



Universidad Veracruzana

Universidad Veracruzana

Centro de Idiomas Córdoba

Especialización en Promoción de la Lectura

Sede: Córdoba

**Leer, imaginar y escribir: una intervención en Paso
Santiago**

Estudiante: Verónica Alejandra Inclán Cazarín

Tutor: Doctor Daniel Domínguez Cuenca

Córdoba, Veracruz, julio de 2020.

Contenido

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS iv

Tablas iv

Figuras v

INTRODUCCIÓN 6

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 8

1.1 Marco conceptual 8

1.1.1 Leer y escribir. 8

1.1.2 Lectura por placer. 11

1.1.3 Promoción de la lectura. 12

1.2 Marco teórico 14

1.2.1 Constructivismo. 14

1.2.1.1. Constructivismo de Vygotsky 15

1.2.2. Pedagogía del oprimido. 17

1.3 Casos similares 19

1.4 Breve caracterización del proyecto 23

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO 25

2.1 Delimitación del problema 25

2.2 Justificación 28

2.3 Objetivos 30

2.3.1 Objetivo general. 30

2.3.2 Objetivos particulares. 31

2.4 Hipótesis de intervención 32

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO 33

3.1 Aspectos generales y ámbito de la intervención 33

3.2 Estrategia de intervención 35

3.3 Metodología de evaluación 36

CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN 38

4.1 Descripción de actividades y productos 38

REFERENCIAS 42

BIBLIOGRAFÍA 46**APÉNDICES 48**

Apéndice A. Escuela donde se trabajará 48

Apéndice B. Calendario escolar 49

Apéndice C. Cartografía lectora 50

Apéndice D. Encuesta 54

Apéndice F. Preguntas entrevista 57

Apéndice G. Bitácora 58

GLOSARIO 59

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Actividades y productos 38

Figuras

Figura 1. Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura 41

INTRODUCCIÓN

La lectoescritura es un concepto que suena desconocido para el común de las personas. Esto sucede porque a la lectura y a la escritura se les tienen como habilidades separadas. Para Garrido (2004) un lector debe aspirar a ser lo que él denomina como lector letrado. Éste es quien tiene la capacidad de leer y escribir en cualquier soporte. No requiere que le digan qué leer. Busca sus propias lecturas y acepta recomendaciones. Está incorporado a la cultura escrita. Sabe resumir, sintetizar, parafrasear, redactar informes, poner por escrito sus ideas para ordenarlas y contar una historia real o ficticia. La lectura le ha dado las herramientas para escribir con naturalidad. Leer y escribir deben ser destrezas como el habla. Son parte de la comunicación diaria y con ellas es como los seres humanos se relacionan con el mundo.

Leer es un acto en el que se decodifican grafías para recuperar de primera instancia el valor semántico. Ese es un nivel de comprensión que cualquier lector utilitario debe poseer. Pero esta comprensión elemental no es suficiente para tener las herramientas de construcción de mensajes escritos. Leer proporciona esquemas, formas, da ideas, activa la imaginación. Es un proceso mental que ayuda para poder escribir. En la actualidad a la escritura se le enfrenta a diario. La internet ha dado plataformas de diversa índole en las que esta habilidad se requiere para comunicarse. Es en ellas donde se advierte una pobreza de lenguaje y errores de comunicación por la falta de lecturas. Quien desea escribir tiene que leer. Por ello la promoción de la lectura no está completa si no se incita a escribir.

La lectura y escritura no deben ser privilegio de unos cuantos. Se tiene que llevar y acercar a los grupos oprimidos de la sociedad. Cassany (2006) menciona que leer y escribir son prácticas socioculturales. Debido a esto son fundamentales en la formación de un ser humano. Las personas son seres sociales que necesitan comunicarse, y el habla es una forma de hacerlo.

Pero el lenguaje no se limita a lo que se dice de manera oral, sino también a los mensajes que se han codificado y que alguien escribió. En sectores rurales entre los problemas que se viven está el de la educación. Las escuelas llegan a ser insuficientes, incluso inexistentes, cuando se trata de cursar de niveles medio a superior. No hay librerías o bibliotecas cercanas. Y los programas de estudio no abarcan intervenciones profundas de lectoescritura para acrecentar la cultura y horizontes de vida de los estudiantes.

Este proyecto parte de forma principal de lo que expone Freire (1970): la posibilidad de aspirar a la libertad a través de la educación. La lectura es un medio para despertar ideas, para ejercitar la imaginación, para vislumbrar posibilidades y oportunidades. A la vez escribir permite analizar, reflexionar, dar orden a las ideas propias, expresar inquietudes (Meek, 1991). Se completa así el ciclo libertador y el oprimido adquiere esquemas que van más allá de querer ocupar un rol opresor, rompiendo el ciclo oprimido-opresor que señala Freire (1970).

En los siguientes capítulos de este protocolo se fundamenta el propósito y se explican con mayor extensión estas teorías. Asimismo se plantea de manera concreta el problema y los objetivos a alcanzar, así como la metodología y herramientas pedagógicas a ocupar para realizar la intervención *Leer, imaginar y escribir: una intervención en Paso Santiago*. En cierta forma este trabajo equivaldría a la preparación para fungir como “educador popular progresista”, concepto que acuñó Freire (1992) en su obra *Pedagogía de la esperanza*, quien lo define como la persona que lleva la acción transformadora con los oprimidos. En este sentido, los promotores de lectura son agentes de cambio.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

1.1.1 Leer y escribir.

Leer y escribir son dos conceptos que dentro de la educación se manejan por separado. Como si se consideraran procesos independientes uno del otro. Pero son parte de la construcción de la capacidad de poder expresarse y comunicarse en un idioma. El primer contacto con el lenguaje ocurre en el entorno familiar. Ahí se desarrollan las primeras respuestas básicas. Las primeras construcciones gramaticales. Al llegar a la educación primaria el infante puede comunicarse con sus compañeros y con los adultos. Es en la escuela donde integrará su adquisición del lenguaje a un nivel lingüístico y psicolingüístico aprendiendo a leer y escribir. Así complementa las tres vertientes de un idioma: hablar, leer y escribir. Para descodificar de manera correcta este proceso se debe conocer que “La psicolingüística es un área del saber interdisciplinario entre la lingüística y la psicología; su principal objeto de estudio es la relación que se establece entre el saber lingüístico y los procesos mentales que están implicados en él” (Centro virtual Cervantes, 2020). Cassany (2006) refiere sobre la obtención del significado tres concepciones: la lingüística, la psicolingüística y la sociocultural. Sin la convergencia de éstas se tendrían graves deficiencias al hablar, leer y escribir. Lo cual ocurre cuando después de la educación escolar, leer pasa a ser sólo una competencia elemental, así como escribir.

La construcción del lenguaje va más allá de la repetición de palabras. Leer y comprender se da de manera paulatina. La mente aprende a decodificar y asociar las grafías al verlas y escribirlas, dando significado. Se desarrolla la comprensión. También se debe mencionar que los niveles lingüísticos y psicolingüísticos no son uniformes. Hay una diferenciación sociocultural que se desprende del idioma, la región, el nivel económico, la zona y los entornos en los que

crece un ser humano. El término sociocultural es acuñado por el psicólogo ruso Vygotsky y se refiere a los aspectos sociales y culturales de una comunidad o sociedad. Es así que crecer en una comunidad y desenvolverse en otras, dota de apreciaciones diferentes de significado (Chaves Salas, 2001). Por ello las interpretaciones de la lectura de un texto tienen diversas variaciones dependiendo del lector. Al respecto Cassany (2006) dice:

Leer y escribir no son sólo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales. Leer exige descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra. Puesto que la sociedad y la cultura evolucionan, también cambian los significados, el valor de cada palabra, de cada texto. Cambia nuestra manera de leer y escribir. (p. 10)

Saber leer y escribir no garantiza que alguien se convierta en lector o en escritor. Muchas de las personas que en edad adulta leen lo hacen por exigencias escolares o laborales. Leer se concibe como una obligación para conocer. Esto conduce a contemplar a la lectura como una limitante de la libertad. A diferencia de este pensamiento, para Argüelles (2010) leer es un acto de libertad. Más que apreciar la lectura como algo definible por sí misma, la comprende como un proceso que tendrá la perspectiva que se haya inculcado en lo particular. Es ahí donde la lectura ocupa varias dimensiones. Desde ser vista como una herramienta para poder aprender, hasta ser considerada ociosa y gozosa, y por tanto, no productiva. El autor divide la lectura en utilitaria y autónoma, similar a como lo hace Garrido (2004). La lectura autónoma encuentra su sitio mediante un aprendizaje sociocultural que se da en los primeros años o en otras etapas. Si un infante ve a sus progenitores o familiares próximos leyendo, apreciará los libros y disfrutará de ellos más allá de lo utilitario. Si no es así, en su crecimiento podría tener oportunidades de

acercarse a la lectura. Así como aprendió lectura utilitaria tendrá que aprender a ser un lector autónomo. Es un proceso diferente y que no siempre tiene cabida en los planes escolares. Éste hecho ha dado espacio para el perfil del promotor y de los mediadores de lectura. Son ellos los que se especializan en mostrar y compartir la lectura para posibles lectores autónomos.

Sobre la escritura se puede nombrar la de uso público. La que se mira en el andar diario: carteles, señalamientos, instrucciones, marcas, títulos. Está ahí para ser útil. Para comunicar un mensaje sencillo que se requiere decodificar. Su función se dirige directo a la razón. Para Meek (1991) es una forma de establecer la conformidad y el control en la sociedad. No conlleva un proceso reflexivo. No provoca controversia. Cuando la escritura va más allá de estas cuestiones mínimas complica al no lector. Lo separa. Lo hace a un lado porque no tiene la preparación para decodificar mensajes complejos. Al no poder acceder a lecturas más avanzadas tampoco podrá desarrollar su propia escritura. Si un lector utilitario intenta escribir es muy probable que no acceda a los beneficios de la escritura. No se escribe para convertirse en escritor, sino porque “La escritura amplía nuestra percepción de las cosas, acrecienta nuestra conciencia; nos permite circunscribir lo que se sabe y comprende, al plasmar nuestro monólogo interior en una forma de lenguaje que se puede inspeccionar y analizar. La escritura nos hace reflexionar” (p. 42). Las condiciones actuales de vida demandan escribir día a día en distintas plataformas. Mensajes de textos, foros de internet, redes sociales, blogs, páginas web. Escribir bien es indispensable en esta era de comunicaciones digitales mediadas por la internet. Saber expresarse de manera correcta por escrito es una competencia deseable a desarrollar.

Escribir y leer son dos cosas extraordinarias cuando realmente las disfrutamos, cuando nadie nos obliga a ejercitarlas, y cuando nos damos cuenta que sí las gozamos, con juicio y con emoción, sin apartarnos de la ética, las consecuencias

espirituales e intelectuales son, por lo general, muy positivas. (Argüelles, 2010, p. 30)

1.1.2 Lectura por placer.

La lectura como se ha mencionado tiene dos facetas básicas: la utilitaria y la autónoma. De esta última dice Garrido (2004) que es la que ha descubierto una persona por placer, que la sabe útil y que al mismo tiempo la disfruta. Es una lectura por gusto y que en esencia un individuo decide realizarla sin sentir obligación en ella. El concepto de placer remite al filósofo Epicuro. Para él todos los placeres tienen su raíz en el cuerpo. No obstante son los placeres del alma los que considera superiores. Postulaba que se accedía a ellos a través de la filosofía, la imaginación y la reflexión. Filosofar constituía para Epicuro el máximo placer (Deras, 2018). La lectura lleva a imaginar, reflexionar y filosofar. La lectura puede ser un placer cuando las acciones antes enumeradas se gozan sin aprensiones. Los lectores surgen cuando empiezan a descubrir que hay placer en esta actividad de apariencia pasiva. La parte activa de leer es interna y no se aprecia ante los ojos de quien observa al lector. Sólo quien lee sabe que “la recompensa mayor de leer es la lectura misma” (Garrido, 2004, p. 28).

¿Qué beneficios tiene la lectura?:

la lectura vela por nuestra salud. Mantiene nuestra disposición, la agilidad de nuestras capacidades, nos permite elegir, soñar, responder, escuchar, imaginar, y sostiene y desafía nuestros pensamientos, afectos y emociones. Es insuficiente decir que es refugio y compañía, pero hay ocasiones en que ello es extraordinariamente importante. A veces abriga nuestras esperanzas, lo que, de nuevo, puede resultarnos inadecuado, pero se dan situaciones en las que es

absolutamente determinante, para vivir, incluso para sobrevivir. (Gabilondo, 2012, pp. 80, 81)

La lectura no tiene que ser sólo utilitaria para dar un beneficio. Puesto que la lectura por placer no se fuerza, tiene más probabilidades de nutrir de una forma más natural. Manguel (2014) trata de dar una definición de la lectura por placer diciendo: “El placer de la lectura, que es fundamento del arte de cada lector, se muestra variado y múltiple”. O sea que no se puede hablar de un único placer. Cada libro da diferentes sensaciones a un lector. Cada persona reacciona de maneras similares o distintas. La lectura es un acto singular como lo es cada libro y humano que lo abre. Las vivencias individuales, la educación, la edad, la cultura, la nacionalidad; son factores que determinarán e influenciarán la relación que se entabla cuando se lee. Las ideas del autor, de sus historias, de sus investigaciones se entrelazarán con las personales, activando el razonamiento, reflexiones y análisis, además de los sentimientos que se generen. Ahí está lo que Epicuro nombró como el máximo placer. La lectura es un placer que ayuda a ser libre y a viajar con la imaginación.

1.1.3 Promoción de la lectura.

Para Garrido (2012) “Sólo existe una manera de formar un lector: ayudarlo a descubrir los placeres de la lectura. Placeres de los sentidos, las pasiones y las emociones; placeres del conocimiento, la inteligencia, el razonamiento y la reflexión” (p. 24). Esto es la promoción de la lectura. Llevar a individuos y/o grupos a encontrarse con la lectura por placer. Lo ideal es hacerlo con las mentes en formación. Los niños tienen diversas capacidades que deben ser estimuladas. Los jóvenes de educación media y superior son también receptivos y proclives a explorar la lectura. La promoción de la lectura se vale de estrategias y técnicas para que experimenten que leer es grato. Los promotores luchan contra el estigma de que la lectura es

aburrida. Y es que así se les enseñó a muchas generaciones de manera indirecta en la escuela. Leer es un castigo, leer sólo es utilitario, leer hace pensar de más, leer exige. La lista de connotaciones negativas es extensa. La promoción de la lectura no tendría que existir. Así como ver películas o series es un placer, la lectura debería de estar en ese nivel (Argüelles, 2010). Nadie debería tener que mostrar el placer de leer en edad adulta si se aprende en la infancia. La diferencia de este placer es que la imaginación es algo que se cultiva y que se necesita ejercitar. Por ello la promoción de la lectura se ha profesionalizado. Es pertinente volver a estimular la imaginación adormecida.

1.1.4 Literacidad.

Donde la alfabetización se queda surge la literacidad. Alfabetizar como su nombre lo indica habla de enseñar un alfabeto. El conocimiento de éste y la asociación de las grafías generan palabras. Las palabras en conjunto construyen oraciones que a su vez erigen textos. Leer un texto es ocupar la habilidad de descodificación semántica que proporciona la alfabetización. La literacidad profundiza en el texto, lo analiza, percibe intencionalidades, con ella se interpreta y comprende con base al bagaje sociocultural. De acuerdo con Cassany (2006) la literacidad es un término que se refiere a la práctica de interpretación de escritos. Comprende todo lo que se relaciona con la correspondencia del alfabeto, entre sonidos y letras. Abarca las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura. La literacidad incluye un código escrito que contempla las reglas lingüísticas que gobiernan la escritura. Analiza los tipos de géneros discursivos como lo sería la carta, un cuento o un microcuento. También se ocupa del binomio que forma el autor del texto y el lector de éste. Mira a la escritura como una actividad que ha dado pie a las construcciones culturales de una comunidad, reflejándose en la cultura escrita o literacidad.

La formación de pensamiento a partir de un discurso escrito es otro rubro de la literacidad. Asimismo, ésta toma en cuenta la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad de quien produce o lee textos. Esto último lleva a los valores y representaciones culturales diseminados en un texto a los que accede un lector letrado. Esta denominación es propuesta por Garrido (2004) y se refiere al lector que lee y escribe en papel o pantallas. Que accede a lecturas de distinta índole, las comprende, traduce imágenes mentales y sensoriales, compara textos. No se deja influenciar por ideologías escondidas entre líneas o tras de éstas. Las detecta y se crea su propio juicio. Leer y escribir le representan actos naturales y que forman parte de él. Y dentro de esa naturalidad aplica la literacidad de manera predispuesta y casi innata. Aunque esto no le impide ejercerla de manera consciente para beneficiarse de ella.

1.2 Marco teórico

1.2.1 Constructivismo.

El constructivismo es una teoría que explica la naturaleza del conocimiento humano. De manera básica postula que la construcción de un individuo como un ente pensante y social se superpone al entorno en el que se desenvuelve. Una persona se hace así misma gracias a aspectos sociales, cognitivos y disposiciones internas. Un resultado de la interacción de estos factores (Carretero, 2000). El conocimiento parte de esquemas que surgen de la relación del individuo con el medio. La construcción que se elabora día a día en todos los contextos depende de dos aspectos: de la representación inicial que se tiene de la nueva información y la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto. Por ello el aprendizaje se percibe como una experiencia activa en la que se asimila un saber. Los conocimientos adquiridos se incorporan a experiencias y estructuras mentales previas. Cada sujeto codifica de forma diferente de acuerdo con su contexto y experiencias propias.

En las escuelas de nivel básico se aplica esta teoría. Aunque existen docentes con visiones muy rígidas, que no ayudan a la edificación del conocimiento con base al empirismo del alumno. Imponen su propia experiencia. Aplican planes de estudio estandarizados tanto para ciudades como para zonas rurales. Obvian el entorno y el conocimiento previo del infante. Esto lleva a una construcción conceptual deficiente o no adecuada al contexto de desarrollo. También hay maestros sujetos a esos planes de estudios que los adecúan para una verdadera acción transformadora.

No se puede hablar de un sólo constructivismo. Entre los representantes de esta teoría se tiene a Piaget, Vygotsky, Ausebel y la actual psicología cognitiva. La aportación de los dos primeros ha sido fundamental en la elaboración de un pensamiento educativo (Carretero, 2000). Para Piaget el conocimiento empieza por la asimilación. Se interioriza un asunto o evento que se relaciona con esbozos conceptuales preestablecidos. Se crean estructuras lógicas que aumentan de complejidad y que el individuo resuelve a medida que crece. El avance cognitivo se produce si la información nueva aporta o discrepa de la que ya se tiene. Una de las contribuciones esenciales de Vygotsky al constructivismo fue concebir al sujeto como un ser social. Para él los procesos psicológicos superiores como lo es la comunicación, el lenguaje y el razonamiento, parten del entorno sociocultural y su interiorización. El aprendizaje no es una acción individual. Aplicado esto a un salón de clases un profesor es un elemento conductor. Éste realiza las acciones necesarias para estimular la actividad mental y la construcción de esquemas del desarrollo cognitivo en grupo. Todos aprenden de todos.

1.2.1.1. Constructivismo de Vygotsky

Lev Vygotsky propuso la teoría sociocultural donde señala que el desarrollo humano se liga a la interacción con su contexto sociohistórico-cultural. O sea que el individuo construye su

conocimiento mediante la socialización con otros individuos dentro de su entorno (Chaves Salas, 2001). El ambiente, las relaciones, la religión, los contextos y toda entidad sociocultural en contacto con el sujeto contribuyen a su crecimiento cognitivo. Los procesos básicos de educación de un infante como la atención, sensación, percepción y memoria son afectados por lo que lo rodea. Lo aprendido en un medio escolar cuenta con un antecedente. Previo a la educación escolar todos tienen vivencias significativas. Desde los primeros días de desarrollo del infante el aprendizaje se liga a él. La interacción con otras personas estimula y activa una variedad de procesos mentales mediados por el lenguaje. Vygotsky descubrió que el nivel cognitivo de los infantes con avances similares y de distintos ámbitos, variaba. Incluso bajo la guía del mismo profesor. De la misma manera en un subsiguiente curso la asimilación de conocimientos se presentaba de diferente forma. Esto llevó al teórico a determinar que existe una Zona de Desarrollo Próximo con la que explica la diferenciación observada (Carrera y Mazzarella, 2001).

Un docente tiene que explorar en la Zona de Desarrollo Próximo para mediar y que el alumno adquiera conocimientos que no surgirían de manera directa. Incluso las intervenciones deben tener un carácter particular en muchos casos. Cada individuo presenta características cognitivas específicas. Es por ello que en las escuelas la estandarización llega a chocar con varios alumnos. No se toman en cuenta las individualidades provocando la disparidad de resultados en las evaluaciones. Al poner en marcha el aprendizaje se activa el proceso de desarrollo. Pero visto de esta forma pareciera obviarse a otros miembros. Aprender para Vygotsky no va sólo de maestro a alumno. Los compañeros también crean enlaces que activan la asimilación cognitiva. La socialización en el aula promueve los procesos interpsicológicos que se interiorizan. “La escuela en cuanto a creación cultural de las sociedades letradas desempeña un

papel especial en la construcción del desarrollo integral de los miembros de esas sociedades” (Carrera y Mazzarella, 2001, p. 44).

Un profesor en un área rural debe acercarse al alumno y enterarse de su estilo de vida familiar, su relación con habitantes próximos, costumbres, maneras de percibir el mundo. La observación y las conversaciones dan una idea a *grosso modo*. Esto prepara al docente a una mejor capacidad para transmitir y provocar conocimiento. En este ejemplo se expone un aprendizaje en dos vías. Uno es del maestro que estudia el entorno y escucha a sus alumnos. El otro es el que recibirá el infante o adolescente que deja de ser un ente pasivo. Con ello se da pie a la reciprocidad para suscitar interacciones y la socialización de lo aprendido mediante el intercambio de ideas con los discípulos. En una comunidad existen pensamientos similares, matizados por la individualidad de cada sujeto. Esto trae una riqueza de perspectivas útiles en los procesos cognitivos.

Los aportes teóricos de Lev Vygotsky son propuestas pertinentes para repensar la educación y la práctica pedagógica. Estos postulados coinciden en la importancia de respetar al ser humano en su diversidad cultural y de ofrecer actividades significativas para promover el desarrollo individual y colectivo con el propósito de formar personas críticas y creativas que propicien las transformaciones que requiere nuestra sociedad. (Chaves Salas, 2001, p. 63)

1.2.2. Pedagogía del oprimido.

Los países de Latinoamérica se caracterizan por una gran desigualdad social. Se aprecia en lo económico y en la educación. Los planes educativos “pensados” como iguales para un mismo país excluyen la diferenciación entre un entorno oprimido y uno con más oportunidades de progreso. La situación fue analizada por el pedagogo y filósofo Freire (1970) en su obra

Pedagogía del oprimido. Esta es una teoría en la que expone situaciones de opresión. Habla del rol del opresor y de la liberación a la que debe aspirar el oprimido. Reprueba que la aspiración del oprimido sea ocupar un lugar de opresor. Esto sólo recrea el círculo en la sociedad. La verdadera libertad de la opresión surge rompiendo el esquema opresor-oprimido. Este autor propone un camino libertador progresivo en el que se toma conciencia de la realidad en la que vive el individuo. El oprimido debe luchar para liberarse mediante la praxis. Es aquí donde la educación desempeña un papel fundamental.

La pedagogía del oprimido critica la educación formal calificándola de “narradora”: “Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar” (Freire, 1970, p. 46). Los conocimientos se transfieren tal y como figuran en las guías de estudio sin fomentar el pensamiento crítico. El maestro exige ejercicios de mnemotecnia. La reflexión es nula. La actividad educativa de este tipo en contextos donde el estudiante vive oprimido por la situación económica, la escasez de alimento, de interacciones sociales y con pobreza cultural; lo hace propenso a crecer sin posibilidades de liberarse. Ante la pedagogía del opresor Freire (1970) propone una pedagogía de la dialogicidad. En ella se crea un diálogo entre el educador, el contexto y el educando. El silencio de este último se rompe con la palabra, la acción y reflexión.

La ruralidad en México es un entorno muy propenso a la opresión. La educación cobra importancia de manera utilitaria por los oprimidos. No siempre se les brindan las herramientas pedagógicas para criticar su realidad. Aceptan y repiten el esquema de generación en generación. Con la dialogicidad el educador investiga la forma de pensar de los educandos, explora el contexto, se involucra y parte de ello para un aprendizaje sistémico. Se interactúa en grupo, se dialoga, se exponen conocimientos que son contrastados con el contexto. Ahí es cuando va

surgiendo la conciencia de la situación que se vive. Estas acciones llevan a la que Freire (1992) denominó la pedagogía de la esperanza. En la obra homónima plantea la figura del educador popular progresista. Éste es quien lleva la acción transformadora con los oprimidos:

Una de las tareas del educador popular progresista, tanto ayer como hoy, es tratar de colaborar en el proceso en el cual la debilidad de los oprimidos se va transformando en fuerza capaz de transformar la fuerza de los opresores en debilidad, por medio de la comprensión crítica de cómo se dan los conflictos sociales. Esta es una esperanza que nos impulsa. (p. 127)

Es la pedagogía de la esperanza la que un promotor de lectura debe llevar a los espacios oprimidos. Ahí donde la lectura sirve como instrumento libertador.

1.3 Casos similares

La mayoría de intervenciones de lectura en ámbitos rurales poseen características similares. En la ruralidad es frecuente toparse con situaciones precarias, con escasez de materiales, de herramientas tecnológicas, con pensamientos cuyas perspectivas se limitan a subsistir día a día. Cualquier proyecto requiere un diagnóstico previo y tener una idea de lo que se enfrentará. La revisión de literatura es fundamental para esclarecer dudas.

La promoción de la lectura muchas veces se realiza sin prestar importancia a la escritura. Pareciera como si fueran actividades diferentes cuando en realidad están vinculadas. Blanco Blanco (1999) en su tesis de licenciatura pone especial énfasis a la creación literaria. Plantea que “la creación literaria se alimenta de la idea de que la lectura y la apreciación de la escritura son actos de soberanía del sujeto inmerso en la dinámica de este proceso” (p. 11). Su intervención fue aplicada a alumnos de cuarto grado de primaria de la escuela rural Las Brisas de San Onofre, Colombia. Su metodología fue en forma de talleres lúdicos con los que animó a creaciones

literarias. Las lecturas propuestas correspondían a una previa selección para después ser escogidas por los alumnos. Utilizó poemas, fábulas y cuentos sin especificar una cartografía lectora. Concluyó afirmando que se demostró que la creación literaria es un buen medio para que los estudiantes adquieran un comportamiento lector y estructural de contenidos caligráficos y ortográficos.

Bellorín y Martínez (2006), de Venezuela, desarrollaron una guía que nació de dos proyectos comunitarios: “Leer para vivir” y “Tendiendo puentes”. El primero fue para dar atención a damnificados de pueblos costeros debido a derrumbes. El segundo se aplicó a barrios populares de Caracas. Estas autoras exponen la metodología a seguir que empieza en la fase cero con la observación para diagnosticar, la búsqueda de aliados, establecer con quienes se va a trabajar, el perfil del promotor y la selección de libros. En la fase uno sugieren actividades como la “hora del cuento” y “cuentos y novelas por entrega”. La fase dos consiste en la continuidad y la persistencia. Se sugiere convertir el grupo de intervención en protagonista, evitar improvisaciones y llevar un registro de todo lo que se hace.

En San Gil, Santander, Colombia, maestros de 10 escuelas rurales del Centro Educativo de Chapala indagaron sobre el mejoramiento de la comprensión lectora. Esto en el 2004 con el propósito de crear un plan de mejoramiento. Escribe del proceso a detalle Gómez Martínez (2007). Se realizaron evaluaciones a niños de tercero, cuarto y quinto grado. El método utilizado fue el de investigación acción participativa, desarrollado en cuatro etapas: el diagnóstico, diseño de la matriz de aplicación y la observación participativa, elaboración de material de apoyo para la mediación, y la socialización de resultados con otras escuelas rurales. El estudio se alargó hasta el 2007. Entre las conclusiones se entendió que las prácticas pedagógicas necesitan tener un sustento teórico. Es desde ahí que se deben revisar y evaluar los procesos. También que la

comprensión lectora es un aprendizaje gradual que tiene relación con procesos mentales estructurales que se logran con la mediación.

En Córdoba, Argentina se llevó a cabo una investigación e intervención sobre los procesos de lectura y escritura en una comunidad rural. La auspició la Facultad de Lenguas, UNC (Amado, 2013). Se avocó al rendimiento de la comprensión en niños. Desarrollaron dos tipos de estudios: uno en los hogares y otro en las aulas. En el primero se buscó explorar los conocimientos que los niños adquieren en casa y las modalidades de esos aprendizajes. En el segundo se midió el proceso de comprensión en los niños. Con los resultados se elaboró material didáctico adecuado para trabajar en contextos rurales. Produjeron dos libros de lectura de base etnográfica: *El libro de Santiago* y *El mundo de Zulma*. El personaje principal en ambos es un niño de la comunidad donde fue el estudio. Aunque se usa la narrativa tienen como función que los niños de entornos rurales desarrollen sus aprendizajes.

En la comunidad rural de Puerto López, Ecuador; Rodríguez, Rodríguez, Molina, y Montero (2018), realizaron una investigación sobre la enseñanza y animación de la lectura. Tuvieron como objetivo explorar el desarrollo de las prácticas de animación de la lectura infantil. Asimismo demostrar que la animación de la lectura infantil mejora la práctica de la lectura. Las evaluaciones las hicieron en ocho escuelas rurales a niños de kínder hasta el séptimo año de básica. Un total aproximado de 800 estudiantes. Con los resultados pudieron establecer que los niños no se convierten en lectores a través del uso de metodologías escolares vigentes. No lograron determinar si el ambiente rural es un factor que genere dificultades en el aprendizaje. Comentan en la discusión que leer correctamente y de manera crítica se dará cuando prevalezcan las circunstancias adecuadas. Agregan que las condiciones están relacionadas con los recursos disponibles para el ejercicio de lectura y con las personas que la fomentan o enseñan.

En el entorno nacional se tiene la intervención de lectura de Sánchez Osorio (2019). Se realizó en la primaria “Maclovia Acosta Domínguez” de Ranchería Unión, Centla, perteneciente al estado de Tabasco. Esto con niños de quinto y sexto de primaria. Se señala también que la escuela está en la población indígena de los yokot’an (chontales de Tabasco). La investigación se centró en las relaciones de los sujetos en su vida cotidiana con la intencionalidad de comprender la realidad e intentar transformarla. Realizó una serie de talleres por tres meses. Aplicó estrategias de lectura con las que el infante tenía que aprender a: resumir, autopreguntarse, clarificar y predecir. No proporciona una cartografía lectora. En sus conclusiones declara que: “Los alumnos/as comprendieron que es de gran importancia la lectura de textos para su formación integral ya que les es de beneficio en su vida diaria” (p. 104).

En un ámbito más cercano Benavides De León (2017), realizó un taller de animación a la lectura en una comunidad costera del estado de Veracruz. Entre los propósitos de éste se tuvo el que los infantes de seis a ocho años que participaron pudieran observar y reflexionar sobre su forma de vivir, lo que les ocurre, lo que piensan y lo que hay a su alrededor. También la valoración de su entorno y las historias locales. Ofrece una cartografía lectora con títulos como: *El mago abuelo y su chango desaparecido*, *Cuando nos hayamos comido el planeta*, *Me gustan los libros*, *La caracola Damiana*, *El pato y la muerte*. Los resultados que menciona son notorios. Los niños vivían con entusiasmo cada sesión y disfrutaron las lecturas de manera participativa con actividades lúdicas.

En una escuela telesecundaria ubicada en la comunidad de El Lindero, municipio de la Perla, Veracruz; Gómez Elías (2017) realizó el proyecto de intervención “Textos en juego: promoción de la lectura entre jóvenes de una telesecundaria rural”. Instauró un club donde la lectura fuera generadora de recreación, libertad y conocimiento. Fundamentó el proyecto en la

teoría de la investigación-acción con miras a entender el problema de lectura y para explorar la posibilidad de solucionarlo. Entre sus técnicas fue la adaptación del famoso juego de mesa “Monopoly”, convirtiéndolo a “Cuentopoly”. Utilizó cuentos, poemas, microrrelatos, leyendas y fábulas de la guía del IBBY y del club español “El zampalibros”. Algunos de los títulos fueron: “El día en que no hubo clases” (cuento), “Oda a las papas fritas” (poema), “Tabú” (microrrelato), *Leyendas de Veracruz* y las *Fabulas de Esopo*. Concluyó que la animación a la lectura con actividades novedosas contribuye a la formación del hábito. Además observó que las condiciones positivas, la libertad de elegir lecturas, tomar en cuenta las consideraciones del grupo y utilizar textos desconocidos para los estudiantes, amplía sus horizontes. El juego representó para ella una estrategia preponderante para promover la lectura.

1.4 Breve caracterización del proyecto

Leer, imaginar y escribir: una intervención en Paso Santiago, tiene por escenario un entorno rural. Como su nombre lo dice, Paso Santiago es un lugar de paso que aglutina varias comunidades del municipio de Soledad de Doblado, Veracruz. Sólo existe una telesecundaria y una escuela primaria multigrado. Esta última dividida en dos salones: uno reúne primero y segundo grado, y el otro comprende de tercero a sexto grado. Con este último grupo es con el que se trabajará. El factor de que niños y niñas de diferentes grados estén en un mismo salón es una limitante educativa. El contexto rural ya es considerado un lugar de opresión según Freire (1970). La problemática incorpora además un grupo con grados de educación heterogénea. Una sola maestra es quien atiende al grupo de 15 niños entre edades de 8 a 13 años, con el que se trabajará. Aunque se les han aplicado actividades de lectura de comprensión se hace necesaria una intervención más profunda. Promover la lectura no sólo para comprender, sino para ampliar

horizontes de vida. Es la herramienta libertadora de la opresión cultural. Leer da nuevas perspectivas, permite imaginar nuevos contextos y posibilidades.

El estímulo de la imaginación con la lectura también requiere una parte activa: escribir. Poner por escrito las anécdotas, historias y leyendas de su comunidad permitirá valorar la oralidad, crear un arraigo positivo, un entendimiento de las posibles transformaciones en sus ámbitos o en su individualidad. Escribir emulando lecturas y enmarcándolas a la realidad próxima dará pauta a un entendimiento de sus circunstancias de vida.

La cantidad de sesiones y los recursos pedagógicos quizás sean apremiantes debido a la contingencia de Covid-19. A la vez que se debe tomar en cuenta las nulas tecnologías en manos de los infantes. La comunidad carece de servicio de internet y no todos los padres cuentan con celular con señal de datos. Pero el diseño pedagógico permitirá crear material previo a manera de cuadernillo didáctico. Después, de manera presencial durante la nivelación escolar, se realizarán las sesiones pertinentes.

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

2.1 Delimitación del problema

En México los índices de lectura son bajos. Lo demuestran los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura 2015: un mexicano lee en promedio 5.3 libros al año, de los cuales, 3.5 son por gusto y 1.8 son por necesidad (Hipertextual, 2020). Por otro lado, en el Módulo sobre Lectura (MOLEC) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el cual se realiza cada año a población de 18 años y más, en sus resultados de febrero de 2020 señala que el promedio es de 3.4 libros per cápita por año (INEGI, 2020). Estos estudios se realizan a muestras representativas. Debido a esto no proporcionan cifras de contextos específicos en los que variarían los promedios. De los 5.3 libros que se leen al año según la Encuesta Nacional de Lectura, un 44.3 % de esos 5.3 libros se leyeron por entretenimiento y un 30.5 % por la escuela o trabajo. Ante quien no lee puede parecer un buen número. Sin embargo, si se compara con los 47 de Finlandia, el contraste es extremo. El país de habla hispana que lee más es España con 10.3 libros per cápita al año (Hipertextual, 2020).

Las comunidades rurales tienen por lo general escasez de libros para la lectura recreativa. Sólo se obtienen en la escuela si cuenta con biblioteca. Los bajos ingresos de los padres de familia no les permiten darse “el lujo” de adquirir lecturas por placer para sus hijos. Esto conduce a que las habilidades de lectura y comunicación escrita sean deficientes. También el internet puede ser limitado e incluso nulo para poder optar por lecturas electrónicas (IBBY México/A leer, 2016). Si se tomara una muestra para una encuesta de lectura en una zona rural se vería la disparidad con los resultados de una zona metropolitana. El no tener acceso a libros y la baja economía son parte de las causas que determinan la falta de acercamiento a la lectura. Además, el sistema de educación en muchas comunidades rurales es del tipo multigrado. “Las

escuelas multigrado son aquellas en las que niños de diferentes edades o grados aprenden juntos, por lo que deben funcionar como un modelo educativo distinto al de las escuelas regulares” (Rosas Carrasco, 2018, pp. 75, 76). Entre sus características está que no existe uniformidad de éstas. Cada escuela multigrado tiene sus propias particularidades provenientes de lo político, lo social, lo cultural y lo estructural. Las únicas desde la perspectiva estructural que se pueden citar son: contar con uno o dos maestros para todos los grados, uno o dos salones de clases, ubicarse en zonas rurales muy pobres y poca atención para ser proveídas de artículos educativos. Aunque en los resultados de la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) del 2014, se reportó que a nivel nacional las escuelas multigrado cuentan en un 79.1% con biblioteca de aula (Schmelkes y Águila, 2019). Esto presupondría un acercamiento a los libros, su uso regular en clase y en préstamo, pero no hay estadísticas sobre ello.

La primaria multigrado Francisco I. Madero de la comunidad de Paso Santiago, del municipio de Soledad de Doblado, Veracruz, es el centro de varias rancherías a donde acuden niños y niñas que se encuentran a distintas distancias. No cuenta con internet. En la cabecera municipal existen dos bibliotecas a las que no pueden acceder por la lejanía y costos de transporte. Las interacciones sociales de los estudiantes de Paso Santiago se reducen al colegio. Su oportunidad de crecimiento educativo está en una telesecundaria que se encuentra junto a la escuela primaria. Tienen escaso contacto con otros contextos que les hagan mirar más allá de su entorno. La escuela se divide en dos grupos: primero y segundo grado, conforman un grupo; y de tercero a sexto grado, el otro. Es con este último con quien se trabajará la intervención de lectoescritura. Son en total 15 estudiantes.

Cuentan con los libros de la pequeña biblioteca de aula. Se han utilizado en una única actividad en el ciclo escolar 2019-2020 para evaluar la comprensión. El ejercicio de escritura con relación a esa actividad consistió en hablar sobre el libro asignado. La escritura se utiliza sólo de forma utilitaria. En casa no disponen de otro material de lectura fuera de los libros escolares. Al no tener acceso a libros físicos o electrónicos por medio de internet, ni contar con medios para acercarse a las bibliotecas, ni dinero para adquirir materiales de lectura, además de escasas actividades de lectura y escritura conexas con la literatura; es que se hace pertinente acercarles la lectoescritura para despertar en ellos un auténtico interés por los libros. La niñez es la etapa adecuada para estimular la imaginación y usarla para escribir. La lectura puede dar esperanzas para comprender que existen otras realidades. Leer sirve para mostrar diferentes perspectivas y entender distintas aristas de uno o varios entornos. Expresarse y comunicarse ante los demás no debe ser de manera exclusiva por medio del habla. Escribir es necesario para la organización de ideas y darle forma a pensamientos que se requieren exteriorizar. La comunicación mediada en contextos virtuales es algo a lo que se enfrentarán los niños y niñas en las siguientes etapas de su vida.

Leer, imaginar y escribir: una intervención en Paso Santiago es un aporte para subsanar el problema de prácticas de lectoescritura. Ellas están supeditadas por un entorno oprimido y con deficiencias educativas. Esto por ser una escuela multigrado y sólo tener oportunidad de crecimiento educativo a nivel de secundaria. También con esta intervención se pretende que los niños y niñas subsanen el problema de falta de registro escrito de historias y leyendas locales que se pueden perder en la oralidad. De lograrse se hará un compilado en un soporte impreso o virtual. Debido a ello se requiere ampliar las actividades de lectoescritura con las cuales puedan acrecentar su comprensión lectora, su cultura, las percepciones, conocimiento de otras

perspectivas y adquirir habilidades de escritura creativa para registrar las historias locales que han pasado de generación en generación. Se espera descubran así el placer de leer y expresarse de forma escrita.

2.2 Justificación

La desigualdad en el país es evidente en diversos ámbitos de vida. Se toma conciencia de ella en la escuela, al experimentar las primeras interacciones fuera del entorno familiar. Crecer en un ambiente rural sin tener las posibilidades que ofrece la vida en las ciudades te da horizontes de vida con oportunidades limitadas. Las opciones de progreso educativo y económico en pueblos y comunidades son insuficientes. Entre las principales razones se encuentran la nula diversidad económica, los empleos poco remunerados, la falta de contraste con otras realidades para aspirar a ellas y la principal: la escasez de escuelas. En Paso Santiago hay una sola escuela primaria y una telesecundaria. La primera es multigrado y cuenta con una maestra para ambos grupos. El aglutinar a diferentes grados escolares en una misma aula limita el desarrollo de actividades.

La lectura y escritura deben ser llevadas a esos contextos socioculturales donde más se requieren. Porque leer y escribir, entre otras cosas: activan la imaginación, permiten observar otros escenarios, situaciones y formas de vida; dan perspectiva, ayudan a pensar, reflexionar y enfrentar la realidad. Una de las oportunidades más valiosas en un contexto oprimido es poder vislumbrar posibilidades diferentes. Escribir aterriza ideas, ayuda a dar foco a reflexiones y posibilita tener una visión más amplia de la realidad. Por ello es que los niños y niñas de esta escuela rural multigrado merecen vivir la experiencia de leer, imaginar y escribir. Con la literatura seleccionada y compartida podrán encontrar el gusto por los libros. Se beneficiarán de advertir en ellos distintas realidades. Al redactar contarán con una mejor claridad de sus

pensamientos. Con habilidades de lectoescritura se espera que registren y rescaten historias y leyendas locales que muchas veces se pierden por diversos factores como: la migración, la falta de arraigo, las nulas competencias de lectoescritura y el desinterés por conservar su cultura próxima. Esta sería la función social de la intervención.

Desde el punto de vista institucional la escuela rural multigrado se beneficiaría de contar con una intervención de lectoescritura. La educación en este tipo de primarias es limitada al no tener un maestro por grado. La atención se focaliza de manera diferente. El alumnado debe esperar su turno para ser atendido con las materias que le corresponden conforme a su nivel. La lectura es una materia más. No hay tiempo de darle la dedicación necesaria. Las estrategias y técnicas para su fomento y la ejercitación de la escritura se restringen por la dispersión de tener unidos varios grados educativos. El espacio invertido también resulta ser insuficiente. Por ello se requiere intervenir para ampliar la lectoescritura con los métodos más apropiados que sólo un promotor de lectura puede implementar.

El crecer en un ámbito pueblerino colindante a la ruralidad, con comunidades cercanas, permite comprender esta realidad. Se adquiere una visión empírica de lo que se afronta. Se reducen los márgenes de error al tener conceptualizado ese empirismo previo y su posible tratamiento. Se le puede denominar como un tipo de observación participativa de años, en la que se asentaron las bases para conceptualizar la problemática de esos ambientes. La lectura por lo regular tiene connotaciones negativas en las escuelas. En la ruralidad es más factible acceder a la televisión abierta que a los libros. Consideran que la lectura es para aprender y la tele para entretenerse. Y aprender les parece difícil. Muchos niños aparte de estudiar deben trabajar en el campo con sus padres. El agotamiento les hace más comfortable sentarse a ver televisión de una manera pasiva que tomar un libro que requiere un cierto esfuerzo mental. No se muestra que el

libro también puede ser entretenido o divertido. Que las historias ahí contenidas activan la imaginación y que imaginar es placentero. Si en la ciudad se tienen estas concepciones, en lo rural se acentúan. Por ello es pertinente convidar a leer y escribir por placer. Si niños y niñas no cuentan con libros cerca, si no se les enseña a disfrutarlos; no los abrirán al término de su vida escolar. Es determinante para un proyecto de esta índole contar con este panorama.

Una servidora experimentó la ruralidad y gracias a que tuve a la mano los libros de mi abuelita es que descubrí la lectura sin fines académicos. Esta es una de las razones personales del diseño de este taller: acercar lecturas literarias que despierten la curiosidad y el entusiasmo. Además, hay una relación cercana con la maestra de Paso Santiago, lo cual da la facilidad para intervenir. Para ella es su primera vez en una primaria multigrado y es consciente de las limitantes. Declara que los niños poseen muy pocas oportunidades de socializar fuera de la escuela, por lo que todo lo que se les ofrezca de manera atractiva y creativa les entusiasma. Con esta predisposición a lo diferente se tiene un escenario en el que se les puede aproximar a la lectoescritura.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general.

Fomentar la lectoescritura en estudiantes de una escuela primaria rural multigrado (de tercero a sexto año) mediante una estrategia denominada leer, imaginar y escribir. Se partirá de narrativas breves que se les proporcionarán en un cuadernillo didáctico para que experimenten el placer de la lectura y despertar en ellos y ellas la imaginación, y así promover la escritura creativa con actividades de redacción relacionadas a las lecturas asignadas en el cuadernillo. Éste contará con diez sesiones, con instrucciones para trabajar en casa debido al Covid-19. En siete sesiones posteriores y de manera presencial, se estimulará a la práctica de la lectura en voz alta

con los escritos obtenidos. Estas acciones favorecerán las habilidades de lectoescritura para la recuperación escrita de las narrativas locales con ayuda de padres o familiares.

2.3.2 Objetivos particulares.

1. Fomentar la lectura por placer en niños y niñas por medio de una selección de textos de narrativa breve, para despertar en ellos y ellas la imaginación, la curiosidad y el interés por las historias.

2. Estimular la creatividad e imaginación de los niños y niñas animándolos a practicar la escritura creativa con base en las lecturas y actividades vinculadas con las narrativas breves de cada sesión.

3. Contribuir a la práctica de lectura en voz alta y el fomento de la escucha atenta, esto por medio de los escritos obtenidos por los niños y niñas en las 10 primeras sesiones a realizar en cuadernillo. Una sesión presencial será dedicada a ello, así como parte de las subsecuentes.

4. Propiciar la colaboración de los padres o familiares para que les narren de manera oral a los niños y niñas, anécdotas, leyendas y relatos locales, para fomentar el conocimiento, el arraigo y la valoración de su entorno sociocultural.

5. Promover la transcripción de las narraciones orales que hayan obtenido de sus padres o familiares, para que las compartan en colectivo mediante la lectura en voz alta, las comenten y contrasten con las de sus compañeros.

6. Coadyuvar a la visibilización de los mejores escritos obtenidos en la intervención, mediante la edición de una antología física o electrónica, que conjunte las narraciones generadas, dando énfasis a las historias locales registradas.

2.4 Hipótesis de intervención

Con base en una serie de actividades de lectoescritura se acrecentará la comprensión lectora de los niños y niñas, se ampliará su cultura, sus percepciones y conocimientos descubriendo otras perspectivas. Entre éstas se tienen técnicas como el binomio fantástico (Rodari, 1977); lecturas que se conviertan en parteaguas para realizar ejercicios de escritura, como cuentos con más de un final a escoger y la redacción de finales de esos cuentos; crear variaciones de microcuentos; recordar sueños, comentarlos y escribir sobre ellos; usar la lotería mexicana para jugar y crear historias con sus personajes; imaginar qué sentirían si amanecieran convertidos en insectos y escribir de ello; dar respuesta a un cuento epistolar. Esto les permitirá experimentar el placer de leer y de expresarse de manera escrita. Se espera que el encuentro con la literatura despierte en ellos y ellas el gusto por las historias contenidas en libros. En estos podrán observar otras realidades beneficiándose de la amplitud de horizontes. Al redactar textos imaginativos contarán con una mejor claridad de sus ideas y adquirirán la habilidad de registrar y rescatar narrativas orales locales.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Aspectos generales y ámbito de la intervención

Paso Santiago es un paso rural, no una comunidad propiamente. Pertenece al municipio de Soledad de Doblado, se encuentra a 6 kilómetros de éste. En ese punto están situadas dos escuelas: una primaria y una telesecundaria. Éstas fueron instaladas ahí por ser un lugar estratégico para llevar educación a los niños y niñas de las rancherías y comunidades cercanas. Se trabajará en la escuela primaria Francisco I. Madero, con clave 30DPR0840K (ver Apéndice A. Escuela donde se trabajará). Es multigrado. Cuenta con sólo dos salones y una maestra, la cual funge al mismo tiempo como directora. En un salón se aglutinan alumnos de primero y segundo grado. En el otro, estudiantes de tercero a sexto año, con quienes se hará la intervención de fomento a la lectura. De tercero son 3 niños, de cuarto 2 niñas, de quinto un niño y una niña y de sexto año son 5 niños y 3 niñas. 9 niños y 6 niñas. Un total de 15 estudiantes en edades entre 8 y 13 años.

La jornada de clases es de 8:00 am a 12:30 pm. La maestra declara ser puntual. Por diversos motivos los estudiantes no. Alrededor del plantel sólo reside un alumno. La alumna con vivienda más lejana está a 35 minutos en coche. Llega por lo regular a las 8:40 am. Sus padres cuentan con un coche viejo que presenta muchos problemas, por lo que se retrasan a diario. En una semana puede faltar dos días. En ocasiones la semana entera por no tener en qué ir.

La escuela cuenta con una pequeña biblioteca de libros que proporciona la SEP. Los niños tienen acceso a estos para la materia de “Lenguaje y comunicación”. En el ciclo escolar sólo han tenido una actividad con ellos. Se les dejó escoger el libro que más les agradara asesorándolos para que fuera adecuado a su grado de estudio. Se apuntó el libro que se llevaron a sus casas y tuvieron un mes para leerlo. Fue una experiencia nueva para los niños. Hubo algunos

que estaban renuentes a esta tarea, por lo que la maestra les propuso lecturas sencillas para que participaran. Por cada capítulo leído debían hacer un reporte de lectura. El ejercicio llevaba el propósito de que practicasen la construcción de oraciones y la comprensión. Se les incitó a que contaran la historia leída como lo hacen con una película. Al final, la mayoría participó con entusiasmo. Con la detección de faltas de ortografía también se empezó a trabajar en ellas.

La escuela no cuenta con muchas tecnologías. Una fotocopidora comprada por los padres de familia. Hay un proyector que se donó hace unos 5 años, sólo que no se tiene computadora para conectarlo y tampoco hay cortinas apropiadas para oscurecer el salón. No hay internet. La señal de internet de datos y celular es muy débil. A pesar de ello una gran parte de los papás cuentan con celular y se creó un grupo de *WhatsApp* con el que la profesora les comunica actividades. Sólo 3 mamás no tienen celular. No es una herramienta confiable por la señal débil y porque no siempre cuentan con saldo para mensajes o llamadas. Los niños sí saben utilizar el celular porque sus papás se los prestan.

En su mayoría los niños y niñas conocen la ciudad más cercana, que es el puerto de Veracruz. Sólo que es raro que se desplacen hacia allá. Los costos de transporte de las rancherías al municipio de Soledad de Doblado son altos para su economía. Un taxi cobra desde Paso Santiago 70 pesos. A eso hay que sumarle el pasaje de Soledad a Veracruz. Por lo que los estudiantes no tienen acceso a bibliotecas o sitios de entretenimiento. Ninguno conoce el cine. Un niño trabaja de manera formal cortando pasto por contrato. Llega a faltar por ello, solicitando permiso a la maestra. Los demás trabajan ayudando a sus papás con la ordeña y otras labores del campo. Cada familia es sustentable, pero con economía baja. Se alimentan de lo que siembran y producen (frijol, maíz, leche, queso, etcétera). Cazan o crían iguanas, ardillas, cerdos y pollo para comer.

Aun cuando los niños apoyan a sus papás, estos últimos priorizan las tareas y dan su espacio a los niños para hacerlas. Son conscientes de la importancia de darle continuidad a los estudios de sus hijos. Todos los niños del salón de tercero a sexto saben leer y escribir, con las facilidades y dificultades de su grado de estudios. Hay un caso especial de una niña que tiene dislalia, que es un trastorno que dificulta la pronunciación de los fonemas. Los niños escriben como hablan. Al no vivir en una comunidad con muchos habitantes sus modelos de habla son sus papás. Algunos de ellos analfabetas o con pobreza de lenguaje. Esto afecta la expresión de los niños. Aparte la comprensión lectora es escasa.

El que sea una escuela multigrado requiere una buena organización docente. Una maestra atiende varios grados al mismo tiempo. Cada grado con su particularidad. Cada niño con sus particularidades.

3.2 Estrategia de intervención

Debido a la contingencia por el Covid-19 lo que estuvo planeado para ser 16 sesiones presenciales se tendrá que adaptar a una estrategia diferente. Al no poder usar internet para video clases se optará por la estrategia de cuadernillo que usó la SEP para escuelas rurales, donde el acceso virtual y por televisión es difícil o nulo. Como no habrá retorno a clases, diez de las sesiones serán por el medio mencionado. Otras siete serán presenciales dentro del curso de nivelación del 10 al 31 de agosto, el cual ofrecerán las escuelas, previo al nuevo curso escolar (ver Apéndice B. Calendario escolar). Este periodo es tentativo y sujeto a cambios de acuerdo a la situación de la pandemia en fechas próximas a la intervención. Los días exactos se consensarán con la maestra del plantel cuando sea un hecho el curso.

El cuadernillo se construirá para contener las lecturas que se iban a ver en las sesiones presenciales. Se hará la introducción adecuada y se usará un lenguaje sencillo a manera de

invitación a leer. Las lecturas serán cuentos, microcuentos y fragmentos de novelas cortas (ver Apéndice C. Cartografía lectora). Preguntas que deberían haberse formulado de forma presencial se harán al final de las lecturas. Después se procederá al ejercicio de escritura sin dar límite de renglones o palabras. Sólo se dará el tema para que los niños y niñas usen su imaginación sin restricciones. Las sesiones tendrán su propia metodología de acuerdo a las lecturas que involucren. Se calcula que se invertirá una hora de tiempo entre leer y escribir el ejercicio de cada sesión. El cuadernillo lo hará llegar la maestra en el mes de julio. Esta primera parte de la intervención o módulo uno preparará a los estudiantes para redactar las narrativas orales locales. Este rubro al tener particular atención en los objetivos estará dentro de las sesiones presenciales.

El módulo dos se iniciará de forma presente con una sesión de lectura de los escritos obtenidos en el cuadernillo. Antes de ello se hará una presentación formal y se les preguntará a los alumnos cómo se sintieron con las actividades. Se les pedirá que lean en voz alta lo que redactaron en cada sesión y se realizarán comentarios. Se les comunicará que en los siguientes ejercicios deberán intentar efectuar con más entusiasmo sus redacciones, puesto que los mejores trabajos serán incluidos en una antología. Se hablará de la importancia de su entorno y de que se acerquen con sus padres y familiares para conocer detalles de Paso Santiago. Las historias orales las rescatarán por escrito como les fueron contadas y se les dará la opción de crear un cuento ficticio.

3.3 Metodología de evaluación

En el cuadernillo se anexará una encuesta. Con ella se recabarán detalles sobre hábitos de lectura, si les gusta leer, si hay libros en casa, si sus papás saben leer y escribir, qué leen, además de algunas cuestiones socioeconómicas (ver Apéndice D. Encuesta). También en la primera sesión presencial se le hará una entrevista a profundidad a cada participante. Se ahondará sobre

temas de lectura y su gusto por ésta mediante una serie de preguntas preestablecidas (ver Apéndice F. Preguntas entrevista).

Se evaluará partiendo del cuadernillo en primera instancia. En las lecturas en voz alta se tendrá un primer esbozo de lo obtenido en éste. Posterior se recogerán los cuadernillos para revisar los logros de cada uno. Se hará un análisis de los primeros escritos obtenidos para determinar su avance contrastándolos con los últimos.

Se llevará una bitácora diaria en la que se recabarán los aspectos más sobresalientes de cada sesión (ver Apéndice G. Bitácora). Se tomará en cuenta la lectura en voz alta de los ejercicios de cada uno, su entusiasmo por participar, la creatividad y el resultado final. La extensión no será determinante, sino el manejo de la historia resultante. Es fundamental recalcar que a los niños y niñas no se les hará sentir que están siendo evaluados. Su motivación mayor será sólo la competencia por escribir un cuento interesante para incluir en la antología. El criterio para conformarla serán los mejores trabajos. Pero se procurará que haya por lo menos un trabajo de cada uno incluido. El método para ordenar los temas y conformación se determinará cuando se hayan finalizado las sesiones y se cuente con una evaluación exhaustiva. Se dará prioridad a las historias locales obtenidas. También se obtendrán evidencias como fotografías y video.

CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN

4.1 Descripción de actividades y productos

En este capítulo se detallan las actividades de la elaboración del protocolo y las descritas en el contenido de éste. También las que se realizarán posterior a la intervención. Se hace una descripción breve, se señala el producto a obtener y el tiempo tentativo a realizarlo.

Tabla 1. Actividades y productos

Actividad	Descripción de la actividad	Producto por obtener	Semanas
Elaboración del protocolo	Se diseñará y desarrollará el protocolo de la intervención con base en los lineamientos solicitados en la Experiencia Educativa Proyecto Integrador I	Protocolo aprobado	8
Diseño del cuadernillo con las primeras 10 sesiones de intervención	Con la cartografía lectora seleccionada (cuentos, microcuentos, fragmentos de novelas cortas) se diseñará cada sesión en el cuadernillo de intervención, que fungirá como módulo uno. Incluirá algunas preguntas o comentarios para estimular la redacción. Posterior se explicará el ejercicio de escritura y se dejará de una a dos hojas para que el niño lo realice	Cuadernillo de actividades. Módulo uno	3
Diseño de las siete sesiones de intervención	Se dará continuidad a las actividades del cuadernillo con un diseño que enlace ambos módulos. La primera intervención de este módulo	Planeación de intervenciones presenciales.	2

presenciales que conforman el módulo dos	será para ello con la lectura de los escritos obtenidos en el cuadernillo. En las demás sesiones se priorizará la convivencia, la lectura en voz alta y la recolección de historias orales de la zona	Módulo dos	
Intervención módulo uno	Dado que hay restricciones debido a la pandemia de Covid-19, será la maestra de la primaria de Paso Santiago quien convoque al grupo de intervención para entregarles el cuadernillo. Esto se hará dentro del mes de julio, sin una fecha exacta disponible. Se llevará un registro diario por medio de una bitácora	Entrega de cuadernillo de actividades. Módulo uno	4
Intervención presencial. Módulo dos	El curso de nivelación de la SEP será (tentativo) entre el 10 y el 31 de agosto. Las sesiones se realizarán previo consenso con la maestra del plantel, con la que se determinarán las fechas ya estando a una semana del curso. Se llevará una bitácora de cada intervención	Intervenciones presenciales del módulo dos.	3
Diagnóstico de la encuesta incluida en el cuadernillo	El cuadernillo de actividades incluirá una encuesta que debe estar contestada en la primera sesión presencial. Se realizarán la evaluación de datos	Análisis y vaciado de resultados	2
Entrevista a profundidad a cada	Desde el primer día de las intervenciones presenciales se harán entrevistas para explorar aspectos sobre los gustos de lectura de cada	Análisis y vaciado de resultados	2

participante de la intervención	integrante y aspectos de sus hábitos de lectura		
Capturar datos	Se digitalizarán los productos, entrevistas e instrumentos implementados en el taller.	Datos digitalizados	3
Análisis final de resultados	Análisis final de la encuesta y entrevista a profundidad. Así como de los escritos obtenidos	Análisis y reporte de hallazgos	4
Edición de la antología (digital o impresa) con los mejores trabajos	Se realizará una selección de los mejores trabajos. Se ordenarán por temas y se creará el esquema que tendrá la antología. Se incluirá por lo menos un escrito de cada participante.	Edición final de la antología.	8
Redacción de documento recepcional	Se escribirá el documento recepcional con base a los lineamientos propuestos en la Experiencia Educativa Proyecto Integrador II	Documento recepcional	6
Gestión y presentación de examen	Se realizará la gestión del examen recepcional. Se atenderán correcciones al trabajo. Se presentará ante el jurado	Examen aprobado	4

El siguiente diagrama de Gantt muestra el cronograma de actividades a realizarse hasta la conclusión de la Especialización en Promoción de la Lectura.

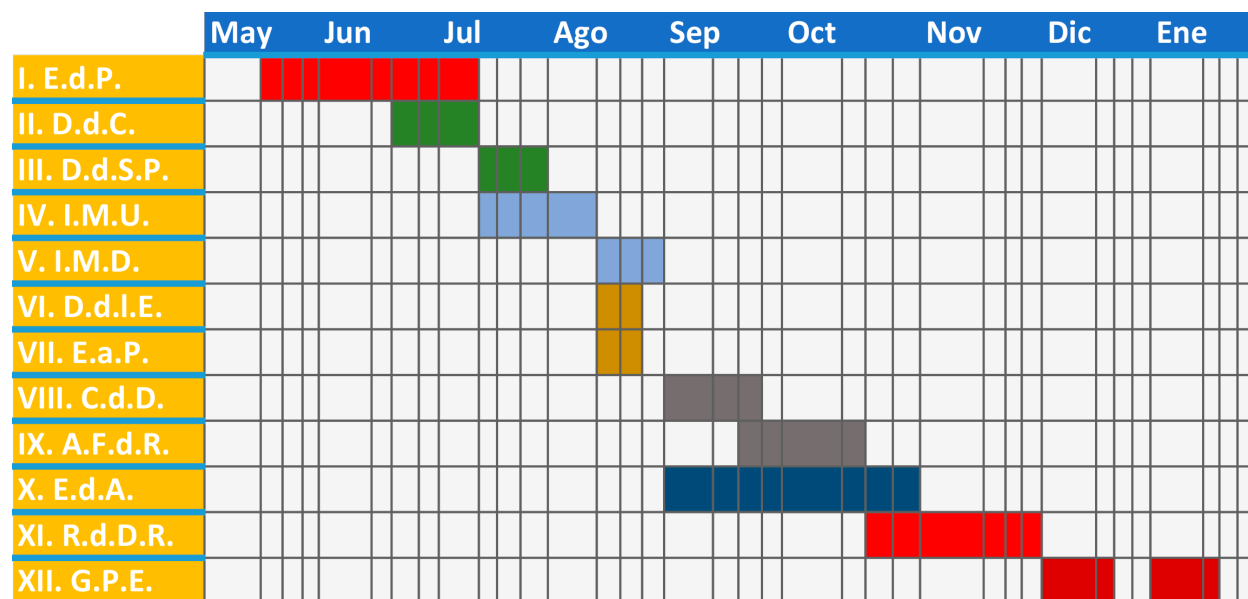


Figura 1. Cronograma de actividades asociadas al proyecto de intervención.

I. Elaboración de protocolo

II. Diseño de cuadernillo

III. Diseño de sesiones presenciales

IV. Intervención módulo uno

V. Intervención módulo dos

VI. Diagnóstico de la encuesta

VII. Entrevistas a profundidad

VIII. Captura de datos

IX. Análisis final de resultados

X. Edición de antología

XI. Redacción de documento recepcional

XII. Gestión y presentación de examen

REFERENCIAS

- Amado, B. (2013). Conocer para comprender: una experiencia de investigación y de extensión para orientar la lectura y la escritura en contextos rurales. *E+ E: Estudios de Extensión en Humanidades*, 2(2), 69-76. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/7889>
- Argüelles, J. D. (2010). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes*. Océano exprés.
- Bellorín, B., y Martínez, C. (2006). *Comunidades lectoras*. Conaculta.
- Benavides De León, S. E. (2017). *Eco-Calli: Taller de animación a la lectura para los niños de una comunidad costera*. [Reporte de especialización, Universidad Veracruzana].
Repositorio institucional UV. <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/48364>
- Blanco Blanco, P. M. (1999). *La creación literaria como elemento dinamizador en el proceso educativo de lectura y escritura en los alumnos de 4º grado de la básica primaria de la escuela rural las Brisas de San Onofre*. [Tesis de licenciatura, Universidad del Magdalena]. Repositorio Digital Universidad del Magdalena.
<http://repositorio.unimagdalena.edu.co/jspui/handle/123456789/3111>
- Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjstT96p7qAhWBLc0KHR11AyYQFjAAegQIBhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F356%2F35601309.pdf&usg=AOvVaw2G6I5GUYMvOy2dnNxJ-yIt>
- Carretero, M. (2000). *Constructivismo y educación*. Progreso.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.

Centro virtual Cervantes. (2020). *Centro virtual Cervantes*. Recuperado el junio de 2020, de

Diccionario de términos clave de ELE:

https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/psicolinguistica.htm

Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky.

Revista Educación, 25(2), 59-65.

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiFv8bF6J7qAhWFbc0KHTi4AQEQFjAAegQIBBAB&url=https%3A%2F%2Fwww.reDALyC.org%2Fpdf%2F440%2F44025206.pdf&usg=AOvVaw39lnFAGJ72yMcPOuC71EvY>

Deras, R. (2018). Epicuro: una ética centrada en el placer. *Revista centroamericana de ética*,

(enero-junio), 58-79.

<http://repositorio.uca.edu.sv/jspui/bitstream/11674/1067/1/RCE2018%20Ene-Jun%20E-Epicuro.pdf>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Lectulandia.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Lectulandia.

Gabilondo, A. (2012). *Darse a la lectura*. Yorik.

Garrido, F. (2004). *Para leer mejor*. Paidós.

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

Gómez Elías, A. (2017). *Textos en juego: promoción de la lectura entre jóvenes de una*

telesecundaria rural. [Protocolo de especialización, Universidad Veracruzana].

Repositorio institucional UV. <https://www.uv.mx/epl/generaciones/tercera-generacion-2016-2017-cordoba-orizaba/>

Gómez Martínez, M. T. (2007). Mediación para la comprensión lectora en escuelas rurales de San Gil, Santander, Colombia. *Revista Docencia Universitaria*, 8(1), 189-205.

<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/84>

Hipertextual. (2020). *Resultados de la encuesta nacional de lectura en México 2015*.

Hipertextual. <https://hipertextual.com/2015/11/libros-mexico-encuesta-nacional>

IBBY México/A leer. (2016). *Diagnóstico de prácticas de lectura en niños y jóvenes en México y propuesta*. Senado de la República.

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=16&ved=2ahUK EwiRwZKt9MXpAhUHLa0KHUNtDmgQFjAPegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Fwww.senado.gob.mx%2Fcomisiones%2Fbiblioteca%2Fdocs%2Fdiagnostico_practicas_lectura.pdf&usg=AOvVaw1RFM_xpGwjHxHecRA1bVRs

INEGI. (mayo de 2020). *Sala de prensa, Módulo sobre Lectura (MOLEC) 2020*. INEGI.

<https://www.inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia.html?id=5651>

Manguel, A., y Alejandro, Á. (2014). *Para cada tiempo hay un libro*. Sexto piso.

Meek, M. (1991). *En torno a la cultura escrita*. Fondo de cultura económica

Rodari, G. (1977). *Gramática de la fantasía*. Planeta, Conaculta.

Rodríguez, A., Rodríguez, F., Molina, K., y Montero, D. (2018). Enseñanza y animación de la lectura: prácticas escolares y actividades de un colectivo civil en un entorno rural.

Universidad Ciencia y Tecnología, (4), 34-42.

<http://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/4>

Rosas Carrasco, L. O., (2018). Los retos del aprendizaje en las escuelas rurales. *Red, Revista de evaluación para docentes y directivos*, (11), 74-86. [https://www.inee.edu.mx/wp-](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Red11.pdf)

[content/uploads/2019/01/Red11.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Red11.pdf)

Sánchez Osorio, N. (2019). *Programa de intervención para fortalecer la lectura en estudiantes de la escuela primaria rural “Maclovia Acosta Domínguez”*. [Tesis de maestría,

Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. Repositorio Institucional.

<http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/751>

Schmelkes, S. y Águila, G., (2019). *La educación multigrado en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj54aiGwtXqAhUDP60KHer6Ck0QFjAAegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.inee.edu.mx%2Fwp-content%2Fuploads%2F2019%2F01%2FLa-Educacio%25CC%2581n-Multigrado_BIS.pdf&usg=AOvVaw16PnqEcUxpFyU0ZSMeyFUd

BIBLIOGRAFÍA

- Argüelles, J. D. (2010). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes*. Océano exprés.
- Arizpe, E. (2018). Literatura infantil en contextos críticos de desplazamiento: El Programa "Leer con inmigrantes". En M. Núñez Bernalova, M. Petit, E. Arizpe, M. Zárate, y E. Rojas Rebolledo (Ed.), *Para leer en contextos adversos y otros espacios emergentes* (pp. 23-63). Secretaría de Cultura de México, Dirección General de Publicaciones.
- Bellorín, B., y Martínez, C. (2006). *Comunidades lectoras*. Conaculta.
- Benavides De León, S. E. (2017). *Eco-Calli: Taller de animación a la lectura para los niños de una comunidad costera*. [Reporte de especialización, Universidad Veracruzana].
Repositorio institucional UV. <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/48364>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Garrido, F. (1999). *El buen lector se hace, no nace*. Paidós.
- Garrido, F. (2004). *Para leer mejor*. Paidós.
- Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor*. Conaculta.
- Lavín, M. (2013). *Leo, luego escribo*. Lectorum.
- Manguel, A., y Alejandro, Á. (2014). *Para cada tiempo hay un libro*. Sexto piso.
- Nivón, E. (2015). Diversos modos de leer. Familia, escuela, vida en la calle y recursos digitales.
En N. G. Canclini, V. Gerber Bicecci, A. López Ojeda, E. Nivón Bolán, C. Pérez Camacho, C. Pinochet Cobos, R. Winocur Iparraguirre, y N. J. Puebla (Ed.), *Hacia una antropología de los lectores* (pp. 117-169). Universidad Autónoma Metropolitana, Ariel, Fundación Telefónica.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de cultura económica.

Rodari, G. (1977). *Gramática de la fantasía*. Planeta, Conaculta.

Samperio, G. (2008). *Cómo se escribe un cuento*. Manuales Berenice.

Vaca, J. (2006). Conclusiones generales. En *Así leen (textos) los niños* (pp. 145-150).

Universidad Veracruzana.

APÉNDICES

Apéndice A. Escuela donde se trabajará



Apéndice B. Calendario escolar



GOBIERNO DE MÉXICO | EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Calendario Escolar 2019-2020

Educación Básica 190 días



Apéndice C. Cartografía lectora

Cartografía lectora. Cuadernillo. Módulo uno.

Sesión uno: los cuentos “El país de las altas” y “El país de los calvos” (sin publicar ambos), de Alejandra Inclán y uno de origen anónimo titulado “El país de los sueños”.

Sesión dos: los microcuentos “El dinosaurio”, de Augusto Monterroso; “Indigna continuación de un cuento de Augusto Monterroso”, de Marcelo Báez y “El dinosaurio”, de Pablo Urbanyi.

Sesión tres: el cuento “Cubrir hasta las azoteas de sus casas”, de Alejandra Inclán y el microcuento “El perro con el armario”, de Gianni Rodari.

Sesión cuatro: el cuento “Por qué no se puede cazar un dodo”, de Saúl Schkolnik.

Sesión cinco: las “Instrucciones para llorar” e “Instrucciones para subir escaleras”, ambos de Julio Cortázar.

Sesión seis: la novela corta *El principito*, de Antonie de Saint-Exupéry (fragmento).

Sesión siete: el cuento “Historia de los dos que soñaron”, original de *Las mil y una noches* y tomado del *Libro de sueños*, de Jorge Luis Borges.

Sesión ocho: el microcuento “El sueño de Chuang Tzu”, de Herbert Allen Giles, también compilado en *El libro de sueños*, de Borges.

Sesión nueve: la novela corta *La metamorfosis*, de Kafka (fragmento) y “La cucaracha soñadora”, de Augusto Monterroso.

Sesión diez: el cuento escrito en forma epistolar “Carta a un zapatero que compuso malos zapatos”, de Juan José Arreola.

Cartografía lectora. Sesiones presenciales. Módulo dos.

Sesión once: se leerán en voz alta los ejercicios de escritura realizados en el cuadernillo y se harán comentarios en colectivo.

Sesión doce: el cuento “Lotería de cuentos”, de José Antonio Alcaraz.

Sesión trece: el cuento “El perro que no sabía ladrar”, de Gianni Rodari.

Sesión catorce: el microcuento anónimo “La casa encantada”, tomado de *El libro de la imaginación*, de Edmundo Valadés.

Sesión quince: el cuento “El imaginador”, de Ana García Bergua.

Sesión dieciséis: el cuento “No oyes ladrar los perros a lo lejos”, y la novela corta *Pedro Paramo* (fragmento), ambos de Juan Rulfo.

Sesión diecisiete: se comentarán los trabajos finales.

Referencias de las lecturas (por orden de mención):

- 1.- Inclán, A. (2020). *El país de las altas* [sin publicar]. Oficio de escritora.
- 2.- Inclán, A. (2020). *El país de los calvos* [sin publicar]. Oficio de escritora.
- 3.- Anonimo. (1995). El país de los sueños. En L. Nieves López, *Ciudad Seva*.
<https://ciudadseva.com/texto/el-pais-de-los-suenos-2/>
- 4.- Monterroso, A. (2000). El dinosaurio. En L. Zavala, *Relatos vertiginosos, antología de cuentos mínimos* (p. 153). Alfaguara.
- 5.- Báez, M. (2000). Indigna continuación de un cuento de Monterroso. En L. Zavala, *Relatos vertiginosos, antología de cuentos mínimos* (p. 155). Alfaguara.
- 6.- Urbanyi, P. (2000). El dinosaurio. En L. Zavala, *Relatos vertiginosos, antología de cuentos mínimos* (p. 154). Alfaguara.

- 7.- Inclán, A. (2019). Cubrir hasta las azoteas de sus casas. En *Oficio de escritora*.
<https://alejandrainclan.wordpress.com/2019/06/24/cubrir-hasta-las-azoteas-de-sus-casas/>
- 8.- Rodari, G. (1977). El perro con el armario. En *Gramática de la fantasía* (p. 30). Planeta, Conaculta.
- 9.- Schkolnik, S. (1992). Porqué no se puede cazar un dodo. En *Cuentos ecológicos* (pp. 45-53). Fondo de Cultura Económica.
- 10.- Cortázar, J. (2011). Instrucciones para llorar. En *Cuentos completos I* (p. 431). Alfaguara.
- 11.- Cortázar, J. (2011). Instrucciones para subir una escalera. En *Cuentos completos I* (p. 439). Alfaguara.
- 12.- Saint-Exupéry, A. (1943). *El Principito*. Dolmen ediciones, Océano.
- 13.- Anónimo. (1975). Historia de los dos que soñaron. En J. L. Borges, *Libro de sueños* (p. 230, 231). Debolsillo.
- 14.- Allen, H. (1975). En J. L. Borges, *Libro de sueños* (p. 184). Debolsillo.
- 15.- Kafka, F. (1915). *La metamorfosis*. Tellus.
- 16.- Monterroso, A. (2002). En J. L. Martínez, *Antología Augusto Monterroso* (p. 25). Editorial UV.
- 17.- Arreola, J. J. (1952). Carta a un zapatero que compuso mal unos zapatos. En *Confabulario* (pp. 159-163). Joaquín Mortiz.
- 18.- Alcaraz, J. A. (2008). Lotería de cuentos. En A. Díaz, *Entre los juegos y los cuentos* (pp. 25-30). Conaculta.
- 19.- Rodari, G. (1974). En *Cuentos para jugar* (pp. 45-50). Editorial Santillana.
- 20.- Anónimo (1976). En E. Valadés, *El libro de la imaginación* (pp. 30, 31). Fondo de Cultura Económica.

- 21.- García Bergua, A. (1996). El imaginador. En *El imaginador* (pp. 9-13). Ediciones Era, Secretaría de Educación Pública.
- 22.- Rulfo, J. (1953). No oyes ladrar a los perros. En *El llano en llamas* (pp. 145-150). Fondo de Cultura Económica.
- 23.- Rulfo, J. (1955). *Pedro Páramo*. Fondo de Cultura Económica.

Apéndice D. Encuesta



Universidad Veracruzana

Especialización en Promoción de la Lectura

Intervención en la escuela primaria Francisco I. Madero, con clave 30DPR0840K, ubicada en Paso Santiago, municipio de Soledad de Doblado.

I. Introducción

Hola, soy promotora de lectura y me interesa conocer unos datos de ti, para conocerte y saber qué lecturas podemos disfrutar juntos en los días que estaré contigo para conocer cuentos y libros, y claro, escribiremos para imaginar, a manera de juego y no como tarea. Ayúdame respondiendo las siguientes preguntas. Gracias.

II. Datos de clasificación y diagnóstico

Nombre completo: _____

Niño:

Niña:

Edad:

Soy de tercero, cuarto, quinto o sexto año de primaria: _____

El nombre de la comunidad o ranchería donde vivo: _____

¿Cómo me transporto a la escuela (a pie, moto, bicicleta, otro)?: _____

¿En qué me regreso?: _____

III. Cuestionario

1. ¿Con quién vivo?

Mamá y papá: Mamá: Papá: Abuelos: Otro: _____

2. ¿Saben leer tus papás? ¿Saben leer tus abuelos? ¿Otros?

Sí: No: Sólo sabe leer mi: _____

3. Si leen, ¿qué leen?

Periódicos: Revistas: Libros: Redes sociales:

Otros: _____

4. ¿Tienes libros en casa?

No: Sí: Si sí, mencionar dos o tres: _____

5.-Si sí tienes libros en casa, ¿a quién has visto leyéndolos?

6.- ¿A ti te gusta leer?

Sí: No: ¿Por qué no? _____

7.-Si te gusta leer, ¿qué te agrada leer?

Periódicos: Revistas: Libros: Redes sociales:

Otros:

8.-¿Por qué te gusta?

Para informarme: Para divertirme:

Para entretenerme: Para estudiar:

9.-Cuando leo, ¿qué siento?

Me aburro: Imagino lo que ahí se dice: Que no quiero hacerlo:

Que es agradable saber algo nuevo o conocer una historia: Otro: _____

10.-Fuera de la escuela, ¿para qué me sirve escribir?

11.-¿Crees que la escritura tiene una utilidad fuera de la escuela?

Sí: No: ¿Por qué no? _____

12.-¿Te gustaría escribir una historia o cuento?

Sí: ¿Por qué sí? _____

No: ¿Por qué no? _____

13.-¿Tienes internet en casa?

Sí: No:

14.-¿Tienes celular?

Sí, es mío: Sí, pero es de mi papá, mamá o abuelos o familiar

No:

Si sí, ¿para qué lo usas? _____

15.-¿Hay tele en tu casa?

Sí: No:

16.- Si sí, ¿qué tanto ves de tele?

Una hora: Dos horas: Más de dos horas: No veo:

17.-¿Qué haces en tu tiempo libre? _____

Apéndice F. Preguntas entrevista

1. ¿Cuál es tu nombre, tu edad y en qué año vas de primaria?
2. ¿Te gusta ir a la escuela? ¿Por qué?
3. ¿Te gusta que te cuenten u oír historias?
4. ¿Te gusta leer?
5. ¿Tienen libros en la escuela? ¿Cuáles libros?
7. ¿Puedes tomarlos?
8. ¿Puedes llevártelos a casa? ¿Cuántos días?
9. ¿Cuántos libros has leído? ¿Cuáles?
10. ¿Te gustaría leer más libros?
11. ¿Qué libros te gustaría leer?
12. ¿Te gusta escribir? ¿Por qué sí?, o ¿por qué no?
13. ¿Te gusta imaginar y escribir historias? ¿Por qué sí?, o ¿por qué no?
14. ¿Vas a Veracruz? ¿Cada cuánto?
15. Si, sí, ¿a qué vas?
16. ¿Conoces el mar?
17. ¿Conoces el cine?
18. ¿Qué haces en tus tiempos libres?
19. ¿Qué hiciste ayer?

Apéndice G. Bitácora

Bitácora de la sesión:		Fecha:	
Observador:			
Narrativa de sesión		Actitudes presentadas	

GLOSARIO

Educador popular progresista: término que acuñó Freire (1992) para designar a un agente de cambio dentro de un ámbito oprimido.

Escuela multigrado: escuela donde estudiantes de diversos grados conviven en un mismo salón por falta de espacio y maestros.

Lectoescritura: se refiere a la habilidad que posee un sujeto para leer y escribir más allá de lo utilitario.

Lector autónomo: aquel que lee sin sentirse forzado a ello, busca sus propias lecturas y disfruta leyendo.

Lector letrado: aquel que lee de manera autónoma y que tiene conocimientos de la cultura escrita y la utiliza a un nivel más allá del utilitario.

Lector utilitario: el que sólo lee indicaciones, letreros, instrucciones o similares. No le interesan los libros, las revistas, ni ningún tipo de lectura a profundidad.

Lectura por placer: aquella que se realiza para disfrutar. Puede o no tener un valor utilitario, pero se accede a ella por razones placenteras.

Lingüística: es el estudio del desarrollo, evolución y estructura del lenguaje.

Literacidad: se refiere a la interpretación de textos, a la relación entre el lector y la lectura, el análisis que obtiene de ésta, así como su relación con estructuras escritas.

Psicolingüística: es una hibridación entre la psicología cognitiva y la lingüística. Estudia la adquisición del lenguaje y los mecanismos cognitivos presentes durante el aprendizaje del lenguaje y de las habilidades de lectura y escritura.

Sociocultural: es un término que se refiere a la sociedad y la cultura, y cómo éstas determinan el aprendizaje de un individuo. Un sujeto se ve condicionado por el ambiente en el que crece, la sociedad con la que interactúa y la cultura de ésta.