



Universidad Veracruzana

Universidad Veracruzana

Centro de Idiomas Córdoba

Especialización en Promoción de la Lectura

Sede: Córdoba

*Con ciencia y arte: lectura desde la transversalidad y la
interculturalidad*

Estudiante: Edith Torres Leal

Tutor: Dr. Daniel Domínguez Cuenca

Córdoba, Veracruz, junio de 2021.

Contenido

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS iv

Tablas iv

Figuras v

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 4

1.1 Marco conceptual 4

1.1.1 La lectura 4

1.1.1.1 La lectura y sus subjetividades 6

1.1.2 Promoción de la lectura en la infancia desde la ciencia y el arte 8

1.1.3 Identidad cultural 14

1.2 Marco teórico 15

1.2.1 Constructivismo social 16

1.2.1.1 Aprendizaje situado 17

1.2.1.2 Pedagogía sensible 18

1.2.2 Aprendizaje dialógico 18

1.3 Revisión de casos similares 20

1.3.1 Promoción de la ciencia 20

1.3.2 Mediación de la lectura desde contextos rurales 22

1.3.3 Mediación lectora a través de las artes 23

1.4 Breve caracterización del proyecto 24

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO 26

2.1 Delimitación del problema 26

2.1.1 El problema general 26

2.1.2 El problema específico 28

2.1.3 El problema concreto 29

2.2 Justificación 31

2.3 Objetivos 34

2.3.1 Objetivo general 34

2.3.2 Objetivos particulares 35

2.4 Hipótesis de intervención 35

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO 37

3.1 Modelo metodológico 37

3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención 38

3.3 Estrategia de intervención 39

3.4 Metodología de evaluación 41

CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN 43

4.1 Descripción de actividades y productos 43

REFERENCIAS 46

BIBLIOGRAFÍA 53

APÉNDICES 55

Apéndice A. Cartografía lectora 55

Apéndice B. Encuesta de diagnóstico inicial 56

Apéndice C. Notas de campo 59

Apéndice D. Encuesta de metacognición 60

GLOSARIO 61

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. *Actividades y productos* 43

Figuras

Figura 1. *Cronograma de actividades de la Especialización el Promoción de la Lectura 45*

INTRODUCCIÓN

La lectura es un punto de encuentro de polifonías y plurivalencias, donde diversas voces y percepciones son bienvenidas. Concebida con múltiples definiciones, como puerta, ventana, puente, cobijo, espejo, dádiva, entre muchas otras. Todo lo anterior se vuelve posible, si su ejercicio es desde la libertad y la hospitalidad. Ya lo dice Andruetto (2014), el arte y la cultura, son una casa hospitalaria, donde se habilita la escucha y el reconocimiento del otro. Compartir las coincidencias, lo que trastoca y atraviesa es una manera de acompañar al otro. De conocer a otros a través de sus letras, de encontrarse con el ser amado, de sentirse identificado y a la vez interpelado, pero sobre todo protegido y abrazado con la cercanía de las palabras.

Cerrillo (2016) define a la lectura como una invención del ser humano, una práctica social, en donde se habla y se reflexiona sobre el mundo y las personas. Haciendo posible que el lector vea a través de los ojos del escritor, diferentes concepciones para definir similitudes y diferencias. El transitar por la lectura abre posibilidades para significarse y reafirmarse, lo que Chapela (2013) definiría como *mismidad*. Este descubrimiento personal también conlleva el reconocimiento del otro. La otredad como mecanismo para generar empatía en las relaciones entre diversas entidades. Desde ese reconocimiento es posible construir ámbitos que promuevan la igualdad, el respeto, el diálogo abierto y constante. Consecuentemente se es consciente de las diferencias culturales y se fomenta el respeto por lo expresado. Así, se puede transitar por una interculturalidad. Trabajar en prácticas comunitarias que desarrollen una escucha atenta para generar acuerdos y coincidencias fraternas, solidarias desde la creatividad y la solidaridad.

Las lenguas posibilitan el reconocimiento del mundo. Nombrar es crear mundo. Cuando algo no se dice, no se menciona se queda en el olvido. La imposibilidad de nombrarlo hace que se desvanezca en las intermitencias de la memoria. Por ello, este proyecto pretende seguir

escuchando las voces y las subjetividades de niños y niñas de la comunidad bilingüe infantil de La Cuesta, Veracruz, México para preservar a través de la oralidad y la escritura, su entrañable riqueza natural y cultural.

Esta intervención aspira a encuentros voluntarios y hospitalarios. Donde el diálogo horizontal, abierto y frontal sea una pieza clave para generar prácticas que acompañen a los participantes. Motivándolos en todo momento a la lectura, la experimentación, el ejercicio de la imaginación y a la manifestación de expresiones artísticas personales, desde la libertad. Para visualizarse como agentes activos de conocimiento, capaces de crear nuevas posibilidades. De configurar o reconfigurar, de manera personal o colectiva, la percepción e interacción con su entorno y con sus pares. El proceso creativo es inherente a la naturaleza humana y por lo tanto está al alcance de todos. El transitar por la fantasía, estimula la imaginación y junto con la capacidad de comunicarse se constituyen en medios de defensa para niños y niñas (Rodari, 2013).

En los siguientes capítulos se describen los temas que dan sustento al proyecto de promoción de la lectura. En el primero se incluyen conceptos, teorías y revisión de casos similares. El segundo capítulo contiene información que ayudó a delimitar el problema, mostrando un análisis desde lo general, pasando por lo específico y llegando a lo concreto. De la misma manera, se muestra la justificación social, institucional, metodológica y personal del problema. El perfilar el objetivo general y los particulares permitió tener claridad en el camino a seguir y también establecer una hipótesis de la intervención, los cuales se incluyen en este capítulo. Los aspectos generales y la estrategia de la intervención, se plasman en el capítulo tres, así como una breve descripción del modelo metodológico y las herramientas de recolección de datos utilizadas en el proyecto. Finalmente, el último capítulo se refiere al cronograma de

actividades y los productos resultantes que se llevaron —o se llevarán— a cabo antes, durante y después de la intervención con los participantes.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

La lectura es una actividad recurrente en el cotidiano de la mayoría de las personas que se da por hecho y pocas veces se repara, de manera consciente, sobre su origen, funcionamiento y evolución. La lectura se puede percibir desde varias aristas con diversos matices fisiológicos, sociales o culturales, por lo que a continuación se abordarán brevemente algunas de ellas.

1.1.1 La lectura

La lectura es un espacio de encuentro y de interacción. Es una herramienta generadora de experiencias, donde no solo se trata de decodificar imágenes y grafías, sino también intervienen procesos relacionados con la percepción, la interpretación y el bagaje cultural de cada lector (Cassany, 2006). Lo anterior permite adentrarse en el terreno de las subjetividades, las cuales llevan al lector a apropiarse del texto de una manera única y personal. El lector es más que una vasija receptora de información. Tiene la posibilidad de ser un agente activo en sus procesos de construcción de conocimiento significativo.

Son diversos los procesos implicados en la lectura. Fisiológicamente, al leer se activa la corteza visual. Posteriormente se proporciona a lo visual un valor lingüístico, donde participan áreas relacionadas con la memoria como el hipocampo y la corteza cerebral. Intervienen partes relacionadas con la producción y el reconocimiento-comprensión del lenguaje, aunque no sea en voz alta, como las áreas cerebrales de Broca y Wernicke ubicadas habitualmente en el hemisferio izquierdo o dominante. De igual manera participan las áreas cerebrales relacionadas con la emoción y el placer como la corteza insular, la amígdala y el núcleo accumbens. Estas características genéticas del cerebro para la ejecución de la lectura alfabética se han ido desarrollando a través de la evolución del lenguaje, no se han tenido desde siempre. El lenguaje

alfabético representa una forma de comunicación simbólica que ha ido adaptándose al desarrollo del aparato fonatorio y viceversa (Ezpeleta, 2018).

Los constantes cambios anatómicos cerebrales y del aparato fonador presumen una evolución en la forma de comunicación. Sin embargo, para llegar a un lenguaje más estructurado, se requirieron no solo características anatómicas específicas, sino el desarrollo de mecanismos neuronales complejos de control relacionados con la capacidad de comprensión y expresión de lo analizado (Töpf y Simonetti, 2014).

Dentro del ámbito de las ciencias sociales Cassany (2006) menciona que leer es más que oralizar una grafía, es comprender. Es necesario desarrollar habilidades mentales que encaucen a la creación de hipótesis e inferencias con las que se descifre el texto. El conocimiento sociocultural de cada práctica de lectoescritura ligado a la experiencia, al igual que un conocimiento funcional y estructural de cada discurso, son determinantes para decodificarlo. El autor describe tres concepciones de la comprensión lectora: (a) como una concepción lingüística, donde leer es traducir el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con los valores anteriores y posteriores; (b) una concepción psicolingüística donde el sentido no corresponde al valor semántico, sino que el escrito se entiende de una manera diferente a lo que está descrito; y (c) una concepción sociocultural donde se hace un esfuerzo por entender lo que está más allá de lo evidente, el mensaje detrás del discurso.

Lectura y lenguaje caminan a la par de la evolución de la sociedad. Existe una simbiosis donde dichas entidades son beneficiadas. Son herramientas vivas, que se sigue transmutando, modificando, como todo en el universo. El lenguaje como un hecho social es una idea antigua. Desde Aristóteles hasta personajes como Durkheim, Saussure y Meillet, han fundamentado el

concepto del lenguaje como una institución social, que no puede ser reducida únicamente a cuestiones psicológicas o fisiológicas (Luckmann, 1984).

Las lenguas representan el eje sobre el que gira un sistema de interacción social compartido como especie. Son el artilugio que propicia acopios sociales de conocimientos. Permite a los seres humanos significar las cosas y compartirlas con los otros. Mediante el lenguaje y la observación no sólo se abordan un sin fin de realidades, dándoles un sentido y explicación. También se trastoca, se transforma y se crean mecanismos de adaptación al entorno inmediato.

1.1.1.1 La lectura y sus subjetividades. En cada lectura se comparten significados que imprimen sentido a las cosas que se encuentran en el texto. A la par se originan constantes procesos de resignificación, con lo que se presume que las lecturas son únicas. No existe una lectura idéntica a la otra, son tan diversas como las circunstancias de vida de cada emisor y receptor. Montes (2006) visualiza a la lectura como una experiencia única, donde “lectura a lectura, el lector va construyendo su lugar en el mundo” (p. 2) a través de sus conocimientos y su interpretación. En su libro *La gran ocasión*, retoma el concepto *lectio* del historiador francés Michel de Certeau, refiriéndose al resultado de la experiencia única de cada lector con el texto:

La lectura es resultado de un trabajo del lector, de sus afanes, sus hipótesis, sus riesgos... No es algo que se ingiere. No es sustancia que se administra. Ni “comida” ni “remedio”. La lectura no es consumo, sino producción. Tampoco es marca, ni fragua. No funciona como un sello sobre masilla blanda, formando al lector a su imagen y semejanza, sino que el lector, que no es pasivo, ofrece una resistencia, se coloca frente al texto, entra en juego con él y produce su lectura. (p. 10)

Existen otro tipo de lecturas que anteceden y también acompañan a la lectura de libros. De acuerdo con Freire (2017) la lectura del mundo precede al resto de las lecturas; al ser conscientes del entorno es posible escribir y reescribir a precepción de ese mundo. El constante ejercicio de múltiples lecturas da cabida a reconocer y nombrar lo que se percibe, con lo que se interactúa. Esta práctica personal consciente permite un registro en la memoria, que vincula de manera cercana sentimientos y pensamientos significativos, configurando un mundo de múltiples posibilidades. Graciela Montes hace una invitación reiterativa a los padres para leer el mundo junto con sus hijos, mirar con detenimiento cada detalle y percibir los cambios del entorno. De igual manera Petit (2021) aporta a esta idea cuando dice que la lectura de lo escrito es solo una sofisticación de la lectura que se hace de lo cercano, del entorno. Sugiriendo que lo primero que hay que leer es el enigma del mundo.

En cada cabeza hay una interpretación o más bien múltiples interpretaciones. Aunque el origen o esencia es la misma, la forma de decir y estructurar las ideas es lo que difiere. La interpretación juega un papel importante en el proceso lector. Como afirma Foucault (1968) lo que caracteriza al conocimiento no radica en identificar o demostrar, sino en la interpretación. En su obra *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte*, plasma los lineamientos básicos de las palabras y las cosas. En ella deja entre ver el poder de las imágenes y de las palabras, así como las percepciones sujetas a la experiencia. Cómo un pensamiento personal se ve afectado por la colectividad y genera un pensamiento divergente, donde entre todos se vislumbran y se construyen otras formas de concebir las cosas. Cada encuentro con un texto representa una oportunidad de ejercitar un pensamiento crítico para descubrir sus múltiples lecturas.

Las subjetividades se van colando entre los intersticios de cada lectura, la van formando, le dan vida y movimiento, hacen que las cosas no se estanquen, se repiensen y se vuelvan a

significar. Existen cosas que no son evidentes en primera instancia, pero que están ahí ocultas en la lectura (Foucault, 2012) o como lo define Cassany (2006) se encuentran tras las líneas. La lectura representa un terreno fértil, para las interpretaciones que se dejan ver en cada texto. Se puede leer de diferentes maneras y cada una representa una única manera de apropiarse del texto. Se puede leer con diferentes niveles de profundidad, leer las líneas (con una lectura literal), leer entre líneas (con una inferencia del texto) y tras las líneas (con una lectura crítica) (Cassany, 2006).

La lectura es una actividad social que propicia el adiestramiento para la comprensión, para la construcción de significados y sentidos. Garrido (2014) propone la práctica de la lectoescritura para propiciar el reconocimiento personal, para que todos sean conscientes de su voz. Desde estos terrenos, la lectura es cobijo y es puente, para establecer espacios de conciliación y mediación. Donde se motive a externar las interpretaciones personales, tomando en cuenta a cada una de las voces que decide compartir lo vivido. Espacios para interactuar desde la libertad y la hospitalidad, respetando todas las subjetividades y fomentado el ejercicio para su reconocimiento y expresión.

1.1.2 Promoción de la lectura en la infancia desde la ciencia y el arte

La oralidad y la interacción con representaciones visuales son piezas claves para el desarrollo de los primeros contactos con la literatura durante la infancia. Ambas son concebidas como herramientas detonantes para crear lazos y emociones en torno a sus representaciones, las cuales se preservan en la memoria. Y es que a través de la palabra se construye. La narración es creación, tanto personal como colectiva. Escuchando las historias de otros, el pasado se hace presente y se reconfigura la propia historia, lo que posibilita la comprensión del tiempo vivido. Palabra y memoria forman un binomio para transitar en la realidad. Como lo menciona la Premio

Nobel de Literatura Alexiévich (2009) en su obra *Voces de Chernóbil*, tal vez no se comprenda todo lo visto y lo vivido, pero quedan las palabras. Vendrán otros, las leerán y alguien las entenderá. La historia está formada por la memoria de todo.

Mediante la narración el niño va creando sus propios discursos para enfrentarse a su entorno, va alzando su voz, definiendo su personalidad y ejerciendo sus libertades a través de la relación con el otro (Turin, 2014). La lectura se vuelve para los niños una ventana, a través de ella ven el mundo, lo conocen y se conocen a sí mismos. Representa un espacio de comunicación y exploración constante. Las imágenes, sonidos y olores constituyen múltiples lecturas en la primera infancia. Conforman el proceso que lleva al lenguaje sobre el que se desarrolla el aprendizaje, se utilizan todos los sentidos para ser uno con el mundo. Como lo señala Castro (2002) todos son lectores, conscientes o inconscientes, desde siempre. Incluso antes de descifrar grafías en un libro, porque esa es la manera de entender y comunicarse con el entorno.

La lectura en la primera infancia se nutre a través de las voces, las caricias, los primeros contactos con la persona que cuida y protege. López (2018) considera que los niños en esta etapa temprana son buscadores de significados, están en un constante descubrimiento e interpretación de la palabra y de su entorno. Ejercitan una gran capacidad metafórica, ya que alrededor de los dos años logran insertarse por completo en la lengua y en los significados colectivos. Gracias a su capacidad de observación, memoria e interpretación, leen el mundo y construyen significados. Cuando se acompaña con la literatura, a través de la oralidad, la poesía, las rimas, las canciones, las imágenes, su capacidad de relacionarse con los otros se ve modificada. Con su contenido, un libro, favorece el mundo imaginativo y lúdico del niño.

Garrido (2014) coincide en que antes de que sepan hablar, los niños pueden expresarse y comunicarse a través de las imágenes, ellas les ofrecen opciones para inferir su realidad. Leer en

voz alta, es una de sus propuestas. Todos los días, al iniciar el día o la clase, en todos los niveles desde la guardería hasta la universidad. No para fines utilitarios sino para ser cómplices. Cada encuentro en tanto que experiencia representa un espacio para compartir con las artes del lenguaje en sus diversas facetas, ya sea desde la escucha, el habla o la lectoescritura. Es una manera de acercar la lectura sin prejuicios, desde la emoción y la exploración de las emociones. Quizás por ello señala Cabrejo: “que mi historia que yo me cuente, esté envuelta en el lienzo de la poesía y de la literatura” (Melguizo, 2018, p. 85).

El conocer cómo se forman los lectores desde temprana edad, permitirá trabajar en estrategias que aporten a sus procesos lectores y a sus derechos culturales. La literatura es un derecho que se debe ejercer desde la libertad. Actuar desde la premisa de compartir la lectura de manera fluida, no desde posturas relacionadas con la imposición o el deber ser, permitirá un acercamiento más genuino con la literatura. Se deben crear posibilidades de “experimentar la apropiación de la cultura oral y escrita como algo deseable y posible” (Petit, 2021, p. 306). No sólo para generar construcciones de conocimiento durante la trayectoria escolar, sino construcciones personales ante la adversidad. La literatura es una herramienta “con valor reparador para edificar espacios seguros, poéticos y creativos, donde se simboliza la experiencia personal. Es una herramienta terapéutica, como la mayoría de los emprendimientos humanos” (p. 308), a la que se recurre como un acto de resistencia en tiempos de búsqueda y también de crisis.

Desde un punto de vista personal, se cree que la praxis de la lectura puede acompañarse y cobijarse en cada una de las sesiones entre mediador y lector, mediante mecanismos que permitan una experiencia grata y hospitalaria, propiciando prácticas transversales entre múltiples concepciones o dimensiones. Se habla de cinco dimensiones o las que sean necesarias para la generación de experiencias significativas en torno a la lectura. Las consideradas para este

proyecto de intervención son: el diálogo, el juego, la exploración, la expresión artística y la libertad en la ejecución de todas las anteriores.

En el proceso de diálogo, la experiencia personal se vuelve pública cuando se externa. Con el lenguaje se exterioriza una idea y con ello hay una expresión que va de lo psíquico a lo noético, es decir, a la capacidad de intuir el conocimiento. La exteriorización y la comunicabilidad son la elevación de una parte de la vida al logos del discurso (Calvo, 2016). Mijaíl Bajtin ve a la lectura y la escritura como un acontecimiento dialógico, estético, ético, cultural y social. Un espacio de coincidencia de contenidos varios interactuando en el mismo sistema dialógico. Esos contenidos se relacionan con el bagaje cultural de ese momento, son comparados para dar un sentido. Cuando se confrontan los sentidos ocurre la comprensión, trasladando el contenido a un plano valorativo, donde lo hace suyo, lo individualiza (Rodríguez y Villegas, 2008). Un diálogo constante se mantiene en la lectura, con voces y puntos de vistas que coexisten en el texto. Se crea un tipo de conversación donde interactúan diversos mundos psicológicos y sociales, generando similitudes y cercanías, al igual que posturas divergentes. Muchas voces transitando espacios en común. Como el concepto de *polifonía* de Bajtin, que sugiere que “los encuentros con la ficción son apropiados para generar diálogos fuera de lo común, inspirados por los diferentes lazos temáticos que se entremezclan” (Hirschman, 2011, p. 47).

La literatura y el juego comparten espacios. En ambas existe la posibilidad de generar mundos fantásticos y habitar en ellos con absoluta pasión y tranquilidad. Para Sigmund Freud existe una inherente relación entre el juego y la literatura. Esta sinergia, representa una posibilidad de crear mundos propios donde las cosas son reordenadas de manera voluntaria y grata. Permitiendo un tránsito consciente entre la realidad y la fantasía. Las prácticas generadoras

de mundos fantásticos parecieran tener fecha de caducidad a medida que pasan los años y los niños se convierten en adultos. Como un privilegio destinado únicamente a la infancia, el cual se va perdiendo o más bien reprimiendo en la edad adulta. Freud ve en la obra literaria una oportunidad para que el adulto plasme sus fantasías, un espacio de catarsis donde desfogar sus sentipensares. Otro autor a favor de las expresiones creativas lúdicas es Huizinga. En su libro *Homo ludens* expresa que los juegos son manifestaciones de la necesidad universal que tienen todos los humanos, las cuales aportan en el terreno de la libertad, recreación, convivencia, felicidad, ocio y satisfacción estética, entre otras (como se citó en Mata, 2011).

A través de la exploración el ser humano se apropia del espacio, de los objetos, de la experiencia que va generando en cada interacción con el entorno, de esa forma se va adaptando de manera activa a su realidad. La exploración es autonomía y autoconocimiento. Al explorar, se generan procedimientos, acciones que generan “pensamientos en los cuales hay ajustes, desajustes, análisis, cálculo de medidas, etc. Surge un pensamiento matemático vivo y permanente, como lo señala Freinet, donde el cálculo es un instrumento de acción sobre las cosas” (Rivero, 2017, p. 5).

La ciencia propicia momentos de exploración, curiosidad e imaginación, atributos similares en la experiencia literaria. Hay una narrativa que se comparte entre ellas desde tiempos remotos, ambas se seducen y desconfían de sus aportaciones. Pero también se han apoyado mutuamente para vislumbrar ideas novedosas a la sociedad (Beyer y Frías, 2017). La ciencia, en ocasiones, se ha visto estigmatizada por la idea de un lenguaje especializado e inalcanzable para su entendimiento. Tal vez de ahí la poca cercanía y popularidad. Es entonces donde literatura y ciencia se han unido para poner a disposición de los lectores una sinergia de estructuras narrativas y descubrimientos de la naturaleza y el cosmos. Para acercar a la sociedad a otras

construcciones relacionadas con las matemáticas, la física, la química, etc. Basta echar un vistazo atrás y recordar la obra de Mary Shelley, donde deja entre ver conceptos como el galvanismo, la medicina y la electricidad para la creación de su personaje, el monstruo de Frankenstein, su moderno Prometeo. O Isaac Asimov que desde su narrativa de ciencia ficción conduce al lector por el cosmos, con personajes creados por la tecnología, robots que conviven con humanos. Situaciones que parecían algo imposible en su tiempo y hoy son una realidad. Estos ejercicios de fantasía han servido de referencia a otros para leer el mundo, seguir imaginando y creando.

No sólo en la obra literaria, sino en general, el mundo del arte representa un espacio mediador, un puerto de partida desde donde se puede transitar a varios destinos que fluctúan entre la realidad y la fantasía. Emoción y creación son una constante en las expresiones artísticas. En el arte se encuentran las primeras manifestaciones del hombre. Cuando un niño tiene un encuentro desde la libertad con algunos materiales de creación como arcillas, carbón o tizas, lo primero que busca es expresar algo. Antes de imitar o copiar, se busca expresar. Aristóteles hablaba de la *poiesis*, como el ejercicio de creación, de producción inherente al ser humano. Una necesidad creadora presente desde siempre, concebida como una forma de conocimiento. Los procesos de aprendizaje parten de lo simple y conforme va creciendo, el niño desarrolla niveles más abstractos de aprendizaje, que van acompañados de la emoción. Henri Wallon apuesta por evidenciar otras características en el proceso de aprendizaje, como aquella que dice: “el niño que siente va camino al niño que piensa” (Rivero, 2017, p. 7). Desde esta perspectiva, se presupone que tomar en cuenta la inteligencia emocional en los procesos de aprendizaje debería ser inherente en cualquier práctica. Los procesos creativos ejercitados desde la emoción y la libertad son propensos a la producción de prácticas significativas. Argüelles (2010) lo reafirma cuando

habla de los procesos de lectura y escritura. Cuando se disfrutan realmente, las consecuencias tanto espirituales como intelectuales son positivas.

1.1.3 Identidad cultural

La edificación de la identidad es un trabajo constante, donde la experiencia y el ambiente aportan a las estructuras que definen al ser humano. En esta construcción incide el actuar colectivo. No hay piezas únicas, seres que no hayan sido influenciados por el proceder de otros. Paul Ricoeur (1995) menciona que la lectura, a través de la interpretación de textos, genera construcciones culturales que acercan al receptor a una comprensión parcial de sí mismo. Habla de una identidad narrativa análoga a la identidad personal, donde el texto aporta a lo vivido y abre posibilidades para circular por imaginarios colectivos que permiten una proyección personal. El texto se convierte en obra sólo cuando interactúa con el receptor.

La lectura sitúa al receptor en un imaginario social, donde tiene oportunidad de transitar, significarse y reconfigurar su identidad personal. Surgen múltiples propuestas donde mirarse. En palabras de Colomer (2002, p. 3), “la literatura permite ser otro sin dejar de ser uno mismo, el misterio de permitir ser y no ser al mismo tiempo”. Otros “yo” emergen del reconocimiento de otras entidades. Este descubrimiento personal conlleva el reconocimiento del otro. La otredad es un término que refiere al mecanismo para generar empatía en las relaciones entre diversas entidades (Chapela, 2013). Desde ese reconocimiento es posible construir ámbitos que promuevan la igualdad, el respeto, el diálogo abierto y constante. Al ser consciente de las diferencias culturales y fomentando el respeto por lo expresado, se construyen expresiones comunes. Así se posibilita el tránsito por una interculturalidad.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la interculturalidad como “la presencia e interacción equitativa de diversas

culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo” (N. U. Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales art. 4, párr. 8).

De primera instancia puede sonar a una utopía, ¿es posible un estado de consciencia que sitúe a diversas entidades en una interacción equitativa? ¿un reconocimiento constante personal y del entorno inmediato? ¿cómo lograr esa convivencia sin diluir la propia esencia y tampoco ejercer una actitud de poder absoluto y colonizador sobre el otro?

Tal vez fomentando el diálogo abierto, horizontal e igualitario desde diversos espacios comunes. Es verdad, que muchas veces los que son considerados como minorías culturales, han estado sujetos a prácticas y desarrollos insuficientes para su realidad. Sólo el distanciamiento de la igualdad homogeneizadora o la diversidad desigual, permitirá la visualización de las aportaciones genuinas desde la “propia diferencia cultural” (Community of Research on Excellence for All [CREA], 2018). Mediante el reconocimiento de todos los actores sociales y sus respectivas necesidades, es como se podrá establecer prácticas que coadyuven a identificar objetivos comunes y lograr con ello una cohesión social. En la diversidad cultural existe un camino para reinventarse. A través de lo compartido con el otro, se genera un aprendizaje comunitario que sirve como tejido de construcción personal y social. De ahí la importancia de crear comunidades de aprendizaje basadas en objetivos igualitarios, donde la pluralencia de los argumentos pese más que los roles, el estrato social o los estereotipos.

1.2 Marco teórico

Conforme a la idea de las cinco dimensiones de acción: el diálogo, el juego, la exploración, la expresión artística y la libertad, como una propuesta sobre la que se conduzcan

las mediaciones, a continuación, se incluyen someramente algunos trabajos teóricos que sirven como amalgama, como punto de cohesión para sustentar estrategia que se pretende implementar.

Las teorías investigadas transitan en terrenos de la construcción de aprendizaje personal y colectivo, de manera sensible y lúdica, a través de la exploración y el diálogo abierto y horizontal. Con el conocimiento de estas teorías, se aspira a tener presente sus fundamentos en cada encuentro con los participantes, para que sean desarrollados de manera clara, consciente y hospitalaria.

1.2.1 Constructivismo social

Se lee, se crece y se aprende desde la colectividad. Entre todos se genera el conocimiento que abona a la praxis de cada grupo social. Existen algunas teorías que convergen en este punto: el constructivismo y el aprendizaje dialógico. Vygotsky, precursor del constructivismo social, asevera que la construcción de conocimiento se produce a través de la socialización, del reconocimiento y respeto a la diversidad. Hay un reconocimiento a través del descubrimiento y manipulación de la realidad, a partir de un diálogo y un cuestionamiento constante de cada uno de los participantes. Dentro de este enfoque, existen concepciones sobre las que se desarrolla su teoría: (a) el desarrollo del pensamiento es un proceso sociogenético, que tiene origen en la vida social; (b) la mediación, se refiere que la conducta del ser humano está apoyada por herramientas simbólicas, como la escritura, la cual representa un avance en el desarrollo de su aprendizaje; y (c) la zona de desarrollo próximo donde el aprendizaje del niño se logra a través de la ayuda o guía de otras personas. Vislumbra un aprendizaje activo en el que el lenguaje es influenciado por la creación de contexto sociales, para encontrar sentido y significado al aprendizaje (Vygotsky, 1995). Maturana (1990) coincide con esta postura, al sostener que el lenguaje surge a partir de

múltiples intercambios, los cuales ocurren en las relaciones entre los seres humanos. En donde la emoción y la aceptación como pares, son importantes para la convivencia humana.

Si el ámbito social es determinante para el aprendizaje, debería ser una premisa el diseño de estrategias donde se analice detalladamente el contexto en el que se desarrollan las prácticas de adquisición de conocimiento. De igual manera tomar en cuenta el contexto psicosocial de los participantes de dichos procesos. Como lo sostiene Paulo Freire, teórico de la pedagogía crítica conocido por su relevante trabajo de la *Pedagogía del Oprimido*, la adquisición de un nuevo conocimiento debería estar relacionado de manera importante a la cotidianidad. Con situaciones con las que el lector se identifique. Sólo un aprendizaje significativo puede generar diálogos más profundos y genuinos, los cuales figuran como un detonante inicial hacia una reflexión crítica (Hirshman, 2011).

1.2.1.1 Aprendizaje situado. Vygotsky ha servido de referencia en otras propuestas relacionadas con el aprendizaje significativo, como la alternativa llamada conocimiento o aprendizaje situado. Díaz (2006) fundamenta su propuesta en tres enfoques de prácticas educativas auténticas: (a) el aprendizaje experimental y la enseñanza reflexiva propuestas por John Dewey; (b) la propuesta de Donald Schön y la formación a través de la práctica reflexiva; y (c) el constructivismo social, donde los aspectos socioculturales se vuelven determinantes para postular aprendizajes significativos y situados. El objetivo de su propuesta es guiar al participante en un proceso de adquisición de aprendizaje significativo. Donde el conocimiento se vuelva cercano y se encuentre sentido y utilidad a lo aprendido en cada interacción. Para ello es necesario hacer un diagnóstico previo de las aptitudes y disposiciones de los participantes, al igual que su contexto cultural. Es una vinculación del aprendizaje con la vida apoyado en una metodología basada en proyectos, donde destaca el aprendizaje colaborativo. La vida es un gran

laboratorio donde se aprende haciendo. Se entiende y estudia el contexto de las variables cercanas, se analizan los resultados de los agentes creadores y así se genera comunidad.

1.2.1.2 Pedagogía sensible. Vygotsky (1987) considera el arte como una herramienta para explorar en la imaginación. Es determinante en la conducta y desarrollo del ser humano, está ligada a las posibilidades. Con la imaginación se plantean escenarios no vividos, lo que lleva a ampliar la experiencia desde otra dimensión. Esas experiencias están ligadas a la emoción, ambas se complementan y crean nuevas representaciones. La imaginación está más desarrollada en la etapa infantil, es la que concibe múltiples escenarios, por ello la importancia de estimularla en la infancia. Como lo decía Goethe, los niños pueden hacer todo de todo, gracias a la espontaneidad de su imaginación. La cual fluctúa en una fase de creación constante.

Desde estas concepciones, se vuelve imperante la creación de espacios donde se fomente la exteriorización de expresiones artísticas tomando en cuenta la diversidad de dimensiones del ser humano. Se deben desarrollar mecanismos ligados con la sensibilidad y la percepción. La pedagogía sensible es una apuesta actual que interpela al sistema de enseñanza tradicional. Esta pedagogía reconoce al ser humano como una unidad perceptiva imaginativa y sensible, con inteligencias múltiples, en las que se debe explorar. Morin (1990) habla de una inteligencia general. Entre más grande sea, será más sencillo abordar problemas especiales. La inteligencia general se debe ejercitar con libertad desde la imaginación, la cual muy a menudo se extingue por la instrucción.

1.2.2 Aprendizaje dialógico

En el proceso lector existe tanto un diálogo personal como grupal. Paul Ricoeur sostiene que la distancia entre el emisor y el receptor son necesarias para que suceda un proceso de interpretación del texto. Esta interpretación viene de la mano con un diálogo personal, como una

invitación a la introspección, al cuestionamiento constante como mecanismos de aprendizaje, como un espacio de construcción de identidad (Calvo, 2016).

En el diálogo hay aprendizaje, el conocimiento es el producto de interacción del ser humano y el entorno. La palabra *diálogo* viene del griego *día* que significa división y de *logos* que quiere decir palabra, se refiere a la comprensión de lo que se conversa y con quien se conversa. Las palabras llevan no sólo a la introspección sino al diálogo multidireccional, a una práctica de la exploración desde la libertad, desde una interactividad horizontal que fomenta el aprendizaje significativo. Para Argüelles (2013) en un diálogo hay pluralidad, múltiples interpretaciones transitan en el texto, existe una carga psicosocial y sociolingüística inminente en cada lectura.

Para Flecha (1997) el aprendizaje está influenciado por la intersubjetividad, las interacciones y el diálogo. El concepto de aprendizaje dialógico está respaldado por teorías e investigaciones bien fundamentadas con la premisa de crear otras formas de generar conocimiento desde la educación. Personajes como Chomsky (teoría de la gramática universal), Vygotsky (teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje), Bajtin (imaginación dialógica), Bruner (proceso dialógico), Rogoff (interacción), Wells (indagación dialógica) y Freire (acción dialógica) han realizado aportaciones importantes para su construcción (Macías y García, 2019). Diferentes disciplinas fundamentan los 7 principios del aprendizaje significativo, los cuales giran en torno al diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias.

Aubert et al. (2008) mencionan que el aprendizaje dialógico es el resultado de interacciones, las cuales aportan a un aprendizaje instrumental. Éstas favorecen la creación de

sentido personal y colectivo, apoyados en principios solidarios donde la igualdad y la diferencia se complementan sumando a las prácticas de aprendizaje.

La lectura y la escritura representan para este proyecto la oportunidad de entablar un canal de comunicación con los niños de la comunidad, de aprender de ellos y sus tradiciones. Un espacio para el diálogo horizontal, a partir de los mínimos comunes que existen en cada entidad. Una de las finalidades es compartir las interpretaciones personales y colectivas, mediante estrategias que permitan desarrollar el interés de los alumnos por la lectura. Se busca fomentar la lectoescritura como práctica social que permita “fijar escenas para preservarlas de la destrucción del tiempo” (Monterroso, 1998, p. 169) o como una herramienta para “la construcción o la reconstrucción de sí mismo” (Petit, 2021, p. 25).

1.3 Revisión de casos similares

A continuación, se hará una breve narrativa de algunas investigaciones e intervenciones relacionadas con la comprensión lectora y la promoción de lectura en la infancia desde un enfoque científico y artístico. Esto con la finalidad de presentar los puntos más relevantes de dichos trabajos, cuyo análisis y lectura sirvieron para enriquecer el presente proyecto y desarrollar una intervención más definida.

1.3.1 Promoción de la ciencia

En cuanto a proyectos relacionados con la promoción de la ciencia, González y Molina (2015) desarrollaron *Eitliztli*, gravitación. Una propuesta multidisciplinaria que busca la divulgación de la física en idioma náhuatl, dirigida principalmente a jóvenes. Es un ejercicio de creación de contenidos, mediante la escritura de concepciones científicas. Muchas de ellas inexistentes en la lengua náhuatl, como el término de gravitación. Su propuesta es en torno a la creación de neologismos científicos, en una fase inicial. Posteriormente, pretenden compartir el

material en comunidades nahuablantes para dar a conocer la propuesta y verificar su nivel de aceptación. En otra de las etapas subsiguientes se pretende complementar el trabajo con la sinergia de imágenes y el contenido escrito.

Noboro Takeuchi, es un investigador y divulgador científico a nivel nacional e internacional. Trabaja en México con obras dirigidas a público en general, niños y jóvenes. Se ha especializado en áreas de materia condensada y nanotecnología. Ha coordinado proyectos de publicación de libros de divulgación científica en lenguas originarias. Fundador del proyecto *Ciencia Pumita*, donde es editor y autor de libros que introducen a los niños al mundo de la ciencia desde un lenguaje sencillo y ameno. El Dr. Takeuchi ve a la ciencia como un puente de comunicación entre las diversas culturas del país (Centro de Nanociencias y Nanotecnología, 2021).

Existe una propuesta colaborativa a nivel nacional de promoción de la ciencia que nació en la ciudad de Puebla, México, llamada *Seminario Virtual-Permanente de Formación y Profesionalización en Mediación Lectora y Divulgación Científica*. La Mtra. Erika Burgos Pineda y el Dr. Raúl Mujica, lideran el proyecto. Una colaboración desde el Consejo Puebla de Lectura A. C. y el Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica (INAOE). Desde la virtualidad, crearon un espacio de encuentro para difundir una diversidad de contenidos y proyectos relacionados con la mediación lectora y la divulgación científica. Con sesiones recurrentes, cada quince días, se promueven proyectos de ciencia y lectura desde diversos puntos del planeta, en especial de América Latina. Dentro de la difusión de proyectos relacionados con la mediación y la divulgación científica, es referente para esta intervención el caso de Pato Pereyra, mediadora de lectura en Buenos Aires, Argentina. En una de las sesiones compartió su

metodología y recursos de lectura, donde combina arte y ciencia, con niños y niñas, al igual que con las familias de su comunidad (Una casa de palabras/Sala de lectura y ciencia, s.f.).

1.3.2 Mediación de la lectura desde contextos rurales

En cuanto a intervenciones locales se toman como referencia dos proyectos de la Especialización en Promoción de la Lectura de generaciones anteriores.

Inclán (2021) hizo una intervención en una escuela multigrado de Paso Santiago, llamada *Leer, imaginar y escribir*. Un espacio rural que representa un punto de paso entre comunidades pertenecientes al municipio de Soledad de Doblado, Veracruz. Trabajó en el diseño de una estrategia que permitiera a los participantes no solo fomentar el hábito lector sino también la práctica de la escritura. Generó contenidos que coadyuvaron a la promoción de la lectura en la comunidad, con un grupo de 15 niños, entre los 8 y 13 años. La mayoría de las sesiones fueron de manera remota a causa de la pandemia. Acompañó a los niños con sus lecturas y les compartió nuevas perspectivas para imaginar diferentes contextos y posibilidades, a través de un cuadernillo didáctico. Dando como resultado, vencer el escepticismo inicial por parte de docentes encargados de la escuela e incentivar la imaginación de los niños a través de ejercicios de escritura creativa. Los participantes mostraron mayor soltura al escribir y leer conforme iban avanzando las sesiones. Es de resaltar la manera que estructuró el material didáctico, fomentado en todo momento la lectura y escritura por placer. Al igual que el seguimiento a pesar de la distancia social y los obstáculos tecnológicos.

Eco-calli es un proyecto que consiste en un taller de animación a la lectura en la comunidad costera. Benavides (2017) analizó el contexto de un grupo de niños con edades de entre 6 y 8 años, de la comunidad de Costa de Oro del municipio de San Andrés Tuxtla, Veracruz. Buscó crear una propuesta integral de promoción a la lectura desde la hospitalidad,

con una diversidad de textos literarios. Sus estrategias, enfocadas al reconocimiento del entorno inmediato a través de la lectura, permearon en las prácticas de la comunidad y en la forma de visualizar y relacionarse con el entorno. Emplearon la plástica y representaciones escénicas para el reconocimiento de su cultura y de los que interactúan con ella. El proyecto logró crear un espacio armónico, con una asistencia frecuente por parte de los niños, donde también convivieron con las familias en torno a la lectura.

1.3.3 Mediación lectora a través de las artes

A nivel internacional se encontraron proyectos relacionados con la mediación desde las artes y evaluaciones de hábitos lectores en la infancia con instrumentos cualitativos bien estructurados.

Jaimes (2020), realiza un proyecto muy interesante, con una estrategia basada en la mediación a través de las artes plásticas y escénicas para fortalecer la comprensión lectora. El grupo estuvo conformado por 216 estudiantes de diferentes grados de educación básica (tercero y séptimo) del Instituto Gabriel García Márquez del municipio de Floridablanca, en Santander, Colombia. Representa un ejercicio interesante del cual se puede tomar referencia para la aplicación de estrategias en el presente proyecto. Es completo y claro en todos sus apartados, con una diversidad y creatividad en las estrategias implementadas. Es rescatable la praxis y el análisis de las prácticas lectoras durante la intervención, ya que fueron realizadas de manera consciente y con una preparación previa del contexto de los participantes, generando conocimientos significativos en ellos. Su trabajo representa una resignificación de la lectura en los procesos metacognitivos del estudiante. Dejando ver la posibilidad de prácticas de autorregulación y técnica de adquisición de conocimientos de manera autónoma, aprender por sí

mismos a través de un aprendizaje colectivo. Representó una postura interesante que posiciona al participante como un agente activo, generador de su propio conocimiento.

Pacheco (2016) presenta un trabajo que analiza el desarrollo del hábito lector en un centro de educación básica en la ciudad de Dos Hermanas, Sevilla. La muestra estudiada fueron 131 estudiantes de primero hasta sexto año, 6 educadores y la directora de dicho plantel. Dentro de sus objetivos le dieron importancia a: (a) conocer cómo se desarrolla el hábito lector a nivel de centro, (b) diferenciar los distintos tipos de estrategias que se utilizan para motivar el hábito lector a nivel de aula, y (c) analizar los hábitos y rutinas lectoras adquiridos por el alumnado en su entorno educativo. Este trabajo se toma como referencia por la forma de evaluar cualitativamente a los participantes. El diseño de instrumentos de medición estuvo muy bien elaborado, en todo momento respaldado por conceptos teóricos fundamentados.

1.4 Breve caracterización del proyecto

Con ciencia y arte es una intervención cuya premisa es el fomento a la lectura con un grupo de niñas y niños de la comunidad rural de La Cuesta, perteneciente al municipio de Camerino Z. Mendoza, en el estado de Veracruz, México. Busca convivir y disfrutar en torno a la lectura, en un espacio creado para ellos y por ellos a través de la exploración del diálogo, el juego, la oralidad, la escritura y la gráfica.

La intervención se llevará a cabo de manera presencial con un grupo de 15 participantes, una vez por semana, de 120 minutos cada sesión, en un periodo de junio a septiembre del 2021. Se realizarán actividades diseñadas bajo diversos tránsitos textuales, que permitan recorrer una transversalidad entre disciplinas. Se consideran la lectura científica y otros textos literarios como la poesía, la novela, la leyenda y el cómic para generar experiencias gratas y significativas, donde la diversidad tenga cabida. Además, se promoverá la generación de expresiones tanto

escritas como gráficas de lo interpretado durante las sesiones e impulsen la identidad cultural, que se reflejarán en un producto colectivo en formato de cómic en náhuatl y español.

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

2.1 Delimitación del problema

2.1.1 El problema general

En México el desarrollo de la lectura por placer, en la mayoría de los casos, suele estar ligado a dos factores, el nivel académico y el nivel económico. La Encuesta Nacional de Lectura del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA, 2015) refleja que la práctica de la lectura como actividad recreativa o por placer, se asocia con ciertos privilegios relacionados con la escolaridad y el nivel de ingresos. Siendo la mayoría de los lectores, la población universitaria en un 40 % y la población de jubilados en un 33 %.

El Módulo sobre Lectura (MOLEC) del Instituto de Estadística y Geografía (INEGI,2020), menciona que la lectura de libros es mayor conforme aumenta el nivel de escolaridad. El 65.7 % de la población con un nivel de estudios superiores tiene un hábito lector. De manera inversa, se registró un 79.5 % que no lee dentro de la población sin educación básica terminada.

Son muchos los esfuerzos y recursos invertidos que han permitido que la mayoría de la población concluya su educación básica. Actualmente, el porcentaje de deserción es mínimo en nivel primaria, pero va en aumento conforme avanza el grado escolar. Lo muestra la tasa de abandono escolar reflejada en el periodo 2016-2017 con un 5.3 % en nivel secundaria y de 15.2 % en educación media superior. Sin embargo, los resultados anteriores no se aplican para todo el país. Se visualiza otra realidad para las poblaciones de niños, niñas y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad social (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México [INEE], 2019).

El nivel de deserción es mayor en hablantes de lengua indígena (13.2 %), en comparación a la población no indígena (6.2 %). El nivel de asistencia a clases en localidades rurales, entre la población de 12 y 14 años es de 90.4 %. En la población de 15 a 17 años decrece de manera significativa a un 63.2 % (INEE, 2019).

Aunado a las condiciones actuales a causa de la pandemia, la deserción escolar ha ido en aumento. Según las proyecciones del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020) más de tres millones de niños, niñas y adolescentes en la región de América Latina y el Caribe, están en peligro de abandonar la escuela. El riesgo aumenta conforme pasa el tiempo de aislamiento, sobre todo para los estudiantes con alguna discapacidad, migrantes o de comunidades indígenas. Algunos de los riesgos visibles para la organización son trabajo infantil, trata, embarazo en la adolescencia, explotación sexual, matrimonio infantil y violencia. Un estudio reciente de Unicef y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) sugiere que el tiempo de aislamiento social dará como resultado un aumento del número de estudiantes de secundaria que caerán por debajo del nivel mínimo de competencia en lectura (García, 2020).

La ciencia y las matemáticas representan otra área de oportunidad sobre la que hay que volcar esfuerzos. En el 2018, las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), reportaron que los estudiantes mexicanos obtuvieron un puntaje bajo en lectura, matemáticas y ciencias. Sólo el 1 % de los estudiantes calificó con un nivel de competencia alto. El 53 % de los estudiantes alcanzó el nivel 2 en ciencias. Casi ningún estudiante se encuentra en el nivel de competencia 5 y 6. Es irrisoria la cantidad de alumnos que puede aplicar sus conocimientos de manera creativa y autónoma dentro de una variedad de

situaciones, incluso desconocidas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019).

2.1.2 El problema específico

El artículo 3 de la Constitución Mexicana establece que es obligación del Estado garantizar una educación por lo menos hasta el nivel medio superior. Sin embargo, esta cobertura nacional de servicios educativos no se llega a cumplir a causa de factores como la dispersión poblacional, el uso de un idioma distinto al español, patrones culturales y aspectos económicos de la población, entre otros. Lo que deja desprotegidos, la mayoría de las veces, a las poblaciones hablantes de lengua indígena (Secretaría de Finanzas y Planeación del Estado de Veracruz [SEFIPLAN], 2016).

En Veracruz, de la población total hablante de lengua indígena, el 17.6 % está representado por la población infantil y juvenil, entre 6 y 14 años. De ellos, casi 30 mil personas no saben leer ni escribir (29.5 %). Lo anterior significa que, de cada 100 niñas y niños con la edad requerida para desarrollarse en nivel de educación básica, 30 de ellos no dominan las habilidades de lectoescritura de acuerdo a su nivel educativo. Esa condición se ha mantenido sin variantes los últimos veinte años (SEFIPLAN, 2016). Si no se logran cubrir aspectos básicos como la lectoescritura, el desarrollo de otros aprendizajes como la ciencia se ve comprometido e incluso relegado.

El INEE (2015) visualiza a la ciencia como una herramienta no solo para adquirir nuevos conocimientos en torno a conceptos elementales, sino también para potenciar la participación de los ciudadanos en el ámbito de las políticas públicas. Enfocar ese conocimiento para desarrollar soluciones tecnológicas puede impactar en el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad. La producción de conocimiento científico está relacionada con el incremento en la

calidad de vida de las sociedades que la fomentan. Las aulas y en particular los espacios educativos de la primera infancia son el lugar ideal para promover y dar seguimiento a prácticas relacionadas con el pensamiento científico.

Es por ello que deben generarse los espacios para llevar la lectura y la ciencia a comunidades marginadas, sin olvidar que los datos sugieren que niñas, niños y adolescentes de localidades rurales están en mayor riesgo de no continuar con su escolarización obligatoria conforme avanzan de nivel académico. Es mayor el rezago en las estructuras educativas, lo cual implica que sean altamente propensas a un menor desarrollo social de sus comunidades.

2.1.3 El problema concreto

Es claro el rol tan importante que representa la educación, como un instrumento de desarrollo social. En Veracruz, SEFIPLAN (2016) reporta que la región de las Altas Montañas y la de Santiago Sochiapan, son las que sobresalen del resto por su alto rezago educativo, reflejado en indicadores con el analfabetismo y la aptitud para leer y escribir.

Según el catálogo de localidades de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL, 2010), el total de la población nahua hablante en el municipio de Mendoza era de 7 167 habitantes. El plan municipal de desarrollo de Camerino Z. Mendoza reporta 8 000 habitantes de etnia náhuatl, que aún conservan sus usos y costumbres, su folklor y su medicina (Ayuntamiento de Camerino Z. Mendoza, 2018). El Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), dio como resultado que la pobreza en el municipio disminuyó, sin embargo, existen indicadores de pobreza y carencia social. En Camerino Z. Mendoza existen 17 905 habitantes catalogados en situación de pobreza; 13 182 en pobreza moderada y 4 723 en situación de pobreza extrema (Ayuntamiento de Camerino Z. Mendoza, 2018).

Los estudios por región geográfica muestran que el crecimiento económico está relacionado con la percepción de ingresos. Entre mayores sean éstos aumenta la posibilidad de adquisición de bienes y servicios. Incrementando a su vez la calidad de vida de las personas, lo que incluye el acceso a niveles superiores de escolaridad. Tomando en cuenta las características demográficas de La Cuesta y los datos de pobreza se evidencia que existe una correlación entre el grado de escolaridad y el nivel marginación de la localidad en estudio. El lugar cuenta con un espacio que funge como biblioteca. Sin embargo, los espacios educativos son pocos, una primaria y una telesecundaria disponibles para toda la comunidad. Implementan un sistema homogéneo de lectura y escritura en español, dejando de lado la práctica y estudio de contenidos en lengua originaria.

El análisis de estos datos da pautas que sustentan las áreas de oportunidad para llevar a cabo estrategias que refuercen las prácticas lectoras y el desarrollo de prácticas de pensamiento científico de la comunidad, las cuales en la actualidad son mínimas.

Se estructuró una primera hipótesis de las prácticas lectoras de la comunidad infantil, con un instrumento de encuesta inicial aplicado a la mitad de los interesados en el taller. Después de una convocatoria, se aplicó una breve encuesta de treinta preguntas, a nueve de los participantes. Se encontró que el 80 % no tiene libros en casa. La lectura es una práctica a la que recurren en promedio dos veces a la semana, en su mayoría para consultar temas relacionados con la escuela. A pesar de no tener suficiente infraestructura para obtener material de lectura de su interés, la mayoría muestra apertura e interés por la lectura. Se evidencia la preocupación por lo que ocurre en su comunidad especialmente ante temas sociales y relacionados con la naturaleza. Son conscientes de los problemas sociales y ecológicos, como la contaminación de sus manantiales. Se corrobora las pocas prácticas de escritura en náhuatl en la comunidad. Practican su oralidad y

escritura, desde la escuela, con un modelo que comparte aprendizaje únicamente contenido en español. No existen prácticas de escritura en náhuatl. A partir de todo lo anterior, se considera necesario compartir propuestas que promuevan prácticas de lectura y escritura en la comunidad infantil, reforzando el bilingüismo.

2.2 Justificación

El presente proyecto responde a una justificación social, explicada a continuación. Los habitantes de la Cuesta están en constante interacción con la naturaleza. Tienen una riqueza cultural influenciada por la comunidad originaria de Necoxtla, que se transforma constantemente por la cercanía con la cabecera municipal de Camerino Z. Mendoza. La mayoría de sus habitantes se han moldeado a las necesidades de la ciudad y han dejado de lado algunas prácticas lingüísticas que representan un aporte importante a su cultura. En un afán de modernizarse, las nuevas generaciones han cambiado la vestimenta tradicional y disminuido sus prácticas de expresión oral en lengua madre.

Como lo menciona Pastrana (2015), son escasos los programas educativos enfocados a un multilingüismo, lo que lleva a un desconocimiento, falta de valoración y respeto por la multiculturalidad. Se ha implementado un sistema homogéneo de lectura y escritura pensado en la gente de la ciudad donde su lengua originaria es el español. La escritura en náhuatl, en La Cuesta, no está desarrollada ni siquiera contemplada como una herramienta para la expresión de sus habitantes. A pesar de que los niños y jóvenes utilizan su lengua madre, en el aula los contenidos académicos son distribuidos en español. Se ha adoptado el español como único recurso de expresión oral y escrita desde los actuales espacios educativos. En la pérdida de la expresión oral y escrita está implícita la pérdida de cosmovisiones, de las distintas miradas que interpretan el mundo. Por lo anterior, el presente proyecto plantea desarrollar y compartir

contenidos en su lengua madre, para contar con herramientas que permitan la documentación y preservación de sus voces originarias.

Por otro lado, el proyecto de intervención aborda textos científicos. La ciencia es importante para encontrar otras formas de nombrar las cosas con las que se interactúa a diario, de conocer su funcionamiento y sus alcances. Las Naciones Unidas (ONU, 2019) consideran importante una colaboración entre la ciencia “occidental” y los sistemas de conocimiento indígenas, con la premisa de construir sociedades sostenibles con un medio ambiente saludable. Con este enfoque, trabajan con una propuesta llamada *ciencia abierta*, un movimiento que apuesta para que la investigación científica y la difusión sean accesibles para todos los estratos sociales. Vislumbrando un futuro sostenible donde el aporte de la experiencia indígena contribuya de manera puntual en futuras evaluaciones del cambio climático, dando proyección al conocimiento de los pueblos originarios a nivel mundial.

Este binomio de saberes podría ser la pauta para incrementar la calidad de vida de las personas, generar sociedades más organizadas y con una conciencia de su entorno. Es primordial ver a la ciencia como un aporte, como una herramienta que suma de manera constante al conocimiento tradicional y no como una práctica colonizadora que relega a otros saberes. Una alianza para trabajar por un desarrollo sostenible, a la par de dar identidad y cohesión como grupo social.

Dentro de la justificación institucional, este trabajo toma como referencia al PNSL (Programa Nacional de Salas de Lectura). Un programa que lleva operando en Veracruz más de veinte años y que pretende contribuir con el surgimiento de comunidades críticas y autónomas.

Propiciar el surgimiento de comunidades con pensamiento propio y crítico que lean de manera libre, gratuita, incluyente y resignificativa, brindando condiciones materiales,

sociales, cognitivas, afectivas y estéticas para que el mayor número posible de personas compartan sus lecturas entre pares y para que los lectores dialoguen, debatan, escriban textos derivados de sus lecturas y construyan lazos interpersonales y sociales que fortalezcan el tejido y la vida democrática. (PNSL, 2018, Misión)

Este modelo visualiza al lector, al mediador y al libro como engranajes importantes para la generación y desarrollo de ambientes lectores hospitalarios. Espacios para la lectura individual y entre pares, que promuevan una relación viva, horizontal y creativa, desde la libertad, la igualdad e inclusión.

Desde un enfoque metodológico, el proyecto de intervención apuesta por una estrategia para promover la lectura y la divulgación científica como eje principal en una comunidad bilingüe. Apoyada en un aprendizaje sensible, dialógico y desde la libertad que brinda la exploración individual y colectiva. El presente documento representará un registro, una pequeña muestra, de las prácticas lectoras de la comunidad bilingüe infantil, así como sus procesos de expresión oral, escrita y gráfica.

La propuesta surge de una motivación personal para mostrar otros lenguajes posibles dentro de la comunidad relacionados con la ciencia y el arte. Con la intención de visualizarlos como herramientas que aportan al análisis y la comunicación colectiva e individual. Otra manera de comunicarse con la realidad. La idea se originó en una de las sesiones del voluntariado de Salas de lectura. Hace más de un año, se hizo una colaboración en un festival llamado Memorias de barro, organizado para niñas y niños de la localidad de la Cuesta. Se generaron diversos productos culturales. Fueron evidenciadas nuevas formas de expresión oral y gráfica por parte de la población infantil. La diversidad fue una constante en sus representaciones, las cuales son influenciadas por la información de moda, que llega a ellos mediante el uso de la tecnología de

algunos teléfonos móviles. Sus dibujos y esculturas ahora tomaban como referencia, expresiones culturales de otros países como Estados Unidos y Japón. Los niños se mostraban motivados ante nuevas formas de expresión, con un *I love you* o un dibujo de los personajes del manga japonés. Los participantes compartieron sus reinterpretaciones y adaptaciones de lo vivido a través de la oralidad, la escritura y la gráfica. Son ostensibles los cambios en los hábitos de consumo cultural por parte de la comunidad infantil. De nuevos sincretismos por los que transitan de manera fluida y con una amplia apertura. Por ello el interés de seguir escuchando las interpretaciones de su realidad desde otros lenguajes posibles, en particular la ciencia y el arte.

Con esta premisa se generó, en febrero del 2021, un primer contacto con la comunidad infantil de La Cuesta, desde un espacio particular perteneciente a una maestra que habita en la comunidad y que los apoya constantemente. Una vez a la semana durante un mes, se realizaron actividades relacionadas con el fomento a la lectura, con un grupo aproximadamente de siete niñas, niños y adolescentes. Los cuales manifestaron tener poco material de lectura en casa, en su mayoría textos académicos. Comentan que leen por obligación, únicamente para actividades escolares, por lo tanto, consideran no tener un hábito lector. Aunque fueron pocas sesiones, los participantes mostraron una apertura a los contenidos literarios en sus diferentes géneros, desde cuento, poesía hasta literatura científica y una amplia disposición para trabajar en las diversas actividades. De ahí nace la inquietud de dar seguimiento a sus procesos creativos combinando arte y ciencia.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general

Fomentar la lectoescritura por placer en la comunidad infantil bilingüe de La Cuesta, promoviendo el aprendizaje dialógico y la creación colectiva, mediante un taller

multidisciplinario que considere el contexto de los participantes y favorezca el ejercicio constante de interpretación de su mundo en otros lenguajes, a través de un tránsito variado de textos, escritos y conversaciones, orientados a prácticas de contenido científico apoyados en la creatividad gráfica y escrita, coadyuvando en la generación de conocimiento, empatía y visualización de las prácticas culturales actuales mediante la elaboración de un cómic digital en náhuatl-castellano.

2.3.2 Objetivos particulares

- Coadyuvar al incremento de las prácticas lectoras por placer en un grupo de niñas y niños de la localidad de la Cuesta, en Camerino Z. Mendoza, Veracruz, a través de una cartografía lectora, con variedad de textos, que considere el contexto de los participantes.
- Fomentar la práctica de expresiones orales vinculadas con el aprendizaje dialógico y colectivo, para lo cual se seguirán estrategias generadas desde un taller multidisciplinario mediante el tránsito de textos literarios y científicos.
- Motivar la expresión de sus ideas y promover un ejercicio de interpretación de su mundo, con herramientas como la gráfica y la escritura creativa.
- Propiciar el uso bilingüe de expresiones orales y escritas, relacionadas con la percepción de su mundo a través de un lenguaje científico.
- Promover la visualización de la lectura y la escritura, como prácticas sociales que suman a sus prácticas culturales actuales e incrementan su conocimiento, a través de la elaboración de un cómic bilingüe digital en náhuatl-castellano.

2.4 Hipótesis de intervención

La promoción de la lectoescritura mostrará un mayor grado de efectividad al incorporar prácticas dialógicas que motiven a los participantes a externar libremente sus ideas e

interpretaciones, ejercitando el tránsito por la lectura y escritura como una experiencia placentera a través de un taller de expresión oral, escrita y gráfica que tome en cuenta el contexto actual de los participantes. La variedad de textos literarios y científicos permitirá compartir y desarrollar contenidos con un enfoque científico en su lengua madre, mediante un cómic digital en náhuatl-castellano, con lo que se dará pauta al incremento de conocimiento, la visualización de sus prácticas culturales, así como de otros lenguajes posibles para externar su percepción de las cosas y resignificar la relación con su entorno.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Modelo metodológico

La investigación acción es un término que hace referencia a una variedad de estrategias que se emplean para mejorar un sistema educativo y social, con la idea de comprender con más detalle los contextos de la población a evaluar. El objetivo de la investigación acción es ejecutar un plan de acción para lograr el cambio o mejora de la práctica o propuesta. Pring identifica cuatro características de esta modalidad: (a) su carácter cíclico, (b) es participativa, (c) es cualitativa, y (d) es reflexiva. La espiral de ciclos o espirales de acción, descrita por Kemmis, McKernan, McNiff, entre otros, es un procedimiento que ayuda a mejorar la práctica analizada. Según Kemmis y McTaggart (1998), la investigación acción es una práctica que se configura en torno a cuatro momentos o fases: planificación, acción, observación de la acción y reflexión.

La finalidad de aplicar un modelo de investigación acción en el presente proyecto es interactuar con la comunidad al tiempo que se analizan las prácticas lectoras de un pequeño grupo de niñas y niños que habitan en una comunidad bilingüe de la localidad de la Cuesta. A partir de un diagnóstico se elaborará e implementará un proyecto para incidir en sus procesos actuales; para posteriormente, dar seguimiento y evaluar la ejecución de la estrategia, con instrumentos cualitativos y cuantitativos.

En la fase de planeación se identificó un problema, se diseñó una hipótesis y posteriormente un diagnóstico para establecer con mayor profundidad la problemática a intervenir. Se trabajó en el diseño de actividades en torno al fomento a la lectura, que se implementarán en un taller multidisciplinario.

En la fase de acción se ejecutarán estrategias personalizadas, flexibles y estructuradas con un previo conocimiento del contexto de los participantes. Se implementarán con base a un

cronograma de actividades, tomando en cuenta un enfoque constructivista para desarrollar un aprendizaje dialógico. En esta fase se generarán productos derivados de la interacción con la lectura y otras disciplinas, como la ciencia y el arte.

En la fase de observación, se emplearán instrumentos varios para la observación y recolección de información a través de técnicas como notas de campo, bitácoras, encuestas y entrevistas que serán detalladas en el siguiente apartado.

La fase de reflexión será a partir de la observación participante y la recolección de datos. Se identificarán indicadores con la información obtenida de los diversos instrumentos para después interpretarlos y visualizar los alcances del proyecto.

3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención

Ciudad Mendoza es un municipio de la zona centro del estado de Veracruz, México con aproximadamente 45 284 habitantes; tiene 4 localidades rurales (Necoxtla, La Cuesta, Tetzmla y Ocotla) con población indígena que representa el 15 % del total de habitantes, donde la lengua principal es el náhuatl. A sólo 2.2 km de la cabecera municipal se encuentra la localidad de La Cuesta, comunidad bilingüe en un 70 %, con más de 2 000 personas que la habitan (Comité Estatal de Información Estadística y Geografía de Veracruz [CEIEG], 2020). Las principales actividades de la comunidad están enfocadas a la industria de la construcción, la fabricación de muebles de madera y venta de recursos naturales como plantas y carbón.

La Cuesta cuenta con una biblioteca ubicada en la agencia municipal y un par de escuelas, Enrique C. Rebsamen con primaria general y la telesecundaria 5 de mayo, ambas en turno matutino. En la comunidad no se cuenta con servicio de internet por parte de los proveedores de las compañías tradicionales. Si bien existe otra opción para tener el servicio, adquirir una antena para la mayoría de los habitantes, representa una inversión que puede resultar

poco asequible. Es por ello que la intervención se diseñó desde una modalidad presencial, a causa de la escasa infraestructura tecnológica.

El proyecto de intervención *Con ciencia y arte* se realizará en la localidad de La Cuesta, en la zona conocida como piedra encimada. En el domicilio particular de una maestra que habita en la comunidad y que apoya constantemente los procesos de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes. Dando seguimiento en su aprendizaje con asesorías y gestionando eventos para la comunidad, desde la iniciativa propia.

El proyecto de intervención propone 15 sesiones, una sesión por semana con una duración de 2 horas. Calendarizadas desde el 5 de junio hasta el 11 septiembre del 2021, sujetas a la disponibilidad de horarios de los participantes.

La formación del grupo para el proyecto en particular fue a partir de una convocatoria que se lanzó en La Cuesta, con ayuda de la anfitriona del espacio donde se trabajará. A esa invitación se fueron integrando de manera voluntaria las niñas y niños de la comunidad.

Desde la literatura, la ciencia y las artes, se pretende estimular a los participantes a recorrer transversalmente diversas disciplinas, para fomentar la expresión de las percepciones e interpretaciones de lo vivido. Expresiones orales y escritas desde su lengua original, el náhuatl. Mostrando la sinergia que existe entre los habitantes y la naturaleza, a través del diálogo constante y horizontal entre los asistentes.

3.3 Estrategia de intervención

Como lo menciona Argüelles (2015) se debe concebir la práctica lectora como una actividad que se disfrute, no como un deber. Reconocerla como una experiencia libre con una plurivalencia en su ejercicio cotidiano, donde cada voz y cada interpretación aporta a la formación de la obra y de los lectores. En consecuencia, promover la práctica de la lectura desde

la libertad es una de las premisas del proyecto, al igual que el respeto por el contexto social y cultural. Es fundamental que cada una de las propuestas se desarrollen desde un ambiente de libertad con una dimensión lúdica, de exploración y de diálogo, como engranajes de la maquinaria lectora.

La aplicación de las estrategias de intervención se ejecutará a través de las 15 sesiones presenciales, con niños y niñas con la comunidad bilingüe de La Cuesta. Se pretende fomentar la lectura con la implementación de un taller multidisciplinario con un enfoque científico.

Dentro de las principales estrategias para la intervención destacan la promoción de la expresión escrita y gráfica, lectura en voz alta, ejercicios de iniciación de escritura en náhuatl, acercamientos con profesionales en el área de la ciencia y el arte, sesiones de lectura colectiva y actividades con la participación de familiares. La idea es fomentar, en cada sesión, el diálogo y el respeto por las opiniones vertidas por los participantes, visualizándolas como base para construir comunidad.

Los contenidos serán cercanos y significativos para los participantes, con una selección previa de textos incluidos en la cartografía lectora (ver Apéndice A). La propuesta inicial fue diseñada tomando en cuenta sus gustos e intereses, la etapa lectora en la que se encuentran y lo que sucede en su entorno. Esta cartografía es flexible y con disposición al cambio. Contempla diversos tránsitos textuales, abarcando géneros como narrativa, poesía y textos informativos de ciencia. Fue pensada para detonar un diálogo constante en torno a temas relacionados con su entorno como (a) la naturaleza, para conocer y reconocer la importancia de la interacción de cada uno de los actores que existen en ella; (b) la sociedad, para ser conscientes de las repercusiones de las acciones personales con el entorno inmediato; y (c) la ciencia, como otro lenguaje para

nombrar las cosas, una herramienta que para conocer más acerca de su funcionamiento y reconocer que forma parte de la vida cotidiana.

Uno de los productos finales será un cómic con enfoque científico bilingüe. Donde se volcarán los contenidos generados en las sesiones, partiendo de su imaginación e interpretaciones. Otras expresiones escritas y gráficas estarán plasmadas en un diario personal donde se promoverá la escritura frecuente de sus ideas. Los productos obtenidos representan un lienzo para plasmar sus sentipensares desde la libertad que proporcionan los materiales compartidos en sus diversas formas. Siendo la lectura por placer el eje sobre el que suceden el resto de las experiencias.

Antes de iniciar las sesiones, se implementará un par de encuentros adicionales al cronograma oficial de actividades, con la finalidad de aplicar la encuesta inicial de diagnóstico, platicarles las características del proyecto, conocer al resto de los participantes, sus gustos y el entorno con el que se relacionan.

Con relación al seguimiento del grupo, la evaluación de diagnóstico inicial y final se aplicarán en la primera y penúltima sesión respectivamente. Los instrumentos de evaluación son explicados a continuación.

3.4 Metodología de evaluación

Respecto a la recolección de datos, se emplearán diversos instrumentos de medición tanto cualitativos como cuantitativos para evaluar el proyecto y sus diferentes etapas: (a) un par de encuestas para el diagnóstico inicial y final de los participantes, (b) un diario de sesión, (c) una breve bitácora de metacognición y entrevistas para los participantes, (d) portafolio de actividades, y (e) registros fotográficos, de video y de observación natural de las sesiones.

Se utilizarán un par de instrumentos de diagnóstico al inicio y final de la intervención, en forma de encuesta. Su aplicación será de manera física, donde cada uno de los participantes contestarán preguntas abiertas y de opción múltiple. La finalidad es dar seguimiento a los hábitos de lectoescritura, sus intereses, las prácticas de la oralidad en la comunidad, su relación y apreciación del entorno. Se diseñó una encuesta de diagnóstico inicial (ver Apéndice B) que se aplicó a los participantes, un par de semanas previas al inicio de la intervención para identificar y definir el problema concreto. Algunos aspectos del diagnóstico inicial serán evaluados en una encuesta final, para dar seguimiento a la evolución de los indicadores.

El diario de sesión o notas de campo (ver Apéndice C), para el que guía la intervención, se visualiza como una herramienta de gran utilidad. No solo como posibilidad de ejercitar la escritura anecdótica, sino como un registro de experiencias significativas de los participantes, apoyada en audio y video.

La bitácora o encuesta de metacognición para los participantes (ver Apéndice D), se refiere a una breve descripción de lo percibido y aprendido. Su fin es monitorear las opiniones de los participantes en torno a las actividades realizadas. De igual manera es un espacio de reflexión y autoevaluación para plasmar después de cada sesión, en torno a las premisas: qué traigo, qué apporto y qué me llevo.

Todo lo anterior para dar seguimiento puntual, indagar y reflexionar en torno a las características de las diversas sesiones de la intervención.

CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN

4.1 Descripción de actividades y productos

En este capítulo se presentan de manera puntual las actividades y productos por obtener durante la intervención, así como una breve descripción de cada una y su duración. Se complementa con una representación gráfica de la cronología de las actividades.

Tabla 1

Actividades y productos

Actividad	Descripción de la actividad	Producto por obtener	Duración (Semanas)
Diseño de cartografía lectora.	Selección de material bibliográfico para la intervención. Con retroalimentación de la clase de Cartografías lectoras.	Cartografía lectora.	8
Delimitación del problema y gestión del grupo.	Diseño y desarrollo de la delimitación del problema general, particular y concreto de la intervención. Con base en los lineamientos solicitados en la clase de Proyecto integrador I.	Aspectos generales y ámbito de la intervención.	8
Fundamentación de propuesta.	Selección y estructuración de las lecturas. Así como desarrollo de escritura académica.	Lecturas y organizadores gráficos.	12
Planeación de actividades del proyecto.	Diseño de la estrategia de promoción de lectura Selección de material bibliográfico para cada una de las sesiones de la intervención. Con retroalimentación de la clase de Estrategias de promoción de la lectura.	Estrategias de promoción de lectura de la intervención.	8
Aplicación de instrumento de diagnóstico inicial.	Diseño y aplicación de un cuestionario inicial de diagnóstico a los participantes para conocer parte del contexto de la intervención.	Datos obtenidos para estructurar la delimitación del problema concreto.	1
Elaboración de borrador de protocolo.	Selección y estructuración de lecturas referentes a conceptos y teorías para el desarrollo de una escritura académica en torno al protocolo. Diseño de instrumentos de diagnóstico.	Borrador de protocolo. Instrumentos de medición.	8

Protocolo definitivo.	Depuración de documento. Diseño y ejecución de un guión para la presentación con audio del proyecto. Con asesoría de la clase de Proyecto Integrador I.	Presentación con audio para publicación.	2
Intervención.	Implementación de las estrategias de promoción de lectura con los participantes del proyecto. Recolección de evidencias en cada sesión.	Reportes de resultados y evidencias.	15
Diagnóstico final/entrevistas.	Implementación de instrumentos de diagnóstico final, diseñados con anterioridad desde la asesoría de Proyecto Integrador I.	Registro y procesamiento de resultados.	2
Captura de datos obtenidos.	Recopilación de información de los instrumentos de diagnóstico.	Estadística de resultados.	2
Análisis de resultados.	Comparación de los resultados. Análisis de los indicadores para monitorear los alcances del proyecto.	Interpretación de resultados.	2
Redacción del borrador de trabajo recepcional.	Escritura académica en torno a los resultados cualitativos y cuantitativos del proyecto.	Borrador de trabajo recepcional.	12
Corrección de documento.	Depuración del documento para perfilar la entrega final. Con asesoría de Proyecto Integrador II.	Documento aprobado para examen.	4
Diseño y redacción de artículo.	Diseño y estructuración del escrito. Estudio de las características del artículo para plasmar de manera clara y concreta la información. Con asesoría de Proyecto Integrador II.	Carta de recepción de artículo.	4
Gestión y presentación de examen recepcional.	Seguimiento de los procesos administrativos para la presentación de examen recepcional.	Acta de examen.	4

Figura 1*Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura*

Actividades	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic-Ene	Productos
Diseño de cartografía lectora	■	■									Cartografía lectora
Delimitación del problema y gestión del grupo		■	■								Aspectos generales y ámbito de la intervención
Fundamentación de propuesta	■	■	■								Lecturas y organizadores gráficos
Planeación de actividades del proyecto		■	■								Estrategia de la intervención
Aplicación de instrumento de diagnóstico inicial			■								Datos obtenidos para estructurar la delimitación del problema concreto
Elaboración de borrador de protocolo		■	■								Borrador de protocolo
Protocolo definitivo				■							Presentación con audio para publicación
Intervención				■	■	■	■				Reportes de resultados y evidencias
Diagnóstico final/entrevistas							■				Registro y procesamiento de resultados
Captura de datos obtenidos							■				Estadística de resultados
Análisis de resultados							■				Interpretación de resultados
Redacción del borrador de trabajo recepcional							■	■	■		Borrador de trabajo recepcional
Corrección de documento									■		Documento aprobado para examen
Diseño y redacción de artículo									■		Carta de recepción de artículo
Gestión y presentación de examen recepcional										■	Acta de examen

REFERENCIAS

- Alexiévich, S. (2006). *Voces de Chernóbil*. Siglo XXI.
- Andruetto, M. T. (2014). *La Lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica.
- Argüelles, J. D. (2015). *Por una universidad lectora*. Laberinto Ediciones.
- Argüelles, J. D. (2010). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes*. Océano exprés.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia Editorial.
- Ayuntamiento de Camerino Z. Mendoza. (2018). *Plan Municipal de Desarrollo 2018-2021*.
<https://www.transparencia.mendoza.gob.mx/obligaciones-de-transparencia/transparencia-2018-2021/>
- Benavides, S. E. (2017). *Eco-Calli: Taller de animación a la lectura para niños de una comunidad costera* [Trabajo Práctico en la Especialización en Promoción de la lectura, Universidad Veracruzana]. Repositorio institucional UV.
<https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/48364>.
- Beyer, M. E., y Frías, G. (2017). La comunicación de la ciencia y la literatura. *Revista digital universitaria*, 18(5). <https://es.scribd.com/document/359865773/Beyer-y-Frias-2017-La-comunicacion-de-la-ciencia-y-la-literatura-pdf>
- Cabrejo, E. (1987). La lectura comienza antes de los textos escritos. *Revista Nuevas hojas de lectura*, 3. https://www.cobdc.net/12JCD/wp-content/materials/SALA_E/CABREJO_lectura_comienza.pdf
- Calvo, P. M. (2016). Paul Ricoeur y la lectura como lugar de construcción de identidad [Número Especial Año 2016: IX Encuentro Mesoamericano "Escritura-Cultura"]. *Academia*, 185-

195. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/42387>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Castro, R. (2002). *La intuición de leer, la intención de narrar*. Paidós.
- Centro de Nanociencias y Nanotecnología. (2021). *Noboru Takeuchi*. Universidad Nacional Autónoma de México.
https://www.cnyn.unam.mx/index.php?option=com_perfil&view=perfil&Itemid=56&uid=129
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2020). *La literatura infantil en la escuela (elementos para comprender la progresión y complejización)*. https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-primaria/upload/Colomer_progresion_y_complejizacion.docx
- Comité Estatal de Información Estadística y Geografía de Veracruz. (2020). *Cuadernillos municipales*. <http://ceieg.veracruz.gob.mx/2020/12/03/cuadernillos-municipales-2020/>
- Community of Research on Excellence for All. (2018). *El aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Comisión Europea.
<https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/594/769970554da49e21171e56f111a8ba9c.pdf>
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2015). *Encuesta Nacional de Lectura*.
https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf
- Chapela, L. M. (2013). *Caja de herramientas en la educación para la paz*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en México.
<https://www.fondodeculturaeconomica.com/PDF/Caja%20de%20herramientas/Caja%20d>

e%20herramientas%20en%20una%20cultura%20para%20la%20paz%20de%20Luz%20Mar%C3%ADa%20Chapela.pdf

Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill.

Ezpeleta, D. (2018). *La lectura desde la neurociencia*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

<https://cerlalc.org/publicaciones/la-lectura-desde-la-neurociencia/>

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Paidós.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020, noviembre). *Educación en pausa: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19*.

<https://www.unicef.org/lac/media/18251/file/Educacion-en-pausa-web-1107.pdf>

Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.

Foucault, M. (2012). *Esto no es una pipa. Ensayos sobre Magritte*. Eterna Cadencia.

Freire, P. (2017). *La importancia del acto de leer*. Fundación editorial el perro y la rana.

http://www.elperroylarana.gob.ve/wp-content/uploads/2017/04/la_importancia_del_acto_de_leer.pdf

García, S. (2020). COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe. *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD LAC C19 PDS N°. 20*.

<https://www.unicef.org/lac/media/16851/file/CD19-PDS-Number19-UNICEF-Educacion-ES.pdf>

Garrido, F. (2014). *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores capaces de escribir*. Paidós.

- González, A. y Molina, M. P. (2015). Eitliztli, gravitación divulgación de la física en idioma náhuatl. *Ciencias*, (117), 52-61. <https://www.revistacienciasunam.com/en/200-revistas/revista-ciencias-117/1948-eitliztli,-gravitaci%C3%B3n-divulgaci%C3%B3n-de-la-f%C3%ADsica-en-idioma-n%C3%A1huatl.html>
- Hirschman, S. (2011). *Gente y cuentos. ¿A quién pertenece la literatura?: Las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos*. Fondo de Cultura Económica.
- Inclán, V. (2021). *Leer, imaginar y escribir: una intervención en Paso Santiago* [Trabajo Práctico en la Especialización en Promoción de la lectura, Universidad Veracruzana]. <https://www.uv.mx/epl/general/generaciones/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Módulo sobre lectura*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb20.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México. (2015). *Desempeño de los estudiantes al final de la Educación Media Superior en PISA 2012*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Desempeno-de-estudiantes.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México. (2019). *Informe 2019*. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/tem_05.html
- Jaimés, P. A. (2020). Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de las artes plásticas y escénicas. *Infancias Imágenes*, 19(2). <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/13676/16431>
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- López, M. E. (2018, Julio 09). Alimentar la capacidad metafórica. Primera infancia y derechos culturales. *Linternas y bosques. Literatura infantil y juvenil*. <https://linternasybosques.wordpress.com/2018/07/09/alimentar-la-capacidad-metaforica->

primera-infancia-y-derechos-culturales-por-maria-emilia-lopez/

- Luckmann, T. (1984). El lenguaje en la sociedad. *Coneval. Revista internacional de ciencias sociales*, 36(1), 5-20. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000060186_spa
- Macías, J. R., y García, F. J. (2019). El aprendizaje dialógico: un paso más hacia la inclusión en el aula. *IV Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI*. <https://www.eumed.net/actas/19/educacion/26-el-aprendizaje-dialogico.pdf>
- Mata, J. (2008). *10 ideas clave para la animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Graó.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Paidós.
- Melguizo, J. H. (2018). *Cultura de paz, palabra y memoria. Un modelo de gestión cultural comunitario*. Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>
- Monterroso, A. (1998). *La letra e: fragmentos de un diario*. Alfaguara.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf
- Naciones Unidas. (2005). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales* art. 4, párr. 8.
- Organización de las Naciones Unidas. (2019). *La ciencia y el conocimiento tradicional, una alianza necesaria para el desarrollo sostenible*. Programa para el medio ambiente.

<https://www.unep.org/es/noticias-y-reportajes/reportajes/la-ciencia-y-el-conocimiento-tradicional-una-alianza-necesaria>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Programa para la evaluación internacional de alumnos*.

https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

Pacheco, M. (2016). *Importancia del hábito lector en el C.E.I.P. Poetas Andaluces (Dos hermanas Sevilla)* [Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Educación Primaria, Universidad de Sevilla].

<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/49096/TFG%20MAR%CDA%20PACHECO%20FERREIRA.pdf?sequence=1>

Pastrana, S. A. (2015). *Desaparición de las lenguas indígenas*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3098/14.pdf>

Petit, M. (2021). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano.

Programa Nacional de Salas de lectura. (2018). *Las Salas de Lectura*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. <https://observatorio.librosmexico.mx/files/2018/mediadores/1-salas-lectura.pdf>

Rodari, G. (2013). *Gramática de la fantasía*. Booket.

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo Veintiuno. <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/11/tiempo-y-narracion3b3n-i.pdf>

Rivero, R. (2017). *La exploración, juego y desarrollo de niños y niñas*. Dirección Regional de Educación de Apurímac.

<http://www.dreapurimac.gob.pe/inicio/images/ARCHIVOS2017/a-educa-inicial/Modulo>

2-Juego-y-exploracion.pdf

Rodríguez, L., y Villegas, C. (2008). Una mirada estética a la lectura y la escritura, desde Bajtin.

Investigación y Postgrado, 23(2), 119-144.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65815752005>

Secretaría de Desarrollo Social. (2010). *Unidad de Microrregiones*. Catálogo de localidades.

<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/>

Secretaría de Finanzas y Planeación del Estado de Veracruz. (2016). *Perfil social y económico de*

la población indígena en Veracruz. [http://ceieg.veracruz.gob.mx/wp-](http://ceieg.veracruz.gob.mx/wp-content/uploads/sites/21/2019/05/Perfil-indigena-Veracruz.pdf)

[content/uploads/sites/21/2019/05/Perfil-indigena-Veracruz.pdf](http://ceieg.veracruz.gob.mx/wp-content/uploads/sites/21/2019/05/Perfil-indigena-Veracruz.pdf)

Töpf, A., y Simonetti, G. (2014). *Origen del Lenguaje* [Trabajo Práctico en Facultad de

Psicología, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio UBA.

http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/090_comportamiento/material/tp_origen.pdf

Turin, J. (2014). *Los grandes libros para los más pequeños*. Fondo de Cultura Económica.

Una casa de palabras/Sala de lectura y ciencia. (s.f.). *Inicio* [Página de Facebook]. Facebook.

Recuperado Junio 13, 2021, de [https://pt-](https://pt-br.facebook.com/pg/unacasadepalabras/posts/?ref=page_internal)

[br.facebook.com/pg/unacasadepalabras/posts/?ref=page_internal](https://pt-br.facebook.com/pg/unacasadepalabras/posts/?ref=page_internal)

Vigotsky, L. S. (1987). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Pueblo y educación.

[https://www.proletarios.org/books/Vigotsky-](https://www.proletarios.org/books/Vigotsky-Imaginacion_y_Creatividad_En_La_Infancia.pdf)

[Imaginacion_y_Creatividad_En_La_Infancia.pdf](https://www.proletarios.org/books/Vigotsky-Imaginacion_y_Creatividad_En_La_Infancia.pdf)

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones*

psíquicas. Ediciones Fausto.

BIBLIOGRAFÍA

- Briones, G. (2006). *Teorías de las ciencias sociales y de la educación*. Trillas.
- Cabrejo, E. (1998). La lectura comienza antes de los textos escritos. *Revista Nuevas hojas de lectura*, 3. https://www.cobdc.net/12JCD/wp-content/materials/SALA_E/CABREJO_lectura_comienza.pdf
- Centro Nacional de las Artes. (2017). *La imaginación y el arte en la infancia*. https://vidaacademicaenlinea.cenart.gob.mx/blog-hablemos-de-educacion-artistica/wp-content/uploads/sites/8/2017/11/La_imaginacion_y_el_arte_en_la_infancia.pdf
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (2020). *Leer, imaginar, actuar. Catálogo Cerlalc-IBBY de libros infantiles para el desarrollo sostenible*. <https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2020/04/Cat%C3%A1logo-Cerlalc-Ibby-1.pdf>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 22(4), 2-19. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf
- Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2015). *Pobreza a nivel municipio 2010 y 2015*. <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobreza-municipal.aspx>
- Chambers, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.

Chapela, L. M. (2012). *La lectura: fuente de relaciones interculturales*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. Fondo de Cultura Económica.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005)

Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260710_spa.page=16

Orna, E., y Stevens, G. (2004). *Cómo usar la información en trabajos de investigación*. Gedisa.

Ortiz, A. (2015). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. *CES*

Psicología, 8(2), 182-199. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423542417011>

Schara, J. C. (2012). La pedagogía sensible y la imagen en movimiento. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (63), 23-31.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34023237004>

Valerio, M. E. (2004). *129 estrategias de promoción y animación de lectura*. Ministerio de

Educación Pública de Costa Rica. [https://www.orientacionandujar.es/wp-](https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2017/08/129-estrategias-de-promoci%C3%B3n-y-animaci%C3%B3n-de-lectura.pdf)

[content/uploads/2017/08/129-estrategias-de-promoci%C3%B3n-y-animaci%C3%B3n-de-lectura.pdf](https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2017/08/129-estrategias-de-promoci%C3%B3n-y-animaci%C3%B3n-de-lectura.pdf)

Vigotsky, L. (2011). *La imaginación y el arte en la infancia*. Coyoacán.

APÉNDICES

Apéndice A

Cartografía lectora

Carballo, M., y Vanden, F. (2017). *Piltlajkuiloliamoch*. El dragón rojo.

Bombara, P., y Valenzuela, A. (2015). *Ciencia y superhéroes*. Siglo Veintiuno.

Ferran, O. (2019). *XXL Locos por la ciencia. 365 preguntas, una para cada día*. Larousse.

García, M., y Mijangos, A. (2018). *Diccionario de mitos de América*. El naranjo.

Gaytán, S. M., y Gutiérrez, I. (2018). *Magia matemática para todos*. Limusa.

Ignotofsky, R. (2018). *Mujeres de ciencia*. Santillana.

Miret, K. (2016). *Espejos, mocos, cucarachas...y otras pócimas curiosas*. SM México.

Olmos, J., y Franceschini, E. (2016). *Ciencia que baila*. Siglo Veintiuno.

Plata, L. J. (2017). *La ciencia y los monstruos*. Siglo Veintiuno.

Riva Palacio, M. (2007). *Haikú*. El naranjo.

Salinas, L., y Fuentealba, M. (2018). *Animales mexicanos*. Hueders.

Verne, J. (2019). *De la tierra a la luna*. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas.

<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/515438/julio-verne-de-la-tierra-a-la-luna-nahuatl-puebla-inpi.pdf>

Verne, J. (2019). *Viaje al centro de la tierra*. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas.

<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/555428/julio-verne-viaje-al-centro-de-la-tierra-nahuatl-puebla-inpi.pdf>

Wall, L. (2014). *Plantas, bacterias, hongos, mi mujer, el cocinero y su amante*. Siglo veintiuno.

Apéndice B

Encuesta de diagnóstico inicial

Encuesta inicial

Nombre completo: _____ Edad: _____

Género: _____ Escolaridad: _____

Objetivo: Evidenciar el nivel de interacción con la lectura por parte de un grupo de niñas y niños de la comunidad bilingüe de La Cuesta.

1.- La lectura, ¿te interesa?

Mucho Poco No me interesa

2.- ¿Te gusta que te lean?

Mucho Poco No me interesa

3.- Antes de aprender, ¿te gustaba que te leyeran?

Mucho Poco No me interesa

4.- ¿Quién te leía?

5.- ¿Recuerdas algún cuento que te leían cuando eras pequeño? ¿Cuál?

SI NO

6.- ¿Te gusta contarles cuentos a los demás? ¿Cuál es tu favorito?

SI NO

7.- ¿Cómo te gusta leer más? ¿En silencio o en voz alta? ¿En náhuatl o en español?

En silencio En voz alta No me gusta

Náhuatl Español

8.- ¿Tienes libros en casa? Menciona alguno de ellos.

SI NO

9.- ¿De qué tipo son?

Textos escolares Periódicos Revistas

Historias o cómics Novelas Cuentos

Otros: _____

10.- ¿Qué tipo de lectura te interesa?

Cómics Aventuras Ciencia

Fantasia Ficción Poesía

Terror Románticos

Historia Textos educativos

Otros: _____

11.- ¿Tu familia lee?

SI NO

12.- ¿Tienes libros en casa? Aproximadamente, ¿cuántos tienes?

13.- ¿Cuántas veces lees a la semana?

14.- Si leo algo que me gusta:

Lo platico con mis amigos Lo platico con mi familia

Lo platico con otras personas No lo platico

15.- ¿Has ido a una biblioteca ?

SI NO

16.- La biblioteca, la percibes como:

Un sitio interesante Un lugar en el que me gusta pasar el tiempo

Un lugar aburrido Otro: _____

17.- ¿Te gusta leer en voz alta en público?

SI NO

18.- Hay alguien que te motive a leer? ¿quién es?

19.- ¿En que te fijas cuando seleccionas un libro?

En la portada El título El número de páginas

Las imágenes El autor Tamaño de la letra

Otros: _____

20.- ¿Cómo te sientes cuando lees?

Entretenido Aburrido Me da igual

21.- ¿Has leído un texto sobre ciencia? ¿qué tema ha tratado?

SI NO

Agua Universo Plantas y animales

Otros: _____

22.- ¿Te gusta dibujar? ¿Por qué?

SI NO

23.- ¿Te gustaria parcipar en la escritura e ilustración de una historia? ¿Por qué?

SI NO

24.- ¿Escribes algo aparte de tus obligaciones escolares?

SI NO

25.- ¿Te gusta escribir? ¿Por qué?

SI NO

26.- ¿Escribes en ambas lenguas (náhuatl-español)? ¿Por qué?

SI NO

25.- ¿Qué actividades disfrutas hacer en tu comunidad?

26.- ¿Cuáles son las actividades más importantes en tu comunidad?

27.- ¿Qué es lo que más te gusta del lugar donde vives?

28.- ¿Qué es lo menos te gusta del lugar donde vives?

29.- ¿Hay alguna leyenda o historia que conozcas de tu comunidad? ¿De qué trata?

30.- ¿Tienes tiempo libre? ¿Qué haces en ese tiempo?

Apéndice C

Notas de campo

- Notas de campo o diario de la sesión.

Fecha:	Hora:
Nombre de la actividad:	No. Sesión:
1. Describe el lugar de la observación:	
2. Ambiente de la sesión:	
3. ¿Quién estuvo presente en la sesión?	
4. ¿Qué interacciones sociales tuvieron lugar?	
5. ¿Qué actividades se realizaron?	
6. Información descriptiva extra:	
7. Circunstancias relevantes:	
8. Comentarios e interpretaciones finales:	

Apéndice D

Encuesta de metacognición

- Bitácora / Encuesta de metacognición.

Nombre:	Hora:
Fecha:	No. Sesión:

1. ¿Cómo me sentí en la sesión?

2. ¿Cómo fue mi participación en la sesión?

3. ¿Qué es lo que aprendí?

4. ¿Qué me pareció interesante?

5. ¿Qué cambiaría de la sesión y cómo lo haría?

GLOSARIO

Cartografía lectora: Bibliografía de referencia empleada en las sesiones de la intervención.

Interculturalidad: Encuentro de dos o más culturas. Lo ideal sería una relación de respeto por lo expresado, una comunicación abierta, crítica, horizontal y efectiva. Con una escucha atenta para generar acuerdos y coincidencias fraternas, solidarias desde la creatividad y la solidaridad.

Irrisoria: Referente a que es muy pequeño o insignificante.

Mismidad: Es la construcción de la consciencia del yo mismo a través del entorno.

Otredad: La consciencia del yo mismo y del otro como un ser con su yo mismo que necesariamente es distinto del propio, pero que es igualmente válido. La consciencia del yo mismo brota la consciencia del otro.

Transversalidad: Los cruces o puntos de intersección de determinadas entidades. Las coincidencias entre diversas disciplinas.