Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura

Trabajo recepcional

La ouija literaria: taller de promoción de la lectura con alumnos de secundaria

Que como requisito parcial para obtener el diploma de esta Especialización

Presenta

Jaime Rafael Barrientos Tapia

Directora:

Maestra Edna Laura Zamora Barragán

Xalapa de Enríquez, Veracruz, agosto 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:
Maestra Edna Laura Zamora Barragán
Integrante del Núcleo Académico Básico
Especialización en Promoción de la Lectura
Universidad Veracruzana

Lector y sinodal 1:
Dr. Daniel Domínguez Cuenca
Integrante del Núcleo Académico Básico
Especialización en Promoción de la Lectura
Universidad Veracruzana

Lectora y sinodal 2:
Dra. Herlinda Flores Badillo
Integrante del Núcleo Académico Básico
Especialización en Promoción de la Lectura
Universidad Veracruzana

Lectora y sinodal 3:
Maestra Roselia Osorio Armenta
Profesora de la Especialización en
Promoción de la Lectura
Universidad Veracruzana

Algunos datos del autor

Jaime Rafael Barrientos Tapia (1994). Nació en Xalapa, Veracruz. Es licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas por parte de la Universidad Veracruzana. Hizo estudios en el Profesorado de Letras en la Universidad Nacional del Litoral en Argentina. Así mismo realizó una estancia de investigación en el Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Dedicatorias

A mi familia y amigos.

Agradecimientos

Agradezco profundamente a la Maestra Edna Laura Zamora Barragán por su compañía a lo largo de la Especialización. También al Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez, por sus comentarios, sugerencias y observaciones.

Contenido

Algunos datos del autor ii
Dedicatorias iv
Agradecimientos v
Lista de tablas y figuras viii
Tablas viii
Figuras ix
Introducción 1
Capítulo 1. Marco referencial 4
1.1 Marco conceptual 4
1.1.1 La lectura en el contexto escolar. 4
1.1.2 Placer y comprensión. 5
1.1.3 Los frutos de la lectura: pensamiento y lectura críticos. 5
1.1.4 Estrategias de lectura. 6
1.1.5 Miedo. 7
1.2 Estado de la cuestión: revisión de casos e investigaciones similares 8
1.2.1 Casos similares: formación de lectores en el ámbito educativo internacional. 8
1.2.2 Casos similares: formación de lectores en el ámbito educativo nacional. 10
Capítulo 2. Marco teórico y metodológico 13
2.1 Las teorías que sustentan la intervención 13
2.1.1 Lectura, placer estético y formalismo ruso. 13
2.1.2 El diálogo desde la pedagogía crítica. 15
2.2 Metodología 18
2.2.1 Contexto de la intervención. 18
2.2.2 Planteamiento del problema. 19
2.2.3 Objetivos. 20
2.2.4 Hipótesis de intervención. 21
2.2.5 Estrategia metodológica de la intervención. 21
2.2.6 Instrumentos de recopilación de datos. 22
2.2.7 Metodología de análisis de datos. 23
Capítulo 3. Descripción de la propuesta y resultados 24
3.1 Diagnóstico del grupo y diseño de la estrategia 24

3.2 Diseño de la cartografía 25
3.3 Desarrollo de la estrategia 27
3.3.1 Taller de lectura: La ouija literaria: invocando nuestros miedos. 27
3.3.2 Seguimiento de las sesiones. 27
3.4 Resultados y evaluación 29
3.4.1 Una pregunta significativa. 35
Capítulo 4. Discusión y recomendaciones 38
Capítulo 5. Conclusiones 41
Referencias 43
Bibliografía 47
Apéndices 49
Apéndice A 49
Apéndice B 51
Apéndice C 52
Apéndice D 56
Glosario 60
Fotografías 62

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Estructura de las sesiones 22

Tabla 2. Respuestas significativas. 36

Figuras

Figura 1. Gráfica que muestra la participación por sesión..... 30

Figura 2. Gráfica sobre las actitudes de los participantes..... 31

Figura 3. Gráfica sobre la comprensión lectora durante el taller..... 31

Figura 4 Gráfica sobre la calidad de trabajos escritos ……..43

Figura 5 Gráfica sobre la calidad de trabajos orales..... 32

Figura 6. Gráfica sobre la finalidad de la lectura al inicio del taller..... 33

Figura 7. Gráfica sobre la finalidad de la lectura al finalizar del taller 33

Figura 8. Gráfica sobre las lecturas y comentarios significativos 34

Figura 9. Gráfica de seguimiento de la práctica lectora..... 35

Figura 10. Gráfica sobre la apropiación de lecturas 35

Introducción

Los bajos niveles de lectura en México son un problema cuya cabal atención sigue pendiente. Si bien desde tiempo de Vasconcelos y la conformación del México institucional se hizo la gran labor de alfabetización del país, sólo se quedó en este plano. Las diferentes políticas que han transcurrido desde entonces han intentado seguir con esta labor titánica en un país tan grande, que no cuenta con las mejores vías de acceso en muchas de sus comunidades. Sin embargo, qué ha pasado con el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de esos nuevos alfabetos mexicanos, qué ha pasado con la comprensión de los estudiantes y profesionistas mexicanos. Las instituciones educativas y culturales –la Secretaria de Cultura (SEC) y la Secretaría de Educación Pública (SEP)– han intentado solventar las deficiencias que tiene la población con respecto a la lectura según los resultados de la prueba del *Programme for International Student Assessment* (PISA) y el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), como se verá más adelante. Pero lo han hecho sin hacer una reflexión profunda sobre los medios y los objetivos que se han logrado y los que faltan por lograr.

En este contexto se ha surgido el presente proyecto de intervención, producto de una serie de reflexiones en torno a labor de los promotores de lectura y la importancia de su papel, en la marcha hacia mejores logros de lectura y comprensión. Por lo cual, se decidió desarrollar *La ouija literaria: taller de lectura con alumnos de secundaria* dentro del marco de la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) de la Universidad Veracruzana, en compañía y supervisión de la maestra Edna Laura Zamora Barragán. Se eligió focalizar en los adolescentes, porque como menciona Argüelles Domínguez (2013) se encuentran en una etapa de transición, donde es necesario crear en ellos un hábito lector para que hallen un lugar donde refugiarse y tengan las herramientas necesarias para defenderse en una época donde la comprensión lectora de textos y las habilidades para saber buscar información pueden ser factores favorables para el desarrollo académico, social y personal.

Por otra parte, se seleccionó una secundaria porque es uno de los ámbitos fundamentales del sistema educativo donde los promotores de lectura pueden trabajar en conjunto con las instituciones educativas. Los esfuerzos realizados en nuestro país en cada una de sus entidades son amplios. En Garrido (2004) se menciona que aquello que no se puede dar en la casa, la escuela debe buscar subsanarlo. Lo mismo debe ocurrir con la lectura si en la casa no se fomenta,

en la escuela debe encontrar su espacio y lugar. Por eso es necesario formar lectores desde el ámbito educativo, es una responsabilidad constituir ciudadanos capaces de discernir, realizar una lectura crítica y poder opinar cabalmente.

Otro de los niveles que se busca favorecer es el social. El rezago de la población mexicana es amplio en lo que respecta a la educación y la lectura, como se puede observar en la encuesta del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA, 2015). México es un país que necesita lectores, sobre todo, aquellos lectores letrados que menciona Garrido (2004), que se saben desenvolver dentro de la cultura escrita sin ningún problema y saben utilizar su lenguaje para cualquier situación comunicativa. Para que se logre este cometido, es necesario que se creen espacios de reflexión ciudadana dentro de las comunidades donde los promotores de lectura se acerquen a los ciudadanos y empiecen a incentivarlos a leer. Cuando estos espacios se formen, la sociedad podrá entrar en contacto con otras culturas por medio de la lectura y habrá lectores guías para otras personas en el mundo de la lectura. Es decir, el promotor de la lectura al crear lectores, a su vez forma a próximos promotores que iniciarán en el camino a otras personas. También a este trabajo lo dirige una convicción personal de quien lo escribe. En primer lugar, la convicción de que el fomento a la lectura pase de lo teórico, a lo práctico, en un ámbito familiar y conocido, como lo es la ciudad de Xalapa. En segundo lugar, para ampliar la formación de licenciando en lengua y literatura hispánicas por medio de la experiencia que se adquiere al momento de hacer la intervención.

Ahora bien, la estructura del siguiente trabajo consta de cinco apartados, en los cuales se desarrollan diferentes aspectos del presente reporte de investigación. En primer lugar, en el primer capítulo, se expone el marco referencial del que parte el presente proyecto de intervención. En él, se da cuenta en un primer momento de los conceptos claves que abrigan esta investigación entre ellos se encuentran el de lectura, comprensión, placer, así como lectura y pensamiento críticos y, por último, el de estrategias de lectura y la temática del taller de lectura: el miedo. Después se da pie al comentario de algunos proyectos que trabajan el mismo grupo poblacional. Dichos trabajos se separan de manera internacional y nacional. Primero se hace una revisión de aquellos trabajos realizados de manera internacional y después de los que se han hecho en el país y de manera local, para dar un panorama de la situación del proyecto planteado.

El segundo capítulo desarrolla el marco teórico y metodológico del trabajo, se subdivide en dos grandes apartados: el primero da cuenta de algunas de las teorías que sustentan el trabajo.

Primero se habla de Shklovski (2005) para abordar algunas perspectivas que podrían ser interesantes en el fomento de la lectura y el placer estético. Después se habla del concepto de comprensión desde la obra de Garrido (2004). Además de algunas observaciones y anotaciones que hace Cassany (2012) respecto a la lectura y el pensamiento crítico. Enseguida se comenta el término de diálogo desde los postulados del aprendizaje dialógico de Valls, Soler Gallar y Flecha (2008), se compara con lo dicho por Freire (2003) y Giroux (1997). Se da una breve explicación de algunos postulados de la pedagogía crítica, para después entender las nociones de pensamiento y lectura críticos. En el segundo apartado, se aborda la elaboración de la metodología del proyecto, desde el contexto de la intervención, los objetivos tanto particulares como general que se persiguieron, Para después hablar de las dinámicas del proyecto, así como de los mecanismos que se hicieron para recuperar los datos y la metodología empleada para la evaluación de los mismos.

En el tercer capítulo, se da una breve descripción de las dinámicas del taller *La ouija literaria invocando nuestros miedos.* Cómo se planteó el proyecto, cómo se desarrolló la selección de la cartografía empleada, así como los criterios que se tuvieron para su construcción. Por otra parte, se hace una descripción sucinta, pero detallada, de cada una de las sesiones señalando cuáles fueron: el objetivo que se persiguió en cada una de ellas, la lectura principal y la actividad que se realizó por medio del texto detonante. Después se da paso a la presentación de algunos de los resultados más importantes que se obtuvieron, para esto se muestran algunas gráficas que ejemplifican la información presentada. Los resultados que se presentan se encuentran en relación con los objetivos que persiguió el proyecto.

Por último, en los dos capítulos restantes, el cuarto y el quinto, se realiza la discusión entre lo que se planteó en el taller y lo que se obtuvo, así como con las teorías que lo sustentan. Esta discusión busca abrir nuevas reflexiones en torno a la promoción de la lectura para futuros proyectos. A su vez se ofrecen algunas recomendaciones para otros promotores de lectura que se interesen en crear un proyecto similar al aquí presentado. Además, se muestran una serie de reflexiones surgidas a partir de la situación de la lectura y su promoción desde el ámbito escolar en México. En el último apartado se muestran las conclusiones que se obtuvieron después de analizar y cotejar algunos resultados. Cuáles fueron los resultados positivos, así como los negativos, estos en comparación con los objetivos que se buscaban alcanzar.

Capítulo 1. Marco referencial

1.1 Marco conceptual

Siempre habrá diferentes formas para realizar un proyecto de intervención que tenga por objetivo el promover la lectura. A pesar de ello, se tiene que partir de conceptos claves, entender cómo se comprenderán y utilizarán dichas nociones a lo largo del proyecto. Por lo general conceptos como comprensión, placer, lectura entre otros son manipulados indistintamente en el habla habitual, lo que ocasiona confusiones cuando los desarrollamos desde el ámbito académico. En concordancia con el rigor académico, a continuación, se delimitarán los conceptos referidos a lo largo del reporte para no caer en errores de sentido y compresión, cuando se remita a ellos.

1.1.1 La lectura en el contexto escolar.

En México, las instituciones educativas y culturales –la SEC y la SEP– han intentado solventar las deficiencias que tiene la población con respecto a los niveles de comprensión de lectura y los libros leídos por año según los resultados de la prueba PISA y PLANEA. Sin embargo, ¿qué es leer? Leer es un acto que realiza el ser humano. Una de las primeras acepciones que se encuentra en el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2014) menciona que leer significa "comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica" (párr. 2) y también "entender o interpretar un texto de determinado modo" (párr. 3). Hay tres palabras básicas en estas definiciones: identificar, comprender y entender. Tales acciones son aquellas que le darían significado a la lectura. Es decir, en ella tiene que desarrollarse una adquisición de conocimiento, el cual se encontraría en el texto. De esta manera se suele entender la lectura en la SEP (2011). Se plantea que la lectura sirve para desarrollar el conocimiento y para esto es necesaria la comprensión. Anteriormente, los planes de estudio de nivel básico se habían regido por esta concepción, buscaban que el estudiante utilizara como una herramienta la lectura y que llegara gracias a ella a la compresión.

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

que haga de la lectura un hábito y elemento constitutivo de la identidad, como se menciona en SEC (2017). De tal manera, que la nueva conceptualización de lectura permite repensar el goce como una de las causas del hábito lector.

1.1.2 Placer y comprensión.

En Garrido (2004a) se menciona que el placer y la compresión van de la mano. Para que pueda lograrse la compresión, es necesario que exista el placer por el acto de la lectura. Leer es dotar de sentido a la letra: comprenderla. La compresión hace a la lectura: no es una herramienta. La comprensión es el leer en sí mismo, es disfrutar. Garrido (2004a) es una de las fuentes principales de este trabajo. El autor comenta que comprender es dotar de sentido y significado las palabras. Esto genera placer, ya que todo placer se fundamenta en el placer primigenio: el saber y conocer. Por lo cual la comprensión no se debe confundir con la velocidad y fluidez de la lectura como estipula SEP (2011), donde se sugiere medir el tiempo de lectura. En todo caso, la compresión se deberá medir con base en el apropiamiento del texto, en la forma en que el lector logra incorporar a su vida académica y personal lo que adquirió de él.

Ahora bien, hay que recordar las palabras de Garrido (2012), la comprensión tiene límites no hay ningún lector capaz de comprender todo. Más bien, hay que encontrar sentido y significado en aquello que se lee, aquello que interpela la imaginación y el sentir del lector. Porque “lo importante es hallar en lo que leemos suficiente sentido y significado para interesarnos en seguir leyendo” (p.107). Sin embargo, como más adelante se verá, esto no es posible sino se cuenta con un mínimo de información previa, que permita despertar algunos de los significados y poder apropiarse de ellos. Ya que, sin ello, algunos de los textos que se leen, resultan incomprensibles tanto para los promotores como para el público no lector. Garrido (2012) recuerda que “no entender, no poder interesarse en un asunto es la razón más frecuente para rechazar la lectura” (p.109). Es por eso que “un promotor de la lectura y la escritura, un buen lector, sigue construyéndola a lo largo de su vida” (p.110) y debe saber compartirla y orientar a los lectores novatos en esta construcción.

1.1.3 Los frutos de la lectura: pensamiento y lectura críticos.

Giroux (1997) menciona que leer: “ofrece la oportunidad de desarrollar enfoques progresistas a la literatura, en su doble vertiente de forma de conciencia crítica y de trampolín para la acción social” (p. 132). Es decir, el pensamiento crítico se encuentra un paso más allá de

la comprensión; ya que es asumir una postura crítica frente al texto y hacer algo con lo que a través de él se adquiere. Cassany y Aliagas (2007) definen la noción de pensamiento crítico. Los autores establecen que uno de los productos que genera la compresión es que "se adopta una actitud decididamente crítica. Comprender requiere construir el contenido, pero también descubrir el punto de vista o los valores subyacentes del texto (la ideología). Además, se fomenta la discusión personal y la elaboración de ideas propias" (p. 21). En este sentido, es importante remarcar que el acto de la lectura y sus ejes principales –la compresión y el placer– siempre motivarán la formación de un pensamiento crítico. Cuando en una lectura se encamine la formación de ese pensamiento crítico y le dé las herramientas para fundamentarse se hablará de lectura crítica.

En este sentido se recomienda uno de los métodos expuestos por Rivero (2002), la promoción de la lectura por medio del Método crítico-analítico, que tiene como propósito principal incidir en el carácter y la forma en la que se lee. Busca que el lector pueda desarrollar una lectura crítica a través del ejemplo del promotor. Ésta se caracteriza por lecturas grupales, y debates a partir de ellas, en las que el promotor sea un ejemplo para los lectores primerizos. Esto también está abordado en Garrido (2012), donde dice que la mejor forma para trasmitir el placer por la lectura es "la lectura en grupo, en voz alta, interrumpiéndola cada vez que haga falta para explicar lo que no se entienda, asegurarse de que todos prestan atención y renovar el entusiasmo y el interés por lo que se está leyendo" (p.52). En este método también es importante incluir a especialistas y expertos que aporten su conocimiento a los nuevos lectores, con el fin de que formen sus herramientas con las cuales hacer frente a múltiples lecturas y diversas situaciones que se les presenten.

1.1.4 Estrategias de lectura.

Como se menciona en Garrido (2004a), la lectura es una actividad que se crea y depende de la compresión, de que el lector pueda asignar un sentido y significado a las palabras. Es conveniente, en este momento, recuperar una de las anécdotas que ofrece Garrido (2004b) donde asiste a una casa-hogar en el norte del país en Torreón. Al principio sus intentos de acercar a los chicos a la lectura fracasaron, hasta que llevó *El cancionero popular* y los chicos reconocieron los nombres de los héroes de su tierra como Felipe Ángeles, Francisco Villa, entre otros. Ahí las palabras comienzan a dejar de ser letras para volverse sentido, significado.

Para que el promotor de lectura pueda continuar con aquello que Garrido pudo hacer con los jóvenes laguneros, tiene que saber desarrollar bien su labor. En ese momento, el promotor debe hacer uso de las estrategias y el acervo de lecturas propias para poder conducir al público. Garrido (2004a) ofrece una serie de consejos y recomendaciones que pueden servir para el promotor en esos instantes. Por ejemplo, la lectura en voz alta, las lecturas dramatizadas, pequeñas sesiones con poemas y juegos de palabras, en el que el sentido sea desentrañado e intuido por los asistentes. Justo esto permite que empiece a dotar de sentido a las letras escritas y ocurra lo que Petit (1999), llama un apropiamiento cultural. Aquel que hace al lector encontrarse representado en una expresión cultural, cuando lo dota de significados, los cuales le son propios. Pero en todo caso, como dice Garrido (2004a) la proximidad a estos referentes no siempre es la adecuada y se debe de ir acostumbrando al público para ir dando pequeños pasos. Aquí es importante que el promotor de lectura, haga actividades que creen estos lazos, desde lecturas en voz alta, hasta actividades lúdicas en las que el público vaya infiriendo, anticipando e imaginando su propia visión de la lectura.

1.1.5 Miedo.

Ahora bien, para poder generar esas estrategias y vínculos de los que habla Garrido (2004a), es necesario apelar a las emociones de los no lectores. Por esta razón se decidió que una de las temáticas que sostuviera el proyecto fuera el miedo, porque como menciona González Grueso (2017) “el miedo a lo desconocido, a lo que no es familiar, que no tiene su origen en el vicio, ni es causado por uno mismo, como nos enseña Aristóteles, es la más vieja y fuerte emoción del ser humano, a juicio de Lovecraft” (p.44). Hay que reconocer lo acertada que es la referencia que el crítico hace de Aristóteles, porque ejemplifica, de una manera clara, la trascendencia que ha tenido el miedo a lo largo de la historia del hombre.

En el caso de la literatura, el miedo encuentra su lugar en la literatura de terror, un género que ha tenido gran difusión durante la historia de la literatura. Es por ello que Bravo (2005) muestra varias facetas de la literatura de terror. Por un lado, aquella en la que lo monstruoso y lo incomprensible van de la mano. Donde hay un escenario, que llama “<<entre>>, a medio camino, entre lo explicable e inexplicable, entre la certidumbre y la ambigüedad […] el estremecimiento moderno del miedo que no es sino una profunda experiencia del límite que se desplaza entre lo familiar y lo extraño” (p.16). A su vez, esta situación de estar entre es muestra tanto del plano emocional-psicológico y el plano estético, como lo dice el autor, lo siniestro de

parte de Freud, que al mismo tiempo es la sensación de extrañamiento que explica Julio Cortázar. Es por esta relación entre lo familiar y lo extraño, que se ha decidido tomar un concepto, en este caso un juego propio del ámbito de lo terrorífico como lo es la ouija, y volverlo familiar para la promoción de la lectura. Para ello la ouija literaria se convirtió en un juego donde se reconoció a partir de la lectura, o la invocación de autores, el factor tanto emocional-psicológico que puede provocar una lectura de terror, como el placer estético que se encuentra en experimentar este miedo. En este mismo sentido, y siguiendo tanto lo que dice Petit (1999) como lo que menciona Bravo (2005) de la familiaridad y el apropiamiento cultural, se decidió que la literatura de terror en el taller partiera de la cultura de origen de los participantes del taller como se explicará más adelante en la descripción de la intervención.

1.2 Estado de la cuestión: revisión de casos e investigaciones similares

En las siguientes páginas, se encontrarán descripciones, resúmenes y cometarios sobre diferentes investigaciones, proyectos y planes que rectifican y sostienen la importancia de la formación y promoción de la lectura en los diferentes niveles sociales e institucionales. La selección de estos antecedentes se realiza con base en los aportes que los mismos hicieron para este proyecto, se dividen solamente por criterio geográfico entre los proyectos o investigaciones nacionales e internacionales. Su presencia fue importante para el desarrollo del proyecto de intervención porque dieron información vital, ya sea porque se centraban en el mismo grupo de intervención, su metodología empleada fuera útil para el desarrollo de este trabajo, o los resultados que obtuvieran eran significativos en el momento de plantear este proyecto.

1.2.1 Casos similares: formación de lectores en el ámbito educativo internacional.

En primer lugar, a comienzos de este siglo, se publicó el libro de Colomina Ribas (2004) en España, el cual reúne y brinda algunas actividades para acercar la lectura a los jóvenes. Las actividades están planteadas con base en una visión de la lectura apegada al contexto para incentivar un mayor interés en ellos. Se buscaba provocar el interés y el gusto de los adolescentes por la lectura con un contacto directo con ella. Esto se crea relacionado el contexto de la obra y el contexto del estudiante. Es decir, permitir que las experiencias del adolescente los orienten a encontrar significado y comprender. A partir de este acercamiento, el joven puede elaborar sus propias interpretaciones. Para la autora, el objetivo de leer es la comprensión; todos los elementos que la rodean son estrategias para consumarla y sólo sirven a la lectura como ejes

y aclaraciones de los significados que se encuentran en el texto. La lectura vuelve a los jóvenes seres capaces de interpretar los textos y el mundo.

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

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

En el mismo rubro, el artículo de Harrison (2012) relaciona la promoción de la lectura y los jóvenes en Nueva Zelanda. La autora, bibliotecaria, realiza una intervención a partir de los resultados obtenidos por los adolescentes neozelandeses de 13-14 años en las pruebas PISA 2000 y PISA 2006. El ejercicio parte de una práctica llamada *speed-booking*, en la cual los chicos tienen un encuentro directo con el libro. Se da en varias fases: en la primera, el estudiante tiene un contacto directo con el libro físico; debe observarlo, explorar la sobrecubierta, dar unos ligeros vistazos. Después pasa a su interior para dar una lectura rápida, vistazos veloces.

Posteriormente, se enfrenta a otro grupo de libros con el que hará lo mismo, sólo que en esta mesa tendrá la posibilidad de cambiar los libros, por otros que sean más atractivos. El aproximamiento, lento, al formato del libro en físico y lo que éste contiene es un buen incentivo para que el joven sepa la utilidad y surja un gusto por él, sólo así sabrá reconocer sus propios intereses y explorarlos. La autora concluye que el acercamiento casual, desde la propia cultura de los adolescentes, es la manera ideal para incentivar y motivar la lectura en ella, por eso mismo es necesario aceptar la lectura en medios digitales, que también se pueden incluir en el *speed-booking* con un catálogo electrónico más amplio.

Por último, Yagüez-Jara y García Gómez (2018) se dedican a realizar una comparación entre las diferentes adaptaciones de la obra de teatro *Hamlet* con el motivo de utilizarla en grupo de secundaria. Los autores se fijan en los elementos que se pierden en la transmodalización y también en los que se gana como el contexto y motivación para leer obras clásicas. En este caso, ven factible aquellas adaptaciones que se centran en mejorar y apoyar la comprensión del texto. Además de las que crean lazos con la cultura que es afín en los muchachos. Creen pertinente que cada una de las adaptaciones aclare en un principio el grupo de alumnos al que se dirige, rango de edad y el fin conforme al que fue elaborada la adaptación de la obra. Los estudiosos concluyen que la tarea de la adaptación debe de ser reconocida y necesaria en la promoción de lectura con los jóvenes porque “resulta una misión obligada poder crear vías de acercamiento entre los docentes y el alumnado” (p.32).

1.2.2 Casos similares: formación de lectores en el ámbito educativo nacional.

En México, la promoción de la lectura se encuentra en desarrollo, por ende, ha habido casos similares de estudios sobre la relación de la lectura y los jóvenes, como lo expuesto por Sanjuán (2011) y Delgado Cerrillo (2007). Encontraron la necesidad de trabajar con el componente emocional y placentero en sus investigaciones con alumnos de secundaria, deben promoverse en el fomento de la lectura para la apropiación de los textos. El trabajo de Sanjuán (2011) fue recoger las experiencias y testimonios de alumnos y docentes sobre la metodología y forma de enseñar la literatura en el colegio. Observó que la literatura en los bachilleratos, es enseñada con base en su importancia histórica; es decir, sólo se enseña aquellos libros que son avalados por el canon. Sin embargo, la faceta emotiva y personal es relegada y olvidada por los institutos educativos. En cambio, en Delgado Cerrillo (2007) pone énfasis en el desarrollo del

interés por la lectura para mejorar las competencias lectoras de los jóvenes, no se puede desarrollar la comprensión, si primero no se experimentó el placer por la lectura.

Por otra parte, está el proyecto de la Secretaría de Educación de Yucatán (SEY, 2013) que tenía por objetivo remontar el rezago educativo y el déficit de lectura que se visualizaba en la prueba PISA como lo informa en Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009). El plan presenta una serie de lecturas acompañadas de actividades y estrategias prediseñadas para su uso en conjunto con la lectura. Las actividades que sugieren van desde la lectura en voz alta, hasta la conformación de círculos de lectura donde los alumnos expresan sus opiniones. También se interesa por la participación de los padres y los profesores para incentivar el hábito lector. Toda la programación se realiza mensualmente, cada mes tienen sus actividades y productos a obtener. Sin embargo, después del año de pilotaje, los resultados de Yucatán en compresión lectora siguieron iguales. Lo que ocasionó que el proyecto no se continuara.

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

Bocanegra Sierra (2018) se dedica a trabajar la lectura en los jóvenes dentro del marco de la educación, específicamente, con jóvenes de preparatoria. En este caso, el propósito que se sigue es lograr que el lector joven disfrute de la lectura a través de varias experiencias lectoras que les fueran afines. La cartografía lectora planteada recurre a diferentes autores, pero con la

consigna de que los mismos sean mexicanos, porque al ser de su propia cultura el componente emocional de la lectura aumenta. Su posición se contrapone con la enseñanza tradicional de la literatura, la cual lleva el prejuicio de ser aburrida, anquilosada o demasiada académica, por lo cual el acercamiento de la autora, utiliza varias estrategias que resalten el corte lúdico de la lectura.

Por último, está el reciente artículo de Barajas García (2019), ahí el autor comenta los graves conflictos que ha ocasionado la prueba de ENLACE. Para él, el problema se encuentra en la forma de evaluación, donde las preguntas sólo se orientan a elementos superfluos del relato como la descripción de los personajes, quien realizó determinada acción, o con quién habla tal personaje. Sin realmente enfocarse en lo que los estudiantes disfrutan, sus intereses, porque "la literatura, antes que una obligación, es un gusto" (párr.6). Además, expone que, con base en este modelo de evaluación, los docentes y los examinadores han intervenido en los textos literarios para facilitar los mismo. Como ejemplo toma el caso de lo que ocurrió con el cuento de Juan Rulfo en la prueba ENLACE 2013, donde el texto fue intervenido, según las autoridades, para simplificar la anécdota y facilitar la compresión para los estudiantes. Lo que acarreó un señalamiento público y una demanda por parte de los herederos de Rulfo contra la SEP y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).

Capítulo 2. Marco teórico y metodológico

2.1 Las teorías que sustentan la intervención

Es necesario entender cuáles son los sistemas de pensamiento que cobijan las acciones que se plantearon, para conocer cómo se desarrollaron y cuál fue el propósito que se persiguió. También se complementará la forma de entender algunos de los conceptos que se desarrollaron en el apartado anterior. Los subtemas del marco teórico se ordenarán bajo el grado de complejidad y abstracción que representan. Desde nociones básicas hasta estructuras de pensamiento más abstractas, todas ellas alrededor de la idea de la lectura. Primero se explica la noción de lectura con Cassany (2012) y Garrido (2004a), se habla de la relación placer-lectura, se destaca la calidad estética de la obra, para esto se retoman algunas nociones básicas del formalismo ruso, porque se considera que el formalismo es un ejemplo claro de categorías elementales para la apreciación de obras literarias, sencillas para el público general porque parten de apreciaciones subjetivas de la literatura, no muy distantes de las de un lector tradicional. Después se retoma la idea de diálogo como un concepto vital, en la acción de leer, desde el punto de vista del aprendizaje dialógico de Valls, Soler Gallar y Flecha (2008), pero también desde la mirada educativa con Paulo Freire, para detenerse en algunos postulados de la pedagogía crítica.

2.1.1 Lectura, placer estético y formalismo ruso.

¿Qué es la lectura? En Cassany (2013), se recupera una de las concepciones más antiguas, que todavía prevalece en ciertos sectores de la población, aquella que decía que “leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada (…) una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal” (p. 21). Poco a poco, la ciencia, especialmente la educativa, evolucionó la forma de entender la lectura, ya no como un reflejo de la escritura, sino como una acción total que permitía adquirir y digerir el conocimiento.

¿Cómo se puede entender la relación entre lectura y placer? En Garrido (1999), se arguye que la lectura es aprender a descifrar el significado de las palabras; es decir aprender a comprender, la cual es una idea similar a la de Cassany (2013) quien dice que “más moderna y científica es la visión de que leer es comprender. Para comprender es necesario varias destrezas mentales” (p. 21). Sin embargo, el crítico español no atiende la problemática de la comprensión directamente cómo se comprende, qué es en sí comprender; sólo menciona los procesos cognitivos, mas no cómo se incentivan. En cambio, el autor mexicano nos dice qué es

comprender: asignar significado y sentido es vital. Estos elementos se van a desarrollar gracias al placer, porque "todo placer comienza o descansa en el placer de comprender" (Garrido, 1992, p.58). Por lo cual, la complejidad de los textos, si la lectura se realiza por placer, irá en aumento y pedirá estructuras más complejas que alimente esta hambre de retos.

En Garrido (2004a), se vuelve a la idea y se amplía. Ya que aborda la comprensión, la cual está "compuesta por el sentido –emociones, intuiciones, instinto; lo que atañe a la esfera de lo irracional– y por el significado –conocimiento, ideas, transformación" (p. 25). Para lograrlo es necesario que las personas sean capaces de "experimentar emociones y formar imágenes mentales a partir del texto (…) estar de acuerdo o discrepar con el autor; sentir la belleza del lenguaje; relacionar lo que se lee en los sucesos de la vida". (p. 49). Un trabajo que va más allá del deleite con el texto es el del lector al participar en la creación de ideas, conceptos, significados con aquello que adquiere de la comprensión. La mayoría de las actividades del lector se rigen por el goce o placer que produzca la obra en él; es decir, la búsqueda del placer literario es lo que motiva que se adquieran y desarrollen los procesos cognitivos de los que habla Cassany (2013) y se produzcan nuevos discursos o se encuentren nuevas lecturas. Sin embargo, ¿cómo se encuentra el goce o placer que puede producir una obra? ¿Desde qué criterios se reconoce el placer que produce la obra literaria? Dar una respuesta a la pregunta anterior suele ser complicado. Hay una gama inmensa de posibles motivos por los cuales una obra puede disfrutarse y producir un goce estético. Por lo cual, el tema del placer se vuelve subjetivo. Aunque, si se recupera la cita del texto de Garrido (2004a), para orientarse en lo que motiva el placer en el lector, tal vez se hallen algunas respuestas que ayuden en este trabajo. Garrido dice que, en un primer momento, el lector debe ser capaz de sentir la belleza de la lengua y poder reconstruir las imágenes mentales que se proponen. En pocas palabras, un lector reconoce la flexibilidad que posee el lenguaje, su corporeidad. También, desentraña su belleza y artificio cuando crea imágenes o las decodifica. En este sentido es pertinente recuperar la visión formalista de la literatura, aquella que pregonaba la importancia de la forma y la estructura del lenguaje poético por encima de otras categorías como diégesis, autor o lector. Debido que sus postulados son básicos, y apelan a la subjetividad del lector, lo cual puede ayudar a que los lectores principiantes generen herramientas para enfrentar textos de mayor complejidad.

Hay diferentes teóricos del llamado formalismo ruso –Eikhenbaum (1970), Todorov (1996) y Propp (1985)– entre esta gama se destaca a Shklovski (2005), quien se centra en la

forma de las obras literarias; por consiguiente, su objeto de estudio es el lenguaje. Para él, el arte es un artificio que tiene su origen en la construcción de una lengua poética única. Dicha lengua poética se distingue de la lengua prosaica tanto en estructura como en los objetivos que éstas persiguen. La poética se encarga de crear estructuras y procesos estéticos con el fin de ser perceptible en el momento de la lectura. Es entonces que el crítico ruso se da a la tarea de desentrañar los procesos estéticos en los que se basa la lengua poética para lograr hacer que el lector perciba algunos efectos artificiales para atraer su atención.

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

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

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

2.1.2 El diálogo desde la pedagogía crítica.

Voloshinov (1992) postula que para que haya comprensión es necesario establecer el diálogo, que se encuentre la contrapalabra que responda desde la alteridad. Esta concepción visualiza el acto de la comprensión *per se* cómo un proceso inacabado. La comprensión sólo llega a finalizarse cuando se piensa en la palabra del otro, en lo que la misma palabra dice de su

situación. En este caso hay que recordar la anterior cita de Cassany y Aliagas (2007), donde asevera que el paso siguiente a comprender un texto es el asumir una postura crítica, cuando se lee. También Garrido (2004a) dice que el comprender es hacer algo con lo que se ha comprendido.

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

La pedagogía crítica y la postura crítica permiten que se reformule una nueva concepción de lectura. En la que se prevé que, antes del encuentro con la lectura de la palabra escrita, hay una necesidad imperativa de otro tipo de lectura: leer el mundo. Ya que hay "un intento de comprender el mundo y nuestra posición en él. Es en este sentido que yo uso la expresión leer el mundo como precedente a la lectura de las palabras" (Freire, 2003, p.21). En Remolina Caviedes (2013), hay un resumen sucinto de la idea de lectura del educador brasileño, comenta que es un camino por entender críticamente al mundo, una búsqueda por tratar de comprender el contexto social.

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

> No entiende el conocimiento como un fin, sino como un medio para problematizar constantemente los hechos; b) ningún conocimiento carece de intereses, normas y valores humanos subyacentes, por lo que resulta fundamental poder adoptar diversidad de puntos de vista y desarrollar el pensamiento dialéctico. (p. 114).

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

Como se puede observar, el diálogo es fundamental en la lectura crítica según lo dicho en Giroux (1995), Giroux (1997) y Freire (2003). Ya que según Guiso (1996), el diálogo es el centro del proceso pedagógico porque permite el encuentro entre las personas y, a su vez, entre las personas y el mundo: "es, así, expresión de la historicidad, condición para el desarrollo de una cultura humanizante y fundamento societal" (p. 2). El diálogo favorece a la lectura porque como dice Garrido (2004a), "la lectura es una actividad social; implica pertenecer a una

comunidad de lectores-escritores de textos que se extiende desde nuestros vecinos y coetáneos hasta hombres y mujeres de otros lugares y otras épocas" (pp. 15-16).

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

> El proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo. (p. 73).

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

2.2 Metodología

2.2.1 Contexto de la intervención.

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

Los estudiantes que asisten a la escuela son en su mayoría perteneciente a una clase social media-baja, el maestro de Español de grupo de 3°D comentó que "la mayoría de los chicos vienen de casas donde hay problemas familiares, muchos padres se la pasan trabajando y descuidan los estudios de sus hijos" (Linares Hernández, 2018). Aunque el director de la secundaria No. 105 agregó que "el número de deserción es bajo" (García Hernández, 2018). Con respecto a la lectura, el profesor Linares Hernández indica que "el grupo de 3°D tiene problemas con la lectura en voz alta, muchos son lentos o se traban al leer. No están muy interesados por la

lectura. Aunque trato, en la hora de lectura, que conozcan otras cosas" (Linares Hernández, 2018). En este sentido, el director de la secundaria mencionó que "en cuanto a sus competencias lectoras, en la prueba del PLANEA del año pasado, la mayoría de los estudiantes alcanzó el promedio del estado en cuanto lectura" (García Hernández, 2018). Según la prueba de SEP (2017), el promedio de la entidad no es nada alentador a nivel estatal; en la materia de Español, los conocimientos de los alumnos sólo alcanzan el nivel de indispensable.

2.2.2 Planteamiento del problema.

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

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

comprensión, en el placer de saber un poco más. En Garrido (2004a) el autor nombra a este fenómeno: el lector elemental o utilitario, y también reafirma que este tipo de lector es el formado en las instituciones educativas de este país.

Los conocimientos que los estudiantes de la Técnica. No. 105, recuperan de la literatura son básicos: sencillas distinciones del género con base en su cantidad de páginas o formato, tipos de narradores y ocasionalmente algún nombre de escritor. No hay relación entre la lectura y su contexto, con lo que ellos desean saber para generar el interés. He ahí el porqué de los resultados expresado tanto en OCDE (2009) como en OCDE (2015). La mayoría de los estudiantes de 3° D (87%) ubican la actividad lectora como última opción de actividad de ocio. Por otra parte, su acervo de lecturas es más bien reducido, ninguno de los alumnos es capaz de nombrar más de tres lecturas significativas en su vida. La lectura se entiende como una actividad utilitaria en la cual se consigue el conocimiento. Es evidente que la ausencia de una biblioteca personal, rica en variedad de géneros y temáticas, restringe en el desarrollo de un hábito lector y un pensamiento crítico. Lo que ocasiona la deserción en la práctica lectora y su estigmatización como una actividad aburrida y académica.

2.2.3 Objetivos.

2.2.3.1 Objetivo general.

Promover la lectura de literatura por placer entre los estudiantes del tercer grado, de la Escuela Secundaria Técnica No. 105, para incentivar el gusto por esta actividad, su disfrute y mejorar la percepción que se tiene de la misma, desarrollando la comprensión lectora que genere la creación del pensamiento crítico, sustentado en el apropiamiento de una ruta lectora personal, mediante lecturas grupales, debates, representaciones, lecturas en voz alta, a partir de una cartografía sobre la temática del terror que genere vínculos emocionales.

2.2.3.2 Objetivos particulares.

- Incentivar la práctica lectora en los adolescentes.
- Promover el gusto por lectura incentivando la comprensión lectora.
- Motivar un cambio en la perspectiva hacia la literatura mediante el placer estético que genera la literatura de terror.
- Incentivar la formación de un pensamiento crítico.

- Familiarizar a los jóvenes con una amplia variedad de lecturas del género de terror.

2.2.4 Hipótesis de intervención.

A través de un taller de lectura, con base en una cartografía de temática de terror que apele al plano estético y emocional, y con estrategias de promoción como las lecturas dramatizadas, lectura en voz alta, debates, representaciones, diálogos, actividades lúdicas, escritura creativa, lecturas gratuitas, se logrará promover un cambio en la percepción de la literatura en los adolescentes del grupo de 3° D de la Secundaria No. 105, disminuyendo la visión utilitaria y contribuyendo a generar una experiencia placentera de la lectura. Los estudiantes reconocerán el placer como un propósito de la actividad lectora; así se familiarizarán con una amplia variedad de lecturas, lo que incentivará la creación de un hábito lector y el desarrollo de las competencias lectoras, que motivarán el proceso inicial para la formación de un pensamiento crítico con base en las habilidades lectoras.

2.2.5 Estrategia metodológica de la intervención.

En un primer momento, se decidió realizar un taller en el cual los adolescentes pudieran compartir sus experiencias lectoras. Se pensó en un taller que privilegiara el diálogo entre el promotor y los asistentes. Se realizó la gestión necesaria para trabajar con el grupo de 3° D de la Esc. Sec. Téc. No.105. El título del taller fue “La ouija literaria: invocando nuestros miedos”, en él se privilegió el tema del terror por considerarse una temática que podría apelar las emociones del público joven. Cada autor al que se recurría o leía era un espíritu, que revelaba un nuevo miedo. Este taller se presentó tanto a las autoridades de la escuela como a los alumnos del grupo 3°D, antes de iniciar con las sesiones.

Se programaron 20 sesiones de una hora y media –30 horas–, los días martes y jueves, en donde se leyeron cuentos de temática de terror de autores latinoamericanos, en su mayoría mexicanos, del siglo XX, –la cartografía seleccionada se comentará en el siguiente apartado. Durante las sesiones se hicieron diferentes actividades con el fin de incentivar a los jóvenes a participar, desde lecturas en voz alta, dramatizaciones, escritura creativa, debates y charlas con escritores, entre otras, aunque hubo una actividad que fue recurrente en todas las sesiones: la lectura gratuita, la misma se realizó durante las 20 sesiones.

La dinámica de cada sesión fue la siguiente: se hablaba primero del terror que podría producir la situación del relato, se leía, ya sea en voz alta, o en silencio, y después se comentaba lo que había comprendido o recuperado del texto, aquello que les había atraído o aquello que no. Enseguida se realizaba la actividad programada. Hubo dos clases especiales, la del concurso de lectura en voz alta y la entrevista con el autor, José Miguel Barajas García, que tuvieron como objetivo dotarlos de perspectivas distintas sobre la lectura, como participante, en el concurso de lectura en voz alta, y desde el proceso creativo con la charla que tuvieron con el escritor. Todas estas actividades mencionadas se relacionan con un objetivo y una meta en particular, por tal motivo, se hizo una tabla que relaciona cada actividad con su objetivo y meta (Ver Apéndice A). A continuación, se presenta una tabla con la estructura de la sesión:

Fase inicial	**Desarrollo**	**Intermedio**	**Fase final**
Cada sesión abre con una lectura gratuita. Se introduce la lectura principal.	Se da inicio a una lectura grupal de la cartografía.	Se abre una ronda de comentarios acerca de la lectura principal.	Se realiza una actividad lúdica o escrita para dar cierre a la lectura principal.

Tabla 1 *Estructura de las sesiones*

2.2.6 Instrumentos de recopilación de datos.

Los datos y resultados que se obtuvieron al inicio, durante y al final del proyecto de intervención, fueron recopilados por medio de diferentes instrumentos, los cuales fueron una encuesta inicial, un diario de campo, un cuestionario final y entrevistas. En primer lugar, al inicio del taller, se realizó una encuesta (ver Apéndice B) diagnóstica que permitió ver cuáles eran los hábitos de lectura que tenían los jóvenes. En este caso se tomó como base algunas de las preguntas que se realizan en la encuesta de CONACULTA (2015), sobre todo, las preguntas que se relacionan con las prácticas lectoras y su frecuencia. Las respuestas se vaciaron en una base de datos para compararlas con los resultados de las entrevistas finales. Por otra parte, todas las sesiones de la intervención se registraron en un diario de campo (Ver Apéndice C) con base en lo propuesto en el artículo de Martínez (2007); ya que “es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (p. 77). El diario tuvo tres rubros: la descripción, donde se

detalla todo lo acontecido y observado en la clase. Se pueden destacar e identificar casos particulares de jóvenes que reaccionen positivamente al proyecto o, de jóvenes que no han tenido la motivación deseada; la argumentación, que es la identificación de los elementos y conceptos que traemos de las teorías que nos servirán para explicar lo observado; y la interpretación, donde se realiza una posible compresión de lo que ocurre, un análisis del problema y una interpretación del hecho.

En la entrevista final se consideraron las preguntas del primer cuestionario, pero también se buscó saber los cambios en su perspectiva sobre la literatura, además de los textos favoritos para ellos. En este caso, la entrevista se planteó como indica Serbia (2007). Primero se tomó un número representativo tanto de mujeres como de hombres, en este caso se seleccionó a cinco estudiantes de cada género. Se hicieron las preguntas del primer cuestionario, pero después se preguntó sobre las lecturas que les fueron más cercanas, por las experiencias lectoras más significativas. Al mismo tiempo, se preguntó por aquellas lecturas que se les dificultaron o que no les interesaron. A su vez, se intentó crear una relación de confianza entre el entrevistador y el entrevistado para que éste expresara sin ningún problema su opinión y punto de vista, como comenta Serbia (2007).

2.2.7 Metodología de análisis de datos.

Para el análisis, se crearon dos bases de datos: una de ellas que diera cuenta de las sesiones y la otra, del progreso de los participantes en cuanto a las dinámicas del taller y de su hábito lector. Así pues, la base de datos de las sesiones, recopila la lectura principal que se hizo en ese día, así como el producto principal, la participación del grupo, la asistencia, así como los días que hubo lectura gratuita por parte de los estudiantes. Por último, se anotó el objetivo que se buscó conseguir en esa sesión.

En la base de datos individual, se registró la asistencia por sesión, así como la participación, se registró la calidad de los productos escritos, así como la participación en los eventos extras del taller como: el concurso de escritura creativa, los dos debates, el concurso de lectura en voz alta y la charla con el escritor. También se registraron los datos obtenidos en el cuestionario inicial y final, para realizar con ellos una comparación de las respuestas y el cambio de perspectiva. Por último, se registraron algunos comentarios obtenidos en la autoevaluación y en las entrevistas, dónde se planteó un análisis semántico con el cual se detectaron segmentos significativos para comprobar si se lograron alcanzar los objetivos planteados. Finalmente, el

análisis de las entrevistas fue un análisis de motivaciones y semántico, para descubrir cuál ha sido el cambio de su percepción; los datos obtenidos se sistematizaron en tablas y gráficos para mostrar la evolución de la percepción.

Capítulo 3. Descripción de la propuesta y resultados

3.1 Diagnóstico del grupo y diseño de la estrategia

Como bien se mencionó, para saber en qué condición se encontraban los alumnos de 3° D, se realizó un cuestionario inicial (Ver Apéndice C) en la primera sesión que se hizo, donde también se presentó el propósito del taller a los alumnos. De este cuestionario inicial se obtuvieron los siguientes resultados. El grupo constaba de 20 mujeres y 19 hombres; la edad promedio de los estudiantes era de 14 años, que corresponde a su grado de estudio: tercero de secundaria. Se descubrió que el 87% de los participantes ubicaba la lectura como última opción de actividad de ocio, hecho que evidenció la distancia que tenían con la lectura.

El 67 % percibía la lectura de una forma negativa, ya sea como una obligación escolar, o una actividad aburrida. Mientras el 26 % dijo tener un interés por la lectura, pero que la falta de comprensión o de tiempo los detenía al momento de querer leer un libro de su interés. Solamente el 7% de los estudiantes, 3 alumnos, percibía la lectura como una actividad positiva, divertida y con beneficios. Un dato revelador fue el propósito que identificaban en la actividad lectora: el 85% consideraba que la lectura sólo tenía un fin utilitario para recabar o saber mayor información sobre algún tema. El 5% no identificaba ningún propósito en la lectura sorprendentemente, sino que la visualizaban como una obligación impuesta por la escuela. Sólo el 10% entendía la lectura como una actividad que podría ser placentera, pero aun así había una necesidad de relacionarla al fin utilitario. La mitad del grupo había leído más de 3 libros desde enero a octubre de 2018, pero sólo el 33% podía identificar un título. Lo que evidencia que en esta pregunta hubo varias respuestas falsas, reconociendo que es una actividad ideal o deseable. Por último, en la primera sesión se pidió a algunos jóvenes que leyeran algunos fragmentos de una poesía; cuando leyeron, se suscitaron diversos problemas de lectura en voz alta, una baja comprensión lectora, los jóvenes se detenían en la lectura, omitían palabras, leían lento, entre otras dificultades.

Después de considerar todo lo anterior, se decidió que la estrategia de intervención debería de tener como un propósito inicial, enfrentar directamente a los jóvenes en la actividad lectora, así como sumergirlos, paulatinamente, en una amplia variedad de lecturas. De este modo, se dispuso que todas las sesiones iniciaran con una lectura gratuita independiente de la temática central de la cartografía, para no agotar el tema, y ampliar más su panorama de lecturas. Se identificó que era esencial que los alumnos realizaran, en conjunto, la lectura en voz alta para practicar. En este sentido, es que se decidió llevar a cabo un concurso de lectura en voz alta, a la mitad del taller. Se planificó que ellos tuvieran acceso a diferentes vídeos de narraciones orales de textos. También se buscó crear una atmósfera de respeto y convivencia donde el diálogo, que se originaba a partir de las lecturas, estuviera siempre abierto para socializar la lectura entre los compañeros. Por último, se gestionó el encuentro con un escritor, solicitando permisos en la escuela y acordando la charla con el escritor veracruzano José Miguel Barajas García, con el fin de ayudar a quitar la concepción de la lectura perteneciente sólo al contexto escolar y se percibiera que la lectura habla de gente cotidiana, en dónde los autores son personas que se pueden encuentran en nuestro día a día.

3.2 Diseño de la cartografía

La cartografía lectora *Ouija literaria: Invocando nuestros miedos* se dirigió a jóvenes no lectores de tercer grado de secundaria. Su propósito principal fue el de interesar a los adolescentes en la lectura, en temas afines a ellos, principalmente, de misterio y terror. Ya que estos mismos temas proliferan tanto en videojuegos, películas, así como en diversas plataformas electrónicas como blogs o buscadores de videos. El subtítulo de la cartografía se centró en lo que se quiso que los jóvenes hicieran con estas historias: reflexionar sobre sus propios miedos y así, lograr que se conocieran, sobre todo, por qué le tememos a ese otro, tal vez por qué nos es extraño, y ¿si nosotros fuésemos los extraños? También entender que la literatura produce un goce capaz de evocar diferentes sensaciones, como el miedo, la zozobra, la ansiedad, la angustia, etc.

La selección de los textos, en su mayoría, correspondió con la búsqueda de un contexto que fuera cercano al público, y que respondiera a lo que en su cultura se entiende por situaciones paranormales, extrañas, o terroríficas. Sin embargo, también se incorporaron algunos autores de otros países. Se debe aclarar que resultó idóneo que los adolescentes empezaran la lectura por su lengua materna; ya que, por un lado esto les evitó algunos de los errores de traducción que hay

en las obras clásicas de terror; por otro lado, se creyó que los autores como Poe, Machen, Maupassant o Lovecraft, podían presentar un grado de complejidad más alto, o ser más lejanos a los jóvenes; no obstante, se tuvieron en cuenta como lecturas secundarias que se emplearon después de valorar la competencia y nivel de lectura del grupo focal. Por último, como segundo propósito, a su vez, se quiso acercarlos a diferentes géneros literarios como la crónica, el ensayo, la poesía, el cuento y la novela, no se deseó profundizar en estos géneros, ni tampoco en los autores, sino que sólo funcionara como una invitación: un primer encuentro para algunos de ellos.

Se partió de la siguiente pregunta: ¿qué es el miedo?, para esto se consideró el texto de Montaigne (1962), para después saltar a diferentes temas, objetos y situaciones que pudieran provocar y personificar sus miedos. Se buscó que en este camino el joven se apropiara y dialogara con esos textos, que se planteara otros escenarios terroríficos que fueran ajenos, pero también que supiera el origen de sus propios miedos y cómo combatirlos. Porque como dice Montaigne (1962) ″de lo que más miedo tengo es de tener miedo″ (p. 120), a veces el peor miedo es no conocer aquello que tememos. Con Arreola (2006), se buscó abrir la reflexión sobre lo que estamos dispuestos a dar a cambio de nuestra vida, cuánto valor tiene para nosotros, sobre todo ahora que en estos tiempos violentos parece carecer de valor alguno. Además de adentrarse un poco al tema del mal y del diablo que pueden enriquecer y motivar el imaginario de los adolescentes. En este rubro, se ofreció una amplia variedad de cuentos mexicanos sobre terror entre ellos Torri (1984), Melchor (2013), Bernal (2013), Valadés (2000), Chimal (2013), Chimal (2004), Rulfo (2008) y Fuentes (2012), se incorporó también el cuento de Cortázar (1994) y de King (2013). Con los cuentos de Valadés (2000) y Bernal (2013), se realizaron las actividades de debates. En el primero, con la disputa de matar y no matar al Presidente Municipal del cuento y con el de Bernal (2013), bajo la temática de si era o no era un cuento adecuado para niños. Además, hubo una sesión libre de leyendas donde se les pidió a los jóvenes que colaboraran con sus lecturas y otra de narraciones orales donde se utilizó el video de Cohn (2009), una serie de televisión argentina, en la cual el escritor porteño Alberto Laíseca realiza narraciones orales de algunos cuentos clásicos de terror. Así también se introdujo el cuento de Barajas García (2012), previo a su charla con los jóvenes para que conocieran su obra y pudieran plantearle preguntas respecto a su labor creativa.

3.3 Desarrollo de la estrategia

3.3.1 Taller de lectura: La ouija literaria: invocando nuestros miedos.

Las sesiones fueron los martes y jueves en un horario de 7:00 a 8:30. Se comenzaba con una lectura gratuita por parte del promotor, seguían los comentarios de la misma y se daba paso a una breve introducción sobre el autor y la lectura principal de la clase. En este espacio se buscó siempre el respeto y la participación de todos los asistentes. Es por esto que el maestro se desplazaba a una de las bancas en compañía de sus alumnos y participaba en las dinámicas de la clase. Se realizaron 20 sesiones, en las cuales 11 sesiones fueron de cuentos como lecturas principales; una de crónica; una de poesía; una donde se escucharon narraciones orales; una de leyendas; una de lecturas en voz alta; una de ensayo; un conversatorio con un escritor; una de entrevista; una clase de autoevaluación y cuestionario final.

3.3.2 Seguimiento de las sesiones.

Ahora bien, de las sesiones que se mencionaron anteriormente, cómo fue el desarrollo de las lecturas y de las dinámicas y actividades planteadas. Cabe aclarar que para este seguimiento se utilizarán los datos capturados en la base de datos por sesión, que a su vez fue elaborada con base en el diario de campo y los productos realizados en las sesiones. En la primera sesión se hizo la presentación del promotor a cargo del taller, se explicó la dinámica del taller, así como sus objetivos. También se pidió que cada uno de los estudiantes se presentaran. Además, se leyó el poema de Pacheco (2009), en relación con el 50 aniversario de la Conmemoración de la Tragedia de Tlatelolco. Esto desplazó la primera lectura de la cartografía. Sin embargo, abrió un diálogo de reflexión entre los estudiantes y el promotor.

Las siguientes tres sesiones dieron pie al inicio de la cartografía y del taller. La segunda sesión se leyó, grupalmente y en voz alta, el ensayo de Montaigne (1962), texto elegido como introducción al taller. Previo a la lectura, el promotor preguntó a la clase sus experiencias paranormales, y confesó una experiencia propia. Se realizaron comentarios y como producto se realizó un dibujo y una descripción. En las siguientes dos sesiones, se abrió con una lectura gratuita de poesía y se realizaron la lectura de Arreola (2006) y Torri (1984). Nuevamente, con la lectura de Arreola (2006) se les solicitó un trabajo escrito al final de la lectura, pero con la de Torri (1984), se realizó la siguiente dinámica. El promotor dijo tres historias, de las cuales una era el cuento de Torri (1984), otra era una noticia y otra una anécdota personal, los estudiantes tenían que distinguir entre ellas cuál era el texto literario.

A su vez, en las sesiones del 16 al 25 de octubre, se realizaron las lecturas de la crónica de Melchor (2013) y el cuento de King (2013). La lectura de Melchor (2013), debido a su extensión tomó dos sesiones, mientras que la de King (2013), una. Con la primera lectura, se buscaba que los jóvenes observaran y conocieran otro género literario, también que hubiera una identificación con el relato, con experiencias personales, una desautomatización del entorno veracruzano en palabras de Shklovski (2005). Con el texto de King (2013) se trabajó la comprensión y la escritura, el ejercicio consistía en redactar el final del cuento; ya que el mismo fue entregado incompleto a los estudiantes para que realizaran la actividad. En estas dos semanas, también hubo una sesión dedicada a las leyendas, en la cual los participantes tuvieron que traer sus historias favoritas y realizar una lectura en voz alta de la misma. Ésta fue una de las clases mejor recibida, varios estudiantes realizaron su lectura en voz alta. Hubo una sesión dedicada a ver narraciones orales, en la que se utilizaron los videos de Cohn (2009), donde el escritor argentino, Alberto Laiseca, narra algunos cuentos clásicos de terror y material audiovisual relacionado con la literatura.

En las siguientes sesiones, del 30 de octubre al 13 de noviembre, en dos de ellas se realizaron actividades de debate, con base en un cuento. El primero de ellos, se dio a partir de la lectura del cuento de Bernal (2013), se discutió la pertinencia de su uso en los libros de texto escolares, de acuerdo a la polémica que había ocasionado el cuento en ese tiempo por su incorporación en el libro de lectura de quinto grado. El segundo, se dio en torno a la lectura de Valadés (2000), el cuento relata la historia de un grupo de campesinos, quienes, cansados de tantos atropellos por parte de su presidente municipal, piden a la junta agraria el permiso para matarlo. A partir de esto se dividió el grupo; una parte estaba a favor del homicidio y la otra parte en contra. Las dos actividades de debate fueron realizadas adecuadamente. En una sesión intermedia se realizó el concurso de lecturas en voz alta, en el cual los jóvenes pudieron relacionarse de una manera más profunda con el acto de la lectura. Por último el 13 de noviembre, se realizó la lectura de Chimal (2013), que tuvo por objetivo que los estudiantes desarrollaran su comprensión y se apropiaran de las lecturas, en esta actividad escrita, los estudiantes tuvieron que realizar una carta como la que se encuentra en el cuento.

Del 15 de noviembre al 27, se realizó la lectura de Cortázar (2013) en la que los estudiantes tuvieron que hacer un ejercicio de escritura creativa, a partir de la premisa del cuento. El relato del texto se centra en los sonidos extraños provenientes de una puerta condenada de un

hotel, en el ejercicio los jóvenes tenían que describir que era lo que se encontraba detrás de la puerta y darle una explicación. Por otra parte, en la reunión del 20 de noviembre, se conmemoró la Revolución Mexicana con la lectura del texto de Rulfo (2008), de igual manera, se hizo una actividad escrita, en la cual los estudiantes tenían que contar qué había pasado entre el padre y el hijo para que se encontraran en dicha situación. Hubo una sesión especial, en la que se integró una lectura ajena a la cartografía principal, la de Barajas García (2012), la misma se utilizó para llevar a cabo el conversatorio con el escritor José Miguel Barajas García. Era importante que los estudiantes conocieran algún texto suyo previo al encuentro. También se trabajó con el cuento de Chimal (2004), pero en esta ocasión no se leyó, sino que por equipos los participantes tenían que reelaborar el texto, el cual estaba fragmentado en oraciones. Al final de la sesión, el promotor leyó en voz alta el cuento original.

En las últimas sesiones, del 29 de noviembre al 11 de diciembre, se llevó a cabo el conversatorio con el escritor José Miguel Barajas García, en el que se buscaba que los jóvenes reconocieran la labor de un escritor, así como también escuchar otras experiencias de lectura. En la siguiente sesión se leyó el último cuento de la cartografía, el de Fuentes (2012), al final hubo comentarios. Sin embargo, además de los comentarios habituales se les pidió que relacionaran la lectura con las otras lecturas realizadas a lo largo del taller. Las últimas dos sesiones fueron de evaluaciones, se les aplicó el cuestionario final, así como un ejercicio de autoevaluación en el que debían escribir en qué se sentían beneficiados por el taller, destacando las actividades y lecturas favoritas, así como señalando cuáles habían sido las lecturas y actividades menos agradables.

3.4 Resultados y evaluación

A continuación, se presentan los resultados más importantes que surgen del análisis de los datos y que permiten hacer una evaluación sobre los objetivos planteados en este proyecto de intervención acción. Debe recordarse que los datos se recopilaron en dos bases de datos: una de participantes y otra de sesiones. Parte del análisis, así como algunas estadísticas, se hicieron con la ayuda de Diana Laura Ballesteros Durán, estudiante de la Licenciatura de Ciencias y Técnicas Estadísticas, a quien se le agradece por el apoyo y la disposición de su tiempo para realizar esta actividad.

Uno de los rubros tomados en cuenta fue la asistencia, a continuación, se comentará brevemente. Si bien la asistencia no es un aspecto relevante, porque el taller se desarrolló en una

escuela, donde es obligatoria, cabe destacar que hubo un descenso en el número de participantes en la última sesión realizada por estar cerca del periodo vacacional. Sin embargo, al conversar lo ocurrido con el Mtro. Linares explicó que es una situación común. Ahora bien, en lo que respecta a la participación, hay datos importantes que considerar, como se muestra en la gráfica siguiente:

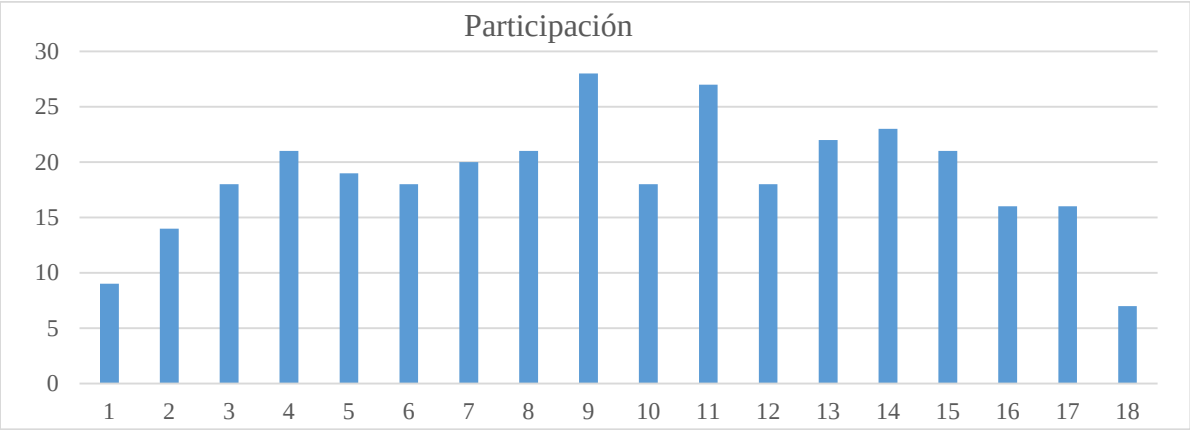


Figura 1. Gráfica que muestra la participación por sesión

En esta gráfica se muestra la cantidad de alumnos que participaron en cada una de las diferentes sesiones, exceptuando la sesión de autoevaluación y la de entrevistas. El eje vertical indica el número de alumnos y el eje horizontal las sesiones. En la participación se consideró tanto la lectura en voz alta como los comentarios expresados después de la lectura; se tomó en cuenta la lectura en voz alta de manera grupal, ya que era de manera voluntaria y los alumnos que querían leer se ofrecían como lectores. Se observa que en dos de las sesiones hubo un incremento: en las sesiones 9 y 11. En ellas se realizó la actividad del debate, una actividad que fue bien acogida por parte de los estudiantes. Cabe también señalar que en la sesión 18, que parece que hubo un descenso atroz de la participación, no fue así, ya que se realizó el conversatorio con el escritor José Miguel Barajas. En dicha actividad, hubo poco tiempo, a diferencia del promedio donde había 19 participaciones por clase, la charla con el escritor equivale a casi el 50% del promedio de las participaciones, un dato valioso si se recuerda que no hubo lectura en voz alta y sólo fueron preguntas e intervenciones por el interés de los adolescentes. En la siguiente gráfica se condensa el desarrollo de las actitudes y algunas observaciones realizadas en el diario de campo:

Figura 2. Gráfica sobre las actitudes de los participantes

Se observa que a un 28% de los alumnos les gustó participar y realizar las actividades. A su vez, dicho porcentaje, dijo haber mejorado su comprensión gracias a la ayuda del taller y las lecturas grupales. Seguido de un 18% que mejoró su actitud. Es decir, se empezó a interesar por la lectura y por las dinámicas del taller. Al otro 15%, aunque tuvo cierta dificultad en cuanto a la comprensión de textos, le gustó participar e integrarse a las lecturas grupales. En cambio, solo un 8% tuvo una participación esporádica, no terminaron por integrarse en las dinámicas. Por último, al 31% de estos alumnos no le interesó participar y de cierta manera se alejaron del taller.

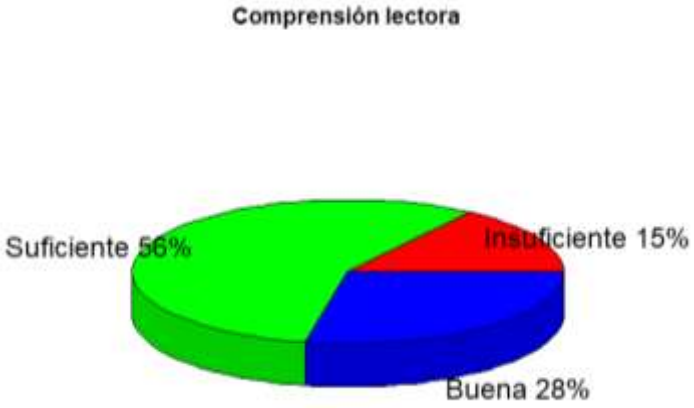
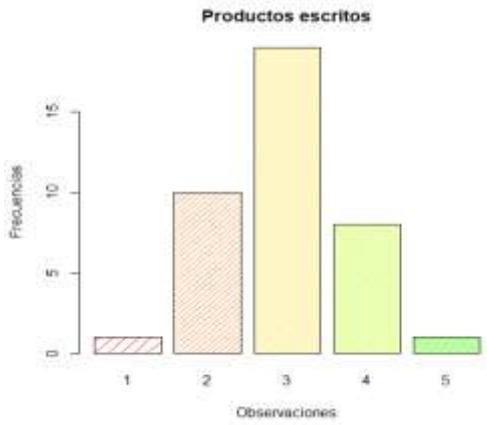


Figura 3. Gráfica sobre la comprensión lectora durante el taller

Con respecto a la comprensión, se hizo una gráfica donde se promedió el desarrollo de la comprensión a lo largo del taller. Los rubros eran suficiente que equivalía a entender el tema y la trama principal del relato, una buena comprensión se dio cuando los participantes realizaban alguna interpretación adecuada de lo que leían e insuficiente era cuando lo participantes no

podían ni identificar de qué se hablaba ni qué era lo que pasaba. Al final del taller, resultó que la mayoría de los participantes tuvo una comprensión suficiente, un 28% pudo interpretar y relacionar su lectura con otros textos. El resto no obtuvo una mejoría con las actividades y lecturas planteadas.

En cuanto a los productos orales y escritos que se realizaron, se calificaron en una escala de 1 al 5, en orden ascendente, donde 1 era insuficiente; 2, regular; 3, bueno; 4, sobresaliente; y 5, excelente. A continuación, se muestran dos gráficas con el promedio obtenido por los participantes, tanto en sus trabajos orales como escritos:



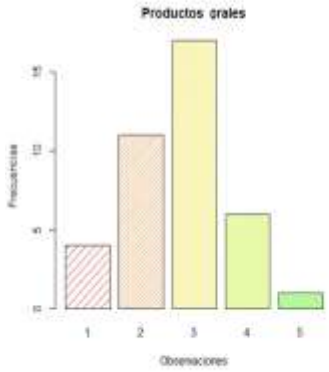


Figura 4 Gráfica de los trabajos escritos Figura 5 Gráfica de los trabajos orales

Como se muestra en la gráfica 4, que corresponde a los productos escritos (Ver Apéndice D), la mitad del grupo tuvo un desempeño bueno en sus trabajos, sólo el 28% de la clase no alcanzó las expectativas, y de este porcentaje sólo el 2% no cumplió con las dinámicas de escritura. Por otra parte, hubo un 2% que tuvo un desempeño excelente y un 21%, con un trabajo sobresaliente. Con las actividades orales, 44% de los alumnos desarrolló de una manera adecuada las actividades, con participaciones valiosas. Seguido de un 28% con un desempeño regular. Un 15% con un desempeño sobresaliente y 2% una práctica excelente. Sólo un 10% no desarrolló de manera adecuada estas actividades, ya sea que se ausentaron el día que se desarrollaron, o simplemente no participaron en las dinámicas. No obstante, los datos muestran que sí hubo un desarrollo y progreso en los productos entregados y realizados por los jóvenes. Lo cual atisba un ligero desarrollo del pensamiento crítico.

En lo que respecta al cambio de perspectiva, al inicio del curso, con el cuestionario diagnóstico se obtuvo el siguiente resultado:

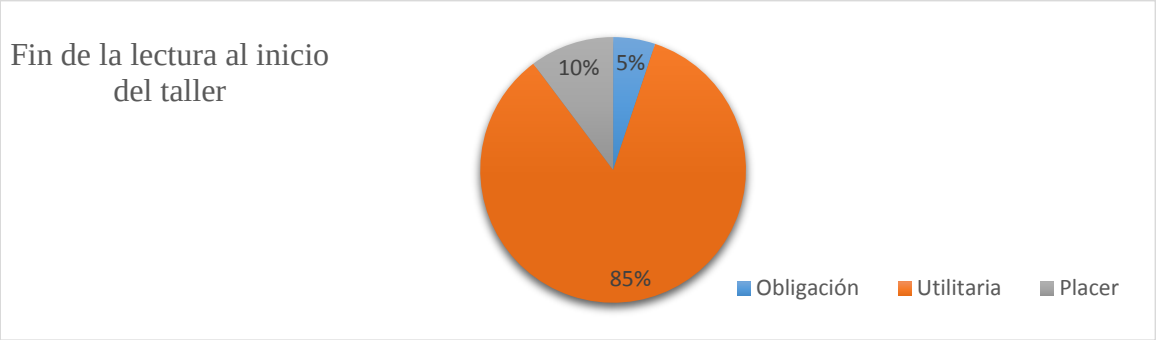


Figura 6. Gráfica sobre la finalidad de la lectura al inicio del taller

Como se puede ver, el diagnóstico inicial mostró un hecho alarmante: sólo el 10% de la clase veía la lectura como una actividad placentera y la mayoría, el 85%, la entendía como actividad utilitaria que sólo se realizaba cuando se deseaba tener más información sobre algún tema o en la escuela. Además de dos alumnos, que afirmaban que la actividad era una imposición de la escuela. Uno de los objetivos que persiguió el proyecto de intervención-acción fue cambiar estos números. Al final, del taller se aplicó un cuestionario que arrojó los siguientes datos:

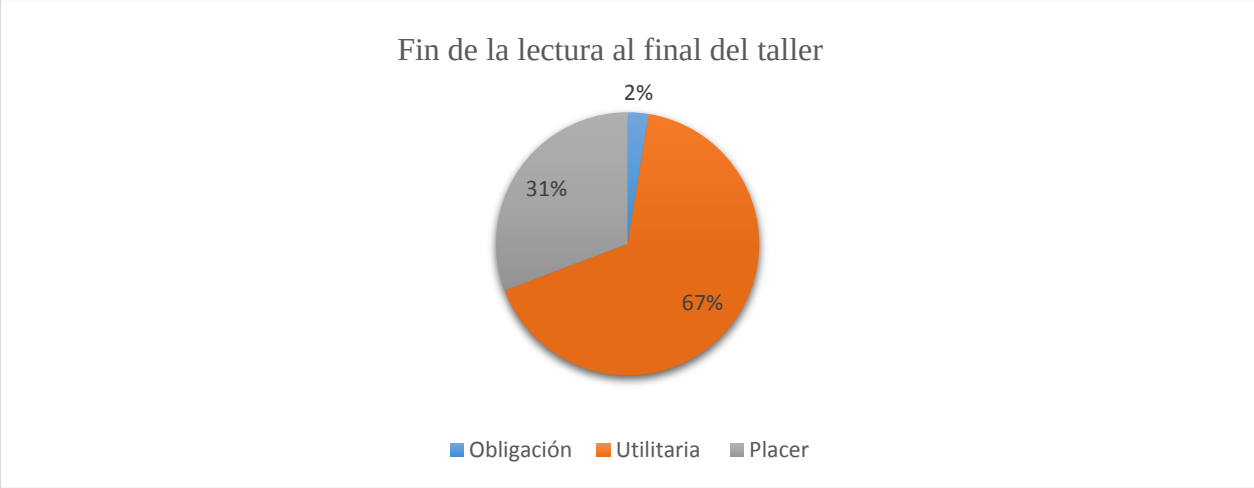


Figura 7. Gráfica sobre la finalidad de la lectura al finalizar del taller

Es aquí donde se verifica que sí hubo un cambio en la perspectiva que se tenía de la lectura, ahora el número de estudiantes que ven la lectura como una actividad placentera aumentó, ya no es un 10%, sino un 31%. Uno de los estudiantes que veía la lectura como una obligación cambio de parecer y, ahora, ve la lectura como una práctica utilitaria. Al final del

curso, se les preguntó cuáles fueron las lecturas o actividades más significativas, para ellos, de esto se obtuvo lo siguiente:

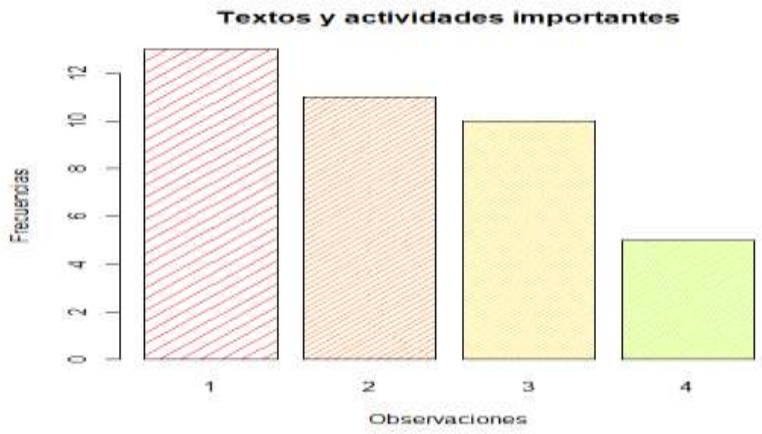


Figura 8. Gráfica sobre las lecturas y comentarios significativos

Por una parte, el 33% tuvo una lectura que consideró importante durante todo el taller. Por otra parte, el 28% tuvo dos lecturas y actividades importantes, entre las cuales se encontró la charla con el escritor José Miguel Barajas García, la más sobresaliente. El 26% tuvo tres o más lecturas y actividades significativas. En conclusión, se puede asegurar que las lecturas más significativas y de mayor impactó fueron las de Rulfo (2008), Barajas (2013) y Fuentes (2012), sólo el 13% no consideró importante ninguna de las tres. Con respecto a las actividades, la plática con el escritor José Miguel Barajas García fue la actividad más sobresaliente y de gran interés para la mayoría de los participantes. Después de unos meses, se regresó a la escuela para obtener los datos que a continuación se presentan:

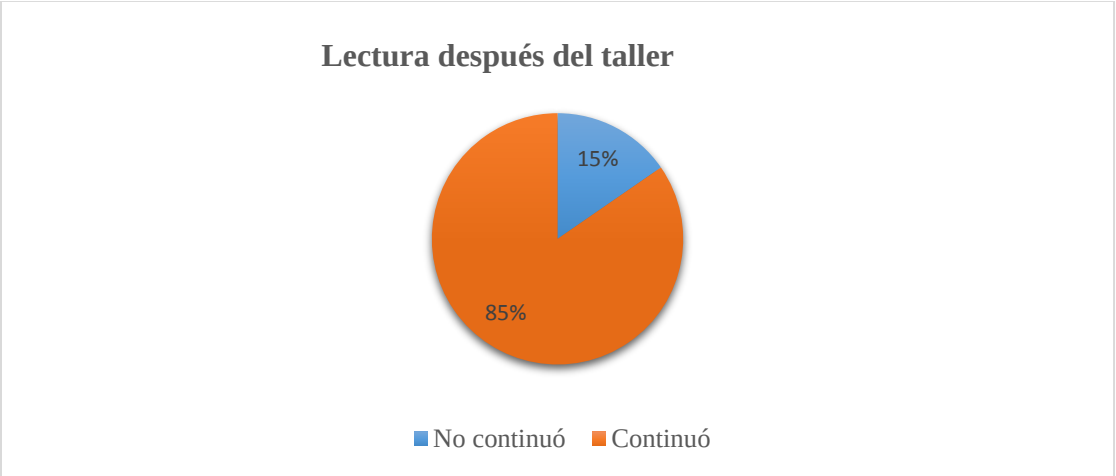


Figura 9. Gráfica de seguimiento de la práctica lectora

En primer lugar, puede apreciarse que el 85 % de la población de participantes continuó con la lectura de otros textos, ya sea de los autores vistos durante el taller, o buscó algún tema afín. Sin embargo, no pudieron retener ni una tercera parte de la cartografía como indica la siguiente gráfica:

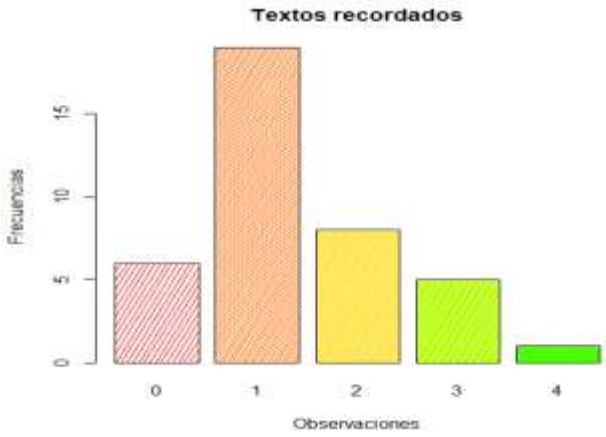


Figura 10. Gráfica sobre la apropiación de lecturas

Como ejemplifica la gráfica, el grueso de los participantes sólo pudo recordar una lectura de la cartografía y sólo el 15% pudo recordar tres o más lecturas o autores de la cartografía. Por lo tanto, el objetivo de familiarizarlo y dotarlos de un aspecto amplio de lecturas no se cumplió como se esperaba. Este número va de acuerdo con lo proyectado por el número de lecturas significativas de los estudiantes. Sin embargo, existe la posibilidad de que los estudiantes vayan haciendo su propia cartografía lectora, si continúan con la actividad lectora, como lo mencionaron en el cuestionario aplicado después del taller.

3.4.1 Una pregunta significativa.

Tanto en la autoevaluación que se les solicitó a los participantes como en las entrevistas que se realizaron azarosamente, se les pidió a los participantes que respondieran a la siguiente pregunta ¿qué te aportó el taller? Se les solicitó que se explayaran lo más que quisieran rescatando aspectos tanto positivos como negativos. Después de leer y escuchar todas las respuestas dadas, se hizo una selección de las más significativas para analizarlas, obteniendo la siguiente tabla:

Participante	Karla	Gabriel	Berenice	Emiliano
Respuesta	Que todos hubieran contado su lectura en voz alta, gracias a leer en conjunto me fue agradando la lectura.	Vi que leer no es aburrido y te ayuda a comprender mejor las ideas de los textos	Me ayudó a entender. Explicaba la lectura y entendía.	Hizo que me apasionara más la lectura. Más que nada me aporto una forma diferente de ver la lectura, porque pues mucha gente está acostumbrada a ver la lectura aburrida, y no para nada.
Participante	Aranza	Randy	Jairo	Melissa
Respuesta	Leer es divertido, tanto en grupo como solos	Creo que me ayudó al hablar y leer. Como que me atrajo más leer, porque las clases eran más como que interactuar y me atrajo más a leer	Me amplió mi mentalidad, cómo ver los libros, porque la lectura me lleva a otro plano, me concentra más, la veía aburrida antes, pero interesante.	Además, me ayudó a tener visión y ampliar los géneros que me podrían gustar.

Tabla 2 *Respuestas significativas*.

Para la mayoría de los participantes, el taller los ayudó en dos aspectos importantes: en la comprensión y en la forma de ver la lectura. En la lectura, porque ya no era aburrida para ellos, sino que representaba una actividad placentera. En la comprensión se destacó que la lectura

acompañada y bajo la supervisión del promotor despeja algunas de las dificultades que tiene el texto. Estas respuestas son una síntesis de las ofrecidas por los participantes. Sin contar quienes se abstuvieron de realizar la autoevaluación que fue un 23%.

Capítulo 4. Discusión y recomendaciones

En este capítulo se expondrán los resultados en comparación con los objetivos planteados en el proyecto, para ver y entender qué fue aquello que resultó favorable, así como aquello que no fue viable en su realización. Además, se darán algunas reflexiones en torno a la lectura y la educación en México surgidas en el desarrollo de este trabajo. Finalmente, se darán algunas recomendaciones que puedan ser de utilidad para futuros proyectos de promoción de la lectura con jóvenes de secundaria, o para promotores de lectura que estén buscando referencias o tengan que enfrentarse por primera vez a un grupo poblacional semejante.

Como se vio en los resultados del primer cuestionario, los alumnos tenían una orientación a la lectura utilitaria. También se vio que no poseían un bagaje amplio de lecturas de acuerdo a lo que estipulan los planes de estudio con respecto al grado que cursaban. El panorama que se halló era desalentador. Existía la duda de cómo se había llegado a este hecho, por ejemplo, que dos alumnos vieran la lectura como una obligación. La respuesta que se encontró fue en la forma de enseñar literatura. También en esta secundaria, como decía Giroux (1997), la alfabetización era deficiente, no se continuaba con el desarrollo de la habilidad de la lectura. En primer lugar, es claro que es fundamental el desarrollo de la lectura en las escuelas. Sin embargo, no imperativamente, más bien hay que orientar a los estudiantes, desde los primeros grados hasta en los más altos, hacia la lectura y la literatura desde el gusto, desde el disfrute. Esto hay que incentivarlos, desarrollar su apreciación estética y la única manera de hacerlo es darles una variedad de lecturas, en las cuales ellos ubiquen sus gustos, así como que también los haga apropiarse de sus propios textos y conformar su propia biblioteca lectora. Esto abrirá el camino para que el paso siguiente sea que los alumnos formen algo con aquello que la lectura les da, para esto hay que realizar muchos cambios en la estructura educativa del país: hay que crear programas de lectura, que dejen de cuantificar los datos y que realmente tengan apertura para poder explorar en los temas actuales de interés, en el contexto que los jóvenes y niños tienen que vivir y enfrentar.

Por otro lado, en los planes educativos hay que saber relacionar los datos teóricos e históricos con la práctica. Es decir, la clase de literatura debe, en su mayor parte, ser una clase en donde se lean las obras y no la invadan otros saberes lingüísticos o teóricos, ésos llegarán a su tiempo. Por último, la forma de evaluar ya no puede ser lectura-pregunta-respuesta. Se debe

buscar otros caminos que incorporen tanto criterios estéticos como criterios de creación, que el alumno haga algo con lo que haya leído, que se apropie de él, ya sea un texto respuesta, o tal vez, un dibujo, una escultura o una idea propia o compartida en la que se manifiesta aquello que la lectura le ha otorgado.

Ahora bien, ¿el proyecto planteado realmente logró hacer este cambio? En un primer momento, puede decirse que sí hubo un ligero cambio de percepción, de cuatro alumnos que veían la lectura por placer se pasó a doce. Por otro lado, la calidad tanto en los trabajos escritos y orales fueron mejorando, la actividad del debate mejoró la segunda vez que se realizó. Varios de los participantes intentaban fundamentar aquello que exponían con base en la lectura principal. Sin embargo, se sugiere a los próximos promotores de lectura que cuando realicen actividades de este tipo, tengan cuidado al realizarlas, ya que, en algunos momentos del debate, los participantes se arrebataban la palabra y algunos llegaban a mostrarse poco tolerantes con la respuesta de sus compañeros.

No se logró que los participantes se apropiaran de la cuarta parte de la cartografía planteada. Esto se debe a que también se cayó en el mismo error que tiene el plan de estudios actual, se abarcó a tantos autores y lecturas diferentes, que no se le dio el tiempo suficiente a cada lectura ni a las estrategias necesarias para familiarizar y caracterizar a la lectura como actividad placentera y que, al mismo tiempo, evoca emociones en este caso específico el terror. Por ejemplo, una de las lecturas más significativa para los participantes fue la de Barajas (2013), pero con ella no sólo hubo una actividad escrita y una lectura grupal, sino que se invitó al escritor para relacionarse con los jóvenes. Se hizo referencia y comentarios de la lectura de Rulfo (2008) en diferentes sesiones, cuando llegó el momento de leerla, en una fecha especial cercana al día de muertos, los jóvenes se sintieron identificados y a la expectativa. Con la lectura de Fuentes (2012) hubo un acercamiento diferente, se les llevó una imagen de la figura de Chac-Mool, para que la reconocieran, se hicieron dibujos de ella y se comentaron algunos mitos alrededor de la misma. En pocas palabras, con esta serie de estrategias y actividades se logró lo que dice Petit (1999): hacer que los referentes, propios a los lectores, que les comuniquen algo de su cultura y de lo que son, así se rompe la imposición y se liga a los participantes a la emoción que les apela.

Con respecto a lo planteado por la teoría, habría que matizar algunas cosas, el aspecto que se quería desarrollar con la teoría de Shklovski (2005) no fue el idóneo. Si bien la idea de

que la literatura es capaz de presentar los objetos de una nueva forma fue, en un principio provocativa para los jóvenes, no son ellos quienes se tienen que dar cuenta de esto. Sino el promotor, buscar esa literatura que desautomatiza es una tarea del promotor, ver qué es lo que resulta tan cotidiano y banal para los jóvenes pero que la literatura resignifica. Además, la perspectiva del diálogo es esencial, porque les permite a los jóvenes visualizar la literatura como una nueva visión del mundo, que se pone en contacto con lo que ellos creen, cuando le es propia suelen explotar ese camino, pero también cuando se vuelve conflictiva los hace preguntarse y acercarse de una manera distinta a los textos. El diálogo permitió ver la lectura como un camino a diferentes mundos y formas. Sin embargo, para que este diálogo se puede abrir no es plausible que en un taller de 20 sesiones o menos se logre reconocer el diálogo, se puede dotar de herramientas, pero este diálogo es un trabajo continuo.

Capítulo 5. Conclusiones

Como se ha venido discutiendo a lo largo de este proyecto, la promoción de la lectura es una tarea muy importante en México. Es una labor que necesita ser revindicada y, sobre todo, apoyada. Es decir, se debe de dar las herramientas necesarias a los promotores para que logren su función. En el caso del Taller La ouija literaria: invocando nuestros miedos, se intentó llevar a la acción todas las herramientas aprendidas en la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana. Al ser este proyecto una extensión de la academia, esta labor buscaba reivindicar la cultura letrada, en un principio, pero el contacto con los participantes y la situación de cada uno de los individuos vivió, demostró que, antes de todo, hay que despojarse de la falsa creencia de que leer nos hará buenos o mejores, tal vez lo haga, pero de una forma íntima, cada quien toma de la lectura lo que quiere. Esto permitió acercar a la lectura a los jóvenes desde una zona alejada de la tiranía de la escritura y de los factores imperantes de la cultura escrita.

El taller se centró específicamente en los jóvenes porque buscaba, de alguna manera, orientarlos en un proceso tan difícil como es la formación de su identidad y su rol en la sociedad. De acuerdo con los datos presentados y los puntos discutidos en el apartado anterior, se puede argumentar que la labor del taller fue buena, con algunos puntos a mejorar. Se hizo un cambio en la perspectiva, además de que el seguimiento que se realizó demostró que más de la mitad de ellos dijeron continuar con la actividad de la lectura. La lectura grupal en voz alta fue un parteaguas para crear un sentido de comunidad entre el promotor y los participantes. Tal vez, el proyecto haya fallado en uno de sus objetivos, como fue el de familiarizar y dotar de un acervo amplio de lecturas a los participantes. Sin embargo, la labor realizada fue un acercamiento único y enriquecedor para cada uno de los alumnos del tercer grado grupo D de la Esc. Sec. Téc. No. 105, se logró hacer un ligero cambio de perspectiva, lo cual no es algo menor. Al mismo tiempo esta pequeña acción dentro del mismo sistema tan grande que es el aparato educativo del país funciona como una resistencia, un cambio hacia las malas políticas educativas, hacia el mal manejo que ha tenido la educación y fue un espacio donde antes que todo se buscó escuchar al humano que lee, que se entendiera con otros, que conviviera y se relacionara; el diálogo fue el arma y la lectura, las letras que le dieron sentido a esta tarea, retomando aquel discurso de Cervantes en su *Quijote*.

Para ello, es necesario que el promotor tenga un dominio amplio tanto de autores como de lecturas en diferentes géneros y temáticas, esto le permite poder hacer sugerencias y

recomendaciones. Encaminar, a los participantes por aquellos senderos que le son interesantes, prueba de ello, son los cambios que tuvo la primera cartografía que orientó este proyecto, la cual dista mucho de la que aquí se presenta. El promotor debió de estar atento a estos cambios para poder resolverlos cuando ocurrieron. Es por esto, que puede también concluirse que la formación profesional, si bien se materializó con el proyecto de intervención, debe estar en constante actualización para hacer frente a nuevos discursos, tendencias, formas de leer que proliferan en este mundo en constante cambio.

Referencias

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Garrido, F. (2004b). *El buen lector no nace se hace.* México: Ediciones del sur.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Rivero, A. (2002). *Una aproximación de la comunicación, la propaganda y la promoción de la lectura.* La Habana: Félix Varela.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografía

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Apéndices

Apéndice A

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

	Formular argumentos.	
Familiarizar a los jóvenes con una amplia variedad de lecturas.	Lecturas gratuitas. Recomendaciones literarias. Intercambio de lecturas.	Al menos 10 recomendaciones de título en la intervención. Que reconozcan al menos 10 escritores o lecturas vistas en el proyecto.

Apéndice B

Cuestionario

Edad_____ Sexo_____

1.- ¿Con qué relacionas la palabra leer?

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

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

___Salir con tus amigos __Jugar videojuegos __Consultar las redes sociales

__Leer __Ver series o películas __Otra actividad: _____

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

a) 1 b) 2 c) 4 d) 5 f) más de 5

¿Cuáles son tus libros favoritos?

_____
_____
_____

¿Dónde te gusta leer más?

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

Apéndice C

Diario de campo (extractos)

<table>
<tr><td colspan="2">Número de sesión: 1
Fecha: 02 de octubre de 2018</td></tr>
<tr><th>Descripción</th><th>Argumentación</th></tr>
<tr><td>La primera sesión de la intervención fue para conocernos. El maestro Rubén me presentó ante el grupo, después hablé sobre qué era lo que íbamos a hacer durante este proyecto y las lecturas que realizaríamos. Posteriormente, les solicité que se presentaran: su nombre, gustos, libros favoritos. Después realicé una lectura gratuita del poema de Pacheco (2009). Al terminar la lectura, les pedí que me compartieran cuáles fueron sus impresiones y emociones al escuchar el poema. Más adelante, les repartí el cuestionario que realicé en mi anteproyecto y les solicité que lo contestaran. Finalicé la sesión anunciando la próxima lectura que realizaríamos</td><td>Los chicos tienen problemas a la hora de leer en voz alta. Además, muchos ellos no tienen el hábito de la lectura, les parece una actividad aburrida, la relacionan solamente con las actividades que les indica su profesor. Esto me lleva a reflexionar en la problemática de la alfabetización funcional que indica Giroux y Paulo Freire.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Interpretación</th></tr>
<tr><td colspan="2">Los chicos se mostraron un poco tímidos, algunos estaban muy dispersos, sin embargo, la mayoría de ellos parecen estar interesados en la lectura. Espero que, con el paso de las sesiones, la timidez se vaya y los chicos puedan expresar sus opiniones de una manera más amena. Por otra parte, hay que combatir la visión tan mala que tienen de la lectura que provoco una mala enseñanza de la lectura.</td></tr>
</table>

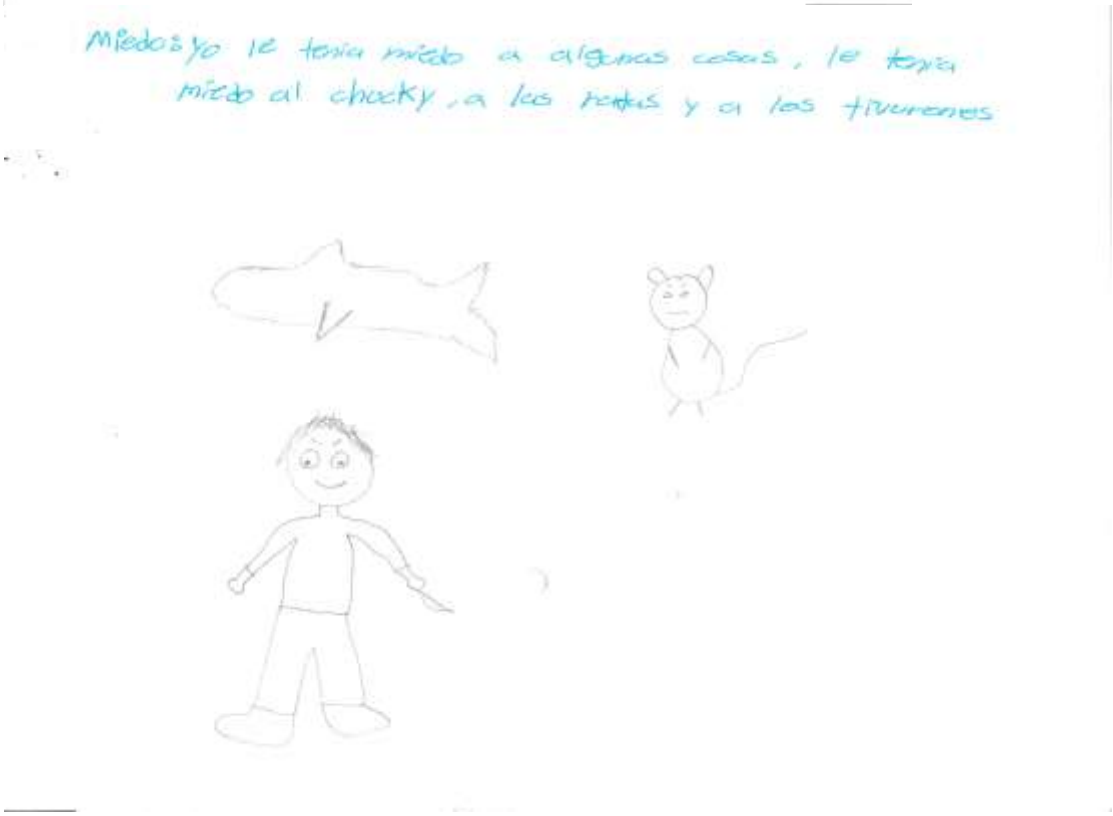
Número de sesión: 2 Fecha: 04 de octubre de 2018	
Descripción	**Argumentación**
Llegué cinco minutos antes al salón para ensayar mi lectura gratuita que les tenía preparada. Cuando los chicos llegaron, realicé la lectura del poema de Fabre (2013). Posteriormente, pregunté sobre las opiniones e impresiones que se les había provocado el poema: dos chicos dijeron sus impresiones. Al terminar de comentar el poema, empecé la actividad de la lechuga, la cual consistía en una lechuga que se pasaban unos a otros, en la que cada capa contenía una pregunta personal. Se realizaron 15 preguntas sobre diferentes aspectos personales: gustos, hábitos, familia, amistades, entre otros. Después repartí unas copias con la lectura de Montaigne (1962). Solicité algunos voluntarios para la lectura, entre los seis leímos el texto en voz alta. Mientras leíamos, iba aclarando algunas dudas que surgían a causa del texto. Como actividad final les encargué que hicieran su propia definición de lo que es miedo y un dibujo de un monstruo. Producto: Actividad de escritura y dibujo.	Los chicos tienen problemas a la hora de leer en voz alta. Al contrario de lo que sucedió la clase pasada, que ellos se mostraron un poco distantes, ahora cuando les compartí mis experiencias personales y de lecturas se mostraron abiertos. Esto tal vez sea como dicen tanto Garrido (2004) y Petit (1999) el apropiamiento cultural que ayuda a reforzar los vínculos entre el público lector con su propia cultura madre.
Interpretación	
Los jóvenes se han unido a la dinámica con una mejor disposición que la clase pasado. Han participado en la lectura, lo cual me permitió ver que su lectura en voz alta es deficiente. Han aceptado la temática de terror propuesta. Por otra parte, cuando les pedí que compartieran sus experiencias paranormales y lo relacionaran con la lectura funciono, podemos encontrar ahí los vínculos que menciona Garrido (2004) y Petit (1999).	

Número de sesión: 3 Fecha: 09 de octubre de 2018	
Descripción	**Argumentación**
La sesión comenzó con una lectura gratuita de mi parte de algunos poemas del libro de Tablada (2007). Posteriormente, se dio inicio al tema de la sesión que era el cuento. Se pidió a los participantes que dieran su propia definición de cuento para armar entre todos una. Más adelante, se dijo cuál era el cuento que se iba a leer en esa sesión: Arreola (2006). Sin embargo, antes de iniciar la lectura se habló de la vida de Arreola, la importancia que tiene dentro de la literatura mexicana, después se preguntó a los chicos qué cosa pedirían a cambio de su alma. Se realizó una lectura en grupo a voz alta del cuento. Al finalizar, se abrió la discusión para saber opiniones acerca del final y la trama del cuento. Al final presté tres libros de cuentos que reseñé rápidamente.	En esta ocasión se puede comprobar que lo comentado por Petit (1991), si es algo que interfiere en la forma que reciben una lectura los jóvenes; ya que cuando se dieron cuenta de que Arreola era un autor mexicano cambió la forma en que recibieron el cuento. Por otra parte como dice Garrido (2004), la lectura en voz alta sigue siendo un factor clave.
Interpretación	
Hay un sector del grupo que está disperso y se la pasa interrumpiendo la lectura, interfiere en la concentración de los demás compañeros. La siguiente sesión los sentaré de diferente forma para evitar que se distraigan, porque no dejan que fluya la lectura en voz alta y la comprensión y el interés de los compañeros se va perdiendo poco a poco. La temática de terror creo que sí les está atrayendo y de hecho los autores mexicanos son un nuevo descubrimiento para ellos.	

Número de sesión: 4 Fecha: 11 de octubre de 2018	
Descripción	**Argumentación**
Se inició con una retroalimentación de lo visto la sesión anterior. Después se hizo una actividad en la cual los estudiantes tenían que identificar en tres historias, cuáles eran las que habían pasado realmente y cuál era la que provenía de un libro. Posteriormente, se realizó la lectura de la historia ficcional, la cual fue la lectura gratuita de la sesión: un cuento de Torri (1984). Se pidieron algunos comentarios del texto leído. Enseguida, los alumnos comentaron algunas anécdotas paranormales: Estrella y Randy participaron. Después continuamos con el próximo género a leer: la crónica, los participantes comentaron sus ideas sobre lo que era una crónica. Al finalizar los comentarios, comenzamos la lectura de Melchor (2013).	Como dice Garrido (2004), es necesario el uso de estrategias que vuelvan cercanas las lecturas a los jóvenes en este sentido creo que la dinámica de las leyendas, y las historias les hizo familiarizarse con la lectura. Por otra parte, pudieron relacionar las lectura con otros textos y experiencias personales.
Interpretación	
La sesión de hoy fue muy buena, los jóvenes participaron bastante, desarrollaron todas las actividades planteadas favorablemente. Por otro lado, casi no hubo distractores. Nuevamente la lectura en voz alta en un factor clave para que los asistentes puedan ir siguiendo la lectura e ir aclarando las dudas que le surjan. Por otra parte, con la actividad de las historias, los participantes encontraron más cercanas las lecturas, se mostraban interesados y lo pudieron relacionar con textos y experiencias significativas para ellos.	

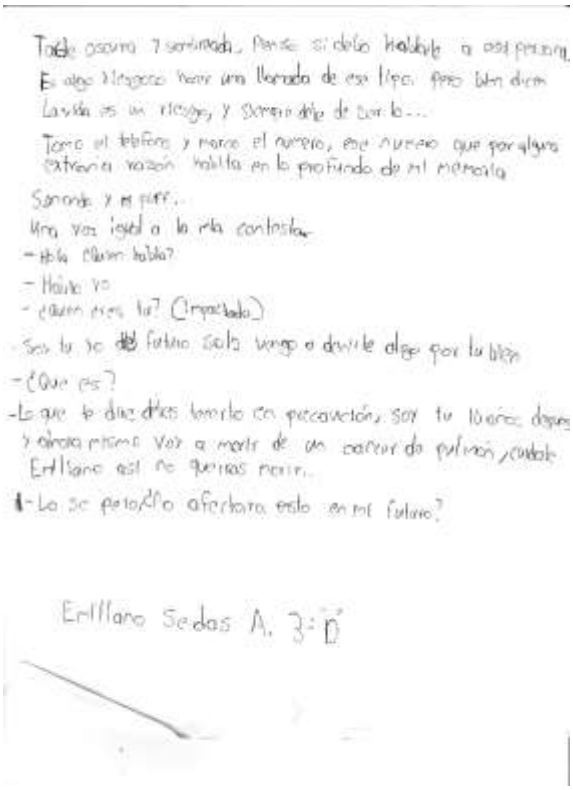
Apéndice D

Productos (muestra)

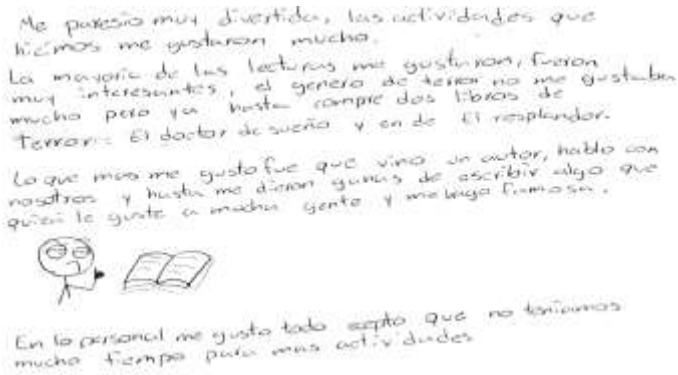


Dibujar y definir qué es el miedo.

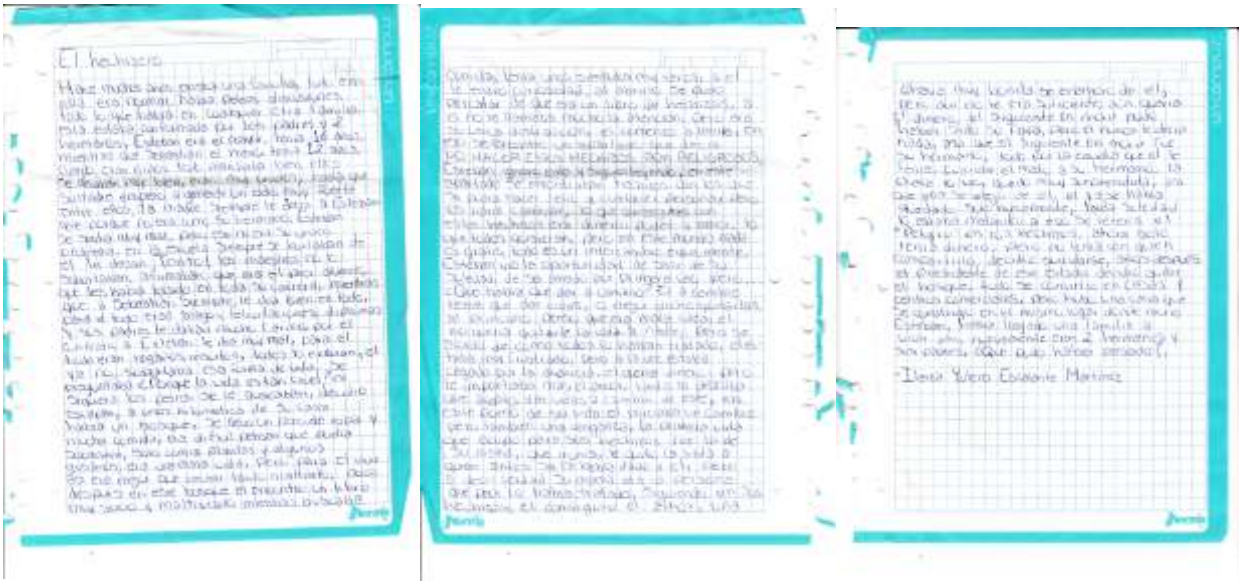
Recuperar la estructura de un cuento



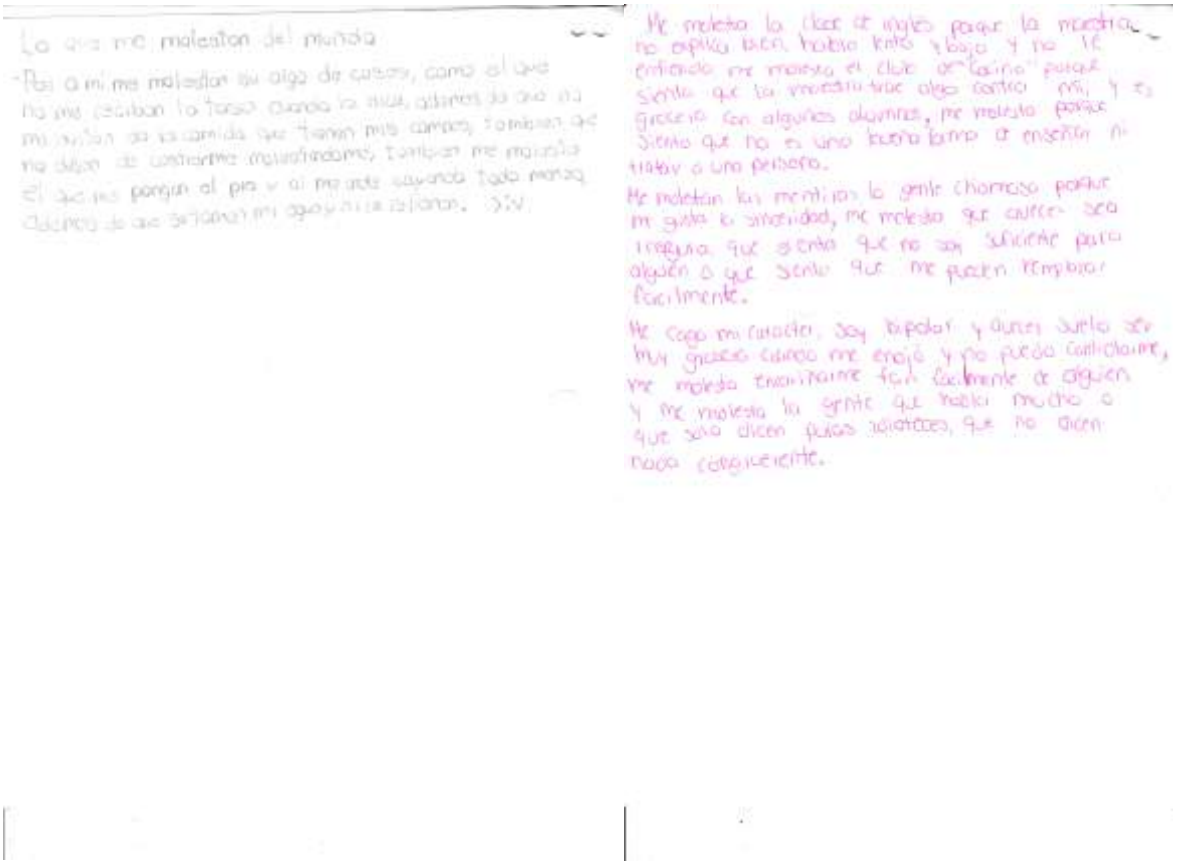
Escribir el final de un relato.


Me parecio muy divertido, las actividades que hicimos me gustaron mucho.
La mayoría de las lecturas me gustaron, fueron muy interesantes, el genero de terror no me gustaba mucho pero ya hasta compre dos libros de terror: El doctor de sueño y en de El resplandor.
Lo que mas me gusto fue que vino un autor, hablo con nosotros y hasta me dieron ganas de escribir algo que quizá le guste a mucha gente y me haga famosa.
En lo personal me gusto todo excepto que no tenemos mucho tiempo para mas actividades

Autoevaluación



Cuento ganador del concurso de escritura creativa



Lo que me molestan del mundo

-Pues a mí me molestan un algo de cosas, como al que no me escuchan la tarea cuando la hago, además de que no me quitan la comida que tienen mis compas, también que no dejan de molestarme molestándome, también me molesta el que me pongan el pie y al me pasar cayendo todo menos después de que se burlan mi amigo y me burlan. :)

Me molesta la clase de inglés porque la maestra no explica bien, habla muy rápido y bajo y no se entiende, me molesta el club de "baile" porque siento que la maestra tiene algo contra mí, y es grosera con algunos alumnos, me molesta porque siento que no es una buena forma de enseñar a hablar a una persona.

Me molestan las mentiras, la gente chismosa porque me gusta la sinceridad, me molesta que alguien sea traguna, que siento que no soy suficiente para alguien o que siento que me pueden remplazar fácilmente.

Me cago mi carácter, soy bipolar y algunas veces suelo ser muy grosero cuando me enojo y no puedo controlarme, me molesta encariñarme tan fácilmente de alguien y me molesta la gente que habla mucho o que solo dicen pelas idiotizes, que no dicen nada coherente.

Actividad lúdica a partir del cuento de Barajas (2013).

Glosario

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

Lectura gratuita: es una lectura que se ofrece al público con el objetivo de atrapar al lector sin que se dé cuenta, no se pide nada a cambio a los participantes más que su atención y tiempo.

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

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

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

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

Fotografías

Charla con el escritor José Miguel Barajas García

Grupo de 3 D

Plática con el escritor José Miguel Barajas García

Convivencia entre el escritor José Miguel Barajas García y el maestro Rubén García Linares y el grupo 3 D