



Universidad Veracruzana
Centro de Estudios de la Cultura
y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura
Sede Xalapa

Trabajo recepcional

REDEL: Red de Docentes Lectores

Presenta:

Cindy Vanessa Parra Henao

Con la dirección de:

Doctora Antonia Olivia Jarvio Fernández

Xalapa, Veracruz, noviembre 2022.

Este trabajo de la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) ha sido elaborado siguiendo un proceso de diseño y confección de acuerdo con el programa de estudios, teniendo en cada fase los avales de los órganos colegiados establecidos; por este medio se autoriza a ser defendido ante el sínodo que se ha designado:

Tutora y directora: Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández, coordinadora de la EPL sede Xalapa, miembro del NAB de la EPL.

Codirector: Dr. Didier de Jesús Alvares Zapata, académico de la Universidad de Antioquia, Colombia.

Sinodal 1: Dra. Raquel Gómez Díaz, académica de la Universidad de Salamanca.

Sinodal 2: Dra. Denisse Hernández y Hernández, académica de la Universidad Veracruzana.

Sinodal 3: Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez, académico de la Universidad Veracruzana, miembro del NAB de la EPL.

Sobre la autora del documento recepcional

De nacionalidad colombiana, estudió Psicología en la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Comenzó a ejercer como psicóloga en proyectos sociales siempre trabajando por la primera infancia, lo que la llevó a formarse como instructora de yoga para niños. En búsqueda de herramientas para aportar al bienestar y la salud mental de las infancias, llegó a México para hacer sus estudios de posgrado y continuar su aprendizaje personal y profesional. Este ha sido un escalón para continuar en la búsqueda de la paz interior, bienestar y de conexión con su dharma (propósito de vida y servicio).

DEDICATORIAS

A todos aquellos docentes que han sido la voz que narra, la llave que abre las puertas, la fuente de motivación para invitarnos a la lectura. Con especial cariño a todos los que le dieron vida a REDEL.

AGRADECIMIENTOS

A mis tutores la doctora Antonia Olivia Jarvio Fernández y el doctor Didier de Jesús Alvares Zapata, por orientarme y ayudarme a llevar a cabo este trabajo.

A la Universidad Veracruzana, en especial al Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación, y todo su cuerpo docente, por permitir espacios para la reflexión y la curiosidad para sembrar en mí una semilla del conocimiento.

Al Gobierno de México y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT-México) por brindarme la oportunidad y el apoyo para la realización de este reporte, y acogerme en mi calidad de estudiante extranjera.

A mis padres, el motor de mis sueños y esperanzas, mi soporte fundamental en todos los momentos, quienes siempre han creído en mí y me han alentado a volar y perseguir mis sueños.

A mis hermanos, mi inspiración y mi orgullo, quienes me motivaron a llegar hasta aquí.

A mis compañeros de la Especialización, que se convirtieron en mis amigos, mi red de apoyo, gracias por haber sido parte de esta aventura.

A Sergio, mi compañero de corazón y vida, gracias por sostenerme, por estar siempre ahí.

CONTENIDO

Sobre la autora del documento recepcional iii

DEDICATORIAS iv

AGRADECIMIENTOS v

Lista de tablas y figuras viii

Tablas viii

Figuras ix

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 4

1.1 Marco conceptual 4

1.1.1 Lectura 4

1.1.1.1. Comportamiento lector. 6

1.1.2 Lectura por placer 7

1.1.3 Estrategias de promoción y animación de la lectura 9

1.1.3.1. Lectura en voz alta. 10

1.1.3.2. Atención plena. 11

1.1.3.3. Arte. 12

1.1.3.4. Lectura digital y redes sociales. 13

1.1.4 El taller de lectura como estrategia metodológica 15

1.2 Marco teórico 16

1.2.1 Constructivismo 16

1.2.2 Aprendizaje significativo 17

1.2.3 Aprendizaje social 18

1.3 Revisión de casos similares 19

1.3.1 Docente como mediador 20

1.3.2 Aprendizaje en red 21

1.3.3. Docente como sujeto lector 23

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO 26

2.1 Contexto de la intervención 26

2.2 Delimitación del problema y objetivos 27

2.2.1 Problema general y específico 27

2.2.2 Problema concreto de la intervención 31

2.2.3 Objetivo general 32

2.2.4 Objetivos particulares 33

2.2.5 Hipótesis de la intervención 33

2.3 Justificación 34

2.4 Estrategia de la intervención 36

2.5 Procedimiento de evaluación 39

2.6 Procesamiento de evidencias 39

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 42

3.1 Presencia en REDEL 42

3.2 La experiencia lectora: encuentros y reencuentros 45

3.3 Inicio de una red de docentes lectores 53

3.4 El aprendizaje y la apropiación de las estrategias 57

3.5 Discusión 60

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 66

4.1 Conclusiones 66

4.2 Limitaciones 67

4.3 Recomendaciones 68

REFERENCIAS 70

BIBLIOGRAFÍA 80

APÉNDICES 83

Apéndice A. Infografía del proyecto 83

Apéndice B. Ficha técnica del proyecto 84

Apéndice C. Grupo de Facebook REDEL 85

Apéndice D. Cartografía lectora y estrategias de promoción y animación de la lectura utilizadas 86

Apéndice E. Referencias bibliográficas de la cartografía lector 88

Apéndice F. Pre-cuestionario del comportamiento lector 90

Apéndice G. Post-cuestionario del comportamiento lector 93

Apéndice H. Evidencias de las sesiones 96

GLOSARIO 98

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. *Operacionalización de las variables* 40

Tabla 2. *Caracterización de los participantes* 42

Tabla 3. *Análisis de las estadísticas de Facebook* 44

Tabla 4. *Prueba Wilcoxon* 46

Tabla 5. *Categoría placer* 49

Tabla 6. *Categoría red* 54

Tabla 7. *Categoría aprendizaje* 59

Figuras

Figura 1. *La lectura como proceso* 5

Figura 2. *Mapa de casos similares* 25

Figura 3. *Dedicación en horas a la lectura* 32

Figura 4. *Asistencia de los participantes por sesión* 43

Figura 5. *Lectura actual* 47

Figura 6. *Dedicación en horas semanales a la lectura* 48

Figura 7. *Comparativa de la autopercepción como lectores* 52

Figura 8. *Variable satisfacción* 56

Figura 9. *Identificación de estrategias de promoción y animación de la lectura* 58

INTRODUCCIÓN

El encuentro con el libro ideal ocurre cuando al finalizar el material de lectura se descubre que el libro lo ha terminado de escribir y resignificar el lector. Esta experiencia de goce en la que el lector se vincula al texto es la que permite generar un gusto por la lectura. La lectura es un encuentro, una oportunidad de leerse a sí mismo, de crecer, de sanar, de vivir el placer.

Luján Picabea (2016) describe en las siguientes palabras el poder interminable de una experiencia de lectura por placer:

A veces esas palabras les hacen cosquillas en el cuello y disparan la risa; otras, se tensan como una cuerda sobre sus gargantas y los dejan sin aliento y, muy a menudo, los abrazan bien adentro, en el pecho, como el apretón de un amigo. (p. 11)

La lectura es un gusto y por lo tanto no se enseña, se contagia. Llegar al encuentro con el placer o goce de la lectura usualmente está mediado por otro (Garrido, 2004). Ese otro que propicia las condiciones para generar el vínculo, que abre la puerta a la literatura; ese otro, marca un hito y se convierte en protagonista de la historia del nuevo lector. Bajo esta premisa se formula y sustenta el presente proyecto de intervención que busca fomentar el gusto por la lectura en un grupo de docentes de educación primaria nivel básico, así como impulsar una red de docentes lectores.

La formación de lectores requiere de un entorno lector, en el que se cuente con materiales de lectura y referentes lectores. Dicho proceso necesita de alguien que acompañe y permita la adquisición del gusto por la lectura (Domingo Argüelles, 2019; Garrido, 2004). El docente representa un candidato idóneo para realizar este acompañamiento. Permitirles a los docentes un espacio para experimentar la lectura desde el disfrute y alejarlo del entorno de obligatoriedad laboral, supone la oportunidad de convertirse en lectores que contagiarán la lectura a las

infancias. Asimismo, el uso de estrategias de promoción y animación de la lectura tiene como propósito generar un encuentro entre los docentes y los materiales de lectura; un espacio de lectura que permita el placer y la comprensión de los textos.

En esta intervención se concibió la atención plena como una oportunidad de vínculo entre la promoción de la lectura y la salud mental. Se consideró a éste como un elemento innovador que busca consolidar la lectura como un comportamiento en los docentes que además favorezca su bienestar. Asimismo, se contempla la vinculación del dibujo, la pintura y la dramatización como estrategias de promoción de la lectura que vinculan el arte con la literatura.

A continuación se realiza una descripción del proyecto de intervención REDEL: red de docentes lectores, que consiste un espacio virtual para el aprendizaje social y experiencial de la lectura, la construcción de una red de docentes, y la discusión y evaluación en torno a estrategias de promoción y animación de la lectura. En el primer capítulo se explican las teorías y conceptos que sustentan la construcción del proyecto. Se parte del constructivismo, el aprendizaje significativo y el aprendizaje social, mismos que dan sentido a ubicar el docente como sujeto lector en el centro de este proyecto, así como a la elección de la metodología. Igualmente se describe la revisión de casos similares que previamente iniciaron un camino frente a la formación lectora de docentes y de los cuales se rescatan elementos para tener en cuenta. Gracias a esta revisión se pudo identificar las posibilidades de adoptar las redes sociales como un medio para el aprendizaje colaborativo y la construcción de la red.

El segundo capítulo se sustenta metodológicamente el desarrollo y las acciones que se llevaron a cabo bajo la lógica del estudio de caso en el que se reconoce el saber que habita en cada uno de los participantes. Asimismo, se parte de la descripción del contexto de la intervención y la problemática a la cual se busca hacer frente con esta intervención. Se parte del

hecho de que se tiene a nivel nacional deficiencias en las competencias lectoras. Aunado a esto, en los entornos de desarrollo de los estudiantes (casa y escuela) no se cuenta con referentes que guíen hacia el camino de la lectura y el gusto por la lectura. Así, entonces, un maestro que no posea el gusto por la lectura no contará con elementos para enseñarlo (Peña García, 2019).

El tercer capítulo desarrolla la presentación de los resultados de la intervención, partiendo del alcance que tuvo cada uno de los objetivos y el análisis que con enfoque mixto se hizo de los datos obtenidos por la aplicación de los instrumentos: cuestionario y narrativas de los participantes. Finalmente, en el cuarto capítulo se describen las conclusiones y recomendaciones de la presente investigación; para esto se describen aciertos de la metodología, limitaciones, así como posibles líneas de investigación.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

A continuación se describen los conceptos clave en los que se basó la intervención. En primer lugar se aborda el concepto de lectura, la cual se entiende desde una perspectiva sociocultural. El lector se forma a partir del ejemplo de quienes son sus mediadores y el entorno que le rodea. En la misma línea se aborda la lectura por placer, comprendida como aquella que genera emoción, reacción y estímulos en la persona. Adicionalmente se comprenden las estrategias de promoción y animación de la lectura como aquellas acciones que buscan propiciar un encuentro entre el material de lectura y el futuro lector. Finalmente se describen los conceptos de taller lectura y aprendizaje social en red, mismos que guiarán el desarrollo metodológico del proyecto.

1.1.1 Lectura

La lectura es un proceso amplio y complejo que incluye el encuentro entre el lector y la intimidad de quien escribe. Dicho proceso involucra un diálogo de significados entre el lector y el escritor (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes [Conaculta], 2011). Es, de acuerdo con Amado (2001), la capacidad de construir significado a partir del encuentro con un texto escrito. Es, asimismo, una práctica cultural adquirida, en la que se ponen en juego códigos, intereses, usos y competencias culturales; por lo tanto, hablar de lectura es trascender el proceso de decodificación.

La lectura involucra el desarrollo de habilidades cognitivas y socioculturales en el proceso de interacción y construcción de significados (Bernabéu Mas, 2003; Pérez, 2018). La lectura comprendida como práctica cultural nace desde el momento en que el hombre pudo observar una pintura en una cueva, o inclusive desde el momento en que observó una huella en la

tierra y pudo leer y darle significado a esta. Sin embargo, en la actualidad como dice Garrido (2004), no se puede hablar de la lectura sin la escritura. Se conciben como acciones complementarias, necesarias de desarrollar en las personas. Tan importantes que se dedican políticas públicas, recursos económicos, talento humano y se ha construido todo un sistema para que esto se dé. Lo anterior evidencia la importancia y el peso que tienen estas acciones para el desarrollo de la sociedad.

La lectura entendida como proceso está compuesta por cuatro fases (Bernabéu Mas, 2003). Inicia con una decodificación, es decir el reconocimiento del código alfabético y escrito. Seguido de una fase de precomprensión, en la que se crean significados para el texto escrito. Finalmente, la fase final sería la comprensión e interpretación del texto. Este proceso no es lineal y además sitúa al lector en un papel activo, es quien genera inferencias y significados desde su propia realidad.

Figura 1

La lectura como proceso



Nota. Elaboración propia.

Dentro del proceso anteriormente descrito el docente como mediador y formador de lectores juega un papel fundamental. Partiendo del postulado de que la formación de lectores

ocurre mientras se lee (Garrido, 2004), si bien el proceso de codificación se enseña, el gusto por la lectura requiere ser contagiado más que enseñado (Domingo Argüelles, 2019). Lo anterior contempla un entorno que estimule dicho proceso, rodeado de lectores y con disposición del material de lectura. En este sentido, los docentes cumplen la función de mediadores de la lectura. Deben ser quienes motiven y acompañen el desarrollo de la lectura. Sin embargo, para cumplir este papel los educadores deben ser lectores y revisar sus propias prácticas lectoras (Bernabéu Mas, 2003).

El mediador funge como puente entre la lectura y los futuros lectores. Si bien es un rol que puede desempeñar la familia, los bibliotecarios, los libreros, entre otros. En el entorno educativo es el docente, quien hace las veces de mediador, el personal idóneo para guiar el proceso de la lectura. Desempeñar ese rol implica que el mediador o en este caso el docente, acompañe el proceso con estrategias que le permitan guiar, corregir y estimular la lectura y con ello la creación de espacios para la argumentación y debate (Garrido, 2004; Pérez, 2018).

1.1.1.1. Comportamiento lector. Definido por Álvarez (2006, como se citó en CERLAC, 2011) como una expresión social que comprende al lector desde sus diferentes dimensiones. Una condición social amplia en la que se toma en cuenta la dimensión cognitiva y práctica de la lectura. Es decir, contempla a la competencia para la lectura, así como aspectos propios de la práctica lectora en el contexto cultural en el que se desarrolle. El comportamiento lector abarca gustos, valoraciones, disposiciones, sentimientos y aspectos del ser y el actuar del lector. Por lo anterior, el comportamiento lector implica una relación entre las características propias del lector como la determinación y el interés, y los contextos socioculturales en los que habita.

De acuerdo con Elche Larrañaga y Yubero Jiménez (2019), dentro del comportamiento lector se incluye la influencia que tienen los otros alrededor, específicamente las experiencias personales de los docentes que influirán sobre los lectores en formación. Se involucran los aspectos personales del futuro lector como sus motivaciones y habilidades, en diálogo con las del entorno y quienes fungen como mediadores.

De acuerdo con Garrido (2004), el lector es aquella persona que lee por voluntad, lee todos los días, siempre está acompañado por un libro, comprende lo que lee, le da un significado, se sirve de la escritura y suele comprar libros. La anterior definición permite formular un perfil de acciones y conductas que representan al lector, quien ha desarrollado el hábito lector.

En línea con lo anterior, Amado (2001) afirma que el lector es aquel que desarrolla estrategias de comprensión de lectura al conjuntar saberes textuales, pragmáticos y operacionales. Aquella persona que se encuentra familiarizada con los materiales de lectura y ha desarrollado capacidades cognitivas para la misma. La anterior definición coincide con lo propuesto por Pérez (2018) quien afirma que desde la perspectiva sociocultural la lectura es un proceso en el que se involucran capacidades cognitivas y sociales, tanto para su aprendizaje como para su enseñanza. Por lo tanto, el lector será quien tenga el dominio de éstas para acercarse a un material escrito y dotarlo de significado.

La lectura entendida como una práctica social posee la capacidad de generar un espacio en el que se necesita (facilitador) y se reconoce al otro, además favorece el desarrollo de una sensibilidad ante los textos y por ende ante el mundo (Morales Sánchez, 2019).

1.1.2 Lectura por placer

Domingo Argüelles (2019) la define como la lectura que se realiza por el goce o el disfrute. Aquí no hay procesos conscientes o intencionados de aprendizajes. Adicionalmente,

implica que la lectura genere reflexión, pasión, emoción y cuestionamientos en el lector. El placer de la lectura no debe ser entendido de forma simple o como sinónimo de entretenimiento y ligereza. Morales Sánchez (2019) afirma que el placer de la lectura está compuesto por la posibilidad de generar emociones, reacciones y estímulos en la persona, pero para que suceda, el lector debe haber desarrollado las capacidades para experimentarlo. La lectura estética incluye, pero no se limita a la emoción, comprende además la comprensión del texto y la posibilidad de apropiarse de la obra.

La experiencia de placer o goce no es exclusiva de la literatura, toda vez que todo el material escrito tiene el potencial de generar una experiencia placentera. Un texto especializado o de formación académica tiene el potencial de generar placer en el lector adecuado. La satisfacción del aprendizaje está incluida en la idea completa del placer de la lectura. Es por lo que el placer de la lectura trasciende la literatura toda vez que permite el goce del conocimiento (Domingo Arguelles, 2019).

El factor que determina el placer en la experiencia de lectura es en sí mismo el goce. Independientemente de si es una lectura literaria o utilitaria si permite el goce en el lector constituye una experiencia de placer (Domingo Argüelles, 2019). En la misma línea, Garrido (2004) afirma que la oportunidad de elección a la hora del encuentro con el material de lectura permite que se genere una experiencia placentera. Toda vez que el placer está en la adquisición de conocimiento.

La experiencia de placer o gozo con la lectura considera el desarrollo de una competencia lectora, que posibilite la comprensión y el conocimiento estructural y conceptual de la obra. Asimismo, la experiencia de placer con la lectura favorece el desarrollo personal. Se convierte en una práctica personal que propicia diversión social y salud para el lector (Agustín Lacruz y

Gómez Díaz, 2019). Es, en conclusión, un disfrute que va más allá de la reacción inmediata (Morales Sánchez, 2019).

El gusto y el placer por la lectura se pone en riesgo cuando se intelectualiza o se permea de obligatoriedad. La lectura es un juego y en ese sentido debe ir acompañado de libertad, imaginación, emoción y espontaneidad (Gallud Jardiel, 2021). Sin embargo, al condicionar la lectura al aprendizaje o la productividad se corre el riesgo de despojarla de la posibilidad de placer.

El sistema educativo está orientado a la formación de estudiantes que saben leer y escribir. Su estrategia principal es el uso de libros. Libros de texto de carácter obligatorio. Libros que todos los estudiantes tienen que leer para aprobar, no para comprender. Pero alfabetización no es sinónimo de lectura. Se forman estudiantes que saben leer pero que no leen (Garrido, 2004).

1.1.3 Estrategias de promoción y animación de la lectura

Por estrategias de promoción y animación a la lectura se hace referencia a todas aquellas acciones planeadas e intencionalmente puestas en marcha para permitir un encuentro entre un individuo o comunidad con la lectura. Son acciones que buscan propiciar un vínculo afectivo e intelectual entre el material escrito y las personas. Se diferencian de las acciones esporádicas pues estas no se realizan con una intención y planeación que contempla espacios temporales y espaciales, además usualmente carecen de objetivos (Yepes Osorio, 2000; Yepes Osorio et al., 2013).

De acuerdo con Garrido (2012) la promoción de la lectura debe estar a cargo de lectores, en primer lugar, de quienes son cuidadores y acompañan los primeros años de las infancias. En segundo lugar, los docentes de todos los niveles. Asimismo, afirma el autor que la promoción de

la lectura debe ir de la mano de la escritura. Ambas son habilidades que se desarrollan con la práctica y en las que la libre elección es fundamental. Se debe permitir la escritura sin obligar el tema. Promover la escritura al igual que la lectura debe partir del ejemplo del promotor. Mostrar aquello que se escribe sin importar la longitud o el tema permitirá que los estudiantes se contagien del gusto y la motivación. Por lo tanto, para ser promotor de la lectura antes que un conocimiento de estrategias se requiere ser lector y ejercitar la escritura.

En conclusión, las estrategias de promoción y animación de la lectura requieren que quien las implemente sea un lector y tenga una intencionalidad definida.

A continuación, se describen las principales estrategias a implementar en el proyecto de intervención.

1.1.3.1. Lectura en voz alta. Una de las estrategias más antiguas para propiciar el encuentro con el texto escrito es la lectura en voz alta; ésta permite que el mediador le imprima el entusiasmo y la pasión, aspecto que facilitará el contagio del placer. Asimismo, favorece la separación del carácter obligatorio de la lectura (Garrido, 2004). Leer en voz alta no es sólo leer en un tono audible. Se requiere de un proceso previo de preparación. Castro (2004) afirma que los libros y textos son como un recipiente o un cuerpo inerte. Por sí sólo no logra obtener vida o ser llenado. El texto requiere ser habitado, llenado, dotado de vida. El mediador es quien asume el papel activo y en quien recae la responsabilidad de darle vida a través del sonido al texto escrito. Esta estrategia le da cabida al juego con la voz, la entonación, el volumen y el ritmo gracias a los cuales los oyentes pueden crear imágenes. El objetivo es lograr que quien escucha logre ver el sonido, representarlo. Pero no es tarea fácil, se necesita que el mediador conozca el texto, lo comprenda, le otorgue un significado y lo practique. La lectura de un texto o material de

lectura que no se conoce en voz alta no tendrá los efectos deseados. No se logra producir una imagen sin reconocer los matices y sin sentir la historia.

En la lectura en voz alta se involucran los sentidos, a través de ellos se logra vivir la lectura, crear imágenes a través del sonido (Salcedo, 2005); tiene el poder de permitir que se experimente sensaciones, olores, colores, circunstancias todo a través de la voz que le da vida al texto. Es una forma de leerse a sí mismo y permitir que los otros se reflejen en la historia. Leer en voz alta es el acto de darle vida e imagen al sonido de las palabras.

Más que una técnica de animación de la lectura, leer en voz alta es una experiencia (Cova, 2004). Posibilita que quien escucha experimente a través del sonido, la entonación, el ritmo, la pronunciación y el volumen de la voz. Adicionalmente, tiene beneficios de tipo social, toda vez que es una actividad que se requiere hacer con el otro. Permite crear vínculos afectivos entre los participantes al tiempo que están desarrollando su capacidad lectora, su mente y una actitud positiva hacia los libros (Moreno Mulas, 2013). Por su carácter social favorece la interacción, estimula la creatividad y la imaginación. Aunado a propiciar ampliación del vocabulario y que se asocien sonidos a las palabras. Para leer en voz alta Garrido (1989) recomienda practicar los textos, identificar los sentimientos y darles voz; tener en cuenta las puntuaciones y permitirse hacer pausas; que el ritmo lo dé la historia sin afán por terminar; leer a quien se tiene alrededor, leer y practicar.

1.1.3.2. Atención plena. El yoga es una disciplina ancestral que se define como la unión del cuerpo, la mente, el alma y el espíritu. Dentro de esta práctica se han desarrollado conceptos y métodos para el bienestar; específicamente es de interés para esta intervención el concepto de *mindfulness* o atención plena. Entendido como la acción de dirigir la atención de forma consciente a algo, sea un objeto, el cuerpo, una acción, un sonido, una palabra, etc. Un estado de

atención plena permite el desarrollo de técnicas meditativas, de presencia y bienestar. Esta técnica propicia beneficios en la atención, la concentración, la memoria y la calma en quien la practica. Asimismo, es pertinente definir el concepto de *hatha* yoga como el conjunto de prácticas físicas y mentales que incorporan posturas y rutinas para fortalecer el cuerpo y la mente. La práctica física y mental del yoga permite que las personas adopten una actitud de calma y mayor concentración (Portes Barroso, 2018).

De manera particular para este proyecto de intervención, se concibe la atención plena como una oportunidad de vínculo entre la promoción de la lectura y la salud mental y emocional. Por lo cual se propone vincular el *mindfulness* como estrategias de animación lectora que permitan generar un espacio de atención plena y disposición para la lectura. Utilizar la práctica de la meditación y la respiración en conjunto con la lectura constituyen una propuesta innovadora para permitir a los participantes tener un encuentro desde el placer y el crecimiento personal con la lectura. Asimismo, estas herramientas permiten un vínculo entre la narración oral y el trabajo corporal.

Si bien la promoción de la lectura no requiere de componentes físicos, prácticas de respiración o meditativas, implementarlas en un proyecto de promoción de la lectura constituye una oportunidad innovadora de generar un comportamiento lector, que favorezcan el bienestar de las personas.

1.1.3.3. Arte. El arte ha acompañado la expresión de los sentimientos y pensamientos del hombre desde el inicio de los tiempos. El arte involucra las experiencias de las palabras como la expresión corporal y la dramática, así como experiencias manuales y las artes plásticas. Pero a su vez el arte involucra la literatura. Toda expresión artística tiene el potencial de ser dotado de

sentido, es decir de ser decodificado por un espectador. La misma cultura escrita inició con dibujos y pictogramas que permitieron plasmar ideas y comunicarlas (Muñoz Bernal, 2018).

El arte representa una estrategia didáctica que permite el desarrollo de la sensibilidad, la estética y la creatividad. En este sentido involucrar el arte con la literatura es una oportunidad de generar una experiencia placentera a través de los sentidos. La vivencia de una experiencia artística como el dibujo o la pintura permite que las personas se conecten con sus sentimientos y encuentren estrategias para representar y expresar lo que sienten. Al mismo tiempo genera un espacio de comunicación en el que se puede apreciar e identificarse con el otro, y así generar una comunidad (Cruz Solís, 2006; Muñoz Bernal, 2018).

En este sentido, se considera en este proyecto de intervención el uso de estrategias artísticas como el dibujo, la pintura y la dramática para propiciar espacios de encuentro entre el material escrito y los participantes y generar experiencias placenteras.

1.1.3.4. Lectura digital y redes sociales. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han tenido repercusiones en las formas en que se aprende, se socializa, se compra, en general en todas las dinámicas humanas. Incluyendo dentro de estas dinámicas, por supuesto, a la lectura y la escritura. Se está experimentando una transición en la que el formato digital está permeando a lectores y escritores. En este sentido abre una oportunidad a nuevas formas de relación y oportunidades para la formación de lectores (Sánchez-Jara y Gómez Díaz, 2020).

Dentro de las TIC, las redes sociales se han posicionado como escenario que favorece entre otras cosas, la construcción colectiva, la horizontalidad en los procesos de lectura y escritura, así como los procesos de acceso a la información. Es un escenario que permite experiencias complementarias a la del texto escrito. Gracias a la posibilidad de difusión e

interacción de las redes sociales se posibilita una comunicación y contacto más democrático para los usuarios (Sánchez-Jara y Gómez Díaz, 2020).

Las redes sociales representan una posibilidad de interacción con el otro de forma remota. Gracias a la inmediatez y de difusión las redes sociales constituyen un medio de comunicación propicio para generar aprendizajes (Gómez García et al., 2015). Adicionalmente, permiten una apropiación del conocimiento de forma igualitaria.

En este sentido, también se transforman los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura, así como los perfiles lectores. No se trata de llevar el texto escrito a la red social. Se requiere de procesos de adaptación que permitan el uso enriquecido de los recursos de las redes sociales y las TIC. Por lo anterior, generar procesos de apropiación de estas herramientas en los docentes resulta pertinente, toda vez que el uso de estas herramientas representa una oportunidad de formación de nuevos lectores, así como espacios de diálogo y vinculación con las nuevas generaciones. “Las redes sociales como servicio paradigmático en la esfera digital constituyen el ecosistema perfecto para el desarrollo de nuevas formas de expresión e interacción en torno a la actividad literaria.” (Sánchez-Jara y Gómez Díaz, 2020. p. 394).

La situación sanitaria actual (2019-2021) ocasionada por el virus SARS-COV2 intensificó el uso y apropiación de las redes sociales. De manera forzosa y sin planeación el mundo se vio obligado a mudarse a la virtualidad y generar desde la distancia entornos de aprendizaje, de trabajo y de socialización. En este contexto generar espacios de placer y construcción de red digitales es una oportunidad para permitirle a los docentes acercarse a la virtualidad desde otra perspectiva. Lo que a su vez permitirá que ellos generen propuestas de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos aprovechando el potencial de las redes sociales. Si bien se espera que se retome la presencialidad paulatinamente, el lugar que han ganado las redes

sociales y las TIC en la educación continuará creciendo gracias a los beneficios de atemporalidad, acceso a la información, difusión y alcance que tienen.

Desde esta perspectiva y ubicándolo en las redes sociales, este proyecto busca impulsar una red que permita la construcción colectiva, el aprendizaje social y el intercambio de saberes desde la plataforma Facebook. Un espacio que les pertenezca a los docentes y desde el cual puedan empoderarse y ser una red de apoyo. Es por ello que, con base en los conceptos descritos en este capítulo se define REDEL como una Red de Docentes Lectores que se espera sea transversal a este proyecto de intervención y continúe en el tiempo en manos de los docentes participantes.

1.1.4 El taller de lectura como estrategia metodológica

El taller de lectura se define como un ámbito que genera procesos de reflexión y acción alrededor de un material de lectura definido. El propósito es permitir un encuentro entre la teoría y la práctica de la lectura (Maya Betancourt, 1991). De forma tradicional el concepto de taller se asocia a un espacio físico en el que se repara o construye algo. Trasladado a la lectura es una construcción de ideas, pensamientos, materiales y lecturas a partir de un texto. Espacios que pueden ser físico y virtual y que van a permitir la construcción de conocimiento (Rodríguez Luna, 2012).

El docente adquiere el rol de guía por lo que debe orientar al tiempo que permite la participación. Bajo la perspectiva de construcción se requiere generar un ambiente de apertura que permita el diálogo entre saberes.

El taller de lectura permite la interacción con uno o varios materiales de lectura seleccionados teniendo en cuenta el contexto sociocultural de los participantes y sus gustos e intereses. Este espacio permite el uso de estrategias de promoción y animación de la lectura, así

como el trabajo en grupo, la creación, la lúdica y la participación. No se limita únicamente a materiales escritos (Colomer, 2006; Jaén López, 2007; Rodríguez Luna, 2012).

1.2 Marco teórico

En este apartado se describen las bases teóricas que sustentaron la intervención. Tomando como punto de partida la concepción del conocimiento que propone el constructivismo, en el que se entiende el aprendizaje como un proceso dialéctico mediado por la interacción. Mismo que le dio sustento al aprendizaje social mediado por las redes sociales, concepto definido en el capítulo anterior. Finalmente, Se aborda el aprendizaje significativo que propone Ausubel (1983) como soporte para comprender el papel del docente en la formación de lectores.

1.2.1 Constructivismo

Los procesos de enseñanza y aprendizaje siempre han estado en el interés de la sociedad, por lo que han sido motivo de análisis e investigación. De acuerdo con Ortiz Granja (2015) una de las bases metodológicas y teóricas del aprendizaje es el constructivismo. Mismo que tiene sus orígenes en el siglo XVIII cuando los filósofos comenzaron a estudiar el conocimiento y la forma en que las personas se explicaban la realidad. De acuerdo con esta teoría el conocimiento es una construcción humana. La realidad es una percepción a la que se le da sentido con base en las capacidades físicas, cognitivas y emocionales de cada persona (Romero Trenas, 2009).

Por ende, el conocimiento se construye desde la interacción dialéctica entre sujetos, para el caso específico de la escuela: quien ejerce como docente y los estudiantes. Es una interacción de conocimientos que dialogan, discuten y se oponen para propiciar una síntesis productiva que propicia el aprendizaje. Lo cual requiere de acciones planeadas e intencionadas en las que se tenga objetivos, contenido, recursos y metodologías de evaluación definidas (Vygotsky, 1995).

Desde el constructivismo como perspectiva metodológica se plantea que todo proceso de enseñanza-aprendizaje requiere una delimitación de objetivos. Con base en los objetivos se determinan los contenidos, cantidad de temas, secuencia y el tiempo requerido para abordar cada tema (García Velázquez, 2002).

Al ser el constructivismo una teoría abordada desde diversos teóricos, se han propuesto vertientes según los postulados de cada uno. Vygotsky (1995) propone un constructivismo dialéctico. Esta definición fue la contemplada como base teórica de la intervención. Desde allí se plantea que el conocimiento es la construcción entre factores internos y externos, ambientales y sociales. También conocido como constructivismo social, concibe el aprendizaje como un proceso cooperativo facilitado por el trabajo en grupos.

El conocimiento, desde el constructivismo social, constituye un proceso humano que emerge de la realidad de cada persona, los significados que construye y su experiencia en el proceso del conocimiento (Hernández Gallo, 2007).

1.2.2 Aprendizaje significativo

Ausubel (1983) propone el aprendizaje significativo como aquel por medio del cual las personas se apropian de nuevos conocimientos. Dicho proceso se da cuando la persona pone en diálogo sus saberes previos con las nuevas ideas y logra construir una significación única y personal. Este proceso se realiza mediante la combinación de tres aspectos esenciales: lógicos, cognitivos y afectivos. Además, se contemplan tres tipos de aprendizaje significativo: representacional, conceptual y de proposiciones (p. 5-6).

Desde el aprendizaje representacional se le otorga significado a los símbolos, como por ejemplo asignar al libro la representación de lectura, estudio o entretenimiento. El aprendizaje conceptual ocurre cuando a ese significado del símbolo se le agregan atributos producto de la

experiencia, es decir, adjudicarle al libro aspectos de la experiencia lectora como placer, obligatoriedad, aburrimiento o alguna otra característica propia de las experiencias previas con los libros. Finalmente, el aprendizaje de proposiciones es en el que se combinan diferentes conceptos que producen un nuevo significado. Para que este se genere se requiere tener un componente denotativo (características) y connotativo (carga emocional y actitudinal). Lo que ocurre en este tipo de aprendizaje es que la interacción de los conceptos y significados denotativos y connotativos interactúan con las estructuras de ideas y conceptos previos y allí surge una nueva proposición (Ausubel, 1983; Romero Trenas, 2009).

El aprendizaje significativo resultó relevante en esta investigación toda vez que resalta y explica el papel del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Debe existir una coherencia entre el saber cognitivo, el comportamental y emocional del docente. Es decir, que el discurso concuerde con el actuar. Si un docente quiere formar lectores por medio del discurso, sus actos deben ser el fiel reflejo de sus ideas (Romero Trenas, 2009).

1.2.3 Aprendizaje social

En línea con la teoría del constructivismo y el aprendizaje significativo, Bandura propone el aprendizaje social. Entiende el aprendizaje como un proceso cognitivo situado, es decir se da en un contexto social que lo va a influenciar, además que ocurre gracias a la observación o instrucción directa por el entorno (Bandura y Walters, 1974).

En consecuencia, desde esta teoría el proceso de aprendizaje implica el reconocimiento de los aspectos sociales, culturales y contextuales del docente y el estudiante. Se aprende desde los sentidos observando y escuchando, así como también desde la acción. Por lo anterior se resalta la importancia de las estrategias de aprendizaje visual, auditivo y cinestésico que facilitan

la comprensión de nuevos conceptos. Que posteriormente el sujeto adopta y puedo aplicarlos en su vida cotidiana (Bandura y Walters, 1974).

Con base en esta perspectiva, el aprendizaje se da desde un proceso triádico más no simétrico entre el ser humano, la conducta y el ambiente. Lo que quiere decir que hay una constante interacción entre estos tres elementos que generan influencias entre sí.

Desde la teoría del aprendizaje social se reconoce la existencia de tres procesos. Uno simbólico que refiere la capacidad que tiene la persona de representar simbólicamente las conductas observadas y usarlas como guías de acción conductual. Un proceso vicario que contempla la capacidad de aprender a través de la experiencia del otro al que se observa. Finalmente, un proceso autorregulador, en el que se tienen en cuenta las características internas del sujeto que lo llevan a actuar, anticipar consecuencias, tomar decisiones, etc. (Yubero Jiménez, 2005).

En conclusión, el aprendizaje como capacidad humana, es la posibilidad de transformar en representaciones simbólicas la información percibida para utilizarla como guía del comportamiento. Lo que resalta el papel del entorno y del otro en el proceso de aprendizaje, por lo que se refuerza la idea del docente como un ejemplo del comportamiento lector.

1.3 Revisión de casos similares

Se realizó una búsqueda de investigaciones y proyectos de intervención en los que se trabajara la formación de lectores con docentes y el aprendizaje a través de las redes sociales. A través de buscadores como Scielo, Google Scholar, Dialnet, Academia y Redalyc se identificaron 13 investigaciones, seleccionadas de acuerdo con la semejanza al presente proyecto realizadas entre el 2010 al 2021. Se agruparon de acuerdo con la perspectiva desde la cual se comprende al docente como mediador o sujeto lector, también de los enfocados en redes sociales. La revisión

contempló casos a nivel internacional y a nivel nacional. A continuación, se detallan los casos similares identificados.

1.3.1 Docente como mediador

En este apartado se describen proyectos de investigación o intervención basados en la formación de docentes como mediadores de lectura. Es decir, la característica principal es identificar al docente como formador de lectores, no enfocarse en la propia experiencia lectora.

En Trujillo, Venezuela se llevó a cabo una investigación con 30 docentes. El objetivo fue “analizar la relación existente entre la práctica pedagógica de la lectura y la formación docente” (Caldera de Briceño et al., 2010, p.16). Los autores pudieron concluir que la formación del docente determina la práctica pedagógica de la lectura, así como sus propias lecturas. Asimismo, que la formación personal de docente como lector favorece la comprensión e interpretación del acto de lectura del docente y de los estudiantes.

En el año 2016 se realizó en Coatepec municipio de Veracruz, México, una intervención de promoción de la lectura con docentes de educación básica. Esta intervención tuvo como objetivo contribuir al fomento de la lectura en las primarias de Coatepec a partir del fortalecimiento de las competencias del docente. Se pudo concluir que se requiere que los docentes desarrollen el hábito de la lectura y la involucren como una actividad placentera en la vida cotidiana. Se requiere de un docente lector para formar lectores (Contreras González, 2016).

Muñoz Flores (2017) realizó una investigación en Ciudad de México con el objetivo de identificar las problemáticas a las que se enfrentan los mediadores de lectura. En dicha investigación participaron mediadores pertenecientes al Programa Nacional de Salas de Lectura. Dentro de las conclusiones destaca la importancia de los procesos colaborativos que faciliten el

aprendizaje y crecimiento entre pares. Así como la necesidad por parte de los docentes de estrategias didácticas para el fomento de la lectura.

Ramírez Arias (2016) realizó una intervención con docentes del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz (Cobaev), México. La cual tuvo el propósito de coadyuvar en la promoción de la lectura por placer en docentes. Una de las conclusiones de esta intervención es que la escuela constituye un espacio ideal para promover la lectura, así como los docentes representan un referente para la formación de lectores. Asimismo, este proyecto permitió identificar áreas de oportunidad como la inclusión de un blog o página web para el intercambio de experiencias lectoras. Se sugiere la inclusión de actividades de lectura en voz alta y narración oral en los procesos de formación a docentes.

1.3.2 Aprendizaje en red

Con relación a los proyectos sobre el uso de las redes sociales como estrategia o plataforma de aprendizaje se localizaron los siguientes proyectos.

En Ecuador Moran-Chilán et al. (2019) buscaron conocer la relación entre las redes sociales y la lectura crítica en universitarios. Por medio de la aplicación de cuestionarios se estableció una caracterización de las redes sociales y la lectura crítica. Asimismo, se identificó a las redes sociales Facebook y YouTube como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje actuales. La investigación realizada permitió identificar en las redes sociales oportunidades para el aprendizaje y la difusión de conocimientos. Asimismo, se reconoció la necesidad de desarrollar una lectura crítica como habilidad para el uso de las redes sociales.

En la universidad de Alicante, España Rovira-Collado et al. (2015) realizaron una revisión de plataformas y herramientas digitales, y su posibilidad como medio para la promoción de la lectura. Los autores analizaron el concepto de lectura social y LIJ 2.0 (Literatura Infantil y

Juvenil en la web social). Se pudo concluir que las redes sociales constituyen una herramienta con las características idóneas para el fomento y la animación de la lectura de cualquier nivel educativo.

Con relación al perfil de los mediadores en lectura digital, Gómez Díaz y García Rodríguez (2019), realizaron un estudio de caso para caracterizar al mediador de lectura. El propósito fue identificar aquellas competencias necesarias para mediar la lectura digital. Así como describir como se realiza en la Universidad de Salamanca, España. Se concluye que el conocimiento digital, la gestión de la información, la selección de contenidos, comunicación, promoción y formación digital son algunas de las competencias requeridas para acercar a las personas a la lectura digital. Así mismo plantean el aprendizaje por proyecto como una estrategia susceptible de ser implementada para el desarrollo de dichas competencias.

En la Universidad de Guadalajara, México se realizó un estudio con 414 estudiantes universitarios. Dicho estudio tuvo como propósito conocer el uso de las redes sociales como estrategia de aprendizaje. Los autores pudieron concluir que las redes sociales constituyen una herramienta susceptible de ser utilizada como estrategia de aprendizaje por parte de los estudiantes. Así mismo se identificaron características de estas plataformas que favorecen la interacción y el aprendizaje social. Permiten un acercamiento y almacenamiento de la información tanto para los docentes como para el mediador (Islas Torres y Carranza Alcántar, 2011).

En Xalapa, Ver., México, Rendón-Galvis y Jarvio-Fernández (2020) realizaron una intervención que buscó promover el uso de las TIC en las bibliotecas. Trabajaron con bibliotecarios de la ciudad a través de espacios de capacitación y un club de lectura. De dicha intervención se pudo concluir que hay una oportunidad para vincular la biblioteca y las TIC. Sin

embargo, se debe partir de reconocer la realidad de cada espacio contemplando el acceso y la conectividad. Asimismo, las redes sociales y en este caso específico Facebook, representan un medio para fomentar la lectura.

1.3.3. Docente como sujeto lector

Se encontraron los siguientes proyectos de investigación de formación lectora para docentes, en los que no se toma en cuenta su papel como mediadores sino como sujetos lectores.

Granado y Puig (2015) realizaron una investigación en la Universidad de Sevilla, España, para comprender la identidad lectora de 88 egresados de licenciatura en educación primaria. Se puede concluir que de acuerdo con la experiencia lectora de quienes serán futuros docentes, identifican una práctica lectora rutinaria y mecánica enfocada en habilidades de decodificación y de fluidez verbal. Adicionalmente el placer y la motivación de la lectura estuvo asociado a experiencias positivas como lectores. Sin embargo, en general se puede identificar que los futuros docentes no tienen una relación entre la lectura y el placer. Prevalece una lectura académica y asocian las experiencias placenteras con las edades tempranas.

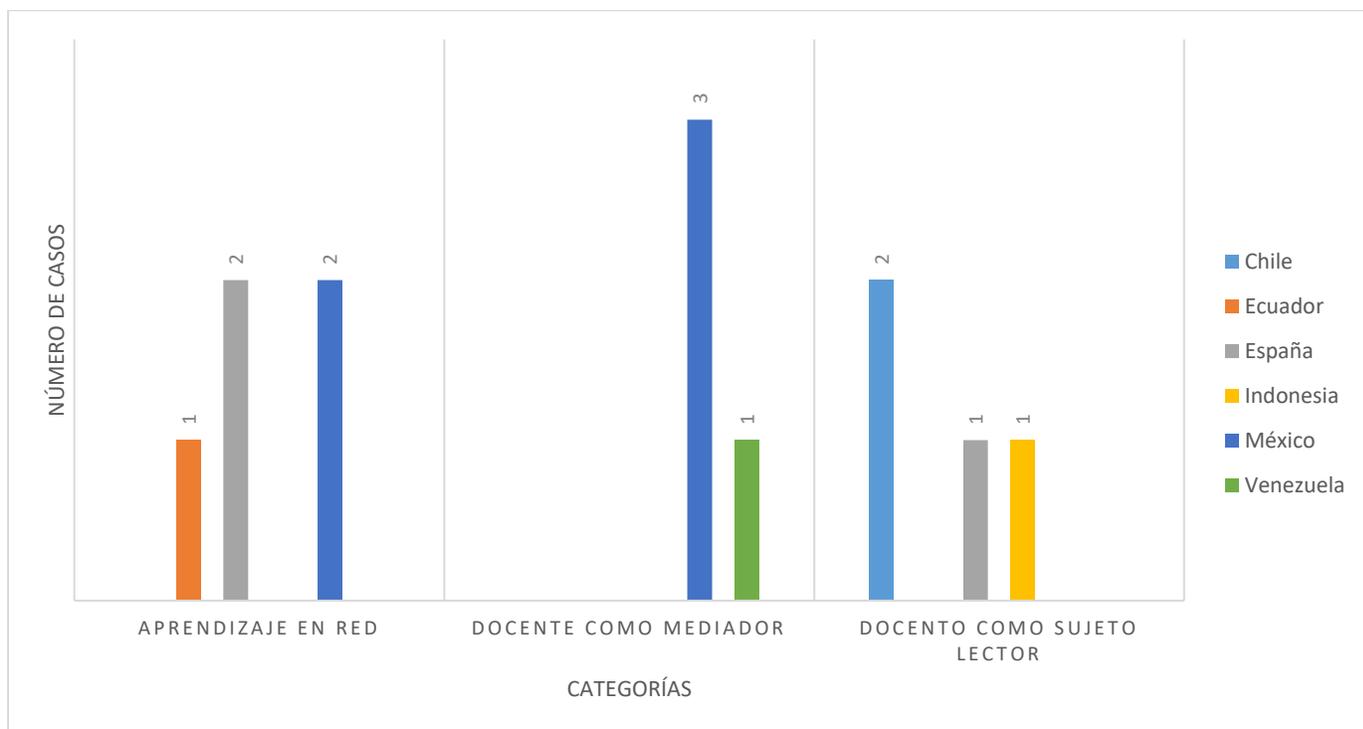
Por su parte, en Chile Muñoz et al. (2018) realizaron una revisión de artículos en los que se analizó la relación entre los profesores y a lectura. De los estudios revisados por los autores se puede concluir que se requiere de un fortalecimiento de la formación inicial de los docentes. Misma que permitirá construir su propio hábito lector, así como colaborar en la formación de futuros lectores. No es suficiente con las herramientas técnicas si no que es menester contar con herramientas para la lectura crítica.

Igualmente en Chile, Munita (2019) realizó una intervención a través de un seminario-taller con el objetivo de incentivar las prácticas lectoras de los docentes y evaluar las transformaciones en la relación del profesorado con la literatura. Se concluyó que gracias a la

intervención los docentes reestablecieron la dimensión social de la lectura. Identificaron una lectura que podía estar mediada por el placer y la afectividad. Lo que evidencia la necesidad de generar espacios para que el docente se acerque a la lectura fuera de la obligatoriedad.

La ausencia de espacios de encuentro entre el docente y la lectura se evidencia también en Indonesia. Allí Durriyah (2019) puso en práctica un curso taller para que los docentes se acercaran a la literatura y tuvieran una introducción a la literatura infantil. Los resultados de esta investigación sugieren cambios de actitud positivos por parte de los futuros maestros, en términos de hábitos de lectura y una mayor atención a la lectura crítica. Igualmente, aumentó su propia lectura por placer y se acercaron a más géneros literarios. Se identificó que la comprensión de la literatura se amplió y permitió incluir el arte como en los libros ilustrados y la música. Los maestros en formación descubrieron muchas oportunidades para enseñar utilizando la literatura, incluida la lectura por placer, el desarrollo de la alfabetización y la enseñanza de inglés como lengua extranjera. También exploraron cómo se podrían aplicar estas oportunidades en el salón de clases.

Si bien esta no representa una búsqueda exhaustiva, se puede evidenciar en la figura 2 que hay representación tanto a nivel nacional como internacional de investigaciones centradas en los docentes y la promoción de la lectura.

Figura 2*Mapa de casos similares*

Nota. Elaboración propia.

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Contexto de la intervención

Desde marzo del 2020 en México se declaró una contingencia sanitaria por el virus SARS-COV2. El Gobierno en conjunto con la Secretaría de Salud emitieron el acuerdo 24/03/2020 por medio del cual se establecieron medidas preventivas para el control y la mitigación del virus, ya reconocido como epidemia. Dentro de estas medidas la principal fue asegurar una sana distancia lo que implicó que todas las actividades desarrolladas en las escuelas se suspendiesen y se trasladaran a la virtualidad (<https://www.dof.gob.mx>).

Por lo anterior REDEL se desarrolló de forma virtual con funcionarios adscritos a la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), que es el organismo encargado de coordinar a nivel del estado de Veracruz la política educativa, así como regular, desarrollar y supervisar los programas. Dentro de la SEV se encuentra la Secretaría de Educación Básica (SEB), la cual tiene a su cargo la Estrategia Estatal de Fomento de la Lectura y la Escritura. Dicho programa se encarga de incorporar actividades de lectura y escritura, así como promover el uso de recursos como los Libros del Rincón. Desde la estrategia se generó la alianza con la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) marco en el cual se adscribe la presente intervención.

En colaboración con la SEV se realizó una convocatoria para que los docentes de educación primaria nivel básico se inscribieran de forma voluntaria a la intervención (ver Apéndice A). Producto de la convocatoria se contó con un total de 30 interesados con quienes se realizó una reunión informativa. Del grupo anteriormente mencionado, se inscribieron 13 participantes con una edad promedio de 44 años. Ocho eran mujeres y cinco hombres. El 85 % de los participantes trabajan o pertenecen a una institución educativa urbana, mientras que el resto de los participantes pertenecen a escuelas de tipo rural y semiurbana. El 38 % son docentes

frente a grupo, el resto de los participantes son directores, subdirectores, apoyo o asesores técnicos del lenguaje. Los participantes tienen en común funciones que implican estar con las infancias o realizar acompañamiento a los docentes. Todos pertenecientes al estado de Veracruz y tienen una formación académica mínima de licenciatura. Su jornada laboral se desarrolla en el turno matutino por lo que se acordó un horario en la tarde para la intervención. Finalmente, el 94 % de los participantes conocen y utilizan la red social Facebook y el 100 % reconoce una oportunidad de aprendizaje a través de este medio.

2.2 Delimitación del problema y objetivos

2.2.1 Problema general y específico

Desde el año 2015 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) estableció que una educación de calidad implica el desarrollo de las competencias básicas de lectura (Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Desarrollo [Unesco], 2015). En consecuencia, se incluye la educación de calidad como uno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para el 2030. Se reconoce en dicha agenda mundial que garantizar ésta educación permitirá a las personas salir de los ciclos de pobreza y reducir las desigualdades (<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>).

México participó activamente en el proceso de la formulación de los ODS. Asimismo, se comprometió con la implementación y desarrollo de políticas que permitieran el cumplimiento de dichos objetivos en el país. Sin embargo, para el 2018 sólo el 1 % de los estudiantes de 15 años que participaron en la evaluación del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) se ubicaron en un nivel de competencia alto (Salinas et al., 2019). México quedó como un país con bajo puntaje en lectura, matemáticas y ciencia.

En la competencia lectora el 55 % de los estudiantes que participaron en dicha evaluación lograron identificar las ideas principales en textos de extensión moderada, encontrar información y reflexionar sobre el contenido del texto. Sin embargo, de acuerdo con el puntaje obtenido se evidencia que aproximadamente 90 % de los encuestados no tienen desarrollada la comprensión de textos extensos, la abstracción de conceptos del texto y la capacidad para establecer relaciones implícitas y distinguir entre hechos y opiniones (Salinas et al., 2019). Es decir, no logran comprender los textos y darse un significado. Lo anterior pone en evidencia el déficit en términos de la competencia lectora en el país.

En el resto de la población el panorama no es más favorable. El 4.7 % de la población mexicana es analfabeta, contemplando todas aquellas personas mayores de 15 años que no saben leer ni escribir un recado (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020a). Más específicamente, de acuerdo con el Módulo sobre Lectura (Molec) el 71.6 % de la población mexicana mayor de 18 años que fue encuestada sabe leer y escribir (INEGI, 2020b). Pero de dicho porcentaje sólo el 43 % afirmó haber leído un libro en los últimos doce meses. Llegando a un promedio de 3.7 libros por persona al año (INEGI, 2020b). Cifra que si bien ha aumentado con relación a los 2.9 libros por persona del 2010, se encuentra por debajo de países como España en el que el promedio anual de libros por habitante es de 10.3. Países latinoamericanos como Chile y Argentina tienen un promedio de 5.4 y 4.6 libros por persona respectivamente (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [Cerlac-Unesco], 2012).

Los resultados presentados en el Molec del INEGI permiten hacer una asociación entre el nivel de escolaridad y el desarrollo del hábito de la lectura. Es decir, que la población que tiene acceso a un entorno educativo tiene mayor probabilidad de alcanzar la competencia lectora

(INEGI, 2020b). El 90 % de las personas alfabetas que participaron en la encuesta Molec tiene al menos un grado de educación superior. Aunado a esto el 77.2 % de la población participante reconoció que los estímulos para la lectura los recibió en el hogar y la escuela (INEGI, 2020b). Resaltando el papel de la escuela como entidad idónea para la formación de lectores y con ello contrarrestar el déficit de lectura actual.

Sin embargo, la alfabetización en México no está orientada a la comprensión, se sitúa en el desarrollo de habilidades como la extracción literal de la información (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2007). Garrido (2004) afirma que el sistema educativo actual está diseñado para alfabetizar, sin embargo, no crea lectores. Después de doce años de estudios salen jóvenes que saben leer y simular la lectura, pero no comprenden los textos, no son lectores.

Se delega la responsabilidad de la lectura al área de español como sinónimo de aprender a leer. Pero estos procesos no están formando lectores. No es suficiente que las personas estén alfabetizadas, es decir que sepan leer y escribir para ser lectores. Lo anterior se refuerza con el estudio realizado por Peña García (2019), en el que se identifica que el desarrollo de la lectura está enfocado en la recuperación literal de la información. Se deja de lado el componente emocional, el análisis crítico y en un sentido más amplio la comprensión de los textos.

Un lector se forma leyendo. Actualmente ni en la escuela ni en la casa se establecen espacios para el disfrute de la lectura (Garrido, 2004). Adicionalmente, Peña García (2019) afirma que para lograr una apropiación de la lectura se necesita realizar como una actividad frecuente, en espacios dispuestos para la lectura y con un acompañamiento que motive a los estudiantes.

Las pruebas PISA también permitieron identificar que el puntaje de los estudiantes se relacionaba directamente con la percepción de los docentes como entusiasmados e interesados en el tema que imparten. Es decir, se evidencia una relación entre el desarrollo de la competencia lectora y la motivación (Vera Valencia, 2017).

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó una evaluación para identificar los aspectos que influyen en la comprensión lectora de la educación primaria. Se encontró que la comprensión lectora de los docentes, la formación y el nivel de lectura son los factores más influyentes. “Los profesores que son más asiduos lectores son más proclives a desarrollar la comprensión lectora entre sus alumnos” (INEE, 2007, p. 170).

Asimismo, estudios como el realizado por el de Applegate et al. (2014), que buscaban comprender las prácticas lectoras de los docentes en formación, concluyen que al menos la mitad de los futuros maestros participantes no son lectores ni tienen motivación o entusiasmo por ésta. El maestro frente a un grupo que no tiene el hábito y el gusto por la lectura no puede enseñarlo a sus alumnos, mucho menos puede ejecutar y rediseñar la práctica de las estrategias para lograr el propósito de su comprensión y aplicación social del lenguaje (Elche Larrañaga y Yubero Jiménez, 2019; Peña García, 2019).

Las acciones deben estar dirigidas a la formación y difusión de hábitos de lectura en los docentes. El INEE (2019) realizó un estudio de la práctica docente en la enseñanza de la educación básica. Se pudo identificar que en los docentes predominan prácticas de lectura en voz alta acompañadas de búsquedas literales del contenido. Es decir, que a pesar de ser un tema del que se ha escrito desde el año 2007 no se hacen efectivas las transformaciones en el aula. El 89.5 % de las escuelas primarias en México posee materiales de lectura para los estudiantes (INEE,

2018). A pesar de esto, no se han incrementado las habilidades de comprensión lectora en docentes ni alumnos.

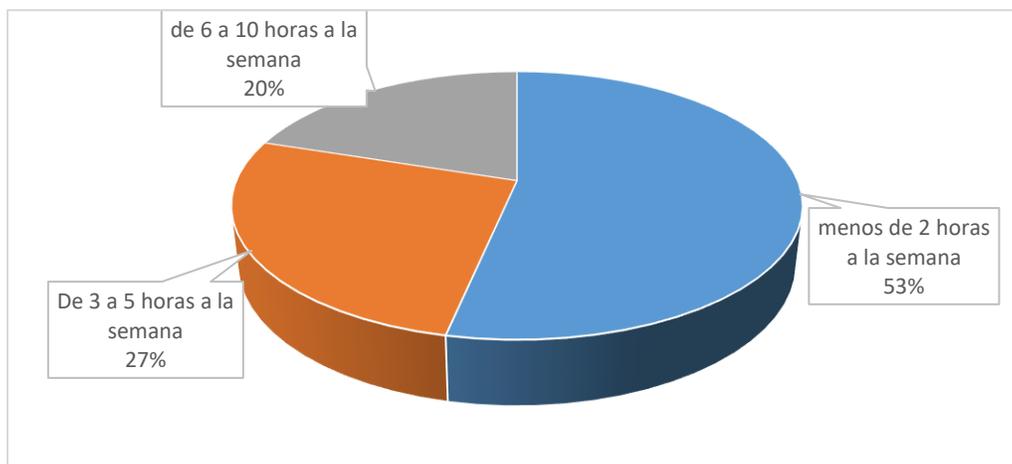
Durante el 2018 Veracruz contó con 45 448 docentes de primaria para un total de 413 959 alumnos inscritos. Aunado a esto sólo el 14.9 % de los alumnos de la educación básica alcanza un nivel satisfactorio en los aprendizajes de lenguaje y comunicación (INEE, 2019). Los anteriores datos permiten esbozar un panorama del contexto educativo a nivel estatal en el que se identifican falencias para el lenguaje dentro de las que se encuentran la comprensión lectora.

Retomando a Garrido (2004) muchos de los programas de promoción de la lectura se han dedicado a publicar y acercar libros a las personas. Sin embargo, no propician el encuentro de las personas con la lectura. Y el problema principal es que el docente, ese que cumple la función de mediador o promotor de la lectura no es ni ha recibido una formación como lector.

Adicionalmente, los programas de capacitación o formación a los que tienen acceso los docentes usualmente se les considera como mediadores no como sujetos lectores (Ferreiro y Stramiello, 2008).

2.2.2 Problema concreto de la intervención

De los 13 docentes que formaron parte del grupo de intervención sólo el 53 % afirmó reconocerse como lector. En términos del tiempo de lectura que le dedica cada uno de los participantes, se registró que 8 de 13 participantes le dedican menos de 2 horas a la semana, mientras que la minoría de los participantes responden dedicar de 6 a 10 horas a la semana a la lectura. Los participantes contestaron que la principal razón por la que no leen es por falta de tiempo y la segunda razón más mencionada es a causa de la carga laboral asignada. En la Figura 3 se evidencia la dedicación en horas a la lectura.

Figura 3*Dedicación en horas a la lectura*

Nota. Elaboración propia.

Al preguntar qué libro estaban leyendo actualmente, el 66 % contestó que ninguno. Aunado a esto el 87 % de los participantes no había recibido formación relacionada con la promoción y animación de la lectura. Lo anterior permite evidenciar que el problema a nivel nacional permea la realidad local. Los docentes a cargo de los grupos no son lectores, no tienen desarrollado un comportamiento lector, ni cuentan con herramientas para formar lectores. Sin embargo, resulta importante destacar que el 100 % de los encuestados manifestó interés y reconoce la importancia de participar en este tipo de formaciones.

La problemática identificada a nivel nacional se refleja a pequeña escala en el grupo de participantes. Existe una necesidad de generar espacios que propicien encuentros significativos entre los docentes y la lectura en los que no se les vea únicamente como mediadores.

2.2.3 Objetivo general

Fomentar el gusto por la lectura en un grupo de docentes de educación básica nivel primaria de la SEV, mediante talleres virtuales de promoción de la lectura utilizando diversas

estrategias de promoción y animación lectora, fortaleciendo los programas institucionales de fomento de la lectura, al impulsar una red de docentes lectores. Se busca favorecer una experiencia de aprendizaje significativo que permita a los docentes apropiarse de las estrategias para implementarlas a su vez en las aulas de clase. Asimismo, coadyuvar a la formación de lectores en las escuelas de educación básica nivel primaria.

2.2.4 Objetivos particulares

- Promover el gusto por la lectura en los docentes de educación básica nivel primaria de la Secretaría de Educación de Veracruz a través de taller virtuales de fomento de la lectura.
- Animar la lectura a través de estrategias que generen placer como lectura en voz alta, el arte y la atención plena.
- Coadyuvar al fortalecimiento de los programas de fomento de la lectura institucionales por medio de una metodología basada en la investigación acción y la sistematización de la experiencia.
- Impulsar la creación de una red de lectores entre los docentes de educación básica nivel primaria a través de la creación de un ambiente de confianza y apertura.
- Favorecer la apropiación de estrategias de promoción y animación de la lectura en los docentes, por medio de experiencias de aprendizaje significativo, el diálogo de saberes y la construcción colectiva del conocimiento entre los participantes y la facilitadora.
- Incentivar los espacios de promoción de la lectura en las escuelas a través de espacios de reflexión, diálogo e invitación a la práctica en cada sesión.

2.2.5 Hipótesis de la intervención

El uso de las estrategias de promoción y animación lectora como la lectura en voz alta, el arte, el juego y la atención plena, promoverá el gusto por la lectura por placer en un grupo de docentes de educación básica nivel primaria de la SEV, lo que a su vez representará una experiencia de aprendizaje significativo que coadyuvará al fortalecimiento de los programas institucionales de fomento de la lectura, e impulsará la creación de una red de docentes lectores al generar un ambiente de confianza y apertura; igualmente favorecerá que los docentes se apropien de las estrategias para implementarlas en las aulas de clase. Asimismo, incentivará la generación de espacios de promoción de la lectura en las escuelas.

2.3 Justificación

De acuerdo con los ODS la educación de calidad requiere el desarrollo de las competencias básicas de lectura (Unesco, 2015). Una educación de calidad representa una mejora en la calidad de vida de las poblaciones, oportunidades para reducir la desigualdad y salir de los ciclos de pobreza. Por lo tanto, incluir el desarrollo de competencias básicas de lectura es menester para el desarrollo del país. El déficit en comprensión lectora en México permite evidenciar la necesidad de formar lectores. Entendiendo por lector aquel que posee las capacidades de dotar de significado al material de lectura.

De acuerdo con Garrido (2004) el fomento de la lectura inicia desde los entornos en los que se desarrolla la persona, es decir, la familia y la escuela. La formación de lectores requiere de mediadores, de personas lectoras que puedan contagiar con su ejemplo el gusto y el placer de la lectura. Si bien no es responsabilidad exclusiva de la escuela, en las instituciones educativas tradicionalmente se ha asignado el rol de formador de lectores. Lo anterior implica la necesidad de iniciar por los mismos docentes. En palabras de Elche Larrañaga y Yubero Jiménez (2019) la

experiencia lectora del docente influenciará la forma en que ellos desempeñen su papel como mediadores y en consecuencia la experiencia de los lectores en formación.

Sin embargo y como se expuso en el planteamiento del problema existe una débil tendencia hacia la lectura por parte de los docentes. Lo anterior se explica desde la experiencia que tienen los docentes con la lectura en tanto les es útil o permite un desarrollo profesional. Es decir, se prioriza una lectura instrumental y funcional en términos académicos y laborales. En consecuencia, se ve reducido el potencial de la experiencia lectora y de su papel como mediadores.

Formar docentes lectores implica contemplar las motivaciones por las cuales se lee, pero además de los espacios y tiempos que disponen para la lectura. Propiciar encuentro y reencuentros de los docentes con la lectura constituye la oportunidad de resignificar su experiencia lectora y además dotarlo de herramientas para su desarrollo personal y profesional.

La red como espacio de aprendizaje social y significativo representa una doble ganancia. Permite al docente explorar el goce de la lectura al tiempo que se apropia de herramientas para contagiarla. Adicionalmente, se favorece la construcción de tejido social entre los participantes.

Metodológicamente al evaluar esta intervención se permite poner a prueba la efectividad de una estrategia de promoción de la lectura dirigida a docentes, con base fundamental en la lectura por placer. Evaluación que representa un precedente para el desarrollo de estrategias de formación docente que inclusive puedan permear la formación universitaria y las políticas públicas y laborales. Institucionalmente, este proyecto aporta a la misión de la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) de contribuir al desarrollo de las prácticas de lectura y escritura a nivel estatal. Al mismo tiempo fortalecerá la alianza institucional constituida por la EPL y la SEV.

Finalmente, a nivel personal el desarrollo de esta intervención permitirá la adquisición y el desarrollo de habilidades como promotora de lectura, en la formulación, así como el aprendizaje producto de la implementación de proyectos sociales. Lo que estará contribuyendo al desarrollo personal y profesional.

2.4 Estrategia de la intervención

El enfoque metodológico de esta intervención fue el estudio de caso (Simons, 2011). Al ser un fenómeno único (la intervención) lo que se analizó resultó de gran valor. Dicho modelo permite tener en cuenta la perspectiva de los participantes y comprender la particularidad de lo experimentado al interior de la intervención.

La mayoría de las intervenciones o acciones formativas dirigidas a los docentes los sitúan como mediadores y no como destinatarios finales (Ferreyro y Stramiello, 2008). El estudio de caso representa una oportunidad para comprender de manera profunda y particular la vivencia de los participantes en este tipo de intervenciones. Lo anterior cobra relevancia al considerar que en este tipo de intervenciones el componente social y particular de las personas constituyen elementos fundamentales para aportar a la solución de la problemática de la lectura en México. Sistematizar y analizar la intervención permite identificar aciertos y desaciertos en la formación de mediadores de lectura. Elementos base para la construcción de una metodología que sea de utilidad para las autoridades educativas del estado.

REDEL se diseñó para responder a la necesidad de un espacio virtual para el aprendizaje experiencial y social de la lectura (ver Apéndice B). El uso de las herramientas digitales permitió que se realizaran sesiones sincrónicas y asincrónicas que además favorecieron una comunicación constante y abrió las posibilidades al trabajo autónomo de los participantes. Así como aprovechar espacios para la interacción y construcción de red en tanto forma de relacionamiento humana.

La intervención se desarrolló durante el periodo noviembre 2021-febrero 2022 a través de 14 sesiones de 90 minutos en la plataforma de Zoom. Por común acuerdo con los participantes las sesiones se agendaron a las 5:00 pm los martes y jueves.

Para el desarrollo de la intervención se utilizaron dos plataformas. Facebook (ver Apéndice C), un servicio de redes sociales y medios de acceso gratuito, el cual permite la creación de grupos privados en los que se puede compartir archivos de texto y multimedia, así como espacios de diálogo e interacción entre usuarios. Se conformó un grupo privado en Facebook, el cual sirvió como medio para el desarrollo asincrónico de la intervención. Allí se compartió material bibliográfico y dos estrategias de promoción de la lectura: los meditaciones (audios en los que se compartía un cuento acompañado de un ejercicio de respiración y relajación) y ejercicios de escritura creativa. Lo anterior con la intención de continuar acompañando al docente a generar espacios de lectura en su rutina diaria. Por su parte Zoom es un programa para videoconferencias que permite realizar interacciones sincrónicas a través de audio y vídeo con los participantes.

Se marcó una ruta a través de una cartografía lectora (Apéndice D y E) para incentivar la curiosidad, transitar por las experiencias lectoras, las motivaciones y finalizar en un contagio del placer de la lectura. La cartografía se diseñó como un viaje con cuatro estaciones. La primera dirigida al pasado, buscó que los participantes realizaran una autobiografía lectora, conectaran con los recuerdos y el pasado a través de lectura en voz alta y el arte. La segunda parada fue al presente buscando experimentar la lectura a través de los juegos y las emociones. La tercera estación propuso un encuentro con la intimidad en el que cada uno expuso un texto que personalmente lo marcó. Finalmente, la cuarta parada se orientó a los sueños y el proyecto de vida.

Cada sesión contempló una lectura gratuita, un texto central con base en el cual se vivencia la estrategia de promoción de la lectura. Finalmente, se abrió un espacio de diálogo y reflexión para el cierre. Este diseño se ajusta al postulado que propone Morales Sánchez (2019) para una experiencia de lectura estética. Fueron textos y actividades que lograran generar una reacción en los participantes, empezando con la emoción como puerta de entrada; pero que, a su vez pudieran ser comprendidos y reinterpretados.

En cada estación se contempló abordar diferentes géneros como el cuento, la poesía y la novela. Asimismo, acompañar dichos textos de recursos digitales como películas, cuentos y libros interactivos, juegos, entre otros. Se contemplaron autores como Allende, Faciolince, Taibo, Galeano, Benedetti y Sacks. Se simuló el acercamiento que puede tener un niño o una niña con los libros. Por lo anterior y en línea con las estaciones establecidas se inició con cuentos cortos y posteriormente se introdujo la novela y la poesía. Buscando que los lectores crecieran con la cartografía y pudieran acceder a lectura más largas y complejas. Los autores fueron seleccionados por criterios de familiaridad, buscando que fueran latinoamericanos y representantes de la literatura. Sin embargo, esta cartografía se rigió por los términos del constructivismo y se fue retroalimentando y reconstruyendo a lo largo de las sesiones y desde el saber y la experiencia propia de los participantes (Ver Apéndice D y E).

Dentro de las estrategias de promoción de la lectura utilizada se encuentran la autobiografía lectora, la lectura dramatizada, el dibujo, el cine, el juego, la lectura en voz alta y las técnicas de atención plena y respiración. Se iniciaron las sesiones con textos cortos como la crónica de Clarice Lispector (Maugeri, 2018) y posteriormente se trabajó con la novela de El olvido que seremos (Abad Faciolince, 2005).

2.5 Procedimiento de evaluación

La intervención contempló una evaluación en tres momentos. Inicialmente se aplicó un cuestionario del comportamiento lector (ver Apéndice F y G), así como una actividad diagnóstica en la que los participantes construirán su autobiografía lectora.

Durante la intervención se establecieron espacios de retroalimentación al terminar cada sesión. Se hizo uso de la bitácora del mediador, misma que fue diligenciada al finalizar cada sesión con las impresiones y comentarios de los participantes, así como los del mediador.

Asimismo, al finalizar la intervención se realizó un análisis cuantitativo (estadística descriptiva) y cualitativo (análisis de contenido) de la participación e interacción de los participantes con los *posts* y las actividades propuestas en el grupo de Facebook. Para finalizar se contempló la aplicación del cuestionario del comportamiento lector y un ejercicio escrito por parte de los participantes nombrado como bitácora de viaje. Así como un grupo focal para identificar cambios, fortalezas y debilidades de la metodología implementada en la intervención. En el grupo focal estuvieron presentes 9 participantes toda vez que un docente por motivos laborales no pudo asistir. Sin embargo, los 10 participantes respondieron el post cuestionario y enviaron la bitácora de viaje.

Toda la información se condensó y analizó en el presente reporte que, en conjunto con la teoría, pretende darle una respuesta al planteamiento del problema y la hipótesis de esta intervención.

2.6 Procesamiento de evidencias

Se recopilaron evidencias en video y audio de algunas actividades. Mismas que se revisaron y transcribieron en los resultados. No se realizaron grabación de todas las sesiones buscando no cohibir la participación de los docentes (ver Apéndice H).

Los datos asociados al pre y post cuestionario fueron recolectados y organizados en una base de datos. Posteriormente se realizó un análisis utilizando la estadística descriptiva y se aplicó una prueba de Wilcoxon (Berlenga Silvente y Rubio Hurtado, 2012) para comparar las muestras del pre y post cuestionario. Para el análisis de los resultados se codificaron las variables incluidas en el cuestionario como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1

Operacionalización de las variables

Pregunta del cuestionario	Variable	Objetivo que le corresponde
¿Te consideras lector?	Lector	1
¿Cuánto tiempo dedicas a la lectura?	Tiempo_lectura	1,2
¿Cuáles son tus libros favoritos?	Lfavorito	2 (Dx)
¿Quiénes son tus autores favoritos?	Afavorito	2 (Dx)
¿Qué tipo de lectura prefieres?	Preferecia	1,2
¿Qué formato prefieres?	Formato	1,5
¿Estás leyendo algo actualmente?	Lactual	1,3
¿Algún texto que te gustaría leer?	Porleer	1,3,6
¿Qué estrategias de promoción y animación de la lectura conoces?	Estrategias	2
¿Ha recibido alguna formación en promoción de la lectura?	Formación	3
¿Cuál es la principal razón por la que no lee?	Nolee	3
¿Utiliza Facebook?	Facebook	4
¿Considera que se puede aprender a través de las redes sociales?	Redes	4
¿Le gusta que le lean?	Lelean	2,6
¿Aplicaste alguna de las técnicas aprendidas durante el taller con tus alumnos o grupos de trabajo?	Aplicación	5, 6
¿Recomendarías este taller a otra persona?	Recomendación	4

Nota. Elaboración propia.

Las narrativas de los participantes se conformaron a través de los ejercicios de escritura: inicial (autobiografía lectora) y final (bitácora de viaje). Posteriormente se realizó un análisis

cuantitativo (Díaz Herrera, 2018) de las narrativas de los participantes y de la bitácora del mediador. En primer lugar, se realizó una segmentación de las narrativas identificando elementos susceptibles de ser analizados con relación a los objetivos de la intervención. Posteriormente con base en los aspectos segmentados se construyeron categorías empíricas y se categorizaron las narrativas utilizando una codificación abierta (Strauss et al., 2022). Finalmente se realizó un análisis de los segmentos agrupados en cada categoría obteniendo así los hallazgos descriptivos que se presentan en los resultados.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los hallazgos producto del análisis mixto de los instrumentos aplicados a los participantes: pre y post cuestionario, autobiografía lectora y bitácora de viaje (narrativas). Así como las notas observacionales realizadas por la mediadora y el análisis del grupo focal. Los resultados se agruparon de acuerdo con los objetivos particulares.

3.1 Presencia en REDEL

Se evaluó el cumplimiento de los objetivos particulares uno: promover el gusto por la lectura y cuatro: impulsar una red de docentes lectores; los resultados se presentan a continuación. El grupo inicial estuvo conformado por 13 participantes, todos funcionarios pertenecientes a la SEV. Como se evidencia en la Tabla 2 en el grupo que finalizó satisfactoriamente la intervención participaron 5 mujeres y 5 hombres. Para respetar la privacidad de los participantes se usó la letra P y un número que fue previamente asignado a cada uno.

Tabla 2

Caracterización de los participantes

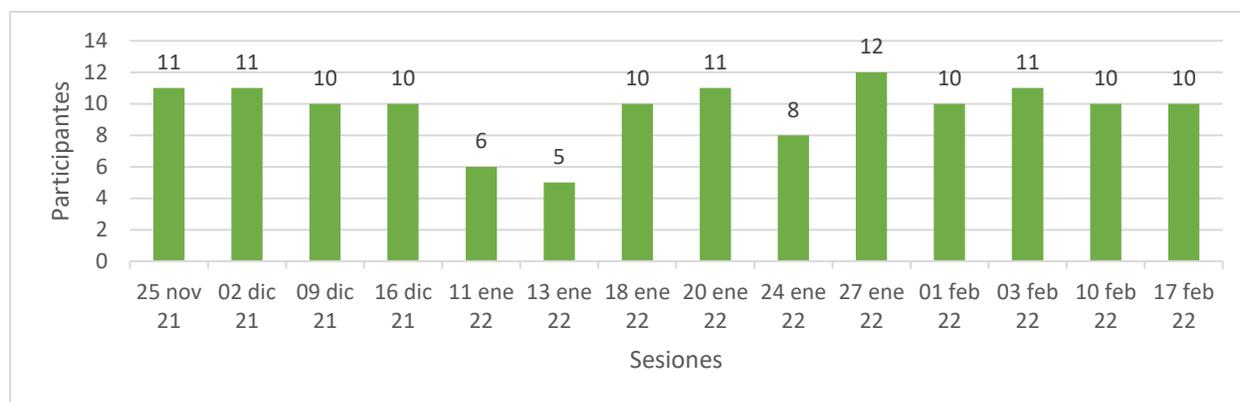
Participantes	Edad	Cargo	Tipo de Escuela	Sexo
“P 1”	44	Administrativo o asesor	Rural	Hombre
“P 2”	34	Docente	Urbana	Mujer
“P 3”	42	Docente	Urbana	Mujer
“P 4”	44	Docente	Urbana	Hombre
“P 5”	61	Administrativo o asesor	Urbana	Mujer
“P 6”	54	Docente	Rural	Mujer
“P 7”	29	Docente	Urbana	Mujer
“P 8”	42	Administrativo o asesor	Urbana	Hombre
“P 9”	55	Administrativo o asesor	Urbana	Hombre
“P 10”	39	Administrativo o asesor	Urbana	Hombre

Nota. Elaboración propia.

Como criterio de cumplimiento satisfactorio de la intervención se estableció una asistencia mínima del 60 % de las sesiones, así como la participación en el pre y post cuestionarios. Por lo anterior 3 participantes mujeres no cumplieron los requisitos y no se tomaron en cuenta para el análisis de resultados.

Figura 4

Asistencia de los participantes por sesión



Nota. Elaboración propia.

Se tuvo un promedio de asistencia de 10 personas por sesión. Cada participante asistió en promedio a 10 sesiones, lo que representó el 71 % de la intervención. En la Figura 4 se puede identificar que las sesiones del 11 y 13 de enero fueron las de menor número de asistentes, esto debido a que se suspendieron las sesiones contemplando el periodo vacacional de diciembre. En total se llevaron a cabo 14 sesiones, 13 de las planeadas en la estrategia basada en la cartografía y una adicional de cierre en la que se realizó el grupo focal y ejercicios de escritura por los participantes.

Tabla 3*Análisis de las estadísticas de Facebook*

Me s	Núm. de publicacio -nes	*vis- tas	*reaccio -nes	*comen -tarios	Publicacio- nes de participante s	Post de meditacuen- tos	Post de biblio - grafía	Post de viernes de versos
No v	10	22	7	0	0	0	1	0
Dic	31	22	5	1	2	3	17	2
Ene	25	18	3	1	6	5	3	1
Feb	20	21	4	1	6	1	2	1

Nota. *Datos dados en promedio. Elaboración propia.

La Tabla 3 representa la participación de los docentes en el grupo de Facebook. Se resalta que se tuvo un promedio de 20 vistas por cada *post*. Por interacción se contemplaron reacciones o *likes*, con un promedio de 5 interacciones por post. Finalmente, con respecto a los comentarios se obtuvo en promedio 1 comentario por publicación. Se puede ver que en el primer mes los participantes no realizaron ninguna publicación, mientras que a partir de diciembre incrementó el número de post propuestos por ellos. Representado esto un 16 % de los *posts* publicados durante el periodo noviembre 2021-febrero 2022. El grupo en Facebook finalizó con 32 miembros, teniendo en cuenta que sólo 13 asistieron al menos a una de las sesiones de la intervención. El resto de los participantes fueron personas que respondieron a la convocatoria inicial y no asistieron a las sesiones o a personas invitadas por los participantes.

Tal como lo menciona Ramírez Arias (2016) en su investigación con docentes, el uso de las redes sociales en este caso Facebook fue una oportunidad para mantener un intercambio de experiencias y comunicación constante entre los participantes, así como acompañarse de forma sincrónica. De igual forma Mora-Chilán et al. (2019) identificó la red social Facebook como un

medio que facilitó procesos de enseñanza-aprendizaje. Situación que se vio reflejada en esta investigación toda vez que el grupo en Facebook constituyó el medio principal para consolidar REDEL y facilitar el intercambio de la información y el conocimiento que aportara el aprendizaje social.

De acuerdo con Bandura y Walters (1974) involucrar los sentidos y la acción favorecen el aprendizaje. Aspectos que Facebook como red social facilita toda vez que permite una interacción a través de videos, audios, imágenes, así como la participación a través de la escritura.

3.2 La experiencia lectora: encuentros y reencuentros

En este apartado se describen los resultados con relación al objetivo particular uno: promover el gusto por la lectura y tres: coadyuvar al fortalecimiento de los programas de fomento a la lectura institucionales.

Con relación a la promoción del gusto por la lectura se evaluó su cumplimiento con las variables: lector, tiempo_lectura, tiempo, formato, lactual y porleer. Las respuestas fueron analizadas a través de la estadística descriptiva entre las dos muestras. Así como con la aplicación de una prueba de hipótesis Wilcoxon (Berlanga Silvente y Rubio Hurtado, 2012) a todas las variables. Se estableció que la hipótesis nula (H_0) representa que las medianas son iguales y la hipótesis alternativa la diferencia entre las medianas:

$$H_0: Med1 = Med2$$

vs

$$H_1: Med1 \neq Med2$$

Se estableció con un nivel de confianza del 95 %. Como se evidencia en la Tabla 4 con estos parámetros sólo la variable Lactual resultó significativa, toda vez que valor de $p = 0.014$

resulta ser menor que 0.05, permite que se rechace la hipótesis nula (H0) y se puede concluir que se presentó un cambio significativo gracias a la intervención con relación a los participantes que estaban leyendo al momento de la aplicación del cuestionario.

Tabla 4

Prueba Wilcoxon

Variable	Nivel de confianza	Valor de P	Decisión
Lector	95 %	0.317	Se acepta H0
Tiempo_lectura	95 %	0.157	Se acepta H0
Lfavorito	95 %	0.414	Se acepta H0
Afavorito	95 %	0.102	Se acepta H0
Preferencia	95 %	0.102	Se acepta H0
Formato	95 %	1	Se acepta H0
Lactual	95 %	0.014	Se rechaza H0
Porleer	95 %	0.102	Se acepta H0
Estrategias	95 %	0.157	Se acepta H0
Formación	95 %	0.083	Se acepta H0
Nolee	95 %	0.071	Se acepta H0
Facebook	95 %	1	Se acepta H0
Redes	95 %	0.317	Se acepta H0
Lelean	95 %	0.564	Se acepta H0

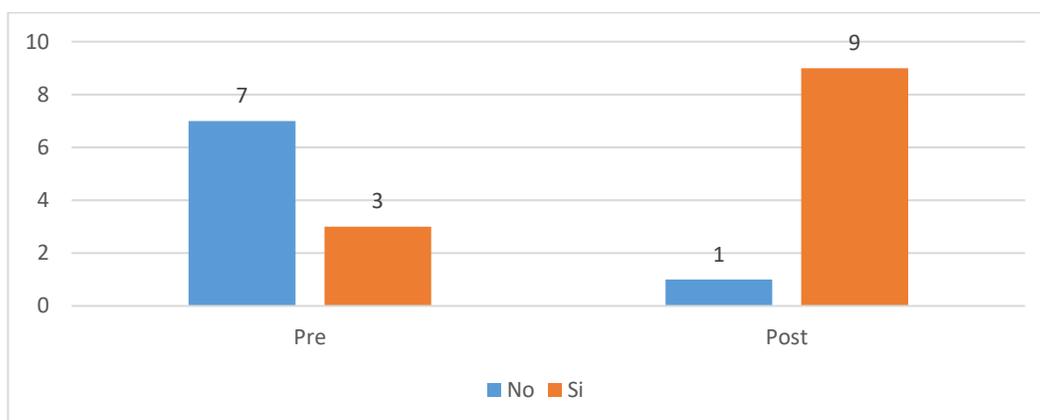
Nota. Elaboración propia.

Se pudo identificar que incrementó el 60 % de los participantes que respondieron afirmativamente a la pregunta “actualmente está leyendo” (Tabla 4). Es importante resaltar que uno de los participantes inició leyendo guías y cuadernillos académicos y terminó leyendo literatura.

Lo anterior coincide con lo expuesto por Granado y Piug (2015). En su investigación pudieron concluir que en los egresados de la licenciatura en Educación Primaria prevalece una lectura académica, como lo representaría aquí la lectura de cuadernillos y textos para el ejercicio de su labor docente. Asimismo, que las experiencias de placer se relacionan con la lectura en la infancia y la adolescencia lo cual se evidenció en las narrativas de los participantes como se muestra en la categoría placer.

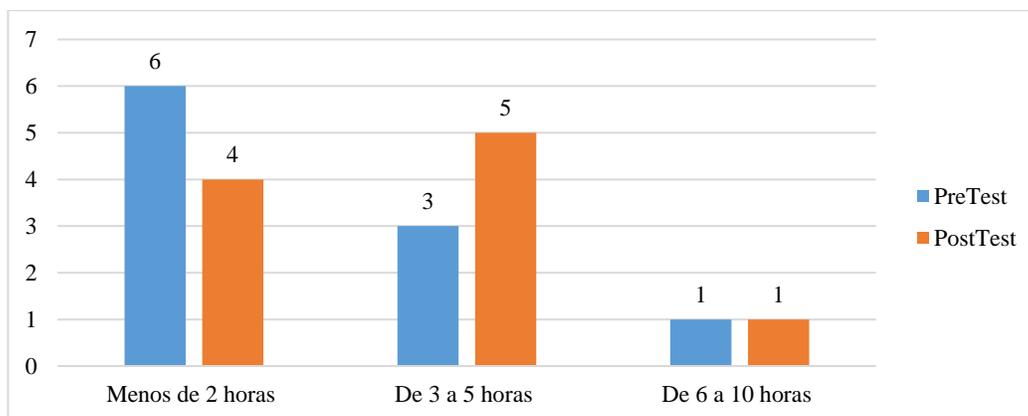
Figura 5

Lectura actual



Nota. Elaboración propia.

Con respecto al tiempo que le dedican a la lectura el 60 % de los participantes inició dedicando menos de 2 horas a la semana a la lectura. Posterior a la intervención, el 50 % de los participantes respondió que dedica de 3 a 5 horas a la semana. Siendo esta categoría en la que más participantes se ubicaron (Figura 6).

Figura 6*Dedicación en horas semanales a la lectura*

Nota. Elaboración propia.

Adicionalmente se realizó un análisis cualitativo de las narrativas de los participantes. Es decir, el ejercicio de escritura de las bitácoras de viaje y la autobiografía lectora. La autobiografía lectora se realizó en la primera sesión como ejercicio diagnóstico y de reencuentro con su experiencia lectora. La bitácora de viaje consistió en un escrito reflexivo sobre la experiencia personal de los participantes en la intervención.

Los textos fueron segmentados y clasificados en categorías a posteriori que se desarrollaron al identificar contenidos que se repetían o compartir los escritos de los diferentes participantes. Este ejercicio permitió obtener una idea general de las narrativas de los participantes que a su vez se contrastaron con los resultados del pre y post test y se explican a continuación discriminados por categoría.

Una de estas categorías fue el placer, entendida como aquellos relatos que describen o hacen referencia a experiencias de goce o de disfrute la lectura, así como al espacio de encuentro en las sesiones. Como se evidencia en la Tabla 5, la categoría estuvo presente en 8 de los 10 participantes que realizaron la bitácora de viaje.

Tabla 5*Categoría placer*

Participantes	Categoría Placer
“P 1”	Presente (1)
“P 2”	Presente (2)
“P 3”	Presente (3)
“P 4”	Presente (2)
“P 5”	Ausente
“P 6”	Presente (2)
“P 7”	Presente (1)
“P 8”	Presente (2)
“P 9”	Presente (2)
“P 10”	Ausente

Nota. Entre paréntesis se describe el número de veces que estuvo presenta la categoría en la narrativa de los participantes. La elaboración es propia.

La categoría placer fue descrita por los participantes desde dos perspectivas. En primer lugar, como los momentos de diversión, disfrute, goce y aprendizaje al interior de las sesiones de la intervención: “Debo decir que el viaje ha sido placentero, enriquecedor y altamente esperado” (“P 4”, 44 años, docente).

Entre el ir y venir de las actividades, me divertí en cada una, amé la lectura en voz alta y es que cada quién le aportaba cosas diferentes, hemos reído, pero sobre todo algo que a mí me encanta, poder ver la profundidad de los ojos de alguien en sus palabras aún a través de las pantallas. (“P 9”, 55 años, administrativo)

“Me es grato mencionar que para mí, el taller fue un espacio para compartir, aprender y disfrutar de la lectura y escritura” [sic] (“P 6”, 54 años, docente).

En segundo lugar, emergió como referencia a recuerdos positivos de experiencias personales de los sujetos con la lectura en la infancia o la juventud. Lo anterior emerge como un motivador para leer en el presente.

Me voy con muchas gracias de seguir avanzando en el mundo de la lectura, al recuperar la chispa que tenía en mi niñez y que con el paso del tiempo e incremento de mis deberes se había quedado en pausa [sic]. (“P 2”, 34 años, docente)

“pero con esta lectura, me he dado cuenta que no es así, he recordado que lei muchas novelas románticas, lei libros ...[sic]” (“P 3”, 42 años, docente).

Los ejercicios de atención plena dirigidos fueron utilizados durante las sesiones, así como en la estrategia de los meditacuentos que se publicaron en Facebook. Se pudo evidenciar a través de las interacciones de los participantes que facilitó la atención y comprensión de las lecturas: “Acompañar una lectura con estos ejercicios de respiración es fundamental para crear ese ambiente de magia” (“P 9”, 55 años, administrativo).

Como lo afirma Portes Barroso (2018) utilizar la atención plena permite que las personas adopten una actitud de calma y concentración. Adicionalmente en esta intervención se utilizó con el propósito de vincular la salud mental y emocional de los participantes con el fomento de la lectura. Se puede evidenciar que gracias a los meditacuentos los participantes tuvieron espacios de reflexión sobre su propia vida y la salud:

Cautivador. Para mí habla de los miedos que nosotros creamos como seres individuales y sociales, sobre todo de nuestras inseguridades. Siempre pensamos en el que dirán o en qué pensarán, generando nosotros mismos esos miedos, ignorando que, todas las personas tienen sus propios monstruos, sus miedos. Que *todo está en nuestra mente y de nosotros depende enfrentarlos*. (“P 7”, 29 años, docente)

Interesante historia, en dónde las cosas cobran significado desde la perspectiva de la cual se abordan. Cada un@ de nosotr@s genera sus propios miedos y por lo tanto sus limitantes de acuerdo a nuestra interpretación del entorno. He sentido miedo al pensar que puedo contraer una enfermedad, también siento miedo por mi familia, en especial por mis hijos, al percibir la inseguridad que se manifiesta de manera indiscriminada. (“P 6”, 54 años, docente)

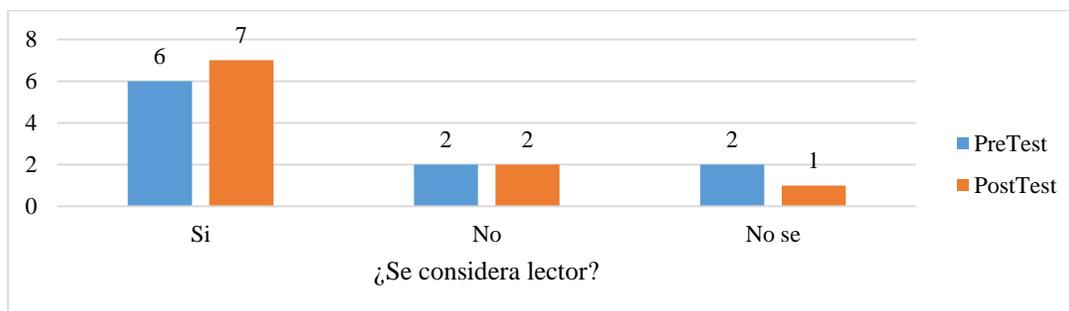
Los participantes identificaron a REDEL como un espacio de disfrute y aprendizaje. La experiencia en las sesiones les permitió reencontrarse con ellos como sujetos lectores. Parece ser que al generar espacios para una lectura que se pueda reflexionar, que genera una reacción y que se pueda comprender posibilita el disfrute y el aprendizaje (Ausubel, 1983; Domingo Argüelles, 2019).

Adicionalmente, se analizó la autopercepción como lectores. El cuestionario permitió identificar que en relación con la variable lector se presentó un incremento del 10 % de los participantes que se consideraban lectores después de la intervención (Figura 7).

Igualmente, este elemento estuvo presente en las narrativas de los participantes. Se agruparon los segmentos relacionados bajo la categoría autopercepción como lectores. Misma que estuvo presente en 7 de los 10 participantes. Se caracterizó por ser referencia en los que se describían a sí mismos como lectores.

Figura 7

Comparativa de la autopercepción como lectores



Nota. Elaboración propia.

Un primer grupo de segmentos se caracterizó por describirse como no lectores. Sin embargo, prevaleció un interés por fortalecer su comportamiento lector y un énfasis en experiencias de disfrute con la lectura:

Siempre me he identificado por decir que no leo y mucho menos me queda en mente los nombres de los autores, pero con esta lectura, me he dado cuenta que no es así, he recordado que lei muchas novelas romanticas, lei libros (...) me di cuenta de que si me gusta la lectura [sic]. (“P 3”, 42 años, docente)

“Gracias, Cindy, por la oportunidad de descubrir que soy un lector no tiempo de completo pero si un lector por gusto” (“P 8”, 42 años, administrativo).

De otro lado se agruparon los segmentos en los que se resalta el reencuentro con ellos como sujetos lectores en el pasado. Acompañado de manifestaciones o compromisos por retomar sus hábitos, profundizar o expandir su acervo literario: “Más que cambiar me recordó lo que había olvidado, mi gusto por la lectura y escritura. Y creo que comenzaré de nuevo...” (“P 7”, 29 años, docente).

Puedo decir que como sujeto lector he mejorado en la planeación y organización de mis tiempos para realizar una lectura y también en atreverme a seleccionar lecturas que de acuerdo a perspectivas no tan acertadas, consideraba no podría llevarlas a cabo [sic]. (“P 6”, 54 años, docente)

Al igual que en el estudio de Caldera de Briceño et al. (2010), en esta intervención se pudo evidenciar que las experiencias y prácticas lectoras influyen la forma en la que los docentes se perciben con relación a la lectura. Después de vivenciar la intervención y experimentar la lectura desde otro ámbito cambió la autopercepción de ellos como sujetos lectores.

3.3 Inicio de una red de docentes lectores

Para evaluar el cumplimiento de los objetivos tres: coadyuvar al fortalecimiento de los programas de fomento a la lectura institucional; y cuatro: impulsar REDEL como una red de docentes lectores se analizaron las narrativas de los participantes, así como las notas observacionales contenidas en la bitácora del mediador. Se identificaron relatos agrupados en la categoría red (Tabla 6).

La categoría red fue analizada como una forma de relacionamiento humano. Los segmentos se caracterizaron por hacer referencias a las sensaciones dentro del grupo y la oportunidad de aprendizaje del otro como par: “la verdad aprendí mucho de todos los que participaron ya que todos interactuamos en el grupo y eso estuvo muy bien por todos los que participamos dentro de las actividades que realizamos” (“P 1”, 44 años, administrativo).

Me es grato mencionar que para mí, el taller fue un espacio para compartir, aprender y disfrutar de la lectura y escritura; como docentes pocas veces podemos interactuar de esta

manera, con mayor libertad, sin presión y además aprendiendo para enriquecer nuestro trabajo docente y haciendo algo que nos gusta, como lo es leer. (“P 6”, 54 años, docente)

Adicionalmente fue constante el deseo de los participantes por sostener el grupo más allá de la intervención: “Espero que sigamos con el grupo para interactuar cuando se pueda hacer en completo respeto para todos” (“P 1”, 44 años, administrativo).

Tabla 6

Categoría red

Participantes	Red
“P 1”	Presente (4)
“P 2”	Ausente
“P 3”	Presente (3)
“P 4”	Presente (1)
“P 5”	Ausente
“P 6”	Presente (4)
“P 7”	Ausente
“P 8”	Presente (1)
“P 9”	Presente (1)
“P 10”	Ausente

Nota. Entre paréntesis se describe el número de veces que estuvo presente la categoría en la narrativa de los participantes. La elaboración es propia.

Asimismo, en la bitácora del mediador se registró el deseo de los participantes por continuar REDEL como un círculo de lectura al término de la intervención. Durante las sesiones se pudo evidenciar la presencia de elementos como el humor y la confianza para realizar actividades que implicaban exposición como la personificación y la actuación. La presencia de estos elementos permite deducir que la intervención facilitó la consolidación de los participantes como un grupo.

La construcción de espacios de apertura y confianza facilita la adquisición de conocimiento. Siguiendo los postulados del constructivismo la interacción entre los participantes y el espacio que permita la discusión y el diálogo es lo que propicia el aprendizaje (Vygotsky, 1995).

En línea con la categoría red, se evaluó la satisfacción de los participantes en el post en conjunto con la posibilidad de recomendar esta intervención a otra persona. El 100 % de los participantes respondió afirmativamente a las preguntas satisfacción y recomendación. Al preguntar por cambios sugeridos para la intervención se obtuvieron respuestas relacionadas con una mayor amplitud o duración, un horario más tarde y la creación de un material escrito como guía para los docentes. A continuación, se presenta una nube de palabras con los resultados de la variable satisfacción (Figura 8).

Figura 8

Variable satisfacción



Nota. Elaboración propia.

En el grupo focal realizado como cierre de la intervención, se identificaron elementos que complementan el análisis de la red. Los participantes manifestaron la posibilidad de aprendizaje social y el reconocimiento de su propia participación. Adicionalmente nombraron a REDEL como un espacio propio, del que se sienten parte, en el que pueden experimentar la lectura sin el componente de obligatoriedad:

Como la reunión del café de la semana REDEL es esta parte, en la que nos sentamos, hablamos, hemos hablado hasta de magisterio, hemos hablado un montón de cosas y la experiencia de cada uno y lo que aporta cada uno del grupo la verdad es muy valioso. (“P 4”, 44 años, docente)

REDEL comenzó a asociarse con un espacio de lectura compartida, de socialización y de disfrute. Es decir, se logró generar un espacio para el aprendizaje significativo contemplando un componente denotativo y connotativo: conceptos, significados, emoción y actitudes (Ausubel,

1983; Romero Trenas, 2009). Asimismo, las narrativas de los participantes dejan entrever lo que Morales Sánchez (2019) denomina la función social de la lectura, es decir la posibilidad de reconocer al otro y al mundo. Cuando se logra el desarrollo de dicha sensibilidad la lectura se convierte en una práctica social y de construcción de ciudadanía.

Fije mi atención en la parte central con el logotipo. De este de esta red de docentes lectores y que ha permitido definitivamente encontrarme con este maravilloso grupo, me ha permitido abrir una parte en la que sentía yo la necesidad. (“P 8”, 42 años, administrativo)

3.4 El aprendizaje y la apropiación de las estrategias

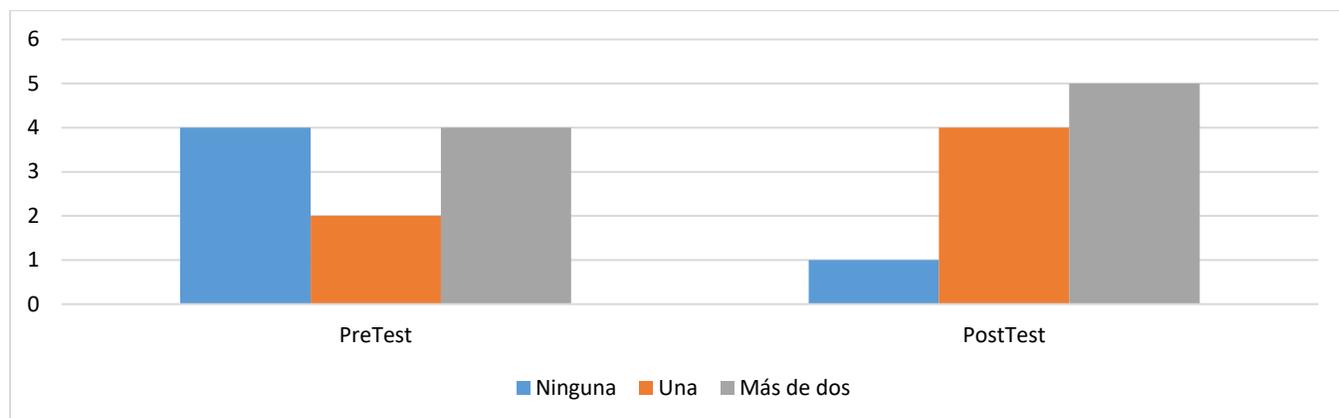
Respondiendo a los objetivos de favorecer la apropiación de las estrategias de animación y promoción de la lectura e incentivar los espacios de promoción de la lectura en las escuelas, se evaluó la implementación de las estrategias por parte de los docentes.

Se implementaron 15 estrategias de animación y promoción de la lectura para ser experimentadas durante las sesiones. Adicionalmente se trabajó en el grupo de Facebook de forma asincrónica con dos estrategias de animación de la lectura. Los meditaciones, en los que se utilizó la atención plena para favorecer la concentración y la experiencia a través de los sentidos con los cuentos. Así como ejercicios de escritura creativa. Respectivamente se publicaron 9 y 4 post con estas estrategias.

De acuerdo con los resultados el 90 % de los participantes afirmó haber puesto en práctica al menos una de las estrategias vivenciadas durante las sesiones. Adicionalmente en el post cuestionario el 90 % de los participantes identificaron al menos una estrategia de promoción mientras que en el pre cuestionario sólo el 60 % de los participantes lo hizo (Figura 9).

Figura 9

Identificación de estrategias de promoción y animación de la lectura



Nota. Elaboración propia.

Esto permite corroborar los resultados del estudio de Caldera de Briceño et al. (2010), en el que se afirma que la formación del docente como sujeto lector enriquece su práctica lectora y la de sus estudiantes. Adicionalmente, se evidencia que como dice Garrido (2004) si el docente disfrutar de la lectura, naturalmente va a contagiar esa motivación a sus alumnos.

Asimismo, el 40 % de los participantes reconoció su experiencia en REDEL como su única formación en promoción y animación de la lectura.

En la narrativa de los participantes estuvieron presentes segmentos relacionados con la adquisición de un conocimiento o la apropiación de las técnicas y estrategias de promoción y animación lectora. Los cuales se agruparon en la categoría aprendizaje. Misma que fue visible en 9 de los 10 participantes, presentándose con mayor intensidad en los participantes 1 y 5 (Tabla 7).

Tabla 7*Categoría aprendizaje*

Participantes	Categoría Aprendizaje
“P 1”	Presente (3)
“P 2”	Presente (1)
“P 3”	Presente (1)
“P 4”	Presente (1)
“P 5”	Ausente
“P6”	Presente (3)
“P7”	Presente (2)
“P8”	Ausente
“P9”	Presente (1)
“P10”	Presente (1)

Nota. Elaboración propia.

La categoría aprendizaje emergió como la relación con los nuevos conocimientos, pero también como el aprendizaje sobre sí mismo y su experiencia lectora. Por un lado, los relatos evidencian una reflexión sobre sí mismos, sus prácticas lectoras y su ejercicio como mediador: “He explorado otros autores y profundizado en algunos temas que había dejado de lado. Curiosamente también he vuelto a escribir.” (“P 4”, 44 años, docente). “y entendí que así debía ser, pues si uno no tiene el hábito de leer y disfrutarlo, cómo vamos a transmitir eso sería hipócrita de nuestra parte” (“P 2”, 34 años, docente).

Por otro lado, estuvo presente la referencia conocimientos relacionados con el acervo literario y las técnicas de promoción y animación lectora: “más sin embargo con este taller despeje muchas incógnitas sobre cómo realizar las lecturas e interpretar las imágenes y volverlas una lectura amena y entretenida para el oyente” (“P 1”, 44 años, administrativo).

Dentro de esta categoría estuvieron presentes relatos relacionados con la apropiación de conocimientos susceptibles de poner en práctica en los espacios de cada participante. Así como la motivación para compartir y poner en práctica las estrategias. Lo anterior se agrupó en la

subcategoría fomento de la lectura: “durante este tiempo que se convivió, pude notar que las estrategias fueron muy buenas, y me sirvieron con mis alumnos [sic]” (“P 3”, 42 años, docente).

Pero fue una agradable sorpresa el descubrir que todo fue tan práctico que me hizo recordar mi etapa de estudiante y me sumergí en el mundo de la lectura y disfruté hasta el punto de poner en práctica algunas actividades con mis alumnos de segundo grado[sic]. (“P 2”, 34 años, docente)

En los anteriores relatos resalta la contraposición de lo vivenciado con el recuerdo de los participantes. Esta característica denota el diálogo entre los saberes previos de los docentes y las ideas nuevas, lo que da lugar al aprendizaje significativo (Ausubel, 1983).

Estas narrativas se complementan con las notas descritas en la bitácora del mediador en la que se registró que desde el mes de diciembre los docentes comenzaron a manifestar haber puesto en práctica las estrategias con grupos de docentes y de estudiantes. Entre ellas se mencionó la lectura gratuita y el cuento sin imágenes. Podría decirse que REDEL influyó el comportamiento lector de los docentes y esto a su vez transformó sus prácticas en las aulas (Elche Larrañaga y Yubero Jiménez, 2019).

3.5 Discusión

REDEL se diseñó para generar un espacio de aprendizaje social que de acuerdo con Bandura y Walters (1974) contempla un proceso de aprendizaje situado influenciado por el entorno en el que hay observación y escucha. Por lo anterior uno de los principios en la selección de textos era que la mediadora los conociera y los hubiese disfrutado.

La selección de textos y el diseño de la cartografía favoreció encuentros y reencuentros con la lectura mediada por el placer y el disfrute. De acuerdo con los resultados y las narrativas de los participantes fue acertada la elección del texto “El olvido que seremos” (Abad Faciolince,

2006) toda vez que constituyó un reflejo de las cotidianidades de los participantes. Yepes Osorio (2000) afirma que ese es el objetivo de la animación de la lectura: generar un vínculo entre el material de lectura y quienes hacen las veces de receptores.

La vinculación de los participantes con el texto antes mencionado se puede explicar desde la teoría del aprendizaje significativo. Toda vez que al tratar temas cotidianos y cercanos a los participantes éstos lo pudieron vincular con ideas que ya les pertenecían (Ausubel 1983).

La oportunidad de identificarse a sí mismos en el texto, despertar dudas y reflexiones sobre la vida es lo que comprende una experiencia estética de la lectura que en palabras de Domingo Arguelles (2021) que es una experiencia que incluye la interrogación, los hallazgos, el conocimiento, “la vulnerabilidad, el placer y la certidumbre de sabernos mortales” (p. 39).

El aprendizaje un proceso social en el que se ponen en diálogo los factores internos y externos de la persona, así como los factores ambientales (Vygotsky, 1995). La formación de lectores requiere de procesos en los que se contemple a la persona en sus dimensiones bio-psico-social. La oportunidad de utilizar la atención plena y brindarles a los docentes espacios de reflexión sobre sí mismos facilitó la construcción de una red y un espacio de confianza y aprendizaje.

Se destaca la descripción que realizaron los docentes de REDEL como espacio propio, caracterizado por el disfrute y la socialización. Lo que podría constituir un principio clave para la constitución y el mantenimiento de REDEL, las primeras puntadas para tejer una red entre los participantes.

Lo anterior coincide con los resultados de investigaciones como la de Munita (2019). En la que el rescate de la dimensión social de la lectura permitió un encuentro positivo entre los

docentes y la lectura. Al tiempo que el trabajo grupal permitió fortalecer la autoimagen del docente como lector.

REDEL representa un espacio de lectura social y reflexión. Para lograrlo se consideraron aspectos como nombrar a los docentes por su nombre de pila sin títulos. Se estableció desde el inicio un encuadre orientado al respeto, la voluntariedad y la confidencialidad de la información. Finalmente, no se realizó grabación durante las sesiones, a excepción del grupo focal.

Autores como Domingo Argüelles (2021) han sido enfáticos en realizar un llamado a reivindicar la lectura per se, libre de propósitos superfluos o utilitaristas. En este sentido, esta intervención tuvo la posibilidad de desvincular la lectura de sus objetivos utilitaristas o académicos, lo que por ende facilitó un encuentro placentero con la lectura. Ortega-Quevedo et al. (2019) realizaron una investigación en la que evidenciaron que al utilizar un método en el que la lectura no venía acompañada de tareas favorecía la atención, la motivación y la participación de los alumnos. Situación similar se evidenció en REDEL, al establecer desde un inicio la condición de voluntariedad del espacio.

No obstante, se logró identificar que al proponer las actividades con carácter voluntario se disminuía la entrega de esta. Mientras que en la última actividad en la que se condicionó su entrega a la obtención de la constancia de participación, aumentó su cumplimiento. Asimismo, a pesar de que las actividades se realizaban y compartían dentro del mismo espacio de la intervención, hubo docentes que no enviaron sus actividades. Esto podría deberse a las limitaciones de tiempo que fueron manifestadas por los docentes. Tanto en las bitácoras de viaje, como en sus participaciones durante las sesiones. Lo anterior representa una oportunidad de investigación, toda vez que podría responder al uso de un sistema tradicional que ha

acostumbrado a las personas a entregar tareas sólo para obtener el título o cumplir el logro de una materia (Domingo Arguelles, 2021).

Fue común y recurrente la referencia a no contar con la disponibilidad necesaria, llegando a ser esta razón el principal motivo por el cual no leen: “a mí lo único que me bloqueaba era el tiempo ¿no?, la cuestión de horarios” (“P 4”, 44 años, docente).

En línea con la anterior quedó registrado en la bitácora del mediador que, en la reunión inicial de presentación del proyecto a los directivos, se identificó la lectura como una actividad más que aumentaría la carga laboral de los docentes. Convirtiéndose esto en un obstáculo para permitir la participación del docente. Esto pese a la insistencia de que se trataba de una convocatoria de participación voluntaria. Situación que evidencia uno de los riesgos que advierte Garrido (2004) al poner el foco en aprender a decodificar y no en formar lectores y sostener a quienes son mediadores de lectura. Si no se sostiene a aquellos que ya leen fácilmente se puede perder todo ese esfuerzo.

Las narrativas de los participantes corroboran que llegaron a la intervención con ideas preconcebidas acerca de la formación en promoción de la lectura. Los cuales se caracterizan por ser pensados como un espacio académico para ellos como sujetos lectores. Situación que advierten Ferreyro y Stramiello (2008) pues en su estudio hacen evidente que las acciones no están dirigidas para formar docentes lectores.

Igualmente, Garrido (2004) coincide en hacer explícita la necesidad de atender a quienes ya son lectores, especialmente en el caso de los docentes que se asumen como lectores sólo por el rol que desempeñan. Lo que no es necesariamente se cumple, pues como afirma Cerrillo Torremocha et al. (2008) la formación de docentes contempla herramientas para enseñar a leer,

no siempre para ser lector. Aspecto que se vio reflejado en la intervención con relación a la autopercepción que tenían de ellos como lectores.

La experiencia lectora de cada docente influye directamente en el desempeño de su rol como mediadores. Si el docente tiene una relación débil con la lectura, no se identifican así mismo como lectores ni mucho menos tienen un comportamiento lector. El docente no contará con las herramientas suficientes para formar lectores y contagiar el gusto por la lectura (Elche Larrañaga y Yubero Jiménez, 2019). Esta intervención permitió evidenciar como el disfrute de una experiencia le dio herramientas al docente para ponerlo en práctica aun cuando en ningún momento se le solicitó que lo hiciera.

REDEL se llevó a cabo en un entorno virtual en el que las TIC sirvieron como herramienta para el aprendizaje y la socialización. De igual forma Rendón-Galvis et al. (2020) incluyó las redes sociales como mecanismo para la comunicación y la enseñanza. Evidencian su potencial para ser utilizado en el campo educativo. Empero, la adopción de estos mecanismos debe considerar las condiciones de conectividad de los territorios y la accesibilidad de los mismos. Asimismo, se debe tener en cuenta antes de utilizar estos mecanismos las competencias requeridas para la lectura digital. Toda vez que se encontraron limitantes para la participación de una docente referentes al manejo de las TIC, así como para la lectura en dispositivos electrónicos (Gómez Díaz, 2019).

Los nuevos entornos de la lectura van más allá del cambio de soporte. En la presente intervención se pudo evidenciar que los docentes prefirieron las experiencias tradicionales de lectura antes que las digitales o interactivas. Lo anterior como lo explica Gómez Díaz y García Rodríguez (2019), es un reto al que se enfrenta la sociedad actual, especialmente en la formación

de mediadores. Aspecto susceptible de ser profundizado en futuras intervenciones con docentes y mediadores de lectura.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Conclusiones

REDEL favoreció un encuentro positivo entre los docentes y la lectura, mediado por el aprendizaje social y las experiencias placenteras. La intervención permitió que los docentes vivenciaran emociones, reflexiones y cuestionamientos sobre los textos. Lo anterior, como dice Morales Sánchez (2019), constituye una experiencia estética de la lectura y en consecuencia favorece el desarrollo de una empatía por ésta. Puede decirse, con base en las narrativas de los participantes, que las estrategias seleccionadas fueron acertadas. Permitieron acerca los textos desde diferentes maneras, que además son susceptibles de ser llevados a los contextos habituales de los docentes.

Los resultados de esta intervención permiten afirmar que los docentes crearon espacios en su rutina para la lectura. Aumentaron el número de horas dedicadas a la lectura e identificaron textos que les gustaría leer.

El diseño de la intervención priorizó al docente como sujeto lector antes que como mediador. Logrando generar un espacio para la reflexión individual y social dentro del contexto del organismo rector de la educación para el estado de Veracruz.

El presente reporte de intervención constituye la sistematización de la experiencia en REDEL y permite identificar los aciertos y desaciertos para una metodología de formación de lectores y mediadores de lectura. Asimismo, REDEL permitió que la SEV evidenciara elementos clave para fortalecer las estrategias de promoción y animación de la lectura. Inclusive se solicitó que los elementos de esta intervención se puedan llevar a cabo con los demás docentes suscritos al organismo.

La participación de los docentes y la propuesta de continuar con un grupo de lectura permiten afirmar que REDEL representa un espacio de aprendizaje social. Las redes sociales, específicamente Facebook son un mecanismo vital para facilitar la comunicación asincrónica y horizontal. Asimismo, el diseño de las sesiones y el encuadre de REDEL permitió que se generara un espacio libre para el diálogo entre los participantes sin límites ni jerarquías. Además, que pudieran participar desde diferentes localidades del estado de Veracruz.

Parece ser que la posibilidad de vivenciar una lectura que se comprende, que permite la reflexión y la emoción, permite que los docentes tengan una experiencia de goce de la lectura. Lo que de acuerdo con Ausubel (1983) representa un aprendizaje significativo al combinar aspectos lógicos, cognitivos y afectivos.

Las experiencias de lectura influyen en la formación de mediadores. Como dice Garrido (2004) un lector se forma leyendo. Los participantes llevaron a sus espacios lo que vivenciaron en las sesiones sin necesidad de recibir una indicación. Adicionalmente se evidenció una apropiación de las estrategias al proponer modificaciones y adecuaciones a la hora de llevarlas a sus contextos.

4.2 Limitaciones

El diseño de REDEL contempló un receso durante el periodo de vacaciones de diciembre, lo que pudo afectar el ritmo y la consolidación del grupo. Por lo tanto, dicha suspensión representó una limitación en el proceso de adaptación de las dinámicas del grupo.

Las jornadas laborales de los docentes estuvieron afectadas por el retorno de las infancias a la escuela lo que se vio reflejado en la inasistencia de los participantes a algunas sesiones.

REDEL se limitó al desarrollo de 14 sesiones en términos del tiempo estipulado para la titulación de la especialidad, reduciendo las posibilidades de profundizar en la experiencia personal de los docentes y su rol como formadores de lectores.

4.3 Recomendaciones

Se puede decir que esta investigación sirvió para identificar elementos clave para la formación de docentes lectores. Así como para ratificar los hallazgos de los teóricos que se han mencionado en el presente reporte: (a) concebir al docente como sujeto lector y despojarlo de su rol de mediador; (b) permitir espacios fuera de la institucionalidad en los que haya apertura, confianza y reflexión; (c) diseñar una cartografía contextualizada, pensada en los sujetos, sus gustos y necesidades; y (d) presentar nuevas formas de acercar a la lectura y a nuevos textos.

Se sugiere continuar la implementación y evaluación de metodologías orientadas a la formación de mediadores. Especialmente orientadas al aprovechamiento de las TIC, en especial las redes sociales para el aprendizaje constituyen una oportunidad que se puede vincular con la lectura digital. Asimismo explorar y profundizar en los retos y oportunidades que representa para los docentes el manejo de las redes sociales y las TIC.

La red social Facebook tiene el potencial para construir tejido social y con él fomentar la lectura. Se recomienda utilizarla como medio para continuar la labor de los mediadores toda vez que permite una interacción permanente, es ampliamente conocida y su interfaz es amigable, lo que facilita su uso. Además, es una red en la que la mayoría de las personas ya tiene un perfil.

La cartografía inicial se modificó a medida que se desarrolló la intervención. En especial porque la novela seleccionada para la tercera parada contempló más tiempo del que se había previsto. Por lo anterior se sugiere limitar el número de materiales de lectura, más cuando se contemple una novela.

Se sugiere contemplar dentro del proceso de formación como mediadores de lectura el desarrollo de capacidades y habilidades dentro de la investigación cualitativa, toda vez que es una perspectiva que enriquece y maximiza la comprensión de los fenómenos sociales como lo es la lectura. Asimismo, considerar un periodo para la intervención sin interrupciones que permita que los estudiantes implementen los aprendidos en las experiencias educativas.

Finalmente, retomando las palabras de Amado (2001), es menester considerar al lector como un sujeto social y a la lectura como un medio emancipador para la participación social y política del país. La lectura no es una actividad más, la lectura es en sí misma el acceso al capital simbólico y cultural del sujeto.

REFERENCIAS

- Abad Faciolince, H. (2005). *El olvido que seremos*. Alfaguara.
- Agustín Lacruz, M. C., y Gómez Díaz, R. (2019). Lecturas compartidas y socializadas. En J. A. Cordón García y R. Gómez Díaz (Coords.), *Lectura, sociedad y redes. Colaboración, visibilidad y recomendación en el ecosistema*. Marcial Pons.
- Amado, E. R. (2001, noviembre) *Lectura. Escritura. Problemática y propuestas específicas para su enseñanza* [Presentación de congreso]. V Congreso nacional de didáctica de la lengua y la literatura, Universidad Nacional de Jujuy, Buenos Aires, Argentina.
https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/didactica_social_formacion_lector_amado.pdf
- Applegate, A. J., Applegate, M. D., Mercantini, M. A., McGeehan, C. M., Deboy, J. B., Modla, V. B., & Lweinski, K. E. (2014). The peter effect revisited: reading habits and attitudes of college students. *Literacy Research and Instruction*, 53, 188–204.
https://www.researchgate.net/publication/290841345_The_Peter_Effect_Reading_habits_and_attitudes_of_preservice_teachers
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*.
https://www.academia.edu/11982374/TEOR%C3%8DA_DEL_APRENDIZJE_SIGNIFICATIVO_TEORIA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO
- Bandura, A., y Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Universidad.
- Berlanga Silvente, V., y Rubio Hurtado, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. REIRE, *Revista d'innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 101-113. <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>

- Bernabéu Mas, J. R. (2003). La lectura ¿compleja actividad de conocimiento? *Interlingüística*, (14), 151-160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=918588>
- Caldera de Briceño, R., Escalante de Urrecheaga, D., y Terán de Serrentino, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de pedagogía*, 3(88), 15-37. <http://ve.scielo.org/pdf/p/v31n88/art02.pdf>
- Castro, R. (2004). Habitar el sonido. *Nuevas Hojas de Lectura*, (5), 48-52. <https://docer.com.ar/doc/c8ssss>
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (2011). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*. CERLAC-UNESCO.
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. (2012). *El libro en cifras. Boletín estadístico del libro en Iberoamérica*. CERLAC-UNESCO. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_El-libro-en-cifras-1_v1_010812.pdf
- Cerrillo Torremocha, P. C., y Cañamares Torrijos, C. (2008). Recursos y metodología para el fomento de la lectura. El CEPLI. *CEE Participación educativa*, 8. 76-92. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91523/00820113013775.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Colomer, T. (2006). El papel de la escuela en el fomento de la lectura. *Animar a leer Andalucía educativa*, (56), 26-28. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/181/00120123000044.pdf>
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2011). *La lectura*. <https://observatorio.librosmexico.mx/>

Contreras González, K. (2016). *Propuesta de promoción de lectura para docentes de educación básica: zona escolar No. 15, Coatepec, Ver.* [Trabajo recepcional de la Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana]. Repositorio Institucional Universidad Veracruzana.

<https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/41566/ContrerasGonzalezKarina.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, (2), 53-66.

<https://www.redalyc.org/pdf/410/41050205.pdf>

Cruz Solís, I. (2006). Arte y literatura infantil: una peculiar relación imagen-texto. *Didáctica (lengua y literatura)*, (18), 125-134.

Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista general de información y documentación*, 28(1), 119-142.

Domingo Argüelles, J. (2019). El placer de la lectura más allá del entretenimiento y de la literatura. En E. M. Ramírez Leyva (Coord.), *De la lectura académica a la lectura estética* (pp. 169-180). UNAM Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/L217

Domingo Argüelles, J. (2021). *Por una universidad lectora*: Laberinto ediciones.

Durriyah, T. (2019). “If we don’t include literature, where do we teach our students from?” an effort to introduce children’s literature to Indonesian preservice teachers. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 58(3), 23–51.

https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol58/iss3/4

- 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), 21-45.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/66083>
- Ferreyro, J., y Stramiello, C. I. (2008). El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector *Revista Iberoamericana de Educación*, (45), 1-7.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2321Ferreyro.pdf>
- Gallud Jardiel, E. (2021). *Fernando Savater y el placer de la lectura*. Enrique Gallud Jardiel ensayista y estilos. <http://www.enriquegalludjardiel.com/fernando-savater-y-el-placer-de-la-lectura/>
- García Velázquez, A. (2002). La vida de la escritura II: el maestro constructivista. *Pulso*, 25, 11-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=243723>
- Garrido, F. (1989). *Cómo leer (mejor) en voz alta. Guía para contagiar la afición de leer*. Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura.
https://redescol.ilce.edu.mx/20aniversario/componentes/proyec_colab/2005/cuantos%20cuentos_oo2005/versos/imas/comoleermejorenvozalta.pdf
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y formación de lectores*. Ediciones del Sur.
<https://www.ues.mx/Movilidad/Docs/Convocatorias/UES/EIBuenLector.pdf>
- Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. Conaculta.
- Gómez Díaz, R., y García Rodríguez, A. (2019). La formación de mediadores en lectura digital en el contexto universitario: el caso de la Universidad de Salamanca. *Caracteres:*

estudios culturales y críticos de la esfera digital, 8(2), 275-301.

<https://gredos.usal.es/handle/10366/140704>

Gómez García, M., Ruiz Palmero, J., y Sánchez Rodríguez, J. (2015). Aprendizaje social en red.

Las redes digitales en la formación universitaria. *Revista de Educación mediática y TIC*,

4(2), 71-87. <https://doi.org/10.21071/edmetec.v4i2.3963>

Granado, C., y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como

componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores.

Revista OCNOS, 13, 43-63. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259138240003.pdf>

Hernández Gallo, S. C. (2007). El constructivismo social como apoyo en el aprendizaje en línea.

Nueva época, 7(7), 46-62.

<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1209/693>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020a). *Cuéntame de México*.

<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020b). *Módulo sobre lectura (MOLEC)*.

<https://www.inegi.org.mx/programas/molec/>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). *Prácticas docentes para el*

desarrollo de la comprensión lectora en primaria (1.^a ed.). [https://www.inee.edu.mx/wp-](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1D406.pdf)

[content/uploads/2019/04/P1D406.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1D406.pdf)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Panorama educativo de México*.

Indicadores del sistema educativo nacional 2018. Educación básica y media superior.

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *La enseñanza en educación básica. Análisis de la práctica docente en contextos escolares*.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2020/02/P1F233.pdf>
- Islas Torres, C., y Carranza Alcántar, M. del R. (2011). Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje ¿Transformación educativa? *Apertura*, 3(2).
<https://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/198/213>
- Jaén López, M. E. (2007). Un taller de lectura. *Innovación y experiencias educativas*, (26).
<https://silo.tips/download/un-taller-de-lectura>
- Lujan Picabea (2019). *Literatura para la infancia. Claves para acercar a los niños a la lectura*. Paidós.
- Maugeri, C. (2018). *Autobiografía lectora*. Cecilia Maugeri.
<https://www.ceciliamaugeri.com.ar/autobiografia-lectora/>
- Maya Betancourt, A., (1991). *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Cooperativa editorial magisterio.
- Morales Sánchez, M. I. (2019). La lógica de la lectura: de la lectura estética o “el arte de la leer con sentido”. En E. M. Ramírez Leyva (Coord.), *De la lectura académica a la lectura estética* (pp. 59-75). UNAM Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/L217
- Moran-Chilán, J. H., Pibaque-Pionce, M. S., y Parrales-Reyes, J. E. (2019). Redes sociales como estrategia de la lectura crítica. *Dominio de las ciencias*, 5(2), 238-252.
<http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i2.1091>
- Moreno Mulas, A. (2013, 17 de diciembre). *Lectura en voz alta: leer miradas*. Biblogtecarios.
<https://www.biblogtecarios.es/mariamoreno/lectura-en-voz-alta-leer-miradas/>

- 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 literatura. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(3), 413-430.
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/60592/11236-32084-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muñoz Bernal, L. D. (2018). *Con el juego, el arte, la literatura y el medio...siempre aprendo* [Tesis de Maestría en educación, Universidad Externado de Colombia].
<https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/b7cb1051-ae7f-495b-b974-b394eddd3f53/content>
- Muñoz Flores, E. (2017). *Los mediadores noveles: planeación didáctica y motivación en la práctica lectora* [Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional Secretaría de Educación Pública.
<http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/581>
- Muñoz, C., Munita, F., Valenzuela, J., y Riquelme, E. (2018). Profesores que leen y enseñan a leer: el lugar de la lectura durante la formación. *Revista espacios*, 29(40).
<http://www.revistaespacios.com/a18v39n40/a18v39n40p32.pdf>
- Nickel, J., & Hughes, S. F. (2020). Learning to teach reading responsively through tutoring. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 59(3), 22–40
https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol59/iss3/3
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Desarrollo. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Foro mundial sobre la

educación 2015.

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE_2.pdf

Ortega-Quevedo, V., Santamaría-Cárdaba, N., Ortiz De Santos, R., Martín Hidalgo, I., y Lobo De Diego, F. E. (2019). ¿Te animas a leer? Una experiencia de animación a la lectura en educación primaria. *Didacticae*, 5, 130-144.

<https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/20360/pdf>

Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de filosofía de la educación*, 19(2), 93-110.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>

Peña García, S. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. *Revista Panorama*, 13(24), 43-56.

<https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/1205>

Pérez, I. G. (2018) Leer en la universidad. En L. Natale, y D. Stagnaro (organizadores), *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza* (pp. 59-111). Ediciones UNGS.

Portes Barroso, C. C. (2018). *La experiencia de un programa de yoga y meditación para estudiantes de primaria con TDAH* [Tesis para obtener el título de doctora en educación y sociedad, Universitat de Barcelona]. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/128882>

Ramírez Arias, J. (2016). *Propuesta para la formación de docentes lectores en el COBAEV* [Trabajo recepcional de la Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana]. Repositorio Institucional Universidad Veracruzana.

<https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/41564/RamirezAriasJosefina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Rendón-Galvis, S. C., y Jarvio-Fernández, A. O. (2020). El uso de las TIC para promover la lectura en bibliotecas públicas con la intervención de los bibliotecarios. *Investigación bibliotecológica*, 34(63), 129-144. <http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/58095/52069>
- Rodríguez Luna, M. E. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En *Lenguaje y Educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*, (pp. 13-43).
https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_enseñar_e_investigar_0.pdf
- Romero Trenas, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la educación*, (3). <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>
- Rovira-Collado, J., Llorens-García, R. F., Diéz-Medavilla, A., Martín-Martín, A., Fernández Tarí, S., López-Pérez, N., Mendiola-Oñate, P., Navarro-Piqueras, J. L., y Navas-Castillo, C. (2015). Lectura social y LIJ 2.0 en la universidad. Aplicaciones y redes sociales de lectura. *XIII Jornada de redes de investigación en docencia universitaria*, 1942-1956.
<https://1library.co/document/yjog0g6z-lectura-social-lij-universidad-aplicaciones-redes-sociales-lectura.html>
- Salcedo, H. (2005). Reseña de “las otras lecturas” de Rodolfo castro. *Estudios fronterizos* 6(11), 141-145. <https://www.redalyc.org/pdf/530/53011608.pdf>
- Salinas, D., De Moraes, C., y Schwabe, M. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA-2018 Resultados*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Sánchez-Jara, J. M., y Gómez Díaz, R. (2020). Escritura y lectura en la web social. Interacciones, nuevos roles y construcción identitaria. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la*

esfera digital, 8(2), 319-399.

https://www.researchgate.net/publication/338833241_Escritura_y_lectura_en_la_web_social_Interacciones_nuevos_rols_y_construccion_identitaria/link/5e2ead9b299bf1e929d933fa/download

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata, S.L.

Strauss, A., y Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Vera Valencia, S. (2017). Reading motivation and reading habits of future teachers.

Investigaciones sobre lectura, 7, 85-96. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi7.10983>

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (M. M. Rotger, trad.) Ediciones Fausto. (Trabajo original publicado en 1934)

Yepes Osorio, L. B. (2000). La animación de la lectura: un viejo invento. *Lectura y vida*, 21(2).

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n2/21_02_Yepes.pdf

Yepes Osorio, L. B., Ceretta Soria, M. G., y Díez, C. (2013). *Jóvenes lectores. Caminos de formación*. Ministerios de Educación y Cultura. [https://cerlalc.org/wp-](https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/04/PUBLICACIONES_OLB_Jovenes_lectores_Guia_metodologica_2013.pdf)

[content/uploads/2017/04/PUBLICACIONES_OLB_Jovenes_lectores_Guia_metodologica_2013.pdf](https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/04/PUBLICACIONES_OLB_Jovenes_lectores_Guia_metodologica_2013.pdf)

Yubero Jiménez, S. (2005). Capítulo 24: Socialización y aprendizaje social. En D. Páez Rovira, I. Fernández Sedano, S. Ubillos Landa, y E. Zubieta (coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 819-844). Pearson.

<https://www.ehu.eus/documents/1463215/1504276/Capitulo%20BXXIV.pdf>

BIBLIOGRAFÍA

- Andersen, H. C. (2001). *Cuentos*. Selección Aventura.
- Barberousse-Alfonso P., y Vargas-Dengo, M-C. (2019). Animación a la lectura y escritura en la Escuela Finca Guararí: Una experiencia lúdico-creativa desde el proyecto “construyendo una propuesta de implementación” del programa de Maestros Comunitarios. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-15. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v23n2/1409-4258-ree-23-02-128.pdf>
- Camayang, J. G., & Bautista, R. G. (2021). Learning together, learning deeper: A little teacher assisted learning engagement. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 10(2), 412–420. <http://doi.org/10.11591/ijere.v10i2.21070>
- Castro, R. (2004). Habitar el sonido. *Nuevas Hojas de Lectura*, (5), 48-52. <https://docer.com.ar/doc/c8ssss>
- Çetin, E., & Sidekli, S. (2018). Reading comprehension skills in terms of the sentiments given in reading texts. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 7(4), 317–330. <http://doi.org/10.11591/ijere.v7i4.13969>
- Clark, A., & Fleming, J. (2019). “The almost become the teacher”: Pre-K to third-grade teachers’ experiences reading and discussing culturally relevant text with their students. *Reading horizons. A Journal of Literacy and Language Arts*, 58(3), 23–51. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol58/iss3/3/
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI editores.
- Garrido, F. (1989). *Cómo leer (mejor) en voz alta. Guía para contagiar la afición de leer*. Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura.

https://redescol.ilce.edu.mx/20aniversario/componentes/proyec_colab/2005/cuantos%20cuentos_oo2005/versos/imas/comoleermejorenvozalta.pdf

Haji Matamit, H. N., Roslan, R., Shahrill, M., & Mohd Said, M. (2020). Teaching challenges on the use of storytelling in elementary science lessons. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(3), 716–722.

<http://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20596>

Handayani, N. D., Mantra, I. B. N., & Suwandi, I. N. (2019). Integrating collaborative learning in cyclic learning sessions to promote students' reading comprehension and critical thinking. *International Research Journal of Management, IT and Social Sciences*, 6(5), 303–308. <https://doi.org/10.21744/irjmis.v6n5.777>

Hernández Díaz, R. (2006). *Ser un cuenta cuentos, ¿Opción o necesidad para docentes?* UPN.

<http://200.23.113.59:8080/handle123456789/1179>

Homero, J. (2019). *Tren musical de palabras. Viaje de poesía infantil*. Unidad de ediciones, publicaciones y registro, H. Ayuntamiento de Xalapa.

Leyva, V. (2017). *Gente cretina*. Programa cultural Tierra Adentro fondo editorial.

Molina Villaseñor, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en educación secundaria obligatoria. *Revista OCNOS*, (2), 105-122.

https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/download/ocnos_2006.02.07/203/984

Nickel, J., & Hughes, S. F. (2020). Learning to teach reading responsively through tutoring.

Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 59(3), 22–40

https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol59/iss3/3

Pennac, D. (1993). *Como una novela* (J. Jordá, trad.). Anagrama. (Trabajo original publicado en 1992)

- Valerio Miranda, M. A. (2004). *En busca de lectores: 129 estrategias de promoción y animación de lectura*. Ministerio de Educación Pública Costarricense.
- Vera Valencia, S. (2017). Reading motivation and reading habits of future teachers. *Investigaciones sobre lectura*, 7, 85-96. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi7.10983>
- Wang, C. (2016, May 23-25). *Analysis on characteristics of network literature reading by teenager* [Conference Session]. Proceedings of the 2016 International Conference on Arts, Design and Contemporary Education, Moscow, Russia, 1584-1587. <https://doi.org/10.2991/icadce-16.2016.390>
- Wang, X., & Chen, D. (2018). Reader reading promotion based on social reading theory. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 89, 136–141. <https://doi.org/10.2991/iss-18.2018.26>

APÉNDICES

Apéndice A

Infografía del proyecto

REDEL
Red de Docentes Lectores

"El maestro frente a un grupo que no tiene el hábito y el gusto por la lectura, no puede enseñarlos a sus alumnos" (Peña García, 2019)

1
REDEL:
Taller de animación y promoción de la lectura

Esta es una invitación de parte de la Especialización de Promoción de la Lectura de la UV y la SEV para docentes de nivel básico del estado de Veracruz

2 Sesiones semanales con estrategias de animación de la lectura: Los jueves a las 17 horas
Iniciando el jueves 25 de Noviembre del 2021

3
Duración
Noviembre-Febrero
(contemplando un receso por el periodo vacacional)

4 Tu participación será reconocida con una constancia por parte de la EPL-UV

Inscripciones en el correo:
cindyvaness2@gmail.com
o el grupo de Facebook
REDEL

5 "Lucía no ha vuelto a leer ese libro. Ya no lo reconocería. Tanto lo ha crecido adentro que ahora es otro, ahora es suyo."

Apéndice B

Ficha técnica del proyecto

Título del Proyecto	REDEL Red de docentes lectores
Objetivo General	Fomentar el gusto por la lectura un grupo de docentes de educación básica nivel primaria de la Secretaría de Educación del estado de Veracruz, mediante talleres virtuales de promoción de la lectura utilizando diversas estrategias de promoción y animación lectora , fortaleciendo los programas institucionales de fomento de la lectura, impulsando una red de docentes lectores . Se busca favorecer que los docentes se apropien de las estrategias para implementarlas a su vez en las aulas de clase. Asimismo, coadyuvar a la formación de lectores en las escuelas de educación básica nivel primaria.
Objetivos Particulares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover el gusto por la lectura en los docentes de educación básica nivel primaria de la Secretaría de Educación de Veracruz a través de taller virtuales de fomento de la lectura. 2. Animar la lectura a través de estrategias que generen placer como lectura en voz alta, el arte y el yoga. 3. Coadyuvar al fortalecimiento de los programas de fomento de la lectura institucionales por medio de una metodología basada en la investigación acción y la sistematización de la experiencia en una memoria. 4. Impulsar la creación de una red de lectores entre los docentes de educación básica nivel primaria a través de la creación de un ambiente de confianza y apertura. 5. Favorecer e incremento del dominio de estrategias de promoción y animación de la lectura en los docentes, por medio de una construcción colectiva del conocimiento y un intercambio de experiencias entre los participantes y la facilitadora.
Estrategia de intervención	Trabajo sincrónico y asincrónico a través de un grupo privado en la plataforma Facebook. Con el propósito de trabajar una estrategia diferente cada sesión, en las que se involucrará la lectura en voz alta, actividades artísticas y del yoga. Se busca establecer un ambiente de confianza y apertura en el grupo de docentes, así como promover su participación activa para generar redes entre los participantes.
Duración	12 sesiones. Una vez por semana
Periodo	Noviembre 2021 a febrero 2022 (Contemplando un receso por el periodo vacacional)
Horario	Los jueves de 17:00 a 18:30 horas

Apéndice C

Grupo de Facebook REDEL



Apéndice D

Cartografía lectora y estrategias de promoción y animación de la lectura utilizadas

Sesión	Objetivo	Estrategia utilizada	Bibliografía
1	Diagnóstico y reflexión sobre la experiencia personal con la lectura	Autobiografía lectora	<i>El hilo rojo de la vida</i> (Cali y Nloch, 2017) “El cumpleaños número 13” (Taibo, 2017) Crónica de Clarice Lispector (Maugeri, 2018)
2	Vincular la literatura con el cine	Cine y literatura	Cortometraje <i>Alike</i> (Martínez Lara y Cano Méndez, 2005)
3	Utilizar las artes como animación a la lectura	Cuento sin imágenes - Cuentos interactivos	<i>La zanahoria gigante</i> (Mondes de Oca, 2021)
4	Ejercicios creativos de lectura y personificación	Lectura dramatizada	<i>Hansel y Gretel y tres sombreros de copa</i> (Obras de teatro cortas, s.f.)
5	Dinamización de la lectura con juegos tradicionales	Lectura y juegos: Lotería	“El tamborilero mágico” (Rodari, 1971)
5	Descubrir un libro al azar	Cita a ciegas	<i>La tregua</i> (Benedetti, 1960) <i>La vida no es fácil</i> (Botero, 2011) <i>El túnel</i> (Sábato, 1948)

Sesión	Objetivo	Estrategia utilizada	Bibliografía
			<i>Corazón</i> (Amicis, 1886) <i>Fahrenheit 451</i> (Bradbury, 2017) <i>Lo que no tiene nombre</i> (Bonnett, 2013) <i>Cuentos de Eva Luna</i> (Allende, 1989)
6	Ejercicios creativos para la creación de historia	Cuento con sonido	Elaboración propia
7	Vincular la literatura como una forma de meditación	Técnicas de respiración	“Mercurio” (Sacks, 2015)
8	Ejercicio de creación de historias con base en un fragmento	Construyendo la historia	“capítulo 25” (Lara, 2010)
9-12	Ejercicios de socialización de la lectura	Lectura en voz alta	<i>El olvido que seremos</i> (Abad Faciolince, 2005)
10	Ejercicios de socialización de la lectura	Lectura comentada	<i>El olvido que seremos</i> (Abad Faciolince, 2005)
11	Ejercicios de socialización de la lectura	Lectura compartida	<i>El olvido que seremos</i> (Abad Faciolince, 2005)

Nota. Elaboración propia

Apéndice E

Referencias bibliográficas de la cartografía

- Abad Faciolince, H. (2005). *El olvido que seremos*. ESPA Ebook.
- Allende, I. (1989). *Cuentos de eva luna*. Penguin.
- Amicis, E. (1886). *Corazón*. Biblioteca digital
- Botero, J. E. (2011). *La vida no es fácil papi. La holandesa de las FARC*. Ediciones B.
- Benedetti, M. (1960). *La tregua*. Titivillus.
- Bradbury, R. (2017). *Fahrenheit 451*. Comcosur.
- Bonnett, P. (2013). *Lo que no tiene nombre*. Alfaguara.
- Cali, D., y Bloch, S. (2017). *El hilo rojo de la vida (1er)*. S.A. Ediciones B.
- Lara, P. (2010). *Amor enemigo*. Planeta
- Maugeri, C. (2018). *Autobiografía lectora*. Cecilia Maugeri.
<https://www.ceciliamaugeri.com.ar/autobiografia-lectora/>
- Martínez Lara, D., y Cano Méndez, R. (directores). (2005) *Alike [Igual] [Cortometraje]*. D. Martínez Lara, y N. Matji.
- Montes de Oca, D. R. (2021). *La zanahoria gigante*. Viva leer cuentos digitales.
<https://www.vivaleercuentosdigitales.cl/cuento/la-zanahoria-gigante/>
- Obras de teatro cortas. (s.f.). *Hansel y Gretel*. Obras de teatro cortas.
<https://obrasdeteatrocortas.org/hansel-y-gretel/>
- Obras de teatro cortas. (s.f.). *Tres sombreros de copa*. Obras de teatro cortas.
<https://obrasdeteatrocortas.org/tres-sombreros-de-copa/>
- Rodari, G. (1971). *Cuentos para jugar*. Alfaguara.
- Sábato, E. (1948). *El túnel*. Sur.
- Sacks, O. (2015). *Gratitud*. Epublibre

Taibo, B. (2017). Cumpleaños número 13. En *Persona normal* (197-242). Booket.

Apéndice F

Pre-cuestionario del comportamiento lector

- A) Edad
- B) ¿Qué función desempeña en la institución?
- C) La escuela a la que pertenece es (Seleccione una opción)
- Rural
 - Urbana
 - Otra
- D) Sexo (Seleccione una opción)
- Hombre
 - Mujer
- E) ¿Te consideras lector?
- F) ¿Cuánto tiempo dedicas a la lectura? (Seleccione una opción)
- Menos de 2 horas a la semana
 - De 3 a 5 horas a la semana
 - De 6 a 10 horas a la semana
 - Más de 10 horas a la semana
- G) ¿Cuáles son tus libros favoritos?
- H) ¿Quiénes son tus autores favoritos?
- I) ¿Qué tipo de lectura prefieres? (Seleccione una o más opciones)
- Poesía
 - Cuento
 - Novela
 - Textos académicos

Ensayo literario

Cómics

Historia y biografía

J) ¿Qué formato prefieres? (Seleccione una opción)

Impreso

Digital

Ambos

K) ¿Estás leyendo algo actualmente?

L) ¿Algún texto que te gustaría leer?

M) ¿Qué estrategias de promoción y animación de a lectura conoces?

N) ¿Has recibido alguna formación en promoción de la lectura?

O) ¿Cuál es la principal razón por la que no lee? (Seleccione una opción)

Falta de tiempo

Carga laboral

Lo asociado a trabajo

No tengo libros a la mano

No disfruto de la lectura

Me parece aburrido

P) ¿Utiliza Facebook? (Seleccione una opción)

Sí

No

Q) ¿Considera que se puede aprender a través de las redes sociales? (Seleccione una opción)

Sí

No

No estoy seguro(a)

R) ¿Le gusta que le lean? (¿Por qué?)

S) Gracias por sus respuestas, por último ¿algo en especial que quiera ver durante el taller?

Apéndice G

Post- cuestionario del comportamiento lector

- A) Edad
- B) ¿Qué función desempeña en la institución?
- C) La escuela a la que pertenece es (Seleccione una opción)
- Rural
 - Urbana
 - Otra
- D) Sexo (Seleccione una opción)
- Hombre
 - Mujer
- E) ¿Te consideras lector?
- F) ¿Cuánto tiempo dedicas a la lectura? (Seleccione una opción)
- Menos de 2 horas a la semana
 - De 3 a 5 horas a la semana
 - De 6 a 10 horas a la semana
 - Más de 10 horas a la semana
- G) ¿Cuáles son tus libros favoritos?
- H) ¿Quiénes son tus autores favoritos?
- I) ¿Qué tipo de lectura prefieres? (Seleccione una o más opciones)
- Poesía
 - Cuento
 - Novela
 - Textos académicos

Ensayo literario

Cómics

Historia y biografía

J) ¿Qué formato prefieres? (Seleccione una opción)

Impreso

Digital

Ambos

K) ¿Estás leyendo algo actualmente?

L) ¿Algún texto que te gustaría leer?

M) ¿Qué estrategias de promoción y animación de la lectura conoces?

N) ¿Has recibido alguna formación en promoción de la lectura?

O) ¿Cuál es la principal razón por la que no lees? (Seleccione una opción)

Falta de tiempo

Carga laboral

Lo asociado a trabajo

No tengo libros a la mano

No disfruto de la lectura

Me parece aburrido

P) ¿Utiliza Facebook? (Seleccione una opción)

Sí

No

Q) ¿Considera que se puede aprender a través de las redes sociales? (Seleccione una opción)

Sí

No

No estoy seguro(a)

R) ¿Le gusta que le lean? (¿Por qué?)

S) ¿Aplicaste alguna de las técnicas aprendidas durante el taller con tus alumnos o grupos de trabajo? (Especifique)

T) ¿Recomendarías este taller a otra persona?

Si

No

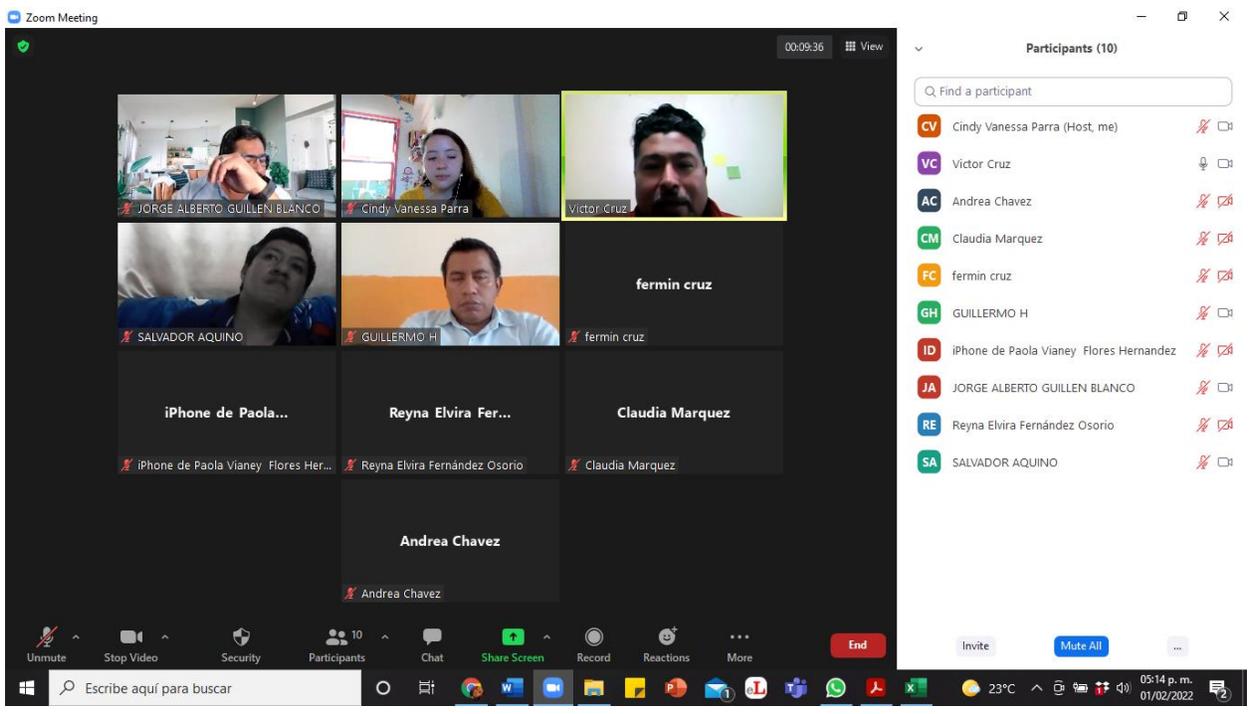
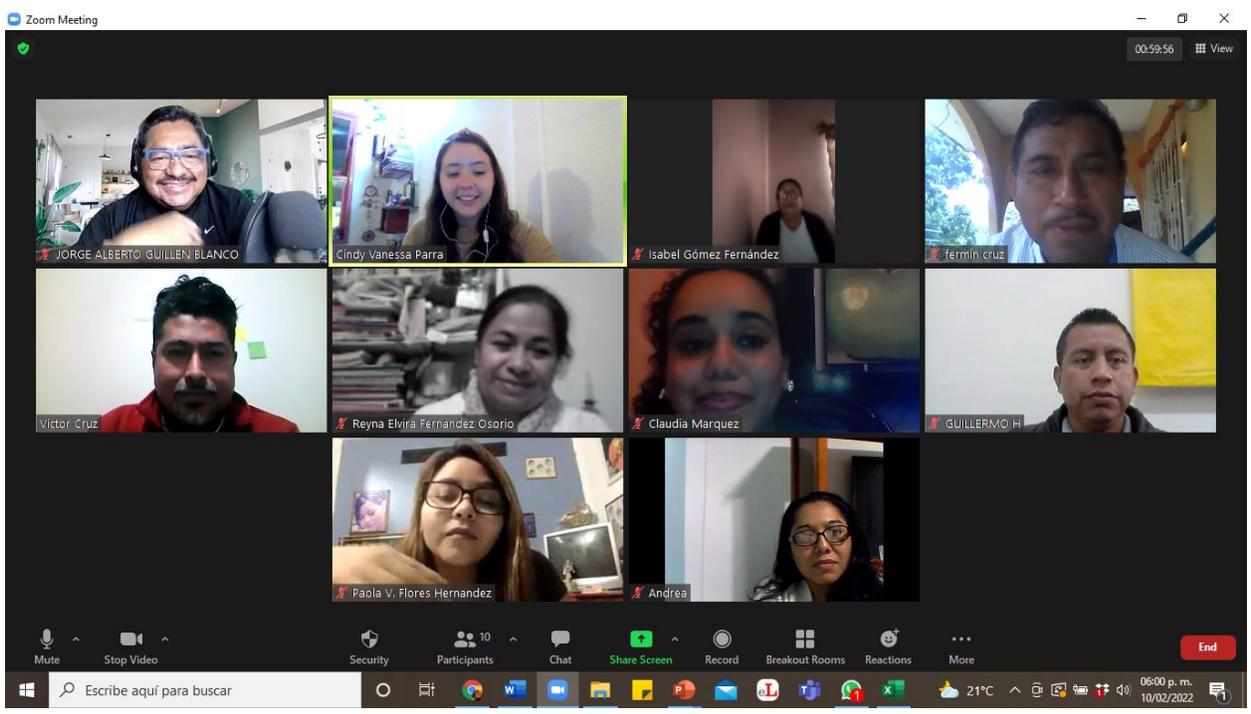
Tal vez

U) ¿Qué cambios sugerirías a la metodología del taller?

V) Gracias por su respuesta, por último ¿el taller fue lo que esperaba? (especifique)

Apéndice H

Evidencias de las sesiones



REDEL - Red de docentes lectores Miembro

Reglas de los administradores del grupo

- Sé amable y cordial**
Para fomentar un entorno agradable debemos tratarnos con respeto. Puedes debatir sobre diversos temas siempre que seas cordial con los demás.
- No publiques promociones ni spam**
Da más de lo que recibes. En este grupo no se permiten la autopromoción, el spam ni los enlaces irrelevantes. Sientete libre de publicar recomendaciones, dudas, opiniones relacionados con tu experiencia lector y como docente
- Respetar la privacidad de los demás**
Para formar parte del grupo se requiere confianza mutua. Las conversaciones sinceras y abiertas no dejan de ser confidenciales y privadas. Lo que se comparte en el grupo no debe salir de él.
- Participación activa**
La construcción colectiva requiere del compromiso de todos. Al formar parte de este grupo adquieres el compromiso de asistir a las sesiones sincrónicas programadas de forma semanal.
- Consentimiento informado**
Al formar parte de este grupo aceptas tu participación en el proyecto de intervención REDEL de la Especialización en Promoción de la Lectura-UV. Toda la información que proporcionas será de carácter estrictamente confidencial, utilizada únicamente para esta actividad y no estará disponible para ningún otro propósito. Si los resultados fueran publicados sería con fines académicos, y se presentarán respetando el anonimato de tal manera que no podrás ser identificado(a).

REDEL - Red de docentes lectores

Cindy Vanessa Parra
Administrador · 19 de enero · 🌐

Buen día para todos
Feliz #miercolesdemeditacuentos! como parte de los recursos asincrónicos del taller, hoy les comparto este cuento que tiene el propósito de escucharse como una meditación ✨
Los invito a que se regalen 5min disponiéndose a escuchar con todos los sentidos esta historia,
Y a qué me compartas tu opinión y sentir en los comentarios... a qué le has tenido miedo? 😬
Recuerden que este es un espacio de construcción colectiva por lo que son bienvenidos a crear sus meditacuentos!
Nos vemos mañana
Un abrazo 🤗



GLOSARIO

Diagnóstico Rápido Participativo DRP: Estrategia cualitativa que busca recopilar información de la voz de los participantes que se encuentran involucrados en una situación problematizadora.

Red social: Sitio web que permite la interacción y comunicación entre personas. Asimismo, facilita el intercambio de contenidos multimedia.

Meditación: Práctica mediante la cual se centra la atención de forma consciente en un objeto, una imagen, un pensamiento, una frase o un sonido.

Autobiografía lectora: Reconstrucción histórica de la vida de la persona con referencia a los materiales de lectura y el impacto que han tenido en la misma.

Arte: Actividad estética que permite la expresión creativa de las personas.

Manualidades: Trabajo o creación a través de las manos que involucra un desarrollo creativo.

Lúdica: Acción relacionada con el juego.

Facebook: Red social que permite la interacción virtual entre personas.

Sincrónico: Que se realiza de forma simultánea en un espacio físico o virtual.

Asincrónico: Que no posee sincronía y permite el acceso en diferentes tiempos y lugares.