



Universidad Veracruzana
Centro de Estudios de la Cultura
y la Comunicación

Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura

Sede: Xalapa

Soy espejo y me reflejo

Fomento a la lectura con docentes de educación

primaria indígena de Veracruz

Estudiante: M. Guiexhooba de Gyves Mendoza

Tutora: Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández

Xalapa, Veracruz, diciembre 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 El acto de leer 4

1.1.1.1 Lector 5

1.1.1.2 Texto 6

1.1.1.3 Contexto 6

1.1.2 La lectura 7

1.1.2.1 Sentido 9

1.1.2.2 Significado 9

1.1.3 Comprensión 9

1.1.3.1 Comprensión objetiva 9

1.1.3.2 Comprensión humana 10

1.1.4 Cultura escrita 10

1.1.4.1 Alfabetización 11

1.1.4.2 Disponibilidad 11

1.1.4.3 Acceso 11

1.1.5 Derechos culturales 11

1.1.6 Identidad narrativa 12

1.1.7 Educación indígena 13

1.1.8 El perfil del docente indígena 14

1.2 Marco teórico 15

1.2.1 Teoría sociocultural 15

1.2.2 Pedagogía crítica 16

1.2.3 Teoría del aprendizaje significativo 17

1.2.4 Teoría transaccional 18

1.2.5 Fenomenología hermenéutica 19

1.3 Revisión de casos similares 20

1.3.1 Memoria e identidad lectora 20

1.3.2 La lectura como encuentro 21

1.3.3 Lectura y docencia 24

1.4 Breve caracterización del proyecto 26

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO 28

2.1 Delimitación del problema 28

2.1.1 El problema general 28

2.1.2 El problema específico 29

2.1.3 El problema concreto 34

2.2 Justificación 36

2.3 Objetivos 39

2.3.1 Objetivo general 39

2.3.2 Objetivos particulares 40

2.4 Hipótesis de intervención 40

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO 42

3.1 Modelo metodológico 42

3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención 43

3.3 Estrategia de intervención 44

3.4 Metodología de evaluación 45

CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN 47

4.1 Descripción de actividades y productos 47

REFERENCIAS 51

BIBLIOGRAFÍA 60

APÉNDICES 62

Apéndice A. Cuestionario de diagnóstico 62

Apéndice B. Infografía inicial 66

Apéndice C. Cartografía lectora 67

GLOSARIO 69

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Actividades y productos 47

Figuras

Figura 1. Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura 50

INTRODUCCIÓN

La lectura es fuente de experiencias significativas. La relación que se hace del mundo y de los eventos que en él suceden pasa por un *proceso lector*, es decir, un proceso de interpretación a partir de una serie de creencias y valores intrínsecos, a través del cual el ser humano los construye y dota de sentido y significado. Estos referentes se construyen de manera interna en la mente de cada lector. Y de manera externa, a través de las significaciones colectivas que las distintas culturas otorgan a cada uno de ellos (Chapela, 2012).

Entendiéndola como una experiencia de interpretación, la lectura es la forma en que las personas construyen y se apropian del mundo, el propio y el colectivo. Por tanto, es indispensable que las relaciones con las prácticas sociales y educativas vinculadas a ésta, sean positivamente significativas. Todo aprendizaje está mediado por la emoción que acompaña la experiencia.

Integrarse y participar plenamente de la vida social de un país o una comunidad es un derecho de todas las personas. Para que esta participación pueda darse de manera horizontal, efectiva y afectiva es necesario desarrollar una serie de habilidades cognitivas y emocionales que permitan el acceso, ejercicio, uso, disfrute y reconocimiento de los derechos de los que son sujetos las personas. En este sentido, el derecho a leer o a la lectura puede verse desde una perspectiva de derechos humanos, un derecho interseccional implícito en el ejercicio de otros como: el derecho a la educación, el derecho de los niños al acceso a información adecuada, el derecho a la libertad de expresión, el derecho a la ciencia y la cultura y los derechos culturales de las minorías (Gemetto, 2015).

La población indígena o población originaria son grupos de personas culturalmente distintos que comparten fuertes vínculos ancestrales colectivos con la naturaleza y el territorio

que habitan. Esta relación determina y da forma a la cultura e identidad con la que se reconocen. Las prácticas sociales y manifestaciones culturales de los pueblos originarios están inextricablemente relacionadas con los recursos naturales y el territorio que habitan. Actualmente a nivel mundial, la población indígena representa el 6 % (476 millones) de la población total, sin embargo en términos de pobreza y marginación representan el 15 % de las personas que viven en extrema pobreza. Paradójicamente la población indígena es la que cuida y protege el 80 % de la biodiversidad del planeta (Banco Mundial, 2021).

En este contexto, en la relación que existe entre lenguaje y vida, lectura y experiencia, educación y desarrollo personal y colectivo, el proyecto que se presenta busca visibilizar, recuperar y fortalecer las prácticas lectoras de los formadores de infancias y adolescencias indígenas del estado de Veracruz, México. Es a través de la relación que los docentes de educación indígena han establecido con estas experiencias, como se configurará el camino y los medios que ofrecerán a los alumnos en las aulas para relacionarse con la lectura, y en consecuencia con la vida y el mundo.

El proyecto busca contribuir a recuperar relaciones preexistentes, convocarlas al presente a través de la lectura misma y la escritura testimonial. Y a la luz de nuevos saberes adquiridos; resignificarlas, modificarlas, incrementarlas, potenciarlas, compartirlas y replicarlas.

Para lograrlo ha sido necesario establecer primero un marco referencial, desarrollado en el capítulo uno de este protocolo, que incluya el marco conceptual y teórico que delinee el enfoque desde el cual se aborda el problema. En el mismo capítulo se revisan casos similares que en distintos países se han llevado a cabo así, así como una breve caracterización del proyecto.

En el capítulo dos se hace la delimitación del problema general, específico y concreto para realizar entonces el planteamiento del proyecto, lo que incluye la justificación, los objetivos y la hipótesis de intervención.

A lo largo del capítulo tres se detalla el diseño metodológico, que incluye el modelo metodológico, los aspectos generales y el ámbito de intervención, la estrategia de intervención y la metodología de evaluación. La programación de las actividades y los productos a obtener se encuentran especificados en el capítulo cuatro.

Al final se encontrarán las referencias utilizadas, así como la bibliografía, los apéndices y el glosario pertinente.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

Los conceptos en torno al tema de la lectura y la educación se utilizan frecuentemente en el discurso público asociados al utilitarismo pedagógico y formativo. Por tal motivo es necesario establecer el enfoque desde el que se abordan en el presente proyecto. Principalmente desvincular a la lectura de la subordinación al sentido utilitario de decodificar y extraer información a partir de un código escrito. El marco conceptual propone recuperar la dimensión social y humana de la lectura como una práctica cotidiana que atraviesa todos los aspectos de la vida. Ubicarla en un contexto más amplio, diverso, heterogéneo, plural, incluyente y subjetivo, sin que esto niegue la funcionalidad que tiene para el desarrollo de habilidades cognitivas.

1.1.1 *El acto de leer*

Según la Real Academia Española (RAE) *leer* quiere decir “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados” (Real Academia Española, s.f.-a, definición 1). Sin embargo *leer* es una actividad mucho más compleja e intrincada que implica además poner en marcha una serie de mecanismos cognitivos y entrecruzarlos con los recursos emocionales, culturales y psicosociales de los que dispone un individuo.

A pesar de ser una actividad que se realiza de manera cotidiana pocas veces se reflexiona sobre lo que implica el *acto de leer*. Se asume con frecuencia que se lee solo aquello que está escrito en un código descifrable: palabras, textos, imágenes o símbolos. No obstante, leer abarca más allá de la decodificación de signos o estímulos audiovisuales. Leer es principalmente notar un mensaje, es decir, percibir *algo* e interpretarlo. Leer es *escuchar* atentamente lo que *otro* (alguien o algo fuera de cada persona) dice, y relacionarlo con la propia experiencia para construir un significado a partir de esta noción. Leer es atender las palabras, *el lenguaje* de otro u

otros, y relacionarlas con los deseos, temores, dudas, memorias, necesidades, esperanzas y conocimientos propios. De esta relación surgirán ideas e imágenes nuevas originadas por las ideas e imágenes ofrecidas previamente por el autor (Chapela, 2011).

Dada la complejidad que implica el acto de leer, es necesario considerar que tanto aquellos que inician el proceso lector como aquellos que lo guían se encuentren emocional e intelectualmente listos para hacer frente a este reto (Rosenblatt, 2002).

1.1.1.1 Lector. La RAE define que lector es aquel “que lee o tiene el hábito de leer” (Real Academia Española, s.f.-b, definición 1). Es necesario expandir este concepto en aras de corresponderlo con la definición que se ha hecho anteriormente del acto de leer. Si leer es *notar* un mensaje, entonces se puede decir que lector es *quién* nota ese mensaje y lo dota de sentido a partir de recursos propios. En este sentido, ni la edad ni la alfabetización son condiciones determinantes para considerarse lector.

El lector es el *sujeto* que realiza el *acto de leer*. Una persona con una serie de experiencias particulares, un bagaje cultural y emocional, que echa mano de procesos cognitivos y horizontes personales para interpretar un *texto* (Chapela, 2011). Así pues, un bebé que nota en la habitación el olor de la madre o la voz del padre y gira la cabeza o busca con la mirada la fuente de ese *texto* que *percibe*, de ese mensaje que nota en el ambiente, es un lector. Una niña de un año que al ver la imagen de un animal que le es familiar lo señala y balbucea el nombre o intenta reproducir el sonido al que lo asocia, es una lectora. Un niño de 11 años que mientras juega una partida de su videojuego favorito *nota* a través de los sonidos, elementos que no aparecen en la pantalla y a partir de la interpretación de éstos deduce, se anticipa y modifica la estrategia de juego, es un lector. Como también es lectora aquella niña o niño que toma en sus manos algún libro de tiras cómicas para llevarse a la cama antes de dormir o escucha atenta la

narración de la madre o de la abuela. Un lector es el investigador que escribe artículos de divulgación. El profesor que realiza la planeación de su clase a partir de las necesidades de los alumnos y los requerimientos del programa educativo. La abuela que en la mecedora del corredor narra y recrea a través de las palabras emociones y vivencias de su propia vida.

El lector es un sujeto complejo que da vida a un texto, en distinta medida y a distintos niveles, a través de su batería interior: creatividad, afectividad, conocimientos, juicios, hipótesis, desidias, perezas y expectativas (Moreno Bayona, 2003). Es el *territorio* donde se da la experiencia literaria. El lugar en el que discurre el acto de leer para transformarse, o no, en lectura (Larrosa, 2013).

1.1.1.2 Texto. Un texto es el “enunciado o el conjunto coherente de enunciados orales o escritos” (Real Academia Española, s.f.-c, definición 1). Partiendo de esta acotada definición se extenderá en principio la naturaleza de los textos más allá de la voz o la grafía. Un texto es la intención, el contenido y la forma en que está organizado un mensaje (Colomer, 2002).

Si se ubica al acto de leer y al lector, en la anchura de los conceptos, como una relación con fines particulares, una transacción helicoidal a través de la que se produce sentido; todo lo que pasa, todo lo que le pasa a un lector, es decir aquello que es susceptible de ser interpretado, puede ser considerado un texto (Larrosa, 2013).

Un texto es aquello que demanda la capacidad de escucha y la atención del sujeto. En ese sentido los libros, pero también las personas, los objetos, la naturaleza, el arte o los acontecimientos que suceden alrededor dicen cosas constantemente. Es decir son textos con la capacidad de ser leídos por un lector (Larrosa, 2013).

1.1.1.3 Contexto. Los seres humanos están en constante interacción con el medio que los rodea. A partir de esta interacción el sujeto influye en el ambiente y a su vez es influido por él.

Como resultado de esta correspondencia se dota de sentido a la realidad y se asume una postura ante el mundo y lo que acontece (Bartolomé, 2006). El sujeto es mediado por el contexto en el que está inserto y viceversa.

En el proceso lector, el contexto se refiere a las condiciones que acompañan el acto de leer. Estas condiciones pueden ser internas y externas. El contexto interno se ubica dentro del lector: las expectativas, intención e interés con las que se aproxima al texto, así como los saberes previos de los que dispone. El contexto externo incluye el entorno social en el que se ubica el lector, las condiciones ambientales en las que se lee así como el tipo de lectura que se realice: en voz alta, compartida, en silencio o el tiempo que se le destina a la actividad (Colomer, 2002).

1.1.2 La lectura

La lectura es el resultado del encuentro, de un diálogo vivo entre un lector con un texto en un contexto particular (Chapela, 2011).

El acto de leer, como se ha abordado anteriormente, implica establecer una serie de relaciones entre elementos previos que se encuentran dentro (emociones, ideas, intenciones, deseos, expectativas, motivaciones, conocimientos) y fuera (normas sociales, lenguaje, jerarquías, tiempo, lugares, demandas, textos, experiencias) del lector. Estos elementos entran a su vez en interacción con un texto surgido en el contexto particular del autor y de la obra misma. En la medida en que se establezcan y surjan relaciones, interpretaciones, inferencias o supuestos entre estos elementos a través del encuentro, se puede considerar que existe la lectura.

La lectura es un proceso selectivo y constructivo que ocurre en un tiempo y contexto particulares (Rosenblatt, 2002), pero también es una experiencia. Es algo (texto) que le ocurre a alguien (lector) en un tiempo y espacio determinados (contexto).

Por tanto, la lectura no puede ser causada o inducida como efecto o consecuencia a partir de sus causas. El acto de leer no siempre desemboca en lectura. Sin embargo, es factible cuidar que existan determinadas condiciones que la posibiliten. Sólo cuando el texto adecuado, el momento adecuado y la sensibilidad adecuada converjan, es posible que la lectura surja. La experiencia se produce en ciertas condiciones de posibilidad pero no se subordina a lo posible (Larrosa, 2013). Así pues habrá que considerar que lo que para unos sea una experiencia de lectura para otros no lo sea aunque compartan condiciones similares.

En este sentido, habría que pensar en la lectura como el resultado de un proceso y una experiencia que puede ser formación, deformación o transformación. Si nada sucede en el territorio (el lector) después de leer el texto, si el sujeto no sufre en alguna medida un cambio en lo que es, a partir de lo que lee, entonces no ha ocurrido la lectura. Si se lee solo para aprender o adquirir conocimientos, es posible que al final del texto leído se sepa algo que antes no se sabía, pero el sujeto seguirá siendo el mismo (Larrosa, 2013).

Es pertinente entonces suponer que no existen distintos tipos de lectura, en el sentido amplio de la palabra, sino más bien distintas formas de aproximarse a los textos desde distintos lugares y propósitos con distintos niveles de interrelación. La experiencia al leer un poema será diferente en cada caso si sólo se hace para memorizarlo, para conocer más la obra del autor, para repetirlo a alguien querido, para analizarlo o para estudiarlo en la forma y métrica.

La lectura depende, antes que todo, de la disposición del lector al surgimiento del encuentro. Si el lector es el territorio dónde ocurre la experiencia, no solo debe disponer de recursos intelectuales o afectivos para recuperar y construir el sentido y significado de los textos. Debe también estar dispuesto y disponible para relacionarse de manera más íntima con el mismo (Larrosa, 2006).

1.1.2.1 Sentido. Se refiere a todas las evocaciones de acontecimientos cognitivos, afectivos y psicológicos que despierta una palabra en la mente del lector. Es un todo complejo, fluido y dinámico que se mueve en distintos planos según el contexto en que se encuentre. Una palabra adquiere sentido a partir del contexto, si el contexto se modifica el sentido también lo hará (Vigotsky, 2012).

1.1.2.2 Significado. Este término se utiliza en dos sentidos. Por un lado indica la referencia más estable y precisa que evoca el sentido de la palabra (Vigotsky, 2012). Significado indica también lo que emerge del ir y venir entre el texto y el lector. A medida que se lee, el significado construido a partir de las primeras palabras influirá en lo que acudirá y seleccionará la mente del lector a medida que continúe leyendo. Cualquier obra adquiere significación por el modo en que las mentes y emociones particulares de quien lee responden a los estímulos lingüísticos que ofrece el texto (Rosenblatt, 2002).

1.1.3 Comprensión

Mucho se ha asociado en el discurso público el término comprensión a la lectura. En este entorno es utilizado para designarlo como la finalidad última del proceso lector. Se debe comprender lo que se lee para ser considerado como leído (Garrido, 2012).

Asumiendo a la comprensión como el medio y fin de la comunicación humana y entendiendo a la lectura como un diálogo vivo y dinámico entre un lector y un texto. Comprender implica el reconocimiento de la complejidad humana a través del entendimiento de una estructura mental a otra (Morín, 2021).

1.1.3.1 Comprensión objetiva. Implica inteligibilidad en la información que se comunica. Intelectualmente comprender significa aprender en conjunto: las partes y el todo (el texto y el contexto) y aplicar sobre eso todos los medios objetivos del conocimiento. Este tipo de

comprensión se llama comprensión objetiva o intelectual. Es útil y necesaria hasta cierto punto y para ciertos aspectos. Sin embargo, insuficiente para la lograr articular el pensamiento complejo ya que reduce un todo a la elevación de alguna de sus partes al considerarla más significativa que otra (Morín, 2021).

1.1.3.2 Comprensión humana. Implica el reconocimiento de sujeto a sujeto; de la subjetividad de los individuos, ideas y contextos. Requiere desarrollar un modo de pensamiento que permita aprehender y reaprender en conjunto el texto y el contexto, lo individual y lo colectivo, lo global y lo local, lo multidimensional. En otras palabras lo complejo de las condiciones del comportamiento humano (Morín, 2021).

Para leer pensamientos y sentimientos humanos en lenguaje humano, es necesario leer lo más humanamente posible (Bloom, 2006). Para que pueda existir comprensión entre distintas estructuras ideológicas es necesario transitar a una metaestructura de pensamiento que permita comprender también las causas y condiciones de la incomprensión (Morín, 2021).

1.1.4 Cultura escrita

Entendiendo a la cultura como una red de referentes y significados que el individuo entreteje y de la cual se sostiene en el mundo (Geertz, 2003), se puede definir a la cultura escrita como la parte de esta red de significados compartidos que se ha construido con las prácticas sociales relacionadas con leer, escribir, hablar, pensar y actuar en entornos letrados (Hernández Zamora, 2016). A esta conceptualización habría que agregar la relación de las prácticas sociales en entornos virtuales a través de la escritura.

Al ser una práctica social, el acceso a la cultura escrita dependerá de la posibilidad de participar en su uso con personas que la conozcan y la utilicen. Convertirse en usuarios de la cultura escrita (aprender a leer y escribir) depende necesariamente de la interacción con otros

individuos que la utilicen (Kalman, 2003). Sin embargo para que esto suceda es necesario establecer las siguientes condiciones: alfabetización, disponibilidad y acceso.

1.1.4.1 Alfabetización. Se refiere al proceso de aprendizaje por medio del cual una persona adquiere la lengua escrita. Incluye también el dominio que el sujeto tiene de ésta para participar en el mundo social. Ser alfabetizado implica aprender a manejar el lenguaje escrito de manera deliberada e intencional para interactuar con otros (Kalman, 2003).

1.1.4.2 Disponibilidad. Se refiere a las condiciones materiales para que la práctica de la lectura y escritura puedan darse. La existencia física de materiales impresos y la infraestructura necesaria para su distribución (Kalman, 2003). La disponibilidad genera oportunidades de uso y acceso a la cultura escrita.

1.1.4.3 Acceso. Se refiere a las condiciones sociales para la participación en eventos de la cultura escrita así como a las facilidades para aprender a leer y a escribir. En este sentido, el acceso abarca entornos distintos a la escuela o las bibliotecas, tradicionalmente asociados a la cultura impresa. Se reconocen espacios diversos donde se dan situaciones comunicativas y en los que el individuo puede aprender a leer y escribir a través de la interacción con otros usuarios de la lengua oral y escrita (Kalman, 2003).

1.1.5 Derechos culturales

El artículo 27 de la “Declaración universal de los derechos humanos” de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) establece que todas las personas tienen derecho a participar de la vida cultural, intelectual y científica de un país y a disfrutar de los beneficios de ésta (ONU, 1948). Al igual que lo demás derechos que incluye la declaración, este derecho debe ejercerse en condiciones de igualdad, dignidad humana y no discriminación.

Particularmente los derechos culturales están relacionados con la disponibilidad y acceso a la lectura y a la cultura escrita en tanto medios de acceso al conocimiento y a las prácticas sociales de participación en el mundo. Los derechos culturales están relacionados además con cuestiones de lenguas y cosmovisiones indígenas, patrimonio cultural tangible e intangible, identidad individual y colectiva así como derechos de autor y creación intelectual (Gobierno de México, 2021).

1.1.6 Identidad narrativa

El ser humano es un ser lingüístico y social. El lenguaje es el proceso por el cual la experiencia privada se vuelve pública (Ricoeur, 2006). Por un lado permite la preservación y transmisión de la identidad cultural de sociedades y personas. Por otro, es el discurso el que hace que las personas puedan comprender esta identidad desde una relación dialéctica entre el sí y el otro.

La identidad narrativa es el relato que el sujeto hace de su propia vida. Las personas se interpretan a partir de los relatos y voces narrativas que la cultura propone y que se han sedimentado en su interior a lo largo del tiempo. De esta forma se transforman en los narradores de sus propias historias sin convertirse completamente en autores puesto que la vida y sus condiciones fundamentales están fuera del alcance. La vida es dada al ser humano y es él quien le da sentido a través la narración que se hace de ella (Gómez, 2016).

Habitualmente el relato está relacionado con la narración de hechos pasados. Sin embargo, en la identidad narrativa el relato puede ser prospectivo ya que en él habitan proyectos, esperas y anticipaciones (Kosinski, 2015). En este sentido, la lectura permite retomar las estructuras narrativas que habitan en la literatura y los diversos géneros para construir el relato propio. Para sujetar y contener la identidad narrativa del sujeto.

1.1.7 Educación indígena

Después de la Revolución mexicana se volvió imperante la necesidad de pacificar y unificar a los habitantes del país. La educación, y particularmente la alfabetización fueron concebidas como el medio más importante para conseguirlo. Además, lograr la transformación y la modernización de la sociedad mexicana implicaba por un lado combatir el analfabetismo y por otro, extender esta modernización a la población más rezagada del país: el campesinado y la población rural. La población indígena no fue diferenciada ni considerada en esta visión.

En la cruzada alfabetizadora iniciada por Vasconcelos se encontraba implícita la idea de unificación del país alrededor de una sola lengua homogeneizadora y una cosmovisión del mundo regida por esa lengua. Las culturas originarias representaban el atraso, el pasado que era necesario dejar y fueron consideradas símbolo de pobreza, marginación e ignorancia (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016).

La educación indígena es reconocida formalmente en México en 1978 cuando se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Antes de esto los programas y planes llevados a cabo en este sentido fueron descartados precipitadamente y, en la mayoría de los casos, desechados antes de ponerse en marcha (Martínez Buenabad, 2011).

Históricamente la educación indígena ha sido vista siempre desde afuera como aquello que se considera que los indígenas deben saber y no lo que ellos mismos enseñan o han enseñado. Nunca ha sido vista o ejercida autónomamente por los pueblos originarios (Ramírez Castañeda, 2006).

Se entiende por educación indígena aquella que esta avocada a las prácticas pedagógicas realizadas en contextos comunitarios con población originaria. Integra las prácticas y los paradigmas en los que los docentes se apoyan y/o desarrollan para atender la diversidad y las

particularidades del alumnado. Así mismo, la actualización y formación necesaria requerida por éstos, para orientar y apoyar a alumnos y comunidades en la enseñanza, práctica, revalorización, defensa y respeto de la lengua materna y de la cultura propia. Además de garantizar el ejercicio del derecho humano a una educación básica integral equitativa, inclusiva y de calidad, por medio de la cual se pueda expresar libremente la identidad. Este derecho es considerado universalmente como garante del ejercicio de los demás derechos inherentes al ser humano así como de los derechos colectivos de los pueblos indígenas (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2013).

1.1.8 El perfil del docente indígena

La Secretaría de Educación Pública (SEP) establece las particularidades que debe tener un docente de educación indígena según el nivel educativo en que se desenvuelva. Dentro de las características que integran el perfil docente de educación primaria indígena, que lo distinguen de las incluidas en los perfiles docentes rurales y urbanos, destacan (Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, 2014) que (a) tiene conocimientos sobre los procesos de adquisición de la lengua materna y de la segunda lengua, el español; (b) reconoce la influencia del entorno sociocultural y lingüístico en los procesos de aprendizaje; (c) se comunica oralmente y por escrito con sus alumnos en la lengua originaria de los mismos; (d) conoce los propósitos y marcos curriculares de la educación primaria indígena; (e) incluye en la selección, diseño y adaptación que hace de las didácticas, aquellas que están relacionadas con la interculturalidad y las necesidades educativas especiales de los alumnos; (f) sabe adecuar materiales didácticos al contexto cultural y lingüístico de los alumnos para ampliar los recursos y fomentar el conocimiento e interacción con otras formas de pensamiento; (g) sabe cómo promover la cultura escrita en la lengua indígena de la comunidad en la que se encuentra la escuela; (h) reconoce que

requiere formación continua para mejorar la práctica docente; (i) es usuario de distintos tipos de textos: busca información, incrementa el acervo personal y del aula e interpreta críticamente textos que orienten su labor docente; (j) conoce los principios filosóficos y legales que amparan los derechos de los pueblos indígenas; (k) reconoce, aplica y promueve un enfoque educativo en torno a los derechos humanos, la empatía, la equidad de género, la igualdad, y el respeto a las diferencias lingüísticas, culturales, étnicas socioeconómicas y de capacidades; y (l) propone y promueve acciones que fortalezcan la identidad cultural de los alumnos.

1.2 Marco teórico

Las teorías que encuadran la pertinencia del presente proyecto son aquellas que abordan un enfoque constructivista-humanista. Poniendo al centro al ser humano como un ente complejo y social que se desarrolla en un contexto particular.

El conocimiento es una construcción y una reconstrucción permanente, no una transmisión inmutable. Las personas interpretan y procesan las experiencias desde la subjetividad, por tanto la historia personal tiene un impacto en el aprendizaje. Este enfoque estimula la autonomía y el respeto por el ritmo, las necesidades, motivaciones y capacidades de las personas (González González, 2016).

1.2.1 Teoría sociocultural

Esta teoría aborda el proceso de aprendizaje a través de la apropiación e internalización de las formas sociohistóricas de la cultura por el individuo. Su principal exponente fue el psicólogo soviético Lev Vigotsky. Para el autor, las funciones superiores del pensamiento se desarrollan a través de la interacción cultural. Es a través del análisis de la vida y el contexto de las personas que se llega a comprender la mente y la conciencia humana. El aprendizaje debe

entenderse como una concepción dialéctica y compleja (Matos, como se citó en Chaves Salas, 2001).

En esta teoría las funciones superiores del pensamiento son: percepción, intelecto y planeación, memoria, atención, emociones y habla. Actualmente son consideradas funciones superiores del pensamiento: atención, aprendizaje, memoria, lenguaje, emociones, conciencia, pensamiento y razonamiento, así como funciones ejecutivas (Gutiérrez- Soriano et al., 2017).

Este enfoque teórico permite identificar que a través del reconocimiento de otras experiencias humanas, es decir a través la lectura y las prácticas lectoras en su dimensión social, es posible que el individuo se ubique y se relacione con su propio contexto histórico-social. Lo cual permitirá la construcción de un aprendizaje significativo y una mejor apropiación del conocimiento.

1.2.2 Pedagogía crítica

Se refiere al sentido que debe imperar en el proceso educativo. Se denomina crítica porque afirma que se debe desarrollar la concientización a través de la educación. Su mayor representante fue el pedagogo brasileño Paulo Freire.

La alfabetización y la educación solo podrán alcanzar su sentido humanista cuando los esfuerzos se dirijan a la integración total del individuo en su contexto particular. Es decir, incentivar en el individuo un proceso de búsqueda, de recreación, de libertad y de solidaridad. La educación no es una transmisión o transferencia de conocimiento de un sujeto a otro sino crear las condiciones para el descubrimiento y la construcción del mismo Esta postura incluye también la revisión del educador frente al educando. Las personas se educan entre sí, mediados por el mundo. Nadie educa a nadie ni nadie se educa solo (Freire, 2007).

En este sentido las lecturas y el aprendizaje mediado a través de la experiencia literaria de los que dispongan los docentes repercutirán en la formación de los estudiantes, que a su vez mediará el propio aprendizaje de los docentes.

La pedagogía crítica postula que la auténtica lectura se da al asumir la visión crítica de que al leer se está siendo sujeto de la curiosidad, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra, sujeto de la lectura (Freire, 2008).

1.2.3 Teoría del aprendizaje significativo

Este enfoque nacido de la psicología postula que para que las personas logren un desarrollo personal que desemboque en una vida plena, es necesario que el facilitador asuma actitudes de autenticidad, aceptación y empatía (Mingo, 1989). En el ámbito educativo este desarrollo personal involucra el proceso de aprendizaje y el facilitador es el docente o la persona que media en el proceso. La educación o el proceso educativo se centra en la persona, es decir en el estudiante como sujeto complejo.

Las principales diferencias entre el esquema tradicional y la educación centrada en las personas, radican en la relación de jerarquía y poder entre docentes y estudiantes. Mientras que en el método tradicional se considera solo el aspecto intelectual del individuo, en el enfoque centrado en la persona es el conjunto de intelecto, pasiones y sentimientos lo que se considera y permite el aprendizaje. Lo mismo en el docente como en el estudiante. Para que el aprendizaje se internalice es necesario que en el ambiente y las relaciones que se establezcan entre los involucrados imperen actitudes de autenticidad, aceptación y empatía. El docente integra a otros miembros de la comunidad en el diseño de los programas, así como considera los contextos particulares o experiencias personales para suministrar y proponer recursos para el aprendizaje, incentivado que se agreguen otros más. Más importante que los contenidos programáticos es el

proceso de aprendizaje. Se enseña a aprender a aprender, a partir de la libertad y la subjetividad de cada estudiante. Esto no significa una educación desarticulada o indisciplinada. Al contrario, el estudiante forma su propia disciplina y guía su propio proceso de aprendizaje a partir del reconocimiento de sus intereses y capacidades, y la libertad para explorarlos. Es decir, es a través de la auto aceptación y del reconocimiento y comprensión empática de los otros, que el sujeto, el estudiante, puede alcanzar plenitud en su aprendizaje y en su desarrollo personal. El conocimiento es perenne pero el proceso de buscar aprender es una base de seguridad de la cual partir (Rogers, 1987).

1.2.4 Teoría transaccional

Sostiene que la lectura es un proceso transaccional entre el lector y el texto. Es decir un encuentro entre dos entes inacabados (lector y texto) a través de una relación helicoidal en el que ambos se ven recíproca y continuamente afectados (Rosenblatt, 2002).

La lengua es un producto social. La significación (comprensión) del texto es una percepción social que se alcanza mediante lo que el lector aporta a la propuesta lingüística hecha por el autor del texto. No hay un significado único. Lector y texto son fundamentales para el proceso de transacción de la construcción del significado. Al momento de leer, el lector aporta rasgos de personalidad, recuerdos, conocimientos previos, experiencias, necesidades y preocupaciones actuales, así como un estado de ánimo del momento y una condición física particular. Esta combinación exacta de elementos que no podrá repetirse jamás determina la interrelación que se tendrá con lo que el texto aporta (Rosenblatt, 2002).

La teoría destaca dos tipos de lecturas dependiendo del propósito con que se realice el acto de leer. La primera atiende a los fines prácticos: extraer información, analizar ideas, estructuras, formas o instrucciones. Esta lectura se denomina lectura eferente puesto que el

propósito es extraer, llevar fuera del texto, información con fines utilitarios y prácticos. El segundo tipo de lectura es la denominada lectura estética. Cuando se lee de esta manera, el lector pone en juego aspectos referenciales personales, afectivos, de conciencia, entre otros. La atención que se le conceda a cada uno determinará el sentido de la lectura. Una vinculación intensa con un texto se da a partir de capacidades y experiencias arraigadas en la personalidad y la mente del lector. De esta manera cada texto requiere de un tipo particular de sensibilidad y conocimiento para poder ser apreciado en su totalidad (Rosenblatt, 2002).

1.2.5 Fenomenología hermenéutica

Se refiere a lo que comúnmente se entiende cuando se habla de subjetividad. La fenomenología busca revelar, comprender y ponderar cómo las personas viven en el mundo que viven, tanto en lo físico como en lo emocional y social. Fenomenología es la forma en cómo se accede y se determina aquello que es materia de estudio de la ontología (Heidegger, 2020).

El método fenomenológico permite comprender a las personas, desde quiénes son en relación con las experiencias vividas y el entorno. Cómo se percibe la vida a través de estas experiencias particulares y los significados que las rodean y que se construyen en la psique de las personas a través de éstas (Fuster Guillén, 2019).

En relación a la educación y entendiendo a la fenomenología como la reflexión sobre la propia experiencia a partir de la revelación de la misma, lo que se busca es ver el proceso de formación desde aquellos aspectos subjetivos que han sido velados y que solo surgirán a partir de la concientización de los mismos. Para tomar conciencia de la experiencia debe haber reflexión sobre la misma. El método fenomenológico permite ver no otra realidad del proceso educativo sino ver esa realidad desde la otredad de la misma (Jiménez y Valle Vásquez, 2017).

En este sentido, la reflexión sobre la relación de los docentes con la lectura, así como la recuperación de las experiencias ocurridas durante su proceso de lector, permitirá recuperar los elementos subjetivos que han influido y determinado las relaciones establecidas entre la lectura y la práctica docente.

1.3 Revisión de casos similares

1.3.1 Memoria e identidad lectora

En este apartado se revisaron casos nacionales e internacionales que abordan las experiencias que se evocan al indagar en las historias lectoras de los docentes. Los relatos de vida como estrategia para conocer y reconocer las prácticas culturales asociadas al acto de leer.

De España se revisó la investigación de Munita (2017), donde se realiza una revisión de la identidad lectora como instrumento de investigación y de formación en la práctica didáctica de la lectura. Esto permite identificar elementos coincidentes en cuanto a la relación de los docentes con la misma. Algunos de estos elementos son: la visión negativa de la lectura durante el periodo escolar, la diferenciación de las lecturas personales y escolares, el reconocimiento positivo a la pasión con que algún profesor les acercó a la literatura. Además de la identificación de la necesidad de experiencias lectoras previas a la escolar principalmente en el ámbito familiar. Se resalta la importancia del otro, un alguien más que sirve de mediador entre el lector y el libro, lo más importante de un libro son las manos que lo entregan. La predominancia del sentido utilitario de la lectura como condición de reconocimiento de la práctica, así como la reflexión sobre la integración de una biblioteca interior más allá de textos, o de solo textos; sino como suma de experiencias y encuentros con la palabra, el lenguaje y los otros.

En Bolívar (2016) de la Universidad de Granada, se explora la necesidad de realizar esfuerzos reflexivos, para construir la trama, argumentación, ilación, sentido y enlace de las

diversas experiencias que integran la autobiografía lectora. Este recurso ha sido utilizado como estrategia para la formación de personas adultas. Dar voz (escrita) a los adultos para re-presentar saberes, vivencias y experiencias acumuladas, es una herramienta importante que permite la reapropiación de la vida del individuo y al hacerlo, identificar el sentido del proyecto de vida. Lo dota de unicidad.

Dentro de casos similares en México se encuentra el de Galindo Ocegüera (2021) donde se exploran conceptos como identidad lectora, capital lector y prácticas lectoras vernáculas. Se aborda la dimensión social y subjetiva en los significados otorgados a la lectura durante la adolescencia. Desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) se reconoce como práctica lectora todo aquello que se lee en esta etapa de la vida independientemente del contexto y el fin con que se lea. Esta suma de lecturas, diversas en soportes, géneros, motivaciones y fines, formará parte del capital lector del sujeto. La concepción que se tenga sobre sí mismo respecto a esto (capital lector y prácticas lectoras) constituirá la identidad lectora. Se realizó un estudio piloto cualitativo realizado con tres grupos de secundaria, de los cuales después de una fase de observación se seleccionó un informante para formar parte del proyecto. En torno a él se entrevistó a la madre y profesora del mismo para identificar las prácticas lectoras tanto del alumno como de los entornos. Los investigadores no solo encontraron la estrecha relación que existe entre los tres conceptos, sino que además éstos interactúan de forma orgánica nutriéndose unos de otros.

1.3.2 La lectura como encuentro

Se revisó el caso de Burnett y Merchant (2018) de Sheffield Hallam University, Inglaterra. En él se investigan los matices que puede adquirir el denominado placer de la lectura principalmente en entornos digitales. A partir del análisis de las prácticas lectoras digitales se

identifica la necesidad de encontrar nuevas conceptualizaciones respecto al placer de leer que respondan a los contextos emergentes y cambiantes de la actualidad.

También explora el enfoque de las prácticas y encuentros lectores desde el concepto de “encantamiento” acuñado por Bennet, que establece que la lectura por placer es resultado de un afecto generado en las relaciones entre lectores, textos y objetos (Burnett y Merchant, 2018). El artículo señala que estar encantado es estar a la vez cautivado y afectado: cautivado por una fascinante repetición de sonidos o imágenes, y afectado al descubrir que, aunque la propia percepción sensorial se ha intensificado, el sentido del orden de fondo ha salido volando por la puerta (Bennet, como se citó en Burnett y Merchant, 2018).

Munita (2019) agrupa los resultados de investigaciones realizadas en el entorno docente sobre la forma en que se aborda el tema de la enseñanza de la lectura y la metodología comúnmente utilizada. Se encuentra que es necesario poner al docente frente a la problematización y confrontación de las propias creencias en torno a los objetos y el proceso de aprendizaje. Para mejorar y avanzar en la construcción del sistema de creencias docentes, es necesario poner a estos frente a situaciones que hagan emerger los propios conceptos respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente la lectura. Es precisamente en el ámbito de la lectura donde además de la relación entre creencias y prácticas es necesario integrar la identidad lectora del docente. El artículo deriva de un estudio de caso realizado a través de un seminario-taller bajo la modalidad de club de lectura, realizado en Chile en los años de 2015 y 2016 dirigido a docentes de primaria y secundaria. Dentro de los resultados más destacados se encuentra la recuperación de espacios para la lectura libre y placentera que su vez sirven como espacios de formación. También el redescubrimiento o autodescubrimiento de los docentes como

lectores. A través de la recuperación del recorrido lector los docentes pudieron establecer, reestablecer y fortalecer los lazos con la lectura.

Muñoz y Valenzuela (2019) investigan sobre la desmotivación hacia la lectura académica que tienen los docentes de nivel básico en formación, principalmente los cambios que la producen. La población muestra pertenecía a un estudio más amplio respecto a temas de formación, sin embargo los autores se enfocaron solo en la variable de desmotivación hacia la lectura académica. La muestra estuvo integrada por 785 docentes en formación de 7 universidades de Chile. Los resultados mostraron que conforme avanzaban en la formación, el valor de la tarea de lectura académica iba disminuyendo, no así la percepción de la ponderación de esta como competencia. Sin embargo en los grados más avanzados, hacia el final de la carrera, la percepción de utilidad de la lectura fue decreciendo. También se encontró relación entre la desmotivación o desinterés por la lectura dependiendo del perfil del estudiante. Los perfiles con vocación de enseñar mostraron más altos puntajes en cuanto al interés por la lectura. Así mismo los perfiles sin vocación, vocación ingenua o vocación no escolar mostraron los más altos índices de desmotivación. En cuanto a los cambios, el perfil con vocación disminuye significativamente la motivación por la lectura académica de primer a segundo año de carrera, lo cual se vuelve a identificar en el cambio de tercer a cuarto grado. En contraparte el perfil ingenuo incrementa el sentido de competencia de la lectura (expectativa) en el mismo periodo. En conclusión los autores identifican tres grandes áreas de oportunidad a partir de los resultados. Primero, los aspectos académicos y prácticos deben ser igualmente valorados durante la formación. Segundo, la evaluación de enfocarse en la importancia de la actividad más que en el sentido utilitario. Tercero, se debe contar con bases sólidas en la toma de decisiones profesionales esenciales para la formación. Los programas académicos no están produciendo

resultados positivos en la motivación de los profesores por la lectura. La motivación que se tenga hacia la lectura es un elemento clave para la práctica sostenida. El compromiso de los docentes con la lectura es el elemento esencial de la alfabetización.

1.3.3 Lectura y docencia

Elche Larrañaga y Yubero Jiménez (2019) investigan y reflexionan sobre el efecto que tiene la formación de maestros en su función como futuros mediadores de lectura. Se analizan variables como: comportamiento lector, hábitos de lectura, compromiso con la lectura y competencias lectoras. El estudio se realizó con 861 estudiantes de las universidades de Castilla-La Mancha y Santiago de Compostela del primero a cuarto año en espera de obtener alguno de los grados como Maestro en Educación Infantil (MEI) o Maestro en Educación Primaria (MEP). A través de un cuestionario se recogió información sobre: tiempo destinado a la lectura, número de libros leídos, percepción del nivel lector, motivación lectora, gusto por la lectura y tiempo de ocio destinado a la lectura. También se evaluó el perfil lector con el que se identificaron los encuestados hasta antes de entrar a la universidad. Los investigadores concluyeron que para desarrollar el hábito lector son condiciones determinantes el gusto por la lectura, la regularidad del comportamiento lector, el tiempo de ocio dedicado a la lectura y la motivación intrínseca. En cuanto al papel de los futuros MEI y MEP como mediadores de lectura, se encuentra un incremento positivo entre el perfil lector reconocido antes de ingresar a la universidad y el perfil lector identificado una vez iniciada la formación. Esto puede explicarse desde dos aristas. La primera es que al incluir en sus competencias de formación el fomento a la lectura aumenta su compromiso con la lectura. También es posible que la formación evidencie la necesidad de la lectura en el desempeño como docente, por lo que aumenta la deseabilidad de desarrollar la práctica. Se encuentra necesario llevar a cabo una investigación longitudinal que permita

identificar el verdadero papel que tiene la lectura en la formación universitaria en los hábitos lectores de los docentes.

Baugh (2017) comparte los resultados que obtuvo cuando se enfrentó al desinterés y deficiencia de un alumno hacia la lectura a pesar de recibir soporte y apoyo extraescolar en la materia. En este caso, la sensibilidad de la profesora hacia los intereses del alumno por encima de las capacidades demostradas hasta ese momento, le permitió guiar exitosamente el proceso lector del mismo. La perspicacia de la maestra al descubrir el interés potencial que un texto en particular había despertado en el alumno, le permitió un acompañamiento afectivo y efectivo de la lectura. A pesar de que el texto en cuestión estaba por encima de las capacidades lectoras desarrolladas hasta ese momento, un entorno empático, horizontal y guiado, permitió al alumno integrarse a la discusión y el debate. Permitiéndole así no solo participar de la conversación, sino además las opiniones e ideas expuestas fueron valoradas positivamente por el resto de los integrantes. La autora concluye que los alumnos con dificultades necesitan acercarse a la lectura con confianza y expectativas positivas. El papel del docente es ofrecer experiencias y recursos diversos, así como desarrollar habilidades afectivas e intelectuales que le permitan intuir, anticipar y establecer este tipo de experiencias.

Tang et al. (2017) identifican los perfiles de enseñanza de profesores de Finlandia y Estonia en primer y tercer grado y la repercusión que tienen estos perfiles en los resultados de lectura de los alumnos. Se diferencian los estilos o prácticas docentes de enseñanza y se analizan cuáles de éstas son más utilizadas por los docentes de ambos países y la efectividad de cada una en cuanto a lectura y comprensión lectora. La muestra incluyó 91 profesores de primer grado (32 en Finlandia y 59 en Estonia) y 70 profesores de tercer grado (33 en Finlandia y 37 en Estonia). Ambos conjuntos de datos se recogieron de otros estudios longitudinales en curso.

A través de observadores experimentados (con máster o doctorado en psicología y educación) se obtuvieron y analizaron resultados. También se evaluó la capacidad de lectora de los alumnos y de sus madres. Se identificaron que existen cuatro tipos de prácticas docentes: las centradas en los niños, las guiadas por el profesor, las dominadas por los niños y las mixtas (que incluían actividades centradas en el niño y guiadas por el profesor).

Los resultados sugieren que tanto las prácticas centradas en el niño como las mixtas reflejan mejores resultados en el rendimiento lector de los alumnos. También se distingue que es en primer año cuando los profesores toman un papel más activo y se ven beneficiadas las habilidades lectoras. Estos mismos beneficios se ven reflejados en tercer grado cuando las prácticas se enfocan más al estilo mixto (Tang et al., 2017).

1.4 Breve caracterización del proyecto

El proyecto de intervención se lleva a cabo con 14 maestros de educación primaria indígena de distintas comunidades del estado de Veracruz. La conformación del grupo se realizó mediante una alianza estratégica establecida por la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) de la Universidad Veracruzana con la Secretaría de Educación del estado de Veracruz (SEV) y la Estrategia Estatal de Fomento a la Lectura y Escritura (EEFLyE).

El grupo está conformado por 7 mujeres y 8 hombres quienes dan clases en primero, tercero, cuarto, quinto y sexto grado de primaria. Así como un representante de la EEFLyE. Participan docentes que dominan 8 de las 15 lenguas originarias que se hablan en el estado, de las 68 que se reconocen en todo México (Gobierno del estado de Veracruz, 2019).

Se programaron 18 sesiones virtuales a través de la plataforma Zoom con duración de 90 minutos cada una, dos veces por semana. Estas sesiones y la cartografía propuesta atienden a tres ejes temáticos principales: memoria e identidad, la lectura como encuentro y lectura y docencia.

El periodo de intervención es de noviembre de 2021 a febrero de 2022 con un ciclo de interrupción en el periodo vacacional decembrino 2021.

Durante las sesiones se realizarán lecturas en voz alta, charla literaria, debate, lectura de imágenes y estrategias de escritura derivada y creación literaria. Esto con la finalidad de detonar procesos de reflexión y diálogo entorno a los temas tratados en los textos, así como estimular la recuperación de experiencias personales relacionadas con las lecturas y fomentar el uso de prácticas de escritura. En otras palabras estimular procesos complejos de pensamiento, lenguaje y escritura.

Durante las sesiones se llevan a cabo lecturas gratuitas. Posteriormente se recuperan comentarios o experiencias de sesiones anteriores. Se plantea la consigna de trabajo del día y se divide al grupo en pequeños equipos de discusión, para posteriormente reintegrarse y compartir las reflexiones surgidas. Finalmente se plantea un ejercicio de escritura relacionado con lo comentado durante la sesión.

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

2.1 Delimitación del problema

2.1.1 *El problema general*

El 25 de septiembre de 2015, 193 países de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) firmaron la denominada Agenda para el Desarrollo Sostenible. Los 17 objetivos que plantea el documento responden a desafíos concretos que las naciones se comprometen a enfrentar para que nadie quede rezagado al llegar el año 2030. El cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 se refiere a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (ONU, 2021).

Actualmente existen 773 millones de adultos analfabetas en el mundo de los cuales la mayoría son mujeres (Unesco Institute for Statistics, 2021). La segregación del acceso a la cultura escrita y el desempeño deficiente en el desarrollo de las habilidades lectoras mínimas necesarias para integrarse plenamente a la sociedad, contribuyen a la pobreza y la marginalización de las poblaciones más vulnerables.

En México el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) a través del Módulo sobre Lectura (Molec) recupera información estadística sobre las prácticas lectoras de población mayor de 18 años alfabetizada. En su emisión más reciente se refleja una disminución de casi 10 %, durante los últimos 5 años, en el número de personas que declaran leer alguno de los materiales que contempla el estudio (revistas, periódicos, libros, historietas, páginas de internet, foros o blogs). Así mismo se encuentra que 9 de cada 10 personas con al menos un grado de educación superior declararon leer alguno de los materiales considerados, en contraste, en la población sin educación básica terminada solo 5 de cada 10 lo hacen (INEGI, 2021).

La educación es un derecho humano indispensable para promover la inclusión social y laboral, el crecimiento económico, la igualdad y la participación en la sociedad. Es elemento clave para el cambio estructural ya que permite construir capacidades desde la base de la formación. Desafortunadamente América Latina y el Caribe es una de las regiones con mayor desigualdad y rezago social, lo que obstruye el camino para alcanzar un desarrollo sostenible y por ende, ejercer por igual el derecho a una educación de calidad (United Nations Educational, Scientific and Culture Organization, 2020).

2.1.2 El problema específico

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) actualmente seis de cada diez niños y adolescentes en edad escolar no están alcanzando niveles mínimos de competencia en lectura y matemáticas.

Traducido a números, el total de estos niños y adolescentes equivale a más de 617 millones. Más de 387 millones son niños en edad de cursar la educación básica (6 a 11 años) y 230 millones corresponden a adolescentes (12 a 14 años) en edad de cursar la secundaria baja (UIS, 2017).

Dos tercios de los niños en edad de cursar la educación básica que no alcanzan los niveles mínimos de competencia en lectura (262 de 387 millones aproximadamente) se encuentran matriculados. Se espera que aunque lleguen al último grado de primaria no alcanzarán niveles mínimos de comprensión lectora. La estimación para la población adolescente indica que el 63 % (137 millones) del total (230 millones) que no alcanzan niveles mínimos de competencia lectora están en la escuela. Esto quiere decir que a nivel mundial los sistemas educativos no están ofreciendo condiciones dignas y de calidad para que los alumnos aprendan (UIS, 2017).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) crea en 1997 el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés). La

finalidad es medir el desempeño de los sistemas educativos a través de pruebas estandarizadas y acordadas (OCDE, 2017). Dicha prueba se realiza cada tres años y evalúa tres áreas del conocimiento: lectura, matemáticas y ciencias a una muestra de población escolar de 15 años.

En el campo de conocimiento relacionado con la lectura, la prueba PISA valora la competencia lectora. El organismo señala que utiliza esta expresión en lugar de lectura porque permite transmitir a un público no experto de forma más precisa lo que mide el estudio (OECD, 2019). Para la OCDE la palabra lectura suele entenderse como simple descodificación o incluso como lectura en voz alta, mientras que la intención del programa PISA es medir la competencia lectora que incluye un extenso abanico de competencias cognitivas. Desde la descodificación básica hasta el conocimiento del mundo. Cabe resaltar el énfasis que hace el organismo en el impacto que el desarrollo de estas habilidades tiene en las economías mundiales.

En América Latina y el Caribe, la tasa total de niños y adolescentes que no leen competentemente es de 36 %. La situación es más extrema para los adolescentes. Más de la mitad (53 % o 19 millones) no están en la capacidad de alcanzar niveles mínimos de competencia al culminar la secundaria baja. Este es el caso para 26 % de los niños en edad de cursar la primaria (UIS, 2017).

De acuerdo a los resultados, México ocupó la posición 53 de 77 países evaluados en total en la prueba PISA 2018 (OECD, 2019). Si se considera solo a países miembros de la OCDE esto sería el puesto 35 de 36. Todos los países de América Latina obtuvieron resultados por debajo de la media. Para México la prueba PISA 2018 significó un retroceso de tres puntos en lectura en comparación con 2015 (Molina, 2019). Aunque en términos generales acumuló 4 puntos más.

Los esfuerzos que México ha emprendido para abatir el rezago educativo no se ven reflejados en las prácticas de lectura de la población alfabetizada. Si bien la muestra del Molec

no implica al mismo grupo etario que la prueba PISA los resultados son relevantes si se considera que alumnos que fueron evaluados en PISA en periodos anteriores ya se encuentran considerados en la población de estudio del Molec.

Si se contextualiza, la disminución de tres puntos en competencias lectoras en PISA 2018 es observable también en los hábitos lectores de la población mayor de 18 años alfabetizada. Es decir, alumnos que en años anteriores salieron mejor evaluados en lectura en PISA no están leyendo más una vez terminada la educación básica, al contrario. Se plantea entonces que esta tendencia a la baja en los hábitos lectores continúe en los próximos años considerando el detrimento de los resultados obtenidos en lectura en PISA 2018.

El Molec también arroja un dato interesante en cuanto a la motivación para leer en la edad adulta. El 77.2 % de la población que se considera lectora declaró que recibió estímulos tanto en la escuela como en el hogar. Esta diferencia es muy significativa entre el 14.9 % que recibió estímulos solo en la escuela y el 4 % que los recibió solo en el hogar. Es claramente identificable la importancia y el impacto que tiene en la construcción de la práctica lectora contar con ambientes lectores que se correspondan. Se encuentra entonces, que el binomio casa-escuela es indisociable del proceso lector y de comprensión lectora (INEGI, 2021).

A finales de 2021 el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO dio a conocer los resultados obtenidos en el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE). Este estudio es el instrumento principal para monitorear el avance del 4° ODS de la Agenda 2030. Comenzó a realizarse en 2017 y fue concluido en 2019, el análisis posterior de los datos se llevó a cabo durante el 2020 y 2021 (UNESCO, 2021).

La prueba se realizó en 16 países de la región de América Latina y el Caribe a un total de 160 mil niñas y niños, donde se midió el desempeño en tres áreas académicas: lenguaje (lectura y escritura), matemáticas y ciencias. Además de la prueba, el estudio recabó información sobre los contextos de aprendizaje a través de cuestionarios aplicados a estudiantes, docentes, directores y padres de familia. Así como un módulo especial dedicado a la educación socioemocional (UNESCO, 2021).

Los resultados demuestran un estancamiento en la región respecto a estos rubros tomando como referencia los resultados obtenidos en 2013 en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) realizado por las mismas instituciones. De acuerdo al estudio, en promedio 60 % de estudiantes de 6° grado de primaria y 40 % de 3° grado de primaria no alcanzan niveles mínimos de competencias indispensables en lenguaje y matemáticas. En México el 37.4 % de los estudiantes de tercer grado de primaria no alcanza el nivel mínimo de competencia en lectura. Este es el caso para el 58.4 % de los alumnos de 6° grado de primaria. Al comparar estos resultados con los obtenidos en el TERCE 2013 se encuentra que no hubo variación estadísticamente significativa (LLECE, 2021).

A diferencia de la prueba PISA, ERCE arroja datos diferenciados respecto al contexto cultural en que está inserto el estudiante. En este sentido, se encuentra una desventaja sistemática en los logros de aprendizaje de los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios. A nivel general, los alumnos de 6° grado pertenecientes a un pueblo indígena obtienen en promedio 22 puntos menos en las pruebas ERCE en comparación con aquellos estudiantes no indígenas. El estudio señala que estas diferencias no solo obedecen a factores socioeconómicos sino también a oportunidades de aprendizaje, lo que abre una posibilidad para disminuir la brecha a través de las escuelas y los sistemas educativos (LLECE, 2021).

En México el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) desarrolló un instrumento de evaluación basado en los aprendizajes que los planes de estudio buscan desarrollar. En esta prueba denominada Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) se evalúan los aprendizajes clave en el área de lenguaje y comunicación y matemáticas (http://planea.sep.gob.mx/ba_drev/).

En 2018 se aplicó la prueba a alumnos de 6° de primaria de todos los estados del país. Los resultados muestran que en el área de lenguaje y comunicación los estudiantes de las escuelas del estado de Veracruz se encuentra por debajo de la media (500 puntos) con 492 puntos. Si se diferencia además el contexto en el que se ubica la escuela, la muestra señala que de manera general los alumnos que se encuentran en contextos rurales tienen un desempeño en lectura de 456 puntos frente a los 516 puntos que obtienen aquellos que se ubican en zonas urbanas. El estado de Veracruz se ubica en el último lugar de los resultados de la prueba Planea 2018 ya que, si bien hubo estados con puntuaciones menores, la diferencia entre el año 2015 (507 puntos) y 2018 (492 puntos) representa una de las mayores disminuciones ocurridas (INEE, 2018).

En el sistema educativo mexicano la SEP es el órgano rector máximo. Dentro de ella se ubica la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) la cual a su vez tiene a cargo una Dirección General de Educación Indígena (DGEI). La DGEI fue creada para reconocer la pluralidad étnica, lingüística y cultural del país. Dentro de sus objetivos se encuentra el desarrollar estructuras curriculares flexibles que incorporen diversas estrategias y sistemas que consideren las situaciones, multilingües, multigrado y unidocentes en que se encuentran las escuelas indígenas del país (<http://dgei.basica.sep.gob.mx/>).

En el estado de Veracruz, tan solo en el nivel básico, existen 812 escuelas primarias indígenas multigrado y 229 escuelas primarias indígenas no multigrado, lo que representa el 4.3 % del total de escuelas que integran el sistema educativo veracruzano. Estas escuelas atienden a un total de 66 617 niñas y niños indígenas a través de 3 621 docentes (DGEI, 2019).

En cuanto al grado de escolaridad, el promedio de los varones indígenas del estado es de 6.2 y el de las mujeres de 5.1. Este índice es significativamente menor si se coloca frente al 8.4 que alcanzan los varones no indígenas del estado y el 8.0 que logran las mujeres no indígenas veracruzanas. Lo cual también es significativamente menor frente al referente nacional que es de 9.5 grados. En este contexto la SEV tiene como uno de sus objetivos dentro del programa sectorial 2019-2024 establecer acciones formativas adecuadas que permitan a los docentes de educación indígena desarrollar estrategias y habilidades que contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera de las aulas (Secretaría de Educación de Veracruz, 2019).

2.1.3 El problema concreto

A partir de un cuestionario de diagnóstico semiestructurado (ver Apéndice A) realizado a un grupo focal integrado por 14 docentes de educación primaria indígena del estado de Veracruz (7 mujeres y 8 hombres) se encontró que:

- El 60 % identifica como deficiente el desempeño en lectura de los estudiantes a su cargo, el 30 % como suficiente y el 10 % declara tener alumnos en distintos niveles. Ninguno de los docentes declara tener por lo menos un alumno con un desempeño alto.
- En cuanto al interés que perciben en los estudiantes respecto a la lectura el 70 % declaró que a los alumnos y alumnas no les gusta leer solos pero si ellos les leen sí les

- interesa. El 30 % declara que los estudiantes muestran interés por leer solos solo si el texto les despierta curiosidad.
- Respecto a la forma en que los docentes perciben la relación de los estudiantes con la lectura, las respuestas más comunes fueron: la ven como algo que solo sirve en la escuela, algo aburrido que da sueño, una manera de aprender muchas cosas, algo interesante.
 - Respecto a la forma en como los docentes perciben la lectura en el aula, las respuestas más comunes fueron: puede realizarse por entretenimiento aunque no sea de contenido escolar, debe ser un medio para aprender los contenidos escolares, puede ser una forma de distracción de las actividades del día.
 - En lo referente a la percepción que los docentes tienen sobre la lectura en el ámbito personal: el 100 % de los docentes declaró que su experiencia con la lectura y sus prácticas lectoras fuera del aula repercuten de algún modo en los estudiantes. Todos los docentes declaran haber disfrutado en algún momento de alguna lectura. El 58.3 % afirma que varias veces le ha pasado, el 33.3 % respondió que siempre que lee lo disfruta y el 8.3 % reconoce que solo algunas veces le ha sucedido.
 - Sin embargo, al profundizar, se encuentra que el 41.7 % de los docentes no se consideran lectores, el 33.3 % no lo sabe y el 25 % sí se reconoce como lector. Las principales razones por las cuales se consideran de esta forma son: porque no tiene tiempo de leer, porque lee solo por necesidad y porque no se siente seguro de sus capacidades lectoras.
 - A pregunta expresa, los docentes identifican como única diferencia entre ellos y los docentes de educación urbana el dominio de la lengua materna.

- El mapa curricular establecido es de carácter nacional homogéneo por lo que no considera las necesidades particulares de los pueblos originarios.
- Los docentes declaran que solo llevan la lengua como una materia extra y que no cuentan con materiales impresos de apoyo o estrategias específicas para la enseñanza.

Los resultados obtenidos en el cuestionario sugieren niveles más elevados de relación con la lectura que los identificados al indagar individualmente sobre las prácticas sociales de lectura y escritura, en los cuales se identifica una baja práctica de la lectura en la vida cotidiana.

El sentido utilitario del acto de leer sigue predominando en la forma como los docentes perciben y se relacionan con la lectura. Estas expectativas se trasladan a las aulas, lo que, como ya se ha visto, no está resultando en el desarrollo de habilidades lectoras eficientes que permitan el desarrollo integral de los estudiantes ni de los docentes.

2.2 Justificación

En su concepción más amplia la lectura ofrece formas plurales de relacionarse con el mundo, el ajeno y el íntimo, desde distintas orillas. En lo social la lectura convida nuevas perspectivas para resolver problemas, responder a los otros, pensar en sí mismo, reconstruir el pasado, imaginar el futuro. Quién lee es capaz de tomar alguno de estos rasgos con el fin de usarlos en la propia vida y experimentar otras maneras de ser y de estar. Para un lector estos atributos pueden resultar útiles al acercarse al cosmos desde nuevas posturas (Chapela, 2011).

Para entender el mayor o menor desarrollo de las habilidades lectoras de niñas, niños y jóvenes habría que conocer cuáles son las prácticas lectoras de aquellos con quienes se relacionan tanto en la vida personal como en el contexto académico. Habría que poner el foco sobre los lectores o potenciales lectores que se encuentran alrededor y que se convierten en imágenes de referencia de la propia *identidad lectora*. En este sentido, avanzar hacia una

formación de lectores desde el ámbito escolar, implica necesariamente ubicar y contextualizar las prácticas lectoras históricas, contemporáneas y socioculturales de quienes son los responsables de mediar el proceso lector de los estudiantes.

Si al centro del sistema educativo mexicano se ubica a la niña o al niño, será necesario conocer cómo interactúa y se relaciona con los demás organismos del ambiente: familia, comunidad, escuela. Y cómo éstos se relacionan a su vez con la lectura. Porque la escuela es la espina dorsal sobre la que se sostiene el desarrollo humano, económico y tecnológico de una sociedad. Los maestros junto a las familias son quienes alimentan y potencian, o no, el proceso lector de niñas, niños y jóvenes. Ahondar en los procesos de los docentes más allá del ejercicio pedagógico permitirá una mayor comprensión e integración del programa de lectura escolar. Descubrir qué leen, cómo leen y porqué leen permitirá transitar hacia una mejor formación y desempeño de los formadores de lectores. Incentivar el uso y la revalorización de las lenguas originarias en contextos de aprendizaje permitirá no solo una mayor inclusión sino una mejor calidad en la educación. Asociar este proceso identitario con el proceso de formación lectora del alumnado fortalecerá las capacidades, abrirá nuevas oportunidades y ensanchará las posibilidades de desarrollar una participación plena en la vida social y comunitaria.

En el aspecto metodológico el proyecto busca contribuir a la investigación en la formación de lectores a través del desarrollo de una metodología que integre estrategias como la lectura en voz alta, la charla literaria, la reflexión, el debate y prácticas de escritura. Esto permitirá a los docentes recuperar experiencias de lectura a través de la historia lectora para que a la luz de los nuevos saberes y las habilidades desarrolladas durante la intervención, puedan reconocerse patrones de comportamiento, prejuicios y oportunidades de mejora tanto de las

prácticas lectoras personales como las prácticas lectoras dentro del aula. Lo que permitirá replicar esta metodología propuesta en otros contextos.

En el ámbito institucional se justifica a través de la Estrategia Nacional de Lectura (ENL) lanzada por el gobierno mexicano en el año 2019 con la finalidad de fomentar la lectura, recuperar el placer de practicarla, contribuir a una cultura de paz a través de la creación de espacios donde se lea y se dialogue, así como el desarrollo de la lectura de comprensión, entre otros (Gobierno de México, 2021).

Así mismo la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) establece las líneas estratégicas que desde el ámbito educativo deberán abordarse como parte de la ENL. Revisa y diagnostica la situación de la lectura en la escuela y a partir de esto establece dos líneas de acción. La primera corresponde a atender las prácticas de lectura desde su contexto sociocultural e impulsarla como eje transversal del currículo escolar. La segunda pretende identificar experiencias lectoras y promover la lectura desde el enfoque de la literacidad en un contexto de ocio fuera del tiempo escolar (SEP, 2019).

A su vez, la EEFLyE del estado de Veracruz, la cual a través de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) ha emprendido acciones y alianzas estrategias interinstitucionales para acercar y poner en marcha proyectos que contribuyan a la mejora de la calidad educativa y de la formación docente. Una de estas alianzas se da precisamente con la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) de la Universidad Veracruzana (UV). La cual tiene como una de sus Líneas Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) el desarrollo de competencias lectoras en grupos específicos (<https://www.uv.mx/epl/>), en este caso concreto, los docentes de nivel básico de comunidades indígenas del estado de Veracruz.

De manera personal, el presente proyecto de intervención se justifica al representar una oportunidad de enriquecer la experiencia profesional. Se encuentra estimulante trabajar con población adulta indígena de un contexto distinto al habitual. Propiciar el surgimiento de nuevos espacios para la lectura así como fortalecer procesos sociales resulta de gran interés. Para la estudiante, la lectura ha significado la posibilidad de acceder a mejores entornos de vida, libres de violencia, entornos más sanos que han propiciado el desarrollo y el crecimiento personal, profesional y afectivo. Contribuir a que más personas puedan acceder a mejores formas de vida es el principal interés para realizar este tipo de intervenciones.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general

Fomentar la lectura en docentes de educación básica que trabajan con comunidades indígenas en el estado de Veracruz, México, a través de sesiones virtuales de lectura, escritura y charla literaria. Se pretende reconocer a la lectura como una práctica social que atraviesa aspectos de la vida cotidiana y de la vida escolar. Así mismo, incrementar la experiencia literaria de los participantes mediante la exploración de distintos géneros y dotarlos de estrategias de lectura que puedan ser replicadas en el aula para mejorar los hábitos lectores de niñas y niños. Se busca promover el uso de las TIC para diversificar los recursos de lectura y escritura. De igual forma se espera incentivar el reconocimiento de los derechos culturales de grupos vulnerables a través del acceso y participación de la cultura escrita que permita la recuperación de textos de tradición oral como medio para preservar la cultura de los pueblos originarios. De igual modo reflexionar sobre el impacto que las prácticas de lectura y escritura tienen en la formación de las infancias a través de la recuperación de la autobiografía lectora.

2.3.2 *Objetivos particulares*

- Fomentar la lectura al propiciar encuentros significativos entre lectores y textos a través de sesiones de lectura, debate y charla literaria.
- Reconocer las prácticas lectoras sociales y utilitarias y su interrelación, a través de la reflexión sobre el lugar que ocupan en la vida cotidiana.
- Incrementar la experiencia literaria de los participantes a partir de una cartografía lectora que en su mayoría incluya autores mexicanos y latinoamericanos, principalmente de género narrativo.
- Promover el uso de las TIC como recursos para desarrollar prácticas lectoras a través de la exploración de plataformas.
- Incentivar el reconocimiento y ejercicio de los derechos culturales de las comunidades indígenas del estado de Veracruz al utilizar prácticas de escritura que permitan la preservación de la literatura oral de las comunidades.
- Reflexionar sobre cómo la relación que los docentes han tenido con la lectura a lo largo de su vida impacta y repercute en el ejercicio docente, esto a través de la recuperación de la autobiografía lectora.

2.4 Hipótesis de intervención

La realización de encuentros significativos entre lectores y textos a través de sesiones virtuales de lectura donde se comenten y debatan ideas favorecerá el incremento de las prácticas lectoras de los docentes de educación básica de comunidades indígenas del estado de Veracruz, México. Al conocer y leer géneros literarios que aborden temas que le sean familiares se motivarán a continuar realizando esta actividad e incorporarla a la vida cotidiana y al aula. A través del ejercicio de prácticas lúdicas de escritura, los participantes reconocerán la importancia

de la cultura escrita para la preservación de la memoria y la tradición oral, de esta forma se fortalecerá y preservará la cultura y tradiciones de los pueblos originarios. Al explorar y utilizar plataformas y entornos virtuales de aprendizaje, los docentes diversificarán los materiales que ofrecen a los estudiantes lo que permitirá enriquecer las habilidades cognitivas y digitales tanto de los docentes como de los alumnos. La autobiografía lectora permitirá que al recuperar y registrar la percepción que el docente tiene de sí mismo como lector, se reflexione sobre la internalización de ideas y prejuicios entorno a la lectura y el impacto que esto tiene en la manera de ejercer la docencia y relacionarse con el mundo de la cultura escrita.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Modelo metodológico

El modelo metodológico seleccionado para el desarrollo de este proyecto es el de la investigación-acción. Bajo este modelo se interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, observando y a la vez participando, por ejemplo, profesores y alumnos (Elliot, 2000).

Las fases del modelo seleccionado son (a) el diagnóstico de la situación. Se refiere a la concreción del problema, es necesario conocer el origen y la evolución de la situación problemática planteada. (b) El desarrollo del plan de acción. Delimitado el problema se debe desarrollar un plan de acción flexible y abierto que permita la introducción de aspectos no previstos que vayan surgiendo durante la intervención. (c) La acción. Es la puesta en marcha del plan que permita modificar el problema planteado. Debe contemplar que la puesta en acción no es lineal ni mecánica sino que debe dejar espacio para la incertidumbre y el riesgo. Por último (d) La reflexión y/o evaluación. Se refiere al análisis, interpretación y organización de los datos obtenidos durante la puesta en marcha del plan de acción. Esta fase no representa el final de la intervención o del problema, sino que abre las posibilidades de nuevos planteamientos de identificación de necesidades (Berrocal de Luna y Expósito López, 2010).

La investigación acción en el campo educativo es una forma de percibir la enseñanza a partir de un cambio que se caracteriza por la transformación desde la práctica y a través de la mejora de la misma, a la vez que procura comprenderla mejor, demanda la participación de los sujetos en sus propias prácticas, exige una transformación grupal, incentiva el análisis crítico y promueve fases de planeación, acción, observación y acción propias de los procesos de investigación (Bauselas Herrera, 2004).

3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención

Los perfiles del grupo de intervención son heterogéneos. Los docentes provienen de cinco sectores distintos: Zongolica, Acayucan, Tantoyuca, Playa Vicente y Papantla, así mismo se encuentra dentro del grupo una integrante de la EEFLy E y una participante de enlace de la división de educación indígena por parte de la SEV.

Las sesiones se llevarán a cabo de manera virtual sin embargo los docentes participantes declaran que por las condiciones sociales y económicas de las comunidades en las que laboran, no han utilizado estas plataformas para el desarrollo de sus clases. La manera en cómo han impartido las clases durante la pandemia ha sido mediante material de trabajo que envían en fotocopias a las comunidades y después de 1 semana o 15 días los padres de los alumnos les hacen llegar de vuelta. Esta situación ha significado que las prácticas de lectoescritura han sido mediadas por los padres de familia sin intervención directa de los docentes. Así mismo los docentes refieren que antes de la pandemia por COVID-19 los padres de familia no estaban involucrados en las actividades escolares de los menores puesto que en su mayoría son recolectores o trabajan en el campo lo que les impide dedicar tiempo a la educación de los menores.

Entre las estrategias de lectura que los docentes implementaban hasta antes de la pandemia prevalecen aquellas de sentido utilitario, independientemente del tipo de texto y el contexto en que las utilizaran. Por lo que a través del proceso se explorarán diversas formas de acercarse y acercar textos a los menores dependiendo del momento y el contexto en que se lleve a cabo la lectura.

3.3 Estrategia de intervención

A raíz de la repercusión que la pandemia ocasionada por la COVID-19 tuvo en todas las actividades sociales, educativas y económicas en el mundo, fue necesario trasladar muchas de estas actividades a las plataformas digitales. El ámbito educativo fue uno de los sectores que desde principios de la pandemia declarada en marzo de 2020 realizó actividades de manera virtual. Es por esta razón que a lo largo de todo el proyecto, las fases fueron realizadas en entornos virtuales de aprendizaje.

Para conformar el grupo fue necesario entablar conversaciones con la SEV y con la EEFLyE. Se realizaron tres reuniones, durante las cuales se presentó a funcionarios de ambos organismos los objetivos, expectativas y alcances del presente proyecto. La EPL respaldó la propuesta realizada por la alumna y dio seguimiento institucional a la gestión.

Al inicio de las sesiones se les proporcionó a los académicos una infografía con la información del proyecto (ver Apéndice B). La principal estrategia de intervención será la lectura en voz alta. Seguida de la lectura gratuita, el diálogo, la reflexión, la charla literaria, el debate, la escritura derivada y escritura autobiográfica. Todo esto enmarcado en el formato de un círculo de lectura que incluye los momentos de (a) inicio. Presentación. Recuperación de los contenidos de sesiones pasadas; (b) lectura gratuita; (c) reflexión y comentarios sobre el texto; (d) ejercicio en pequeños grupos de discusión respecto al tema de reflexión que aborde la sesión (Lectura, lector, escritura, escritor, memoria, etc.); (e) intercambio de ideas y reflexiones surgidas en los grupos de discusión; (f) exposición de contenidos teóricos; (g) reflexión y discusión sobre los contenidos; y (g) consigna de escritura para la siguiente sesión de acuerdo a lo abordado.

La cartografía lectora (ver Apéndice C) está integrada por textos narrativos de autores mexicanos y latinoamericanos principalmente. Para el eje temático de memoria e identidad se

eligieron textos que relatan situaciones personales en un lenguaje sencillo y accesible. Para el eje la lectura como encuentro, se favorecieron textos que estimulen la imaginación y las diversas posibilidades del lenguaje, así como textos de tradición oral popular. Por último para hablar de lectura y docencia, se seleccionaron textos que relatan experiencias docentes y reflexiones sobre los fines de la educación, así como la exploración de las plataformas www.apptk.es, www.biblogtecarios.es y www.linternasybosques.com, las cuales contienen diversos recursos para realizar actividades de lectura y escritura con infancias y adolescencias a partir del diálogo, la libertad y la exploración.

3.4 Metodología de evaluación

Para la evaluación inicial del proyecto se eligió un cuestionario para medir los hábitos lectores, las prácticas de lectura, la autopercepción en relación a la lectura personal y la percepción de la práctica de la lectura en el aula. Este cuestionario se aplicó de manera sincrónica en grupos de tres en la mayoría de los casos, en otros fue a través de entrevistas uno a uno y finalmente con algunos docentes se realizó de manera asincrónica debido a las dificultades de conexión.

Durante el desarrollo de las sesiones el investigador llevará en su bitácora los registros de las situaciones y comentarios que le parezcan más relevantes, así como la evolución de la integración del grupo, la participación de los miembros y la profundidad de la reflexión respecto a los temas propuestos. Así mismo los textos surgidos de las consignas que así lo requieran servirán de registro, análisis y reflexión acerca del éxito de las actividades, lecturas y temas propuestos.

La evaluación será de manera cualitativa y cuantitativa a través de los textos que se produzcan durante la intervención, el nivel de participación, el interés en las actividades, el

índice de permanencia así como un cuestionario semiestructurado al término del proyecto a través de la plataforma Forms de Google que identifique las habilidades adquiridas durante el proyecto y el índice de satisfacción. Los resultados obtenidos se contrastarán con los datos arrojados en el cuestionario de diagnóstico realizado al principio del proyecto.

CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN

4.1 Descripción de actividades y productos

En este apartado se detallan las actividades que se realizarán durante la intervención.

Cada actividad cuenta con la descripción, el producto a obtener y el tiempo en el que se espera realizar.

Tabla 1

Actividades y productos

Actividad	Descripción de la actividad	Producto por obtener	Semanas
Fundamentación de la propuesta.	Se explorarán fuentes de información, teorías, casos similares, conceptos y artículos académicos orientados a los objetivos del proyecto.	Justificación de la propuesta.	4
Elaboración borrador de protocolo.	Se realizará el punteo de los elementos que deberán integrar el protocolo final. Se seleccionarán las fuentes y autores a referenciar.	Borrador de protocolo.	8
Corrección y elaboración de protocolo definitivo.	Se diseñará y desarrollará el protocolo de intervención con base en los lineamientos solicitados en la clase de Proyecto Integrador I.	Protocolo aprobado.	4
Gestión del grupo a intervenir.	Se realizarán sesiones de gestión con autoridades educativas para la conformación del grupo a intervenir.	Grupo a intervenir.	4
Diagnóstico.	Se realizarán entrevistas sincrónicas a pequeños grupos de participantes en sesiones virtuales de diagnóstico del problema a tratar con la intervención.	14 encuestas semiestructuradas aplicadas a los participantes.	3

Cartografía lectora.	Con base a la cartografía previamente elaborada y haciendo los ajustes pertinentes después de las entrevistas se elaborará de cartografía lectora definitiva.	Una cartografía lectora.	2
Diseño y selección de estrategias.	Diseño de las sesiones de intervención y selección de estrategias a utilizar durante las mismas.	Selección de actividades para las sesiones.	2
Intervención.	Se realizarán 18 sesiones de intervención atendiendo los siguientes temas: memoria e identidad, la lectura como encuentro y la lectura y la docencia.	Bitácora y textos escritos por participantes.	12
Evaluación.	Se realizará una sesión final de cierre y evaluación del proyecto, se aplicará un cuestionario y se hará una evaluación colectiva participativa.	14 cuestionarios y un reporte de evaluación.	1
Captura de datos.	Se recopilará y organizarán los datos recabados y obtenidos durante las sesiones de intervención.	Documentos digitales.	10
Análisis de resultados.	Se clasificarán, analizarán e interpretarán los datos obtenidos.	Documento digital.	4
Borrador del documento final.	Se elaborará el borrador del documento final que integre el proceso de la intervención sí como el registro de los resultados obtenidos.	Borrador de documento final.	8
Movilidad.	Se buscará colaborar con un investigador de alguna universidad de la Red de Universidades Lectoras que desarrolle investigación acorde al proyecto de intervención.	Bitácora y borrador de documento mejorado a partir de las aportaciones realizadas.	4

Artículo.	Se redactará un artículo de investigación susceptible de ser publicado.	1 artículo para publicación.	4
Correcciones al documento final.	Se realizarán las correcciones pertinentes al documento final que se entregará.	Documento recepcional finalizado.	8
Entrega y presentación de examen.	Se entregará el documento final y se realizarán las gestiones para el examen profesional.	Examen aprobado.	4

Figura 1

Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura.

Actividades	MESES												Productos	
	SEPT	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO		
Fundamentación de la propuesta.														Justificación de la propuesta.
Borrador del protocolo.														Aspectos generales y ámbito de la intervención.
Protocolo definitivo.														Protocolo de proyecto de intervención.
Gestión del grupo a intervenir.														Grupo de intervención caracterizado.
Diagnóstico del problema y diseño de sesiones, estrategias y cartografías lectoras.														Cartografía lectora y estrategias de fomento a la lectura a utilizar.
Intervención.														Bitácora.
Captura de datos y análisis de resultados.														Datos y reportes digitalizados y organizados.
Movilidad.														Bitácora.
Borrador de documento final.														Documento.
Corrección del documento final.														Documento final.
Diseño y elaboración de artículo, gestión de examen.														Trabajo recepcional culminado.
Examen recepcional.														Acta de examen.

REFERENCIAS

Banco Mundial. (2021). *Pueblos indígenas*.

<https://www.bancomundial.org/es/topic/indigenouspeoples#1>

Bartolomé, E. (2006). *Educación Emocional en 20 lecciones*. Paidós.

Baugh, T. (2017). Supporting the affective needs of a struggling reader. *Reading Teacher*, 71(2), 229–230. <https://ur.booksc.eu/book/66154710/94c896>

Bauselas Herrera, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>

Berrocal de Luna, E., y Expósito López, J. (2010). El proceso de investigación educativa II: investigación-acción. En R. López Fuentes (coord.), *Introducción a la innovación docente e investigación educativa* (pp. 41-55). Universidad de Granada.
http://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio_Berrocal_de_Luna/Master_files/Introduccio%CC%81n%20a%20la%20Innovacio%CC%81n%20Docente.pdf

Bloom, H. (2006). *Cómo y por qué leer*. Anagrama.

<https://www.unpa.edu.mx/~blopez/algunosLibros/Harold%20Bloom%20-%20Como%20Leer%20Y%20Por%20Que.pdf>

Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y la construcción de identidades profesionales. En M-H Barreto Abrahão (ed.), *A Nova Aventura (Auto) Biográfica. Tomo I* (pp. 251-287).

http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_2014-15_files/Reciente3_1.pdf

Burnett, C., & Merchant, G. (2018). Affective encounters: enchantment and the possibility of reading for pleasure. *Literacy*, 52(2), 62–69. <http://shura.shu.ac.uk/17822/>

Chapela, L. M. (2011). *La lectura*. Conaculta.

<https://observatorio.librosmexico.mx/files/2018/mediadores/2-lectura.pdf>

Chapela, L. M. (2012). *La lectura: fuente de relaciones interculturales*. Conaculta.

<https://observatorio.librosmexico.mx/files/2018/mediadores/7-fuente-relacuines.pdf>

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

Revista Educación, 25(2). [10.15517/REVEDU.V25I2.3581](https://doi.org/10.15517/REVEDU.V25I2.3581)

Colomer, T. (2002). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En C. Lomas

(coord.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 85-105). Paidós.

<https://books.google.com.mx/books?id=LgIcT2sOetkC&lpg=PP1&pg=PA6#v=onepage&q&f=false>

Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. (2014). *Perfil, parámetros e*

indicadores para docentes y técnicos docentes. Y propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación. Secretaría de Educación Pública.

Dirección General de Educación Indígena. (2019). *Prontuario estadístico de la educación*

indígena nacional 2017-2018. Secretaría de Educación Pública.

http://dgei.basica.sep.gob.mx/es/prontuarios-estadisticos/2017-2018/pe_2017-2018.html

Elche Larrañaga, M., y Yubero Jiménez, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la

lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón*, 71(1). [10.13042/Bordon.2019.66083](https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083)

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata. (Trabajo original publicado en

1990) <https://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>

Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores. (Trabajo

original publicado en 1969) [https://books.google.com.mx/books?id=6V-](https://books.google.com.mx/books?id=6V-K4XonzQoC&lpg=PP1&pg=PA4#v=onepage&q&f=false)

[K4XonzQoC&lpg=PP1&pg=PA4#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=6V-K4XonzQoC&lpg=PP1&pg=PA4#v=onepage&q&f=false)

- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI editores. (Trabajo original publicado en 1993) <https://books.google.com.mx/books?id=k-qkDwAAQBAJ&lpg=PP1&dq=cartas%20a%20quien%20pretende%20ense%C3%B1ar&pg=PT3#v=onepage&q=cartas%20a%20quien%20pretende%20ense%C3%B1ar&f=false>
- Fuster Guillén, D. E. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Galindo Ocegüera, A. K. (2021). Ser, tener y leer. La identidad lectora y el capital lector: ¿son elementos clave en la configuración de las prácticas vernáculas de un adolescente de secundaria? *Diálogos sobre educación*, (23). <https://doi.org/10.32870/dse.vi23.964>
- Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. Conaculta.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa. (Trabajo original publicado en 1973) <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/geertz-c-1973-la-interpretacion-de-las-culturas.pdf>
- Gemetto, J. (2015). *Reseña de “El derecho a leer” de Lea Shaver*. Ártica centro cultural online. <https://www.articaonline.com/2015/09/resena-de-el-derecho-a-leer-de-lea-shaver/>
- Gobierno del estado de Veracruz. (2019). *Los pueblos indígenas y la A2030, todavía una deuda*. <http://www.veracruz.gob.mx/programadegobierno/2019/08/09/los-pueblos-indigenas-y-la-a2030-todavia-una-deuda/>
- Gobierno de México. (2021, 29 de noviembre). *Leer nos transforma*. <https://www.gob.mx/leertransforma>

- Gómez, C. (2016). La vida como narración (Aranguren y Ricoeur). *Daimon. Revista internacional de filosofía*, (68), 67-83. <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/211151>
- González González, C. J. (2016). El modelo humanista constructivista en la educación. *Escritos en la facultad*, 124, 65-66.
https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=624&id_articulo=13010
- Gutiérrez-Soriano, J. R., Ortiz-León, S., Follioux, C., Zamora-López, B., y Petra, I. (2017). *Funciones mentales: neurobiología*. Departamento de psiquiatría y salud mental UNAM.
<https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/78694/funciones-mentales-neurobiologia>
- Heidegger, M. (2020). *Ser y tiempo*. Trotta editorial. (Trabajo original publicado en 1927)
- Hernández Zamora, G. (2016). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura escrita? *Revista entre maestr@s*, 16 (56).
https://www.researchgate.net/publication/317040775_De_que_hablamos_cuando_hablamos_de_cultura_escrita
- Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no está aprendiendo*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021, 22 de abril). *Módulo sobre lectura (MOLEC)*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb21.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (2018). *Planea resultados nacionales 2018*. Secretaría de Educación Pública.

http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2018_INEE.pdf

Jiménez, M. A., y Valle Vázquez, A. M. (2017). Lo educativo como experiencia fenomenológica. *Del enseñar y el aprender*, 8(18), 253-268.

<https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7243>

Jiménez-Naranjo, Y., y Mendoza-Suany, R. G. (2006). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14(1), 60-72.

<http://ref.scielo.org/gyfnrb>

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001704.pdf>

Kosinski, A. (2015). Una manera de responder ¿quién soy?: la identidad narrativa de Paul Ricoeur. *Avatares filosóficos*, (2), 213-221.

<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/avatares/article/view/322/325>

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. UNESCO.

https://en.unesco.org/sites/default/files/resumen-ejecutivo-informe-regional-logros-factores-erce2019.pdf_0.pdf

Larrosa, J. (2013). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1996)

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciencias de la educación y del deporte Blanquerna*, (19), 87-112.

<https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>

Martínez Buenadab, E. (2011). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanía. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (coord.), *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/>

Mediavilla, D. (2015, 10 de agosto). ¿Cuán empezaron a hablar los humanos? *El País*.

https://elpais.com/elpais/2015/08/07/ciencia/1438961176_330561.html

Mingo, A. (1989). La propuesta educativa de Carl Rogers. *Perspectivas docentes*, 1(1).

<https://doi.org/10.19136/pd.a1n1.837>

Molina, H. (2019, 3 de diciembre). Prueba PISA 2018: México mantiene los mismos bajos niveles en aprendizaje. *El Economista*.

<https://www.eleconomista.com.mx/politica/Prueba-PISA-2018-Mexico-mantiene-los-mismos-bajos-niveles-en-aprendizaje--20191203-0048.html>

Moreno Bayona, V. (2003). *Leer para comprender*. Departamento de educación y cultura, Gobierno de Navarra. https://www.educacion.navarra.es/web/publicaciones/ultimas-publicaciones/-/asset_publisher/JONi5m8mCym2/content/leer-para-comprender

Morín, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (M. Vallejo-Gómez, trad.). UNESCO. (Trabajo original publicado en 1999)

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378091/PDF/378091spa.pdf.multi>

Munita, F. (2017). Yo, lector: los relatos de vida lectora en la construcción del sujeto didáctico.

Cronía, 13, 1-9. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/cronia/article/view/637/542>

- Munita, F. (2019). "Volver a la lectura" o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la escritura. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 23(3), 413-430.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11236>
- Muñoz, C., & Valenzuela, J. (2020). Demotivation in academic reading during teacher training. *Journal of Research in Reading*, 43(1), 41–56.
https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Valenzuela-2/publication/343166443_1467-981712288pdf/data/5f19c31aa6fdcc9626ad1315/1467-981712288.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 Results (Vols. I – III)*. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *Marco de evaluación y de análisis de PISA para el desarrollo: lectura, matemáticas y ciencia* [Versión preliminar]. <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework%20PRELIMINARY%20version%20SPANISH.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Organización de las Naciones Unidas México. (2021, 17 de septiembre). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-del-desarrollo-sostenible/>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2013). *Sistematización de prácticas paradigmáticas de la educación indígena en México*. Secretaría de Educación Pública. <http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/pnud/Sistematizacion-de-Practicas-Paradigmaticas-de-la-Educacion-Indigena-en-Mexico.pdf>

Ramírez Castañeda, E. (2006). *La educación indígena en México*. UNAM Dirección General de Publicaciones.

Real Academia Española (s.f.-a). Leer. En *Diccionario de la Real Academia Española*.

Recuperado en 2021, 28 de septiembre, de <https://dle.rae.es/leer>

Real Academia Española (s.f.-b). Lector. En *Diccionario de la Real Academia Española*.

Recuperado en 2021, 29 de noviembre, de <https://dle.rae.es/lector>

Real Academia Española (s.f.-c). Texto. En *Diccionario de la Real Academia Española*.

Recuperado en 2021, 29 de noviembre, de <https://dle.rae.es/texto?m=form>

Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI

Editores. (Trabajo original publicado en 1976) [http://mastor.cl/blog/wp-](http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/Ricoeur.-Teoria-de-la-interpretacion.-Siglo-XXI.pdf)

[content/uploads/2015/08/Ricoeur.-Teoria-de-la-interpretacion.-Siglo-XXI.pdf](http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/Ricoeur.-Teoria-de-la-interpretacion.-Siglo-XXI.pdf)

Rogers, C. (1987). *Cartas a quien pretende enseñar*. Kairós.

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Líneas estratégicas del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa*.

https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/PFCE/PFCE_completo.pdf

Secretaría de Educación de Veracruz. (2019). *Programa sectorial veracruzano de educación 2019-2024*. Gobierno del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave.

Tang, X., Kikas, E., Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Muotka, J., & Nurmi, J. E. (2017). Profiles of teaching practices and first and third graders' reading skills in Finland and Estonia.

Teaching and Teacher Education, 64, 150–161.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53126/1/accepted%20manuscript%20teaching%20and%20reading%20finand%20est.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Culture Organization Institute for Statistics. (2021,

September 21). *Literacy*. UNESCO. <http://uis.unesco.org/en/topic/literacy#slideoutmenu>

Vigotsky, L. (2012). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal. (Trabajo original publicado en 1930)

BIBLIOGRAFÍA

Bettleheim, B. F., y Zelan, K. (2015). *Aprender a leer*. Planeta. (Trabajo original publicado en 1983)

https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/31/30902_Aprender_a_leer.pdf

Calvino, I. (1992). *Por qué leer los clásicos* (A. Bermudez, trad.). Tusquets.

Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 2015)

<https://books.google.com.mx/books?id=IRYzDQAAQBAJ&lpg=PP1&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>

Domingo Argüelles, J. (2017). *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el placer de leer*. Océano Travesía.

<https://books.google.com.mx/books?id=RMeLDwAAQBAJ&lpg=PP1&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>

Hirschman, S. (2011). *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura?* Fondo de Cultura Económica.

Lewis, C. S. (2000). *La experiencia de leer*. Alba Editorial. (Trabajo original publicado en 1961)

<http://esystems.mx/BPC/llyfrgell/0384.pdf>

Manguel, A. (2017). *Cómo Pinocho aprendió a leer*. Siglo XXI editores.

Moreno, V. (2009). *La manía de leer*. Caballo de Troya.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo*. Fondo de Cultura Económica.

<https://books.google.com.mx/books?id=eqT4CgAAQBAJ&lpg=PP1&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>

Rodari, G. (2011). *Gramática de la fantasía* (M. Merlino, trad.). Planeta. (Trabajo original publicado en 1973)

Pennac, D. (2019). *Como una novela*. Anagrama. (Trabajo original publicado en 1992)

Vázquez, E. (2012). *Imagen y palabra*. Conaculta.

<https://observatorio.librosmexico.mx/files/2018/mediadores/11-imagen-palabra.pdf>

APÉNDICES

Apéndice A

Cuestionario de diagnóstico

¡Bienvenidos docentes!

Las siguientes preguntas están diseñadas para conocerles un poquito más antes de iniciar las sesiones de trabajo. Por favor siéntanse con la confianza de responder de la forma más honesta posible. ¡Gracias!

1. Para comenzar, dinos cómo te gustaría que te llamen durante el curso, puede ser tu nombre o alguno de tus nombres o algún sobrenombre que te identifique
2. ¿Cuál es tu fecha de nacimiento?
3. Actualmente ¿en qué trabajas?
4. Si eres docente ¿te encuentras dando clases frente a grupo?

Sobre el aula y su entorno

1. ¿Qué grado o grados tienes a cargo en una misma aula?
2. A tu consideración el desempeño en lectura y escritura de tus estudiantes es:
 - a) Bajo
 - b) Suficiente
 - c) Alto
 - d) Sobresaliente
3. Completa las siguientes frases con la opción que describa mejor tu situación. "En relación a la lectura, a mis estudiantes...
 - a) no les gusta ni les interesa
 - b) no les gusta leer solos pero si yo les leo sí se interesan

- c) les gusta leer solos cuando el texto despierta su curiosidad
 - d) les gusta leer textos de todo tipo aunque al principio no les parezcan interesantes
4. "Yo percibo que para ellas y ellos la lectura es:(puedes seleccionar varias)
- a) una tortura
 - b) algo aburrido, que da sueño
 - c) algo que solo sirve en la escuela
 - d) algo interesante
 - e) una manera de aprender muchas cosas
 - f) algo que puede ser entretenido
 - g) una forma de relacionarse con el mundo
5. "Para mí, la práctica de la lectura dentro del aula es: (puedes marcar varias)
- Un martirio, un tedio
 - Algo innecesario que se puede suplir con otras cosas
 - Un objetivo que tengo que cumplir
 - Algo que me genera estrés y desesperación
 - Un momento de relajación
 - Un espacio para compartir, dialogar, charlar.
6. "Yo considero que la lectura dentro del aula... (puedes marcar varias)
- debe ser un medio para aprender los contenidos escolares
 - puede ser una forma de distracción de las actividades del día
 - debe realizarse solo si le aporta conocimientos a la niña o al niño
 - puede realizarse por entretenimiento aunque no sea de contenido escolar
 - si no sirve para aprender es una pérdida de tiempo

La lectura y yo

Esta parte se trata solo sobre ti y tu experiencia personal

1. ¿Recuerdas cómo aprendiste a leer?
2. ¿Puedes describir brevemente cómo fue?
3. ¿Recuerdas si alguna vez disfrutaste algo que hayas leído?
4. ¿Recuerdas cuándo fue la última vez que te sucedió?
5. ¿Hace cuánto y con qué texto?
6. Completa las siguientes frases de acuerdo a lo que pienses y sientas al momento

de leerlas: Yo creo que...

- para que mis alumnos mejoren en lectura solo necesito saber y dominar los textos que vienen en el programa educativo y contar con ejercicios que me permitan evaluar a los alumnos

- leer ficción (novelas, poesía, cómics, cuentos, teatro) no es tan importante como leer textos que enseñen cosas

- leer ficción (novelas, poesía, cómics, cuentos, teatro) es tan necesario e importante como leer textos escolares

7. "Mi experiencia personal con la lectura y mis practicas lectoras fuera del aula ...

- No tienen nada que ver con el aprendizaje de los niños, una cosa es la escuela y otra cosa es mi vida privada

- Repercuten de algún modo en mis alumnos, a menudo me siento identificado con ellos y la relación que tienen con la lectura

8. "Si me preguntaran si me considero un lector/lectora yo respondería:

9. La razón por la que contestaría de esta forma es porque...

Lengua materna

1. ¿Qué lengua materna dominas?
2. Selecciona la opción con la que mejor te identifiques
 - Solo puedo hablar mi lengua materna
 - Solo puedo entender mi lengua materna
 - Puedo hablar y entender mi lengua materna
 - Puedo hablar, entender y leer mi lengua materna pero no escribirla
 - Puedo hablar, entender, leer y escribir en lengua materna

Apéndice B

Infografía inicial



Apéndice C

Cartografía lectora

Andersen, H. C. (2002). *Cuentos de Andersen*. Anaya.

Colasanti, M. (2004). *La joven tejedora*. Global editora.

Cortázar, J. (2013). *Rayuela*. Alfaguara. (Trabajo original publicado en 1963)

Díaz, J. (1997). *Textículos ejemplares*. Ril.

Espejo, B. (2018). *El vuelo del colibrí. Antología de la prosa breve mexicana*. Atrament.

<https://books.google.com.mx/books?id=svGVDQAAQBAJ&lpg=PP1&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>

Esquivel, L. (2015). *Íntimas succulencias. Tratado filosófico de cocina*. Debolsillo.

<https://books.google.com.mx/books?id=91FAbuMceiUC&lpg=PP1&pg=PT1#v=onepage&q&f=false>

Galeano, E. (2004). *Bocas el tiempo*. Siglo XXI editores.

García Damián, M. T. (2009). Igual que el matrimonio. En Dirección General de Publicaciones

(ed.), *México Lee 2009. Premio al fomento a la lectura. Testimonios vivos de los*

promotores de lectura (pp. 73-74). Conaculta. <https://observatorio.librosmexico.mx/>

Ibargüengoitia, J. (2016). *Piezas y cuentos para niños*. Booket. (Trabajo original publicado en

1990)

Krauss, A. (2016). *Quizás en otro lugar*. Sexto piso.

Machado, A. (2015). *Juan de Mairena*. Universidad Internacional de Andalucía. (Trabajo

original publicado en 1936)

Ngozi Adichie, Ch. (2019). *El peligro de la historia única*. Penguin Random House.

Pérez Díaz, A. (2011). La lectura y yo. En Dirección General de Publicaciones (ed.), *Premio al fomento de la lectura México Lee. Testimonios vivos de los promotores de lectura 2011*.

<https://observatorio.librosmexico.mx/files/2018/premios/2011.pdf>

Pescetti, L. (1998). *Caperucita roja tal como se la contaron a Jorge*. Alfaguara infantil.

(Trabajo original publicado en 1996)

Sefchovich, S. (2015). *La señora de los sueños*. Alfaguara.

Szyborska, W. (2013). *Poesía no completa*. Fondo de Cultura Económica.

GLOSARIO

Género narrativo. Expresión literaria en prosa que se caracteriza por que narra (en forma oral o escrita) acontecimientos reales o ficticios. Abarca el cuento, el mito, el relato, la novela, la leyenda y la fábula.

Identitario. Pertenciente o relativo a la identidad.

Literacidad. Conjunto de habilidades cognitivas individuales en lenguaje, lectura y escritura.

Ontología. Parte de la metafísica que estudia al ser y sus propiedades.

Otredad. Término utilizado para referir el reconocimiento del otro como un individuo diferente, distinto a mí.

Paradigma. Teoría o conjunto de teorías cuyo núcleo central se acepta sin cuestionar y que suministra la base y modelo para resolver problemas y avanzar en el conocimiento.

Subjetividad. Se refiere a la percepción y valorización personal y parcial sobre un asunto, idea, pensamiento o cultura.

TIC. Tecnologías de la Información y la Comunicación. Son los recursos y herramientas para el proceso, administración y distribución de la información.

Unicidad. Cualidad de único.