



Universidad Veracruzana

## **Centro de Idiomas Córdoba**

### **Especialización en Promoción de la Lectura**

**Sede Córdoba**

#### **Trabajo recepcional**

*Leer, imaginar y escribir en Paso Santiago: Un taller de lectoescritura en una escuela rural multigrado*

**Presenta:**

**Verónica Alejandra Inclán Cazarín**

**Con la dirección de:**

**Doctor Daniel Domínguez Cuenca**

**Córdoba, Veracruz, marzo 2021**

Este trabajo de la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) 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:

Tutor y director: Doctor Daniel Domínguez Cuenca.

Miembro del NAB de la EPL Córdoba y coordinador de la EPL Veracruz.

Sinodal 1: Doctora Herlinda Flores Badillo.

Coordinadora de la EPL Córdoba y miembro del NAB en la misma sede.

Sinodal 2: Mtro. Álvaro Ricardo De Gasperín

Miembro del NAB de la EPL Córdoba.

Sinodal 3: Especialista Laura Puc Domínguez.

Egresada de la EPL Córdoba, docente invitada.

## Sobre la autora del documento recepcional

Verónica Alejandra Inclán Cazarín nació en Veracruz, Veracruz, México, en 1977. Es Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Veracruzana. Tiene diplomados en Literatura mexicana en lenguas indígenas, por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL), y en Ciencia ficción latinoamericana, por la Cátedra Carlos Fuentes de la UNAM.

Ha colaborado para la revista *Mexicanísimo*, con artículos y fotografías; asimismo ha colaborado con fotografías en los libros *México es...*, *Vive México* y *Nuestras voces mexicanas*, todos de la editorial Paralelo 21.

De manera virtual ha participado en el libro digital *No voy a poder dormir esta noche* (2015) de la editorial La Semilla Amarilla, Colombia, con un cuento, <http://www.lasemillaamarilla.com>. Incursionando en los microrrelatos ha participado en los libros *Microfantasías* (2015), *Microterrores II* (2015), *Microrrelatos Libripedia* (2016), *Pluma, tinta y papel VII* (2018), de la editorial Diversidad Literaria, de España.

En 2016 publica su primer libro de relatos-novela corta *No era quien me dijeron ser*, con la editorial Bellaterra, de Barcelona, España. *La pieza que me faltaba* es su primera novela, publicada en el 2018 por medio de Amazon. En agosto de 2019 publica *Sentirte de a poco*, el erotismo de las cosas, bajo el sello de Amazon, un libro de prosas poéticas, microcuentos, reflexiones y cuentos.

Ha participado con cuentos, reseñas de libros y cubriendo presentaciones de libros para la página *Escritoras Mexicanas* ([www.escritoras.mx](http://www.escritoras.mx)) y *Mood Magazine* ([www.moodmagazine.mx](http://www.moodmagazine.mx)).

## DEDICATORIAS

A mi abuelita Gulnara Ruiz Pereda, por la cual me hice lectora.

A mi papá Francisco Inclán Hermida que me regaló *Caballo de Troya*, lo que me llevó a querer comprar más libros.

A mi mamá María Esther Cazarín Ruiz y mi hermana Jenny del Carmen Inclán Cazarín, que siempre se preocupan y se ocupan de mí cuando requiero ayuda, como en el inicio de la especialización.

## AGRADECIMIENTOS

A Nallely Canela Nila por su valiosa amistad y por darme todas las facilidades para aplicar mi proyecto en su escuela, sin ella no hubiera sido posible la conclusión de este trabajo.

A Sara Elena Benavides, por invitarme hace algunos años a la especialización. A Daniel Hernández Lara por animarme a seguirlo a Córdoba. A las muchas personas que cooperaron para que sobreviviera antes de que llegara la beca Conacyt, como Jessica Rodríguez, Ricardo Ibarra, mi mamá y mi hermana. A Rocío Azamar por ofrecerme alojamiento cuando lo necesité. A Vanessa Sam por apoyarme en lo emocional y con el inglés. A cada uno de los profesores de este recorrido, de todos aprendí y me llevo conocimientos y experiencias valiosas. A Carol Monserrat Santos Gomez, compañera y amistad que se formó en la especialidad, gracias a su apoyo académico y emocional salí adelante. A la coordinadora de la especialización Doctora Herlinda Flores Badillo por siempre estar atenta, por su ánimo y apertura inicial. A mi tutor y director de tesis Daniel Domínguez Cuenca, por estar siempre pendiente, por su excelente guía y apoyo en los desánimos iniciales. Al Doctor Mario Miguel Ojeda, ya que gracias a su rigidez y atención terminé en tiempo y forma este trabajo, además de aprender a usar APA. A los consultores de estadística Ana Karen Flores y Bernabé Limón, por su excelente análisis estadístico.

## Contenido

Sobre la autora del documento recepcional iii

DEDICATORIAS iv

AGRADECIMIENTOS v

Lista de tablas y figuras viii

Tablas viii

INTRODUCCIÓN 9

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 13

1.1 Marco conceptual 13

1.1.1 Leer y escribir 13

1.1.2 Lectura por placer 16

1.1.3 Promoción de la lectura 17

1.1.4 Literacidad 18

1.1.5 Lectura y escritura en el ámbito rural 19

1.1.6 Educación a distancia 20

1.2 Marco teórico 21

1.2.1 Constructivismo 21

*1.2.1.1. Constructivismo de Vygotsky 23*

1.2.2. Pedagogía del oprimido 25

1.2.3 Teoría del diálogo didáctico mediado 27

1.3 Estado del arte (casos similares) 28

1.3.1 Promoción de lectura y escritura en escuelas rurales (ámbito internacional). 29

1.3.2 Promoción de lectura y escritura en escuelas rurales (ámbito nacional). 31

1.3.3 Promoción de lectura y escritura en escuelas rurales (ámbito estatal [Veracruz]). 32

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO 34

2.1 Contexto de la intervención 34

2.2 Delimitación del problema y objetivos 37

2.2.1. Problema general 37

2.2.2. Problema específico 38

2.2.3. Problema concreto 39

2.2.4	Objetivo general	40
2.2.5	Objetivos particulares	40
2.2.6	Hipótesis de la intervención	41
2.3	Estrategia de la intervención	42
2.3.1	Diseño de la cartografía lectora	42
2.2.2	Diseño del cuadernillo de lectura y escritura	44
2.2.3	Estrategia de intervención a distancia	46
2.4	Procedimiento de evaluación	47
2.5	Procesamiento de evidencias	47
CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN		49
3.1	Diagnóstico previo y hábitos de lectura	49
3.2	Ejercicios de lectoescritura y lectura en voz alta	54
3.3	Análisis final	59
CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		64
REFERENCIAS		70
BIBLIOGRAFÍA		75
APÉNDICES		76
Apéndice A. Escuela de los estudiantes con los que se trabajó		76
Apéndice B. Cartografía lectora y referencias de la cartografía		77
Apéndice C. Portada y primera sesión del cuadernillo		82
Apéndice D. Evidencias fotográficas grupo <i>WhatsApp</i>		83
Apéndice E. Encuesta y evidencia de la encuesta		85
Apéndice F. Evidencias fotográficas de videos de lectura en voz alta		89
Apéndice G. Evidencias de los ejercicios de escritura		91
Apéndice H. Estudio estadístico y gráficas por ejercicio		94
Apéndice I. Ejercicios de escritura de historias locales		110
Apéndice J. Comentarios finales al cuadernillo		113
Apéndice K. Primer ejercicio de escritura y un ejercicio final		118
GLOSARIO		122

## Lista de tablas y figuras

### Tablas

**Tabla 1:** *Lectura en voz alta (video de inicio)* 58

**Tabla 2:** *Lectura en voz alta (video después de concluida la intervención)* 53

### Figuras

**Figura 1:** *Si te gusta leer, ¿qué te agrada leer?* 50

**Figura 2:** *¿Por qué te gusta leer?* 51

**Figura 3:** *Utilidad de la escritura fuera de la escuela* 52

**Figura 4:** *¿Cuándo leo, ¿qué siento?* 53

**Figura 5:** *¿Te gustaría escribir una historia o cuento?* 53

**Figura 6:** *Le gustó leer* 60

**Figura 7:** *Le gustó escribir* 60

**Figura 8:** *¿Qué le costó más trabajo de las actividades?* 61

## INTRODUCCIÓN

La lectoescritura es un concepto poco común en el habla cotidiana, aunque por su conformación cualquiera puede deducir que se refiere al uso conjunto de la lectura y la escritura, dos habilidades a las que se les suele considerar por separado. Para Garrido (2004) un lector debe aspirar a ser un lector letrado, que es alguien que 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 la escritura no deben ser privilegio de unos cuantos. Se tiene que llevar y acercar a todos los grupos de la sociedad, incluidos marginales, periféricos, rurales y oprimidos. 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. A este respecto hay que mencionar que 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).

A pesar de la contingencia debida al Covid-19 y a que éste presuponía una limitante, aún más alta en la ruralidad que en la ciudad, se decidió continuar con *Leer, imaginar y escribir en Paso Santiago: Un taller de lectoescritura en una escuela rural multigrado*. Se tuvo la oportunidad y el tiempo para cambiar el contexto por uno que facilitara el contar con tecnologías, donde no hubiera limitantes como la carencia de un celular o de internet, para poder proceder a sesiones sincrónicas por medio de diversas herramientas que la pandemia nos obligó a adoptar. No obstante, la educación a distancia es un hecho en México desde 1947 (Galindo Pimentel, 2013), fecha en que la internet no existía, por lo que se contó con antecedentes de esquemas previos a utilizar para aplicar el taller, aunque no se contara con el acceso a una plataforma de

video conferencia para sesiones en directo. No se procedió al diseño a distancia por capricho, sino porque desestimar a los estudiantes de la escuela primaria rural de Paso Santiago hubiera sido contrario a las propuestas de Freire (1970).

Los entornos oprimidos no deben de ser motivo de segregación sin intentar por lo menos explorar todas las posibilidades. De otra forma no se puede aspirar a lo que Freire (1992) llamó *Pedagogía de la esperanza*, proponiendo la figura del *educador popular progresista*, al cual define como la persona que lleva la acción transformadora con los oprimidos. Entre esas acciones es clave saber ser creativos para no detener la educación. En el caso del taller en Paso Santiago ser creativos significaba adaptar el fomento a la lectura por placer y la redacción de historias, teniendo en cuenta que se prescindía del contacto directo con los estudiantes. El grupo de trabajo fue con niñas y niños de cuarto, quinto, y sexto año; y la mediación fue con la construcción de un cuadernillo didáctico impreso, con las instrucciones, las lecturas y los ejercicios de escritura. También se recurrió a un grupo de *WhatsApp* que la profesora del plantel tenía creado con los padres de familia. Las actividades de escritura se idearon para explorar las posibilidades de escribir sin pensar en estructuras, o en cumplir con extensiones mínimas, o en acertar a la respuesta correcta. Hacer ver que la lectura y la escritura no sólo son aprendizaje, sino que también son un camino para imaginar.

Este reporte se ha estructurado en su primer capítulo para presentar el marco referencial con el que se trabajó. Se exponen en primera instancia los conceptos empleados, también se exponen las teorías con las que se sustenta el proyecto, como la ya mencionada *Pedagogía del oprimido*, de Freire (1970). En el capítulo dos se habla del contexto en el que se realizó el taller, detallando situaciones que ya se esbozaron en esta introducción. Asimismo, se delimita el problema, se plantean los objetivos y se enuncia una hipótesis. Después se pasa a la estrategia de

la intervención, en la que se explica la manera en que se aplicó el taller. Se finaliza el capítulo con el procedimiento de evaluación y el procesamiento de evidencias.

En el capítulo 3 se dan los resultados del proyecto, se narran los contratiempos iniciales y la evolución que hubo de los participantes con las actividades. Se van detallando ejemplos ilustrativos de cómo se lograron los objetivos planteados. Se describe y discute lo que se abordó, su recepción y varios de los ejercicios de escritura. En el capítulo 4 se dan las conclusiones y recomendaciones finales para quien desee emprender un proyecto de promoción de lectoescritura en un entorno rural y en un modelo a distancia. En síntesis, este reporte expone lo logrado durante 15 sesiones y 23 ejercicios de escritura creativa. Los resultados fueron mejor de lo que se esperaba, aun con las limitaciones de no haber sido presencial.

## 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, párrafo 1). 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 ejercicio de libertad” (p. 40). 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” (p. 89). 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, en una de sus primeras acepciones, 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 aspecto que involucra 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.

La literacidad también se reviste de otras múltiples acepciones e implicaciones con otras áreas de conocimiento, incluso con la relación de las tecnologías y redes sociales, pero para efecto de esta investigación se ha ocupado sólo para las relaciones que establece un estudiante con un texto, la interpretación que le da y el uso de esa interpretación, que aquí se traduce en la redacción de textos alineados a las lecturas, lo cual se explicará con detalle en el capítulo 2 de este reporte. Sin dejar de valorar el papel que jugó la herramienta de *WhatsApp* como puente de comunicación con los estudiantes a través de los celulares de sus madres, para resolver algunas dudas y facilitar tres videos, aunque en términos de la intervención su papel no fue protagónico sino meramente auxiliar.

### ***1.1.5 Lectura y escritura en el ámbito rural***

Se supondría que la lectura y la escritura tienen el mismo desarrollo en distintos ámbitos, lo cual no es así. Los diversos contextos presuponen variantes de acceso y de métodos para acercarlos. Leer y escribir en un entorno rural presupone contar con libros, bibliotecas, internet y un dispositivo para la lectura digital. Pero en los pueblos rurales las únicas bibliotecas se encuentran dentro de la escuela, si es que hay escuela en la comunidad y si ésta está equipada

con una. Otro factor fundamental es el manejo de los docentes de la posible biblioteca. Si usa los libros para actividades de lectura, si da los libros a préstamo. Asimismo, el contar con internet es significativo, puesto que no todas las zonas rurales gozan de señal, y la economía no permite que en cada hogar se pueda tener. Si el plantel educativo cercano tiene internet en horas escolares, se puede emplear el servicio, sólo que el maestro debe estar capacitado y conocer de las *apps* indicadas para promover la lectura y los ejercicios de escritura pertinentes. Aun con estas limitantes no se debe negar la posibilidad de acercar la lectoescritura a los infantes de comunidades rurales. Leer y escribir son elementos básicos de la educación y en cualquier entorno deben ser vistos como acciones que también son disfrutables.

#### ***1.1.6 Educación a distancia***

La educación a distancia emerge debido a las desigualdades para poder acceder a la educación en un plantel educativo, ya sea por falta de cercanía u otro factor. En México surge en 1947 con el propósito de atender el rezago educativo de adultos de zonas rurales, surgiendo la “Escuela de Radio de Difusión Primaria para Adultos” (Galindo Pimentel, 2013, p. 3). En 1944 se crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, el cual buscaba actualizar y ayudar a profesores rurales no titulados con cursos por correspondencia. En 1966 se inicia el sistema de Telesecundaria, consistiendo en la trasmisión de clases grabadas por maestros especializados. Los grupos de jóvenes que acuden a estos planteles son atendidos por un coordinador educativo, que es el encargado de guiar al grupo en las actividades (Galindo Pimentel, 2013).

La necesidad de la educación a distancia ha mutado desde sus primeros modelos, “La opción y aceptación de modelos sobre educación a distancia ha sido el resultado de la urgente necesidad de encontrar respuestas y soluciones a los problemas educacionales que confronta el país, especialmente entre la población más desfavorecida” (Mortera Gutiérrez, 2001, p. 92).

Ahora con la internet se puede tener un asesoramiento en tiempo real por videoconferencia. Con anterioridad el educando recibía sus textos por correo, sin posibilidad de correspondencia para solucionar sus dudas. Por radio primaria el adulto no tenía un soporte para reiterar conocimientos o verificarlos. La Telesecundaria, que es un sistema que sobrevive hasta hoy, sí cuenta con el apoyo del coordinador de grupo. Con las videollamadas, videoconferencias, el e-mail, el chat en vivo, el *WhatsApp* y otras aplicaciones, hay una interacción casi instantánea, con lo que la educación a distancia adquiere otras dimensiones no imaginadas en 1947.

A pesar de que la internet revolucionó la educación a distancia, hay que tener en cuenta que ésta aún no está disponible en todo el país, que no es gratuita y que se debe contar como mínimo con un dispositivo para conectarse, el cual soporte las aplicaciones necesarias. Ante esto, los modelos anteriores de educación a distancia siguen siendo una opción viable, que se utilizan de manera híbrida con las posibilidades de acceso a internet en ámbitos precarios, como las zonas rurales. La internet con su evolución dio paso a la educación a distancia sincrónica, al momento. Cuando esto no sucede así, hablamos de una educación asincrónica, donde el estudiante recibe el material con el que trabajará y se le da un plazo de entrega. El alumno es quien decide las horas que debe dedicar a la realización de las actividades, sus horarios y secuencias de avance (Galindo Pimentel, 2013). El aprendizaje puede tener asesoramientos periódicos por distintos medios o carecer de ellos. La capacidad autodidacta se desarrolla con el trabajo asincrónico, y un fundamental progreso está en manos del educando.

## **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. No obstante, 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” (Carrera y Mazzarella, 2001, p. 43) con la que explica la diferenciación observada.

Un docente tiene que explorar en la “Zona de Desarrollo Próximo” (Carrera y Mazzarella, 2001, p. 43) para mediar y que el alumno adquiriera 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 desarrollo, pero visto de esta forma pareciera obviarse a otros miembros. Aprender para Vygotsky es un proceso que no solo ocurre del maestro hacia el 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 *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 condiscípulos. 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.

### ***1.2.3 Teoría del diálogo didáctico mediado***

Esta teoría es un intento por dar un sustento a la que denominamos educación a distancia. García Aretio (2008) al detectar un vacío en las distintas modalidades de educación mediada, aterriza el concepto de educación a distancia y sus diversas formas de aplicación. Se auxilia de otras teorías educativas y propone la teoría del diálogo mediado. Ésta se refiere al diálogo didáctico que se da en doble vía entre docente y alumno cuando están separados en espacio, y a veces en tiempo, por lo que ocupan la mediación para comunicarse, además de materiales educativos preproducidos. El diálogo entre quien enseña y quien aprende puede ser sincrónico o asincrónico.

El alumno que afronta materiales educativos desde su hogar tiene plena independencia y autonomía para su estudio. Va a su ritmo, decide su horario y la cantidad de tiempo invertido. Se enfrenta a una flexibilidad que no se da en el campo presencial. No existe una supervisión, sino una valoración posterior de las actividades y tareas asignadas, esto por el tutor a cargo. En caso de ser posible se realiza una enseñanza tutelada, es decir, se puede acordar con un profesor asesorías periódicas para resolver dudas, explicar y aclarar cuestiones que no se alcanzan a comprender en las instrucciones de los materiales. Para esto se utiliza la tecnología con la que se cuenta para mediar la comunicación. Dependiendo de la elección o la que se tenga a mano, hablamos de un diálogo sincrónico (videoconferencia, chat, llamada telefónica) o asincrónico (e-mail, correo postal, mensaje de texto).

La teoría del diálogo didáctico mediado, basa su propuesta a través de los medios que, cuando se trata de los materiales, descansa en el autoestudio y cuando se trata de las vías de comunicación, en la interactividad vertical y horizontal (profesor-alumno y alumno-alumno). Realmente la base de la educación a distancia, su rasgo más destacado al

diferenciarla de su modalidad presencial, es su característica de comunicación mediada entre docentes y alumnos. (García Aretio, 2008, pp. 6, 7)

### **1.3 Estado del arte (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.

Los proyectos que a continuación se exponen son una selección que recupera algunos de los esfuerzos afines a la presente investigación. Se ofrecen ejemplos a nivel internacional, nacional y regional. Cabe mencionar que en el ámbito internacional son abundantes los casos que se pueden localizar en los buscadores de internet, tanto en artículos de revistas especializadas, como en trabajos de tesis de prestigiadas universidades. Esto no sucede en el ámbito nacional, en el cual sólo fue posible localizar una tesis, incluso en motores de búsqueda especializados. Los casos que se encontraban se enfocaban al aprendizaje de la habilidad de leer o en cuestiones fuera de los objetivos de estudio de la investigación, como la gramática y la ortografía. Otros eran estudios aplicados a adultos. Incluso se hizo una revisión número por número de la revista *Álabe*, la cual pertenece a la Red de Universidades Lectoras, en la que están adheridas varias universidades mexicanas, y no tiene publicado ni un sólo artículo de investigación de lectura o escritura con niñas y niños de contextos rurales, por lo que podemos ver el vacío que existe en el país acerca de este rubro. En el Estado de Veracruz (ámbito regional), con la Universidad Veracruzana, sí existen dos casos que aquí se presentan. Con estos y el caso nacional apenas se suman tres en México, por lo que se aprecia que la ruralidad no se toma tanto en cuenta, lo cual

ocurre por factores múltiples, como el presupuesto, el acceso, las pocas facilidades y el desinterés, por citar algunas.

### ***1.3.1 Promoción de lectura y escritura en escuelas rurales (ámbito internacional).***

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, de la Universidad Nacional de Córdoba (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.

### ***1.3.2 Promoción de lectura y escritura en escuelas rurales (ámbito nacional).***

En el entorno nacional se tiene la intervención de lectura de Sánchez Osorio (2019). Se realizó en la primaria Maclovía 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).

### ***1.3.3 Promoción de lectura y escritura en escuelas rurales (ámbito estatal [Veracruz]).***

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, amplían sus horizontes. El juego representó para ella una estrategia preponderante para promover la lectura.

## CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

### 2.1 Contexto de la intervención

Para conocer previamente el contexto con el que se trabajaría, se realizó una entrevista a profundidad a la maestra del plantel, quien fungió como aliada para la realización de una investigación exitosa. Ésta proporcionó los datos necesarios para determinar el diagnóstico previo en cuanto a hábitos de lectura y escritura de los alumnos, de su situación escolar y del entorno en el que viven. Este fue el inicio de la metodología de investigación-acción para este proyecto, estableciendo el enfoque cualitativo y probables maneras de cuantificar para la especificación de resultados. Con el análisis de estas declaraciones se pasó a la fase dos: desarrollo del plan de acción. Así se estableció la problemática principal y la hipótesis de trabajo. A lo largo de este capítulo se detallan, así como el objetivo general y específicos. La fase 3, la acción propiamente y sus resultados, se explican en el capítulo 3 de este reporte. Lo que en investigación-acción se denomina fase 4 o reflexión y/o evaluación, se describe en parte en las conclusiones y recomendaciones, sin completarse a la parte de la continuidad o trazado de medidas para el inicio de un nuevo proceso de identificación de necesidades, para la implementación de posibles soluciones permanentes o resarcimientos.

Se trabajó con niñas y niños de cuarto, quinto y sexto grado de la escuela primaria rural multigrado Francisco I. Madero, con clave 30DPR0840K (ver Apéndice A. Escuela de los estudiantes con los que se trabajó), ubicada en Paso Santiago, el cual, como su nombre indica, 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 también está situada una telesecundaria. Estos planteles fueron instalados ahí por ser un lugar estratégico para llevar educación a los niños y niñas de las rancherías y comunidades cercanas. La primaria cuenta con dos salones y una

maestra, la cual funge al mismo tiempo como directora. En un salón se reúnen 15 alumnos entre primero y segundo grado. En el otro, 16 estudiantes de tercero a sexto año. En total son 31 estudiantes entre todos los grados.

La escuela tiene precarios apoyos tecnológicos. Una fotocopidora comprada por los padres de familia; 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 en toda la zona, a pesar de ello una gran parte de los papás cuentan con celular y se creó un grupo de mensajería celular *WhatsApp* con el que la profesora les comunica actividades. Sólo en el hogar de uno de los infantes participantes del taller no se tiene celular. La señal de datos es débil y los padres no siempre cuentan con saldo para mensajes o llamadas. Los estudiantes sí saben utilizar el celular porque sus papás se los prestan.

La escuela cuenta con una pequeña biblioteca de libros que proporciona la SEP. Los alumnos tienen acceso a éstos para la materia de *Español*. 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 ellos. 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.

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. 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 las niñas y 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 de cuarto, quinto y sexto saben leer y escribir, con las facilidades y dificultades de su grado de estudios. 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.

A causa de la suspensión de clases por la pandemia de Covid-19, el taller se tuvo que ir adaptando. Se tenía planeado en un principio ser aplicado al salón que conjunta niñas y niños de tercero, cuarto, quinto y sexto año, de manera presencial, a finales de mayo y durante el mes de junio. Se hubieran realizado las lecturas en voz alta, para luego pasar a comentarios en grupo, preguntas, hablar de las impresiones; posterior se les iba a invitar a redactar un cuento, proporcionando el tema. Las niñas y niños escribirían en un cuaderno que se les hubiera entregado sólo con ese propósito; dependiendo de la complejidad del ejercicio sería el tiempo de redacción. Se finalizaría con la lectura en voz alta de los escritos obtenidos en voz de cada uno.

De acuerdo a la naturaleza de cada sesión también se hubiera contado con actividades lúdicas entre las lecturas y las redacciones.

Cuando se desestimó la viabilidad de un taller presencial, surgió la posibilidad de hacerlo híbrido, esto ante el anuncio de la SEP de un curso de nivelación presencial que tendría lugar en agosto. Las primeras 10 sesiones serían a distancia con el apoyo de un cuadernillo didáctico, el cual se diseñaría especialmente para este fin. Con 7 sesiones presenciales se hubiera trabajado la lectura en voz alta de los cuentos escritos en el cuadernillo y dado continuidad a las sesiones pendientes. Al final, la SEP no autorizó la nivelación y del grupo que se tenía contemplado al principio, pertenecientes al ciclo escolar 2019-2020, quedaron 8 estudiantes, dado que los de sexto año egresaron. Los que recién pasaron a tercer año para el ciclo escolar 2020-2021, se decidió no incluirlos, puesto que la maestra informó que no desarrollaron las suficientes competencias de escritura por la falta de clases.

El grupo para el taller quedó conformado dentro del ciclo 2020-2021, contando con 4 alumnos de cuarto grado (dos niñas y dos niños), 2 de quinto (niñas) y 2 de sexto año (una niña y un niño). 8 estudiantes en total, con quienes no se pudo tener contacto directo para el taller, el cual se realizó en su totalidad en una modalidad de educación a distancia.

## **2.2 Delimitación del problema y objetivos**

### ***2.2.1. Problema general***

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).

### ***2.2.2. Problema específico***

Las comunidades rurales tienen por lo general escasez de libros para la lectura recreativa. Sólo se obtienen en las escuelas si cuentan 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.

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.

### ***2.2.3. Problema concreto***

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.

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. La escritura se utiliza sólo de forma utilitaria. En casa no disponen de libros o son escasos. 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 hizo 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.

El taller *Leer, imaginar y escribir 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 (cercano) a nivel de secundaria. También con el taller se pretendió que las niñas y niños atendieran la falta de registro escrito de historias y leyendas locales que se pueden perder en la oralidad. Debido a ello se requirió ampliar las actividades de lectoescritura con las cuales acrecentaron su comprensión lectora, su cultura, las percepciones, conocimiento de otras perspectivas y adquirieron habilidades de escritura creativa para registrar cuentos y leyendas locales que han pasado de generación en generación.

#### ***2.2.4 Objetivo general***

Fomentar la lectoescritura en estudiantes de una escuela primaria rural multigrado (de cuarto a sexto año) mediante una estrategia de taller a distancia denominada leer, imaginar y escribir. Se favorecerán las habilidades de lectoescritura para la recuperación escrita de las narrativas locales con ayuda de padres o familiares.

#### ***2.2.5 Objetivos particulares***

1.- Fomentar la lectura por placer en niños y niñas por medio de una selección de textos de narrativa breve.

- 2.- Estimular la creatividad e imaginación de los niños y niñas animándolos a practicar la escritura creativa.
- 3.- Contribuir a la práctica de la lectura en voz alta.
- 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.
- 5.- Promover la recuperación escrita de las narraciones orales que hayan obtenido de sus padres o familiares, para crear un registro cultural que pueda ser compartido.
- 6.- Coadyuvar a la visibilización de los mejores escritos obtenidos en la intervención, mediante la edición de una antología física o electrónica.

### ***2.2.6 Hipótesis de la 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.

## 2.3 Estrategia de la intervención

### 2.3.1 *Diseño de la cartografía lectora*

El género literario ocupado en el taller a distancia fue el narrativo, en específico el cuento, el microcuento y fragmentos de novelas cortas. Al trabajar con niñas y niños de edades de 8 a 11 años se optó por los subgéneros mencionados, por su brevedad. El propósito fue que fungieran de base para que crearan historias cortas alusivas a la lectura de la sesión correspondiente. El cuadernillo que se entregó a cada estudiante explica de forma superficial los géneros empleados. Dado que se trabajó con infantes no se enfatizaron detalles, excepto en el microcuento, del que se expuso su estructura para que comprendieran por qué una historia de un reglón puede despertar tantas interrogantes. De manera conceptual podemos explicar estos subgéneros de la siguiente forma:

Cuento: es una narración de extensión corta, con pocos personajes, con una unidad esquemática en torno a un tema, se centra en un hecho sin ramificar tramas o subtramas como sucede en la novela. Por lo general su final es sorpresivo. En ciertos casos puede iniciar con el final para después desarrollar los acontecimientos que hicieron que se llegara al final. Tiene la similitud con otros subgéneros cortos al dar cuenta de una sola historia. Inicia con una introducción, para pasar al desarrollo, encontrándose en un punto con un nudo u objeto de transformación de una situación o de los personajes, para pasar al desenlace (Beristáin, 2006, pp. 126, 127). Por otro lado, Perucho (2006) expone sobre el cuento corto:

Término empleado por los colombianos Guillermo Bustamante y Herold Kremer para referirse a textos que van de 10 a mil palabras. Sin embargo, acota Zavala, conviene reservar el término para narraciones de mil a 2 mil palabras, para así distinguir estos

textos de los que tienen una extensión menor. El sinónimo para esta palabra es cuento —a secas, sin adjetivo o prefijo—. (p. 17)

Microcuento: las narraciones mínimas que van de una palabra hasta 200 palabras han tenido muchos nombres. No hay un acuerdo definitivo para designarles. Aunque al parecer el término minificciones engloba a los cuentos mínimos, al cuentínimo, ficción súbita, minicuento, microrrelatos y microcuentos, entre otras posibles designaciones. Para propósito de éste proyecto utilizamos microcuento, que es un “Término utilizado por Juan Armando Epple (J. A. Epple, 1999) y Pía Barros (P. Barros, 1999) en Chile como sinónimo de minificación” (Perucho, 2006, p. 18). Al ser más conocido el concepto de cuento que el de ficción, se ocupó microcuento. Si tomamos en cuenta lo que menciona Perucho (2006, p. 18), la definición de minificación nos da también la de microcuento, que son cuentos en prosa con una extensión que no rebasa las 400 palabras (Zavala, 2001, p. 13).

Novela corta: para definir a la novela corta se debe tener una idea clara de la novela. Ésta es un relato generalmente escrito en prosa, extenso, compuesto de una serie de acciones y situaciones por donde transitan personajes. Trata de un discurso que representa una unidad o una polifonía de voces que convergen en escenarios o acontecimientos. En ella pueden converger otros géneros, desde el cuento, la poesía y el ensayo, mientras estos elementos sean sólo una parte y no el todo (Beristáin, 2006, pp. 363-368). La novela corta cumple con varios de estos elementos, excepto en la extensión. Se dice que la novela corta está entre el cuento y la novela, siendo su prolongación menor a 100 páginas. De éste subgénero también se dice que es un relato con una extensión que va de las 17 000 palabras a las 40 000 (Colaboradores Wikipedia, 2020).

Teniendo claros los conceptos de los subgéneros a emplear se construyó la cartografía, buscando que cada texto tuviera como propósito, de manera implícita, mostrar un esquema de

narrativa, que hiciera pensar y reflexionar, y que fungiera como detonante de la imaginación para la redacción de los ejercicios de escritura creativa. Se escogieron las temáticas por sesión para que al final las lecturas se alinearan a la actividad requerida, las cuales en su mayoría se adaptaron a los contextos de las niñas y niños (ver Apéndice B. Cartografía lectora y referencias de la cartografía).

### ***2.2.2 Diseño del cuadernillo de lectura y escritura***

Como se ha mencionado, la estrategia original se planeó para ser presencial, pero con la contingencia se tuvo que adaptar para darle continuidad al taller que ya estaba diseñado. Al no poder usar internet para video clases se optó por la estrategia de cuadernillo impreso que usó la SEP para escuelas rurales, donde el acceso virtual y por televisión es difícil o nulo. Basándose en la experiencia previa de la docente del plantel, se supo que inicialmente el método del cuadernillo resultó complicado implementarlo, porque los infantes creían que no se revisaría el material. La manera de motivarlos fue pedirles que mandaran fotografías vía *WhatsApp* de los ejercicios y regresarlos evaluados. Con ello se fue creando la dinámica de trabajo para instaurar la disciplina de trabajar desde casa a diario.

La nueva forma de enseñanza hizo ver a los padres de familia lo útil que es tener saldo en el celular y el utilizar el grupo de *WhatsApp* como herramienta. Al tener muy mala recepción de datos de internet en la zona, están al pendiente de buscar señal para checar si hay tareas. Hay incluso situaciones particulares como el de una madre que declaró a la maestra que sólo descarga las tareas cuando va a la cabecera municipal y accede a un negocio donde se conecta a una red *wifi* y aprovecha para descargar las asignaciones de la semana. La comunicación de la profesora con los padres no es sincrónica, sino por semana y se da una semana para la entrega de

actividades. Los papás están en la mayor disposición de trabajar con sus hijos y entienden la formalidad del asunto al ver que la maestra da seguimiento a las actividades.

El cuadernillo *Leer, imaginar y escribir en Paso Santiago* se construyó para contener las lecturas que se iban a ver en las sesiones presenciales. El diseño previo presencial se trasladó a un instrumento pensado para ser impreso y que funcionara sin un asesoramiento continuo, construido para tomar el ritmo de lectura y escritura desde las primeras sesiones. Se realizó la introducción adecuada y se usó un lenguaje sencillo para los infantes a manera de invitación a leer y escribir. Las lecturas como ya se expuso fueron cuentos, microcuentos y fragmentos de novelas cortas. En algunas sesiones se añadieron preguntas al final de las lecturas con el fin de provocar la curiosidad en lo narrado. Después se proporcionó el tema de ejercicio de escritura para que las niñas y niños usaran su imaginación, sin dar límite de renglones o palabras (ver Apéndice C. Portada y primera sesión del cuadernillo).

Las sesiones tuvieron su propia metodología de escritura de acuerdo a las lecturas previas. Se dividió en dos módulos, dado que cabía la posibilidad de que hubiera sesiones presenciales. El primer módulo fue pensado para que se realizara en casa, y abarcaba de la sesión 1 a la 10. La sesión 11 se pensaba realizar de forma presencial, y sería sólo para lectura en voz alta de los ejercicios obtenidos. Con esa sesión se hubiera dado apertura al módulo 2 presencial, lo cual no ocurrió al no contar con un curso de nivelación presencial, ni con un regreso a clases debido al Covid-19. El cuadernillo indicaba en las instrucciones de esa sesión que se debía seguir trabajando si no se regresaba al aula, completando las 17 sesiones del cuadernillo. Omitiendo la sesión 11 y que la 16 y 17 eran una misma, sólo que muy larga, en total fueron 15 sesiones con 23 ejercicios de escritura, siendo algunos opcionales. Esto último dependía de la ayuda de sus papás o familiares o si existían historias y leyendas locales para recuperar.

### ***2.2.3 Estrategia de intervención a distancia***

La maestra del plantel desde el inicio de la pandemia mes a mes acude a dejar material de trabajo. Se cita con padres de familia en la escuela para entregar cuadernillos de las materias y recibir los anteriores, además de devolver material calificado y con observaciones. Los estudiantes por disposición oficial deben permanecer en sus casas y no presentarse en las instalaciones. La maestra se comunica con los papás y sus alumnos por medio del grupo de *WhatsApp*, con el cual también contesta dudas o califica tareas que le mandan en foto. Éste sería el medio por el cual se entablaría comunicación asincrónica con las niñas y niños, ya fuera para aclaración de dudas, dar nuevas instrucciones, aclarar puntos y recibir avances y los ejercicios de lectura en voz alta que se solicitarían. El cuadernillo impreso del taller *Leer, imaginar y escribir en Paso Santiago* lo entregó la profesora el primero de septiembre.

Se produjo un video con instrucciones, donde se hizo la presentación oficial a los infantes y se les alentó a trabajar, explicando en qué consistía el cuadernillo y lo que debían hacer. El video se les envió al grupo de *WhatsApp* al día siguiente de la entrega del cuadernillo. Ahí también se solicitó que cuando pudieran enviaran fotos de lo que iban escribiendo y que practicasen la lectura en voz alta mandando de vez en cuando un audio leyendo alguno de los cuentos. Se había pretendido hacer un video por sesión, pero la docente aclaró que por el consumo de datos que representaba muchos padres no podrían descargar a tiempo tantos videos, por lo que posterior al primer video de instrucciones sólo se produjeron otros dos con una explicación breve de cada sesión y se les remitió. Fue escaso el material fotográfico que hicieron llegar. En cuanto a audios con lectura en voz alta, no grabaron ninguno. Se les pidió después que por lo menos cada uno hiciera el esfuerzo de mandar un video leyendo un cuento en voz alta. Todos excepto una niña mandaron un video de inicio. En sí, el trabajo fue asincrónico en su

totalidad, conforme salían dudas se les aclaraban mediante mensajes (ver Apéndice D. Evidencias fotográficas grupo *WhatsApp*).

## **2.4 Procedimiento de evaluación**

Para la evaluación se anexó de inicio en el cuadernillo una encuesta de datos de diagnóstico y sobre hábitos de lectura. Con ésta se exploró un poco del entorno de cada estudiante y si sentía gusto por leer. Estos datos fueron fundamentales para contrastar con un comentario final que se solicitó en el cuadernillo, donde de manera libre podían expresar si les gustaron las lecturas y los ejercicios de escritura (ver Apéndice E. Encuesta y evidencia de la encuesta). Aunque no se mandaron muchas evidencias fotográficas de las actividades por medio del grupo de *WhatsApp*, la maestra recogió los cuadernillos a finales de septiembre, resueltos en su mayoría en más de un 90 %. Con los 23 ejercicios de escritura distribuidos en las 15 sesiones se pudo evaluar la comprensión lectora, su claridad para expresarse por escrito y su creatividad para crear historias. Algunas de las actividades de redacción requerían la ayuda o participación de los padres de familia, narrándoles historias o leyendas de la zona. La resolución de estos ejercicios denotó el apoyo que recibieron. Asimismo, la recuperación de historias locales tiene su base en esta asistencia de los padres.

## **2.5 Procesamiento de evidencias**

El cuadernillo resultó ser un instrumento didáctico muy completo para contener evidencias. Para la realización de cada ejercicio de escritura era necesario haber leído y comprendido las lecturas previas. Los textos fueron el detonador y la clave para redactar. Con ello el objetivo de fomentar la lectura se logró. Al mismo tiempo, estas narrativas estimularon la creatividad e imaginación de los niños y niñas animándolos a practicar la escritura creativa, la cual se reflejó en sus textos finales, adquiriendo mejor claridad y creatividad en las subsecuentes

sesiones. Con el primer video que mandaron de lectura en voz alta se percibió la necesidad de su práctica, lo cual se comunicó pidiéndoles lo hicieran. Debido a el consumo de datos que les representa mandar video por *WhatsApp*, la maestra propuso que el segundo video de lectura en voz alta se fusionara con una actividad suya de día de muertos, donde los estudiantes leerían una de las leyendas que ya habían recogido en el cuadernillo, esto con una máscara de catrina o catrín. Se observó un avance en su forma de leer (ver Apéndice F. Evidencias fotográficas de videos de lectura en voz alta).

Para el objetivo de promover la recuperación escrita de las narraciones orales que hayan obtenido de sus padres o familiares, hubo sesiones específicas en el cuadernillo que solicitaron leyendas e historias de los lugares donde viven los estudiantes. En las indicaciones se solicitaba pidieran ayuda. Los textos resultantes serán parte de la visibilización de los mejores escritos obtenidos en el taller, mediante la edición de una antología física o electrónica.

Para procesar los escritos se llevó acabo a un análisis cualitativo para crear rubricas que permitieran la captura de datos, traduciendo esto a resultados cuantitativos. Se establecieron ítems que podían ser evaluados y calificados con una sistematización simple. En el capítulo dedicado a los resultados se describirán a detalle las rúbricas. Para la lectura en voz alta se crearon unas tablas para determinar en qué nivel de lectura estaba cada estudiante, y en cual terminó, éstas se presentan en el apartado “Ejercicios de lectoescritura y lectura en voz alta”. Asimismo, para los comentarios finales se sistematizaron ítems con los aspectos más mencionados por las niñas y niños. Lo aquí expuesto permitió realizar un estudio estadístico y la generación de gráficas correspondientes.

## CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 3.1 Diagnóstico previo y hábitos de lectura

Para el diagnóstico, tal y como ya se comentó en el inicio del capítulo 2, se realizó una entrevista a profundidad a la profesora de la escuela primaria de Paso Santiago, así como una encuesta a cada alumno participante, con respuestas de opción múltiple y en algunos casos abiertas (ver Apéndice E. Encuesta y evidencia de la encuesta). Los datos recabados se describen a continuación de manera cuantitativa.

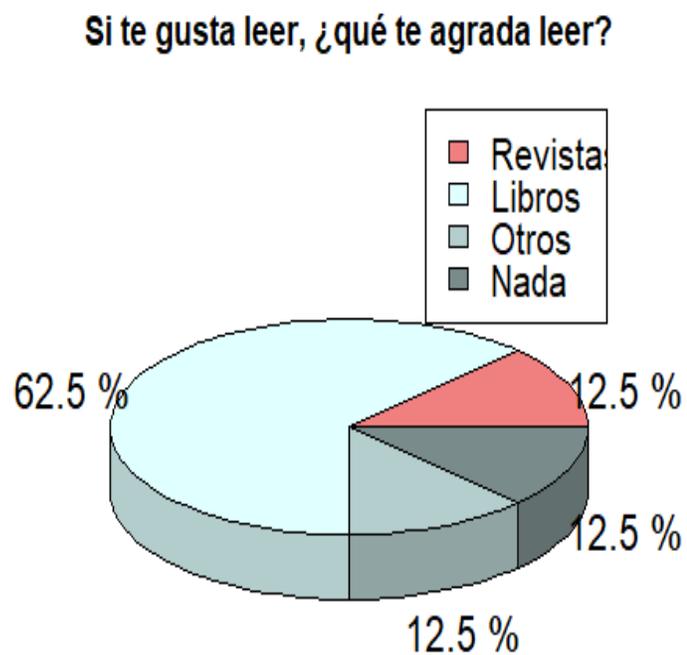
El taller se realizó con 8 estudiantes, de los cuales 5 son niñas y 3 son niños. De cuarto grado fueron 4 alumnos y de quinto 2 y sexto grado 2. Sus edades van de los 8 a los 11 años. Aunque acuden a la escuela primaria rural multigrado Francisco I. Madero de Paso Santiago, son de comunidades aledañas: La Palma, Rincón sabroso y Mata Pionche. La mayoría reside en Rincón sabroso, y a todos los transportan en moto para ir al plantel educativo cuando está en funciones. El 50 % vive con sus padres, un 25 % sólo con su mamá, y el otro 25 % con papás y familiares. Todos cuentan con celular en su casa, ya sea de él o de sus padres; un niño carece de celular. Se coincide que la mayoría ocupa de manera principal el celular para jugar, y en segunda instancia para tareas. En todos los hogares hay televisión, y los infantes invierten más de dos horas diarias en verla. En sus tiempos libres aprovechan para jugar, ver tele y usar el celular.

Todos los alumnos declararon que les gusta leer, excepto uno. Entre sus opciones de lecturas están libros y redes sociales dentro del mismo porcentaje, respectivamente: 37.5 %. El 25 % restante se divide entre periódicos, revistas u otros. El 50 % declaró no tener libros en casa, siendo en su mayoría estudiantes de cuarto grado. De los miembros de sus familias no hay analfabetas, pero en casa sólo han visto leyendo a sus hermanos, por lo que se deduce que la lectura de los mayores únicamente es funcional. Entre las preferencias de lectura de las niñas y

niños están los libros (figura 1), a los que acuden para estudiar, refiriendo que ése es el motivo por el que les gusta leer (figura 2).

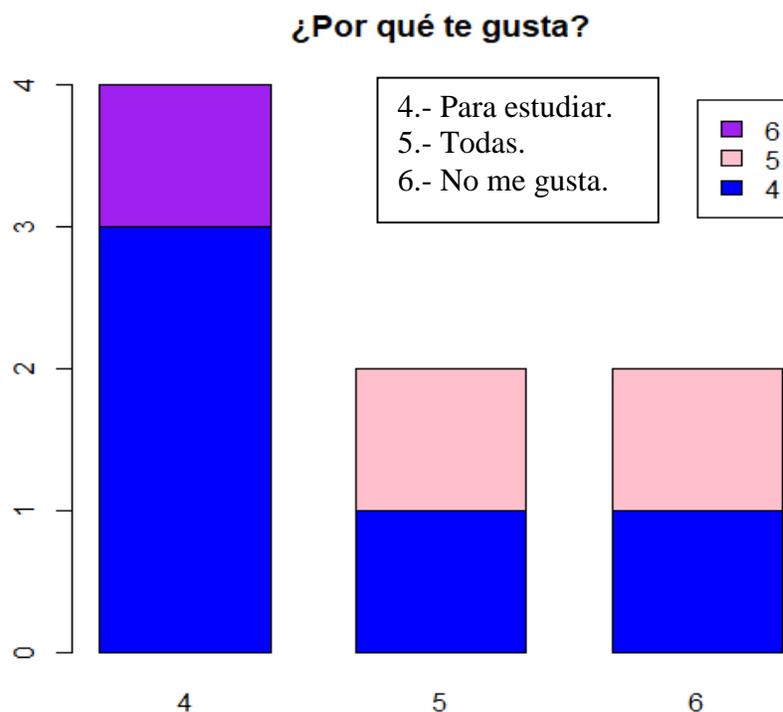
### Figura 1

*Si te gusta leer, ¿qué te agrada leer?*



**Figura 2**

*¿Por qué te gusta leer?*

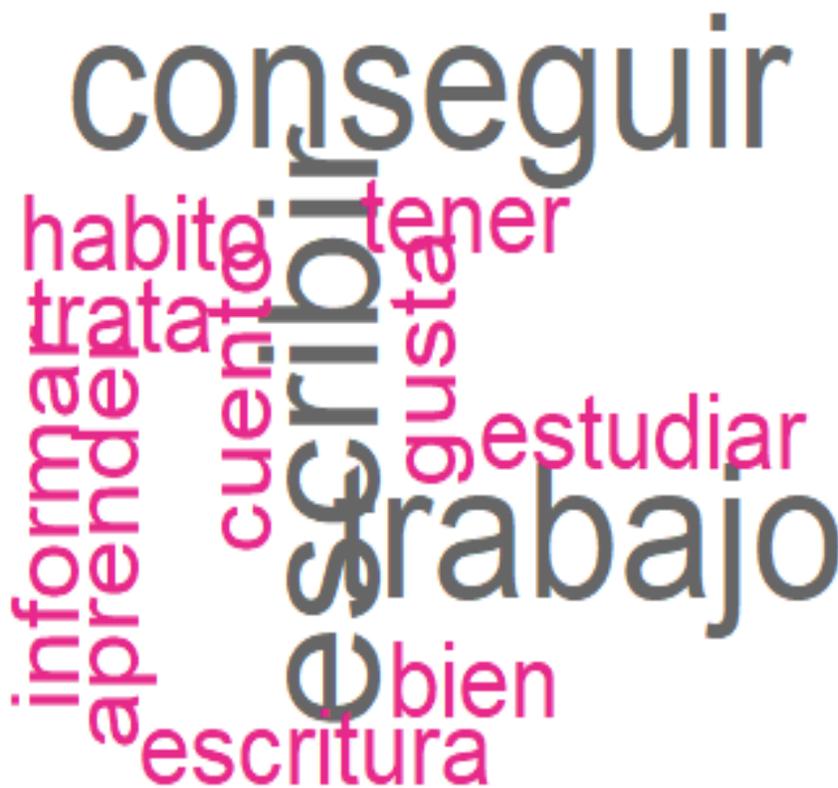


*Nota. El eje X muestra el grado escolar y el Y la cantidad de alumnos. La mayoría de los alumnos les gusta leer para estudiar. Los alumnos de quinto y sexto grado, les gusta leer para estudiar, informarse y divertirse.*

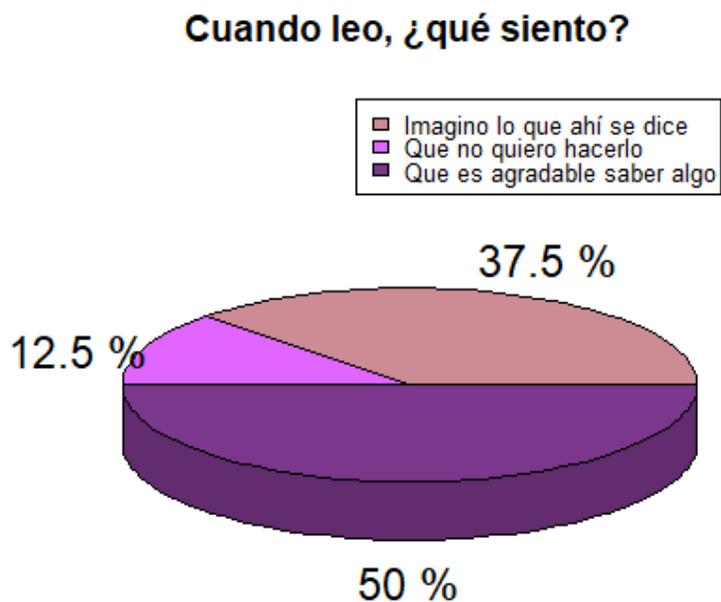
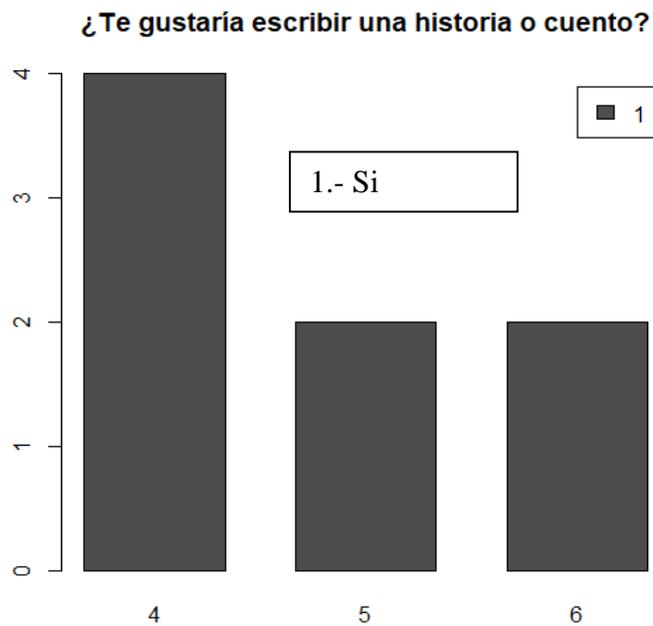
Los estudiantes son conscientes de lo fundamental que es la escritura fuera de la escuela, y consideran que les será necesaria para conseguir trabajo. Que esa es su utilidad primordial, según lo declarado en una de las preguntas abiertas de la encuesta. Esta respuesta de la mayoría se presentó como una curiosidad sorprendente, dado que la coincidencia denota la visión utilitaria que se tiene en sus entornos acerca del aprendizaje de la escritura (figura 3).

### Figura 3

*Utilidad de la escritura fuera de la escuela*



Para el objetivo principal del taller, que fue fomentar la lectoescritura, se les preguntó sobre sus sensaciones al leer. El 50 % expresó que es agradable saber algo y el 37.5 % que se imaginan lo que están leyendo. Los estudiantes relacionan más la lectura con el aprendizaje que con la imaginación (figura 4). También se les preguntó si querrían escribir una historia o cuento, y de manera unánime afirmaron que sí, siendo satisfactorio no haber tenido resistencia para esta parte del taller (figura 5).

**Figura 4***¿Cuándo leo, ¿qué siento?***Figura 5***¿Te gustaría escribir una historia o cuento?*

El grueso de los datos descritos aquí, partieron primero de la ya mencionada entrevista a profundidad a la profesora de Paso Santiago. Gracias a esta se hizo el trazado previo del taller que sirvió de estructura básica para la confección de la estrategia a distancia. La inesperada interrupción de clases escolares por el Covid-19 y su prolongación, no permitió realizar la encuesta de manera previa. La SEP al prohibir las reuniones dejó sin viabilidad el acudir a la primaria. La profesora empezó reuniones con las madres de familia hasta el inicio del ciclo 2020-2021, en septiembre, por lo que la encuesta se les entregó junto con el cuadernillo de trabajo, el cuál fue entregado todo junto hasta el 30 de septiembre.

### **3.2 Ejercicios de lectoescritura y lectura en voz alta**

Las 15 sesiones del cuadernillo contenían diversos ejercicios de escritura, alineados a las lecturas previas. Para realizar los ejercicios de escritura era necesario leer y comprender los textos seleccionados. Es aquí donde entra la importancia de la literacidad en este proyecto, dado que la interpretación de las lecturas era clave para la redacción. La comprensión previa llevaría a poder trasladar las nociones adquiridas a sus escritos. Una de las funciones de las lecturas era la de detonantes de la imaginación. Por ejemplo, en la primera sesión hay 3 lecturas que hablan de países ficticios, las dos primeras elaboradas en especial para estar alineadas al primer ejercicio. Estas fueron “El país de las altas”, con la que se hizo una presentación y se aludió a una característica física que sorprendió a niñas y niños sobre su maestra: su altura. Así se logró captar su atención y se continuó con “El país de los calvos”, finalizando con “El país de los sueños”. La propuesta de ejercicio fue “El país sin escuelas”. El texto se pidió que fuera libre, que imaginaran y que no se limitaran por la extensión. El tema se alineaba a las lecturas y desde el punto de vista de la teoría sociocultural de Vygotsky, invitaba a reflexionar sobre el contexto

sociohistórico-cultural, sobre la situación de estar en casa como si no hubiera escuelas. De hecho, algunos textos de los estudiantes tocaron el tema de la pandemia.

Sin embargo, esta primera actividad resultó confusa para los estudiantes. Las niñas y niños no se habían enfrentado a redacciones tan libres. Por lo general sus ejercicios con lecturas en el aula habían sido para la construcción de oraciones, repasar su estructura y hablar de lo ya leído, mas no para crear. Esto se ve reflejado en algunos de los trabajos. Varios estudiantes sacaron oraciones, o en lugar de crear una historia hicieron preguntas y respuestas. Con la notificación de este proceder se dieron instrucciones en el grupo de *WhatsApp*, para que abandonaran esos esquemas y trataran de redactar un cuento, lográndolo en las sesiones posteriores (ver Apéndice G. Evidencias de los ejercicios es escritura).

Para la evaluación de los ejercicios de lectoescritura se construyó una rúbrica, la cual partió de lo cualitativo, analizando los aspectos más sobresalientes de los escritos. Así se determinaron los siguientes ítems: *¿Comprendió el ejercicio? ¿El texto está alineado a las lecturas previas? ¿Se expresa con claridad? ¿Es un texto creativo?* Cada uno de estos se calificó con un *Sí, No o Poco*, bajo una visión que partía de lo subjetivo, pero que se sistematizó para el posterior análisis cuantitativo. Resulta sobresaliente que la mayoría de las niñas y niños se expresó con claridad en sus escritos, esto de acuerdo a su edad y a su grado de estudios. Sus cuentos fueron legibles, con los problemas habituales de ortografía, los cuales no fueron evaluados al estar fuera de la intención de la promoción de la lectoescritura del taller (ver Apéndice H. Estudio estadístico y graficas por ejercicio).

El ítem *¿Es un texto creativo?* puede resultar un poco más subjetivo que los demás. La determinación para calificar un texto como creativo, no creativo o poco creativo, parte de si las historias resultantes tenían esquemas de historias televisivas, si no eran variantes casi calcadas de

cuentos clásicos, si el vocabulario empleado no denotaba intervención adulta y por el manejo del tema propuesto. El diseño del cuadernillo no permitía en gran medida copiar cuentos de otras fuentes, lo que ayudó a que en realidad usaran su imaginación y crearan una historia original. Por ello se buscaron lecturas que pudieran derivar en propuestas para contar algo partiendo de lo local, ejemplo: “Por qué nos afectaría que no hubiera vacas”. Al ser una zona rural ganadera el ámbito del taller, la utilización de elementos de su contexto permitió que elaboraran redacciones originales. Otro ejemplo de ejercicio es “Mis instrucciones para llegar a la escuela”, que como ya se expuso, todos se transportan en moto, con travesías similares, aunque cada quien narró de forma diferente, siendo un par bastante creativos. Meditar las lecturas para poder derivarlas en temas de redacción dentro de los contextos sociohistórico-culturales de los infantes, fue una tarea de análisis previo que se trató de imprimir en cada sesión, tomando en cuenta siempre el marco conceptual y teórico, dando coherencia al diseño del proyecto.

De todos los ejercicios uno no se comprendió. Sólo un alumno entendió la instrucción. Esto se atribuye a una mala redacción de las instrucciones en el cuadernillo, la cual resultó confusa al ser tan larga. Aun con ello cada participante desarrolló una historia libre, siendo la mayoría creativas. Hubo unos ejercicios que no se realizaron porque eran opcionales, o no se contó con la ayuda de los padres, como se solicitó en las instrucciones. Un único ejercicio fue omitido de manera unánime: el de escribir “La historia de Paso Santiago”, el lugar donde está ubicada su escuela. Se reportó por algunos padres que desconocían el dato y al parecer los abuelos tampoco tenían el conocimiento. Quizás la forma de averiguarlo era acudir a la cabecera municipal, en Soledad de Doblado, sólo que por la contingencia y por los problemas de traslado no fue algo factible.

Para cumplir el objetivo de la recuperación de historias orales locales, a partir de la sesión 13 se hace alusión a las leyendas, por lo que se dio pie a las niñas y niños a que acudieran con los mayores de sus casas y les preguntaran por leyendas de la región. Se dio espacio de escritura para tres leyendas. Sólo se recuperaron un par de leyendas con cierta originalidad. La mayoría fueron variantes de otras leyendas mexicanas conocidas, como “La llorona”. En las siguientes sesiones se pidieron los ejercicios “Cómo es la vida donde yo vivo” y “Otras historias que se cuentan donde yo vivo”. Con estos se invitó a los estudiantes a reflexionar sobre la vida en su entorno, y sobre las historias locales, que en esencia fueron anécdotas. La participación de los padres fue indispensable para estos ejercicios, cubriendo con ello el objetivo de involucrarlos (ver Apéndice I. Ejercicios de escritura de historias locales).

La lectura en voz alta también fue un rubro importante en el taller. Con las limitantes tecnológicas y económicas no se pudo trabajar de manera fluida y sincrónica como se deseaba. Sin embargo, se pudo obtener un video de entrada y uno de salida, con los cuales se pudo notar un avance demostrativo. Para la evaluación se contó con una rúbrica con los siguientes ítems: *Lectura silábica, Lectura palabra a palabra, Lectura por unidades cortas, Lectura de oraciones*. Con esta rúbrica se construyeron dos tablas que muestran los avances obtenidos (tabla 1 y 2). Un niño presentó el problema de lectura silábica, el cual se vio superado en el segundo video, pasando a hacer lectura por unidades cortas. En el primer video sólo dos niñas hacían lectura por oraciones (tabla 1). En el segundo aumentó a cuatro niñas, siendo el 50 % del grupo de 8 de integrantes del taller. Los demás se situaron al final en la lectura por unidades cortas, representando un avance (tabla 2).

**Tabla 1***Lectura en voz alta (video de inicio)*

Estudiante	Proporcionó video	Lectura silábica	Lectura palabra a palabra	Lectura por unidades cortas	Lectura de oraciones
L. P. G. S. 4°	Sí		X		
M. G. S. S. 4°	Sí			X	
E. S. M. 4°	Sí	X			
P. D. V. M. 4°	Sí				X
C. S. M. 5°	Sí				X
K. J. H. G. 5°	Sí			X	
S. P. S. 6°	No				
D. A. V. M. 6°	Sí		X		

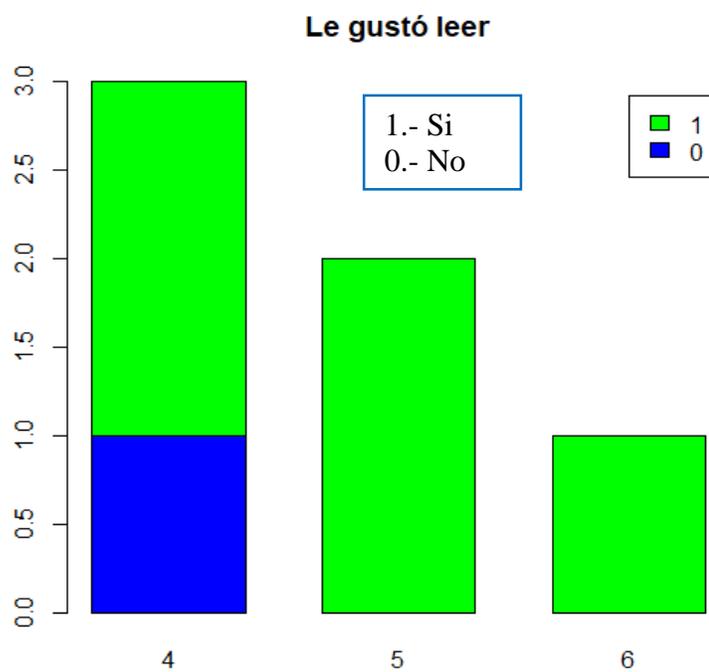
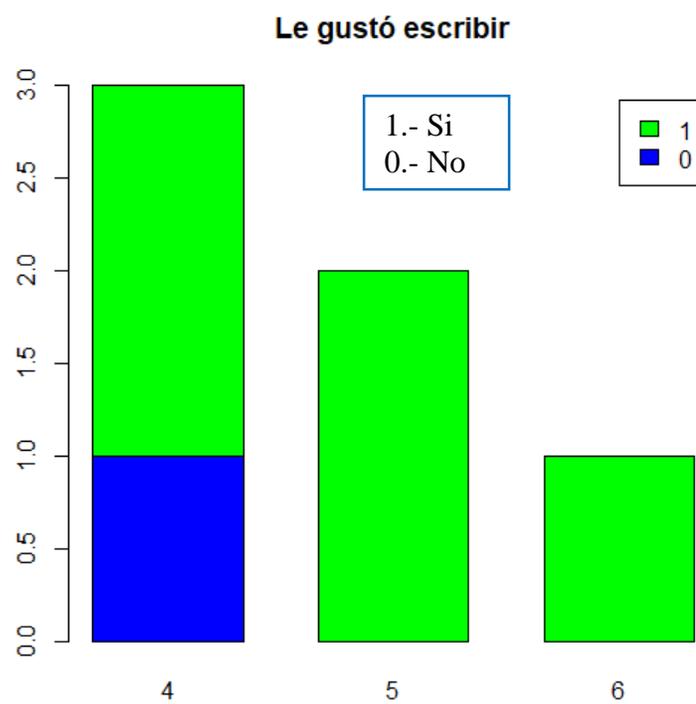
**Tabla 2***Lectura en voz alta (video después de concluida la intervención)*

Estudiante	Proporcionó video	Lectura silábica	Lectura palabra a palabra	Lectura por unidades cortas	Lectura de oraciones
L. P. G. S. 4°	Sí			X	
M. G. S. S. 4°	Sí			X	
E. S. M. 4°	Sí			X	
P. D. V. M. 4°	Sí				X
C. S. M. 5°	Sí				X
K. J. H. G. 5°	Sí				X
S. P. S. 6°	Sí				X
D. A. V. M. 6°	No				

### 3.3 Análisis final

En el último ejercicio de escritura “Algo que yo quiero contar”, la mayoría optó por narrar qué le habían parecido las actividades del cuadernillo. También, a manera de cierre, se les pidió que escribieran “¿Qué me parecieron las actividades del cuadernillo?”, en lugar de crear un instrumento de salida. Se debe hacer notar que los niños son muy sinceros, ya que manifestaron sin problemas lo que les desagradó y lo que les agradó, por lo que se pudieron codificar estos escritos y contar con respuestas, las cuales coincidieron por la misma naturaleza del diseño del taller y del cuadernillo. Así, la rúbrica para esto quedó con los siguientes ítems: *Le gustó leer*, *Le gustó escribir*, *Qué le costó más trabajo de las actividades*, *Qué le aportó el cuadernillo*, *Qué no le gustó*. Los primeros dos ítems se pudieron calificar con un *Sí o un No*. Para los demás fue un poco más abierto, no obstante, las respuestas fueron similares y se explican a continuación.

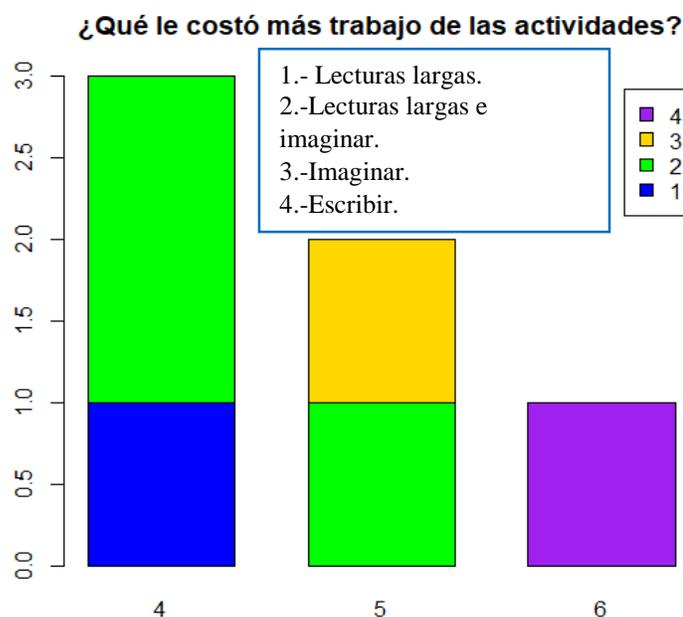
En primera instancia no les gustaron las lecturas largas. Les hubiera agradado que el cuadernillo tuviera más dibujos y actividades para colorear. Los cuentos con un final negativo no les gustaron, como “El país de los calvos”, el cual comentaron que no les agradó por su extensión y porque el vendedor (el protagonista) era muy ambicioso. También, el cuento “Por qué no se puede cazar un dodo” les molestó porque extinguieron a los dodos (ver Apéndice J. Algo que yo quiera contar y comentarios finales). De manera grata en los comentarios afirmaron que les gustó leer y escribir (figuras 6 y 7). Sólo un niño manifestó lo contrario y dos no escribieron comentarios finales.

**Figura 6***Le gustó leer***Figura 7***Le gustó escribir*

Resalta el hecho que lo que más trabajo les costó fue imaginar (figura 8). Se necesitarían estudios más profundos para determinar por qué cuesta tanto a un infante imaginar, cuando debido a su edad debería estar muy a flor de piel esta capacidad. En las niñas y niños de ciudad se presupone que por la influencia de las tecnologías, entre internet, televisión y video juegos. Pero en la ruralidad son más limitadas estas tecnologías. Aunque hay acceso al celular no se cuenta con internet en la zona y la señal de datos es escasa. En el instrumento de diagnóstico (ver Apéndice E. Encuesta y evidencia de la encuesta) comentaron que el celular lo ocupan de manera principal para jugar y para ello hay juegos que no requieren conexión. También se tiene el dato de que todos tienen televisión en casa y que invierten más de dos horas viéndola. Aun con todo esto la invasión tecnológica no es tan agresiva como para que tengan problemas de imaginación. Se conjetura, como una posible respuesta, que al vivir en un ambiente de escasez económica, con carencias marcadas, estos infantes viven un exceso de realidad para la edad que tienen.

### Figura 8

*¿Qué le costó más trabajo de las actividades?*



También a manera de cierre de la investigación, se realizó una segunda entrevista a profundidad a la profesora del plantel, para conocer detalles que le comunicaron directamente sus alumnos y los padres de familia, además de situaciones que ella medió en el grupo de *WhatsApp*. Declaró que entre los comentarios que le hicieron las niñas y niños por *WhatsApp*, durante y después del taller, es que les gustó mucho el ejercicio de escritura sobre una perrita que habían adoptado en el plantel, el cual consistió en contar su historia: “Así llegó Mantequilla a la escuela de Paso Santiago”. De los ejercicios que nadie pudo realizar y que ya fue mencionado, “La historia de Paso Santiago”, expresó que al parecer muchas de las comunidades de donde son los niños tienen nombres que quizás no tienen una historia, o que se perdió por carecer de importancia. Aunque al final no se redactó nada al respecto sí despertó la curiosidad y una actitud reflexiva, incluso por los padres de familia, pero sin llegar a una explicación de la denominación de la congregación donde está la escuela. Entre las dificultades que se encontraron para redactar los cuentos solicitados, es que muchos niños aún no tenían bien aprendida la conformación de oraciones, la conjugación de verbos y otros problemas gramaticales. Sin embargo, por los resultados positivos y progresivos en los ejercicios de escritura, la redacción libre, en la que las niñas y niños no tuvieron que preocuparse por las estructuras les benefició para poder expresarse.

La maestra expone que el trato directo con los estudiantes es indispensable, y más en las comunidades rurales, dado que no existe la infraestructura para poder dar las clases de manera *online* como requiere la SEP. Considera que se deben hacer más actividades de lectura para los niños en general, refiriéndose no sólo a los de su escuela, que muchas acciones de promoción de la lectura se realizan más para los mayores y no tanto para infantes. A las niñas y niños les

gustan los cuentos, si uno les habla de las lecturas y se hacen actividades ellos se entusiasman porque es algo nuevo; no se les debe tener miedo a los infantes, son muy atentos.

Para finalizar, los alumnos comentaron sobre las aportaciones que les dio el cuadernillo. Con satisfacción se pudo observar que tal y como refiere el nombre del taller *Leer, imaginar y escribir*, las aportaciones en lo general fueron el haber accedido a lecturas por placer, activar su imaginación con ellas y ejercitarla para poder escribir de manera libre una historia sugerida. Las niñas y niños practicaron la lectura, se les pidió que las disfrutaran, que no se preocuparan tanto de responder preguntas, se les incitó que imaginaran situaciones y que escribieran de ellas. El que en la primera actividad hubiera confusión sobre cómo proceder con la redacción, denota que se rompió un esquema. Tuvieron que enfrentarse al desarrollo de un tema que sólo les daba la pauta, sin exigirles una extensión, un cuidado ortográfico. Contar una historia. Del primer ejercicio al último se percibe un avance significativo, soltura para narrar, para dar inicio y finalizar (ver Apéndice K. Primer ejercicio de escritura y un ejercicio final). No se tienen como resultados obras literarias, sino propuestas sinceras que se siguen evaluando para coadyuvar y cumplir con el objetivo de visibilizarlas. Se está trabajando en la selección de los textos y su edición para mostrar algunos de los resultados de un proyecto que valió la pena diseñar.

## CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Una de las primeras resistencias que se tuvo sobre la utilidad del taller de lectoescritura provino de la maestra de Paso Santiago. Su comentario con el primer diseño y su implementación fue que no aportaba nada útil a la educación. No tenía ejercicios de comprensión, creación de oraciones, preguntas sobre las lecturas, evaluación de ortografía, comentarios acerca de la lectura, biografía de los autores de los textos, además de dibujos para colorear. Que si se trataba de que leyeran por placer y si no se les iba a calificar, no había mucho qué hacer, que sólo se les diera un libro y que lo leyera cada quien en su casa.

Aunque su actitud parecía cerrada permitió continuar con el taller y su implementación. A pesar de que la maestra da valor a la lectura y es lectora, su visión acerca de los libros de literatura no difiere de la que de manera normal tienen muchos docentes: la lectura es para la labor educativa un instrumento de aprendizaje, no de disfrute. El concepto de lectura por placer no era algo que considerara compatible para que sus alumnos aprendieran. Tampoco tenía mucha confianza en que resultaran benéficos los ejercicios de escritura, siendo que las niñas y niños tenían problemas con la estructura de las oraciones.

La profesora llegó al plantel educativo en 2019, encontrándose que los estudiantes tenían diversas deficiencias en la materia de *Español*. Por ello intensificó las actividades para mejorar sus niveles de lectura de comprensión y escritura. Su prioridad era lo marcado en lo que la SEP pide. Debido a esto el diseño de *Leer, imaginar y escribir en Paso Santiago* le pareció de entrada incompatible a las necesidades de los alumnos. Aunado a las insuficiencias de las niñas y niños, se presentó en marzo la pandemia del Covid-19. Sin posibilidades de llevar clases mediadas de manera presencial, ella tuvo que proceder a un diseño educativo a distancia, el cual se retomó para el taller.

Las posibilidades de lograr que se cumplieran los objetivos se redujeron de manera visible. Entre las pretensiones principales del taller estaba el despertar la creatividad en los participantes, por lo que había que ocupar la creatividad para no hacer de lado el proyecto sólo porque el ámbito rural suponía demasiados inconvenientes. Se investigó sobre la educación a distancia, su viabilidad, sobre el diseño pedagógico que tendría que hacerse para los infantes con los que se trabajaría. Aun con el escepticismo inicial de la profesora ella colaboró con ideas para la elaboración del cuadernillo, sugirió agregar dibujos, revisó las instrucciones para que fueran sencillas e hizo varios señalamientos. Algunos no se atendieron porque iban encaminados a esquemas escolares fuera de los objetivos del proyecto. Al final aprobó el cuadernillo y fue el contacto con los padres de familia para entregar y recoger el cuadernillo, dado que la SEP prohibió que los alumnos se reunieran.

Con la recepción de las primeras evidencias de trabajo se percibió lo difícil que era romper con las dinámicas escolares regulares. Los infantes se enfrentaron a leer y luego escribir sin grilletas. En algunas sesiones sí hubo preguntas acerca de las lecturas, comentarios, sin embargo fueron mínimos. No tenían que construir oraciones, ni buscar el sujeto, el verbo y el predicado. No tenían que responder si el protagonista del cuento hizo tal o cual acción. Parecía como si después de leer tuvieran que olvidar el texto y escribir, sólo que la lectura previa había hecho el trabajo de estimular la imaginación para usarla de lleno en la escritura.

A medida que avanzaron en las sesiones, en los ejercicios mostraron una mayor soltura para escribir y narrar. Para la mayoría de los textos se les proporcionaba una cuartilla, en algunos dos, haciendo hincapié que la extensión no importaba, que si se daba más espacio de escritura era por si querían contar un poco más. Varios estudiantes se asustaron pensando que tenían que llenar las dos hojas, lo que habla de la costumbre de trabajar con un número determinado de

renglones u hojas en sus actividades normales. Cuando se les aclaró por mensaje que no importaba si hacían uno o dos renglones mientras se atuvieran al tema, se observaron narraciones que no llegaban a media cuartilla. Conforme avanzaron fueron contando historias que llegaban a una cuartilla casi completa. Una niña creó una historia de dos cuartillas. Soltaron la mano, y también lo más importante y que era uno de los objetivos: la imaginación.

No hay duda que la lectura por placer activa la imaginación. Si completamos ésta con la escritura la potenciamos. Cuando un infante deja de ver la lectura como un aprendizaje y la disfruta, y además se le da la posibilidad de crear una historia sobre un tema que les resulte cercano o conocido, la comprensión se amplía sin presiones, el alumno aplica sus conocimientos de estructura de oraciones sin pensar tanto, escribe algo que al principio le costará narrar, pero que con la constancia realizará con más soltura. El estudiante aprende sin percibirlo y ejercita la imaginación con más destreza a cuando tiene que usarla de manera esquemática.

Las niñas y niños de localidad rural presentan una disposición a nuevas dinámicas de aprendizaje. Aún se les puede sorprender, tienen predisposición a las actividades que les representan algo nuevo al no tener acceso a tantos distractores tecnológicos. Su desventaja es la precariedad con la que viven, los esquemas familiares que observan y sus entornos próximos que no les dan tantos horizontes de vida. Comprender esto desde un enfoque constructivista y en especial desde la teoría sociocultural de Vygotsky, permitió el diseño pedagógico para su entorno oprimido, teniendo a la lectura como un agente de cambio esperanzador al representar un acceso a otras posibilidades, a la apertura de sus mentes. La escritura les permite reflexionar acerca de su contexto, de sus formas de vida, manifestar anhelos y fantasías, a no perder la imaginación infantil que se apaga ante las precariedades que tienen que enfrentar. Se les estimuló a generar un ciclo de literacidad activa, que partía de una lectura que pretendía ser por placer, para después

incitarlos a usar su activada imaginación en la redacción. Lecturas tan sencillas como “Instrucciones para subir escaleras” (ver Apéndice B. Cartografía lectora y referencias de la cartografía), trasladarla al ejercicio de redacción “Mis instrucciones para llegar a la escuela”, aportó el que se detuvieran a hacer un análisis de una actividad que realizaban de manera cotidiana de forma automática. Pensar en su entorno, en las dificultades que representaba trasladarse en moto a diario y pasar por corrales y cercas para vacas. Poner por escrito este proceso los puso en contacto sin que lo supieran con la comprensión de textos, de su realidad, y el análisis sociocultural, implicando como ya hemos referido, a la literacidad, la teoría sociocultural, la pedagogía del oprimido y de la esperanza y la unión de estas en una literacidad escrita.

Como recomendaciones finales para quien desee realizar un taller con niños en ámbitos rurales, es que se adapten ante la falta de tecnologías. Un cuaderno y un lápiz (de manera presencial) por participante son suficientes para que realicen actividades con un buen potencial de éxito. Tener en la comunidad un aliado que sirva de intermediario entre los padres de familia y los infantes. Este aliado es la primera persona que tiene que creer en el proyecto, puede ser un habitante de la comunidad, o un docente de la escuela de la zona. Dado el caso en que piense que no tiene utilidad, habría que solicitarle la oportunidad de que aprecie cómo puede caminar el taller en las primeras sesiones. Las niñas y niños dan muchas sorpresas cuando se les presentan formas diferentes de ver la lectura y la escritura. Conocer el ámbito sobre el que se trabajará, tener idea del contexto, carencias, casos especiales; el aliado puede ayudar con ello, una entrevista previa a profundidad es deseable.

Teniendo una idea general de lo que se enfrentará se puede empezar a construir la cartografía lectora, y de ella se pueden desprender los ejercicios de escritura. Entre más locales

sean los temas, al mismo tiempo que relacionados con las lecturas previas, se tendrá como resultado historias originales, las cuales denotarán si hubo o no comprensión de las lecturas. Si el taller es presencial, la lectura en voz alta de los cuentos que escriban los participantes enriquecerá las sesiones, además de los comentarios de los compañeros. Hay que tratar de evitar las narraciones largas, es preferible usar tres cuentos cortos o microcuentos que den pie a comentarios entre lectura y lectura, a leer una narración que signifique una inversión de 30 minutos. Quizás en sesiones avanzadas del taller sí se pueda recurrir a textos largos, en las primeras no es recomendable.

Ante situaciones tan complejas como el de la pandemia por Covid-19, no se debe desestimar continuar y el adaptarse con las posibilidades con las que se pueda contar. Cada zona rural tiene sus propias particularidades y carencias tecnológicas. Mientras en algunas se tendrá servicio de internet, en otras será nulo. Los antecedentes de la educación a distancia prueban que es posible dar continuidad o adaptar un proyecto. Un análisis de la teoría del diálogo didáctico mediado es deseable, para determinar acciones sincrónicas o asincrónicas y a través de qué medio se realizará la promoción de la lectura. En el caso de este taller se valió de manera principal de un diseño análogo, mediante el cuadernillo *Leer, imaginar y escribir en Paso Santiago*, apoyándose en la medida de lo posible con el celular y la aplicación de mensajería *WhatsApp*, además de la elaboración de videos con instrucciones y la resolución de algunas dudas. Pero el cuadernillo por sí sólo se construyó para poder ser utilizado de la forma más independiente posible, teniendo en cuenta los problemas de comunicación que se tendrían y que se tuvieron. Se reitera aquí lo fundamental que es contar con un aliado, que sirva de intermediario en diversas circunstancias que puedan suscitarse en la modalidad a distancia.

Usando los conceptos de Freire (1992), no se puede afirmar que con este taller se llegó al fin último para terminar con la pedagogía del oprimido, que es la acción libertadora. Un taller de esta naturaleza apenas da herramientas y perspectivas para vislumbrar posibilidades. Las niñas y niños ejercitaron la imaginación, la cual tenían en desuso, dejaron deslizar el lápiz y escribieron de manera más libre, cuando siempre estaban sujetos a construcciones un poco más gramaticales. El taller probó que los estudiantes son capaces de usar el lenguaje y contar algo por escrito, así como lo hacen de manera hablada. Dejaron de pensar (con las actividades del cuadernillo) que leer y escribir es necesario para encontrar trabajo, no se preocuparon por la extensión, experimentaron una forma de lectura y escritura más libre y se notó en sus escritos. Siguen en un entorno y situación de opresión, pero quizás este taller les haya dejado una semilla para imaginar otros rumbos para sus vidas. Sobre esta base lo que sí se puede afirmar es que la promoción de la lectoescritura en la ruralidad es una forma pedagógica esperanzadora, con la cual se puede llevar a un contexto oprimido una acción transformadora.

Mostrar las posibilidades de la lectura y la escritura no debe ser privilegio de lugares de fácil acceso. Todos tenemos derecho a tener la oportunidad de acercarnos a las letras, a un cuento, a una novela, a escribir y expresarnos. Hace falta mirar un poco más hacia los lugares donde más se necesita, ahí donde los promotores de lectura también hacen falta.

## 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 la Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana]. Repositorio institucional UV. <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/48364>
- Beristáin, H. (2006). Diccionario de retórica y poética. Porrúa.
- 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 en Español y Literatura, 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-yTt>
- Carretero, M. (2000). *Constructivismo y educación*. Progreso.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.

Centro Virtual Cervantes. (2020). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado en junio de 2020, de Psicolingüística:

[https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/psicolingüística.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/psicolingüística.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.reduc.org%2Fpdf%2F440%2F44025206.pdf&usq=AOvVaw39lnFAGJ72yMcPOuC71Ev>  
y

Colaboradores Wikipedia. (22 de julio de 2020). *Novela corta*. Recuperado el 12 de octubre de 2020, de Wikipedia:

[https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Novela\\_corta&oldid=127934724](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Novela_corta&oldid=127934724)

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.

Galindo Pimentel, E. (2013). *Educación a distancia* [PowerPoint diapositivas]. Invedem.

<http://www.invedem.gob.mx/wp-content/uploads/sites/26/2018/03/Educaci%C3%B3n-a-Distancia.pdf>

García Aretio, L. (2008). *Diálogo didáctico mediado*. Editorial del BENED.

e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20467/dialogodidactico.pdf

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 la Especialización en Promoción de la Lectura,

Universidad Veracruzana, 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](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.

- Mortera Gutiérrez, F. J. (2001). Retrospectiva histórica de la educación a distancia en México. En A. Tecla Jiménez, F. Mortera Gutiérrez, y R. Edwards, *Educación a distancia orden y caos: aspectos de la posmodernidad* (p. 92). Ediciones Taller Abierto.
- Perucho, J. (2006). *El cuento jíbaro*. Ficticia-Universidad Veracruzana.
- 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-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 en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, 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=AOvVaw16PnqEcUxpFyU0ZSMeyYFUd](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=AOvVaw16PnqEcUxpFyU0ZSMeyYFUd)

Zavala, L. (2001). *Relatos vertiginosos*. Alfaguara.

## 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.
- Garrido, F. (1999). *El buen lector se hace, no nace*. Paidós.
- 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.
- 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 de los estudiantes con los que se trabajó



## Apéndice B. Cartografía lectora y referencias de la cartografía

### Cartografía lectora

Sesión	Subgéneros empleados	Nombres de las obras	Justificación de su uso
1	Cuentos y microcuento	“El país de las altas” y “El país de los Calvos”, de Alejandra Inclán. “El país de los sueños”, Anónimo.	Detonantes para el ejercicio de escritura “El país sin escuelas”.
2	Microcuentos	“El dinosaurio”, de Augusto Monterroso; “Índigna continuación de un cuento de Augusto Monterroso”, de Marcelo Báez y “El dinosaurio”, de Pablo Urbanyi.	Definir el microcuento y se mostró cómo una historia de un reglón puede provocar muchas interrogantes, además, se vieron posibilidades diferentes del concepto de una historia.
3	Cuento y microcuento	“Cubrir hasta las azoteas de sus casas”, de Alejandra Inclán y “El perro con el armario”, de Gianni Rodari.	Se mostró cómo se puede construir un cuento o microcuento mediante la técnica el binomio fantástico. Se invitó a escribir un cuento con esta técnica.
4	Cuento	“Por qué no se puede cazar un dodo”, de Saúl Schkolnik.	Cuento que sirvió para hacer pensar que todas las especies animales son importantes y con ello se detonó la imaginación para escribir el ejercicio “Por qué nos afectaría que no hubiera vacas”.
5	Microcuento	“Instrucciones para llorar” e “Instrucciones para subir escaleras”, ambos de Julio Cortázar.	Sirvieron para que adquirieran conciencia de las cosas cotidianas que hacemos y que se pueden describir, por ejemplo, a manera de instrucciones.

			Con ello se propuso escribir las “Instrucciones de cómo ponerse los zapatos” y “Mis instrucciones para llegar a la escuela”.
6	Novela corta	<i>El principito</i> , de Antonie de Saint-Exupéry (fragmento).	Se les introdujo a la historia de El principito y la importancia de imaginar y no perder la visión infantil.
7	Cuento	“Historia de los dos que soñaron”, original de Las mil y una noches.	Los sueños como detonantes de historias para redactar.
8	Microcuento	“El sueño de Chuang Tzu”, de Herbert Allen Giles.	Los sueños como detonantes de historias para redactar. Y se introdujo a las niñas y niños al concepto de metamorfosis para la siguiente sesión.
9	Novela corta y microcuento	La metamorfosis, de Kafka (fragmento) y “La cucaracha soñadora”, de Augusto Monterroso.	Se expuso de manera más concreta el concepto de metamorfosis para que escribieran sobre qué sentirían si amanecieran en la vida real convertidos en un insecto desagradable.
10	Cuento	“Carta a un zapatero que compuso mal unos zapatos”, de Juan José Arreola.	Dar una respuesta a este cuento epistolar justificando el mal proceder.
11	Cuento	“Lotería de cuentos”, de José Antonio Alcaraz.	Se introdujo el concepto de la lotería, para usar personajes de la lotería mexicana y escribir con ellos una historia.
12	Cuento	“El perro que no sabía ladrar”, de Gianni Rodari.	Se plantearon posibilidades de finales diferentes en un cuento, lo que sirvió de detonante para escribir sobre una perrita que adoptaron en la escuela.
13	Microcuento	“La casa encantada”,	Un cuento de fantasmas para que

		Anónimo	exploraran leyendas locales y las escribieran.
14	Cuento	“El imaginador”, de Ana García Bergua.	Un cuento para cerrar el ciclo y hacer ver a los niños y niñas que la lectura y la imaginación es lo que los ayudó a crear historias. Detonante para escribir “Cómo es la vida donde yo vivo”, “La historia de Paso Santiago” y “Otras historias que se cuentan donde yo vivo”.
15	Cuento y novela corta	“No oyes ladrar los perros”, y la novela corta Pedro Paramo (fragmento), ambos de Juan Rulfo.	Para hablar de la obra de Juan Rulfo, con lo que se les hizo ver a los niños que existen escritores que escriben sobre la vida rural de México.

### Referencias de la cartografía

- 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 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 C. Portada y primera sesión del cuadernillo

Universidad Veracruzana

# Leer, imaginar y escribir en Paso Santiago

Cuadernillo de lectura y escritura para divertirse. Lo digo en serio, ¡¡



Especialidad en Promoción de la Lectura

### Leer, imaginar y escribir en Paso Santiago



Introducción:

¡Hola, es este cuadernillo no lee calificación. En paso de libro, ¿sabías que a todos nos gusta que nos cuenten historias? Por eso te comparto historias que te pueden pasar: temporales. También está divertido que te nos cuenten algunas historias. A muchos nos gustan leer.

El cuadernillo está dividido por sesiones. Una es para cada día. Tienen una o dos sesiones e instrucciones (cuentos muy pegados, a veces de una sola sesión). Leerlos nos hará imaginar. Cuando se haga una paginada. Después escribiremos una historia. No es difícil, yo voy. Se lo hará una hoja o dos, pero no es obligatoria. Si lo que quieres contar es de una sesión, esa será suficiente. La importante es que sea algo que imagines y que puedas escribir. A la maestra Nohely y a mí nos gustan leer.

Ah, no me te preocupes. Qui más educación lo está. Soy Verónica Alejandra Jiménez Cortés, escritora y promotora de lectura. La Universidad Veracruzana está interesada en aumentar la formación que se lee, imagina y escribe, y me encanta a mí en este mundo.

Antes de iniciar hay una encuesta que debes completar. Si necesitas ayuda dile a tu papá. Las preguntas 1) sesiones de este cuadernillo lo hará solo, yo que por la pandemia de Covid-19 y las medidas de esta distancia no podemos estar en persona desde inicio. Espero que podamos ver en tu escuela en la sesión 11, para conocernos y leer lo que escribiremos y seguir hasta la sesión 17. Si no podemos vemos aquí: entre todas las sesiones, la maestra Nohely y yo te ayudamos con las dudas, para que luego se le encargue. Ojalá te guste lo que está aquí. Gracias.

Verónica Alejandra Jiménez Cortés

### Sesión 1

Empezaremos con un cuento que habla de las mujeres altas. ¿Te has dado cuenta que la maestra Nohely es alta? Bueno, eso se debe a que su abuelita vivió del país de las altas, y de esta heredó la estatura. Hay muchas mujeres más altas que ella. Ya voy una de ellas y así te cuento mi historia.

#### El país de las altas

Alejandra Jiménez



Yo vengo del país de las altas, ahí sólo vivían mujeres altas, todas medidas de un metro sesenta centímetros en adelante. Ninguna es chaparrita, buena, las que están más de dos metros nos van chaparrita a las que no llegamos a un metro noventa centímetros. Increíble, ¿verdad? Pero para nosotros no es así, para todos somos altas.

Nuestro país se le llama "El país de las altas", así le llamaron los viajeros que alguna vez cruzaron por ahí, porque tenían poco es una isla llamada Altas. Cuando vete a una mujer muy alta es porque, a pariente de ella, a porque descendió de una mujer de nuestra isla.

La primera vez que un marino llegó allá, las mujeres le preguntaron, porque pensaron que era un extranjero, de ahí viene el dicho "Abasta aunque me pregunten", pues el pobre extranjero se emocionó de una de esas mujeres altas y se casó con ella. Tuvieron muchos hijos, porque los tiempos altos para ellos pueden tener hijos. Con el tiempo llegaron otros viajeros que no eran tan felices como el primero, uno que se casó con su gran hija a las orillas de la isla. Al principio creyeron que era una esposa, sólo que no cambiaron, al momento voló de por, así que dejaron de ser altos cuando, fueron que se casaron y los hijos nacieron. No son pocas las historias. Pero los hijos del primer marino decidieron irse con ellos y conocer las tierras que las mujeres no podía a manera de cuando antes de llegar. De eso fueron quienes las historias más al mundo.

Siempre que vete a una mujer alta sabrás que, a viene de allá, a que quizá su mamá, su abuelita, su tatarabuela o una tatarabuela, proviene de la isla Altas.

Yo vengo de allá, me costó hacer años en un barco que pasó por ahí. Cuando me vine a dar cuenta el barco estaba en Veracruz. No le pagué nada a nadie, porque no me quería ir, así que algo sé. Me perdieron cuando llegué y cuando la gente, cuando vino. Aunque nadie me cree que soy de mi país. Así que mi tierra está protegida, porque si los marinos se enteran o averiguan la situación. Tal vez por miedo a que los viajeros a pagar a por tener a que los viajeros cuenten sus años. Así que soy una leyenda, cuando se escriben, pero voy a ver, ¿cómo me voy muy alta?

Fu

¿Te gustó? Ahora sabes un poco más de la maestra Nohely y de mí. Qué te parece si seguimos explorando países extraños. Lee la siguiente historia para ello:

#### El país de los cabros

Alejandra Jiménez



En el país de los cabros nadie tiene cabello en la cabeza, así que si te falta, aunque si tienes papas, pecanitas y todo eso, pero no es abundante. Ellos nunca salen de su país, así que no tienen ni idea de que fuera de sus territorios existen habitantes que tienen cabello en la cabeza.

En un pueblo cercano a las orillas de su existencia, un día vino, toda día, para las historias por hacer, por tener a quien tener cabello como algunas delicias.

Al día de esa pueblo llegó un vendedor de tijetas. Tenía un gran día, para comenzar, hizo que tanto el está haciendo historias en casa. Sorprendido, al comenzar le puso un vaso.

—¿Cómo vendías, me has impresionado y el mismo tiempo molestando, porque con tu venta las tijetas que se quedan en el suelo para seguir hablando, y más que hay historias que nunca giran en el mundo es más cosa que se me hablan. Así que quiero pensar en casa.

—Oh, entonces, cuando me estás contando, pero te pedí permiso y dijiste que sí, así que no es mi culpa. Ahora, con respecto a tu vaso, me interesa, dime de qué se trata.

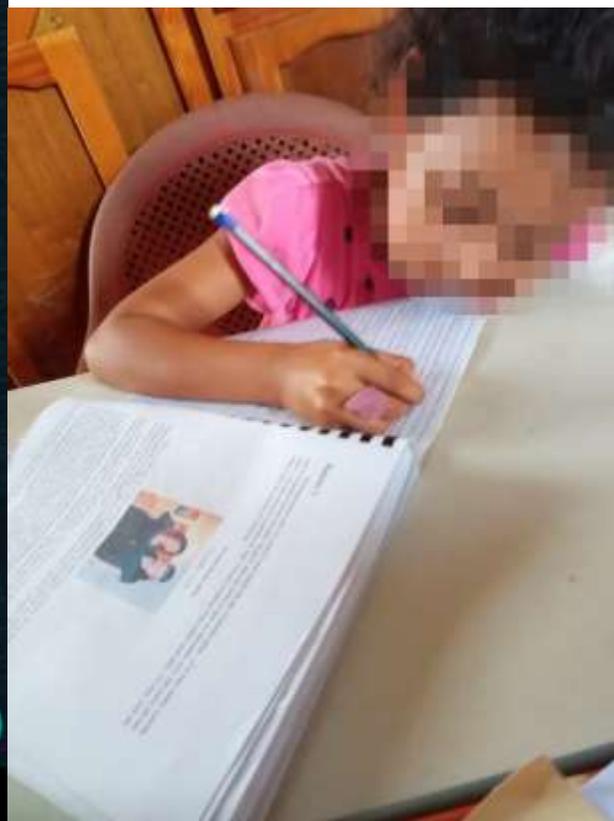
—¡Ah!, esa la cuestión está lo que llamamos "El país de los cabros", te apena que en ese lugar no vendieras ni una tijeta, porque ahí nadie necesita comprar el cabello.

—¿Cabe que poder. La primera regla del buen vendedor es hacerle creer al otro que necesitas el producto. Te recomiendo una estrategia.

De esa manera el vendedor comenzó a "El país de los cabros".

## Apéndice D. Evidencias fotográficas grupo *WhatsApp*





## Apéndice E. Encuesta y evidencia de la 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:

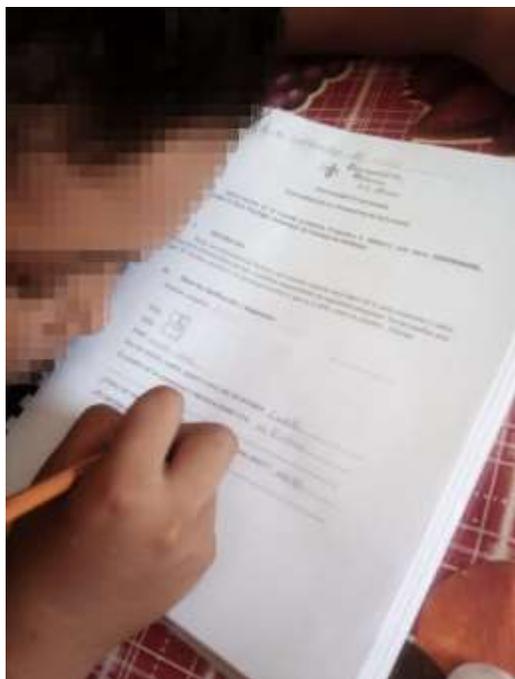
16.- Si sí, ¿qué tanto ves de tele?

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

17.-¿Qué haces en tu tiempo libre? \_\_\_\_\_

---

---



1. ¿Te gusta leer?

Siempre  a veces  Nunca  Otras

2. ¿A qué tipo de libros lees? ¿Cuáles son tus favoritos? ¿Por qué?

No  Solo los de mi mamá y papá Historia y Fábula

3. Si lees, ¿qué lees?

Periodicos  Revistas  Libros  Radio  Otras

4. ¿Cómo lees los libros?

Siempre  A veces  Solo los de la escuela y los de los cuentos

5. Si te gustan los libros, ¿a qué tipo les prefieres?

ant. hispano

6. ¿A qué te gusta leer?

Si  No  ¿Por qué no?

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

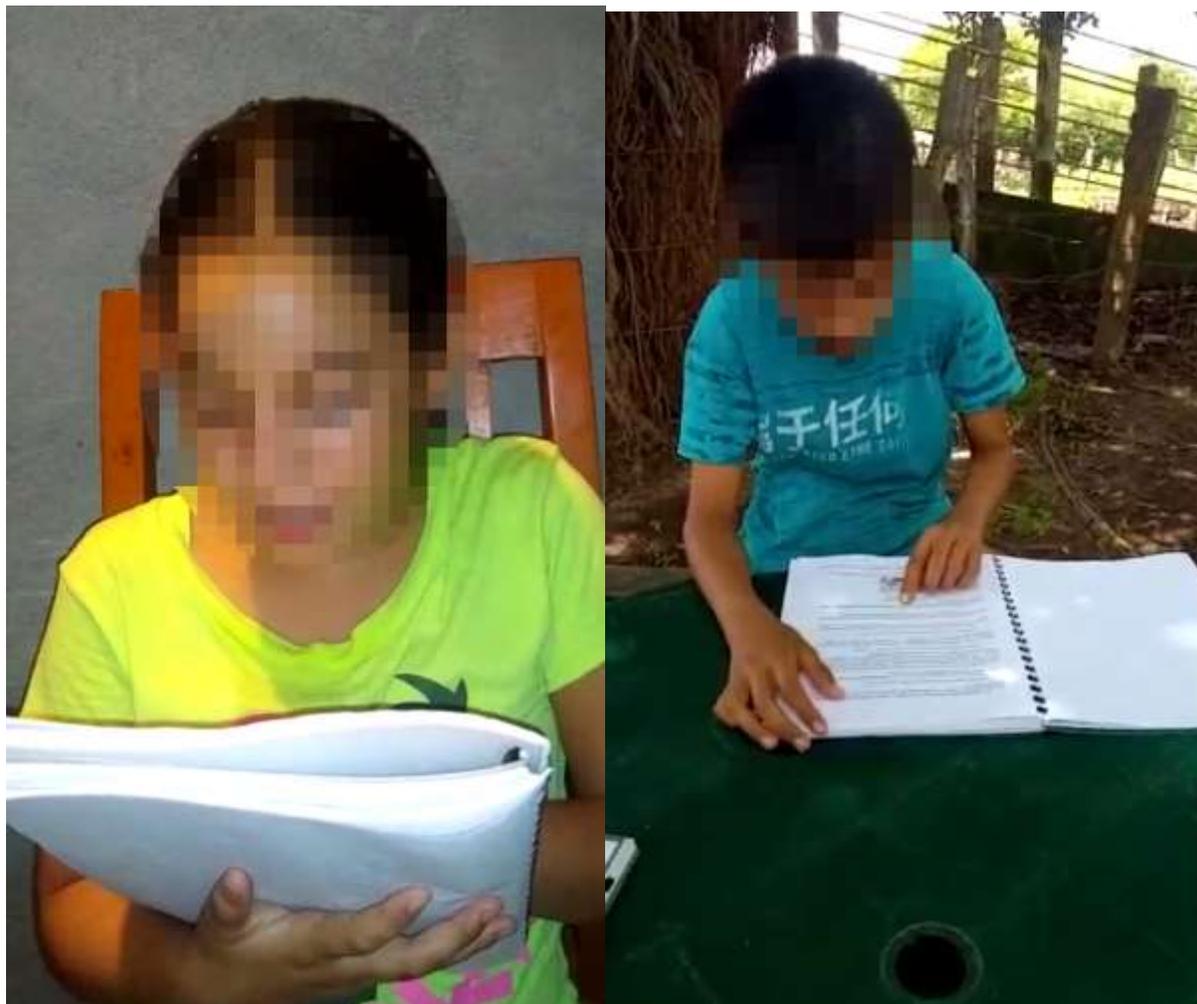
Periodicos  Revistas  Libros  Radio  Otras

8. ¿Por qué te gusta?

Para informarme  Para divertirme   
 Para enterarme  Para estudiar

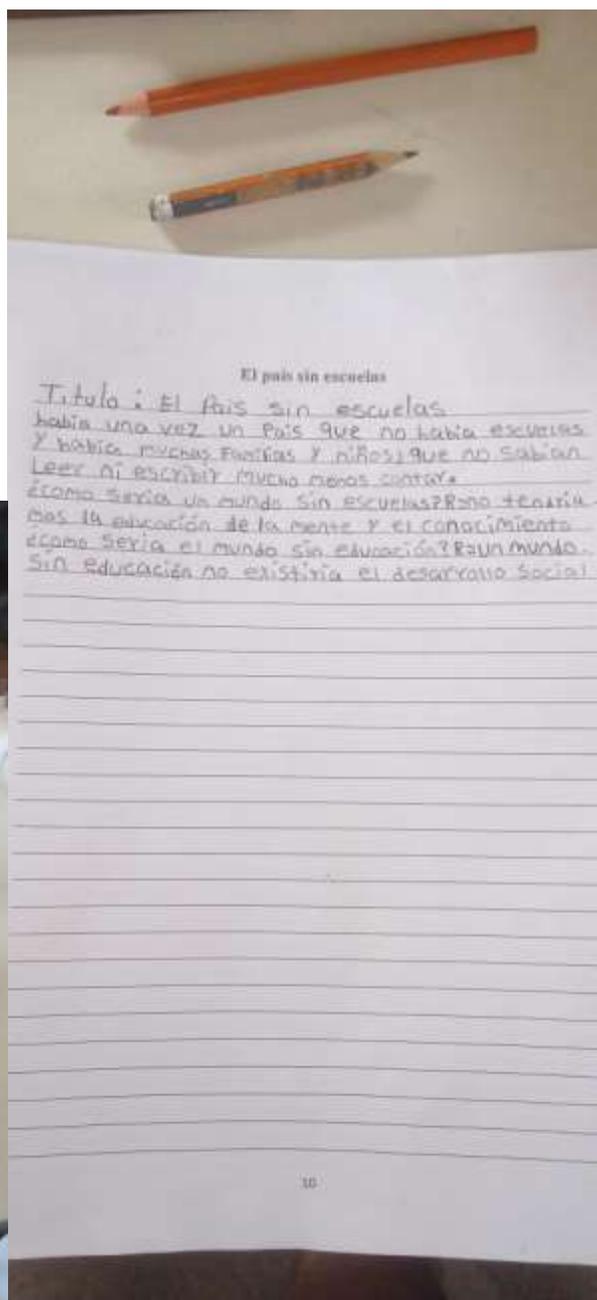
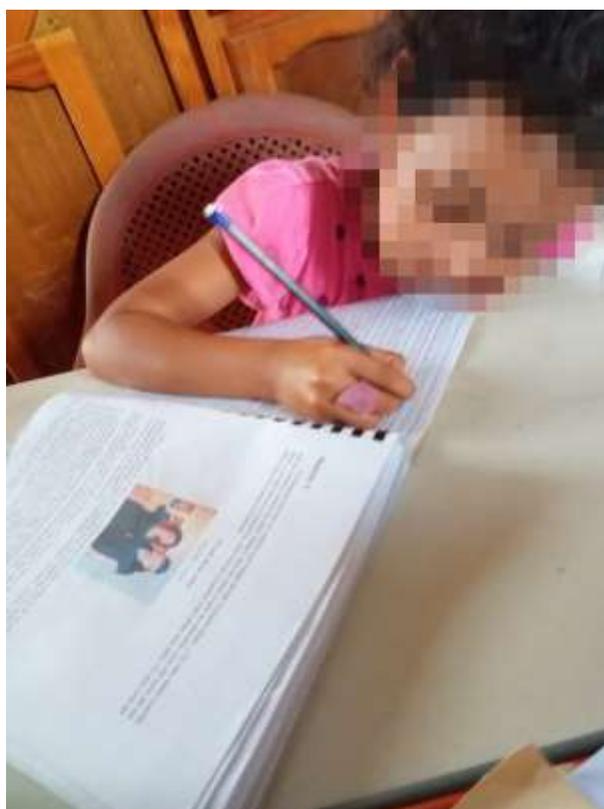
9. Cuando lees, ¿qué quieres?

Me aburre  Imagino lo que iba a decir  Que no quiero hacerlo   
 Que es agradable saber algo nuevo o conocer una historia  Otras

**Apéndice F. Evidencias fotográficas de videos de lectura en voz alta**



## Apéndice G. Evidencias de los ejercicios de escritura



jueves 7



### Por qué nos afectaría que no hubiera vacas

Al terminar dale un título a tu cuento:

El fin de la leche en la isla

Escribe tu cuento:

Habia una vez una mujer que vivia en una isla sola ella hacia su propia comida, tenia vacas un dia la mujer se dio cuenta que las vacas se comia su vegetacion haci que fue matando una por una asta que un dia la mujer se dio cuenta que ya no podia comer las exquisitas que hacia con la leche como queso, dulce de leche Pan, mantegulla, crema, pastel, licuados cafe y muchas, mas cosas la mujer se dio cuenta tambien que sin la Popo de las vacas no abia abono para sus harboles no tenian frutos y la Señora murio de hambre.

Al terminar dale un título a tu cuento:

Dos Familias

Escribe tu cuento:

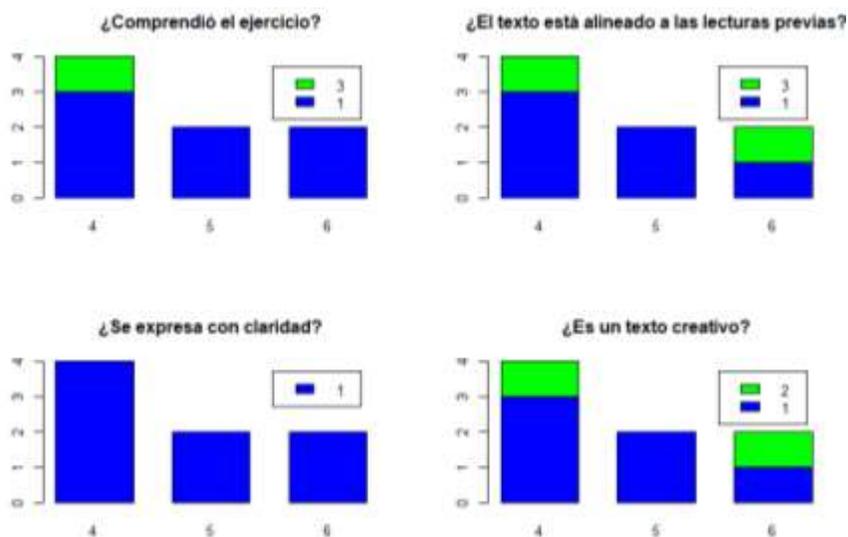
Habia una vez una niña llamada Jennifer tenia una familia hermosa una mamá llamada Natalia y un papá llamado Elias un día todas fueron de paseo a las cataratas del azufre pero de pronto cuando estaban nadando se vino una tormenta los papás salieron rapido pero la niña no le dio se la llevo una montada en un tronco pero caio de las cataratas y se pego en la cabeza con el tronco la mamá y el papá de jeny estaban muy asustados pensaron que jeny habia muerto al día siguiente jeny despertó pero habia perdido la memoria por el golpe llevo a un pueblo donde una ama de casa la cuido y la llevo a la clinica le rescataron algunas medicinas la ama de casa llamada gloria no sabia que hacer con la niña primer yo penso que la meteria a un orfanato pero después decidio que se la quedaria le llamo Elizabeth pero de apodo le dirian beth la familia de jeny perdio la esperanza unos años después se olvidaron de ella beth era muy feliz con su mamá gloria beth crecio crecio asta pasar 5 años después era 22 de noviembre el cumpleaños de beth pero gloria no sabia pero beth si lo recordo y le dijo a gloria su mamá le invito a todo el pueblo a la fiesta que le iba a hacer hubo refrescos, musica, piñatas y

## Apéndice H. Estudio estadístico y gráficas por ejercicio

El siguiente estudio estadístico, junto con los comentarios que hay por gráfica fue realizado por los consultores estadistas Bernabé Limón García y Ana Karen Yazmin Flores González, de la facultad de Estadística de la Universidad Veracruzana. Éste se centra en los 23 ejercicios de escritura creativa del cuadernillo *Leer, imaginar y escribir en Paso Santiago*. Los ejercicios que incluyen la columna “¿Se percibe ayuda de los padres o familiares?” es porque en ellos se les pidió a los niños que les solicitaran ayuda para involucrarlos en la recuperación de historias locales.

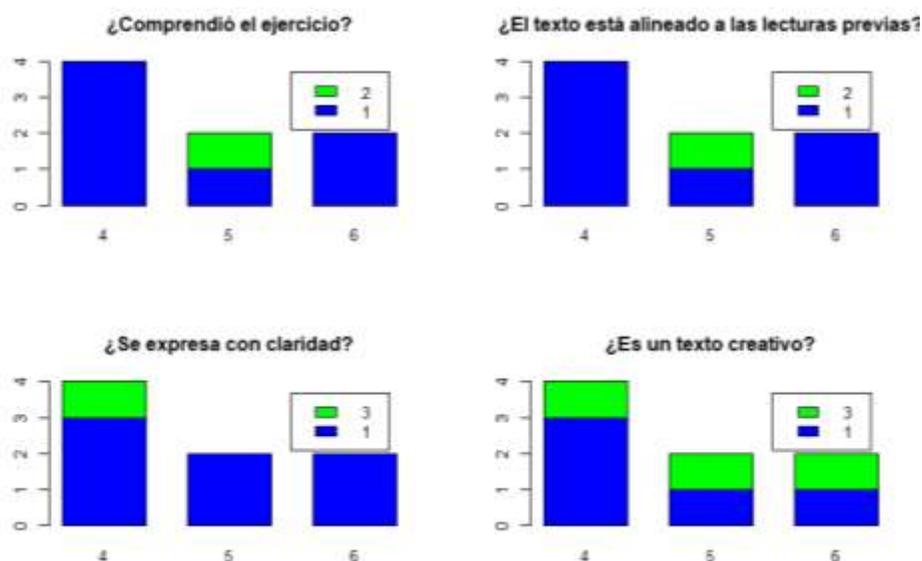
Las respuestas se codificaron de la siguiente manera:

- No lo realizó: 0
- Si: 1 (azul)
- No: 2 (verde)
- Poco: 3 (amarillo)



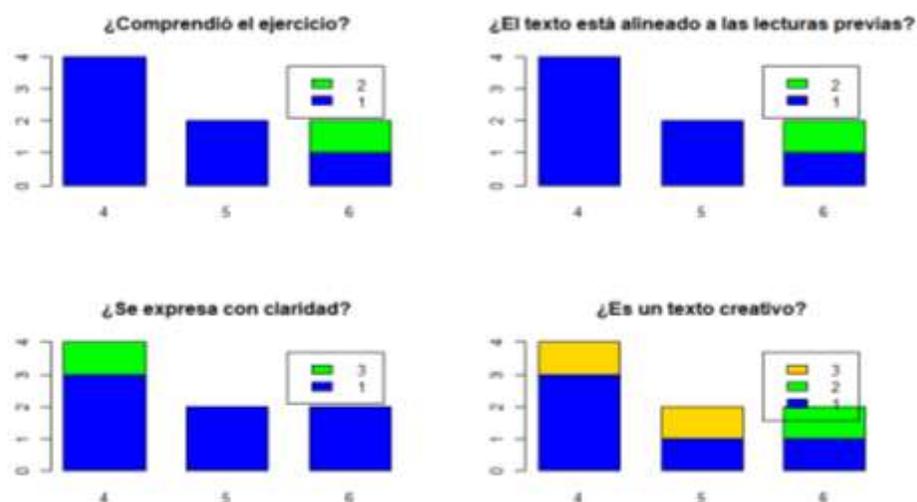
*Resultados del ejercicio uno*

En los gráficos anteriores se muestran los resultados del primer ejercicio “El país sin escuelas”. Se puede observar que la mayoría de los alumnos comprendieron el ejercicio, es un porcentaje bajo los que tuvieron una poca comprensión. Los alumnos de quinto grado obtuvieron un texto más alineado a las lecturas previas y creativo. Todos lograron expresarse con claridad.



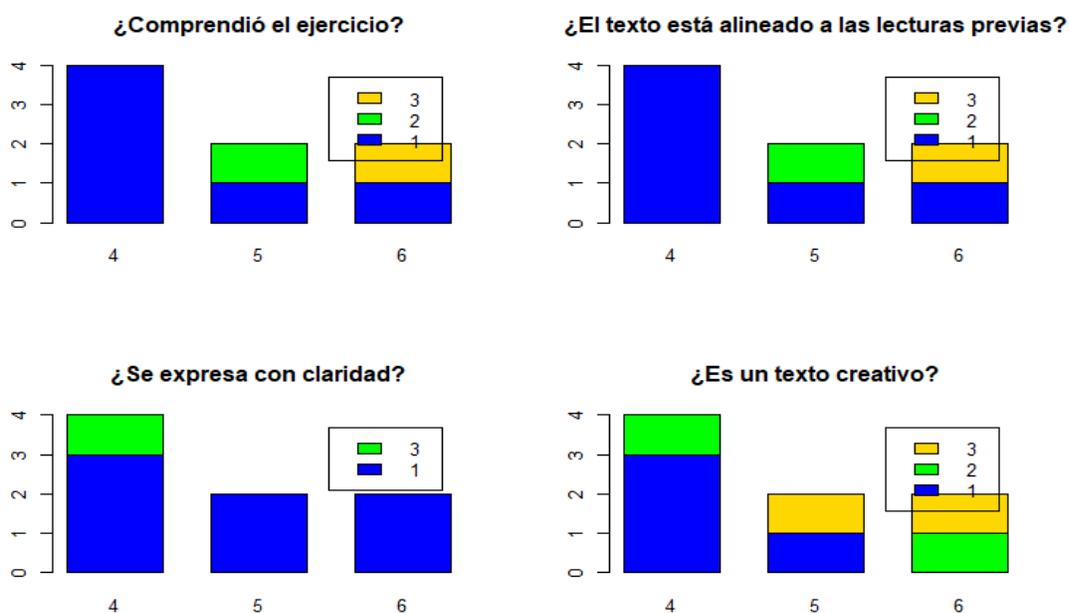
*Resultados del ejercicio 2 por grado.*

En el ejercicio 2 “El dinosaurio”, se puede apreciar una mejor comprensión y textos más alineados a las lecturas en los alumnos de cuarto grado; sin embargo, algunos de ellos se expresan con poca claridad. No existe diferencia significativa entre los alumnos que realizaron un texto creativo y poco creativo.



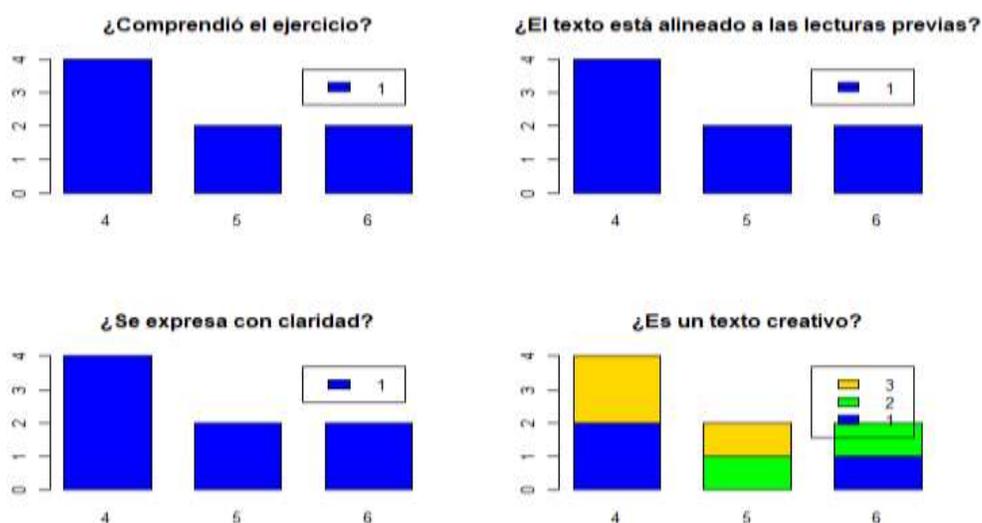
*Resultados del ejercicio 3 por grado.*

En el ejercicio 3 “Binomio fantástico”, la mayoría de los alumnos comprendieron y obtuvieron textos más alineados, son pocos los que no lo lograron, estos alumnos pertenecen a sexto año. Gran parte de los alumnos se expresan con claridad y realizaron un texto creativo. Solo una pequeña parte de los alumnos de sexto grado no lo hicieron.



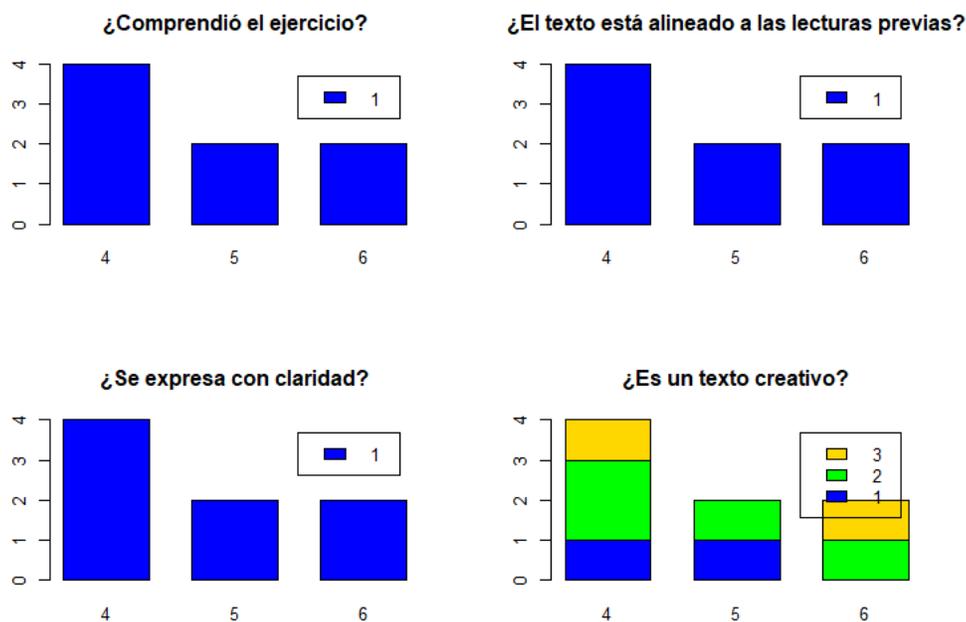
*Resultados del ejercicio 4 por grado.*

En el ejercicio numero 4 los alumnos de cuarto grado lograron una mejor comprensión y textos alineados a las lecturas, solo algunos de quinto grado no lo hicieron. La mayoría se expresó con claridad. Los alumnos de sexto año tuvieron un poco de dificultad para realizar un texto creativo, pues como se observa algunos no lo lograron y la otra parte fue poca la creatividad.



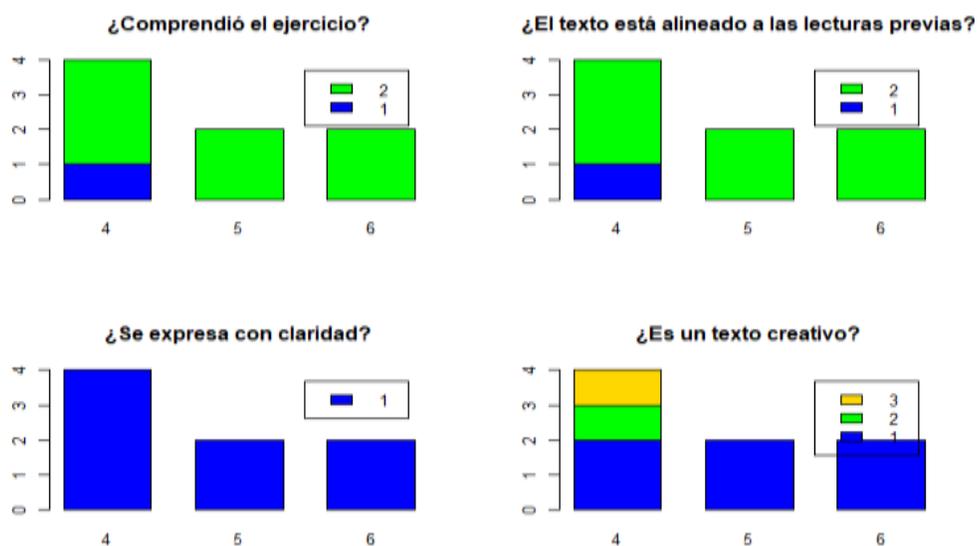
*Resultados del ejercicio 5 por grado.*

Se puede observar que en el ejercicio 5 hubo una mejor comprensión, textos alineados a la lectura previa y expresión con claridad. No existe diferencia significativa entre los alumnos que lograron un texto creativo y un poco creativo, es un porcentaje menor los que no lo hicieron.



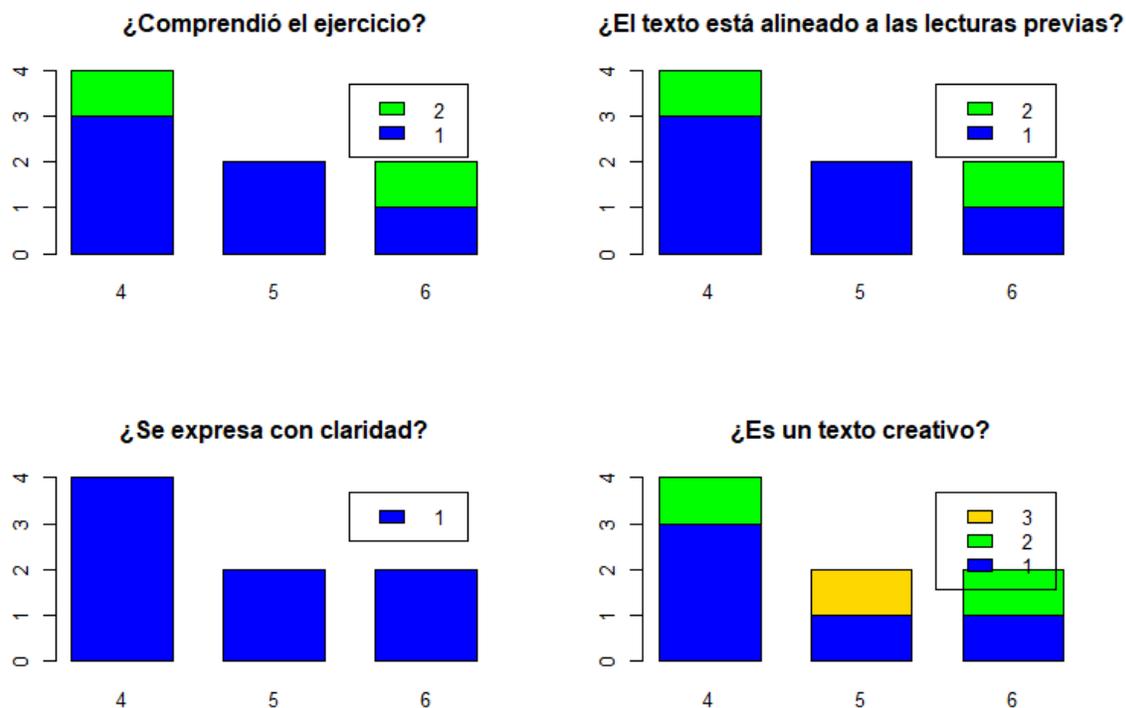
*Resultados del ejercicio 6 por grado.*

En el ejercicio 6 se observa una mejor comprensión, alineación a las lecturas previas y se expresa con claridad. La mayoría de los alumnos no lograron un texto creativo, no existe diferencia significativa entre los que sí y los que lograron poco.



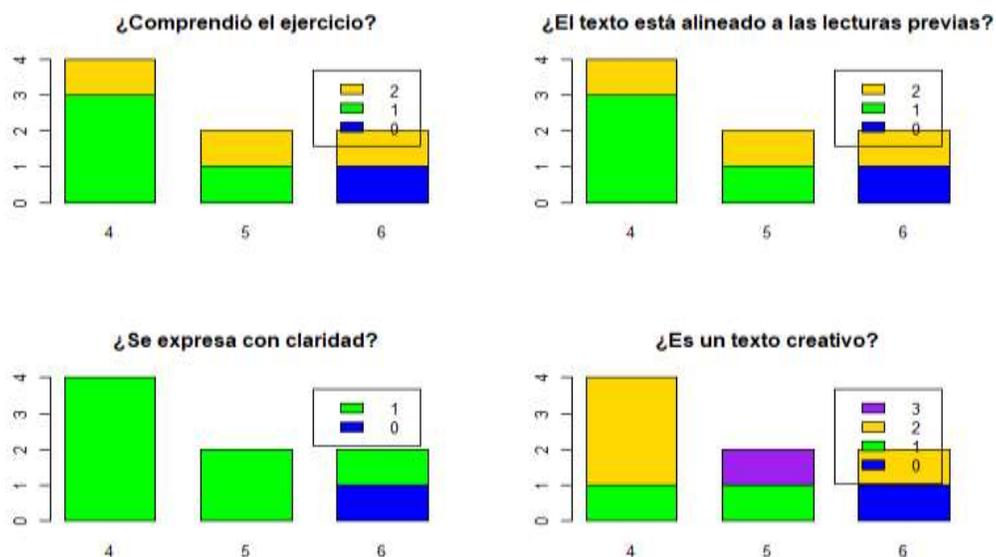
*Resultados del ejercicio 7 por grado.*

En el ejercicio 7 “El principito”, se puede apreciar que la mayoría no comprendió el ejercicio y el texto no estaba alineado a las lecturas previas; sin embargo, se expresan con claridad. La mayoría si logró un texto creativo.



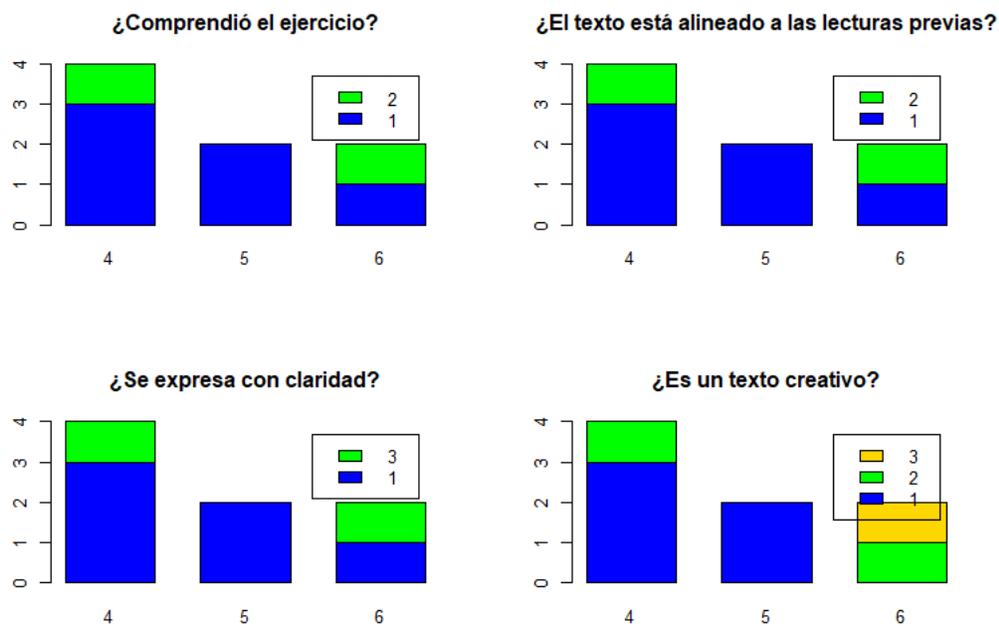
*Resultados del ejercicio 8 por grado.*

En los gráficos anteriores se muestran los resultados del ejercicio 8. La mayoría de los alumnos lograron comprender, alinear el texto a lecturas previas y expresarse con claridad. Gran parte de ellos coinciden en realizar un texto creativo.



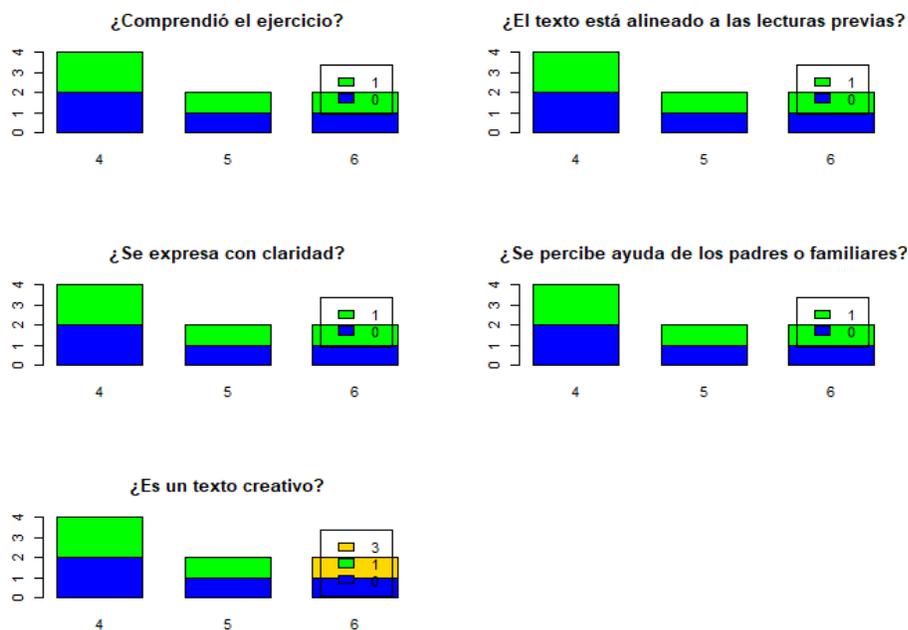
*Resultados del ejercicio 9 por grado.*

En este ejercicio hubo quienes no realizaron la actividad. La mayoría comprendió el ejercicio, el texto se encuentra alineado a las lecturas previas y se expresan con claridad. Sin embargo, no realizan textos creativos.



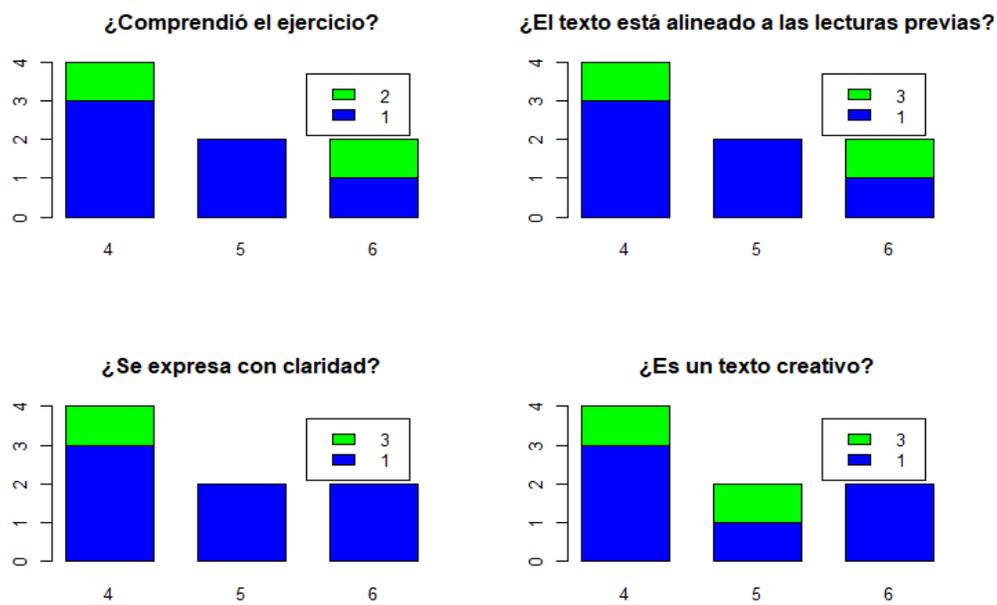
*Resultados del ejercicio 10 por grado.*

En el ejercicio 10, hubo una mayor comprensión, alineación del texto a lecturas previas, expresión con claridad y texto creativo. Sólo los alumnos de sexto grado había una parte que no y otra que logró poco.



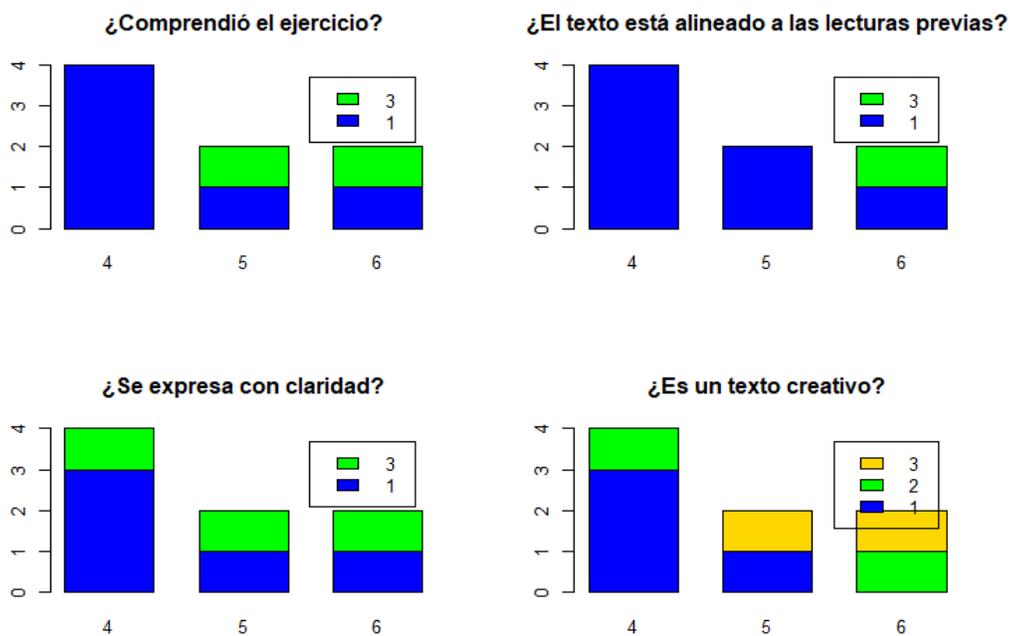
*Resultados del ejercicio 11 por grado.*

En el ejercicio “Sueño de su mamá o papá” la mayoría de los alumnos no realizaron el ejercicio, pero los pocos que sí, se puede apreciar que, si hubo comprensión, texto alineado, expresión con claridad, ayuda de los padres y texto creativo.



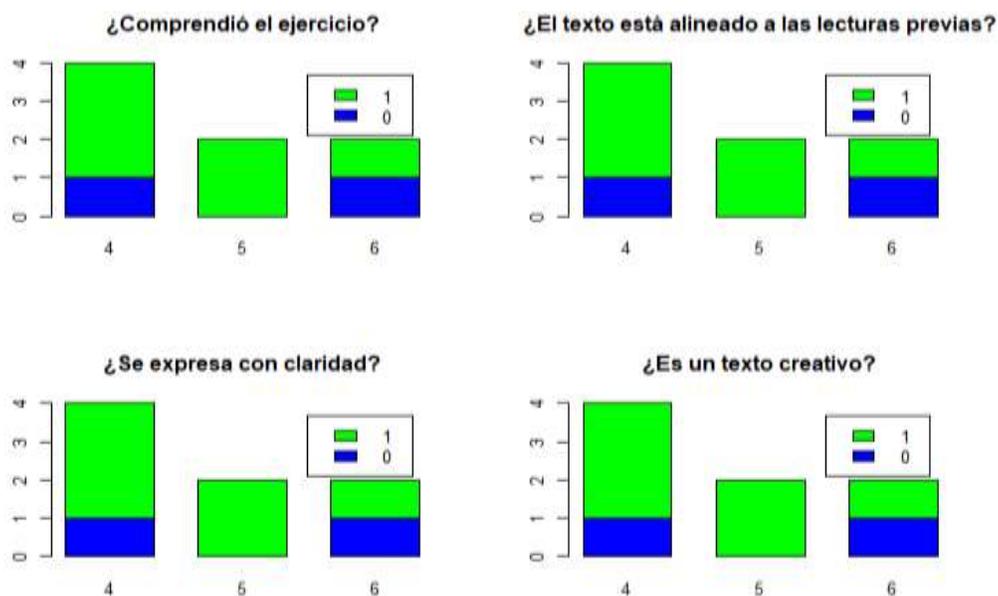
*Resultados del ejercicio 12 por grado.*

En el ejercicio 12, se puede apreciar que la mayoría comprendió, el texto se encontraba alineado, se expresaron con claridad y también un texto creativo. En este ejercicio hubo una mejor respuesta.



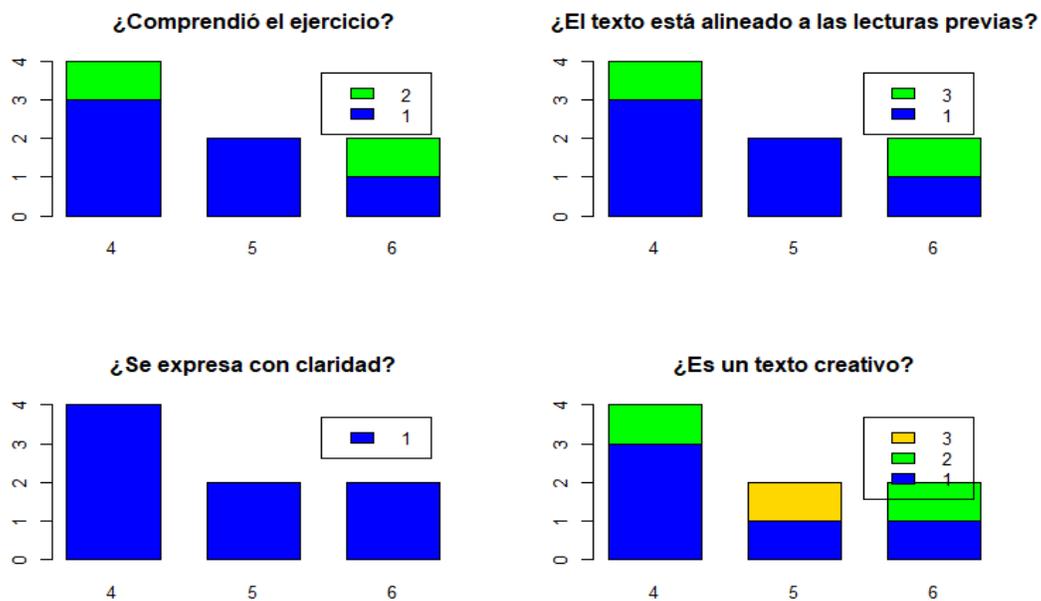
*Resultados del ejercicio 13 por grado.*

En este ejercicio hubo una mejor comprensión por parte de los alumnos de cuarto grado. No existe diferencia significativa en los alumnos de quinto y sexto grado. Existió una mayor alineación de texto a las lecturas previas en los niños de cuarto y quinto año. No existe diferencia significativa entre los que tuvieron buena expresión y poca. La mayoría coincide en los textos creativos.



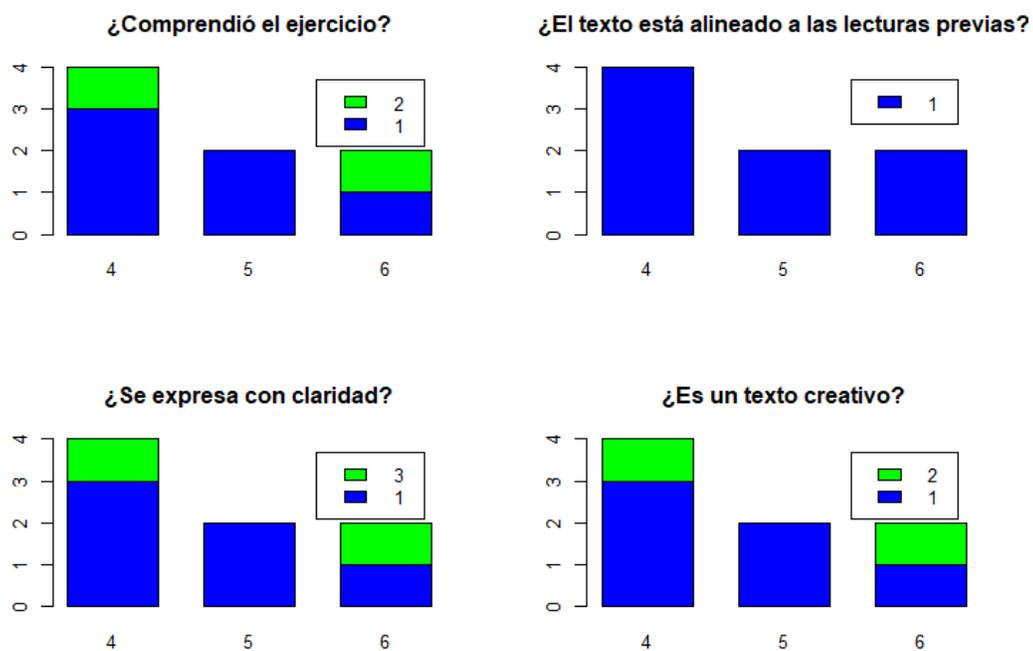
*Resultados del ejercicio 14 por grado.*

En el ejercicio “Lotería de cuentos”, algunos alumnos no realizaron la actividad, pero se aprecia que los que sí tuvieron una buena comprensión, texto alineado, expresión con claridad y texto creativo.



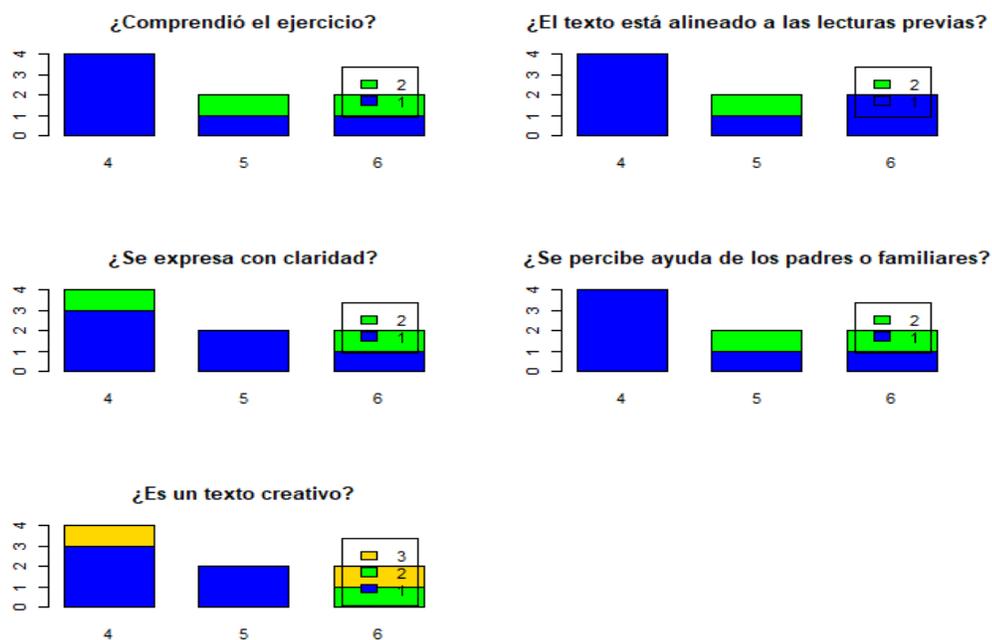
*Resultados del ejercicio 15 por grado.*

En el ejercicio 15 hubo buena respuesta por parte de los alumnos, ya que se puede apreciar una buena comprensión, texto alineado a lecturas previas, expresión con claridad y texto creativo.



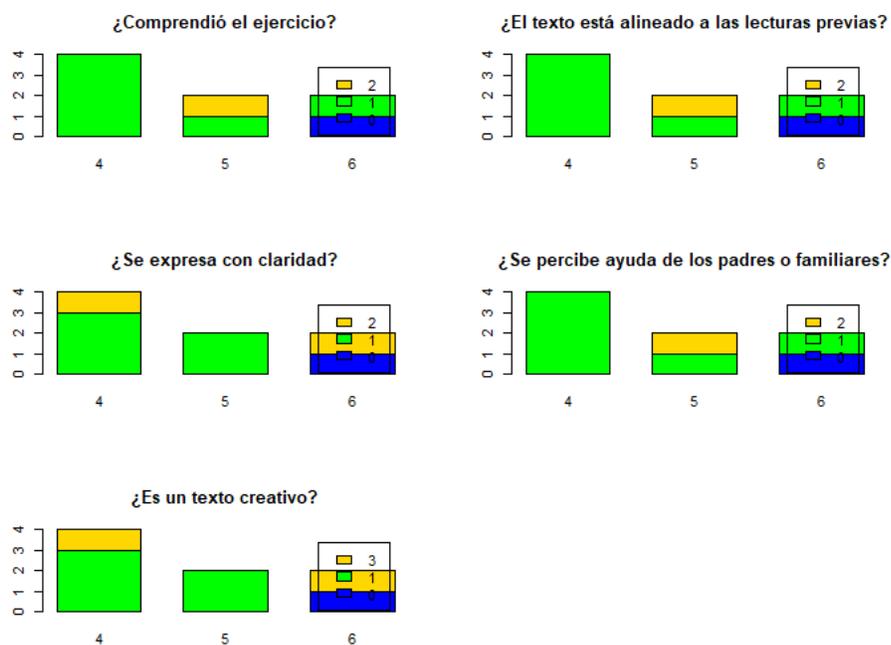
*Resultados del ejercicio 16 por grado.*

La mayoría de los alumnos tuvieron buena comprensión, textos alineados, expresión con claridad y texto creativo. Los que muestran esta mejoría son los alumnos de cuarto y quinto año.



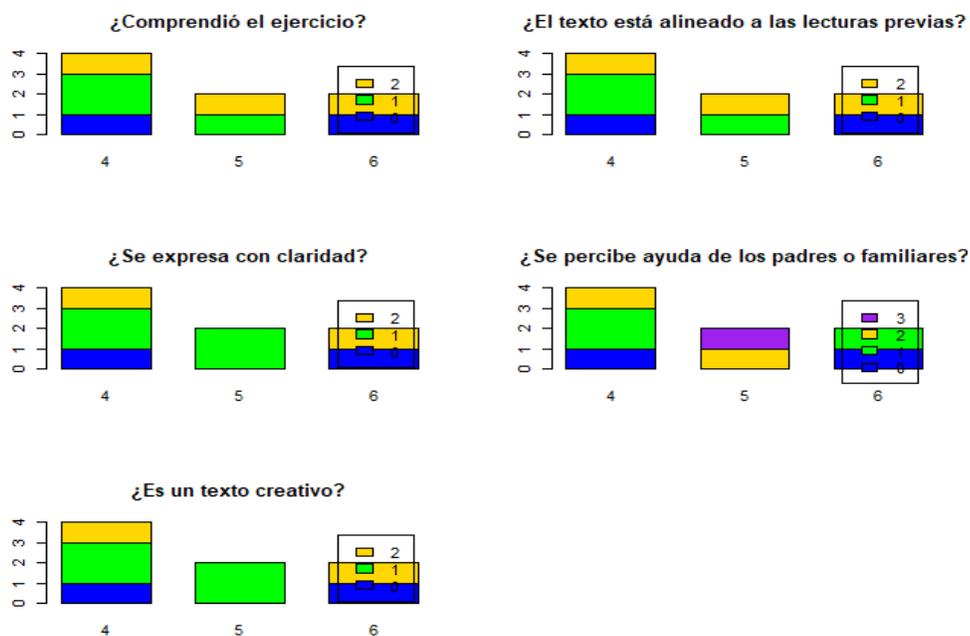
*Resultados del ejercicio 17 por grado.*

En este ejercicio también se muestran resultados positivos, la mayoría tuvo comprensión, textos alineados, expresión con claridad, involucración de los padres y textos creativos.



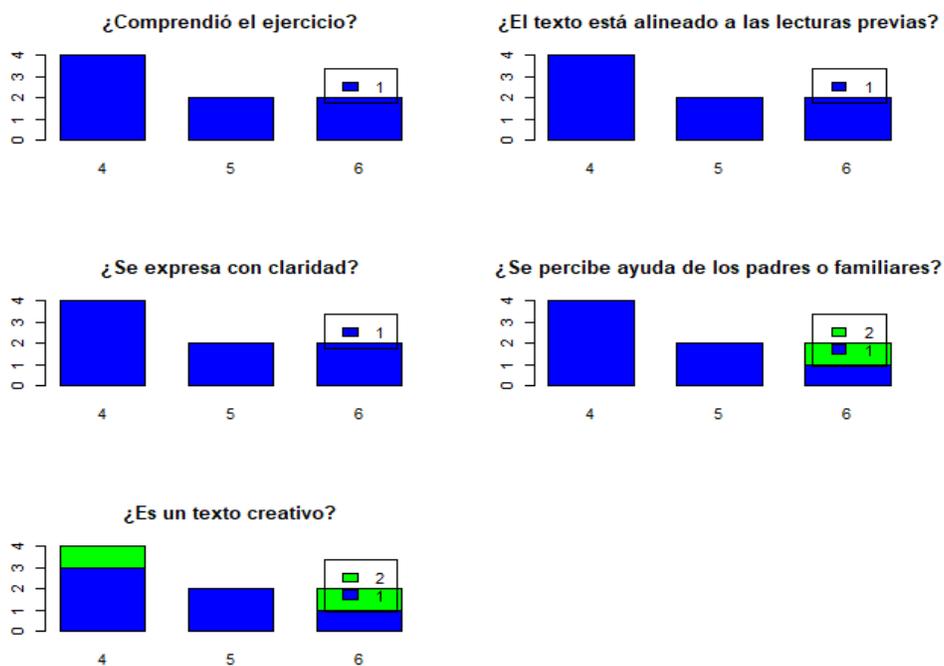
*Resultados del ejercicio 18 por grado.*

Aquí se puede apreciar que hubo alumnos que no realizaron la actividad, pero los que sí, tuvieron resultados positivos, como buena comprensión, textos alineados, expresión con claridad, ayuda de sus padres y textos creativos.



*Resultados del ejercicio 19 por grado.*

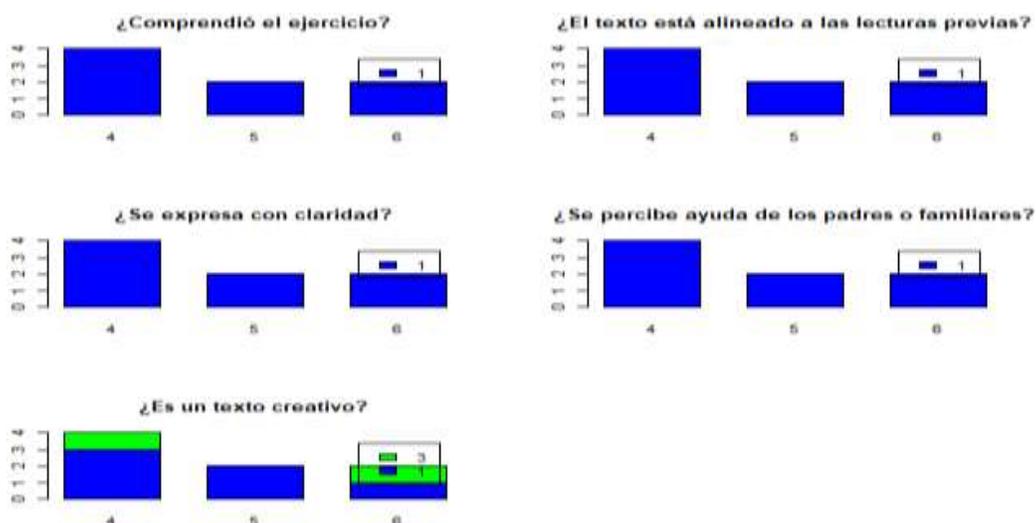
En el ejercicio 19 algunos alumnos no enviaron la actividad. No existe diferencia significativa entre los alumnos que tuvieron buena comprensión y poca; y alineación en los textos. La mayoría se expresó con claridad, recibió ayuda de sus padres y obtuvo textos creativos.



*Resultados del ejercicio 20 por grado.*

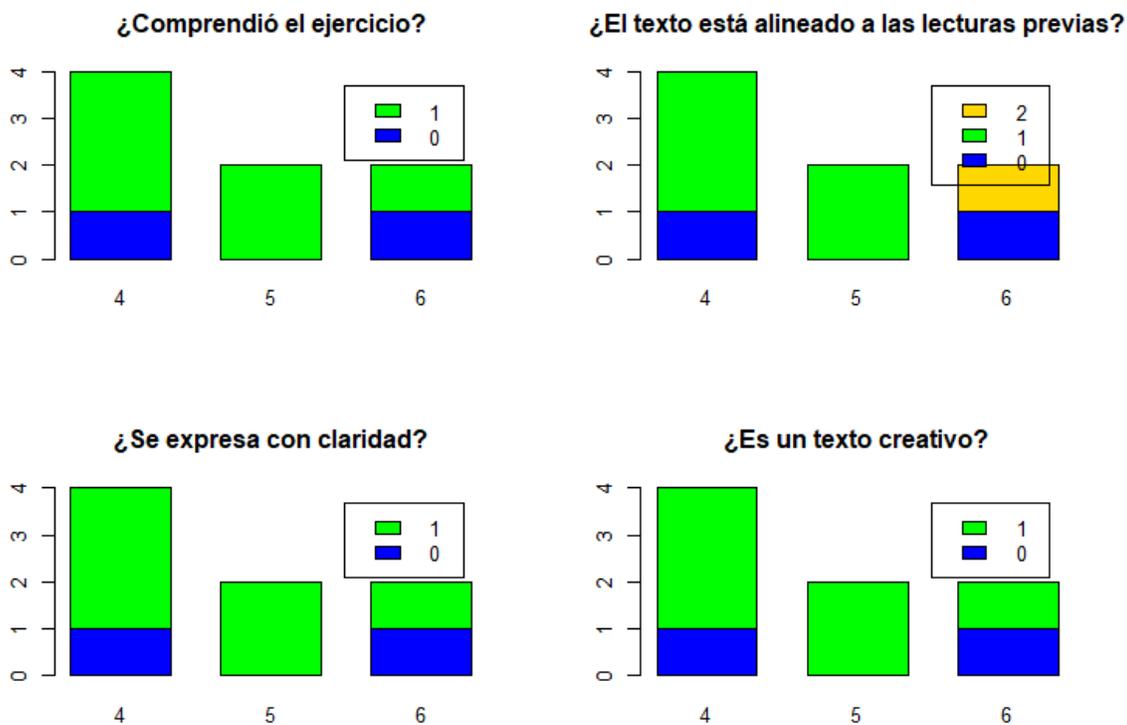
En el ejercicio “Como es la vida donde yo vivo”, hubo resultados positivos como se puede apreciar en los gráficos anteriores.

El ejercicio 21 no se realizó.



*Resultados del ejercicio 22 por grado.*

En este ejercicio “Otras historias que se cuentan donde yo vivo” también se muestran resultados positivos en los alumnos.



*Resultados del ejercicio 23 por grado.*

En este último ejercicio también se muestran buenos resultados en los alumnos, a pesar de que algunos no realizaron la actividad.

## Apéndice I. Ejercicios de escritura de historias locales

### Cómo es la vida donde yo vivo

Vivo en una comunidad templada con muchos adultos y pocas niñas y muchos animales mucha vegetación paisajes verdes con muchos árboles y muchas casas con perros y muchas aves cantando y con días calurosos y noches heladas con muchas tradiciones pero no se cumplen los tamales y el chocolate del muñequito de la rosca de reyes, en esta comunidad casi no ahí regalos de navidad solo de reyes nosotros vamos a casa de nuestra abuelita Irma ahí todos cocinan y ponen los tamales y el chocolate y a nuestras tios ponen la rosca de reyes vamos aca nuestra abuelita y a cada domingo va caricatura que me gusta y que siempre veo es miraculous las aventuras de lady bug quito la muñeca y la encargare de reyes cuando vienen mis tios me encanta habeses nos traen pizza y cuando vienen nuestros primos y se quedan a dormir, Meial Me gusta ir a casa de mitia Maxim aqui a veces es aburrido cuando se va la luz porque no podemos usar ni un aparato eléctrico y luego se va el agua nosotros a veces vamos todos los dias es parte de nuestra vida diaria

18/9/2020

En el estado de Veracruz



### Otras historias que se cuentan donde yo vivo

Existe un lugar llamado Soledad de Doblado donde hace dos meses, los vecinos de ese lugar afirman, que había un hombre cuyo intidad era desconocida, y comenzó a entrar, a diferentes casa, y agredir, a las mujeres que se encontraban solas, cuando intentaban agarrarlo, siempre se escapaba, incluso, decían que era como si tuviera algún, poder sobrenatural, la gente del lugar obto, por afirmar que se trata de un Nahualt, los vecinos salían, por las noches, a buscar, el Nahualt, por todo el Pueblo y poco a poco, se fueron alejando las apariciones, del mencionado Nahualt, algunos dicen que murió por el frío, otros dicen, que simplemente, se fue y así, todo el Pueblo regreso a la normalidad.

Fin 

### Otras historias que se cuentan donde yo vivo

UN día fuimos a UN resero y de regreso a Mitia se le fue la camioneta en la subida y casi nos mata que damos a la mitad del barranco. Vieron todos los del resero bueno casi todos. Mi abuelo subió la camioneta nosotros como éramos niños estábamos llorando y llorando todos llegamos a nuestras casas llorando x todo por Mitia y aquí.

## Apéndice J. Comentarios finales al cuadernillo

Algo que yo quiero contar

Al terminar dale un título a lo que nos contaste:  
lo que me gusta

Escribe:

A mí me gusta cuando nosotros escribíamos  
y sí me gusta un poco y el cuento del  
perro que no podía ladrar y me imagino  
que el perro era casi como mantecilla que  
estaba flaca muy flaca así me imagino  
y la historia de alfom me imagino que  
eran muy pero muy altas que eran  
como un árbol enorme y eso y imagino  
y que no me gusta al País de los Calvos  
porque se creían y eran malos y también  
me gustaron, también mis historia fin de  
historia.

Fin

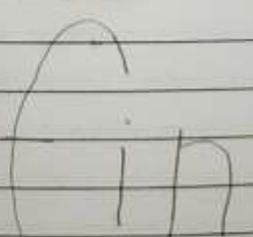
### Algo que yo quiero contar

Al terminar dale un título a lo que nos contaste:

Lo que me gusta y no me gusta

Escribe:

que eran muchas hojas e imagine que era un gusano fue desagradable y me gusto mucho el de el perro que no sabia latrar y me gusto porque aprendio muchas idiomas. No me gusto el el pais de los calvas por que lo raparon y la metieron al manicamo y escribi en una un manton viene las dos hojas y en las otras un poco no me gusto por que no habia suficientes dibujos y tambien me gusta el del pais de las altas y tambien el del pais de los datos.

11 11  
  
 fin

**¿Qué me parecieron las actividades realizadas en este cuadernillo?**

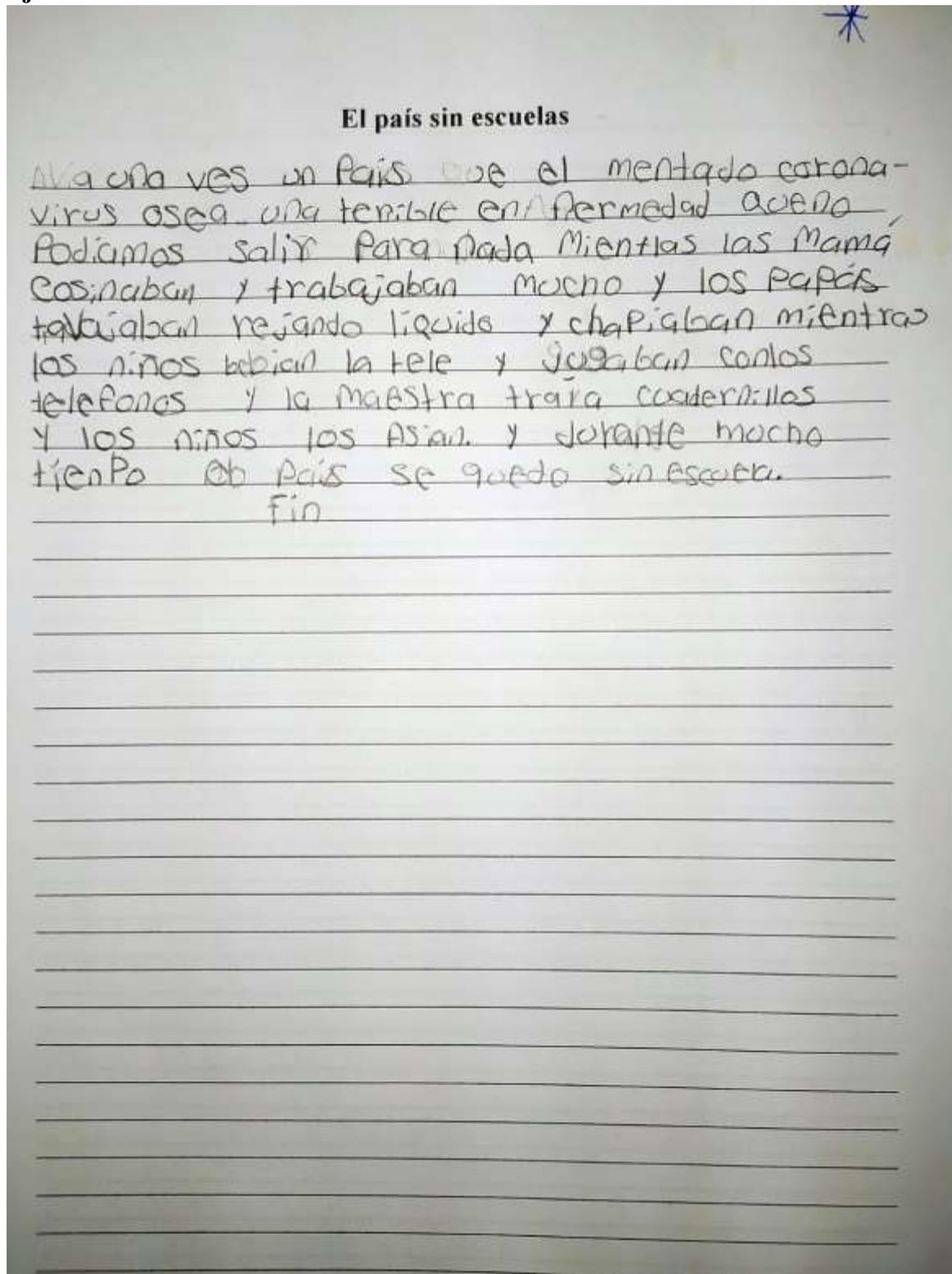
Muy buenas pero no tenían suficientes dibujos imaginamos demasiado y yo no había imaginado nunca en algunas actividades eran difícil escribir y me costo mucho imaginar y al final no me gusto imaginar mucho y si hubiera tenido dibujos para pintar x no me gusto la 16 x 17 porque era mucho de leer x no me gustaba dibujar o escribir y el cuadernillo se desataba a cada rato y estaban demasiado largas las cuentas y la primera vez que vine no me gusto porque tenía que leer y estaba rana.

¿Qué me parecieron las actividades realizadas en este cuadernillo?

muy bien por que aprendi mucho  
me quite muchas cuentas y  
supe muchas cuento que no sabia  
ni abia escuchado que bonito  
cuardenillo que me dieron me  
duele ya la mano de escribir tanto  
mejore mi letra y en leer  
y quisieron que me traigan mas  
como este cuadernillo

¿Qué me parecieron las actividades realizadas en este cuadernillo?

A mí me gustaron también los cuentos y todos pero no tenía suficientes dibujos y así si me hubiera gustado que si hubiera dibujos para que nosotras los coloreáramos y el cuadernillo lo tienen que se destruyen y lo tienen se muy asegurado y voy leyendo y me gusta imaginar y me encanta es escribir y dibujar y pintar y una tía me ayuda a se con Camila y Emiliano y Lupe y yo finaliza la historia

**Apéndice K. Primer ejercicio de escritura y un ejercicio final****Ejercicio de inicio**

✱

**El país sin escuelas**

A la una vez un país que el mentado corona-  
virus o sea una terrible enfermedad que no  
podíamos salir para nada mientras las mamá  
cosinaban y trabajaban mucho y los papás  
trabajaban rejiendo liquido y chapigaban mientras  
los niños bebían la tele y jugaban con los  
telefonos y la maestra trara cuadernillos  
y los niños los Asian. y durante mucho  
tiempo el país se queda sin escuela.  
fin

## Un ejercicio final

## Cómo es la vida donde yo vivo

Vivo en una comunidad templada y es muy pequeña, y es hermosa el rancho hay como cien habitantes y los adultos todos tienen niños y el mentado coronavirus es una terrible enfermedad y antes íbamos a fiestas y a celebrar con la familia y me tienen aber mistias y tios y me gusta comer de todo y un dia fuimos a verachos con mi tia lilia y veo la tele guiso con vari y merio mucho y me gusta ver todas las princesas me gusta las consiones de selena y mitia nos ase chuche rias y me gusta ir a vistermosa y Pasa todos los cumpleaños muy muy rapido y entre todas las mujeres ase en tamales y ayudo a mi mamá y mi tia traen la rosca de velles y Pasa el dia de Santaclos y un dia va a lamos en la escuela

Fin

## Ejercicio de inicio

**El país sin escuelas**

Avia una vez un país que no avia escuela  
Porque hai vivian 5 niños y avia perso-  
nas que no tenian niños y no podian  
tener pero tenian un libro y se  
ponian a leer pero luego se  
fueron las personas a otro país  
porque decia que ese país no tenia  
escuela y queria que los niños  
aprendieran a estudiar pero por  
porque ese país no tenia escuela  
por eso se fueron del país que no  
tenia escuela

## Un ejercicio final

## Cómo es la vida donde yo vivo

Es un rancho donde hay animales como vacas, vacas, vacas, perros, pajaros, cochinos, patos, Periquitos, conejos, y mucho animales mas tambien a casas un vio yo tengo 2 casas donde vivo una con mi mamá Susi y otra con mi abuelita anca mi abuelita vive mi tio mayel pero nosotros dormimos con mi abuelita y en la casa de mi mamá Susi vive mi padrastro Jorge y mi mamá Susi y si mi mamá va a salir me queda con mi abuelita a cuidarla porque mi tio sale a trabajar y me pongo a ayudarla a hacer el queaser en la casa y luego me pongo a ver la tele tantito despues que ise el queaser o si no voy a ver tantito a mi Primita evolet y al bebe Efran con mi tia Chela

## 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.