



Universidad Veracruzana



CENTRO DE ESTUDIOS
DE LA CULTURA
Y LA COMUNICACIÓN

Especialización en Promoción de la Lectura

Sede Xalapa

Trabajo recepcional

Marginación educativa y violencia: Proyecto de intervención de lectoescritura en un telebachillerato

Presenta

Lic. Esbeidi Yaret Lara Reyes

Con la dirección de:

Dra. Magali Velasco Vargas

Xalapa, Veracruz, noviembre 2020.

Este trabajo de la Especialización en Promoción de la Lectura ha sido elaborado siguiendo un proceso de diseño y confección de acuerdo con los lineamientos establecidos en el plan 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: Dra. Antonia Olivia Jarvio
Fernández

Integrante del Núcleo Académico Básico
Especialización en Promoción de la
Lectura

Universidad Veracruzana

Sinodal 1: Dr. Mario Miguel Ojeda
Ramírez

Integrante del Núcleo Académico Básico
Especialización en Promoción de la
Lectura

Universidad Veracruzana

Directora: Dra. Magali Velasco Vargas
Académica de la Facultad de Letras
Españolas

Universidad Veracruzana

Sinodal 2: Mtra. Edna Laura Zamora
Barragán

Integrante del Núcleo Académico Básico
Especialización en Promoción de la
Lectura

Universidad Veracruzana

Sinodal 3: Mtra. Teresa Pérez Ornelas

Integrante del Programa Universitario de
Formación de Lectores

Universidad Veracruzana

Sobre el autor del documento recepcional

Egresada de la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas de la Universidad Veracruzana, titulada con la tesis “El tango en los poemarios Gotán (1962) y Violín y otras cuestiones (1956) de Juan Gelman”, y de la carrera de Derecho, titulada con la monografía “El delito de feminicidio en México” en la misma institución educativa. Ha participado como poeta en coloquios nacionales como: el Tercer Coloquio Nacional Palafoxiano de Estudiantes de Lingüística y Literatura (2017) y en el IV Encuentro Nacional de Creación Literaria y Edición Efrén Hernández (2018); e internacionales como el XII Encuentro Internacional de Escritores de Proyecto Posh (2019). Ha publicado en revistas como *La Palabra y el Hombre*, *La Madre Oculta*, y se encuentra en la antología de *80 poetas latinoamericanas de Liberoamérica* de España.

DEDICATORIAS

A los jóvenes del telebachillerato de Mahuixtlán que se entregan tanto con tan poco, por recordarme que a los 15 años uno tiene el corazón desatado. La inocencia y la carencia siempre se desborda desde sus pupitres: ¿qué vamos a leer hoy?

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Dra. Olivia Jarvio, quien siempre estuvo al tanto de mi desarrollo académico; así como a mi directora de tesis, la Dra. Magali Velasco Vargas, a quien aprecio demasiado; a mis lectores, las maestras Edna Laura y Teresa Pérez, y al Dr. Mario Miguel, por su tiempo y dedicación.

Tabla de contenido

Sobre el autor del documento recepcional i

DEDICATORIAS ii

AGRADECIMIENTOS iii

Lista de tablas y figuras vi

Tablas vi

Figuras vii

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 5

1.1. Marco conceptual 5

1.1.2. La lectura y la escritura. 5

1.1.3. Violencia. 8

1.2. Marco teórico 9

1.2.1. Teoría de la recepción. 9

1.2.2. Teoría sobre la escritura. 10

1.2.3. Teoría del diálogo. 11

1.3. Estado del arte 12

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO 15

2.1 Contexto de la intervención 15

2.2 Delimitación del problema y objetivos 18

2.2.1 Problema concreto de la intervención. 18

2.2.2 Objetivo general. 22

2.2.3 Objetivos particulares. 22

2.2.4 Hipótesis de la intervención. 23

2.3 Estrategia de la intervención 23

2.3.1. Implementación del proyecto de intervención. 23

2.4 Procedimiento de evaluación 27

2.5 Procesamiento de evidencias 28

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 30

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 40

REFERENCIAS 43

Apéndices 51

Apéndice A. Objetivos particulares y estrategias propuestas	51
Apéndice B. Cartografía literaria	52
Apéndice C. Evidencia de ejercicios de escritura creativa.	58
Apéndice D. Modelos de encuesta diagnóstica y final	62
Apéndice E. Modelo de bitácora	66
Apéndice F. Reporte de sesiones	67
Apéndice G. Fotografías de la intervención	77
Apéndice H. Imaginación y creatividad	82
Glosario	84

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. *Respuestas relevantes en torno a la reflexión acerca de la violencia.* 36

Tabla 2. *Reflexiones en torno a la violencia por género.* 37

Figuras

Figura 1. *Justificación de actos violentos en la Encuesta de Jóvenes de México 2019.* 21

Figura 2. *Frecuencia de las estrategias propuestas con el número total de sesiones.* 30

Figura 3. *Hábitos lectores.* 31

Figura 4. *Cambio de perspectiva del gusto por la lectura.* 32

Figura 5. *Cuartillas escritas en “Escribiendo Cuentos I y II”.* 33

Figura 6. *¿Por qué es importante dialogar o reflexionar acerca de la violencia?* 35

Figura 7. *Estereotipo sobre el lector en la encuesta diagnóstica.* 38

Figura 8. *Estereotipo sobre el lector en la encuesta final.* 39

INTRODUCCIÓN

La lectoescritura es una actividad intelectual imprescindible para el buen desempeño escolar y académico de los jóvenes. Su ejercicio aumenta la capacidad de aprendizaje, favorece el desarrollo del lenguaje, la concentración, la memoria, el raciocinio, la personalidad, la sensibilidad y la intuición. “Mejorar la lectura nos muestra la diversidad del mundo y amplía nuestros horizontes. Mejorar la lectura nos ayuda a vivir mejor” (Garrido, 1998, p. 6). Su importancia trasciende el ámbito académico, ya que se manifiesta como una posibilidad para contactar con el otro, participar en el mundo y construir maneras más reflexivas, profundas y humanas de ver la vida (Vázquez-Ahumada, 2003). No obstante, las autoridades, los planes y las leyes sólo se han enfocado en la alfabetización y en la disponibilidad de materiales, no en la ampliación de su ejercicio (Del Ángel y Rodríguez, 2007). Provocando nuestro mayor problema: el analfabetismo funcional. En palabras de Garrido (2013, p. 43): “Lo monstruoso es que alguien pueda resistir nueve, doce o veinte años de instrucción escolar sin que adquiriera el hábito de la lectura”.

Desarrollar el gusto y el hábito por dicha práctica se integraría como una herramienta educativa permanente. Por ello, su implementación se considera como un elemento esencial en todos los niveles educativos, sobre todo en países como México donde se observa un importante rezago académico. Problema que se ha hecho evidente en pruebas internacionales donde se valora la Educación Media Superior (EMS) como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) 2018 y el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) en el nivel EMS y en la Evaluación de la Oferta Educativa (EVOE) ya que se obtuvieron puntajes bajos y los resultados más desfavorables se presentaron en planteles de bajos recursos, entre los que se destacan los

telebachilleratos, los telebachilleratos comunitarios (TBC) y, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) (INEE, 2017; OCDE, 2018; INEE, 2017a).

A partir de lo anterior es que se considera de gran importancia impulsar el desarrollo de las prácticas lectoescritoras en los jóvenes de la EMS, ya que es la antesala del ingreso al nivel superior, donde se verán enfrentados a tareas cada vez más complejas. Por ello, se deben potenciar estas habilidades, desarrollando las inteligencias del educando y la competencia enciclopédica (bagaje) para llegar a alcanzar niveles avanzados en inferencias e intertextualidades (Montealegre-Aguilar, 2011) herramientas necesarias para que el estudiante evite dificultades académicas posteriores. Por otro lado, de acuerdo con Weiss (2018) terminar la EMS no sólo significa el pase automático para continuar los estudios superiores; sino que también es la posibilidad de llegar a ser profesionista, lo que conlleva cierto prestigio social, la obtención de un trabajo formal y; específicamente para las mujeres puede implicar “superar la condición de género”.

Ahora bien, aunado al problema formativo para los jóvenes en México, hay otro de dimensiones sociales impactantes, el de la violencia; que se ha venido incrementando desde que el gobierno declaró la Guerra contra el narcotráfico en 2006 (Rosen y Martínez, 2015). En este sentido se afirma que, de acuerdo con informes gubernamentales, el 2019 permanece como el año más violento en el último trienio (SESNSP, 2020); asimismo, el nivel de paz retrocedió un 4.3% en relación con el 2018; incrementaron los delitos, y finalmente, se consideró que la principal causa de muerte entre los jóvenes mexicanos era el homicidio (Institute for Economics & Peace, 2020). Por otro lado, se encontró en la Encuesta de Jóvenes en México que 6 de cada 10 jóvenes han estado expuestos a situaciones de violencia, y gran parte de ellos la justifica, ya que no pueden identificarla (Observatorio de la Juventud en Iberoamérica, 2019).

Con base en la identificación de estos problemas es que se decidió realizar un proyecto de intervención con estudiantes que cursan la EMS en la modalidad de telebachillerato, caracterizada, desde sus inicios, por instalarse en comunidades rurales, zonas urbanas periféricas y semiurbanas donde no se ofrecía este nivel educativo. Este subsistema se basa en los programas de la Dirección General del Bachillerato, los profesores —que llegan a ser desde 3 hasta 6 por escuela— son más bien facilitadores encargados de acompañar al estudiante mostrándose sensibles ante los propios códigos del contexto que los rodea. Para lo cual se utilizan diversos recursos como la guía didáctica y el video educativo diseñados y actualizados para las 43 materias que se desarrollan en seis semestres (SEV, s.f.).

Ahora bien, el grupo seleccionado para realizar esta intervención pertenece a la comunidad rural de Mahuixtlán, la cual tiene un grado medio de marginación (SEDESOL, 2010) y se dedica mayoritariamente a las actividades relacionadas con la producción de caña. En esta comunidad se atendió a 24 jóvenes de entre 14 y 16 años. El objetivo de la intervención se centró, por un lado, en promover la lectoescritura que asume la metodología de la investigación-acción para suscitar el interés de los jóvenes mediante la lectura estética y la escritura creativa, a través de las Lectura 1 —textos de literatura universal— y las Lectura 2 —textos sobre la violencia—; además, se motivó a cambiar el estereotipo del lector y a acercar a los asistentes a otras manifestaciones artísticas relacionadas con la lectoescritura, para que la adopten como una actividad cotidiana, personal y enriquecedora. Por otro lado, se buscó incentivar la expresión, la reflexión y el diálogo para desnaturalizar y comprender el fenómeno de la violencia. Estas estrategias fueron seleccionadas para motivar intrínsecamente a los jóvenes, otorgándoles un verdadero propósito comunicativo,

para que perciban la lectoescritura como algo esencial y significativo, ya que las prácticas académicas han sido insuficientes para evitar su desinterés y abandono (Pontecorvo, 2002).

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1. Marco conceptual

1.1.2. La lectura y la escritura.

La lectura es una actividad social que varía en relación del tiempo y el contexto en el que se desarrolla. Según las teorías teórico-prácticas que menciona Cassany se encuentra la modernista — que sitúa el significado en el texto—, la transaccional —el lector rellena los huecos— y la crítica —el texto se sitúa históricamente— (2008). Es decir, que la definición de lectura dependerá del enfoque y del contexto en el que se sitúe. Por ejemplo, para Jitrik (1982) es un hecho cultural o actividad no natural. Mientras que para Garrido es “construir el significado más complejo o completo que cada lector pueda” (2007, p.39). Este autor, además, diferencia entre la persona alfabetizada —que es aquella que se sirve del lenguaje para fines utilitarios estudiando o trabajando—, y el lector —quien llega al lenguaje y puede manejar un texto de manera voluntaria, placentera y cotidiana, y puede servirse del lenguaje escrito cuando quiere y puede escribir— (Garrido, 2000).

Ahora bien, el enfoque de lectura que se eligió para el desarrollo de este proyecto fue el de la lectura estética, que deviene de la estética de la recepción de Iser, en la cual la obra literaria se realiza a través de la discusión del autor con el lector; donde la realidad textual y la subjetividad del lector dinamizan entre sí (Rall y Franco, 1987). Por otro lado, Pirela (2019) cita a Rosenblat (1978) para caracterizar a la lectura estética por no ser unidireccional, es decir, que no sólo contempla la decodificación textual y la racionalidad de la relación de los lectores con el texto, sino que también la visualiza como un proceso dialógico y holístico en el que desarrollan experiencias estéticas que integra los sentidos y las sensibilidades que el texto puede provocar—. Además, apuesta por el desarrollo o

fortalecimiento del pensamiento estético, basado en la creatividad y la imaginación; actividades que posibilitan la comprensión de fenómenos socioculturales (2019).

La formación estética puede desarrollarse a través de estrategias de lectura enfocadas al cultivo de sensaciones, emociones y cogniciones, esto es, sirviéndose de la intuición, la experiencia, la interacción consciente y crítica de los textos, relacionándolos a su vez con lo cotidiano, lo social, lo cultural, lo económico y los modos de vida—. Por lo cual se cultivan diversas lecturas del mundo objetivo que se derivan de las relaciones del sujeto con su entorno; por lo tanto, al decodificar, interpretar y reinventar se pueden generar nuevas aproximaciones bajo las cuales se asientan sus conocimientos sobre lo cotidiano, lo histórico y lo social. Por ello, se vislumbra como una herramienta para abordar la interacción humana mediante las sensibilidades, emociones y signos que conforman al mundo material (Pirela, 2019). Debido a lo anterior es que este tipo de lectura sirve para tratar problemas o dilemas humanos de la actualidad, ya que nos ofrece un espacio de autoconocimiento y reconocimiento del otro, en el cual se empatiza bajo la comunión de emociones y experiencias (Morales, 2019).

Existen otros tipos de estrategias que coadyuvan en la interacción entre el texto y los lectores, una de éstas es la lectura en voz alta, la cual es una herramienta que ha mostrado su eficacia cuando se utiliza con grupos para promover la lectura, puesto que tiene como finalidad transmitir ideas o impresiones estéticas; actualmente no sólo se utiliza para perfeccionar habilidades lectoras, sino que su práctica y enseñanza pretende lograr apertura y cooperación en los escuchas (Fernández, 1999).

Ahora bien, en relación con la escritura se afirma que puede funcionar como una herramienta psicológica que lleva al lector a obtener un razonamiento práctico-situacional; lo cual implica la organización del pensamiento y la elaboración de nuevos conocimientos.

Además, por medio de ésta podemos expresarnos con los otros a través del tiempo y del espacio, sólo es cuestión de cumplir con el proceso de escritura, mismo que varía de acuerdo con el tipo de texto que se piensa producir. Es decir, que los recursos que exige la escritura de un ensayo académico no son los mismos que para escribir un poema; dichos niveles pueden adquirirse a través de la lectura. Villaseñor-López (2013) cita a Josette Jolibert (1992) para enunciar siete niveles o conceptos lingüísticos a partir de los cuales se produce un texto, los cuales son: la noción del contexto cultural (contexto situacional o textual); los parámetros de la situación comunicativa (enunciador, destinatario, contenido y propósito); tipo de texto (relato, carta, receta, etc.); organización gráfica-espacial (superestructura); lingüística textual (personas, tiempos, lugares, cohesión y coherencia); lingüística de la frase (combinatorias sintácticas de frases u oraciones) y; las palabras y las microestructuras (nivel morfológico).

En consecuencia, surgen diferentes tipos de escritura entre los que podemos mencionar la escritura académica o la escritura creativa. Esta última surge de la combinación de palabras, conjugación que dependerá de la creatividad de la persona. Si bien la libertad es una característica no significa que su ejercicio sea desorientado (Alonso y Barella, 2017). Durante el desarrollo de la escritura creativa es importante resaltar la misma imaginación y la creatividad, entendida como la capacidad de unir ideas que parecían desconectadas. A través de ésta se puede establecer conocimientos originales en cualquier rama científica o de arte (Barella, 2015). La escritura creativa de acuerdo con Barrón (2019) se valora en sí misma como un aprendizaje, porque el estudiante se coloca como sujeto-compositor, generando un vínculo íntimo entre su experiencia, conocimientos y el acto de escritura creando un nuevo conocimiento sobre la forma en la que el sujeto se

relaciona con el mundo, puesto que valora el diálogo, el intercambio de ideas y percepciones sobre un mismo fenómeno.

Finalmente, la creatividad se relaciona con la imaginación, la cual a su vez se encuentra entrelazada con la memoria. La memoria literaria de un lector no se encuentra separada de la memoria personal del lector, se encuentran mezcladas. La memoria es “una red dinámica constituida en el presente, no a partir de imágenes completamente hechas sino por medio de la imaginación que crea redes de lugares según las necesidades de cada individuo” (Alonso y Barella, 2017, p.38). Es por lo que, mediante la lectura y la escritura pueden evocarse; el lector utiliza su memoria e imaginación. Por ejemplo, cuando el lector se enfrenta a un personaje recurre a la información cognitiva para poder revivir la escena, no obstante, lo que la teoría no logra hacer funcionar lo hace la imaginación.

1.1.3. Violencia.

La violencia es un fenómeno social que de acuerdo con Rita Segato (2003, p. 115), parte de la correlación de dos ejes interconectados; uno horizontal que alberga las relaciones de alianza o competición (ideologías de contrato entre desiguales), y otro vertical donde se encuentran los vínculos de entrega y expropiación (mundo premoderno de estamentos y castas). Ahora bien, la sistematización de esta correlación se conforma como una violencia estructural que se reproduce con cierto automatismo, invisibilidad e inercia, por lo tanto, suele quedarse por un largo tiempo, debido a esto es importante detectar las ideologías que albergan los discursos para no repetirlos sin un análisis previo.

Por otro lado, siguiendo a Segato (2003), la violencia moral es el conjunto de mecanismos legitimados por la costumbre para garantizar su vigencia. Se diferencia de la violencia psicológica porque hace hincapié en su continuidad a través de la comunidad y la

tradicción moral y no se limita al individuo mismo. Para ello, existen mecanismos de preservación de sistemas de estatus encargados de controlar la permanencia de las jerarquías en otros órdenes (como el racial, étnico, regional, de clase, de género, etc.), por ello se le considera la violencia más eficiente en la reproducción de desigualdades y de mecanismos de poder debido a los tres aspectos que la configuran: la diseminación masiva “naturalización” —percibirla como parte de los comportamientos normales—; el arraigo a valores religiosos o familiares —la justificación— y; el desconocimiento y falta de identificación de la conducta, que impide visualizarla y accionar contra ella (Segato, 2003).

Finalmente, en la violencia física caben las agresiones somáticas que una persona le produce a otra, que van desde marcas sutiles, como arañazos o pequeños moretones, hasta provocar un daño severo, ya sea con la ayuda de armas u herramientas o sin ellas. Elsa Blair (2009) cita a Jean Claude Chesnais (1981) para definirla como el ataque directo corporal contra las personas, resalta que en ésta se manifiesta un triple carácter que es brutal, exterior y doloroso. Lo que la caracteriza es el uso material de la fuerza y la rudeza voluntariamente cometida en perjuicio del otro.

1.2.Marco teórico

1.2.1. Teoría de la recepción.

La Teoría de la recepción surge de la hermenéutica y de la fenomenología, como respuesta del formalismo ruso y la Nueva Crítica. Esta teoría está dividida en dos ramas importantes: la primera de Jauss (1967)— se caracteriza por reaccionar frente al formalismo ruso y a la crítica marxista; mientras que la otra —de Iser (1976) y Fish (1972)—, que se relaciona con la interacción que resulta de la obra con el lector. No obstante, también existían diferencias entre Iser y Fish (Rall y Franco, 1987).

La teoría de la recepción estudia el papel del lector en la literatura. Cuestión bastante novedosa, ya que en la triada —lector, autor y obra— el menos estudiado hasta entonces había sido el lector, el cual es el que desarrolla los procesos de significación y logra que la literatura se concrete, por ello es tan importante como el autor; de él dependerá que la literatura suceda, sólo será a través de la lectura. Para esta teoría toda obra literaria está constituida por huecos y está llena de “indeterminaciones” que dependen de la interpretación del lector, por lo tanto, se encuentra en constante dinamismo; y entre más información proporciona la obra es también mayor su grado de indeterminación (Eagleton, 2016).

Ahora bien, de acuerdo con Iser, la obra literaria más efectiva es aquella que provoca en el lector un nuevo conocimiento crítico de sus códigos y expectativas habituales. Por ello el autor afirma que probablemente no es un buen lector aquel que tenga firmes convicciones políticas debido a que puede abrirse menos al poder transformante de la literatura. Es decir, que la pluralidad y la total apertura en el proceso de lectura están permitidos. En esta teoría el lector no sólo debe completar a aquellas indeterminaciones, sino que le da un papel mucho más liberal, en el cual existe un mayor grado de colaboración con el texto, esto es, darle al lector la libertad de actualizar la obra desde diferentes puntos; por lo tanto, no existe una interpretación correcta y única.

1.2.2. Teoría sobre la escritura.

Los procesos psicológicos exclusivos de los humanos tienen su origen en la vida social y se realizan por medio de la internalización de las prácticas sociales e instrumentos psicológicos condicionados por la cultura; Vigotsky afirma que la escritura tiene cabida en estos procesos, y que, por lo tanto, condiciona la estructura de la conciencia humana.

Además, afirma que la lengua escrita es la única que necesita de un proceso específico de socialización educativa para que se lleve a cabo. La teoría de Vigotsky acerca de la escritura como mediación semiótica: “Activa y posibilita el desarrollo de las funciones psicológicas, estructura los procesos cognitivos y permite el paso del razonamiento práctico situacional al razonamiento teórico-conceptual” (Valery, 2000, p.40); como instrumento semiótico: tiene la función de la comunicación y el diálogo, crea contexto, tiene función epistémica-significado y sentido, cumple con un proceso de adquisición o apropiación construido socialmente, y se adquiere en una situación de comunicación y diálogo con otros, es por ello que se tomó en cuenta para la intervención con el objetivo de comunicar, dialogar y crear nuevos contextos (Valery, 2000).

1.2.3. Teoría del diálogo.

La teoría del diálogo de Martín Buber fue tomada en cuenta debido a que uno de los principales objetivos del proyecto es la promoción de la reflexión, el diálogo y la expresión de los jóvenes del telebachillerato. Esta teoría propone un diálogo intermedio entre la individualidad y el colectivismo —mismos que critica—, y asegura que el hecho fundamental de la existencia humana es el hombre con el hombre, y que lo que singulariza al mundo, por encima de todo ocurre entre ser y ser algo, que no encuentra en ningún otro rincón de la naturaleza (Torregrosa, 2012). Es decir, que la existencia propia tiene sentido en cuanto se confronta con la del otro.

Buber sostiene que la existencia humana se desarrolla en el diálogo como un suceso fundamental que configura al hombre y que pareciera una actividad casi imposible en el ser humano contemporáneo e individualista pareciera ser casi imposible. En suma, el diálogo se concibe como un acontecimiento metafísico y como el hecho fundamental de la

existencia humana; es visto como una actividad ontológica (entre el ser de las personas). Ante este supuesto el hombre frente al otro decide tomar una de las dos posibles actitudes: la pragmática o la apertura frente a la totalidad de lo otro —esta segunda postura es la que se pretende tomar ante el diálogo relacional que se pretende obtener en las sesiones de la intervención— (Torregrosa, 2012).

1.3. Estado del arte

En este apartado se presentan intervenciones, talleres y proyectos que en su mayoría no tienen como objetivo único la promoción de la lectoescritura, sino que también contemplan como parte sustancial de sus proyectos la expresión, la reflexión y el diálogo en torno a la violencia.

El primer trabajo que se tomó en cuenta fue el de “Talleres de prevención de violencia de género”, que se realizó en el marco de actividades del 1er Foro Internacional Juventud y Violencia de Género en España. A pesar de que el objetivo principal no es la promoción de la lectura, se destacó la lectura de cuentos y la generación de espacios de diálogo y expresión por medio de actividades creativas, ya que se afirma que por medio de éstas se puede llegar a compartir posturas, sentimientos, ideas y experiencias; fomentándose una autoestima grupal que potencia la toma de conciencia. Además, se realizó un análisis discursivo en los medios de comunicación masiva y se proyectaron algunas películas para detectar y reflexionar acerca de la violencia y la desigualdad de género (Instituto de la Juventud, 2009).

Posteriormente, se encontró el proyecto de “Tipos de violencia contra las mujeres y prevención de violencia en adolescentes”, el cual fue impulsado por la Fundación Mujeres en España y enfocado en la prevención de la violencia en la Educación Secundaria

Obligatoria (ESO), a la cual asisten jóvenes de entre 12 y 16 años. En este taller se utilizó la literatura como medio para propiciar la reflexión, la discusión y el diálogo acerca de la violencia, logrando que los asistentes exteriorizaran las creencias personales y expusieran la naturalización de este fenómeno, logrando así, una concientización profunda (Fundación Mujeres, 2017).

Otro de los trabajos relevantes fue el de “La violencia de género en el aula de literatura. Un proyecto por la sensibilización con la violencia de género en el aula de literatura a través de cuentos de Emilia Pardo Bazán”. En éste se diseñó una propuesta didáctica para alumnos de ESO, bachillerato y Enseñanza para adultos en España, misma que se desarrolló en tres sesiones durante la clase de literatura. Se buscó reflexionar sobre la violencia de género utilizando dos textos de Emilia Pardo Bazán, fomentándose la reflexión y el diálogo sobre la violencia. Además, se intentó visibilizar el papel de la mujer en la literatura e incentivar la creatividad de los alumnos por medio de un taller literario en el cual escribieron algunos textos creativos. Se concluye que los alumnos se vieron motivados al observar en la literatura del siglo pasado reflejos de su cotidianidad (López, 2017).

El siguiente trabajo es el de “Caravana Literaria: creando inquietudes lectoras y cambiando realidades sociales”, el cual nace con el objetivo de fomentar la lectura y la escritura para promover la cultura de la paz, ya que se cree que la violencia ha normalizado ciertas prácticas de agresión como: el acoso, la discriminación, la violencia física, verbal y psicológica; mismas que afectan cada vez a los grupos más vulnerados. Ha sido impulsando desde 2010 por jóvenes estudiantes de la licenciatura en literatura latinoamericana de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Entre los resultados más importantes se

destaca la intervención en diversos niveles educativos y sociales, refugios para menores y centros de rehabilitación (Loria-Canul, 2018).

También se encontró el programa gubernamental llamado “Caravas Culturales de CONAFE”, el cual tiene más de 15 años trabajando en al menos 20 estados de México. Tiene como objetivo principal contribuir en las expresiones culturales y artísticas de las comunidades que atiende el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), creando espacios de convivencia en los que se promueve la lectoescritura. En éstos se realizan actividades artísticas y lúdicas, se promueve la interculturalidad y la prevención de la violencia y la delincuencia. Mediante este proyecto se pretende proporcionar mejores oportunidades educativas para la población que habita en zonas marginadas. Entre las actividades relevantes realizadas se encuentran: la organización y el mantenimiento de las bibliotecas, clubes de lectura en las comunidades, el fomento de lectura a través de las tecnologías de la información y, la elaboración de libros artesanales (Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura, s.f.).

Finalmente, se encontró el programa de promoción de la lectura de la Biblioteca Rural Biblioburro, impulsado por Aura Aguilar Caro y Luis Soriano Bohórquez en el valle de Ariguani- Magdalena, Colombia. Se desarrolla con el objetivo de atender zonas de alta vulnerabilidad en las que se motiva a crear una consciencia colectiva para la construcción de la paz a partir de una biblioteca movida por un jumento. Entre los resultados más importantes se afirma la disminución del conflicto consolidando ciudadanos comprometidos consigo mismos y con el desarrollo sociocultural de su comunidad (Aguilar-Caro, 2015).

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Contexto de la intervención

El proyecto de intervención se realizó con los jóvenes de primer semestre del telebachillerato de Mahuixtlán, conformado inicialmente por 24 jóvenes: 9 hombres (37.5%) y 15 mujeres (62.5%); y finalmente, en febrero y debido al inicio del nuevo periodo escolar solo ingresaron 17 jóvenes: 7 hombres (41.17%) y 10 mujeres (58.82%).

2.1.1. Condiciones generales del telebachillerato.

La primera sesión fue realizada en un plantel escolar I, ubicado en la calle Miguel Alemán, s/n, cuya instalación respondía al diseño de una casa: una puerta pequeña como entrada, el patio, una sala pequeña y otra grande —las cuales eran utilizadas como salón de clase—; el segundo piso era utilizaba como bodega. La sala grande estaba encontraba atestada de cosas, ya que no sólo se utilizaba para desarrollar los talleres —por lo cual había desde computadoras hasta refrigeradores—; sino que en medio se encontraban alrededor de 30 sillas y un pizarrón para formar otro salón; al fondo había tres escritorios, que conformaban el punto de reunión para maestros; ahí mismo trabajaba el coordinador y la secretaria académica. Por otro lado, se observó que los alumnos podían entrar y salir de la escuela sin control alguno. El plantel se encontraba con muy mal aspecto: pintura descascarada, humedad en las paredes y abundantes goteras (ver apéndice G, fotografía 5).

Para la segunda sesión el telebachillerato había cambiado de ubicación, ya que las autoridades educativas junto con los alumnos y padres de familia completaron la mudanza. En plantel educativo II se desarrollaron casi todas las sesiones y se tiene evidencia fotográfica en el apéndice G. Esta construcción se encuentra conformada por dos salones y una sala para los administrativos, maestros y coordinador dividida por una pared para

atender también la sala de computación. Ciertas partes de la construcción están en obra negra. Además, no cuenta con cerco de seguridad para entrar o salir ya que se encuentra en medio de un campo, por lo cual los alumnos podían entrar y salir sin mayor problema. La escuela contaba con agua y luz, no obstante, carecía de internet, laboratorio y biblioteca.

Las condiciones del telebachillerato son preocupantes, aun cuando mejoraron entre el primera y la segunda construcción, ya que de acuerdo con la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje en Educación Media Superior (INEE, 2019) hay diferentes recursos que favorecen al desarrollo académico de los estudiantes en cualquier contexto, algunos de los cuales son

el tiempo disponible para las actividades educativas regulado por el calendario escolar; los acervos bibliohemerográficos de la biblioteca escolar y los servicios para administrar su disponibilidad y acceso; la existencia de personal que administra los materiales audiovisuales (informáticos y no informáticos) y el equipamiento necesario para su reproducción; recursos para apoyar el trabajo docente; estímulos a los estudiantes para apoyar el ingreso, permanencia y conclusión de sus estudios; y vínculos que establece el plantel con los sectores productivo, público y social a fin de fortalecer la formación de los estudiantes (p.75).

No obstante, al no contar, con la mayoría de dichas condiciones, el telebachillerato de Mahuixtlán se encuentra en la necesidad de promover medidas que propicien condiciones de equidad que permitan alcanzar cada vez más y de mejor manera los objetivos académicos propuestos por la EMS. Por otro lado, el marco curricular lo cubrían 6 maestros y un coordinador, quienes mencionaron que en repetidas ocasiones pagaban su capacitación fuera de la EMS y compraban materiales para materias como “Formación para

el trabajo”, ya que no les ofrecían los cursos, capacitaciones o materiales correspondientes para el natural desarrollo de dichas materias, que, sin embargo, los alumnos debían cursar.

2.1.2. Condiciones de la localidad.

La localidad de Mahuixtlán pertenece al municipio de Coatepec, Veracruz. Esta comunidad se ha caracterizado —desde la época colonial— por ser un pueblo que desarrolla actividades económicas propias de una región rural. No obstante, actualmente es un lugar conocido específicamente por la producción de caña. El ingenio azucarero data desde la época de la colonia —aunque antes se consideraba más bien como el potrero que le abastecía carne a la ciudad de Xalapa—. Después, se implementó la producción de panela y de caña y desde entonces la población ha basado su desarrollo en torno a las actividades cañeras. Entre las que se encuentran: empleados de la empresa, obreros, transportistas, campesinos, cortadores, y vendedores de los productos finales (López-González, 2015).

La población tiene alrededor de 3500 personas, se considera una localidad urbana debido a que tiene más de 2500 habitantes. No obstante, se mantiene al margen. En esta comunidad hay 1223 menores de edad y 2220 adultos, de los cuales 340 tienen más de 60 años. Además, hay 12 hogares indígenas. En relación con la educación hay unos 327 analfabetos con más de 15 años; 28 jóvenes no asisten a la escuela y 215 no tienen ninguna escolaridad; 1095 tienen una escolaridad incompleta; 509 escolaridad básica y sólo 459 cuentan con una educación media superior. El promedio de escolaridad entre la población es de 7 años (Nuestro México, s.f.).

2.2 Delimitación del problema y objetivos

2.2.1 Problema concreto de la intervención.

México presenta grandes problemas con las prácticas lectoescritoras tan sólo en el reporte del Módulo de Lectura de febrero de 2020 se observó un decremento en el hábito lector del 1.1% en relación con el 2019, y de hasta menos 4% en relación del 2018 (MOLEC, 2018). El fenómeno se ha evidenciado en diferentes pruebas nacionales e internacionales como en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes 2018 (PISA); Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) en el nivel de la EMS, y la Evaluación de la Oferta Educativa (EVOE), donde no sólo se reportaron resultados bajos en las secciones correspondientes a lectura o comunicación, sino que se reflejó el nivel socioeconómico como un importante predictor del rendimiento educativo, destacando en éste ámbito en la EMS los telebachilleratos, los telebachilleratos comunitarios (TBC), y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) (OCDE, 2018; INEE, 2017).

Lo anterior, se considera es una secuela de las políticas sociales que no llegaron a abarcar de la mejor manera los ámbitos rurales en México, en donde la presencia del Estado fue y es débil, perdurando la supervivencia y la socialización comunitaria tradicional (Ladrón de Guevara 2017). Mismo, que en su ejercicio, en 1980, con el objetivo de posibilitar el ingreso a la EMS en las zonas alejadas o rurales creó los primeros telebachilleratos en el estado de Veracruz; posteriormente, esta modalidad se replicó en el resto del país. No obstante, el estado se preocupó más por aumentar el número de matrículas escolares que por garantizar una educación, instalaciones y personal de calidad, dando como resultado un sistema educativo en el que la desigualdad social y educativa sólo

se difuminó y no se atendió de fondo (Ibarrola et al, 2018). Por lo que estas localidades — que se encuentran con cierto grado de marginación— tiene bajos índices de desarrollo en sus ámbitos económico, educativos, políticos y sociales. Lo anterior puede reflejarse en que tan sólo en 2010, el 54.7% de la población que habitaba en localidades rurales había concluido la primaria; 24.8% la secundaria y 2.2% algún estudio superior. Mientras que tan solo el 36% de los jóvenes de entre 15 y 17 años llegaba a cursar la EMS en zonas rurales y un 64% en las urbanas; y el 88% de matrículas de la EMS en 2011 pertenecían a zonas rurales (INEE, 2017).

La importancia de la EMS en las zonas rurales para los jóvenes se corresponde con ciertos procesos de descampesinación, los cuales a su vez abren nuevas perspectivas de empleo y movilidad para ellos (Weiss, 2012). La EMS es un espacio-tiempo de formación entre pares que conlleva en sí mismo un sentido muy positivo, ya que se plantea:

desde poder acceder a la educación superior, obtener un puesto de trabajo formal, hasta demostrarse a sí mismos y a la familia qué sí pudieron realizar estudios en este nivel. Además, los jóvenes asisten a la escuela no sólo para obtener una formación, sino para encontrarse con amigos(as) y novios(as), vivir un tiempo propio y construir sus identidades. (Weiss, 2012, p.7)

No obstante, hay muchos factores que intervienen para que el contexto mexicano sea desfavorable para los jóvenes. En él se destaca la pobreza generalizada, la riqueza en manos de unos pocos, el desempleo, el deterioro de las instancias de seguridad social, la creciente inseguridad, el desplazamiento de millones de personas, la corrupción gubernamental, la injusticia, la mala calidad educativa, la deserción escolar, la disminución de los presupuestos de las universidades, la falta de oportunidades para los jóvenes que desean integrarse a una carrera universitaria, así como los escenarios de riesgo —que

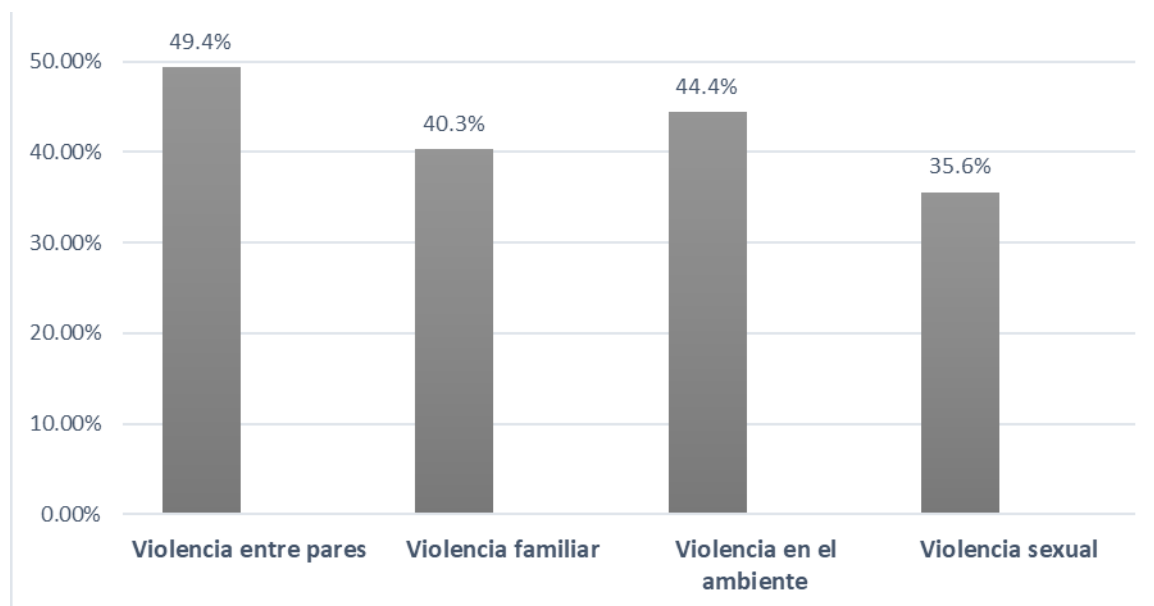
ascienden desmedidamente—, y la denigración de los órganos de procuración de justicia y orden (Valenzuela, 2017), dichas condiciones han desencadenado un ambiente de vulnerabilidad generalizado.

Particularmente la violencia se ha venido incrementando desde que el gobierno declaró la Guerra contra el narcotráfico el 2006 (Rosen y Martínez, 2015) y repercute cada vez más en la vida de los jóvenes mexicanos. De acuerdo con algunos informes gubernamentales recientes, el 2019 permanece como el año más violento en los últimos tres años (SESNSP, 2020), y se consideró que la principal causa de muerte entre los jóvenes mexicanos es el homicidio (Institute for Economics & Peace, 2020).

Asimismo, en la Encuesta de Jóvenes en México 2019 se evidenció que 6 de cada 10 jóvenes han estado expuestos a situaciones de violencia, y que 4 de cada 10 han experimentado o atestiguado situaciones de violencia entre pares, esto es, agresiones entre amigos, maltrato en la escuela o lugar de trabajo, agresiones en redes sociales o por mensajes en el teléfono celular (Observatorio de la Juventud en Iberoamérica, 2019). Lo preocupante del asunto es que no sólo se percibe como algo cotidiano, sino que gran parte de los encuestados justifica la violencia, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1.

Justificación de actos violentos en la Encuesta de Jóvenes de México 2019.



Nota: Se entiende por violencia en el ambiente todas aquellas agresiones físicas o amenazas graves por parte de desconocidos, por parte de un profesor, policía o figura de poder. De *Encuesta de Jóvenes en México 2019*, de Observatorio de la Juventud en Iberoamérica, 2019

(<https://drive.google.com/file/d/1QNRuGhuSMSOV3Ky2fAPHo6otNtFORskk/view>). En dominio público.

Las violencias más justificadas fueron la que se produce entre pares y la que se experimenta en el ambiente. En múltiples ocasiones la violencia se naturaliza debido a que se manifiesta en las relaciones cercanas del individuo. Esto es más evidente cuando se les pregunta a los jóvenes por ella y

suelen pensar que no hay violencia en su casa ni en la escuela ni tampoco en la comunidad. Solo en la medida en que van tomando conciencia de lo que es la violencia y entran en confianza para hablar de su vida, exponen las prácticas violentas de las que son víctimas (Observatorio de la Juventud en Iberoamérica, 2019, p. 68).

Es decir, que la desnaturalización de la violencia surge como una necesidad específica para este sector social donde los jóvenes están formando sus identidades. En respuesta a dicho panorama se planeó esta intervención en la que se fomentó principalmente la lectoescritura por un lado y la desnaturalización de la violencia por otro.

2.2.2. Objetivo general.

Suscitar el interés por la lectoescritura mediante la lectura estética y la escritura creativa, a través de dos categorías de lectura; las Lectura 1 —textos literarios con temáticas universales—, y las Lectura 2 —textos sobre la violencia—; así como incentivar la expresión, la reflexión y el diálogo para desnaturalizar y comprender el fenómeno de la violencia; y finalmente, propiciar un cambio de actitudes y prejuicios relacionados con el estereotipo del lector y acercar a los jóvenes a otras manifestaciones artísticas relacionadas con la lectoescritura para que la adopten como una actividad cotidiana, personal y enriquecedora.

2.2.3 Objetivos particulares.

1. Suscitar en los jóvenes el interés por la lectoescritura a través de la lectura estética y la escritura creativa para modificar sus prácticas lectoescriptoras.
2. Motivar la desnaturalización de la violencia a través de la expresión, la reflexión y el diálogo a partir de lecturas relacionadas con el tema para que puedan identificar las prácticas violentas y dejen de normalizarlas.
3. Propiciar un cambio de actitudes y prejuicios relacionados con el estereotipo del lector, a través de la lectura estética para que logren acercarse oportunamente.

4. Acercar a los jóvenes a diferentes manifestaciones artísticas relacionadas con la lectoescritura para que la adopten como un ejercicio cotidiano, personal y enriquecedor.

2.2.4 Hipótesis de la intervención.

Se asume que, mediante la práctica de la lectura estética y la escritura creativa, a través de dos categorías de lectura; las Lectura 1 —con temáticas universales—, y las Lectura 2 —sobre la violencia— se suscite el interés por la lectoescritura, así como propiciar un cambio de actitudes y prejuicios relacionados con el estereotipo del lector, y acercar a los jóvenes a diferentes manifestaciones artísticas —como la reproducción de canciones, piezas musicales y documentales— para que mediante estos puedan percibir la lectoescritura como una actividad cotidiana, personal y enriquecedora; mientras que por otro lado se motive la expresión, la reflexión y el diálogo para desnaturalizar y comprender el fenómeno de la violencia. Se espera que obtengan una visión diferente para afrontar las diversas situaciones que cotidianamente se les presentan, tanto en el ámbito académico como fuera de él.

2.3 Estrategia de la intervención

2.3.1. Implementación del proyecto de intervención.

Se implementó un proyecto de intervención que asume la metodología de investigación-acción para estudiar la realidad social educativa con la finalidad de comprenderla y provocar ciertas modificaciones (Martínez-Miguel, 2004, cita a Lewin, 1970). Para lograrlo, se realizó un proyecto de intervención —*in situ*—, en el cual no sólo se investiga, sino que se atiende el problema real en el lugar; por lo cual, al finalizar la intervención se deberá preguntar en qué grado se logró lo formulado para objetivar su

acción, que sólo alcanzará el fin cuando se haya aumentado o se haya reducido algún elemento del problema inicial (Callejo y Viedma, 2006).

La intervención se desarrolló del 13 de noviembre de 2019 al 10 de marzo de 2020, comprendiendo 18 sesiones presenciales de una hora en el salón de clases. Generalmente, al iniciar la sesión se realizaba la lectura en voz alta de la lectura entregada. Después, se proponía una actividad relacionada con lo leído, para finalmente mostrar al grupo el resultado de dicho ejercicio. Las sesiones fueron distribuidas para que por cada dos sesiones seguidas de Lectura 1, la tercera fuera una Lectura 2, y así sucesivamente. De este modo predominó la literatura universal con la finalidad de no afligir a los jóvenes con el tema de la violencia. Las actividades implementadas se enfocaron en relacionar al lector con el texto.

2.3.2 Diseño y planeación de las estrategias.

2.3.2.1 Materiales de lectura.

Se elaboró una tabla con los objetivos particulares iniciales planteados y las estrategias a utilizar (ver Apéndice A), para vincularlas con las características generales del grupo y, posteriormente, elegir las lecturas que respondieran a ambos aspectos. De esta manera, se utilizaron dos categorías: las Lectura 1 —textos literarios con temáticas universales—, y las Lectura 2 —textos sobre violencia—. Finalmente, la cartografía estuvo conformada por 18 lecturas, dos canciones, una pieza de música clásica y un documental acerca de la violencia en México.

En este organizador se contemplaron además las estrategias y actividades relacionadas con cada lectura, representadas con A1 o A2 y la razón por la cual se seleccionó cada uno de los elementos que lo contemplan (ver Apéndice B). Por ejemplo, cuando se utilizó la lectura de *El país de las Metrallas* primero se realizó la lectura ininterrumpida hasta cierto

punto marcado en las copias. Posteriormente, se les pidió que escribieran cómo creían que terminaba la historia —utilizando su creatividad e imaginación—. Después, se leyeron los finales escritos por los asistentes. Finalmente, para que comprendieran el fenómeno sociocultural se les habló sobre los tipos de violencia identificados en la lectura y se les pidió que escribieran una reflexión sobre el tema. Todos los materiales fueron presentados y leídos durante las sesiones; motivo por el que sólo se utilizaron fragmentos, cuentos, relatos o poemas cortos, los cuales fueron entregados en copias para que pudieran llevárselos a casa, y quienes quisieran podían pedir prestado el libro completo. Finalmente, para motivar a los jóvenes en la última sesión se obsequiaron, por medio de una rifa, al menos 15 libros de la editorial de la Universidad Veracruzana

2.3.2.2 Estrategias de lectura en voz alta.

Se implementó la lectura en voz alta colectiva debido al interés del grupo por participar. Este mecanismo no sólo sirvió para desinhibirlos, sino que al finalizar la intervención fue notoria la asimilación de las entonaciones, el respeto de las pausas de los signos de puntuación y la escucha atenta y participativa. Por otro lado, funcionó como estrategia de manejo y control del grupo, ya que permanecían atentos para no obstruir la lectura en caso de que fuera su turno. También se utilizó —en menor medida— la lectura en voz alta individual, con la voz única de la interventora.

2.3.2.3 Estrategias de escritura creativa.

Se contemplaron dos sesiones especiales para el desarrollo de la escritura creativa: “Escribiendo Cuentos I” y “Escribiendo Cuentos II”. No obstante, se ejercitó en más de la mitad de las sesiones en ejercicios como: inventar el final del cuento, escribir poemas o relatos cortos, y la creación de preguntas con respuestas poéticas. Funcionaron todas las

estrategias de escritura, ya que los jóvenes no sólo escribieron textos para cumplir, sino que a través de las sesiones llegaron a realizar cuentos y poemas más complejos, enriquecidos con su creatividad, imaginación y bagaje literario como puede observarse en el Apéndice C.

2.3.2.4 Estrategias de imaginación y creatividad.

Fueron propuestas algunas estrategias de promoción de la lectura tales como la utilización de papiroflexia; el juego de la lechuga-pelota, el cual consiste en escribir preguntas de conocimiento general en hojas de papel formando una pelota que puede deshojarse análogamente como una lechuga, en este ejercicio se les pide que las respondan de manera literaria y no literal (v.g. ¿Qué es la luna?); así como la creación oral colectiva de personajes con características extraordinarias y la complementación creativa de textos a partir de un formato fijo, ya que a través de éstas se incentivó la imaginación de cada uno de ellos al particularizarlas a partir de su ingenio. De esta manera, aunque fuera la misma la misma actividad para todos los resultados diferentes a partir de las particularidades que les otorgaron a partir de su creatividad, imaginación y experiencia.

2.3.2.5 Reflexión, diálogo, desnaturalización y comprensión del fenómeno de la violencia.

Se plantearon las reglas generales de expresión sobre la violencia: mantener en todo momento un ambiente de tolerancia y respeto; omitir o cambiar los nombres reales implicados dentro de las reflexiones o comentarios hechos por los asistentes, mantener una alta participación para que las sesiones fueran provechosas para todos.

Posteriormente, la primera lectura que se utilizó fue la de Balas de Salva, para explicar la diferencia entre la realidad y la ficcionalización de la realidad, y expresar que mediante

la ficción se puede dialogar sobre nuestra realidad. Después, para realizar la caracterización, identificación de los tipos de violencia e implementar el diálogo y reflexión se utilizó: *Poemas de terror y de misterio*, *El país de las metralas*, *Insensatez*, *Estrella de la calle sexta* y *Narco Cultura*. Finalmente, las estrategias que se utilizaron fueron: la reflexión oral y escrita; el juego de la lechuga reflexiva; el diálogo a partir de preguntas como ¿Qué tipo de violencia se encuentra en el texto?, ¿Qué opinas sobre las acciones de tal personaje?, ¿Qué factores del contexto crees que influyeron para que ocurriera eso?, ¿Qué ideología existe detrás del discurso? Los jóvenes se dedicaban primero a escuchar a la interventora y después emitían opiniones. Finalmente, fue proyectado un documental sobre violencia, el cual se trató como una lectura más, es decir, que después de verlo se reflexionó y dialogó acerca del contenido.

2.3.2.6 Acercamiento a otras actividades artísticas relacionadas con la lectoescritura.

Fue destacable la utilización de dos canciones populares, *Las batallas* y *El niño yuntero*, las cuales estuvieron relacionadas con las lecturas de ese día. De esta manera los jóvenes pudieron detectar que la diégesis de los textos leídos no sólo se encontraba en los libros, sino que también podían escucharlas por la radio porque son parte de la cotidianidad. Asimismo, se presentó la *Three Gymnopédies: I: Lent et douloureux* del compositor Erik Satie, pieza que motivó su concentración durante la sesión de “Escribiendo Cuentos II”. Finalmente, se presentó el documental de *Narco Cultura*, el cual fue manejado como una lectura más.

2.4 Procedimiento de evaluación

Se elaboró una batería de instrumentos de evaluación compuesta por: la encuesta diagnóstica y la encuesta final, las cuales fueron aplicadas en la primera y en la última

sesión, respectivamente. Además, se registraron las sesiones fue por medio de una bitácora y, ocasionalmente con los permisos necesarios —debido a que los jóvenes son menores de edad— se tomaron algunas fotografías tanto al grupo como a algunas actividades sobresalientes. La evaluación diagnóstica y la final estuvieron conformadas por ítems cualitativos y cuantitativos, distribuidos en tres partes: la primera se enfocó en la valoración del gusto, interés y hábitos que tienen los destinatarios por la lectura; la segunda en la obtención de hábitos, intereses y ocupaciones personales; y la tercera se encaminó a preguntar sobre las ideas que se tienen acerca de la violencia y del lector. No obstante, en la evaluación final se agregó una cuarta parte en la cual los asistentes podían emitir su opinión, valoración, sugerencias y recomendaciones acerca del proyecto de intervención (ver Apéndice D).

Para la bitácora se diseñó un modelo específico (ver Apéndice E) en donde se registró lo ocurrido en cada una de las sesiones. Este formato incluyó las lecturas utilizadas; estrategias de lectura; estrategias de escritura; otras estrategias; nivel de participación o disponibilidad del grupo; contingencias y; observaciones. Además, registró la fecha, la cantidad de asistentes y; el nombre y número de la sesión. Las bitácoras fueron llenadas a mano. Posteriormente, se realizó un reporte de las sesiones en una tabla de Word, en donde se sistematizó y organizó la información obtenida (ver Apéndice F).

Evidencias de los ejercicios, conformado por ejercicios de escritura y fotografías tomadas (ver apéndices G y H) tanto al grupo como a algunas actividades sobresalientes.

2.5 Procesamiento de evidencias

Para el análisis de evidencias se sistematizaron y organizaron en una base de datos de Excel que estuvo conformada por dos hojas: en la primera se organizaron y se vaciaron

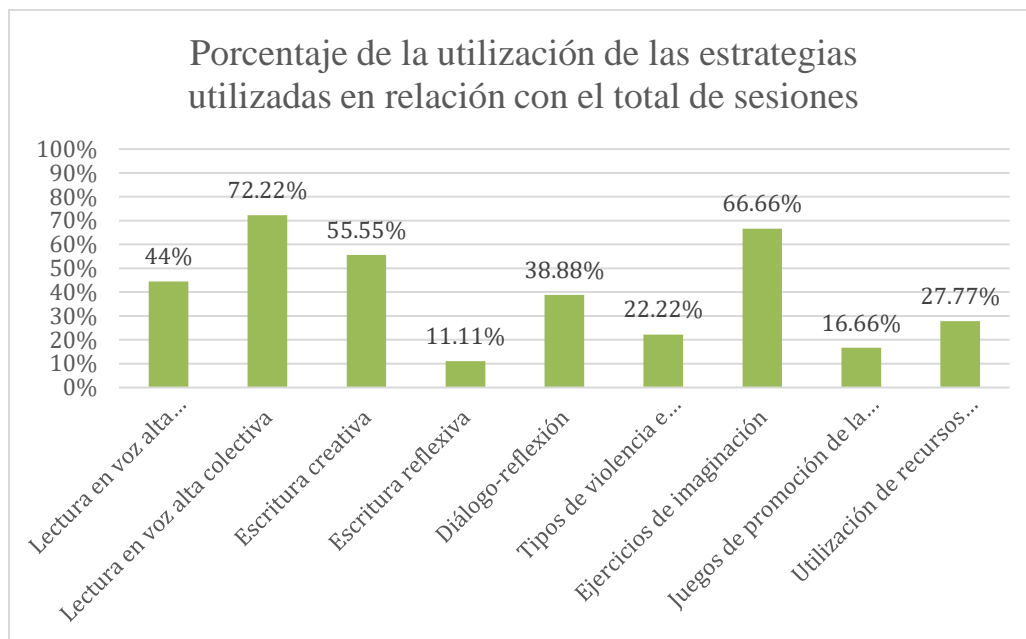
los datos obtenidos a partir de las bitácoras y de la cartografía. En ésta se registró el número y nombre de la sesión, la fecha, el lugar, el número de asistentes, las lecturas utilizadas, las actividades propuestas, el tipo de lectura utilizada (Lectura 1/ Lectura 2), las estrategias utilizadas, el nivel de participación o disponibilidad del grupo, contingencias, observaciones y el número de préstamos de libros de cada una de las sesiones. Mientras que en la segunda hoja se reportó el control de los asistentes, comenzando por número de participante —ya que se les otorgó un número para proteger la personalidad de los menores—, edad, género, total de asistencias y total de participaciones. Posteriormente, se vaciaron los datos obtenidos de la evaluación diagnóstica y de la final de cada uno de los asistentes para comparar los resultados. Finalmente, se interpretaron los datos y se sacaron las conclusiones por escrito, y algunos resultados se presentaron por medio de tablas o gráficas.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se reporta que el 66%.66 del grupo asistió al menos al 75% de las sesiones; el 50% asistió a todas las sesiones; y sólo 20.83% fue sólo a la mitad o menos. Asimismo, se observó una alta participación en las actividades propuestas en el 68.75% de las sesiones. Los resultados más importantes de acuerdo con los objetivos particulares planteados fueron los siguientes:

Figura 2.

Frecuencia de las estrategias propuestas con el número total de sesiones.



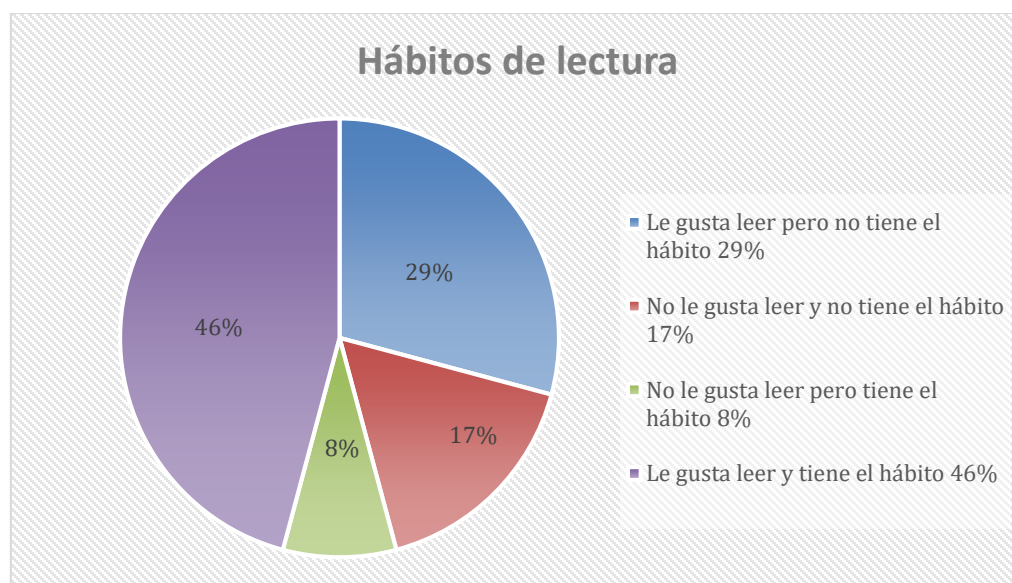
Siendo las estrategias más utilizadas la lectura en voz alta colectiva, los ejercicios de imaginación y la escritura creativa, seguido por la lectura en voz alta individual, el diálogo-reflexión; las que menos se utilizaron fueron los recursos multimedia, la identificación de los tipos de violencia e ideología en los discursos, los juegos de promoción de la lectura y la escritura reflexiva.

Suscitar en los jóvenes el interés por la lectoescritura a través de la lectura estética y la escritura creativa

En la encuesta diagnóstica se afirmó que al 75% no le gustaba leer. No obstante, cuando se les preguntó si tenían el hábito se mostró lo siguiente:

Figura 3.

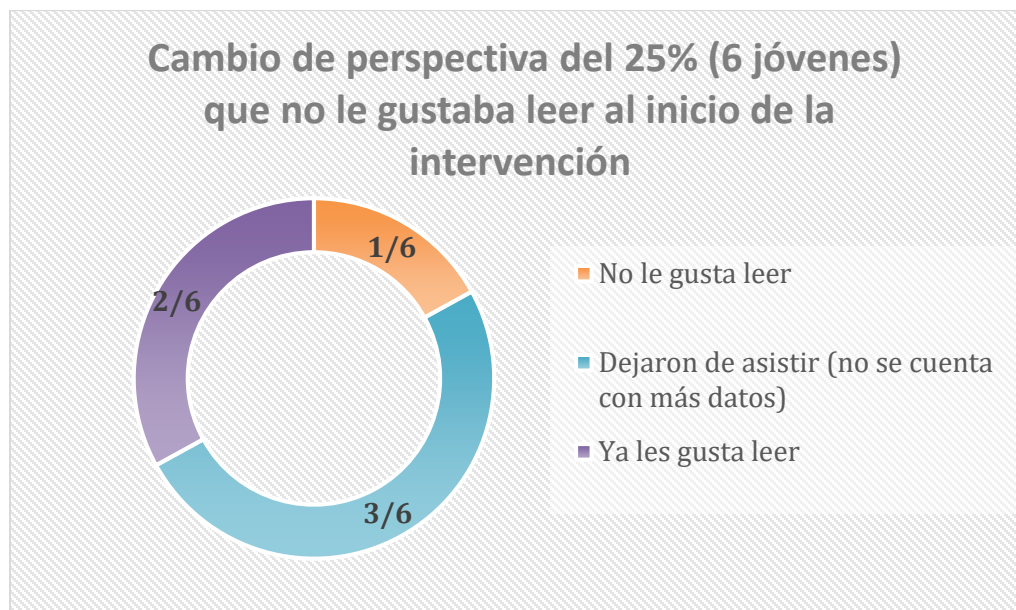
Hábitos de lectura.



Es decir, que menos de la mitad ejercita la lectura y los que creían tener el hábito lo hacían máximo por dos horas a la semana, lo cual pone en duda si tenían claro lo que es tener el hábito lector. Por otro lado, del 25% que sostuvo que no le gustaba leer en la encuesta diagnóstica, al finalizar la intervención se vio lo siguiente:

Figura 4.

Cambio de perspectiva del gusto por la lectura.



Nota: 1/6 hace referencia a que uno de los seis asistentes no le gustó leer; mientras que 2/6 cambiaron de perspectiva y ya les gusta leer; finalmente, 3/6 dejaron de asistir y no se cuenta con más información.

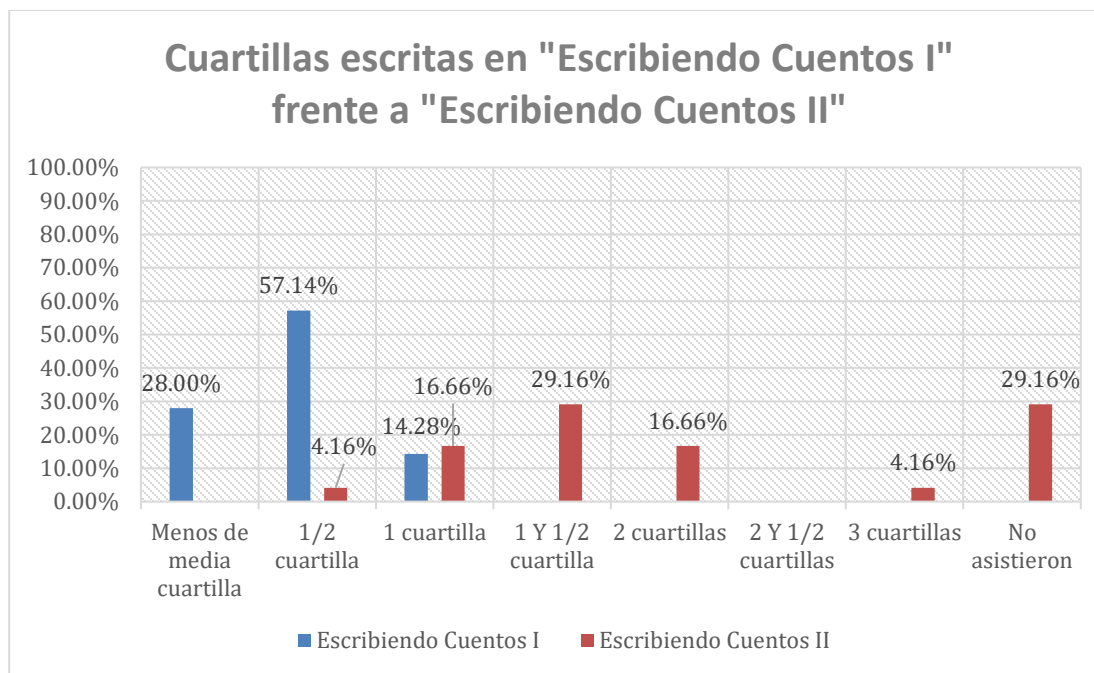
Cuando se les preguntó si seguirían leyendo después de la intervención 14 de 17 respondieron que sí. Además, 11 de 17 aseguraron que cambió el tiempo semanal que le dedicaba a la lectura, de los cuales 9 aseguraron haber leído en casa: revistas, historietas, novelas, textos informativos, cuentos, *El diario de Greg*, *La ladrona de libros*, *Enciclopedia de animales*, *Batallas en el Desierto* y, *La Estrella de la Quinta Avenida*. Los títulos que más éxito tuvieron fueron: *El fútbol a sol y sombra* de Eduardo Galeano; *Las batallas en el desierto* de José Emilio Pacheco; *Romper el cerdito* de Etgar Keret; *El amor, las mujeres y la vida* de Mario Benedetti; *El país de las metrallas* de Felipe Rodríguez y; finalmente, el favorito: *Estrella de la calle sexta* de L. H Crosthwaite. El más desdeñado fue el de *La gallina degollada* de Horacio Quiroga, se estima que la razón de su rechazo fue su larga extensión.

En cuanto se les preguntó si consideraban seguir leyendo después de que terminara el proyecto de intervención 14 respondieron que sí; mientras que los otros 3 dijeron que no, porque no tenían textos, que no sería lo mismo sin la interventora o que sólo leerían textos cortos. Finalmente, 11 de 17 aseguraron que cambió el tiempo semanal que le dedicaba a la lectura y 9 buscaron otras lecturas en sus casas. Reportaron algunos títulos, temas o géneros, tales como: revistas, historietas, novelas, textos informativos, cuento, *El diario de Greg*, *La ladrona de libros*, *Enciclopedia de animales*, *Batallas en el Desierto* y, *La Estrella de la Quinta Avenida*. Los últimos 2 forman parte de los 4 préstamos logrados durante el proyecto de intervención. Además, en torno al desarrollo de la escritura y el pensamiento creativo e imaginativo se presentaron algunas manifestaciones artísticas destacadas que pueden verse en el apéndice H.

Se logró motivar el ejercicio de la escritura creativa en los jóvenes debido a que aumentó el desempeño y dedicación que mostraron especialmente en las sesiones de “Escribiendo Cuentos I y II”, como se muestra a continuación:

Figura 5.

Cuartillas escritas en “Escribiendo Cuentos I y II”.



En la primera sesión más del 70% del total del grupo (24) apenas escribió media cuartilla o menos; mientras que en la segunda sesión más del 70% de los asistentes (17) escribió de una cuartilla y media a tres hojas tamaño oficio. Asimismo, se reporta que en “Escribiendo cuentos I” los jóvenes realizaron un relato. Es decir que escribieron anécdotas. Mientras que en “Escribiendo Cuentos II” utilizaron los recursos y las estructuras literarias correspondientes al cuento —introducción, nudo y desenlace—; realizaron descripciones de los personajes y lugares; utilizaron frases como “en tierras lejanas”, “había/érase una vez” y emplearon diferentes registros para los personajes (ver apéndice C). De esta forma utilizaron sus conocimientos previos, creatividad e imaginación para cumplir con la estructura de un cuento, pensando no sólo en la anécdota sino concientizando el tipo de discurso al que se estaban enfrentando, cosa que se espera realicen cada vez que escriban un ensayo, un poema, etc.

Motivar la desnaturalización de la violencia a través de la expresión, la reflexión y el diálogo para que estas prácticas dejen de verse como normales

El eje discursivo sobre la violencia estuvo compuesto por 7 sesiones utilizando textos de autores como Felipe Rodríguez, Horacio Castellanos Moya, entre otros, con la finalidad de desnaturalizar y comprender la violencia a través de la expresión, reflexión y diálogo. En el 28.57 % de las sesiones se utilizó la reflexión por escrito; en el 100 % el diálogo y la reflexión oral y; en el 57.14 % de ellas la identificación de los tipos de violencia e ideologías en el discurso. En relación con el grupo el 91.66 % consideró importante hablar sobre ella debido a los siguientes motivos:

Figura 6.

¿Por qué es importante dialogar o reflexionar acerca de la violencia?



Nota: Debido a que las preguntas fueron abiertas, las respuestas se tuvieron que sistematizar de acuerdo con la similitud entre una y otra mediante la asimilación del contenido semántico de sus respuestas, quedando estas 6 respuestas.

En la encuesta final se reportó que todos los asistentes consideraron que reflexionaron acerca de la violencia y que les ayudará en la toma de decisiones diaria ya advirtieron tener: “mayor facilidad pensante”, conciencia de que siempre se puede opinar, mayor conocimiento entre lo que está bien o mal, y se agregó “decir no a la violencia” (en esta pregunta se reporta un bajo nivel de participación). Por otro lado, 14/17 reportó en la encuesta final que cambió su perspectiva en torno al tema. En la Tabla 1, se muestran todas las respuestas a dos preguntas que nos facilitarán comprender los resultados.

Tabla 1.

Respuestas relevantes en torno a la reflexión acerca de la violencia.

¿Cambió la percepción que tenías acerca de la violencia? ¿Por qué?	¿Consideras que el taller te ayudó a reflexionar, dialogar leer y escribir acerca de la violencia? Si tu respuesta fue positiva, ¿De qué manera?
Sí, porque ambos nos podemos hacer daño.	pude ampliar mi conocimiento
Sí, ahora las cosas están más tranquilas, hay tipos de ella.	en que hay muchos tipos de violencia
si, porque lo que pensaba eso no era en realidad, bueno si pero no muy bien.	Pude entender más sobre ella y los tipos
si ahora estoy en contra y entiendo un poco más eso	de otra forma de ver las cosas, los tipos
que eso casi no exista	De que te vas dando cuenta que las cosas son malas
los tipos de violencia	pues reflexionamos y pensar que es la violencia cuanta violencia hay, que puedo hacer para que acabe.
si, los daños que podría causar	relacionar y solucionar el problema
	de manera recreativa y me ayuda a sacar el dolor
	de manera positiva
	aprendo nuevas palabras y los tipos
	en la forma de mis palabras
	porque ya lo veo como una manera más seria

	a que aprendi mas palabras y tenia mejor para poder hablar
	Pensamiento

Finalmente, en este ámbito se observó que las reflexiones que hicieron los hombres y las mujeres se vieron afectadas por su género. Es decir, que las mujeres reflexionaron más sobre la violencia familiar y la violencia en contra de la mujer; mientras que los hombres hablaron sobre violencia económica y laboral.

Tabla 2.

Reflexiones en torno a la violencia por género.

Reflexiones en torno a la violencia dependiendo el género del emisor	
Mujeres	Hombres
1.- A veces la violencia puede ser el golpe mas duro en la vida, mas cuando son de la familia, la violencia en estos tiempos a arrasado el mundo entero el 70% la violencia de padres a hijos menores, vienen reproches entre ellos, discusiones, etc, es mejor un hijo perdido a un hijo deprimido, por eso luchemos a legalisar el aborto para que no vengan a sufrir los hijos”.	1.-la violencia es un término y acción horrible que se vive en las calles, trabajos, etc, esa horrible acción nunca se a podido acabar gracias a que gobiernos y sociedades la han permitido y quien no las a aceptado las ha tenido que vivir, primero se daba en familias ahora se da demasiado en los trabajos gracias a que hay gente débil y temerosa que nunca habla y siempre se traga la verdad.
2.- En el país la mayoría de la violencia es contra las mujeres ya que algunos dicen que las mujeres solo venimos al mundo a servir a los demás y eso no es sierto tenemos voz y eso no debe ser así que la violencia se acabe todos tenemos que pensar y quien afectamos cuando hablamos.	2.- La violencia no puede ser justificada pero en algunos casos las personas pueden llegar a tener sierto grado de complicidad los gobiernos mexicanos al dejarlos sin un apoyo laboral seguro.

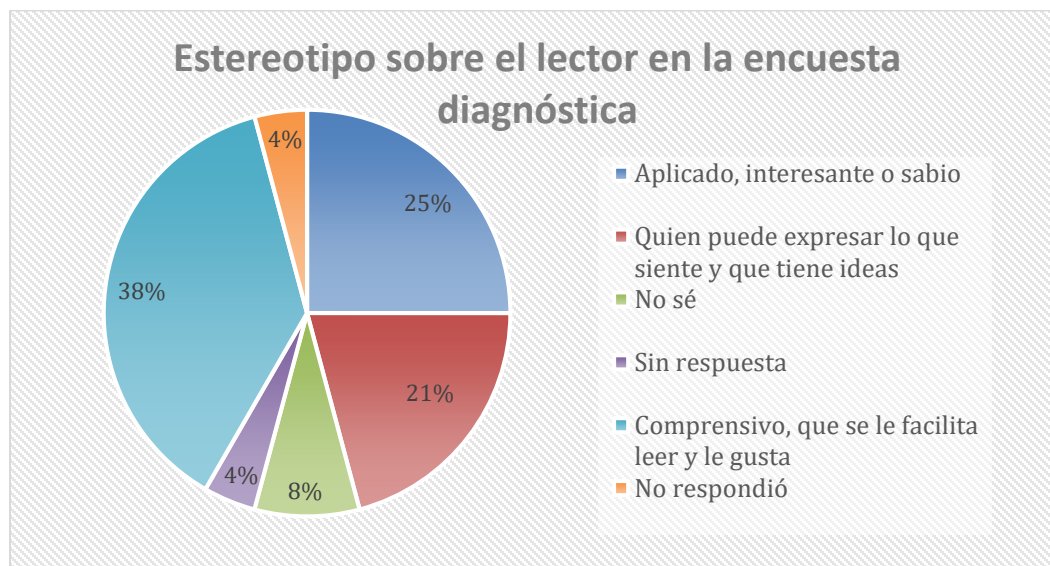
<p>3.- La violencia se vive todos los días en el país de México, esto ya es normal en las familias mexicanas es muy común que para educar a los hijos es necesario darle uno que otro golpe, también se nota en el caso de las mujeres cuando las golpeas solo porque creen que son superiores a ellas. En el país hay mucha violencia, todos los días en las noticias hablan de ella sin embargo no hacen nada para cambiarlo.</p>	<p>3.-La violencia en ese caso es muy notorio, de la historia aprendí de como las personas con hijos sufren por bajos recursos, por el trabajo o ser padre o madre soltero y buscan la manera de como salir de aquellos problemas, en México eso es muy seguido porque las personas no tienen mucho cuidado a la hora de tener relaciones sexuales.</p>
---	---

Propiciar un cambio de actitudes y prejuicios relacionados con el estereotipo del lector

Se advirtió que en la encuesta diagnóstica que:

Figura 7.

Estereotipo sobre el lector en la encuesta diagnóstica.



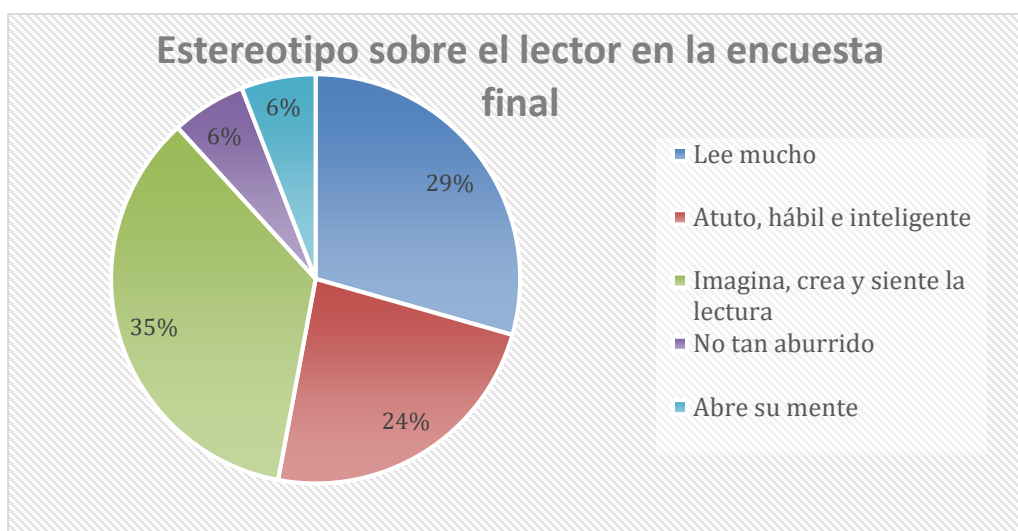
Nota: las respuestas se categorizaron respetando las ideas generales y palabras de los jóvenes.

Es decir, que no tenían una idea muy clara de lo que era, por lo que algunos respondieron “no sé” o lo dejaron en blanco. A comparación de las respuestas que

ofrecieron en la encuesta final donde se notó un cambio en el estereotipo que se tenía sobre el lector, debido a que se todos respondieron y agregaron las características como la imaginación, la creatividad y los sentidos, mismas que se relaciona con la lectura estética.

Figura 8.

Estereotipo sobre el lector en la encuesta final.



Acercar a los jóvenes a las diferentes manifestaciones artísticas relacionadas con la lectoescritura para que la adopten como un ejercicio cotidiano, personal y enriquecedor

Se reportan las nulas condiciones y materiales para el empleo de recursos multimedia. No obstante, se logró presentar las canciones y el documental. Se observó que los jóvenes se mantuvieron atentos e interesados cuando los materiales fueron reproducidos, y hablaron sobre cómo la literatura también está en las canciones que se escuchan a diario. Por otro lado, pudieron relacionar las temáticas con los textos leídos. Este objetivo fue el que se cumplió en menor medida.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Se concluye que se suscitó el interés por la lectoescritura, se incentivó a la expresión, reflexión, diálogo, desnaturalización y comprensión del fenómeno de la violencia mediante la lectura estética y la escritura creativa que concretaron en sí mismas la teoría de la recepción. Se coadyuvó al desarrollo imaginativo y creativo, y en menor medida, se les acercó a otras manifestaciones artísticas relacionadas con la intención de que adopten a la lectoescritura como una actividad cotidiana, personal y enriquecedora. No obstante, las condiciones precarias en las que se encuentra la institución educativa no son las idóneas para el óptimo desarrollo de dichas prácticas.

Se advirtió el abandono escolar de 7 alumnos, que no ingresaron al segundo semestre en el mes de febrero, de los cuales se intentó recabar información para saber la causa de su ausencia. Sin embargo, no se consiguieron los permisos pertinentes para realizar las entrevistas. Es importante señalar que en México el promedio de la tasa de eficiencia terminal en la EMS es de 64.4 %. Sin embargo, cuando se realiza la comparación en los diferentes estados se advierte que la tasa de eficiencia más baja la tiene la Ciudad de México con el 53.2 % frente a la más alta que corresponde al estado de Veracruz con el 80.1 %, teniendo mayor permanencia escolar las mujeres que los hombres (INEE, 2019). Por lo cual 7 estudiantes es una cifra elevada para un grupo de 24 jóvenes.

Por otro lado, se advirtió que a pesar de la planeación inicial algunas situaciones no pudieron contemplarse anticipadamente. Por ejemplo, el tiempo que pasó entre una sesión y otra osciló entre 1 y 28 días. Es decir, que las fechas propuestas para la intervención se vieron afectadas por las suspensiones calendarizadas, mudanza de las instalaciones escolares, vacaciones, compromisos deportivos, culturales, asesorías, etc. Es importante recordar que el tiempo disponible para las actividades escolares reguladas por el calendario

escolar es una de las condiciones básicas para el desarrollo de la EMS. Además, se cree que de acuerdo con Hernández-Espíndola (2016), quien afirma que en un trabajo realizado por Bangert-Drowns, Hurley, y Wilkinson (2004) se determinó que el impulso de tareas frecuentes (2 o 3 veces por semana) y cortas durante un periodo largo tuvieron más efectos positivos que las tareas largas, infrecuentes y por periodos más cortos. Por lo cual se cree que el resultado pudo menguarse tras las múltiples suspensiones y el corto tiempo que dura la intervención. Por otro lado, no se pudieron realizar grabaciones, videos o entrevistas individuales, así como la invitación de un poeta y una *BookTuber*, debido a que la institución educativa no otorgó los permisos. Por lo tanto, si se trabaja en una institución educativa con menores de edad son aspectos que deben tomarse en cuenta a la hora de realizar el diseño de la metodología.

En relación con la escritura creativa se observaron grandes avistamientos y avances en relación con el esfuerzo, la imaginación y la composición de sus escritos; algunos prefirieron otras formas de expresión como el dibujo, respondiendo a la forma en la que ellos se sentían más cómodos para relacionarse con el texto. En relación con las estrategias de escritura de acuerdo con Coto (2001) se confirmó la necesidad de crear un escenario en el que la posibilidad de ser escritor fuera para todos. Se asimiló como un acierto la lectura de los trabajos finales, ya que mediante esta actividad los asistentes pudieron enfrentarse a los problemas de puntuación, comentaron las dificultades que tuvieron durante el proceso de escritura, su adecuación y objetivos deseados (Coto, 2001) y los compararon con el producto final. Estos pasos se relacionan y cumplen con la teoría de la escritura de Jitrik. Por otro lado, los autores y los textos seleccionados la mayoría fueron del agrado o interés de los jóvenes. Se vislumbró que 7 de los asistentes compartieron los textos con sus

familiares, sobre todo con la madre y los hermanos, situación no prevista que abre un área de oportunidad para proyectos posteriores.

En torno al tema de la violencia se observó un cambio de perspectiva, participación y reflexión en torno al tema, ya que todos consideraron haber reflexionado. La estrategia de promover una lectura de violencia por cada dos con temas de la literatura universal fue un acierto. Sin embargo, la lectura favorita del grupo de las Lectura 2. En este apartado también resaltan las diferencias de opinión por género en cuanto al tema de la violencia. Se observa que a todo el grupo les gustó participar en el proyecto de intervención.

Los resultados muestran que el proyecto de intervención pudo coadyuvar en las prácticas lectoescrituras de los jóvenes. Se vislumbra como un gran problema promover la lectura en una comunidad rural donde las condiciones precarias en las que se encuentra el telebachillerato (ver apéndice G) no son las óptimas para el desarrollo de las actividades lúdicas, el acercamiento hacia otras formas de aprendizaje y finalmente, el ejercicio de sus habilidades lectoescritoras.

Finalmente, las recomendaciones finales que el grupo emitió sobre el proyecto de intervención se centraron en el aumento de lecturas, sesiones, disciplina y control del grupo. Fueron percibieron cambios relevantes en poco tiempo, por lo cual se cree que si se realizaran durante más tiempo este tipo de actividades se pudiera lograr una cultura la lectoescritura para que se integrara a sus vidas como una actividad personal, cotidiana y enriquecedora, que no se relaciona únicamente con aspectos académicos. En conclusión, para un desarrollo óptimo los proyectos de intervención deberían desarrollarse durante más tiempo y tanto las instituciones como los caminos para llegar a la comunidad deberían de contar con las condiciones adecuadas.

REFERENCIAS

- Alonso, L. y Barella, J. (2017). *La mecánica de la escritura creativa: en busca de una voz propia*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Alcalá.
- Barella, J. (2015). *La magia de las palabras en la escritura creativa*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Alcalá.
- Barrón-Tirado, M, C. (2019). De la artesanía académica al goce artístico. En Ramírez-Leiva, E. (coord.). *La lectura académica a la lectura estética*. (pp.49-58). Universidad Autónoma de México.
- Bernstein. R. (2015). *Violencia. Pensar sin barandillas*. Gedisa.
- Blair Trujillo, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y cultura*, (32), 9-33.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n32/n32a2.pdf>
- Blázquez, F. A. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya*. (28). 51-66.
[file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/7321-Texto%20del%20art%C3%ADculo-15358-1-10-20170228%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/7321-Texto%20del%20art%C3%ADculo-15358-1-10-20170228%20(2).pdf)
- Callejo Gallego, J., y Viedma-Callejas, A. (2006). *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención*. McGraw-Hill España.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Conocimiento del mundo*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conocimientomundo.htm

Consejo Nacional para el Fomento de la Lectura. (s.f.). *Banco de iniciativas y programas de fomento a la lectura y el libro.*

https://observatorio.librosmexico.mx/files/banco_de_iniciativas_final.pdf

Coto, B. D. (2001). La escritura en los aledaños de lo literario. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, (28).

<file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/7320-Texto%20del%20art%C3%ADculo-15355-1-10-20170228.pdf>

Del Ángel, M. y Rodríguez, A. (2007). La promoción de la lectura en México.

Infodiversidad. <https://www.redalyc.org/pdf/277/27701101.pdf>

Eagleton, T. (2016). *Una introducción a la teoría literaria.* Fondo de Cultura Económica.

Fundación Mujeres. (2017). *Tipos de violencia contra las mujeres y prevención de violencia en adolescentes.*

<http://www.fundacionmujeres.es/img/Document/67259/documento.pdf>

Garrido, F. (1998). *Cómo leer mejor en voz alta.* SEP.

Garrido, F. (2004). *Para leerte mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores.* Planeta.

Garrido, F. (2007). El placer de la lectura. *Otras voces: Nuevo León*, (2), 28.

<file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/141976799—Felipe—Garrido—El—placer—de—la—lectura—pdf.pdf>

Garrido, F. (2013). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre Lectura y Formación de Lectores.* Ariel Practicum.

Hernández-Espíndola, D. (2016). Escribir desde la perspectiva del género textual: el desarrollo cognitivo a escena. En Hernández-Espíndola, D. *Escritura y desarrollo cognitivo en un mundo intertextual: diálogos con la obra de Charles Bazerman*, (59-85). BUAP.

Ibarrola Nicolín, M., Reyes, L. E. B., Guzmán, I. C., Alfaro, A. H., Pierdominici, C. G., Gómez, C. G., y Martínez, A. G. V. (2018). *Los desafíos que enfrenta la formación de los jóvenes para el trabajo del siglo XXI. Las escuelas de nivel medio superior y otras alternativas*. Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación pública y el Departamento de Investigaciones Educativas DIECinvestav-IPN.

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/17067/1/images/die_sem14nov_final.pdf

INEE. (2019). *La educación obligatoria en México*.

[https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0103.html#:~:text=Ambas%20entidades%20tambi%C3%A9n%20tienen%20los,20.6%25%20\(tabla%201.6\).](https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0103.html#:~:text=Ambas%20entidades%20tambi%C3%A9n%20tienen%20los,20.6%25%20(tabla%201.6).)

Institute for Economics and Peace. (2018). *Índice de paz México*.

<http://indicedepazmexico.org/wp-content/uploads/2018/04/Indice-de-Paz-Mexico-2018.pdf>

Instituto de la Juventud. (2009). *Talleres de prevención de violencia de género*.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/foroviolenciagenero-talleres.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México. (2017). *Porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo desempeño en las competencias evaluadas por PISA.*

<https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/re01a-1-1-estudiantes-15-anios-desempeno-pisa/>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México. (2017a). *PLANEA*

Resultados nacionales 2017.

https://www.inee.edu.mx/wpcontent/uploads/2019/08/PLANEA_Resultados-EMS-2017.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México. (2017). *Evaluación de la*

Oferta Educativa (EVOE) en Educación Media Superior Condiciones escolares e implementación curricular. [https://www.inee.edu.mx/wp-](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/06/P2A333.pdf)

[content/uploads/2019/06/P2A333.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/06/P2A333.pdf)

Jitrik, N. (1982). *La lectura como actividad.* Premia editora.

Ladrón de Guevara, L. (2017). Los últimos guardianes. Jóvenes rurales e indígenas. En Reguillo, R. (coord.). *Los jóvenes en México.* (pp. 106-131). FCE - Fondo de Cultura Económica.

López, A. (2017). La violencia de género en el aula de literatura. Un proyecto por la sensibilización con la violencia de género en el aula de literatura a través de cuentos de Emilia Pardo Bazán. *Didáctica. Lengua y literatura.* (29), 235-258.

<file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/57141-Texto%20del%20art%C3%ADculo-114705-2-10-20171221.pdf>

López-González, B. (2015). *Las Marías. Una aproximación etnográfica de las mujeres de Mahuixtlán*. [Tesis de maestría]. Universidad Iberoamericana. Archivo digital.

<http://ri.iberomex.mx:8080/viewer/?code=016124#11%C2%A0elingenioazucarero>

Loria-Canul, D. (2018). Caravana Literaria: creando inquietudes lectoras y cambiando realidades sociales. En Secretaría de Cultura. *Premio para el Fomento de la escritura y la lectura 2017*. (pp.41-51). Secretaría de Cultura.

<https://pro.librosmexico.mx/adjuntos/772119-1-81594.PDF>

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.

MOLEC. (2020). *Principales resultados. Febrero 2020*.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb20.pdf

Montealegre, A. (2011). Leer y escribir para investigar en la educación superior: un proceso. *Actualidades Pedagógicas*, (57), 199-212

<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1033&context=ap>

Morales, I. (2019). La lógica de la lectura: De la lectura estética o “el arte de leer con sentido”. En Ramírez-Leiva, E. (coord.). *La lectura académica a la lectura estética*. (pp.59-76). Universidad Autónoma de México.

Nuestro México. (s.f.). *Mahuixtlán*. <http://www.nuestro-mexico.com/Veracruz-de-Ignacio-de-la-Llave/Coatepec/Mahuixtlan/>

Observatorio de la Juventud en Iberoamérica. (2019). *Encuesta de Jóvenes en México 2019*.

<https://drive.google.com/file/d/1QNRuGhuSMSOV3Ky2fAPHo6otNtFORskk/view>

OCDE. (2018). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)*. PISA 2018.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2007). *Estudios de política rural. México*. <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/39076610.pdf>

Pérez, I. (2018). Leer en la Universidad. En *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza*. (59-112). Universidad Nacional de General Sarmiento.

Pirela, J. (2019). Lectura estética como estrategia transversal para la formación académica de profesionales universitarios. En Ramírez-Leiva, E. (coord.). *La lectura académica a la lectura estética*. (35-48). Universidad Nacional Autónoma de México.

Pontecorvo, C. (2002). Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el hablar bien para escribir bien?. En Ferreiro, E (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 133-149). Gedisa Editorial.

Rall, D., y Franco, S. (1987). *En busca del texto: teoría de la recepción literaria*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Rosen, J. D., y Martínez, R. Z. (2015). La guerra contra el narcotráfico en México: una guerra perdida. *Reflexiones*, 94(1), 153-168.

<https://www.scielo.sa.cr/pdf/reflexiones/v94n1/1659-2859-reflexiones-94-01-00153.pdf>

SEDESOL. (2010). *Catálogo de Localidades*

<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=30&mun=038>

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Universidad Nacional de Quilmes <https://acortar.link/yq3>

SESNSN. (2020). *Informe de Incidencia Delictiva*.

<https://drive.google.com/file/d/1DOU76MBPHLEWO6k78XIWFm1-PC3PVW1B/view>

SEV. (s.f.). Modelo pedagógico de Telebachillerato. Secretaría de Educación de Veracruz.

http://teba.sev.gob.mx/servicios/modelo_pedagogico.php

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2011). *La lectura: definición e importancia*.

http://www.joveneslectores.sems.gob.mx/extras/maestros/leer_al_100/assets/1.DOCUMENTO%20BASE/1.3_La%20lectura.pdf

Torregrosa, J. (2012). *EL diálogo en Martín Buber*. [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Navarra. Archivo digital.

[file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/JosemariaTorregrosaTFG%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/JosemariaTorregrosaTFG%20(2).pdf)

Valenzuela, J. M. (2017). Juventudes demediadas. Desigualdad, violencia y criminalización de Los jóvenes en México. En Reguillo, R. (coord.). *Los jóvenes en México*. (pp.271-299). FCE - Fondo de Cultura Económica.

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9), 38—

43 <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630908.pdf>

- Vázquez, A. (2003). El prodigio de la escritura. En Vázquez, A. *Escritura y desarrollo cognitivo en un mundo intertextual*. (39-55). BUAP.
- Weiss, E. (2018). Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinéctica*, (51), 1-19
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/856/1020>
- Yepes, L. B., Ceretta, M. G., y Díez, C. (2013). La promoción de la lectura: Conceptos y prácticas sociales. En L.B. Yepes. *Jóvenes lectores. Caminos de formación*. (pp. 9-53). Ministerio de educación y cultura.

Apéndices

Apéndice A. Objetivos particulares y estrategias propuestas.

Objetivo particular:	Estrategias utilizadas:
<p>- Suscitar en los jóvenes el interés por la lectoescritura a través de la lectura estética y la escritura creativa para modificar sus prácticas lectoescritoras.</p>	<p>-Cartografía lectora.</p> <p>-Lectura en voz alta individual y colectiva.</p> <p>-Interacción entre el lector y el texto a través de la creatividad y la imaginación.</p> <p>-Ejercicios de escritura creativa.</p>
<p>- Motivar la desnaturalización de la violencia a través de la expresión, la reflexión y el diálogo a partir de lecturas relacionadas con el tema para que puedan identificar las prácticas violentas y dejen de normalizarlas.</p>	<p>-Lectura de textos literarios enfocados en el tema de la violencia.</p> <p>-Identificación de los tipos de violencia e ideologías en el discurso y ejemplificarlos en acciones de la vida cotidiana.</p>
<p>- Propiciar un cambio de actitudes y prejuicios relacionados con el estereotipo del lector, a través de la lectura estética para que logren acercarse oportunamente.</p>	<p>-Ejercitar la lectura estética y la escritura creativa como procesos cotidianos, personales y enriquecedores.</p>
<p>-Acercar a los jóvenes a diferentes manifestaciones artísticas relacionadas con la lectoescritura para que la adopten como un ejercicio cotidiano, personal y enriquecedor.</p>	<p>-Proyección de un documental.</p> <p>-Proyección de canciones.</p>

Apéndice B. Cartografía lectora.

# sesión	Lecturas utilizadas	Actividades propuestas
1	---	—Presentación formal del taller, tallerista y de los asistentes. —Encuesta diagnóstica.
2	<p>Lectura 1:</p> <p>—Arreola, J. J., y Cuevas, J. L. (2002). <i>Confabulario</i>. D.F.: Fondo de Cultura Económica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “El rinoceronte”, “La jirafa”, “El hipopótamo”. • “Baby HP”. 	<p>— A1: Escritura creativa. Imaginar y escribir un relato similar a los que escucharon en “Bestiario”.</p> <p>— A2: Entre todos imaginar e inventar un personaje parecido a Baby HP, un híbrido entre naturaleza y tecnología, y darle ciertas características para que tuviera un propósito útil.</p>
	<p>¿Por qué se eligió?</p> <p>Juan José Arreola es uno de escritores más importantes de México. La fantasía que puede encontrarse en sus textos hace que sus cuentos sean entretenidos para cualquier tipo de público. “El rinoceronte”, “La jirafa” y “El hipopótamo” pertenecen al <i>Bestiario</i>, el cual tiene como tradición literaria a los bestiarios de la Edad Media. La invención o caracterización de los animales o bestias conlleva en sí mismo un gran ejercicio de creatividad e imaginación. Por otro lado, “Baby HP”, pertenece al libro de <i>Confabulario</i>, este relato trata sobre un invento mediante el cual se genera energía a partir de la vitalidad de los bebés. El cuento está escrito como si fuera un anuncio, se consideró debido a que toma algo que conocemos, pero lo recrea a partir del proceso creativo.</p>	
3	<p>Lectura 2:</p> <p>—Lemus, R. (2006). Balas de Salva. <i>Letras Libres</i>, 81, 39-42. https://www.letraslibres.com/sites/default/files/files6/files/pdfs_articulos/pdf_art_10700_8023.pdf</p> <p>—Fabre, L. F. (2012). <i>Poemas de terror y de misterio</i>. Almadía.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Trailer 1”, “Dicen”, “3”. 	<p>—Presentación e introducción de la violencia. Mención de las reglas para conversar sobre el tema.</p> <p>—Lectura colectiva de algunas partes del texto.</p> <p>—Comentarios y reflexión acerca del texto, y de la frontera entre la ficción y la realidad.</p> <p>—A1: Escritura creativa. Escribir acerca de la violencia a partir de un monstruo que comparta características con algún personaje de la delincuencia.</p>

<p>¿Por qué se eligió?</p> <p>El texto de <i>Balas de Salva</i> sirvió para hablar sobre ficción y la ficcionalización de la realidad. Por otro lado, los poemas de Fabre sirvieron para abrir el tema de la violencia. En estos poemas se habla sobre una especie de zombies que atacan a la ciudad, no obstante, por debajo de ese escenario podemos encontrar temas como: la desaparición, el secuestro, homicidio y feminicidio, mismos que facilitaron la conversación en torno a la violencia.</p>		
4	<p>Lectura 1:</p> <p>—Benedetti, M. (2014). <i>El amor, las mujeres y la vida</i>. Alfaguara.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Hagamos un trato”, “No te salves”, “Viceversa”. <p>—Galeano, E. (2010). <i>El fútbol a sol y sombra (2010)</i>. Siglo XXI de España Editores.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “El hincha”, “El arquero”, “El ídolo”. 	<p>—Lectura en voz alta individual de los poemas de Mario Benedetti.</p> <p>—Lectura colectiva de los textos de Eduardo Galeano.</p> <p>—A1: Escritura creativa. Escribir un poema corto acerca del amor o del fútbol.</p> <p>—Lectura de algunos poemas creados.</p>
5	<p>Lectura 1:</p> <p>—Benedetti, M. (2014). <i>El amor, las mujeres y la vida</i>. Alfaguara.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Intimidad”, “Ustedes y nosotros”, “Táctica y estrategia”. <p>—Galeano, E. (2010). <i>El fútbol a sol y sombra (2010)</i>. Siglo XXI de España Editores.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “El fútbol”, “El fanático”, “El gol”. 	<p>— Lectura en voz alta individual de los poemas de Mario Benedetti.</p> <p>—Lectura colectiva de los textos de Eduardo Galeano.</p> <p>—A1: Juego de la lechuga-pelota.</p>
<p>¿Por qué se eligió?</p> <p>Los poemas de Mario Benedetti son sencillos en su estructura y abordan temas de interés para los jóvenes de 15 años, como lo son: el amor, las relaciones amistosas y el furor por la vida. Por otro lado, se tomaron en cuenta los relatos de Galeano porque hablan sobre el fútbol, y los jóvenes estaban inmersos en una liga contra otras escuelas. Ambas lecturas tuvieron tanto éxito que se tuvo que realizar una segunda sesión para poder abarcar más material.</p>		
6	<p>Lectura 2:</p> <p>—Rodríguez, F. (2013). (pp. 54-57). <i>El país de las metrallas</i>. Programa Cultural Tierra Adentro.</p>	<p>—Lectura en voz alta individual interrumpida para realizar A1.</p> <p>—A1: Escritura de cómo creen que termina el relato.</p> <p>—Lectura en voz alta individual de los finales escritos por los asistentes.</p>

		<p>—Lectura en voz alta del final original.</p> <p>—Comentarios acerca de los tipos de violencia que se presentan en el texto.</p> <p>—A2: Escribir una reflexión acerca de la violencia.</p>
<p>¿Por qué se eligió?</p> <p>Esta obra de teatro de Felipe Rodríguez es un texto bastante actual, contiene un humor bastante negro que propicia inmediatamente después de la risa, la reflexión. Por lo cual parece un texto bastante entretenido pero que conlleva a preguntarse por el contexto de la violencia, la ideología que hay detrás de lo que nos reímos y las prácticas violentas que las personas realizan cotidianamente. Se habla de personajes que los jóvenes pueden reconocer como Jenny Rivera o Perripe Falderón (Felipe Falderón), Al Chapone (el Chapo Guzmán), etc. Es una excelente crítica con contenido severo.</p>		
7	<p>Lectura 1:</p> <p>— Agustín, J. (2014). <i>La tumba</i>. Debolsillo. (pp.98-106).</p> <p>—Escribiendo Cuentos I.</p>	<p>—Lectura en voz alta colectiva del fragmento de José Agustín</p> <p>—Indicación de realizar un cuento relacionado con alguna experiencia real o ficticia que se relacione con ser adolescente.</p>
<p>El movimiento de la onda de los años sesenta en México. Tiene como escritores principales a Pármenides de Saldaña, José Agustín, Gustavo Sáenz, entre otros. Los temas que aborda son el sexo, las drogas, el alcohol y rock and roll. Por lo cual las historias suelen ser muy joviales, motivo por el cual se creyó de interés para el grupo.</p>		
8	<p>Lectura 1:</p> <p>—Al Berto. (2016). <i>Tres cartas de la memoria de las Indias</i>. Valparaíso México. (pp.20-23).</p> <p>— Tovar, L. (2008). <i>Diccionario del mar</i>. Universidad Veracruzana.</p>	<p>—Lectura en voz alta individual de la lectura de Al Berto.</p> <p>—Los jóvenes decían alguna palabra relacionada con el mar y se buscaba en el Diccionario del mar, para posteriormente, ser leída en voz alta.</p> <p>—A1: Se les proporcionó hojas de colores y las indicaciones para que hicieran un barco de papiroflexia. Después, en relación con el texto de Al Berto debían ponerle nombre a su barco (una o dos palabras). Finalmente, se leyeron todos los nombres de los barcos y se explicó el porqué del nombre.</p>

<p>¿Por qué se eligió?</p> <p>El mar siempre ha sido uno de los mejores escenarios para la poesía, por ello se creyó facilitar a la creación de una atmósfera poética, imaginativa y de bienestar. Aunado con la delicada poesía de Al Berto, poeta de Lisboa, que a través de sus versos nos recuerda lo sublimidad del mar. Por otro lado, se utilizó el <i>Diccionario del mar</i> para ejercitar el proceso creativo e imaginativo, tomando en cuenta palabras que ya tiene una definición, no obstante, en este libro se definen metafóricamente.</p>		
9	<p>Lectura 2:</p> <p>—Moya-Castellanos, H. (2005). <i>Insensatez</i>. Tusquets Editores, SA. (pp.28-33).</p>	<p>—Lectura en voz alta colectiva del texto de Castellanos-Moya.</p> <p>—Reflexión y comentarios acerca de la lectura.</p> <p>—A1: Juego de la lechuga-reflexiva.</p>
<p>¿Por qué se eligió?</p> <p>La narrativa de Castellanos Moya en el libro de <i>Insensatez</i> es muy tan poética como impactante. Trata sobre el genocidio que padecieron los indígenas de Guatemala. A través de este libro pudimos hablar sobre la desaparición, las consecuencias y el dolor que la violencia puede llegar a producir.</p>		
<p>---- 10</p>	<p>Lectura 1:</p> <p>—Huerta, E. (2014). <i>Poesía completa</i>. Fondo de Cultura Económica. (pp.154-157).</p>	<p>—Lectura en voz alta colectiva de los poemínimos.</p> <p>—Comentarios y explicación de la composición de un poemínimo.</p> <p>—A1: Ejercicio creativo. Una vez comprendida la estructura de un poemínimo se les instó a escribir uno o dos poemínimos con tema libre. Posteriormente, leímos todos los que resultaron de dicho ejercicio.</p>
<p>¿Por qué se eligió?</p> <p>Se consideraron los poemínimo de Efraín Huerta por la calidad poética, simpatía y gracia que causan. Por un lado, se destacó el labor poético de uno de los mejores poetas que México ha tenido y; por otro, se habló de la reescritura, ya que muchos de estos textos parten de dichos o refranes populares para convertirlos en un instrumento poético.</p>		
11	<p>Lectura 1:</p> <p>—Quiroga, H. (2011). <i>La gallina degollada</i>. NoBooks Editorial.</p>	<p>—Lectura en voz alta colectiva del cuento de Quiroga.</p> <p>—Comentarios acerca del cuento.</p> <p>—A1: Ejercicio creativo. Se repartieron papelitos en blanco para que escribieran una pregunta (Por ejemplo: ¿Qué es el</p>

		mar?, ¿Qué es la felicidad?). Posteriormente, se recogieron los papelitos y se volvieron a repartir para que otra persona los respondiera poéticamente. Finalmente, se volvieron a repartir para que se leyeran todas las respuestas.
<p>¿Por qué se eligió?</p> <p>Se consideró debido a que los cuentos de terror siempre han sido un tema de interés a los jóvenes. No obstante, fue la lectura que menos funcionó, resultó demasiado larga.</p>		
12	<p>Lectura 2:</p> <p>—Crosthwaite, L. H. (2016). <i>Estrella de la calle sexta</i>. Tusquets México.</p>	<p>—Lectura en voz alta individual de los fragmentos seleccionados de la novela de L.H. Crosthwaite.</p> <p>—Reflexión y comentarios acerca de los tipos de violencia detectados.</p> <p>—A1: Estrategia “Mi palabra es...”. La palabra debía relacionarse con la violencia. Posteriormente, cada uno leyó lo que escribió y; finalmente, se reflexionó acerca de lo que escuchamos.</p>
<p>¿Por qué se eligió?</p> <p>Se eligió debido a la simpleza y simpatía de las historias que trata. Este libro está repleto de grupos populares conocidos como cholos. Las situaciones que retrata contienen cierta violencia que puede entretenerse. No obstante, no siempre los culpables son ellos, algunos grupos de poder son los que realizan las acciones y ellos terminan por pagarlas, debido a los prejuicios e desigualdad social que existe, sobre todo en la frontera.</p>		
13	<p>Lectura 1:</p> <p>—Pacheco, J. E. (2001). <i>Las batallas en el desierto</i>. Era.</p> <p>(pp. 27-35) y (pp.35-40)</p> <p>—Café Tacvba. (1992). Las Batallas. [Canción]. En <i>Café Tacvba</i>; Warner Music México.</p>	<p>—Lectura en voz alta colectiva de los primeros dos capítulos seleccionados de J.E. Pacheco.</p> <p>—A1: Escribir cómo creen que se sigue desarrollando la historia.</p> <p>—Lectura del siguiente capítulo de la novela.</p> <p>—A2: Escuchar la canción de “Las Batallas”. Posteriormente se comentó el desenlace de la novela, ya que puede inferirse a través de la canción.</p>

<p>¿Por qué se eligió?</p> <p>José Emilio Pacheco es uno de los mejores escritores de México, y <i>Batallas en el desierto</i> es un libro maravilloso, que causa regocijo e interés en los jóvenes. Es bastante sencillo en cuanto al lenguaje, fácil lectura.</p>		
14	<p>Lectura 1:</p> <p>—Maldonado, M. (2016). <i>El libro de los oficios tristes</i>. Comalcalco: Ediciones Monte Carmelo.</p> <p>—Hernández, M. (s.f.). <i>El niño yuntero</i>. https://www.poemas-del-alma.com/miguel-herandez-el-nino-yuntero.html</p>	<p>—Lectura en voz alta colectiva de los poemas seleccionados.</p> <p>—Comentarios acerca de la lectura.</p> <p>—Reproducción de la canción “El niño yuntero”.</p> <p>—A1: Escritura de un texto creativo que se relacione con algún oficio u actividad que les parezca interesante.</p>
<p>¿Por qué se eligió?</p> <p><i>El libro de los oficios tristes</i> es un poemario que refleja las carencias, valores, problemas y tristezas por las que los trabajadores pasan. La escritura es simple y los personajes son reconocibles en el imaginario de los jóvenes, entre ellos se encuentra el globero, el que recoge la basura y el que lava los trastes.</p>		
15	<p>Lectura 2:</p> <p>—Presentación del documental: <i>Narco Cultura</i> (90 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schwarz, S. (Director). (2012). <i>Narco Cultura</i>. [Documetal]. Coproducción USA-México. 	<p>—Presentación del contenido por verse.</p> <p>—Proyección de 45 min.</p>
16	<p>—Presentación del documental: <i>Narco Cultura</i> (90 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schwarz, S. (Director). (2012). <i>Narco Cultura</i>. [Documental]. Coproducción USA-México. 	<p>—Proyección de 45 min.</p> <p>—Apertura de mesa de diálogo acerca de los puntos de vista y las reflexiones y comentarios surgidos a partir del contenido.</p>
<p>¿Por qué se eligió?</p> <p>Documental que expone la inmersión del narcotráfico como parte de la cultura mexicana. No obstante, muestra la adicción al dinero, drogas y violencia que prevalece. Es muy útil para ejemplificar las prácticas que tenemos naturalizadas y los riesgos que se corren al seguir realizándolas.</p>		
17	<p>Lectura 1:</p>	<p>—Lectura completa del cuento de E. Keret.</p>

	<p>—Keret, E. (2016). <i>Romper el cerdito</i>. Sexto Piso.</p> <p>—Satie, E. (1974). <i>Three Gymnopédies: I: Lent et douloureux</i>. [Album]. Amazon music. (Trabajo original publicado en 1888).</p> <p>—Escribiendo Cuentos II.</p>	<p>—Taller de escritura creativa. Se les repartirá hojas blancas tamaño oficio, en ellas los jóvenes escribirán un cuento con tema abierto; mientras escriben se reproduce la pieza musical de Erik Satie. Se les proporciona alrededor de 40 minutos para que terminen la actividad.</p>
<p>¿Por qué se eligió?</p> <p>Este cuento de Etgar Keret es muy amable y simpático para cualquier clase de público.</p>		
18	<p>—Aplicación de Encuesta final.</p> <p>Lectura 1:</p> <p>—Crosthwaite, L. H. (2009). <i>Aparta de mí este cáliz</i>. Tusquets.</p> <p>(pp.11-14)</p> <p>(pp.23-26)</p> <p>—Monterroso, A. (1994). <i>La oveja negra y demás fábulas</i>. Ediciones Era.</p>	<p>—Aplicación de la Encuesta final.</p> <p>— Lectura en voz alta colectiva de los fragmentos seleccionados de L.H. Crosthwaite.</p> <p>—Lectura en voz alta individual de las fábulas de Monterroso.</p> <p>—Cierre del taller, agradecimiento y despedida con el grupo.</p>
<p>¿Por qué se eligió?</p> <p>Se eligió otro libro de Luis Humberto Crosthwaite debido a que les gustó mucho el estilo del autor. En este caso <i>Aparta de mí este cáliz</i>, trata sobre un Jesucristo muy humano, que “pistea”, que se enamora y que se relaciona con el “barrio”. Mientras que Monterroso se eligió para despedirme del grupo por medio de una fábula, dándoles un último consejo.</p>		

Apéndice C. Evidencia de ejercicios de escritura creativa.

Relatos escritos en la sección “Escribiendo Cuentos I”. Nota: fueron transcritos tal cual los escribieron los jóvenes.

1.-

Cada fin de semana me dirigía al bar, para desestresarme y dejar mis penas, todo se volvía una rutina, una costumbre para mí, hasta que me detuve y dije: -estoy aburrido de hacer lo mismo cada semana así que obte por cambiar mi rutina al principio fue difícil veía el bar y mi cerebro decia entra-entra, pero mi billetera decia no estres, solo tienes para el carro y mi pansa decia apiádate de mí, me pase derecho pero no recisti y entré, tome como sino hubiese mañana, al día siguiente desperté no sabia que había pasado nada pintaba bien, mis fuerzas fueron en bano, ¡oh no!, que e hecho, obte por salir pero no tenía para tomar un taxi y mucho menos un pasaje, camine con una cruda en el camino, tiempo despues mis pies no respondían parece que no podia más, tuve que sentarme.

2.-

Iniciemos con esta historia!!

Un dia estaba con mi novio y me llevo a conocer a sus mejores amigos y la verdad me calleron bien, pero me callo mas bien uno de sus amigos, mi novio tiene 15 años y su amigo tiene 18.

Despues que ya habíamos cumplido 7 meses empezaron a haber problemas porque a el le gustaba otra y entonces grite y enojada le dije ¡terminamos y no quiero saber mas de ti!!

Entonecs su amigo se acerco a mi y me dijo que si quería andar con el entonces le dije ¡¡si!!, toda emocionada.

Relatos escritos en la sección “Escribiendo Cuentos II”. Nota: fueron transcritos tal cual los escribieron los jóvenes.

1. “Enamorados”

Había una vez una chica que se llamaba: Cielo, esta chica tenía una personalidad hermosa, era: alegre, amorosa, le gustaba ayudar a los demás, divertida y todo lo que se puede describir a la perfección.

Ella era una chica a la cual solo se dedicaba a los estudios y estar bien con los demás, Cielo jamás se había enamorado de alguien hasta su edad de 19 años.

Un día ella se dirigía hacia la Universidad iba estudiando para su examen de Medicina. Hasta que se trompezo por accidente y le pegó a un chico muy simpático al cual lo querían muchas chicas. En ese momento sintió algo extraño por él que en pocas palabras no sabía como definirlo.

En el transcurso del examen estuvo pensando en él, y se decía ella misma que, que era lo que le sucedía. Al finalizar el examen ella se volvió a encontrar con él chico el cual le dijo:

-Hola, ¿Cómo te llamas? Ella respondió

-Hola, me llamó Cielo y tú? Él dijo

-Que bonito nombre tienes, yo me llamo Paul

-Muchas gracias, también tu nombre es lindo

Después de una larga charla, Cielo se tenía ir, por que se le estaba haciendo tarde para hacer un proyecto, el cual decidió verse al otro día con Paul.

En ese instante ambos sentían algo, el cual pasaron días y días y se empezaron a tratar más de lo normal.

Ella nunca pensó que en la mejor etapa de su vida podría enamorarse de alguien.

Después de unos días de tanto conocerse Paul decidió llevarla hasta su casa, en ese momento Cielo se preguntaba como un chico guapo y lindo se podría fijar en ella.

Ella se sentía tan afortunada y feliz de que por fin se había enamorado muy bien de alguien especial, aunque por alguna parte ella también le pensaba a que la llegarán a lastimar por que ella aún no estaba preparada para creer en esas cosas del amor.

Pasaron días y seguían viéndose en la Universidad hasta que llegó el momento en el que Paul le declaro lo que sentía por ella. Que era algo bonito y sincero y que era su primera vez que se enamoraba demasiado de alguien. En ese instante Cielo no sabia que decir, en su mente estaba feliz por que dijo que él si la quería, así que Cielo decidio decirle también lo que sentía por él.

Después de hablarle y decirle todo su amor por Paul, el chico le dijo que si quería ser su novia y ella dijo que sí.

Pasaron días, meses y ellos seguían juntos, su amor de ellos era algo muy especial que por mas que lo intentarón separar nunca pudieron.

Hoy en día estos chicos llevan 6 años de novios y por lo visto son muy felices, se apoyan del uno para el otro y se llevan muy bien.

Quien creería que por algún accidente podrías encontrar a una persona con la cual pasar momentos felices de alegría y diversión.

Esta historia es real y quien como yo podría contar la historia de mi hermano y su novia. Enserio que la relación de Cielo y Paul me encanta por que se ven bien como pareja, y son el uno para el otro.

Fin...

2.- La Bruja Carmesí

En tierras lejanas en el siglo XII D.C. lleno de magia, donde existían la mitología y otros seres había una clase de brujas las cuales eran muy poderosas pero débiles a la vez y nos encontramos con Marly la cual es una bruja joven con 9 años que vivía con su madre y hermanita pequeña, todo iba bien hasta que hubo una masacre en esa aldea, fue causado por Blacksoul, el duelo de las tinieblas que quiere manejar todo tiempo y forma con su gusto, Marly es la única que sobrevive, mientras la aldea se destruyó, hubo muerte, pero descubre rastro de vida de su familia y pueblo y juró vengarse algún día, pero al llegar a los 13 años encuentra un equipo de 3 personas igual de poderosas, hacen travesuras, maldades, etc, pero Marly recuerda su objetivo de encontrar su familia, el equipo Kazuma, se niega a ayudarla, triste y sola se fue, 1 semana despues de una noche Marly crea un hechizo de portales

dimensionales, que al no controlarlas la absorbe viajando XIX siglos adelante. De ahí aterriza en loquendocity; en donde cualquier ser o personaje de cualquier universo puede vivir o relajarse.

De ahí, Marly aterrorizada y confundida pide ayuda pero nadie le cree, pero una noche cae a un río y se pone inconsciente, la mañana siguiente llega a una orilla donde la rescata y esta en cama e inconsciente

Abriendo ojos

Al asustarse y confundida conoce a (un joven y su lagarto, un pingüino guitarrista, un hongo explosivo, etc) pero entre ellos hay un greninja llamado Jean que cordialmente, decide ayudar a la bruja.

Marly al estar tranquila, hizo nuevos amigos, pero al no querer recordar su pasado, entonces ella mintió, se cambió el nombre de Marly por el de Megumin y día a día va ir comprendiendo la tecnología, la historia y la amistad verdadera pero en su interior desea encontrar sus padres y su hermana y derrotar a Blacksoul para tener paz y armonía en el planeta.

Apéndice D. Modelos de encuesta diagnóstica y final.

Encuesta diagnóstica

Marca con una equis (X) la respuesta que consideres se adecúa a tu persona y responde las pregunta abiertas que se te piden.

Nombre: _____ No. Asignado: _____

Edad: _____

Sexo: F () M ()

Tacha la casilla que consideres y responde las preguntas abiertas cuando sea necesario.

¿Te gusta leer? Sí () No () ¿Por qué? _____

En la escala del 1-10, tomando como diez Mucho y como cero Nada:

Mucho 10__9__8__7__6__5__4__3__2__1__0 Nada

¿Qué tanto te gusta leer? _____

De acuerdo con la pregunta anterior, según haya sido tu respuesta: ¿Por qué consideras que lees? o ¿Por qué consideras que no lees?

¿Consideras que tienes el hábito de la lectura? Sí () No ()

De haber respondido sí:

¿Cómo evaluarías tus hábitos de lectura? Buenos () Regulares () Malos ()

¿Qué tipo de textos te gusta leer?

¿Cuándo fue la última vez que leíste algún libro o fragmento de éste por gusto?

Hace un año o más ()

Hace seis meses o menos ()

Hace un mes o menos ()

Hace una semana o menos ()

En esta semana ()

¿Consideras que la lectura es una actividad importante? Sí () No () ¿Por qué?

¿Cuántas horas lees a la semana?

0 ()

1-2 ()

3-4 ()

5-6 ()

7-8 ()

9 o más ()

¿Cuál es tu pasatiempo favorito?

Normalmente ¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre? _____

¿Consideras que la lectura es una actividad importante? Sí () No () ¿Por qué? _____

¿Consideras que la lectura puede ayudarte en la toma de decisiones cotidiana? Sí () No ()

¿Cómo piensas que debe ser un lector? _____

Aproximadamente ¿Cuántos libros tienes en casa? Excluyendo los utilizados en la escuela y libros religiosos: _____.

Entre las lecturas que se seleccionaron se encuentran algunas con temáticas universales y otras con temática de violencia, ¿Te interesaría leer, escribir, y reflexionar acerca de la violencia? Sí () No ()

¿Consideras importante reflexionar y dialogar acerca de la violencia? Sí () No () ¿Por qué?

¿Qué perspectiva o postura tienes acerca de la violencia?

¿Qué otro tema te gustaría que sea abordara en el taller? Sí () No ()

¿Cuál? _____

¿Ha participado en círculos, talleres o algún evento relacionado con la lectura? Sí () No ()

¿Te interesaría escribir cuento, poesía, o ensayo creativo o algún otro tipo de texto?

Sí () No ()

¿Qué tipo de texto te gustaría escribir?

¿Qué actividades esperarías hacer en el taller?

¿Qué actividad te gustaría que realizáramos?

¿Estarías interesado en asistir a este taller de lectura y escritura? Sí () No () ¿Por qué?

Encuesta final

Nombre: _____ No. Asignado: _____

¿Te gustó el taller? Sí () No (). En la escala del 1-10, tomando como diez mucho y como cero Nada:

Mucho 10__9__8__7__6__5__4__3__2__1__0 Nada

¿Por qué consideras que te gustó o que no te gustó -según sea el caso- el taller?

¿Cambió tu perspectiva acerca de la lectura? Sí () No ().

¿Te gusta leer? Sí () No () ¿Por qué?

¿Ahora cómo piensas que es un lector?

¿Considerarías seguir leyendo ahora que el taller terminó? Sí () No () ¿Por qué?

¿Consideras que mejoró tu comprensión lectora? Sí () No ()

¿Cuánto?: Mucho () Poco () Nada ()

¿Te gustaría volver a asistir a un taller de lectura? Sí () No ()

¿Qué actividades fueron sus favoritas?

¿Te gustaron el documental reproducido? Sí () No () ¿Por qué?

¿Te gustó escribir textos? Sí () No ()

¿Cuál fue la actividad de escritura creativa que más te gustó?

¿Cuál o cuáles de las lecturas o de los autores leídos te gustaron más?

¿Compartiste alguno de los textos con otras personas? Sí () No (). Si su respuesta fue sí, ¿Con quién y aproximadamente cuántos?

¿Cambió el número de horas semanales dedicadas a la lectura? Sí () No ()

¿Leíste algunos otros textos durante este tiempo por gusto, curiosidad o interés? Sí () No ()

En caso de que su respuesta haya sido positiva ¿Cuáles textos leyó?

¿Te gustaron los textos relacionados con la violencia? Sí () No () ¿Por qué? _____

¿Cuál fue tu escritura sobre violencia favorita? _____

¿Consideras que aprendiste, reflexionaste acerca de la violencia? Sí () No ()

¿En qué magnitud? Mucho () Regular () Nada ()

¿Cambió la percepción que tenías acerca de la violencia? _____

¿Consideras que te ayudó en algo dialogar, reflexionar, leer y escribir acerca de la violencia?

Sí () No () Si tu respuesta fue positiva: ¿De qué manera? _____

Si tu respuesta fue negativa ¿Por qué crees que no sucedió? _____

¿Consideras que tiene más elementos para la toma diaria de decisiones? Sí () No ()

¿Cuáles? _____

¿Qué no te gustó del taller? _____

¿Qué recomendaciones o sugerencias harías para mejorar el taller? _____

Apéndice E. Modelo de bitácora.

Bitácora

Fecha:	
Número de asistentes:	
Nombre de la sesión:	
Número de la sesión:	
Lecturas utilizadas:	
Estrategia de lectura:	
Estrategia de escritura:	
Otras estrategias:	
Nivel de participación o disponibilidad de grupo:	
Contingencia:	
Observaciones:	

Apéndice F. Reporte de sesiones.

Reporte de sesiones

Sesión 1: 13/11/2019	# Asistentes: 24	Fecha:
<p>Otras estrategias: Presentación formal del taller, tallerista y de los asistentes. Encuesta diagnóstica.</p> <p>Nivel de participación o disponibilidad del grupo: ---</p> <p>Contingencia: Llegué puntual, pero los profesores se habían confundido de horario, por lo que comenzó una hora más tarde de lo planeado. Algunos estudiantes se encontraban fuera del aula así que casi al finalizar entraron algunos y tuve que esperar a que respondieran la encuesta.</p> <p>Observaciones: No existe un aula escolar como tal, en el mismo salón se encuentran los administrativos y los estudiantes.</p>		
Sesión 2: 19/11/2019	# Asistentes: 23	Fecha:
<p>Lecturas utilizadas: Arreola, J. J., y Cuevas, J. L. (2002). <i>Confabulario</i>. D.F.: Fondo de Cultura Económica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “El rinoceronte”, “La jirafa”, “El hipopótamo”. “Baby HP”. <p>Estrategias de lectura: Lectura en voz alta individual.</p> <p>Estrategias de escritura: A1: Escritura creativa. Imaginar y escribir un relato similar a los que aparecen en “Bestiario”. A2: Entre todos imaginar e inventar un personaje parecido a Baby HP, un híbrido entre naturaleza y tecnología, y darle ciertas características para que tuviera un propósito útil.</p> <p>Otras estrategias: Lectura en voz alta de los trabajos realizados.</p> <p>Nivel de participación o disponibilidad del grupo: Baja.</p> <p>Contingencia: Había mucho ruido y distracciones en el espacio de lectura.</p> <p>Observaciones: Los jóvenes se mostraron dispersos y desinteresados. No comprendieron bien la actividad A1 y cada uno realizó algo diferente. Para la lectura en voz alta de los resultados de A1 sólo participaron tres, mismos que participaron para A2.</p>		
Sesión 3: 25/11/2019	# Asistentes: 23	Fecha:
<p>Lecturas utilizadas: Lemus, R. (2006). Balas de Salva. <i>Letras Libres</i>, 81, 39-42. https://www.letraslibres.com/sits/default/files/files6/files/pdfs_articulos/pdf_art_10700_8023.pdf</p> <p>Fabre, L. F. (2012). <i>Poemas de terror y de misterio</i>. Almadía.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Trailer 1”, “Dicen”, “3”. <p>Estrategias de lectura: Lectura en voz alta colectiva de los textos.</p>		

Estrategias de escritura: A1: Escritura creativa. Escribir acerca de la violencia a partir de un monstruo que comparta características con algún personaje relacionado con la violencia.

Otras estrategias:

Presentación e introducción de la violencia. Mención de las reglas para conversar sobre el tema. Lectura en voz alta colectiva de algunas partes del texto.

Comentarios y reflexión acerca del texto, y de la frontera entre la ficción y la realidad.

Nivel de participación o disponibilidad del grupo: Medio.

Contingencia: La sesión comenzó diez minutos tarde.

Observaciones: Nos encontramos en un nuevo espacio, en las nuevas aulas, se percibieron cambios en la atención de los participantes. Se sorprendieron cuando los puse a leer en voz alta, ya que no esperaban participar debido a que hasta ahora yo había leído todo. Pedí participación voluntaria, por lo que leyeron sólo tres personas y después participaron otras cuatro durante la lectura de los trabajos creativos. En relación con la escritura creativa realizaron productos interesantes, no obstante, solo cinco personas comprendieron bien la actividad.

Sesión 4:

Asistentes: 22

Fecha:

26/11/2019

Lecturas utilizadas:

Benedetti, M. (2014). *El amor, las mujeres y la vida*. Alfaguara.

- “Hagamos un trato”, “No te salves”, “Viceversa”.

Galeano, E. (2010). *El fútbol a sol y sombra (2010)*. Siglo XXI de España Editores.

- “El hincha”, “El arquero”, “El ídolo”.

Estrategias de lectura: Lectura en voz alta individual de los poemas de Mario Benedetti, y lectura en voz alta colectiva de los textos de Eduardo Galeano.

Estrategias de escritura: A1: Escritura creativa. Escribir un poema corto acerca del amor o del fútbol.

Otras estrategias: Lectura de algunos poemas creados.

Nivel de participación o disponibilidad del grupo: Alta.

Contingencia: Ninguna.

Observaciones: La participación y atención del grupo aumentó mucho debido a los temas que se tocaron: amor y fútbol. Pidieron otra sesión con los mismos autores y temas. En relación con la escritura no escriben más allá de un párrafo corto, de dos a tres oraciones; y con la lectura se animaron a leer en voz alta cinco personas, después participaron todos los asistentes.

Sesión 5:

Asistentes: 21

Fecha:

27/11/2019

Lecturas utilizadas:

Benedetti, M. (2014). *El amor, las mujeres y la vida*. Alfaguara.

- “Intimidad”, “Ustedes y nosotros”, “Táctica y estrategia”.

Galeano, E. (2010). *El fútbol a sol y sombra (2010)*. Siglo XXI de España Editores.

- “El futbol”, “El fanático”, “El gol”.

Estrategias de lectura: Lectura en voz alta individual de los poemas de Mario Benedetti. Y lectura en voz alta colectiva de los textos de Eduardo Galeano.

Estrategias de escritura: ---

Otras estrategias: A1: Juego de la lechuga-pelota.

Nivel de participación o disponibilidad del grupo: Alta.

Contingencia: La clase es corrió a la última hora, por lo que los estudiantes salen 15 minutos antes, motivo por el cual la sesión fue más corta.

Observaciones: Los asistentes se mostraron muy participativos, el juego ayudó a relajarlos ya que se encontraban tensos por ser la última hora (19:20-20:20). En relación con la lectura en voz alta a algunos les da pena y tardan en comenzar a leer o les causa risa. No obstante, esta vez leyeron en voz alta 8 personas en voz alta y con el juego terminaron por participar todos.

Sesión 6:

Asistentes: 20

Fecha:

02/12/2019

Lectura utilizada: Rodríguez, F. (2013). (pp. 54-57). *El país de las metrallas*. Programa Cultural Tierra Adentro.

Estrategias de lectura: Lectura en voz alta individual interrumpida para realizar A1; lectura en voz alta individual de los finales escritos por los asistentes y; lectura en voz alta del final original.

Estrategias de escritura: A1: Escritura de cómo creen que termina el relato; A2: Escribir una reflexión acerca de la violencia.

Otras estrategias: Comentarios acerca de los tipos de violencia que se presentan en el texto.

Nivel de participación o disponibilidad del grupo: Alta.

Contingencia: Ninguna.

Observaciones: El texto mantuvo al grupo en silencio, atento y participativo. Se logró aproximadamente media cuartilla de escritura con los dos ejercicios. Cuando se les pidió escribir la reflexión algunos prefirieron dibujar. Emitieron diferentes puntos de vista sobre el tema de la violencia. Se generó un ambiente de respeto cuando se tocan estos temas. Solo dio tiempo de leer ocho A1. No obstante, durante la reflexión hablaron 5 personas, tres de ellas fueron las mismas que leyeron sus A1.

Sesión 7:

Asistentes: 21

Fecha:

10/12/2019

Lectura utilizada: Agustín, J. (2014). *La tumba*. (pp.98-106). Debolsillo.

Estrategias de lectura: Lectura en voz alta colectiva del fragmento de José Agustín.

<p>Estrategias de escritura: Taller de escritura creativa I.</p> <p>A1: Indicación de realizar un cuento relacionado con alguna experiencia real o ficticia que se relacione con ser adolescente.</p> <p>Otras estrategias: ---</p> <p>Nivel de participación o disponibilidad del grupo: Medio.</p> <p>Contingencia: Ninguna.</p> <p>Observaciones: El grupo se mantuvo atento mientras ocurrió la lectura en voz alta colectiva. Esta vez leyeron 11 personas. La lectura les causó simpatía por el tema: problemas de adolescentes. No obstante, cuando se les pidió escribir un relato tardaron mucho en comenzar a escribirlo, y emitieron expresiones como: “ay, no, no sé cómo comenzar”, “no me acuerdo de ninguna anécdota que me haya sucedido”, “no tengo idea de qué escribir”. Sin embargo, al finalizar se logró media cuartilla de escritura.</p>		
Sesión 8: 11/12/2019	# Asistentes: 21	Fecha:
<p>Lecturas utilizadas:</p> <p>Al Berto. (2016). <i>Tres cartas de la memoria de las Indias</i>. (pp.20-23). Valparaíso México.</p> <p>Tovar, L. (2008). <i>Diccionario del mar</i>. Universidad Veracruzana.</p> <p>Estrategias de lectura: Lectura en voz alta individual de la lectura de Al Berto. Los jóvenes decían alguna palabra relacionada con el mar y se buscaba en el <i>Diccionario del mar</i>, para posteriormente, ser leída en voz alta.</p> <p>Estrategias de escritura: ---</p> <p>Otras estrategias: A1: Se les proporcionó hojas de colores y las indicaciones para que hicieran un barco de papiroflexia. Después, en relación con el texto de Al Berto debían ponerle nombre a su barco (una o dos palabras). Finalmente, se leyeron todos los nombres de los barcos y se explicó el porqué del nombre.</p> <p>Nivel de participación o disponibilidad del grupo: Medio.</p> <p>Contingencia: A algunos asistentes no les tocaron copias, por lo que se distraían.</p> <p>Observaciones: El grupo se mantuvo intranquilo, muchos no entendieron el poema, por lo que se pudo explicar. No obstante, les gustó hacer su propio barco y entendieron el ejercicio creativo.</p>		
Sesión 9: 16/12/2019	# Asistentes: 20	Fecha:
<p>Lecturas utilizadas: Moya-Castellanos, H. (2005). <i>Insensatez</i>. (pp.28-33). Tusquets Editores.</p> <p>Estrategias de lectura: Lectura en voz alta colectiva del texto de Castellanos-Moya.</p> <p>Estrategias de escritura: ---</p> <p>Otras estrategias: Reflexión y comentarios acerca de la lectura; A1: Juego de la lechuga-reflexiva.</p> <p>Nivel de participación o disponibilidad del grupo: Baja.</p>		

<p>Contingencia: Me pidieron terminar la sesión diez minutos antes porque los jóvenes debían reportarse con un docente.</p> <p>Observaciones: La sesión se transformó debido a que uno de los docentes estuvo presente durante ésta, lo cual no motivó a los alumnos a participar mucho. Tuve que señalar a algunos para que colaboraran en la lectura colectiva y el juego de la lechuga no funcionó como la vez pasada, los jóvenes se mostraron tensos.</p>		
Sesión 10: 13/01/2020	# Asistentes: 21	Fecha:
<p>Lecturas utilizadas: Huerta, E. (2014). <i>Poesía completa</i>. (pp.154-157). Fondo de Cultura Económica.</p> <p>Estrategias de lectura: Lectura en voz alta colectiva de los poemínimos.</p> <p>Estrategias de escritura: A1: Ejercicio creativo. Una vez comprendida la estructura de un poemínimo se les instó a escribir uno o dos poemínimos con tema libre.</p> <p>Otras estrategias: Comentarios y explicación de la composición de un poemínimo; lectura de los poemínimos escritos.</p> <p>Nivel de participación o disponibilidad del grupo: Alta.</p> <p>Contingencia: Ninguna.</p> <p>Observaciones: Los poemínimos les resultaron graciosos, la mayoría comprendió el ejercicio y lo realizó correctamente, para la lectura colectiva alcanzaron a leer 11 personas.</p>		
Sesión 11: 15/01/2020	# Asistentes: 22	Fecha:
<p>Lecturas utilizadas: Quiroga, H. (2011). <i>La gallina degollada</i>. NoBooks Editorial</p> <p>Estrategias de lectura: Lectura en voz alta colectiva del cuento de Quiroga.</p> <p>Estrategias de escritura: A1: Ejercicio creativo. Se repartieron papelitos en blanco para que escribieran una pregunta (Por ejemplo: ¿Qué es el mar?, ¿Qué es la felicidad?). Posteriormente, se recogieron los papelitos y se volvieron a repartir para que otra persona los respondiera poéticamente. Finalmente, se volvieron a repartir para que se leyeran todas las respuestas.</p> <p>Otras estrategias: Comentarios y explicación acerca del cuento.</p> <p>Nivel de participación o disponibilidad del grupo: Media.</p> <p>Contingencia: hacía mucho calor, el grupo acaba de llegar de un partido de futbol y se encontraban dispersos.</p> <p>Observaciones: La lectura fue muy larga, no funcionó en absoluto, tuve que explicarles al final de la lectura de lo que ésta había tratado. Aunque se mantuvieron participativos no se logró la conexión con el texto. Motivo por el cual, se resolvió cambiar la actividad. El ejercicio creativo funcionó muy bien, escribieron respuestas muy poéticas, cada vez desarrollan más su creatividad.</p>		
Sesión 12: 10/02/2020	# Asistentes: 20	Fecha:

<p>Lecturas utilizadas: Crosthwaite, L. H. (2016). <i>Estrella de la calle sexta</i>. Tusquets México.</p> <p>Estrategias de lectura: Lectura en voz alta individual de los fragmentos seleccionados de la novela de L.H. Crosthwaite.</p> <p>Estrategias de escritura: ---</p> <p>Otras estrategias: Reflexión y comentarios acerca de los tipos de violencia detectados; A1: Estrategia “Mi palabra es...”. La palabra debía relacionarse con la violencia. Posteriormente, cada uno leyó lo que escribió y; finalmente, se reflexionó acerca de lo que escuchamos.</p> <p>Nivel de participación o disponibilidad del grupo: Alta.</p> <p>Contingencia: Ninguna.</p> <p>Observaciones: Esta lectura motivó mucho al grupo, les gustó mucho y querían seguir leyéndolo. Una joven se me acercó para pedírmelo prestado. El interés y la atención cada va en aumento. Se reflexionó mucho acerca de los tipos de violencia inmersos en el discurso y la naturalización de estos. Todos participaron. Hubo un primer préstamo de libro.</p>		
Sesión 13: 17/02/2020	# Asistentes: 17	Fecha:
<p>Lecturas utilizadas: Pacheco, J. E. (2001). <i>Las batallas en el desierto</i>. Era. (pp. 27-35) y (pp.35-40) Café Tacvba. (1992). Las Batallas. [Canción]. En <i>Café Tacvba</i>; Warner Music México.</p> <p>Estrategias de lectura: Lectura en voz alta colectiva de los primeros dos capítulos seleccionados de J.E. Pacheco y; lectura del siguiente capítulo de la novela.</p> <p>Estrategias de escritura: A1: Escribir cómo creen que se sigue desarrollando la historia.</p> <p>Otras estrategias: A2: Escuchar la canción de “Las Batallas”. Posteriormente se comentó el desenlace de la novela, ya que puede inferirse a través de la canción.</p> <p>Nivel de participación o disponibilidad del grupo: Alto.</p> <p>Contingencia: Algunos ya conocían este libro.</p> <p>Observaciones: Se mantuvieron muy participativos, se esperaba menos participación porque algunos ya lo habían leído. No obstante, el conocimiento previo desencadenó la participación. Esta vez todos leyeron. Ya no se ríen ni tardan al leer. Se escucharon comentarios tales como “yo quiero leer otra vez”, “sigo yo”. En cuanto a la escritura se obtuvieron tres cuartos de página escrita. Se mantuvieron en silencio al escuchar la canción, emitieron expresiones tales como “ahora ya sé de qué habla”, “tantas veces que la he escuchado y no sabía de qué trataba”, “la música también es literatura”. Al finalizar la sesión pregunté que si alguien quería llevarse el libro prestado, tres levantaron la mano.</p>		
Sesión 14: 18/02/2020	# Asistentes: 17	Fecha:

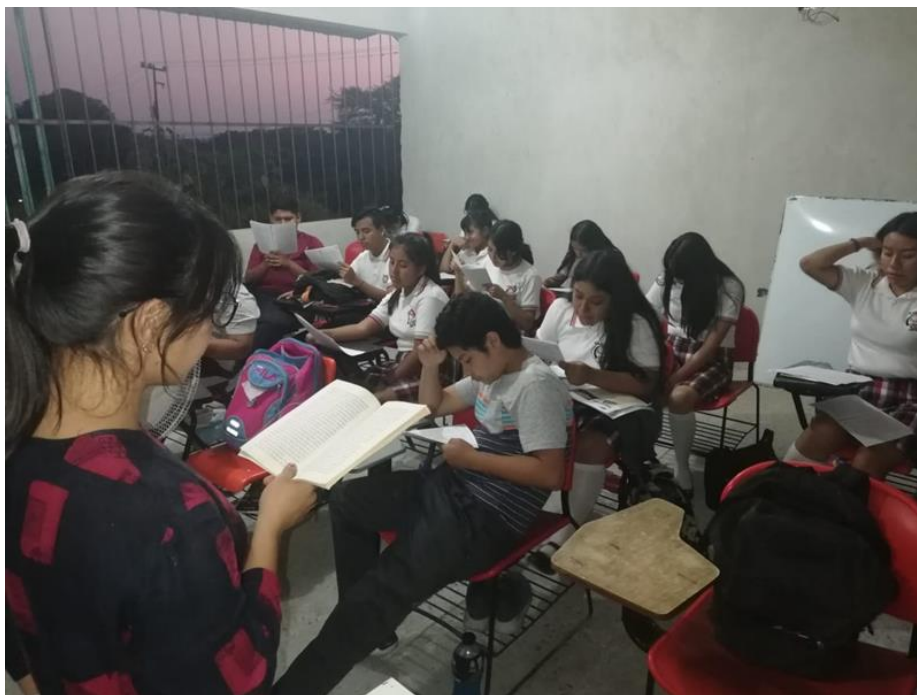
<p>Lecturas utilizadas: Maldonado, M. (2016). <i>El libro de los oficios tristes</i>. Comalcalco: Ediciones Monte Carmelo. Hernández, M. (s.f.). <i>El niño yuntero</i>. https://www.poemas-del-alma.com/miguel-hernandez-el-nino-yuntero.htm</p> <p>Estrategias de lectura: Lectura en voz alta colectiva de los poemas seleccionados. Estrategias de escritura: A1: Escritura de un texto creativo que se relacione con algún oficio u actividad que les parezca interesante. Otras estrategias: Comentarios acerca de la lectura; reproducción de la canción “El niño yuntero”. Nivel de participación o disponibilidad del grupo: Alto. Contingencia: La clase comenzó diez minutos tarde porque el docente de la clase anterior les estaba aplicando un examen. Observaciones: A pesar de que habían tenido examen los jóvenes se mantuvieron muy atentos y participativos. Ya no tengo que preguntar quién quiere leer, ya toman la iniciativa de hacerlo y a veces hasta comienzan a leer dos al mismo tiempo. En cuanto a la escritura creativa, muchos prefirieron dibujar, la mayoría escribió acerca de algún familiar, sobre todo padres y de los oficios que realizan. Al finalizar la sesión sin que yo preguntara una joven me preguntó “¿me presta el libro?”. Todos participaron.</p>		
Sesión 15: 27/02/2020	# Asistentes: 16	Fecha:
<p>Lecturas utilizadas: Presentación del documental: <i>Narco Cultura</i> (90 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> Schwarz, S. (Director). (2012). <i>Narco Cultura</i>. [Documental]. Coproducción USA-México. <p>Estrategias de lectura: --- Estrategias de escritura: --- Otras estrategias: Presentación del contenido por verse; Proyección de 45 min. Nivel de participación o disponibilidad del grupo: Media. Contingencia: El cañón era prestado y la proyección fue en una pared, motivo por el cual no teníamos calidad de imagen muy buena. Los jóvenes se mantuvieron atentos al inicio, pero había mucho ruido y terminaron por distraerse. Observaciones: Los jóvenes intentaron estar atentos, pero había muchas distracciones. Les interesó el documental por la temática. Cuando salimos del salón varios estaban comentándolo.</p>		
Sesión 16: 04/03/2020	# Asistentes: 17	Fecha:
<p>Lecturas utilizadas: Presentación del documental: <i>Narco Cultura</i> (90 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> Schwarz, S. (Director). (2012). <i>Narco Cultura</i>. [Documental]. Coproducción USA-México. <p>Estrategias de lectura: ---</p>		

<p>Estrategias de escritura: ---</p> <p>Otras estrategias: Proyección de 45 min. y; apertura de mesa de diálogo acerca de los puntos de vista y las reflexiones y comentarios surgidos a partir del contenido.</p> <p>Nivel de participación o disponibilidad del grupo: Alto.</p> <p>Contingencia: Ninguna.</p> <p>Observaciones: La reflexión fue muy interesante, casi todos hablaron sobre el tema, menos cuatro jóvenes. Algunos comentaron situaciones cercanas en donde había existido violencia (respetando las reglas que se propusieron para estas actividades). Al finalizar el documental los jóvenes se encontraban en silencio.</p>		
Sesión 17: 10/03/2020	# Asistentes: 17	Fecha:
<p>Lecturas utilizadas:</p> <p>Keret, E. (2016). <i>Romper el cerdito</i>. Sexto Piso.</p> <p>Satie, E. (1974). <i>Three Gymnopédies: I: Lent et douloureux</i>. [Album]. Amazon music. (Trabajo original publicado en 1888).</p> <p>Estrategias de lectura: Lectura en voz alta individual completa del cuento de E. Keret.</p> <p>Estrategias de escritura: Taller de escritura creativa II. Se les repartirá hojas blancas tamaño oficio, en ellas los jóvenes escribirán un cuento con tema abierto; mientras escriben se reproduce la pieza musical de Erik Satie. Se les proporciona alrededor de 40 minutos para que terminen la actividad.</p> <p>Otras estrategias: ---</p> <p>Nivel de participación o disponibilidad del grupo: Alto.</p> <p>Contingencia: Algunos jóvenes no terminaron de escribir por lo que se lo llevaron a sus casas.</p> <p>Observaciones: Les gustó mucho el cuento. Los resultados del trabajo de escritura fueron sorprendentes. Se les entregó hojas tamaño oficio, las cuales fueron llenadas en su mayoría. Algunos escribieron hasta en la parte de atrás de la hoja y algunos más pidieron otra hoja para seguir escribiendo. Después de 40 minutos seguían escribiendo. No obstante, se acabó la sesión por lo que pidieron permiso para terminarlo en casa.</p>		
Sesión 18: 11/03/2020	# Asistentes: 17	Fecha:
<p>Lecturas utilizadas: Crosthwaite, L. H. (2009). <i>Aparta de mí este cáliz</i>. Tusquets. (pp.11-14) y (pp.23-26)</p> <p>Monterroso, A. (1994). <i>La oveja negra y demás fábulas</i>. Ediciones Era.</p> <p>Estrategias de lectura: Lectura en voz alta colectiva de los fragmentos seleccionados de L.H. Crosthwaite y; lectura en voz alta individual de las fábulas de Monterroso.</p> <p>Estrategias de escritura: ---</p> <p>Otras estrategias: Aplicación de la Encuesta final y; cierre del taller, agradecimiento y despedida con el grupo.</p> <p>Nivel de participación o disponibilidad del grupo: Alta.</p>		

Contingencia: Ninguna.

Observaciones: La clase de tornó muy tranquila debido a que había un maestro presente. Los jóvenes se mostraron atentos y participativos. Emitieron comentarios como “no se vaya”, “y ahora qué vamos a leer”, “vamos a estar aburridos otra vez”. Al finalizar la clase se despidieron de mí y me agradecieron por las lecturas.

Apéndice G. Fotografías de la intervención.



1. Lectura en voz alta colectiva.



2. Salón de clase.



3. Lectura en voz alta individual.



4. Supervisión por parte del docente de la materia de Lectura y Redacción.



5. Plantel educativo I.



6. Plantel educativo II parte canchas deportivas.



7. Plantel educativo II exterior.



8. Ingenio ZUCARMEX de la comunidad de Mahuixtlán, Ver.



9. Camino rumbo a la comunidad de Mahuixtlán, Ver.

Apéndice H. Imaginación y creatividad.

Los zombies en todo el mundo, causantes de la violencia principalmente en México, los zombies como la frustración en México.

- 1) Los zombies en todo el mundo.
- 2) Los zombies como causantes de la violencia en México.
- 3) Los zombies somos nosotros.
- 4) La policía manda un mensaje que hay grandes cantidades de drogas por todas las calles.
- 5) La droga es producida por los zombies al igual que la violencia.

Trailer:

Un joven desapareció,

A la mitad de la noche

En medio de un campo de futbol.

Pues no sabía que un zombie lo estaba observando.

Su novia fue a buscarlo.

En una noche tenebrosa un chico y su novia están

En un lago celebrando sus 4 meses de estar juntos

Y el chico dijo que iba a hacer algo increíble

Nota: Escritos realizados en la sesión número 3, en el ejercicio de escribir sus propias creaciones literarias en relación con los *Poemas de terror y de misterio*.



Nota: Dibujo realizado en la sesión 6, en el ejercicio ¿Cómo creen que termina el relato?,
realizado en relación con la lectura *El país de las metrallas*.

¿Qué es la reencarnación?

La vida empieza,

Una y otra vez,

Soy animal,

Pero al final

Acabamos igual,

No puedo parar,

De volver a nacer.

Nota: Escrito realizado en la sesión número 11, “preguntas y respuestas literarias”, en
relación con el cuento “La gallina degollada”.

Glosario

Conocimiento del mundo: también conocido como conocimiento enciclopédico, es la información que una persona tiene almacenada en su memoria a partir de lo que ha experimentado o vivido. (Centro Virtual Cervantes, s.f.).

Promoción de la lectura: De acuerdo con Yepes, Ceretta y Díaz (2013) quienes citan a Álvarez y Naranjo (2003) es un:

esfuerzo dirigido a impulsar un cambio cualitativo y práctico de la lectura y la escritura en la sociedad, debe entenderse como un trabajo de intervención sociocultural que busca impulsar la reflexión, revalorización, transformación y construcción de nuevos sentidos, idearios y prácticas lectoras, para así generar cambios en las personas, en sus contextos y en sus interacciones. A partir de ello, intenta fortalecer a los lectores como actores sociales, para que sean capaces de afrontar los retos vitales, sociales, culturales, políticos y económicos. La promoción de la lectura parte del reconocimiento de la problemática de la vida individual y de la vida colectiva, dando a la lectura el valor histórico que le corresponde, y enfatizando en su íntima relación con la escritura (p. 20).