



Universidad Veracruzana



CENTRO DE ESTUDIOS
DE LA CULTURA
Y LA COMUNICACIÓN

Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura

Sede: Xalapa

*Compartir habitaciones propias: proyecto de promoción
de la lectura para estudiantes de educación media
superior*

Estudiante: María Elena Rivera Guevara

Tutora: Dra. Soledad de León Torres

Xalapa, Veracruz, diciembre de 2020.

Contenido

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS	iv
Tablas	iv
Figuras	v
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL	6
1.1 Marco conceptual	6
1.1.1 Lectura	6
<i>1.1.1.1 La comprensión lectora.</i>	<i>8</i>
1.1.2 Escritura	9
1.1.3 Literacidad	10
1.1.4 Lectura por placer	11
1.1.5 Promoción de la lectura	12
1.1.6 Estrategias de animación a la lectura	13
1.1.7 Tecnologías de la información y la comunicación	13
<i>1.1.7.1 La videoconferencia.</i>	<i>14</i>
<i>1.1.7.2 La web 2.0.</i>	<i>14</i>
<i>1.1.7.3 Sistemas de gestión del aprendizaje.</i>	<i>14</i>
1.2 Marco teórico	15
1.2.1 Teoría de la recepción	15
1.2.2 Teoría transaccional de la lectura	16
1.2.3 Constructivismo	17
1.3 Revisión de casos similares	18
CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO	27
2.1 Delimitación del problema	27
2.1.1 El problema general	27
2.1.2 El problema específico	29
2.1.3 El problema concreto	31
2.2 Justificación	32

2.3	Objetivos	33
2.3.1	Objetivo general	33
2.3.2	Objetivos particulares	34
2.4	Hipótesis de intervención	34
CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO		35
3.1	Enfoque metodológico	35
3.2	Aspectos generales y ámbito de la intervención	36
3.3	Estrategia de intervención	37
3.4	Metodología de evaluación	39
CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN		41
4.1	Descripción de actividades y productos	41
REFERENCIAS		46
BIBLIOGRAFÍA		54
APÉNDICES		56
Apéndice A. Cartografía lectora		56
Apéndice B. Encuesta inicial		59
Apéndice C. Encuesta final		62
Apéndice D. Bitácora de campo		65
GLOSARIO		66

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Actividades y productos 41

Figuras

Figura 1. Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura 44

INTRODUCCIÓN

La lectura es una de las competencias elementales para el desarrollo de todas las sociedades contemporáneas. Esta tesis es una realidad irrefutable, para calibrar su validez basta considerar no sólo los propósitos educativos propuestos por diversos organismos y administraciones gubernamentales. Por ejemplo, en la actualidad existen dos fenómenos que ilustran la importancia de esta actividad: la diversidad de medios de comunicación –y, por ende, la masificación de datos– y la evolución de las tecnologías de la información y comunicación.

Su importancia en el siglo XXI se advierte en las agendas de organismos internacionales. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, emitida por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la incluye como parte de sus objetivos de desarrollo sostenible. Estos últimos buscan la transformación del mundo y, concretamente, contienen propósitos que incluyen eliminar la pobreza, combatir el cambio climático y acciones a favor de la educación, la igualdad de las mujeres, la defensa ecológica, entre otros.

En lo relativo al tema de la lectura en la Agenda 2030, ésta se relaciona principalmente con el objetivo 4, el cual postula que los estados deben garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa que propicie el aprendizaje para la vida. La Asamblea de la ONU considera que la educación es un motor de cambio, ya que permite el mejoramiento de los individuos y las sociedades. Para lograrlo es necesario cumplir con una de las metas establecidas en este objetivo que consiste en alfabetizar a una porción considerable de hombres y mujeres, ya que así podrán acceder a nuevos conocimientos y, por consiguiente, tener oportunidades de movilidad socioeconómica (ONU, 2015).

La cuestión de la accesibilidad a la educación tiene relación con el objetivo 16 de la Agenda, el cual apuesta por promover sociedades inclusivas, justas y pacíficas. Una de las metas

señaladas por este objetivo exhorta a garantizar que los ciudadanos puedan acceder públicamente a la información (ONU, 2015). En el contexto actual este acceso implicaría que todo individuo sea capaz de buscar y recibir la información que requiera, principalmente por parte de instituciones gubernamentales. Gracias a la promoción de este derecho se podría visualizar una optimización de los sistemas de justicia, así como un incremento de ciudadanos conscientes y lo suficientemente informados para exigir sus derechos.

Otra agrupación que se interesa por la lectura es la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Desde su documento *Metas educativas para el 2021* propone instaurar un tiempo dedicado a la lectura en escuelas de educación básica, así como incrementar el número de bibliotecas escolares y formular programas destinados a estos espacios y a la lectura en general (OEI, 2010). La razón principal para incluir la lectura en dicho plan tiene que ver con su influencia en los procesos de aprendizaje. Algo destacable es su concepción humanista de esta actividad:

La lectura facilita conocer otros mundos y otras realidades, encontrar nuevos sentidos e interpretaciones de la vida, de la cultura, de la sociedad y del mundo.

Porque la lectura –que también está relacionada con otros dos grandes objetivos de la educación: leer para vivir y leer para ser– permite conocer los sentimientos y las emociones de los otros, las relaciones establecidas, la fuerza de las pasiones, los riesgos de la vida y la búsqueda de soluciones ante los conflictos existentes. (...). La lectura contribuye, a su vez, a enfrentar al lector con decisiones éticas y morales, porque (...) se le exige evaluar los acontecimientos y activar, y tal vez en ocasiones modificar, los propios juicios de valor. (p. 114)

El panorama anterior dicta dos cuestiones principales: en primer lugar, que la lectura propicia el desarrollo tanto personal como social. Las acciones que se emprenden en torno a este tema tienen que ver principalmente con la alfabetización, es decir, la enseñanza de la lectura y la escritura, sin embargo, ¿qué ocurre con el tema de la promoción de la lectura?

En el caso de México existen instituciones de la administración pública federal que han situado este asunto dentro de sus planes de acción. La Ley General de Educación dicta que los planes y programas de estudio de las escuelas de educación básica y media superior incluyan “el fomento de la lectura y el uso de los libros, materiales diversos y dispositivos digitales” (Cámara de diputados, 2019, p.14). El currículo propuesto en dicha normativa corresponde a la Nueva Escuela Mexicana, modelo cuya visión humanista y constructivista aspira a la formación de ciudadanos críticos, competentes y socialmente comprometidos con su entorno.

De igual modo, la Presidencia de la República se ha pronunciado al respecto al proponer una Estrategia Nacional de Lectura. En dicho documento se percibe a la lectura como una actividad recreativa, pero también como una herramienta que invita a la crítica y al conocimiento (Presidencia de la República, 2019). Este plan se coordina desde el Consejo Honorífico de la Memoria Histórica y Cultural de México –también se cuenta con la colaboración de la Secretaría de Cultura y el Fondo de Cultura Económica–. Contempla acciones de formación de hábitos lectores, de distribución de material de lectura y de persuasión respecto a las prácticas letradas.

Estas acciones son novedosas debido al cambio de gobierno, por lo que valdría la pena revisar los efectos de estos planes en un mediano plazo. Por el momento, es imposible continuar ignorando que existe un problema de déficit de lectores: existen pocos y éstos también leen poco.

Un sector que ha sido descuidado en este sentido es el escolar. Pocas escuelas son las que cuentan con la infraestructura y el personal necesario, es decir, profesores lectores y bibliotecas lo suficientemente equipadas y atractivas.

Este panorama en conjunto con los bajos niveles obtenidos en la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) del año 2018 (Salinas et al., 2019), donde sólo el 1 % de los estudiantes de 15 años obtuvo los niveles de competencia más altos de lectura, obligan a emprender acciones a favor del fomento de ésta. Es de este modo que existe la posibilidad de formar lectores autónomos lo suficientemente capaces para comunicarse. Además, el placer de la lectura es un derecho que, a parecer de la autora, no puede negársele a nadie.

En el presente documento se detalla una propuesta de taller que tiene como finalidad promover la lectura por placer entre estudiantes del subsistema Telebachillerato de Veracruz (TEBAEV). Éste se llevará a cabo de manera virtual, utilizando Zoom y Google Classroom como plataformas para la implementación de actividades en modalidad síncrona y asíncrona. Se pretende aplicar estrategias de animación a la lectura que propicien el acercamiento de los jóvenes a la lectura. También se espera coadyuvar en la comprensión lectora de los participantes, así como estimular el diálogo y la reflexión a partir de las lecturas realizadas. Para lo anterior, se optó por una cartografía lectora que incluyera la lectura de autoras del siglo XX y XXI.

Se presenta primero un marco referencial con conceptos relevantes para el proyecto (lectura, escritura, literacidad, lectura por placer, promoción de la lectura, estrategias de animación a la lectura y tecnologías de la información y la comunicación), así como teorías pertinentes con el asunto a tratar (el constructivismo, la teoría de la recepción y la teoría de la transacción de la lectura). También se presenta un estado del arte con casos similares de

promoción virtual de la lectura. En las últimas partes de este escrito se presenta un diseño metodológico el cual está basado en la investigación acción, así como los instrumentos de evaluación que se utilizarán y la descripción de una estrategia general de actividades.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

A continuación, se presentan un conjunto de conceptos necesarios para la puntualización del proyecto de intervención. Esto brindará un andamio lo suficientemente consolidado para el planteamiento de términos, ideas y teorías que sustentan esta propuesta.

1.1.1 Lectura

En primer lugar, es importante reconocer a la lectura como una actividad que pertenece a la dimensión del lenguaje humano. Éste es definido como “la facultad de simbolizar, es decir, de *representar* lo real por un signo y de comprender ese signo como representante de lo real” (Beristáin, 1995, p. 130). En otras palabras, el lenguaje es la capacidad que posee todo individuo para expresarse a través de un código, el cual se constituye por un conjunto de signos –letras, números y demás caracteres propios de una lengua– que al articularse, permiten construir una serie de mensajes escritos u orales. Esta situación describe a grandes rasgos el fenómeno de la comunicación humana: un emisor codifica un mensaje para que otro -el interlocutor- lo decodifique.

Durante el proceso de lectura se manifiesta el principio referido: quien escribe dirige un mensaje que es recibido y descifrado por un lector. De acuerdo con Garrido (2012), “leer consiste en descifrar los mensajes que los signos guardan; reconocerlos, interpretarlos, esforzarse por comprenderlos” (p. 33). Esta definición sugiere que la lectura es un acto complejo, ya que menciona la necesidad del esfuerzo para ejercer la comprensión. Por lo tanto, no puede concebirse a la lectura como un mero acto de decodificación de signos.

Esta misma observación es realizada por López (1997), quien critica que en las aulas se conceptualice a la lectura como un proceso mecánico, ya que esto influye en que la comprensión

se realice de modo parcial, es decir, los alumnos se limitan a recuperar información o a entenderla de manera literal. También Garrido (2004) advierte sobre este fenómeno de comprensión a medias, al cual llama simulación de la lectura.

Las nociones aludidas manifiestan dos realidades: en primer lugar que no basta con conocer una lengua para ser hábil en su lectura y, en segundo, que el sistema educativo necesita reformular su noción de lectura en aras de potenciar la competencia lectora y, en consecuencia, los demás aprendizajes.

La situación anterior obliga a examinar con detenimiento las dimensiones del proceso de la lectura, la cual se concibe desde el ámbito lingüístico, psicolingüístico y sociocultural. Según Cassany (2006), la concepción lingüística de la lectura se refiere a la noción ya mencionada, es decir, leer consiste en “recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores. Así, el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y las condiciones de lectura” (p. 25).

La concepción psicolingüística, en cambio, es más compleja ya que implica una serie de esquemas cognitivos que permiten al lector la construcción del significado a partir de sus conocimientos y experiencias previas. Cassany (2006) apunta que los procesos cognitivos ocurridos entre el texto y la psique propician el desarrollo de destrezas involucradas en la comprensión lectora. Esta concepción es similar a la propuesta por Solé (1995), quien define a la lectura como un proceso cognitivo que detona estrategias complejas, como el establecimiento de objetivos, la formulación y verificación de predicciones, controlar lo que se está leyendo, discriminar información y tomar decisiones en caso de presentarse algún problema de comprensión.

Por último, Cassany (2006) describe que la concepción sociocultural percibe a la lectura como una práctica social situada en un contexto, el cual posee historia, tradiciones, hábitos y prácticas de comunicación particulares. Esto implicaría leer tras las líneas: la capacidad de leer más allá del texto con la finalidad de valorar fuentes de consulta, así como reconocer opiniones, contextos y actores sociales e identificar la influencia de ideologías que los autores pretenden comunicar (Zárate Pérez, 2019).

1.1.1.1 La comprensión lectora. Hablar de lectura implica hacerlo también sobre comprensión lectora. Este término se encuentra ligado a la concepción psicolingüística de la lectura, pues el significado construido resulta de la interacción producida entre la mente del lector y el texto. Puente et al. (2020) sostienen que:

Comprender un texto es: desentrañar las ideas que encierran las palabras del texto; conectar las ideas entre sí; asumir y/o construir la jerarquía que hay o podemos concebir entre esas ideas; reconocer la trama de relaciones que articulan las ideas globales. Es decir, comprender es duplicar de alguna manera en nuestra mente la semántica del texto. (p. 26)

Garrido (2012) también se ha interesado por el asunto de la comprensión lectora desde el ámbito de la promoción lectora. Sugiere que ésta se compone por sentido y significado. El primero compete a aspectos emocionales, sentimentales e intuitivos; tiene que ver con la fascinación que un texto puede despertar en los lectores, aún si no lo entiende. El segundo se refiere a la comprensión como tal, a un asunto de lógica e intelecto.

Este autor también menciona que existen mecanismos para la construcción –y reconstrucción– de la comprensión: el muestreo, que trata en explorar intuitivamente un texto antes de su lectura, la retención de información, la formulación de predicciones e inferencias y su

posterior confirmación y corrección (Garrido, 2012). También señaló que la paráfrasis es una evidencia de que un texto ha sido comprendido (comunicación personal, 5 de octubre, 2020).

Sobre este tema, también se han sugerido estrategias para coadyuvar en el entorno escolar. Algunas actividades de prelectura sugeridas por López (1997) son los muestreos, los mapas y redes semánticos, así como las tablas de comparación entre conocimientos previos y conocimientos esperados. Estas dinámicas detonan la activación de los esquemas cognitivos y preparan a los alumnos para el momento de la lectura, el cual incorpora estrategias ya mencionadas, como preguntas y respuestas, formulación de hipótesis y comentarios, verificación de predicciones y construcción de inferencias. Por último, la autora sugiere que los alumnos evalúen sus conocimientos previos respecto a los obtenidos, realicen resúmenes o escriban un nuevo texto con base en las características de lo leído.

1.1.2 Escritura

Al igual que la lectura, la escritura es una actividad que consiste en representar signos de un código lingüístico sobre un soporte físico. Según Garrido (2012), escribir consiste en otorgar una forma gráfica a las palabras, de manera que estas expresan sentimientos, ideas, opiniones, conocimientos, etc. Este autor también señala que esta acción se distingue por su perdurabilidad.

Por otra parte, Ong (2002) señala la importancia de la escritura al afirmar que es una de las tecnologías que impactó en la conciencia humana. Le otorga tal categoría por su carácter artificial ya que, a diferencia de la oralidad, ésta no es una actividad innata. También establece otras cualidades que la caracterizan, por ejemplo, que es una actividad que se produce de modo solitario y que preserva la memoria de las culturas.

Es importante rescatar este concepto ya que lectura y escritura son fenómenos íntimamente ligados, Garrido (2004) insiste en la formación de lectores capaces de servirse de la

escritura porque esta última “tiene funciones diversas: de expresión, de experiencia, de comunicación de información, de construcción de conocimiento, de apertura de horizontes. Y no hay manera de dominar esta diversidad de funciones si no se está en contacto con ellas” (p. 55). Incluso tiene en cuenta a la escritura como una estrategia necesaria para formar lectores, ya que ordena el pensamiento y ayuda en la comprensión de lo leído (Garrido, 2012).

De igual forma Argüelles (2014) piensa que: “la lectura no debe privilegiarse por encima de la escritura. Van juntas de la mano. Si leer es escucharnos y escuchar a los otros, escribir es hablar para los otros y para nosotros” (p. 24).

Por lo tanto, la promoción de la lectura debe tener presente este concepto ya que forma parte de las estrategias para contagiar la lectura por placer y la creatividad. Es necesario implementar actividades que animen a la escritura y acompañar este proceso de manera paralela a la lectura.

1.1.3 Literacidad

La literacidad es un término complejo por su amplitud, ya que agrupa no sólo lo concerniente a la lectura y la escritura. De acuerdo con Cassany (2005):

Abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc. (p. 1)

Este autor, quien es un estudioso del tema, añade que además de la lectura y la escritura la literacidad integra los discursos orales y los discursos multimedia, como los videos, las imágenes, los audios, etcétera (Cassany, 2006).

Como puede observarse, la literacidad es un fenómeno complejo que trasciende las nociones tradicionales de lectura y escritura, ya que va más allá de los procesos de producción y comprensión. Esto quiere decir que el concepto excede las nociones lingüísticas y psicolingüísticas a fin de incorporar un enfoque sociocultural.

La presencia de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida cotidiana originaron nuevas formas discursivas basadas en lo digital. Es así como Cassany (2005) llama la atención sobre géneros electrónicos presentes en Internet, como los de tipo sincrónico –chats, juegos de simulación– y asincrónico –correo electrónico, blogs, foros, etc.–.

1.1.4 Lectura por placer

Como el término lo indica, este tipo de lectura se manifiesta cuando alguien la realiza por gusto, de manera espontánea y sin atender a obligación alguna. Su significado se opone al de lectura utilitaria, la cual obedece a fines prácticos e inmediatos; cabe destacar que esta concepción es la que ha imperado desde la escuela misma (Garrido, 2012).

Por otro lado, el concepto de lectura por placer –también llamada lectura recreativa– se define como aquella lectura que alguien realiza por voluntad propia, anticipando la satisfacción que obtendrá de esta actividad (Clark y Rumbold, 2006). Kavi et al. (2015) señalan que este tipo de lectura no se limita a ser un simple pasatiempo. Al contrario, ésta tiene la posibilidad de orientar la búsqueda de sentidos que permitan comprender y comprometerse emocionalmente con el mundo, así como despertar la fascinación por el conocimiento y la posibilidad de conectarse con el texto de manera profunda.

Además, este tipo de lectura tiene el potencial de ofrecer múltiples beneficios a los niños y adolescentes como el desarrollo de competencias relacionadas con la lectura y la

escritura, la ampliación del vocabulario, el estímulo a la imaginación y el mejoramiento de la comprensión lectora (Kavi et al., 2015).

Garrido (2012) propone una serie de ventajas similares a las ya mencionadas. Añade que este tipo de lectura en conjunto con la utilitaria son practicadas por un tipo de lector, al cual denomina autónomo. Este lector es capaz de reconocer si comprende un texto y emprende acciones para resolver si llegara a presentar problemas para entender; además, el hábito de la lectura por placer lo impulsa a ejercitar su intelecto, lo cual contribuye a su pensamiento abstracto, crítico y utópico. Por último, este tipo de lector tiene la posibilidad de mejorar sus competencias de comunicación, así como de extender sus experiencias, conocimientos y expectativas.

1.1.5 Promoción de la lectura

El término promoción implica un cambio de situación, un ascenso o mejora de condiciones. De acuerdo con Álvarez Zapata y Nayrobis Giraldo, la promoción de la lectura es un “trabajo de intervención sociocultural que busca impulsar la reflexión, revalorización y construcción de nuevos sentidos, idearios y prácticas lectoras” (como se citaron en Rojas Ruíz, 2017, p. 69). Esta transformación incide tanto en los individuos como en las comunidades en donde se realiza la promoción, ya que se asume a la lectura como necesaria para la vida individual y colectiva (Yepes Osorio et al., 2013).

Castronovo es más específica al considerar que la promoción de la lectura incluye una serie de actividades enfocadas en fomentar la lectura en contextos donde ésta no es una práctica habitual. Su objetivo, además, consiste en la formación de lectores autónomos y críticos (como se citó en Rojas Ruíz, 2017).

1.1.6 Estrategias de animación a la lectura

Yepes Osorio et al. (2013) las definen como el conjunto de actividades cuyo fin es producir un vínculo, ya sea afectivo o intelectual, entre un lector y un material de lectura. Es importante que éstas sean planificadas, ya que su implementación abarca desde la selección adecuada de material de lectura hasta la definición de actividades a desarrollar antes, durante y después de la lectura (Rojas Ruíz, 2017).

Algunas estrategias de animación a la lectura son la lectura en voz alta, la producción de textos escritos, la lectura dramatizada, la celebración de diálogos en torno a las lecturas, etcétera. Respecto a la lectura en voz alta es necesario aclarar que ésta puede presentarse bajo la modalidad de lectura gratuita, que es aquella que “el profesor/mediador hace a los alumnos para descubrirles nuevas aventuras y nuevos textos sin esperar por ello nada a cambio. Lo que realmente importa es la intención del mediador de compartir su experiencia previa de lectura con los otros” (Pernas Lázaro, 2009, pp. 275-276).

1.1.7 Tecnologías de la información y la comunicación

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), se puede definir a las tecnologías de la información (TIC) como un conjunto de distintas herramientas y recursos tecnológicos utilizados para crear, transmitir, almacenar, compartir o intercambiar información. Estas herramientas incluyen las computadoras, el Internet –incluye sitios web, blogs, correos electrónicos–, las tecnologías de transmisión en vivo –como la radio, la televisión, el *webcast*, el *streaming*– las tecnologías de transmisión grabada –los reproductores de video, audio, el *podcasting*, los dispositivos de almacenamiento– y la telefonía –sea de tipo móvil o fija, vía satélite, por videoconferencia, etc. (UNESCO, 2009).

La definición anterior sirve como punto de referencia para describir otros conceptos relacionados con el proyecto, como la videoconferencia, la web 2.0 y las plataformas de sistemas de gestión de aprendizaje.

1.1.7.1 La videoconferencia. Se refiere a un medio que propicia la comunicación a distancia. “Es un servicio multimedia que permite la interacción entre distintas personas o grupos de trabajo. Básicamente consiste en interconectar mediante sesiones interactivas a un número variable de interlocutores” (Chacón Medina, 2003, p.2). A su vez, los participantes que se comunican a través de esta modalidad tienen la oportunidad de verse y dialogar entre sí.

Actualmente existen varias opciones de software que permiten organizar videoconferencias –o videollamadas–. Es el caso de Skype, Microsoft Teams, Zoom, entre otros.

1.1.7.2 La web 2.0. La mención de la red de redes (Internet) hace necesaria la referencia a la web 2.0, también llamada web social. Ésta puede definirse como el conjunto de aplicaciones que emplea como interfaz a la World Wide Web y se considera social porque brinda oportunidades de interacción, propiciando la comunicación y las relaciones entre usuarios (Pérez Salazar, 2011).

Dentro de este tipo de web se encuentran las redes sociales, los blogs, las wikis, así como los sistemas de gestión de aprendizaje o plataformas educativas.

1.1.7.3 Sistemas de gestión del aprendizaje. Resulta importante aclarar este término porque las actividades asíncronas de la intervención se desarrollarán a través de Google Classroom, el cual es un sistema de gestión del aprendizaje. De acuerdo con Vidal Ledo et al. (2014), esta herramienta sirve de apoyo para los procesos de enseñanza-aprendizaje y se define como:

Un software que permite la creación y gestión de entornos de aprendizaje en línea de manera fácil y automatizada. (...) Es una herramienta informática y telemática que se organiza en función de los objetivos formativos, de forma integral asociado a los principios de intervención psicopedagógica y organizativa. Están diseñados para apoyar al proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente virtual mediante un conjunto de herramientas que permiten la interacción y colaboración entre los actores del proceso: estudiantes, profesores, contenido. (p. 603)

1.2 Marco teórico

En este apartado se brindan de manera sucinta algunas teorías que sustentan el proyecto. Se considera que existe cierta concordancia entre las tres, pues refieren a las relaciones entre los lectores y los textos –como ocurre con la teoría de la recepción y la teoría transaccional de la lectura–, así como a la construcción de aprendizajes y sentidos a partir de las interacciones sociales –tal y como lo propone el constructivismo–.

1.2.1 Teoría de la recepción

La teoría de la recepción comprende un conjunto de estudios literarios cuya prioridad reside en el lector y cómo éste a partir de la elaboración de inferencias, predicciones o de su conocimiento del mundo, construye el significado de un texto.

Esto quiere decir que la obra literaria existe en función de un lector, cuyo proceso se distingue por ser dinámico. Ingarden (como se citó en Eagleton, 1998) estableció que todo texto posee una serie de indeterminaciones que el lector debe completar y actualizar a partir de sus supuestos y expectativas.

Esta idea es criticada por Iser, quien señala que los textos no poseen significados ni interpretaciones únicas (Eagleton, 1998). Este autor apuesta, más bien, por un enfoque

fenomenológico que incorpore la subjetividad y la experiencia estética del lector, ya que le interesa lo “que ocurre al encontrarse el lector con el texto, cómo ocurre ese encuentro y qué se origina o se desencadena a partir de su ocurrencia” (Suárez, 2014, p. 222). Eagleton (1998) sugiere que la postura de Iser tiende a una ideología liberal humanista, ya que “lo que verdaderamente importa en la lectura es que profundiza la conciencia de nosotros mismos, cataliza un concepto más crítico de nuestra propia identidad” (p. 100).

1.2.2 Teoría transaccional de la lectura

Una propuesta que resulta similar a la teoría de la recepción, y que además ha sido aplicada en la enseñanza de la literatura, es la teoría transaccional de Rosenblatt (1994). A grandes rasgos ésta considera que existe una relación de transacción que resulta de la interacción entre un lector y una obra. A partir de este encuentro es que el lector construye un significado personal, el cual varía porque posee un conjunto de experiencias y conocimientos propios.

Asimismo, esta autora plantea dos tipos de respuesta que pueden manifestarse durante el proceso de lectura: la postura eferente y la postura estética. La primera implica que el lector se acerque de manera impersonal al texto con la finalidad de comprender la información y generar inferencias, conclusiones y opiniones; la segunda se trata de lo contrario ya que los lectores conectan con el texto a través de las emociones (Tracey y Morrow, 2006, p. 55).

Las nociones anteriores recuerdan a los términos de lectura utilitaria y lectura por placer; sin embargo, según Rosenblatt éstos no ocurren de manera aislada. El proceso lector admite un *continuum* en el que ambas conviven, aunque una predomine sobre la otra (Rapetti y Vélez, 2012).

1.2.3 Constructivismo

El constructivismo es una teoría del aprendizaje que establece que los sujetos construyen sus conocimientos a partir de su interacción con el medio en el que se desenvuelve. Dado que es una teoría con varias orientaciones –personal, social, dialéctico, radical, entre otras–, se toman en cuenta los rasgos generales que ésta presenta (Custódio et al., 2013).

Estas características consisten en el enlace de los conocimientos adquiridos con los conocimientos previos, la creación de conflictos cognitivos desde la resolución de problemas, el apoyo para la apropiación del conocimiento y la reflexión sobre el aprendizaje.

Estos autores resaltan la necesidad del apoyo porque creen que el conocimiento no es transmisible de manera directa, sino que requiere de intervención didáctica y, por lo tanto, conocer las necesidades de cada alumno para poder ayudarlo. Esta idea sugiere que el proceso de enseñanza y aprendizaje es un acontecimiento social, ya que el alumno interactúa con el profesor, pero también la vinculación con sus compañeros es un componente importante.

Es por lo anterior que resulta pertinente incluir el constructivismo social de Vigotsky, quien enuncia que el desarrollo cognitivo de los niños depende en gran medida de sus interacciones sociales y de su entorno cultural. Asimismo, este teórico calibró la importancia del dominio lingüístico en el campo de la comprensión auditiva, la lectura y la escritura, ya que son importantes para que los aprendices piensen y respondan ante el entorno que habitan (Tracey y Morrow, 2006).

Otros conceptos claves de este teórico son las nociones de la zona de desarrollo próximo y el andamiaje. La zona de desarrollo próximo es “un diálogo entre el niño y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana y no entre el niño y su pasado” (Hernández Rojas, 1997, p. 176). Es decir, es un nivel de dificultad ideal al que el estudiante

puede acceder si cuenta con el apoyo necesario. Esta ayuda se manifiesta en la idea del andamiaje y se refiere a la asistencia que brindan los profesores o compañeros más competentes (Tracey y Morrow, 2006).

1.3 Revisión de casos similares

A continuación se exponen algunos proyectos e investigaciones que guardan ciertas similitudes con la presente propuesta. Los trabajos considerados fueron realizados a nivel nacional e internacional y su lectura resulta útil porque permiten configurar un estado del arte lo suficientemente sólido. Además, estos casos sirven como antecedentes para considerar ciertos aspectos teórico-metodológicos, la pertinencia y la viabilidad de implementación del proyecto mismo. Se tomaron en cuenta aquellos proyectos de promoción de la lectura cuya implementación se desarrolló a través de la celebración de círculos de lectura, clubes o tertulias literarias en modalidad presencial o en línea.

Así mismo se tomaron en cuenta las intervenciones dirigidas a adolescentes de entornos rurales, con la finalidad de examinar los aspectos que pueden extraerse de ambos casos –los círculos de lectura en entornos digitales y la promoción de la lectura dirigida a estudiantes que habitan en contextos desfavorecidos–.

El primer caso se trata de la investigación realizada por Klages et al. (2007), quien propuso la realización de un círculo de lectura a través de correo electrónico. En el mismo participaron 28 estudiantes de la Universidad Estatal de Texas y 14 estudiantes de la Universidad de Houston-Victoria. Se conformaron grupos de lectura con base en la elección de un libro en común en ambos campus y se acordó que se comunicarían mediante correo electrónico. Como trabajo final se les asignó la creación de una página web que presentó los aspectos más relevantes de las novelas elegidas. Los autores concluyeron que este modelo de compañeros de

aprendizaje a distancia impactó positivamente en los participantes, ya que la mayoría logró desarrollar actitudes de colaboración. De igual modo, los participantes se sintieron motivados para buscar más información para fortalecer sus conocimientos tanto de los temas leídos como sus competencias digitales.

Así mismo, se revisó el caso de un círculo de lectura implementado por Walker (2010) una escuela privada en Hong Kong. Su objetivo consistió en fomentar la lectura por placer a través de iPods y computadoras portátiles. Se impulsó el uso de redes sociales como Facebook y Goodreads. Es importante señalar que la escuela atiende a estudiantes de primaria y secundaria además pertenece al sistema de Bachillerato Internacional. Cuenta con acceso ilimitado a Internet y 75 % de los estudiantes llevan su computadora portátil a las clases, aunque también ofrece el servicio de préstamo de equipos. La estrategia general de Walker (2010) consistió en dividir a los participantes por su grado de estudios. Todos tuvieron la oportunidad de elegir diferentes libros o audiolibros –estos se proporcionaron en formato MP3 para su reproducción en los iPod–. Tanto séptimo como octavo grado se dividieron en grupos pequeños tomando como criterio los títulos elegidos y los géneros literarios. El proyecto duró 6 semanas. Durante ese lapso los estudiantes se reunieron una vez a la semana. Además, se les exhortó a llevar sus dispositivos a cada sesión y a abrir una cuenta en Goodreads, con la finalidad de que compartieran sus comentarios y reseñas en esta red social. También se contó con una página de Facebook perteneciente a la biblioteca la cual se dedicaba a compartir *booktrailers*. Entre los resultados obtenidos Walker (2010) menciona que se observó un incremento en el préstamo bibliotecario por parte de los participantes. De igual modo su interés por la lectura continuó aun cuando las actividades del círculo concluyeron, ya que seguían utilizando Goodreads para publicar reseñas, comentarios y añadir a sus listas algunos títulos de libros leídos y por leer.

Bowers-Campbell (2011) implementó un círculo de lectura mixto. Sus objetivos consistieron en observar el impacto de la tecnología en los círculos de lectura. Partió de la hipótesis de que los foros virtuales impactan positivamente en los procesos de lectura y en las interacciones de los usuarios. En el proyecto participaron tres grupos de 15 estudiantes graduados quienes eran maestros en formación y estaban inscritos en un club de lectura, el cual formaba parte de las actividades de un curso de verano. La investigadora se coordinó con el profesor a cargo y se propuso que el club fuera de modalidad mixta. Para la organización de las actividades en línea se utilizó eLearning Commons, una plataforma de sistema de gestión de aprendizajes. En dicho sitio los participantes comentaron durante dos semanas sus impresiones sobre las lecturas que seleccionaban por grupo. Bowers-Campbell (2011) analizó discursivamente las respuestas publicadas en los foros y concluyó que éstas denotaban un compromiso tanto con la lectura como con la comunidad de lectores, ya que estos expresaron sentimientos de pertenencia, satisfacción y disfrute respecto a los textos.

Otra investigación que indaga sobre la influencia de la tecnología en las dinámicas de lectura fue realizada por Edwards (2013). La autora investigó las actitudes posteriores a la realización de un círculo mixto de lectura en un grupo de estudiantes del nivel secundario de una comunidad rural de Iowa, Estados Unidos. Se contó con la participación de 41 estudiantes de sexto grado quienes realizaron actividades en el aula y en el sitio My Big Campus. Esta página educativa permite que los alumnos suban sus tareas e interactúen a través de comentarios. A grandes rasgos las lecturas proporcionadas se comentaban tanto presencial como virtualmente. Se concluyó, gracias a la revisión de encuestas aplicadas al inicio, que el uso de las TIC influyó positivamente en la actitud de los estudiantes hacia la lectura pues se mostraron entusiastas, comprometidos y con iniciativa. Además, la mejora fue notable en un alumno tímido quien se

sintió cómodo participando de modo no presencial, así como en una estudiante de bajo rendimiento que reconoció comprender mejor gracias a los comentarios publicados por sus compañeros. Estos últimos fueron entrevistados hacia el final del proyecto.

En el ámbito de la lengua hispana también existen proyectos reveladores, como el emprendido por Prieto García (2010), miembro del club de lectura El Grito, fundado en 2003. Este grupo lleva a cabo sus actividades en la Biblioteca Pública de Albacete, España; sin embargo, en 2005 se optó por abrir un blog como un espacio de difusión de actividades. Con el paso del tiempo los coordinadores se dieron cuenta de las potencialidades que este sitio web ofrece: la creación de entradas atractivas a partir de la incorporación de elementos multimedia y la interacción, producida en los comentarios de cada entrada por miembros del club y público general. Esto los impulsó a mejorar su contenido. Finalmente, el autor reconoce la importancia de las redes sociales (Facebook y Twitter) como espacios para captar seguidores y compartir contenido relevante.

Ferrándiz Soriano (2013) también se interesa por la viabilidad de las videoconferencias como un medio para implementar clubes virtuales de lectura. Destaca que este tipo de clubes admiten la posibilidad de emular una sesión presencial por la interacción instantánea y oral. También ofrece una serie de aspectos a considerar si se quiere emprender un club de este tipo: la elección de una plataforma adecuada, la gestión de actividades y hasta la administración de redes sociales. Llama la atención que niega la existencia de una plataforma óptima ya que señala algunas limitantes de Skype, Google Hangouts o el tynchat de Facebook. Es importante notar que este artículo se escribió hace más de 7 años y afortunadamente ya se cuenta con mejores opciones de software.

Otro estudio relevante es el realizado por Mulas et al. (2017), quienes recopilan información sobre algunos clubes de lectura virtuales promovidos desde bibliotecas públicas de España. Señalan que esta modalidad, que puede completar a las actividades presenciales o no, ofrece múltiples ventajas para fomentar el interés por la lectura y la convivencia entre participantes. Destacaron un caso acontecido desde Nubeteca, una plataforma de clubes de lectura impulsada por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y la Diputación de Badajoz. Mulas et al. (2017) recuperan la experiencia de un club de lectura compuesto por 86 usuarios de bibliotecas de Badajoz y Salamanca, quienes accedieron a lecturas digitales, así como a contenidos relacionados con las obras a través de una plataforma. Utilizaron un foro habilitado en ésta para comentar una obra de Luis Landero y pudieron convivir con el escritor, pues éste accedió a conversar con ellos a través de foros, chat y videollamada. Esto demuestra que la interacción entre lectores y artistas es una de las posibilidades que ofrecen este tipo de dinámicas.

Otro proyecto de club de lectura mixto fue organizado por Moral y Arbe (2013), quienes reunieron a profesores y estudiantes españoles de secundaria y bachillerato. Es importante aclarar que se dirigió a estudiantes que tuvieran inquietudes literarias, así como prácticas de lectura y escritura que fueran más allá del aula. Los miembros convivieron presencialmente una vez al mes mientras que el resto del tiempo la participación se concentró en Tuenti y Twitter. Se promovió el aprendizaje autónomo, el diálogo igualitario, la escucha atenta, así como la implementación de estrategias de comprensión lectora –prelectura, lectura y poslectura– y la escritura creativa. Al final del estudio los autores encontraron que los participantes se mostraron motivados ante la experiencia y revelaron que sus prácticas de lectura variaron de acuerdo con el soporte web –blogs, redes sociales, plataformas de microblogueo, etc.–.

En el ámbito nacional, es notable el caso del círculo de lectura Xook, coordinado por los servicios bibliotecarios del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara (Gamboa Venegas y Medina Flores, 2015-2016). Inició actividades presenciales en 2012 y, un año después, se decide su implementación a distancia a fin de incorporar a la comunidad universitaria que no reside en la zona metropolitana de Guadalajara, así como al público general. Este círculo se desarrolla de manera sincrónica y asincrónica a través de una página de Facebook, un blog y también convoca a reuniones a través de Google Hangouts cuya transmisión queda almacenada en un canal de YouTube. Las autoras señalan que esta iniciativa ha sido aceptada por la comunidad universitaria y el público general, tal y como lo demuestran las cifras de interacción y participación que obtuvieron desde sus páginas.

Esta misma casa de estudios mantiene un proyecto de fomento a la lectura dirigido a estudiantes de nivel básico: Letras para volar. Se conforma por alumnos de la Universidad de Guadalajara quienes como parte de su servicio social promueven la lectura en escuelas de Guadalajara y Ciudad Guzmán. En un video explican los retos que enfrentan ante la cuarentena ocasionada por la COVID-19, como la capacitación a distancia de los promotores y las estrategias digitales que han implementado: reseñas de libros en video o imágenes, lecturas de cuentos, imágenes con cita, audiolibros, tutoriales y dinámicas de lectura basadas en el modelo constructivista 5e: enganchar, explorar, explicar, elaborar y evaluar (Red Internacional de Universidades Lectoras, 2020).

Otro estudio reciente es el de Echandi Ruiz (2019), quien recopila iniciativas de promoción de la lectura que fueron dirigidas a universitarios. Esta revisión consideró los proyectos implementados por bibliotecas ubicadas en México, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido y España, quienes utilizaron redes sociales, blogs, videoconferencias, *podcasts* y videos

para la realización de sus actividades de fomento. En el caso nacional Echandi Ruiz (2019) menciona el círculo de lectura Xook, así como otro implementado por la Universidad de Guadalajara en el campus Centro Universitario del Norte. También enlista las actividades de la Biblioteca Vasconcelos, el Instituto Tecnológico Autónomo de México y la Universidad Anáhuac Norte. La autora concluye que las iniciativas que emplean las TIC influyen de manera óptima en la comprensión lectora, así como en el ejercicio de la lectura por placer y la lectura crítica por parte de universitarios de la generación *millennial* y *centennial*.

En el ámbito regional destacan los proyectos de intervención desarrollados desde la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana. Destaca por ejemplo, la intervención de Sánchez Sosa (2018) quien implementó un taller de lectura en modalidad mixta enfocado en promover la lectura por placer de textos digitales. Su grupo de participantes lo conformaron oficinistas de la Universidad Veracruzana y las actividades se llevaron a cabo de manera presencial y virtual. Respecto a este último punto, la autora indica que abrió un blog privado para que los usuarios pudieran acceder a los textos y comentarlos.

Otro caso similar es el presentado por Guzmán Vázquez (2017), quien propone utilizar videoblogs de temática literaria para promover la lectura entre internautas que habiten en la zona de Córdoba-Orizaba. Propuso la utilización de YouTube y Facebook como sitios para alojar y promover su material audiovisual. También consideró aprovechar los datos estadísticos que ambas páginas brindan para evaluar el impacto de su contenido.

Respecto al trabajo con adolescentes que habitan en entornos rurales o semirurales, se recuperó el aporte de Puc Domínguez y Ojeda Ramírez (2018), quienes comparten su experiencia en la implementación de un círculo de lectura con estudiantes del tercer año de secundaria poco familiarizados con la lectura. El proyecto se llevó a cabo en Coscomatepec,

Veracruz y consistió en la realización de un círculo de lectura en modalidad presencial y empleando como soporte un espacio virtual. Se realizaron 12 sesiones y se contó con la presencia de 6 a 15 estudiantes. También se creó un grupo de Facebook cuyo contenido se construyó por materiales relacionados con la lectura, y un blog que compartió los productos escritos y/o multimedia creados por los participantes. Entre los resultados obtenidos se percibió un fortalecimiento de la lectura por placer entre los participantes, así como un aumento en el número de participantes en el grupo de Facebook. Además, el círculo de lectura trascendió al proyecto mismo, ya que continuó celebrándose y sentó un precedente para la conformación de una sala de lectura.

Este caso es muy parecido al propuesto en este protocolo, sin embargo, varía el nivel educativo al que está dirigido. Al respecto, resultó útil la lectura de Lara Reyes (2019) puesto que su proyecto se dirigió a estudiantes del subsistema TEBAEV ubicado en Mahuixtlán, Veracruz. La autora tuvo como objetivo acercar a los estudiantes del primer semestre a la lectura por placer, así como coadyuvar en su comprensión lectora mediante la implementación de diferentes estrategias de animación y creación literaria.

Por otro lado, hay que añadir que recientemente se realizó el programa Jóvenes a la lectura, el cual comprende un conjunto de talleres dirigidos a estudiantes del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Veracruz (Instituto Veracruzano de la Cultura, 2020). Esta iniciativa fue organizada por la Secretaría de Cultura –a través del subsidio Apoyo a Instituciones Estatales Culturales– y el Instituto Veracruzano de la Cultura y se llevó a cabo del 18 al 26 de noviembre de 2020 en planteles de Agua Dulce, Ciudad Olmeca-Coatzacoalcos, Tres Valles y Huatusco. Los talleres se desarrollaron de manera virtual e incluyeron actividades de lectura por placer y escritura creativa.

1.4 Breve caracterización del proyecto

Este proyecto pretende promover el disfrute de la literatura escrita por mujeres, así como coadyuvar en la comprensión lectora y en la actitud hacia la lectura entre estudiantes del último año del TEBAEV El Terrero.

Para lograrlo, se implementará un taller de lectura en modalidad virtual que privilegie la reflexión, el diálogo y el debate. Éste se realizará de manera síncrona a través de Zoom, y de manera asíncrona empleando la plataforma de Google Classroom. Las sesiones se celebrarán desde noviembre del 2020 hasta febrero de 2021.

Se contemplan estrategias de animación a la lectura, como la lectura en voz alta, la lectura dramatizada, la proyección de películas, ejercicios de escritura creativa y de comprensión lectora. Estas actividades se encuentran dirigidas a promover el placer por la lectura, así como a mejorar sus competencias de lectura y escritura con la finalidad de contribuir a su formación como lectores autónomos.

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

2.1 Delimitación del problema

2.1.1 *El problema general*

La escasez de lectores en México es una realidad innegable. Este juicio puede constatarse a partir de los informes estadísticos realizados por diferentes instancias gubernamentales como la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura, realizada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), y el Módulo sobre Lectura (MOLEC) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). A continuación, se revisarán algunos datos que proporcionan un panorama general del juicio expresado.

La última Encuesta Nacional de Lectura y Escritura se realizó en el año 2015. A pesar de que en los años subsecuentes no se le dio continuidad, resulta una herramienta útil puesto que “será crucial para la formulación de programas públicos y privados de fomento a la lectura, para evaluar los ya existentes y para incidir en la reflexión en torno a sus resultados” (CONACULTA, 2015, p. 1). Aunque esta encuesta resulta extensa y considera diversos factores para observar el comportamiento lector (hábitos de lectura, materiales y soportes de lectura, uso de tecnologías de información y comunicación, entre otros), se atenderá a la percepción de la población respecto a la lectura, así como al promedio de libros leídos por año. De acuerdo con los resultados una tercera parte de los encuestados (33.2 %) expresó su gusto por la lectura (p. 90). Por otro lado, también resulta revelador la cantidad de libros leídos por gusto al año: un promedio de 3.5 ejemplares (p. 94). Ahora bien, la encuesta también considera la cantidad de libros que se leyeron tanto por necesidad como por gusto, sin embargo, la cantidad no representa un incremento significativo: 5.3 libros al año es el promedio en este caso (p. 104). Otros datos interesantes –además de las cuestiones demográficas o socioeconómicas– son las razones por las

que la población mexicana mantiene el hábito de la lectura. El 44.3 % de los encuestados respondió que lee por entretenimiento; la segunda y la tercera razón tienen que ver con la escuela (22.1 %) y la necesidad de informarse (19.2 %) (p. 108). No obstante, resulta revelador que además de la falta de tiempo (70.9 %), la segunda causa para que los mexicanos no lean obedezca a una falta de interés, a la apatía (p. 109).

El segundo instrumento es el MOLEC 2020. Este fue aplicado en febrero del presente año y participó una población conformada por participantes de 18 y más años. Al igual que la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura el MOLEC proporciona datos que permiten observar el comportamiento lector en México, para esto, también evalúa aspectos como los materiales y formatos de lectura, factores sociodemográficos, hábitos de lectura, motivos para leer y no leer, entre otros. De acuerdo con los resultados, 7 de cada 10 personas (72.4 %) leen algunos de los materiales considerados por el MOLEC (revistas, periódicos, sitios web, historieta entre otros) (INEGI, 2020, párr. 3). Otros resultados indican que:

41.1 % de la población alfabetizada de 18 y más declaró leer al menos un libro en los últimos doce meses.

La proporción disminuyó con respecto a lo reportado en 2016 (45.9 %). La población que declaró leer libros en los últimos doce meses, en promedio lee 3.4 ejemplares por año. (párr. 5)

Otros datos significativos tienen que ver con los motivos para leer libros o para no hacerlo. En el caso de los datos presentados por MOLEC, se repiten las mismas razones entre quienes mantienen el hábito: por entretenimiento (38.7 %) y por necesidad del trabajo o los estudios (27.1 %) (párr. 7), mientras que los motivos para evitar leer tienen que ver con la falta de tiempo (43.8 %) y el desinterés por la lectura (27.8 %) (párr. 15).

Hasta el momento, a partir de los datos obtenidos, es posible observar que del 2015 al 2020, considerando ambos instrumentos estadísticos, el promedio de libros leídos al año es una cantidad ínfima: no se excede la cantidad de 4 ejemplares por año desde hace un lustro.

2.1.2 El problema específico

El problema de escasez de lectores es una realidad que puede acotarse a la experiencia de los jóvenes. Para ilustrar esta cuestión, se recurrió a la Segunda Encuesta Nacional sobre Consumo Digital y Lectura entre Jóvenes Mexicanos, realizada por Citibanamex y la asociación civil IBBY. Ésta fue realizada de agosto a septiembre de 2019 y participaron jóvenes mexicanos de 12 a 29 años con acceso a internet. Una cuestión para considerar es que segmentan a su población en universitarios y jóvenes que habitan en zonas urbanas y rurales.

Entre sus principales resultados la encuesta expresa que el gusto por la lectura (en formato digital, impreso o audiolibros) es mayor entre universitarios y jóvenes que habitan en la urbe (85 % y 70 % respectivamente), mientras que sólo el 63 % de jóvenes que viven en zonas rurales disfrutan de esta actividad (Citibanamex e IBBY, 2020, p. 6). De manera particular el sector etario que mayor interés mostró por la lectura se encuentra en un rango de entre 15 y 17 años, específicamente los jóvenes ciudadanos (78 %) (p.7). Otro aspecto importante tiene que ver con su relación con la lectura en función del placer o el deber. De acuerdo con los resultados, los jóvenes eligen leer por placer más que por obligación (59 % en el caso de los ciudadanos, 77 % los universitarios y 56 % los habitantes de zonas rurales); al respecto, es relevante notar cómo los universitarios rebasan la media nacional expresada anteriormente, ya que leen 6.5 libros por año. Por otro lado, los habitantes de la urbe alcanzan la cifra de 4.2 libros leídos por año, mientras que los jóvenes de zonas rurales llegan apenas a la cifra de 3.3 (p. 13). Ahora bien, esta encuesta enfatiza un asunto relevante: el consumo digital. De hecho, de acuerdo con sus datos el 97 % de

los jóvenes que habitan en la ciudad cuentan con servicio de internet, seguidos por la población joven rural, donde el internet alcanza al 88 % de esta población (p. 3). Entre las prácticas digitales asociadas a este servicio, el 36 % de la población joven en general utiliza este servicio como medio de lectura, mientras que el 92 % tiende al uso de las redes sociales.

La encuesta anterior nos brinda cierto panorama respecto a los hábitos lectores de los jóvenes de 12 a 29 años. Esto representa un precedente para delimitar aún más el problema que atenderá esta intervención: la escasez de hábitos lectores en adolescentes que cursan estudios de nivel medio superior cuyo rango de edad oscila entre los 15 y 18 años.

Aunque no existe una encuesta –a nivel nacional, estatal o local– que proporcione información respecto a los hábitos lectores de los estudiantes de bachillerato, sí puede tomarse como referente los resultados del Plan Nacional de Evaluación de Aprendizajes (PLANEA), presentados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2017. Este documento consiste en una prueba aplicada a estudiantes de educación media superior y evalúa competencias relacionadas con el lenguaje y las matemáticas. Los resultados mencionados concluyeron que:

A nivel nacional, en Lenguaje y Comunicación, un tercio de los alumnos que están por concluir la EMS [Educación Media Superior] se ubica en el nivel I (34%). Casi 1 de cada 3 se ubican tanto en el nivel II (28%) como en el nivel III (29%), y casi 9 de cada 100 estudiantes en el nivel IV. (INEE, 2017, p.3)

Es necesario aclarar en qué consisten los niveles mencionados. De acuerdo con el INEE: Los estudiantes ubicados en el nivel I son capaces de comprender información explícita en textos sencillos con temáticas que le son familiares y con un orden típico, por ejemplo, inicio, desarrollo y conclusión. Sin embargo, no pueden formular inferencias de

contenidos implícitos en diferentes tipos de texto o comprender textos extensos y complejos. Además, no pueden identificar el proceso de investigación y su aplicación como medio para la construcción de conocimientos.

Los estudiantes ubicados en el nivel IV tienen las habilidades requeridas en proyectos de investigación, planean escritos atendiendo a las propiedades textuales y a diferentes propósitos e interpretan y valoran información de diferentes tipos de texto.

(p.3)

Respecto al nivel II éste supone la identificación de ideas principales de artículos de opinión, la relación y discriminación de información confiable y oportuna, así como la organización de ésta conforme a un propósito. El nivel III, por otro lado, espera que el alumno reconozca la estructura, los conectores argumentativos y los propósitos de un artículo de opinión. También considera que éste es capaz de distinguir entre la información objetiva y las opiniones y valores de un autor, la identificación de diferentes modalidades de la lengua escrita de acuerdo con finalidades comunicativas y el empleo de estrategias de comprensión lectora. (INEE, ,2017).

2.1.3 El problema concreto

La presentación de estos datos es un referente para para ilustrar una realidad: que la mayoría de los alumnos de bachillerato próximos a concluir su último año de estudios, no cumplen con la totalidad de aprendizajes clave esperados, así como para argumentar la pertinencia del proyecto respecto a mi grupo específico. En el caso de Veracruz la entidad se sitúa cerca del puntaje promedio (500) con 494 de calificación en competencia lectura, superando por siete lugares al último lugar (Chiapas obtuvo 415 puntos) (p. 27). Esta situación se agrava aún más en los casos del Telebachillerato y el Telebachillerato Comunitario pues a nivel

nacional tienen el menor puntaje (451 y 441, respectivamente), a diferencia de los bachilleratos autónomos (541) y particulares (525) (p. 11).

Por las razones anteriores, este proyecto de intervención contempló a un grupo de quinto semestre del subsistema TEBAEV (Telebachillerato del Estado de Veracruz), el cual se encuentra ubicado en la localidad El Terrero, del municipio de Emiliano Zapata, Veracruz. De acuerdo con datos proporcionados por la coordinación los alumnos de todo el plantel manifiestan bajos resultados de comprensión lectora. Esta problemática fue identificada a partir de una prueba diagnóstica aplicada a inicio del semestre, la cual evaluó también matemáticas, inglés, ciencias experimentales y tecnologías de la información y la comunicación.

Además del bajo nivel de comprensión lectora el coordinador admitió que los jóvenes no están acostumbrados a la lectura, situación que pretende evaluarse a partir de la aplicación de un instrumento diagnóstico que examinará sus prácticas y hábitos lectores, así como su actitud hacia la lectura.

2.2 Justificación

El presente proyecto obedece a una justificación de índole social, pues la autora considera que es una labor importante contribuir en actividades que fomenten la lectura en contextos desfavorecidos ya que generalmente carecen de espacios, servicios u ofertas de índole educativa o cultural.

Además, contempla una justificación metodológica en tanto que se seguirá un diseño de investigación-acción, el cual busca generar una transformación positiva en un grupo social con determinadas características y necesidades.

Otra razón que hace necesaria esta intervención tiene que ver con los lineamientos marcados desde instituciones gubernamentales, como la Secretaría de Educación Pública, cuya

Ley General de Educación (2019) pugna por el fomento de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora para una educación integral que favorezca los aprendizajes para la vida de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Así mismo, el compromiso social de la Universidad Veracruzana queda manifiesto desde las mismas actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura, ya que dentro de sus líneas de generación y aplicación del conocimiento incluye el desarrollo de la competencia lectora en grupos específicos.

Por último, este proyecto también se sostiene por motivaciones personales. La autora de este texto es una apasionada por la lectura y siempre se ha interesado por contagiar el placer por esta actividad entre sus amigos y familiares. Sin embargo, cree que es esencial acercar el poder de la literatura a otros contextos, sobre todo en grupos que difícilmente podrán disfrutar de esta actividad. Otra razón tiene que ver con el interés personal por promover la literatura escrita por mujeres, ya que la marginalización de escritoras es un fenómeno que desgraciadamente persiste en la actualidad. En los últimos años han ocurrido polémicas relacionadas con la invisibilización intelectual de autoras. Estos actos de exclusión y disparidad son fáciles de advertir en diversos ámbitos, desde la poca participación de mujeres en la celebración de eventos culturales hasta la presencia mínima de sus obras en catálogos editoriales, programas universitarios y libros de texto de diferentes niveles educativos.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general

Fomentar la lectura por placer entre estudiantes del quinto semestre del Telebachillerato El Terrero mediante la implementación de un taller virtual de lectura que utilice estrategias de animación a la lectura para aproximarlos a la literatura escrita por autoras. Se pretende la incorporación de la lectura no utilitaria como una actividad cotidiana, el desarrollo de la

comprensión lectora, el diálogo y la reflexión, así como favorecer un cambio de actitud hacia la lectura.

2.3.2 Objetivos particulares

- Fomentar el acercamiento a la lectura por placer mediante estrategias de animación a la lectura.
- Incrementar el interés por la literatura escrita por mujeres.
- Coadyuvar en el desarrollo de la comprensión lectora.
- Propiciar el diálogo y la reflexión en sus prácticas comunicativas a partir del intercambio de experiencias y la realización de debates.
- Promover un cambio de actitud hacia la lectura.

2.4 Hipótesis de intervención

La implementación del taller de lectura “Compartir habitaciones propias” impactará positivamente en los hábitos de lectura de los estudiantes del quinto semestre del TEBAEV El Terrero, además de acercarlos a textos de autoras diversas. La aplicación de estrategias de animación de la lectura coadyuvará en su comprensión e impactará positivamente en su actitud hacia la lectura, de tal modo que se encaminarán a volverse lectores autónomos capaces de ejercer el diálogo y la reflexión en sus prácticas comunicativas.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque metodológico

El proyecto se guiará por la metodología de enfoque cualitativo. Se considera que ésta es la metodología más pertinente porque se aproxima a los fenómenos o individuos de manera holística, no los reduce a variables o cifras, sino que se estudian valorando sus contextos y situaciones (Frías y Borrego, 2004).

Lo cualitativo, además, posibilita bosquejar un diseño de investigación flexible y abierto pues parte desde realidades subjetivas que sólo pueden comprenderse desde la perspectiva de los participantes investigados –esto último lo permiten, por ejemplo, las prácticas de campo o las entrevistas–. Además, a diferencia del enfoque cuantitativo éste no busca ser objetivo ni pretende probar hipótesis ni recolectar únicamente datos numéricos y duros. Al contrario: al estudiar procesos de la realidad tan complejos como los de índole social, el investigador cualitativo construye y modifica constantemente su diseño de investigación y emplea estrategias maleables para recolectar datos y, también, decidir qué datos obtener y de qué manera, con la intención de interpretar (Frías y Borrego, 2004). Así mismo, quien decida optar por este enfoque no puede adoptar una posición neutral respecto a los sujetos que estudia ya que éstos poseen cierta historia, contextos, emociones y expectativas.

En el caso de esta propuesta la lectura es un fenómeno intrínsecamente humano y sociocultural. La relación del grupo de intervención con esta actividad se ha visto afectada por una serie de factores que vale la pena investigar. Esto se haría con la finalidad de obtener no sólo datos estadísticos, sino información que sirva de precedente para comprender y mejorar su situación a partir del conocimiento de sus prácticas lectoras.

La idea anterior anticipa dos conceptos fundamentales para la propuesta metodológica: el diseño cualitativo de investigación-acción y los instrumentos de recopilación y evaluación de los datos. De acuerdo con Sampieri Hernández et al. (2014), la investigación-acción se caracteriza porque “su precepto básico es que debe conducir a cambiar y por tanto este cambio debe incorporarse en el propio proceso de investigación. Se indaga al mismo tiempo que se interviene” (p. 497).

Los autores también mencionan que este diseño se compone por cuatro ciclos, los cuales engloban un conjunto de acciones necesarias para un proyecto de esta naturaleza: la identificación de un problema, la elaboración de un plan, la implementación y la evaluación de éste y la retroalimentación.

3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención

El proyecto se dirige a estudiantes que cursan el último año del nivel medio superior, específicamente aquellos que se encuentran inscritos en el subsistema Telebachillerato de Veracruz (TEBAEV). Esta modalidad se caracteriza porque sus servicios educativos se orientan a contextos poco favorecidos como las comunidades rurales, semirurales o indígenas del estado de Veracruz (Dirección General de Telebachillerato, s.f.). En lo concerniente a este trabajo se atenderá a estudiantes de un telebachillerato ubicado en la localidad El Terrero. Esta comunidad pertenece al municipio de Emiliano Zapata, el cual se ubica en la región centro del estado de Veracruz. Esta escuela es la única opción de educación media superior en la comunidad y sus actividades se llevan a cabo en el turno matutino.

El grupo con el que se trabajará se conforma por 18 estudiantes: 11 mujeres y 7 hombres cuya edad oscila entre los 17 y los 18 años. Todos residen en esta comunidad, sin embargo, algunos de ellos provienen de localidades aledañas como El Limón o Rancho Nuevo. Otra

característica por destacar tiene que ver con sus actividades, ya que algunos de ellos dedican su tiempo a labores relacionadas con el campo.

Respecto a su relación con la lectura es importante señalar un síntoma que justifica la necesidad de este proyecto: el bajo nivel de comprensión lectora. De acuerdo con información proporcionada por el coordinador de este centro educativo, este grupo presentó una prueba diagnóstica que evaluó sus conocimientos en las áreas de matemáticas, inglés, ciencias experimentales, tecnologías de la información y comunicación y comprensión lectora. Fue en este último apartado donde el grupo obtuvo un puntaje poco favorable.

La situación anterior fue oportunamente canalizada por el supervisor escolar de la zona, quien enlazó al coordinador del TEBAEV El Terrero con la autora de este documento. Dado que el problema de comprensión lectora no es un asunto exclusivo de este grupo sino de todo el plantel, se acordó un programa de fomento a la lectura dirigido a cada semestre. En esta iniciativa participan la profesora titular de las materias del área de lengua y una prestadora de servicio social que proviene de la carrera de Ciencias de la Educación, quienes atenderán a primer y tercer semestre de manera respectiva. Se menciona este dato para contextualizar las necesidades de la escuela, no obstante, este programa es independiente de la propuesta implementada en este protocolo.

3.3 Estrategia de intervención

A continuación se describen las acciones, los recursos y la programación de tiempos que se tienen previstos para la implementación del plan general de intervención. El proyecto “Compartir habitaciones propias: promoción de la lectura dirigida a estudiantes de educación media superior” consiste en la conformación de un taller de lectura, el cual se celebrará en modalidad virtual a través de sesiones de carácter síncrono y asíncrono. Los textos y material

multimedia que conforman la cartografía lectora serán proporcionados por la organizadora (ver Apéndice A).

Las sesiones síncronas se realizarán a través de videoconferencias organizadas en Zoom. Cada sesión tendrá una duración de dos horas con un descanso intermedio de diez minutos y se llevará a cabo cada jueves, desde el 19 de noviembre de 2020 al 25 de febrero de 2021. La excepción para la suspensión de actividades tomará en cuenta los días festivos o si se llegara a manifestar cualquier otro imprevisto señalado por las autoridades escolares. Respecto a este asunto, se dialogó con el coordinador de la escuela y se acordó una programación de nueve sesiones síncronas, ya que interferirán las vacaciones decembrinas y el asueto por el final del semestre escolar en la misma institución.

Por otro lado, las sesiones asíncronas se realizarán a través de Google Classroom, sistema de gestión del aprendizaje que forma parte del conjunto de aplicaciones que Google destina para centros educativos. Esta plataforma permite la publicación de mensajes y foros, la administración de tareas y actividades, así como espacios para compartir documentos, material multimedia, hipervínculos, etcétera. Se contempla subir imágenes y textos de poesía con la finalidad de que ejerzan la lectura gratuita de este género, así como textos narrativos con actividades de comprensión lectora. Estas últimas junto con las evidencias de producción escrita, serán retroalimentadas y conformarán los productos que se evaluarán para estimar su comprensión lectora.

También se pretende organizar foros a partir de temas relacionados con las lecturas compartidas en este medio, con la finalidad de que los alumnos externen sus opiniones y ejerzan el diálogo y la reflexión a través de la escritura.

Es importante señalar que cada sesión síncrona se planificará con base en la estructura de una secuencia didáctica, es decir, contempla etapas de inicio, desarrollo y cierre. En la primera se brindará información biográfica de cada autora, así como datos relevantes sobre el contexto o la obra que se aborda. También se proporciona información previa relacionada con los saberes, las experiencias y los posibles conocimientos de los estudiantes, a fin de delinear un panorama sobre el tema a tratar. Otro aspecto que se incluirá es la realización de lecturas gratuitas en voz alta por parte de la organizadora del taller.

La etapa correspondiente al desarrollo prevé la realización de lecturas con intención, cuyo tratamiento consistirá en el desarrollo de estrategias de animación para la lectura –lectura en voz alta, lectura dramatizada, producción de textos creativos, conversatorios a partir de películas, juegos, entre otras–. También se realizarán preguntas sobre los textos con la intención de evaluar la comprensión de los alumnos y sus opiniones.

Por último, la fase de cierre se dedicará al diálogo y la reflexión de los temas presentados, propiciando la participación individual y colectiva.

3.4 Metodología de evaluación

La metodología de la evaluación será de un enfoque mixto, con énfasis en lo cualitativo. Los instrumentos de evaluación que se considerarán se aplicarán en diferentes momentos de la intervención. Al principio se aplicará una encuesta que dé cuenta de los hábitos y prácticas de la lectura de los participantes (ver Apéndice B), así como en lo relativo a su actitud hacia esta actividad. Los datos obtenidos brindarán un panorama del comportamiento lector del grupo.

Durante el desarrollo de la intervención se contará con una bitácora de campo como un instrumento de registro (ver Apéndice D). Ésta permitirá describir todos los detalles que acontecen en cada sesión síncrona y asíncrona, a fin de documentar los acontecimientos de la

sesión, los aprendizajes esperados, las lecturas, las estrategias, el nivel de participación, las reacciones y actitudes y los imprevistos. También se dedicará un espacio de reflexión, a fin de recoger la información anterior como referente para autoevaluar su proceder y poder mejorar las sesiones siguientes. Otro instrumento que se empleará en esta fase es la observación participante.

Así mismo, se incluyen aspectos de evaluación relacionados con los productos obtenidos: las actividades de comprensión lectora que se adjuntarán en Google Classroom. Se realizará una retroalimentación constante, la cual permitirá advertir el avance de los estudiantes en el desarrollo de las competencias de esta área.

Por último, se realizará una encuesta final la cual consistirá en evaluar la percepción final de los estudiantes respecto a las experiencias del círculo de lectura (ver Apéndice C). Esto permitirá conocer si, en efecto, se propició un acercamiento a la lectura por placer.

La heterogeneidad de instrumentos de evaluación implicará que se realice una triangulación de los datos recolectados. Lo anterior se hará con el fin de encontrar convergencias y construir categorías para el análisis y la representación de la información.

CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN

4.1 Descripción de actividades y productos

Tabla 1

Actividades y productos

Actividad	Descripción de la actividad	Producto obtener	por Semanas
Elaboración de protocolo.	Se diseñará y desarrollará el protocolo de la intervención con base en los lineamientos solicitados en la clase de Proyecto integrador I.	Protocolo aprobado.	12
Elaboración de cartografía lectora.	Se diseñará una cartografía lectora que incluya textos de narrativa, dramaturgia y poesía de autoras mexicanas y extranjeras con base en los lineamientos solicitados en la clase de Cartografías lectoras.	Cartografía lectora.	6
Delimitación y gestión de grupo.	Se redactarán oficios dirigidos a la supervisión escolar Xalapa “D” del subsistema TEBAEV con la finalidad de enlazar a la autora con autoridades escolares de un plantel.	Conformación de grupo de intervención.	4
Planeación de actividades del proyecto de intervención.	Se esbozará un plan de acción general que contemple el número de sesiones, los temas, las lecturas y las estrategias de animación lectora que se emplearán.	Plan de acción general del proyecto de intervención.	6

Diseño y apertura de plataforma virtual.	Se abrirá un aula virtual en Google Classroom. Además, se añadirá a los estudiantes a la misma y se subirá el material de lectura y un post de bienvenida.	Aula virtual de Google Classroom.	1
Aplicación de encuesta inicial.	Se realizarán las encuestas que evalúan los hábitos de lectura, así como las actitudes hacia esta actividad por parte de los participantes.	Encuesta respondida.	2
Intervención.	Se realizarán actividades de intervención en sesiones síncronas y asíncronas vía Zoom y Google Classroom durante los meses que comprenden desde noviembre hasta febrero.	Intervención exitosa.	9
Aplicación de encuesta final.	Se realizará una aplicación de una encuesta final que evalúe las experiencias de los participantes.	Encuesta final respondida.	1
Captura de datos.	Se realizará la captura de los datos obtenidos en las encuestas iniciales y finales, las actividades y las notas de las bitácoras.	Datos recopilados en una hoja de cálculo.	3
Análisis de resultados.	Se realizará una triangulación de los datos obtenidos en las encuestas, bitácoras y evidencias de cada sesión. Se procederá a su análisis con base en métodos cuantitativos y cualitativos (con énfasis en éstos últimos).	Datos analizados y organizados en categorías.	4

Representación de resultados.	Se utilizarán programas para la creación de gráficos estadísticos que representen los resultados obtenidos.	Gráficas de datos obtenidos.	2
Redacción de reporte final de la intervención.	Se redactará un informe final que integrará los resultados y los lineamientos solicitados en la clase de Proyecto integrador II. Se contempla la integración de recomendaciones y corrección de detalles por parte de lectores.	Documento del reporte final de la intervención aprobado.	8
Gestión y presentación del examen.	Se realizarán los trámites necesarios para gestionar la autorización del examen y se defenderá el documento recepcional ante un jurado de sinodales.	Diploma de Especialización en Promoción de la Lectura.	4

Figura 1

Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura

	Sept	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago
I. EdP												
II. EdCl												
III. DyGdG												
IV. PAP.II												
V. DAP.V												
VI. A.II												
VII. Inter												
VIII. A.C.F.												
IX. C.D												
X. AR												
XI. RdR												
XII. RdRFI												
XIII. GyEP												

Nota. I. Elaboración de protocolo

II. Elaboración de la cartografía lectora.

III. Delimitación y gestión de grupo.

IV. Planeación de actividades del Proyecto de intervención.

V. Diseño y apertura de plataforma virtual.

VI. Aplicación de instrumento inicial.

VII. Intervención.

VIII. Aplicación de encuesta final.

IX. Captura de datos.

X. Análisis de resultados.

XI. Representación de resultados.

XII. Redacción de reporte final de la intervención.

XIII. Gestión y presentación del examen.

REFERENCIAS

- Argüelles, J. D. (2014). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes: Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*. Editorial Océano.
- Beristáin, H. (1995). Cultura (y lengua y lenguaje). En *Diccionario de retórica y poética* (6ta. ed.). Editorial Porrúa.
- Borrego Huerta, A., y Frías Montoya, J. A. (2004). Más allá de la cantidad: la incorporación de los métodos cualitativos a la investigación en Información y Documentación. En A. B. Ríos Hilario, y J.A. Frías Montoya, *Metodologías de investigación en Información y Documentación* (pp. 193-112). Universidad de Salamanca.
https://www.researchgate.net/profile/Jose_Frias/publication/280492123_Mas_alla_de_la_cantidad_la_incorporacion_de_los_metodos_cualitativos_a_la_investigacion_en_Informacion_y_Documentacion/links/55b64f9008ae092e9655d7b8/Mas-alla-de-la-cantidad-la-incorporacion-de-los-metodos-cualitativos-a-la-investigacion-en-Informacion-y-Documentacion.pdf
- Bowers-Campbell, J. (2011). Take it out of class: exploring virtual literature circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(8), 557-567. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.8.1>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*.
www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. *Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura*. Concepción: Universidad de Concepción, Chile.
<http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

- Chacón Medina, A. (2003). La videoconferencia: conceptualización, elementos y uso educativo. *Etic@net*, (2), 1-13.
<https://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero2/Articulos/La%20videoconferencia.pdf>
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: a research review*. National Literacy Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496343.pdf>
- Custódio, J. F., Alves Filho, J. P., Clement, L., Piccoli Richetti, G., e Ferraira, G. K. (2013). Práticas didáticas construtivistas: critérios de análise e caracterização. *Tecné Episteme y Didaxis*, (33), 11-35.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/2032/1958>
- Dirección General de Telebachillerato. (s.f.). *¿Quiénes somos?*
<https://www.sev.gob.mx/tebaev/quienes-somos/>
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria* (2a. ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Echandi Ruiz, M. P. (2019). Millennials en la biblioteca: promoción de la lectura recreativa en el entorno digital. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 30, 35-58.
<https://revistas.ucm.es/index.php/CDMU/article/view/62807/4564456548986>
- Edwards, L. A. (2013). *Literature circles and technology: a study of students' attitudes* [Tesis de la Maestría en Educación. Universidad del Norte de Iowa]. Graduate Research Papers.
<https://scholarworks.uni.edu/grp/166/>
- Ferrándiz Soriano, J. U. (2013). Clubes de lectura virtuales: el modelo por videoconferencia. *Tejuelo: Revista de ANABAD Murcia*, (13), 26-35.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5215446>

- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Ediciones del Sur.
- https://www.academia.edu/28378879/El_buen_lector_se_hace_no_nace_Reflexiones_sobre_lectura_y_formaci%C3%B3n_de_lectores
- Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. Conaculta.
- Gamboa Venegas, M. L., y Medina Flores, R. (2015, diciembre-2016, noviembre). El uso de TIC para el fomento a la lectura. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, (4).
- Guzmán Vázquez, J. A. (2017). *Te recomiendo un libro: videoblog de recomendaciones literarias* [Protocolo de Especialización en Promoción de la Lectura. Universidad Veracruzana].
- https://www.uv.mx/epl/files/2017/06/JorgeArturoGuzmain.ProtocoloDefinitivo_1.pdf
- Hernández Rojas, G. (1997). *Paradigmas en psicología de la educación*. ILCE-OEA.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Bautista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. ed.). McGraw-Hill Education.
- International Board on Books for Young People México, y Banco Nacional de México. (2019, diciembre). *Segunda encuesta nacional sobre consumo digital y lectura entre jóvenes mexicanos*. IBBY México. <https://www.ibbymexico.org.mx/wp-content/uploads/2019/12/present-definitiva-Ejecutivo-LECTURA1901.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020, 23 de abril). *Siete de cada diez personas de 18 años y más en México leen libros, revistas, periódicos, historietas o páginas de internet: MOLEC 2020* [comunicado de prensa].

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/EstSociodemo/MOLE_C2019_04.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Planea. Resultados nacionales 2017*. Gobierno de México. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/P2A328-EMS2017.pdf>

Instituto Veracruzano de la Cultura. (2020, 19 de noviembre). *Realiza IVEC proyecto Jóvenes a la Lectura* [Comunicado de prensa]. <http://saladeprensa.ivec.gob.mx/principal/realiza-ivec-proyecto-jovenes-a-la-lectura/>

Kavi, R. K., Tackie, S. N. B., & Bugyei, K. A. (2015). Reading for pleasure among junior high school students: case study of the Saint Andrew's Anglican Complex Junior High School, Sekondi. *Library Philosophy and Practice*.

<http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1234>

Klages, C., Pate, S., & Conforti, P. A., Jr. (2007). Virtual literature circles. A study of learning, collaboration, and synthesis in using collaborative classrooms in cyberspace. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 9(1-2), 293-309.

<http://jking.pbworks.com/f/Virtual+Literature+Circle+Studies.pdf>

Lara Reyes, E. Y. (2019). *Promoción de la lectura y la escritura en telebachillerato de Mahuixtlán. Un acercamiento a las necroescrituras* [Protocolo de la Especialización en Promoción de la Lectura. Universidad Veracruzana].

https://www.uv.mx/epl/files/2020/03/Protocolo_Esbeidi-1.pdf

López, G. S. (1997). La lectura. Estrategias de comprensión de textos expositivos. *Revista Universidad del Valle*, (16), 2-35.

Moral, A., y Arbe, U. (2013). Una experiencia docente sobre la lectura compartida, la lectura por placer y las TICS como medio de comunicación y creatividad: Club de Lectores.

Psicología educativa, 19(2), 123-126.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X13700198>

Moreno Mulas, M. A., García-Rodríguez, A., y Gómez-Díaz, R. (2017). Conversando en la nube: cómo organizar un club de lectura virtual. *Revista General de Información y Documentación*, 27(1), 177-200.

Documentación, 27(1), 177-200.

<https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/133322/1/56566-112705-2-PB.pdf>

Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). 2021. *Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*.

<https://www.oei.es/Educacion/metas2021/documento-final>

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>

Ong, W. (2002). Writing restructures consciousness. En *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word* (pp. 77-113). Routledge.

https://monoskop.org/images/d/db/Ong_Walter_J_Orality_and_Literacy_2nd_ed.pdf

Pérez Salazar, G. (2011). La web 2.0 y la sociedad de la información. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 56(212), 57-68.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-

[19182011000200004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182011000200004&lng=es&tlng=es)

Pernas Lázaro, E. (2009). Animación a la lectura y promoción lectora. En P. López Gómez, y J. C. Santos-Paz (Eds). *Guía para bibliotecas escolares* (pp. 261-290). Universidade da Coruña.

- Prieto García, J. A. (2010). Efectividad de las herramientas de la web social en un club de lectura. El caso del Club de Lectura El Grito. En *V Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas. Biblioteca pública y contenidos digitales: retos y oportunidades* (311-318). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://hdl.handle.net/10421/4943>
- Presidencia de la República (2019, 26 de junio). *Presentación de las acciones de la estrategia nacional de lectura*. Gobierno de México.
<https://www.gob.mx/presidencia/articulos/presentacion-de-las-acciones-de-la-estrategia-nacional-de-lectura-206658>
- Puc Domínguez, L., y Ojeda Ramírez, M. M. (2018). Promoviendo la lectura en ámbitos extraescolares: un círculo para adolescentes en Coscomatepec, Veracruz, México. *Álabe*, (17). <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2018.17.6>
- Puente, A., Mendoza-Lira, M., Calderón, J. F., y Zúñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 18(1), 21-30.
https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2019.18.1.1781/pdf
- Rapetti, Marcela, y Vélez, Gisela. (2012). Leer para aprender y aprender a leer en la universidad: entre las lecturas estéticas y eferentes. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(7), 113-128.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000200007&lng=es&tlng=es.
- Red Internacional de Universidades Lectoras. (2020, 28 de septiembre). *Letras para volar* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=uisdb-1ZGBA&feature=youtu.be&ab_channel=RedInternacionalUniversidadesLectoras

- Rojas Ruíz, S. (2017). La mediación de la lectura. Algunas consideraciones teóricas. En E. M. Ramírez Leyva (Coord.). *La formación de lectores en el campo de la Bibliotecología* (pp. 59-79). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rosenblatt, L. (1994). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Salinas, D., De Moraes, C., y Schwabe, M. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). PISA 2018 – Resultados*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Sánchez Sosa, E. R. (2018). *Taller de lectura virtual para empleados profesionales de la Universidad Veracruzana* [Protocolo de Especialización en Promoción de la Lectura. Universidad Veracruzana].
https://www.uv.mx/epl/files/2018/09/4._Protocolo_Erika_Sanchez_Autorizado.pdf
- Sole, I. (1995). El placer de leer. *Lectura y vida*, (3), 2-8.
<http://www.actiweb.es/lenguajeinicial/archivo8.pdf>
- Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Enunciación*, 19(2), 215-227.
<http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a03>
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: an introduction to theories and models*. The Guilford Press.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Guide to measuring information and communication technologies (ICT) in education*.
http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/guide-to-measuring-information-and-communication-technologies-ict-in-education-en_0.pdf

- Vidal Ledo, M. J., Rodríguez Dopico, R. M., y Martínez Hernández, G. (2014). Sistemas de gestión del aprendizaje. *Educación Médica Superior*, 28(3), 603-615.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000300019&lng=es&tlng=es.
- Walker, A. (2010, 27 de septiembre –1 de octubre). *Using social networks and ICTs to enhance literature circles: a practical approach* [Presentación de artículo]. Diversity Challenge Resilience - School Libraries in Action, Brisbane, QLD, Australia.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518556.pdf>
- Yepes Osorio, L.B, Ceretta Soria M. G., y Díez, C. (2013). *Jóvenes lectores. Caminos de formación*. Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay.
<https://cerlalc.org/publicaciones/jovenes-lectores-caminos-de-formacion/>
- Zárate Pérez, A. (2019). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(99), 181-206.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342019000100181&lang=es

BIBLIOGRAFÍA

Argüelles, J. D. (2009). *Si quieres... lee: contra la obligación de leer y otras utopías lectoras*.

Fórcola Ediciones. <https://elibro.net/es/lc/bibliotecauv/titulos/59676>

Biblioteca Nacional de España. (2014, 26 de marzo). *Libros, mujeres y feminismo* [Video].

YouTube.

https://www.youtube.com/watch?v=MP4L2RYm9Vk&ab_channel=BibliotecaNacionalde

[Espa%C3%B1a](https://www.youtube.com/watch?v=MP4L2RYm9Vk&ab_channel=BibliotecaNacionalde)

Calleja, S. (2012). *Conjugar el verbo leer: invitación a la lectura y a la escritura*. Editorial

Desclée de Brouwer. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecauv/48008?page=239>

Caracas Sánchez, B., y Ornelas Hernández, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. *Perfiles Educativos*, 41(164), 8-27.

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087>

Carreño, Ó. (2013). *Clubes de lectura: obra en movimiento*. Editorial UOC.

<https://elibro.net/es/lc/bibliotecauv/titulos/56769>

Chapela, L. M. (2012). *La charla literaria en las salas de lectura*. Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

<https://observatorio.librosmexico.mx/files/2018/mediadores/4-charla-literaria.pdf>

Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (2018, 22 de

noviembre). *¿Qué es la perspectiva de género y por qué es necesario implementarla?*

Gobierno de México. <https://www.gob.mx/conavim/articulos/que-es-la-perspectiva-de-genero-y-por-que-es-necesario->

[implementarla#:~:text=De%20acuerdo%20con%20la%20Ley,en%20las%20diferencias%](https://www.gob.mx/conavim/articulos/que-es-la-perspectiva-de-genero-y-por-que-es-necesario-)

[20biol%C3%B3gicas%20entre](https://www.gob.mx/conavim/articulos/que-es-la-perspectiva-de-genero-y-por-que-es-necesario-)

- Echevarría, K. (2019). *Literatura y adolescencia: cómo entusiasmar a los jóvenes lectores*. Homo Sapiens Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecauv/129653?page=30>
- Goldin Halfon, D., Petit, M., & Arizpe, E. (2018). Promoting readership and the art of hospitality [Promoción de lectores y el arte de la hospitalidad]. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 10(1). <http://jeunessejournal.ca/index.php/yptc/article/view/417>
- Gracida Juárez, M. I. (2012). *Los textos continuos: ¿Cómo se leen? La competencia lectora desde PISA*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Textos_continuos.pdf
- Libros UNAM. (2020, 20 de mayo). *La mirada oblicua: literatura y perspectiva de género*. Sandra Lorenzano [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=7kbu97dyF54&ab_channel=LibrosUNAM
- Pacheco, A. (2013). *Romper con la palabra. Violencia y género en la obra de escritoras contemporáneas*. Ediciones Eón.
- Rueda, R. (2010). *Recrear la lectura: actividades para perder el miedo a la lectura*. Narcea Ediciones. <https://elibro.net/es/lc/bibliotecauv/titulos/46007>
- Twenge, J. M., Martin, G. N., & Spitzberg, B. H. (2019). Trends in U.S. adolescents' media use, 1976–2016: The rise of digital media, the decline of TV, and the (near) demise of print [Tendencias en el uso de los medios de comunicación entre los adolescentes de los Estados Unidos, 1976-2016: el auge de los medios digitales, el declive de la televisión y la (casi) desaparición de los medios impresos]. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(4), 329-345. <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/ppm-ppm0000203.pdf>

APÉNDICES

Apéndice A

Cartografía lectora

Tema	Títulos
La violencia	<ul style="list-style-type: none"> • “El corrido del quemado”, de Fernanda Melchor.
La maternidad	<ul style="list-style-type: none"> • “Cabecita blanca”, de Rosario Castellanos. • “Teoría de la adaptación”, de Rosa Beltrán. • “El último verano”, de Amparo Dávila.
Lo siniestro y lo insólito	<ul style="list-style-type: none"> • “Luces en el cielo” y “La casa del estero”, de Fernanda Melchor. • “El huésped” y “La señorita Julia”, de Amparo Dávila. • “El árbol”, de Elena Garro.
Género y poder	<ul style="list-style-type: none"> • “La señora en su balcón”, de Elena Garro. • “Lección de cocina”, de Rosario Castellanos. • “La sunamita” y “2 de la tarde”, de Inés Arredondo. • <i>De noche vienes</i>, de Elena Poniatowska. • “Las cosas que perdimos en el fuego”, de Mariana Enríquez.
<i>Coming of age</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nada</i>, de Jane Teller
El amor	<ul style="list-style-type: none"> • “La tía Daniela”, de Ángeles Mastretta. • <i>Poesía no eres tú</i>, de Rosario Castellanos. • <i>Estrategias del deseo</i>, de Cristina Peri Rossi.

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Novísimas. Reunión de poetas mexicanas (1989-1999)</i>, selección y prólogo de Zel Cabrera. • <i>Poesía no completa</i>, de Wislawa Szymborska.
--	---

Películas: *Little Women*, de Greta Gerwig (2019) y *Los adioses*, de Natalia Beristáin (2018).

Cartografía lectora (por orden alfabético)

Arredondo, Inés. (2011). 2 de la tarde. En *Cuentos completos* (pp. 132-134). Fondo de Cultura Económica.

Arredondo, Inés. (2011). La sunamita. En *Cuentos completos* (pp. 108-117). Fondo de Cultura Económica.

Beltrán, R. (2014). Teoría de la adaptación. En P. Sáinz Tejero, y S. Vázquez (Comps.), *Para leer de boleto en el metro (segunda temporada 2)* (pp. 127-142). Secretaría de Transporte Público Metro; Sophie; Para Leer en Libertad A.C.

Cabrera, Z. (Ed.). (2020). *Novísimas. Reunión de poetas mexicanas (1989-1999)*. Los libros del perro.

Castellanos, R. (1971). Cabecita blanca. En *Álbum de familia* (pp. 32-41). Joaquín Mortiz.

Castellanos, R. (1971). Lección de cocina. En *Álbum de familia* (pp. 6-14). Joaquín Mortiz.

Castellanos, R. (2004). *Poesía no eres tú*. Fondo de Cultura Económica.

Dávila, A. (2009). El huésped. En *Cuentos reunidos* (pp. 19-23). Fondo de Cultura Económica.

Dávila, A. (2009). La señorita Julia. En *Cuentos reunidos* (pp. 56-64). Fondo de Cultura Económica.

Enríquez, M. (2016). Las cosas que perdimos en el fuego. En *Las cosas que perdimos en el fuego*. Anagrama.

- Garro, E. (2016). El árbol. En *Teatro completo*. Fondo de Cultura Económica.
- Garro, E. (2016). La señora en su balcón. En *Teatro completo*. Fondo de Cultura Económica.
- Mastretta, A. (1990). La tía Daniela. En *Mujeres de ojos grandes* (pp. 116-120). Booket.
- Melchor, F. (2013). El corrido del quemado. En *Aquí no es Miami* (pp. 44-49). Almadía.
- Melchor, F. (2013). La casa del estero. En *Aquí no es Miami* (pp. 50-75). Almadía.
- Melchor, F. (2013). Luces en el cielo. En *Aquí no es Miami* (pp. 8-13). Almadía.
- Peri Rossi, C. (2004). *Estrategias del deseo*. Lumen.
- Poniatowska, E. (2019). *De noche vienes*. Fondo de Cultura Económica.
- Szyborska, W. (2008). *Poesía no completa*. Fondo de Cultura Económica.
- Teller, J. (2000). *Nada*. Editorial Seix Barral.

Cartografía complementaria

- Beristáin, N. (Directora). (2018). *Los adioses* [Película]. Woo Films; Chamaca Films; Zamora Films.
- Gerwig, G. (Directora). (2019). *Little women* [Película]. Columbia Pictures; Di Novi Pictures; Pascal Pictures; New Regency Pictures; Sony Pictures Entertainment.

Apéndice B

Encuesta inicial

Estimado/a participante:

Solicito tu apoyo para contestar esta encuesta con la mayor sinceridad posible. Los datos obtenidos en este primer cuestionario se manejarán con absoluta confidencialidad y con fines de diagnóstico para el proyecto. Recuerda que el término “lectura por placer” se refiere a aquella que se realiza de manera voluntaria y por gusto.

Nombre completo:

Localidad:

Edad:

Área propedéutica:

Instrucción: Selecciona la opción que consideres correcta.

1. Además de estudiar, ¿dedicas tu tiempo a actividades laborales?

a) Sí

b) No

2. ¿Hay libros en tu casa?

a) Sí

b) No

3. ¿Aproximadamente cuántos libros hay en tu casa? (No incluir los libros escolares)

4. ¿Tus padres o familiares solían leerte durante la infancia?

a) Siempre

b) A veces

c) Nunca

5. ¿Tus padres tienen el hábito de leer en su tiempo libre?

a) Sí

b) A veces

c) No

6. ¿Te gusta leer?

a) Sí

b) Más o menos

c) No

7. En la escala del 1 al 10, donde 1 equivale a “nada” y 10 a “mucho”, ¿qué tanto te gusta leer?

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

8. Piensas que leer es una actividad (puedes más de una opción)

a) Aburrida

b) Interesante

c) Entretenida

d) Útil

e) Importante

9. Justifica tu selección anterior:

a) La lectura es aburrida porque _____

b) La lectura es interesante porque _____

9. En la escala del 1 al 10, donde 1 equivale a “nada” y 10 a “mucho”, ¿qué tanto te gusta leer ahora?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. Piensas que leer es una actividad (puedes más de una opción)

a) Aburrida b) Interesante c) Entretenida d) Útil e) Importante

11. Justifica tu selección anterior:

a) La lectura es aburrida porque _____

b) La lectura es interesante porque _____

c) La lectura es entretenida porque _____

d) La lectura es importante porque _____

e) La lectura es útil porque _____

12. ¿Consideras que continuarás leyendo después de haber terminado este taller?

a) Sí b) No

13. ¿Por qué? _____

14. ¿Consideras que tu comprensión lectora ha mejorado?

a) Sí b) No

15. ¿Has tenido oportunidad de leer algún texto por curiosidad o por gusto desde que inició el taller?

a) Sí b) No

16. En caso de haber respondido que sí, anota el título y el autor o autora.

17. ¿Piensas que el diálogo posterior a las lecturas te invitó a reflexionar y comprender mejor el texto?

a) Sí b) No

18. ¿Crees que platicarás sobre tus próximas lecturas con alguien?

a) Sí b) No

19. Si la respuesta fue sí, ¿con quién te gustaría comentar tus lecturas?

20. Menciona un texto de los vistos en las sesiones que recuerdes y te haya gustado.

21. Menciona el nombre de una o más autoras de las que vimos en el taller que recuerdes y te haya gustado.

22. ¿Crees que ahora conoces más autoras que antes?

a) Sí b) No

23. ¿Qué recomendaciones y sugerencias harías si se volviera a implementar este taller?

24. ¿Participarías en otro taller de lectura similar a éste?

a) Sí b) Tal vez c) No

Apéndice D**Bitácora de campo**

Número de sesión: Fecha: Número de asistentes Duración:
Temas:
Descripción de los acontecimientos de la sesión:
Contingencias:
Lecturas y estrategias de animación a la lectura
Observaciones respecto a los participantes
Reflexiones y sugerencias

GLOSARIO

Cartografía lectora: Se refiere al conjunto de textos que se leerán a lo largo de las sesiones correspondientes al proyecto de intervención.

Centennial: Generación de personas nacidas alrededor del año 2000. Se caracterizan por haber utilizado las tecnologías y el internet desde edades tempranas.

Telebachillerato: Modalidad perteneciente al nivel medio superior del sistema educativo mexicano. Se caracteriza por la impartición de servicios educativos en zonas rurales, semirurales e indígenas, utilizando como recursos de apoyo vídeos y guías didácticas.