



**Universidad Veracruzana**  
Centro de Estudios de la Cultura  
y la Comunicación

**Especialización en Promoción de la Lectura**  
**Sede Xalapa**

**Trabajo recepcional**  
**María Guiexhooba de Gyves Mendoza**

**Presenta:**  
**Soy espejo y me reflejo. Fomento a la lectura con docentes de educación indígena del estado de Veracruz**

**Con la dirección de:**  
**Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández**

**Xalapa, Veracruz, noviembre de 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.

Sinodal 1: Mtro. Mario Miguel Ojeda Ramírez, académico de la Universidad Veracruzana, miembro del NAB de la EPL.

Sinodal 2: Dr. José Rafael Mondragón Velázquez, académico de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Sinodal 3: Dra. Norma Esther García Meza, académica de la Universidad Veracruzana.

## **Sobre la autora del documento recepcional**

Originaria de la región del istmo de Tehuantepec en el estado de Oaxaca, se dedica a la gestión cultural y al acompañamiento de procesos lectores de infancias, juventudes y personas adultas. Desarrolla proyectos que contribuyan al surgimiento de espacios de participación ciudadana y el ejercicio de derechos a través del uso y acceso a la cultura escrita, particularmente en población vulnerable.

Colabora con iniciativas locales e internacionales que promueven la defensa del territorio y el patrimonio cultural de los pueblos originarios. Lleva a cabo proyectos editoriales de recuperación de la tradición oral a través del encuentro entre infancias y personas de la tercera edad.

Desde 2011 participa de manera voluntaria en el Programa Nacional Salas de Lectura (PNSL).

## **DEDICATORIAS**

A Nisaguie y Santiago (en estricto orden alfabético).

## **AGRADECIMIENTOS**

Al profesorado participante en este estudio, sin el cual no hubiera sido posible el inmenso aprendizaje obtenido. Gracias por la transparencia y generosidad con que se compartieron en cada encuentro virtual realizado.

Al cuerpo docente de la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) que acompañó y permitió la expansión de la mirada.

A la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) y a la Estrategia Estatal de Fomento a la Lectura y Escritura (EEFLyE) que tendieron los puentes necesarios para llevar a cabo este trabajo.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por la beca 798210.

A mi tribu lectora, que dotaron de fuerza y amor este proceso.

## CONTENIDO

**DEDICATORIAS iv**

**AGRADECIMIENTOS v**

**Lista de tablas y figuras ix**

Tablas ix

Figuras x

**INTRODUCCIÓN 1**

**CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 5**

1.1 Marco conceptual 5

*1.1.1 El acto de leer 5*

*1.1.2 Lector 6*

*1.1.3 Texto 8*

*1.1.4. Contexto 8*

*1.1.5 Lectura 9*

*1.1.6 Sentido 10*

*1.1.7 Significado 11*

*1.1.8 Comprensión 11*

1.1.8.1 Comprensión objetiva. 12

1.1.8.2 Comprensión humana. 12

*1.1.9 Cultura escrita 13*

1.1.9.1 Alfabetización. 14

1.1.9.2 Disponibilidad. 14

1.1.9.3 Acceso. 14

*1.1.10 Identidad cultural y derechos culturales 15*

*1.1.11 Identidad narrativa 16*

*1.1.12 Educación indígena 16*

*1.1.13 Perfil docente indígena 18*

*1.1.14 Cultura de paz 19*

1.2 Marco teórico 20

*1.2.1 Teoría sociocultural 20*

- 1.2.2 *Teoría cognitivo-social* 21
- 1.2.3 *Pedagogía crítica* 22
- 1.2.4 *Teoría del aprendizaje significativo* 23
- 1.2.5 *Teoría transaccional* 24
- 1.2.6 *Fenomenología hermenéutica* 25
- 1.3 *Revisión de casos similares* 26
  - 1.3.1 *Memoria e identidad lectora* 26
  - 1.3.2 *La lectura como encuentro* 28
  - 1.3.3 *Lectura y docencia* 31

## **CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO 36**

- 2.1 *Contexto de la intervención* 36
- 2.2 *Delimitación del problema y objetivos* 37
  - 2.2.1 *Problema general y específico* 37
  - 2.2.2 *Problema concreto de la intervención* 44
  - 2.2.3 *Objetivo general* 46
  - 2.2.4 *Objetivos particulares* 46
  - 2.2.5 *Hipótesis de la intervención* 47
- 2.3 *Justificación* 48
- 2.4 *Estrategia de la intervención* 51
  - 2.4.1 *Lectura en voz alta* 55
  - 2.4.2 *Lectura solidaria o gratuita* 56
  - 2.4.3 *Charla literaria* 56
  - 2.4.4 *Reflexión* 57
- 2.5 *Procedimiento de evaluación* 57
- 2.6 *Procesamiento de evidencias* 58

## **CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 59**

- 3.1 *Presencia en el taller* 59
- 3.2 *Sobre la conformación de una comunidad lectora* 63
  - 3.2.1 *Horizontalidad y relaciones interculturales* 64
- 3.3 *Autopercepciones en torno a la lectura y escritura* 67
  - 3.3.1 *Un lector no usa huaraches o de cómo la lectura ha sido excluyente* 67

3.4 Había una voz: solidaridad y comunidad 70

*3.4.1 Lecturas solidarias en voz alta o el sentido de gratuidad como muestra de lo humano*  
70

3.5. Soy espejo y me reflejo. La lectura, un aprendizaje vicario 74

3.6 La importancia del acompañamiento 76

3.7 La escritura, mucho más allá de solo escribir 79

3.8 Discusión y contraste de resultados 81

## **CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 86**

4.1 Respecto al objetivo general 86

4.2 Respecto a los objetivos particulares 87

4.3 Recomendaciones 89

## **REFERENCIAS 91**

## **BIBLIOGRAFÍA 107**

### **Apéndices 109**

Apéndice A. Encuesta de diagnóstico 109

Apéndice B. Cartografía lectora 113

Apéndice C. Infografía 115

Apéndice D. Esquema de las sesiones 116

Apéndice E. Bitácora de registro 117

Apéndice F. Textos que propiciaron mayor interés y participación 118

Apéndice G. Acuerdos generados 119

### **Glosario 120**



## Lista de tablas y figuras

### Tablas

Tabla 1. *Perfil de la comunidad participante* 36

Tabla 2. *Asistencia y participación* 59

Tabla 3. *¿Se considera usted lector?* 68

Tabla 4. *¿Cuál consideras que fue para ti el momento más significativo?* 72

Tabla 5. *La importancia del acompañamiento* 77

Tabla 6. *Estructura de actividades de escritura* 80

**Figuras**

Figura 1. *Porcentaje de participación* 60

Figura 2. *Participación en actividades de escritura* 62

## INTRODUCCIÓN

El lenguaje es el salto evolutivo que permitió el desarrollo del hombre. Se tiene indicios que surgió antes de los movimientos migratorios con que el *Homo sapiens* comenzó la conquista del mundo. Su aparición se ubica al mismo tiempo en que el hombre primitivo encendió el fuego por primera vez (Mediavilla, 2015). Es fundamental para la cognición.

Si se atiende a la forma del cráneo, se puede saber que el hombre de Neanderthal ya escuchaba historias (Forster, 1927). Estos hombres primitivos ya contaban con habilidades de pensamiento simbólico asociadas hasta ahora solo con el *Homo sapiens* actual (Llobet, 2021).

La narración encuentra en la voz la forma de conectar el mundo interior con el externo y viceversa. Nombrar, narrar, conjurar, recrear, decir, estar, existir. La narración de historias siempre ha estado presente. El relato es inmensamente antiguo, se construye en el lenguaje y acompaña la vida. El narrador configura y el lector reconfigura una realidad a través del relato (Ricoeur, 2006).

Del relato nace el texto escrito. Toda la literatura tiene su origen en la oralidad. La escritura surge de la necesidad de permanecer, de conservar la memoria, de trascender el tiempo, de vencer al olvido. De buscar a atrapar en una red a las palabras solo para dejarlas volar nuevamente a través de la mirada de un lector. Si la escritura ciñe, la lectura expande.

Existe una preocupación mundial por el bajo nivel de lectura en todas las sociedades, en particular de aquellas que se encuentran en vías de desarrollo o en condiciones de marginación. La pandemia por COVID-19 ha dejado más claro que nunca que se vive en un mundo globalizado donde los grandes problemas repercuten en la vida de todas las personas en alguna medida.

Actualmente millones de niñas, niños y jóvenes en todo el mundo, inscritos en algún centro escolar, no alcanzarán habilidades mínimas necesarias para vivir una vida plena. Es decir, se sabe que a pesar de que terminen la educación formal no habrán podido paliar las condiciones que impiden su pleno desarrollo. Una de estas situaciones es la falta de comprensión lectora (United Nations Educational, Scientific and Culture Organization, 2022).

En México la población más vulnerable en este sentido es la población indígena. No solo comparten con el resto del mundo la deficiente formación de procesos lectores sino que además son comunidades sistemáticamente vulneradas y marginadas en sus derechos fundamentales. El estado mexicano no ha logrado establecer los mecanismos y acciones necesarias para combatir esta situación.

Es precisamente la lectura, el acceso, uso y disfrute de la cultura escrita lo que permite el pleno ejercicio de derechos. No se puede ejercer aquello que no se comprende. Los derechos fundamentales, el acceso a una vida digna, el desarrollo personal y el crecimiento y bienestar de una comunidad están mediados por procesos de lectura y escritura.

Para poder orientar esfuerzos hacia un verdadero desarrollo pleno de las personas es necesario comprender desde la condición de humanidad los elementos socioculturales que involucran estos procesos. Es evidente que es la escuela pública el lugar desde donde se puede comprender, actuar y contribuir de manera efectiva a fortalecer los procesos de lectura de docentes, infancias, juventudes y familias.

En este sentido, el presente proyecto busca fomentar la lectura y fortalecer procesos lectores en docentes de nivel básico de educación indígena del estado de Veracruz, a través de la recuperación de las relaciones preexistentes entre los individuos y la misma. Convocar estas relaciones y experiencias a través de la reflexión y la escritura testimonial, para resignificarlas,

modificarlas, incrementarlas, potenciarlas, compartirlas y replicarlas (según sea el caso) a la luz de los nuevos saberes adquiridos.

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

En el capítulo dos se desarrolla el diseño metodológico, lo que incluye el contexto de la intervención, la delimitación del problema, los objetivos y la hipótesis de intervención. En este capítulo se desarrolla también la justificación, la estrategia de intervención, el procedimiento de evaluación y el procesamiento de evidencias.

El capítulo tres está destinado a presentar los resultados, los cuales implican aspectos tales como la importancia del acompañamiento, la autopercepción del profesorado en torno a la lectura, la importancia del aprendizaje vicario y los usos sociales de las prácticas de lectura y escritura. En el capítulo 4 se presentan las conclusiones y recomendaciones surgidas de esta investigación.

Cabe aclarar que a lo largo del trabajo se han utilizado las formas masculinas de algunos sustantivos atendiendo exclusivamente a una cuestión de practicidad en el uso del lenguaje. Sin embargo, al pensar y reflexionar sobre los temas aquí expuestos, se piensa en función de las distintas humanidades y formas de relacionarse y habitar el mundo, particularmente en las infancias, juventudes y grupos vulnerables.

Por último, es importante señalar el uso de términos como “solidario” en vez de “gratuito” al referirse a las lecturas realizadas sin fines pedagógicos. Esto debido a que se

corresponde mejor a la idea de horizontalidad y valores humanistas con la que se desarrolló el proyecto. Lo “gratuito” se encuentra más cercano a evocaciones del tipo económico o mercadológico. Lo mismo sucede con términos fuertemente asociados a la lectura como: “promoción” y “placer”, los cuales tampoco son utilizados en el proyecto por razones similares.

## CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

### 1.1 Marco conceptual

El discurso público en torno a la lectura se asocia constantemente al ámbito educativo donde los conceptos se afrontan desde una perspectiva pedagógica y utilitarista. Por tanto, es necesario establecer el enfoque desde el que se abordan en el presente proyecto.

Principalmente desvincular a la lectura de la sumisión al sentido utilitario de decodificar y extraer información a partir de un código escrito. El marco conceptual propone recuperar la dimensión social y humana de la lectura como una práctica cotidiana que atraviesa todos los aspectos de la vida. Ubicarla en un contexto más amplio, diverso, heterogéneo, plural, incluyente y subjetivo, sin que esto niegue la funcionalidad que tiene para el desarrollo de habilidades cognitivas.

#### 1.1.1 El acto de leer

A pesar de ser una actividad que se realiza de manera cotidiana poco se reflexiona sobre lo que implica el acto de leer. Con frecuencia se asume que leer es sinónimo de decodificar. Descifrar un código (imágenes, palabras o textos) y aplicar sobre él todas las herramientas cognitivas que permitan una interpretación a partir de las convenciones establecidas para los significados de ese código. Sin embargo, leer implica más que la decodificación de signos o estímulos audiovisuales.

Leer es principalmente notar un mensaje, es decir, percibir *algo* e interpretarlo. Es *escuchar* atentamente lo que *otro* (alguien o algo fuera de cada persona) dice, y relacionarlo con la propia experiencia para construir un significado a partir de esta noción. Leer es atender las palabras, *el lenguaje* de otro u otros, y relacionarlas con los deseos, temores, dudas, memorias,

necesidades, esperanzas y conocimientos propios. De esta relación surgirán ideas e imágenes nuevas originadas por las ideas e imágenes ofrecidas previamente por el autor (Chapela, 2011).

Leer implica establecer un diálogo entre el mundo interior de conocimientos y experiencias y el mundo que el *texto* ofrece o presenta para construir en el mundo real (el de quien lee) sentido y no solo significados (Yunes, 2008).

Esta complejidad que implica el acto de leer, hace necesario considerar que tanto aquellos que inician el proceso lector como aquellos que lo guían se encuentren emocional e intelectualmente listos para hacer frente al reto (Rosenblatt, 2002). La alfabetización temprana será contraproducente si no se atiende por encima de esto a la madurez emocional. En este sentido, por encima de alfabetizar para saber leer se debe ubicar la necesidad primordial de incentivar el deseo de querer leer. Este criterio también puede considerarse para aquellas personas que a pesar de ser usuarios cotidianos de la cultura escrita no encuentran interés en ensanchar sus prácticas de lectura. Más importante que buscar incrementar el número de libros leídos, es recuperar y visibilizar el estado afectivo entre la persona y la lectura, es decir, atender al estado emocional e intelectual que guía el proceso lector.

### ***1.1.2 Lector***

Entendiendo el acto de leer como una articulación compleja de universos de conocimientos, actitudes, saberes y experiencias, se encuentra necesario expandir también el concepto de lector en aras de corresponderlo con la reflexión que se ha hecho anteriormente.

Si leer es *notar* un mensaje, entonces se puede decir que lector es *quien* nota ese mensaje y lo dota de sentido a partir de recursos propios. A este respecto, ni la edad ni el nivel de alfabetización son condiciones determinantes para considerarse lector.



Lector es el *sujeto* que realiza el *acto de leer*. Es una persona con una serie de experiencias particulares y un bagaje cultural y emocional, que echa mano de procesos cognitivos y horizontes personales para interpretar un *texto* (Chapela, 2011). Así pues, un bebé que nota en la habitación el olor de la madre o la voz del padre y gira la cabeza o busca con la mirada la fuente de ese *texto* que *percibe*, de ese mensaje que nota en el ambiente, es un lector. Una niña de un año que al ver la imagen de un animal que le es familiar lo señala y balbucea el nombre o intenta reproducir el sonido al que lo asocia, es una lectora. Un niño de 11 años que mientras juega una partida de su videojuego favorito *nota* a través de los sonidos, elementos que no aparecen en la pantalla y a partir de la interpretación de éstos deduce, se anticipa y modifica la estrategia de juego, es un lector. Como también es lectora aquella niña o niño que toma en sus manos algún libro de tiras cómicas para llevarse a la cama antes de dormir o escucha atenta la narración de la madre o de la abuela. Lectora es la persona que investiga y escribe artículos de divulgación. Lector es el campesino que anticipa la lluvia, el calor o el momento adecuado de siembra en el viento, el cielo o el comportamiento de los animales. El profesor que realiza la planeación de su clase a partir de las necesidades de los alumnos y los requerimientos del programa educativo. La abuela que en la mecedora del corredor narra y recrea a través de las palabras emociones y vivencias de su propia vida. La curandera que en la mirada descubre el remedio necesario para el malestar.

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

### ***1.1.3 Texto***

Continuando con el ejercicio de expandir los horizontes y las orillas desde las que se miran las palabras, en principio habrá que entender que la naturaleza de los *textos* va más allá de la voz o la grafía. Un texto es la intención, el contenido y la forma en que está organizado un mensaje (Colomer, 2002).

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

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

### ***1.1.4. Contexto***

La humanidad está en constante interacción con el medio que la rodea. A partir de esta interacción el sujeto influye en el ambiente y a su vez es influido por él. Como resultado de esta correspondencia se dota de sentido a la realidad y se asume una postura ante el mundo y lo que acontece (Bartolomé, 2006). El sujeto es mediado por el contexto en el que está inserto y viceversa.

En el proceso lector, el contexto se refiere a las condiciones que acompañan el acto de leer. Estas condiciones pueden ser internas y externas. El contexto interno se ubica dentro del lector: las expectativas, intención e interés con las que se aproxima al texto, así como los saberes

previos de los que dispone. El contexto externo incluye el entorno social en el que se ubica el lector, las condiciones ambientales en las que se lee así como el tipo de lectura que se realice: en voz alta, compartida, en silencio o el tiempo que se le destina a la actividad (Colomer, 2002). Estas mismas consideraciones habrá que tomar en cuenta al pensar en los textos, puesto que surgen desde muy particulares contextos que los influyen.

### ***1.1.5 Lectura***

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

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

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

Por tanto, la lectura no puede ser causada o inducida como efecto o consecuencia a partir de sus causas. El acto de leer no siempre desemboca en lectura. Sin embargo, es factible cuidar que existan determinadas condiciones que la posibiliten. Sólo cuando el texto adecuado, el momento adecuado y la sensibilidad adecuada convergen, es posible que la lectura surja. La experiencia se produce en ciertas condiciones de posibilidad, pero no se subordina a lo posible

(Larrosa, 2013). Así pues habrá que considerar que lo que para unos sea una experiencia de lectura para otros no lo sea aunque compartan condiciones similares.

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

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

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

### ***1.1.6 Sentido***

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

### ***1.1.7 Significado***

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

### ***1.1.8 Comprensión***

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

En este sentido, comprender implica no solo contar con esquemas mentales, es decir, marcos referenciales organizados y estructurados respecto a ciertos temas que puedan explicar o interpretar lo que se lee, sino además poder seleccionar qué esquema mental utilizar en cada caso particular. Por último, comprobar que los esquemas seleccionados efectivamente expliquen aquello que se haya leído. Estos esquemas se conforman en distintas dimensiones. La dimensión afectiva implica el nivel de relación voluntaria que se establece con lo que se lee y la seguridad para cimentar estas relaciones. La dimensión cognitiva se refiere a la formalización de los conocimientos requeridos. Al final se encuentra la dimensión pragmática, la capacidad para dominar y adaptar los comportamientos lectores, esto es, saber reconocer y diferenciar las habilidades necesarias para cada tipo de texto (Moreno Bayona, 2003).

Asumiendo entonces a la comprensión como el medio y fin de la comunicación humana y entendiendo a la lectura como un diálogo vivo y dinámico entre un lector y un texto.

Comprender implica el reconocimiento de la complejidad humana a través del entendimiento de una estructura mental a otra (Morín, 2021). Siguiendo este precepto se encuentra necesario distinguir dos tipos de comprensión en cuanto a la naturaleza de lo que involucran.

**1.1.8.1 Comprensión objetiva.** Implica inteligibilidad en la información que se comunica. Intelectualmente comprender significa aprender en conjunto: las partes y el todo (el texto y el contexto) y aplicar sobre eso todos los medios objetivos del conocimiento. Este tipo de comprensión se llama comprensión objetiva o intelectual. Es útil y necesaria hasta cierto punto y para ciertos aspectos. Sin embargo, resulta insuficiente para la lograr articular el pensamiento complejo ya que reduce un todo a la elevación de alguna de sus partes al considerarla más significativa que otra (Morín, 2021).

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

Para leer pensamientos y sentimientos humanos en lenguaje humano, es necesario leer lo más humanamente posible (Bloom, 2006). Para que puede existir comprensión entre distintas estructuras ideológicas es necesario transitar a una metaestructura de pensamiento que permita comprender también las causas y condiciones de la incomprensión. La comprensión es inclusiva. Implica un proceso de empatía, de reconocimiento, de identificación y proyección. La

comprensión es intersubjetiva y demanda apertura, disposición, involucramiento, simpatía y generosidad (Morín, 2021).

### ***1.1.9 Cultura escrita***

Pensar a la cultura como una construcción de usos y costumbres que estructuran los procesos de exploración, conocimiento y apropiación del mundo (Toledo y Sequera, 2014), implica también reconocerla como un proceso de comunicación. Una *lectura* situada del mundo.

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

Históricamente la cultura escrita es asociada al bienestar y desarrollo económico de los individuos y las sociedades. Se considera que saber leer y escribir son el andamiaje de la movilidad social, la construcción de ciudadanía y el desarrollo de una vida plena (Kalman, 2008). Al ser una práctica social situada, el acceso a la cultura escrita dependerá de la posibilidad de participar en su uso con personas que la conozcan y la empleen. Convertirse en usuarios de la cultura escrita (aprender a leer y escribir) depende necesariamente de la interacción con otros individuos que la utilicen (Kalman, 2003).

La cultura escrita es pues, el conjunto de circunstancias, competencias y recursos con los que cuentan las personas o grupos de personas para participar en contextos letrados o en comunidades lectoras, que establecen convenciones sociales consideradas normas (Bottarini y

Spiegelburd, 2015). Para que esto suceda es necesario que se cumplan tres condiciones: alfabetización, disponibilidad y acceso.

**1.1.9.1 Alfabetización.** Se refiere al proceso de aprendizaje por medio del cual una persona adquiere la lengua escrita. Incluye también el dominio que el sujeto tiene de ésta para participar en el mundo social. Ser alfabetizado implica aprender a manejar el lenguaje escrito de manera deliberada e intencional para interactuar con otros (Kalman, 2003). Desde una perspectiva social la alfabetización es un derecho necesario e ineludible para el ejercicio de otros derechos. Entonces al hablar de alfabetización como condición necesaria para acceder y participar de la cultura escrita se habla también de una alfabetización necesaria para la construcción de ciudadanía. O, en otras palabras una alfabetización para la vida (Ferreiro, 2001).

**1.1.9.2 Disponibilidad.** Se refiere a las condiciones materiales para que la práctica de la lectura y escritura puedan darse. La existencia física de materiales impresos y la infraestructura necesaria para su distribución (Kalman, 2003). La disponibilidad genera oportunidades de uso y acceso a la cultura escrita. Entre más diversos sean los soportes de expresión y participación disponibles en la vida cotidiana, mayor será la necesidad de contar con diversas formas de alfabetizaciones específicas para un acceso, uso y disfrute pleno (López-Bonilla y Pérez, 2013). Ni la alfabetización ni la disponibilidad por sí solas garantizan el acceso y la apropiación de la cultura escrita.

**1.1.9.3 Acceso.** Se refiere a las condiciones sociales para la participación en eventos de la cultura escrita así como a las facilidades para aprender a leer y a escribir. En este sentido, el acceso abarca entornos distintos a la escuela o las bibliotecas, tradicionalmente asociados a la cultura impresa. Se reconocen espacios diversos donde se dan situaciones comunicativas y en los



que el individuo puede aprender a leer y escribir a través de la interacción con otros usuarios de la lengua oral y escrita (Kalman, 2003).

### ***1.1.10 Identidad cultural y derechos culturales***

La identidad es un proceso de afirmación, reafirmación y diferenciación frente al otro, es el sentido de pertenencia de una persona frente a una colectividad. La sociedad moldea y configura colectivamente aquellos elementos a destacar que se convertirán de manera natural y con el paso del tiempo en referentes identitarios. Por tal motivo la identidad tiene que ver con la historia, la memoria y el patrimonio cultural. La identidad cultural involucra por tanto, ubicarse e identificarse constantemente en el contexto socio histórico y geográfico. Incluso si existiese desplazamiento voluntario o forzado, las personas mantienen vínculos afectivos e ideológicos de la comunidad de origen. No existe identidad cultural sin memoria y sin elementos simbólicos particulares que doten de sentido a la realidad. El sistema de valores y creencias, los códigos, rituales y convenciones sociales así como la lengua son algunos de los elementos que integran el patrimonio cultural de las colectividades (Molano, 2007).

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

Particularmente los derechos culturales están relacionados con la disponibilidad y acceso a la lectura y a la cultura escrita en tanto medios de acceso al conocimiento y a las prácticas sociales de participación en el mundo. Los derechos culturales están relacionados además con cuestiones de lenguas y cosmovisiones indígenas, patrimonio cultural tangible e intangible,

identidad individual y colectiva así como derechos de autor y creación intelectual (Gobierno de México, 2021).

### ***1.1.11 Identidad narrativa***

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

La identidad narrativa es el relato que se hace sobre la vida propia. Las personas se interpretan a partir de los relatos y voces narrativas que la cultura propone y que se han sedimentado en el interior a lo largo del tiempo. De esta forma se transforman en quienes narran sus propias historias sin convertirse completamente en autores, puesto que la vida y las condiciones fundamentales de ésta se encuentran fuera del alcance. La vida es dada a las personas y son ellas quienes le dan sentido a través la narración que hacen de esta experiencia (Gómez, 2016).

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

### ***1.1.12 Educación indígena***

Después de la revolución mexicana se volvió imperante la necesidad de pacificar y unificar a la población del país. La educación, y particularmente la alfabetización, fueron concebidas como el medio más importante para conseguirlo. Lograr la transformación y la

modernización de la sociedad mexicana implicaba por un lado combatir el analfabetismo y por otro, extender esta modernización a la población más rezagada del país: el campesinado y la población rural. La población indígena no fue diferenciada ni considerada en esta visión (Narro y Moctezuma, 2014).

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

La educación indígena es reconocida formalmente en México en 1978 cuando se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Antes de esto los programas y planes llevados a cabo en este sentido, fueron descartados precipitadamente y, en la mayoría de los casos, desechados antes de ponerse en marcha (Martínez Buenabad, 2011). Históricamente la educación indígena ha sido vista siempre desde afuera. Como aquello que se supone que la población indígena debe saber sin considerar lo que verdaderamente sabe, enseña o ha enseñado. Nunca ha sido vista o ejercida autónomamente por los pueblos originarios (Ramírez Castañeda, 2006).

Se entiende por educación indígena aquella que esta avocada a las prácticas pedagógicas realizadas en contextos comunitarios con población originaria. Integra las prácticas y los paradigmas en los que el profesorado se apoya y/o desarrolla para atender la diversidad y las particularidades del alumnado. Así como la actualización y formación requerida por éstos para orientar y apoyar a estudiantes y comunidades en la enseñanza, práctica, revalorización, defensa y respeto de la lengua materna y de la cultura propia. Debe también abonar al ejercicio del derecho humano a una educación básica integral, equitativa, inclusiva y de calidad, por medio de

la cual se pueda expresar libremente la identidad. Este derecho es considerado universalmente como garante del ejercicio de los demás derechos inherentes al ser humano así como de los derechos colectivos de los pueblos indígenas (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2013).

### ***1.1.13 Perfil docente indígena***

La Secretaría de Educación Pública (SEP) establece las particularidades que debe tener el personal docente de educación indígena según el nivel educativo en que se desenvuelva. Dentro de las características que integran el perfil docente de educación primaria indígena, que lo distinguen de las incluidas en los perfiles docentes rurales y urbanos, destacan (Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, 2014) que: (a) tiene conocimientos sobre los procesos de adquisición de la lengua materna y de la segunda lengua, el español; (b) reconoce la influencia del entorno sociocultural y lingüístico en los procesos de aprendizaje; (c) se comunica oralmente y por escrito en la lengua originaria del estudiantado; (d) conoce los propósitos y marcos curriculares de la educación primaria indígena; (e) incluye en la selección, diseño y adaptación que hace de las didácticas, aquellas que están relacionadas con la interculturalidad y las necesidades educativas especiales del alumnado; (e) sabe adecuar materiales didácticos al contexto cultural y lingüístico del cuerpo estudiantil para ampliar los recursos y fomentar el conocimiento e interacción con otras formas de pensamiento; (f) sabe cómo promover la cultura escrita en la lengua indígena de la comunidad en la que se encuentra la escuela en que labora; (g) reconoce que requiere formación continua para mejorar la práctica docente; (h) accede y utiliza distintos tipos de textos: busca información, incrementa el acervo personal y del aula e interpreta críticamente textos que orienten la labor docente; (i) conoce los principios filosóficos y legales que amparan los derechos de los pueblos indígenas; (j) reconoce, aplica y promueve un enfoque

educativo en torno a los derechos humanos, la empatía, la equidad de género, la igualdad, y el respeto a las diferencias lingüísticas, culturales, étnicas socioeconómicas y de capacidades; y (k) propone y promueve acciones que fortalezcan la identidad cultural de estudiantes.

#### ***1.1.14 Cultura de paz***

Partiendo de la realidad de que el conflicto es parte de la vida en sociedad e incluso puede propiciar el surgimiento de la reflexión y la innovación, encontrar formas de abordar los conflictos y la resolución de estos desde una perspectiva fundada en valores universales como el respeto a la vida, a la libertad, a la justicia, a la solidaridad, la empatía y la igualdad entre hombres y mujeres, son condiciones necesarias para construir una cultura de paz.

Se entiende como cultura de paz al conjunto de actitudes, esfuerzos, valores, comportamientos, acciones y estilos de vida basados en el reconocimiento del derecho humano a la vida, la libertad, la igualdad entre mujeres y hombres, la soberanía, el desarrollo sostenible, la resolución pacífica de conflictos, la cooperación, el diálogo, el entendimiento, la empatía y la diversidad cultural entre todas las sociedades del planeta (ONU, 1999).

El derecho a una educación de calidad así como a participar y disfrutar de los avances científicos de una sociedad que permitan el desarrollo pleno de las personas, son condiciones indispensables para lograr el progreso económico, social y sostenible de las comunidades. Estas acciones son consideradas esfuerzos pilares para la construcción de una cultura de paz, ya que permiten desarrollar mayores y mejores herramientas para la resolución de conflictos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco, por sus siglas en inglés], 2021).

## **1.2 Marco teórico**

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

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

### ***1.2.1 Teoría sociocultural***

Aborda el proceso de aprendizaje a través de la apropiación e internalización de las formas sociohistóricas de la cultura. Su principal exponente fue el psicólogo soviético Lev Vigotsky.

Según Vigotsky las funciones superiores del pensamiento se desarrollan a través de la interacción cultural. Los esquemas mentales de referencia, es decir, las estructuras mentales en que se organizan los conocimientos, ideas, suposiciones, prejuicios o información que se tiene sobre el mundo, son construidos socioculturalmente y es a partir del análisis de la vida y el contexto de las personas que se llega a comprender la mente y la conciencia humana. El aprendizaje debe entenderse como un proceso social, dialéctico y complejo donde la cultura, el lenguaje, la interacción comunicativa y el contexto juegan un papel determinante (Mendoza García, 2012). En esta teoría las funciones superiores del pensamiento son: percepción, intelecto, planeación, memoria, atención, emociones y habla. Actualmente son consideradas funciones

superiores del pensamiento: atención, aprendizaje, memoria, lenguaje, emociones, conciencia, pensamiento y razonamiento, así como funciones ejecutivas (Gutiérrez-Soriano et al., 2017).

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

### ***1.2.2 Teoría cognitivo-social***

Formulada por el psicólogo canadiense Albert Bandura, sostiene que si bien el aprendizaje puede darse a partir de asociaciones, también se da de manera observacional, es decir, viendo e imitando las conductas de otros. Destaca la idea de que la mayoría del aprendizaje humano se da en el contexto social.

Aunque este aspecto se puede encontrar también en la teoría sociocultural, en la teoría cognitivo-social se establece además que el aprendizaje se da independientemente de la valoración que el entorno dé a determinada conducta, contrario a la creencia de que la recompensa o la valoración positiva de la actitud es elemento clave para el aprendizaje. Se establece que las personas no son impulsadas por fuerzas internas ni contraladas o moldeadas completamente por fuerzas externas, sino que es una interacción entre ambas. Esta reciprocidad da paso al concepto “autoeficacia percibida”, es decir, las propias opiniones que se tengan sobre las capacidades para desarrollar y organizar acciones que lleven al fin deseado. En este sentido, el aprendizaje implica un procesamiento de información que da paso a la construcción de referentes simbólicos que sirven de guía para futuras acciones. Puede adquirirse a través de la

ejecución de la conducta (acto) o a través de la observación del desempeño de la misma (Bandura, 1987).

Este tipo de aprendizaje, nacido a partir de la relación entre la persona y el entorno social se denomina aprendizaje social o aprendizaje vicario. En este proceso se considera la intervención de los dos factores que integran a las personas: el cognitivo y el social. El aprendizaje se da y se fortalece a partir de la observación de las conductas de quienes rodean a la persona. Las conductas aprendidas son imitadas y replicadas, sin que medie distinción alguna debido a las consecuencias o recompensas que conllevan. El aprendizaje vicario o social involucra cuatro etapas: atención, retención, reproducción motriz y motivación (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020).

### ***1.2.3 Pedagogía crítica***

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

La alfabetización y la educación solo podrán alcanzar su sentido humanista cuando los esfuerzos se dirijan a la integración total de las personas en su contexto particular. Es decir, incentivar un proceso de búsqueda, de recreación, de libertad y de solidaridad. La educación no es una transmisión o transferencia de conocimiento de una persona a otra, sino crear las condiciones para el descubrimiento y la construcción del mismo. Esta postura incluye también la revisión de quien educa frente al que es instruido. Las personas se educan entre sí, mediados por el mundo. Nadie educa a nadie ni nadie se educa solo (Freire, 2007). En este sentido las lecturas y el aprendizaje mediado a través de la experiencia literaria de las que disponga el profesorado



repercutirán en la formación del alumnado, que a su vez mediará el propio aprendizaje del cuerpo docente.

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

#### ***1.2.4 Teoría del aprendizaje significativo***

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

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

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

### ***1.2.5 Teoría transaccional***

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

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

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

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

### ***1.2.6 Fenomenología hermenéutica***

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

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

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

En este sentido, la reflexión sobre la relación de los docentes con la lectura, así como la recuperación de las experiencias ocurridas durante su proceso de lector, permitirá recuperar los

elementos subjetivos que han influido y determinado las relaciones establecidas entre la lectura y la práctica docente.

### **1.3 Revisión de casos similares**

#### ***1.3.1 Memoria e identidad lectora***

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

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

En Bolívar (2016) de la Universidad de Granada, se explora la necesidad de realizar esfuerzos reflexivos, para construir la trama, argumentación, ilación, sentido y enlace de las diversas experiencias que integran la autobiografía lectora. Este recurso ha sido utilizado como estrategia para la formación de personas adultas. Dar voz (escrita) a las personas adultas para re-

presentar saberes, vivencias y experiencias acumuladas es una herramienta importante que permite la reapropiación de la vida del individuo. Logrando de esta forma identificar el sentido del proyecto de vida. Construir y reconstruir de manera escrita la historia de vida dota a las personas de unicidad.

En Tobón Cossío (2020) se presenta el análisis de dos casos de investigación en torno a la narrativa autobiográfica como método cualitativo de indagación.: el de Padua y Prados (2014) y Granado y Puig (2015). Como método cualitativo de investigación, los relatos de vida son artefactos sociales que hablan de un sistema de creencias, valores y perspectivas tanto de una sociedad como de un individuo. Un mecanismo para reconocer, identificar y reflexionar sobre los procesos que acompañaron la formación lectora. Los sujetos pueden de esta forma hacer un análisis crítico de lo que han sido (reflexión) y a su vez trazar un camino sobre lo que esperan o desearían ser (pensamiento prospectivo). Se destacan tres aspectos fundamentales que aporta este instrumento de investigación, los cuales enuncia a manera de conclusión:

1. Hacer sentido. Desde una perspectiva epistemológica y existencial este instrumento lleva al sujeto al cuestionamiento de las prácticas individuales y colectivas.
2. Autoreconocimiento. El sentido utilitario y pedagógico que se hace de la lectura va desdibujando la identidad lectora de los individuos. A través de la construcción del relato de vida el sujeto adquiere seguridad y dominio sobre sí mismo y puede reconocerse como un ser relacionado de diversas maneras con el lenguaje y la lectura.
3. Evaluación de las prácticas de lectura personales y profesionales. El relato de vida se vuelve ejercicio de escritura propia que pasa forzosamente, en el caso de los

docentes, por la formación profesional. Sin embargo, a su vez, el texto autobiográfico y personal se convierte en objeto de lectura para alguien más.

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

### ***1.3.2 La lectura como encuentro***

Se revisó el caso de Burnett y Merchant (2018) de Sheffield Hallam University, Inglaterra. En él se investigan los matices que puede adquirir el denominado placer de la lectura principalmente en entornos digitales. A partir del análisis de las prácticas lectoras digitales se identifica la necesidad de encontrar nuevas conceptualizaciones respecto al placer de leer que respondan a los contextos emergentes y cambiantes de la actualidad.

También explora el enfoque de las prácticas y encuentros lectores desde el concepto de “encantamiento” acuñado por Bennet, que establece que la lectura por placer es resultado de un afecto generado en las relaciones entre lectores, textos y objetos (Burnett y Merchant, 2018).

El artículo señala que estar encantado es estar a la vez cautivado y afectado: cautivado por una fascinante repetición de sonidos o imágenes, y afectado al descubrir que, aunque la propia percepción sensorial se ha intensificado, el sentido del orden de fondo ha salido volando por la puerta (Bennet, como se citó en Burnett y Merchant, 2018).

En Munita (2019) se agrupan resultados de investigaciones realizadas en el entorno docente sobre la forma en que se aborda el tema de la enseñanza de la lectura y la metodología comúnmente utilizada. Se encuentra la necesidad de poner al cuerpo docente frente a la problematización y estimular la confrontación de las propias creencias en torno a los objetos y el proceso de aprendizaje. Para mejorar y avanzar en la construcción del sistema de creencias docentes, es necesario ubicarlos frente a situaciones que hagan emerger los propios conceptos respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente la lectura. Es precisamente en el ámbito de la lectura donde además de la relación entre creencias y prácticas es necesario integrar la identidad lectora del profesorado. El artículo deriva de un estudio de caso realizado a través de un seminario-taller bajo la modalidad de club de lectura, realizado en Chile en los años de 2015 y 2016 dirigido a docentes de primaria y secundaria. Dentro de los resultados más destacados se encuentra la recuperación de espacios para la lectura libre y placentera que su vez sirvan como espacios de formación. También el descubrimiento, reconocimiento o autoreconocimiento del profesorado como lector. A través de la recuperación del recorrido lector de la comunidad participante se pudieron establecer, reestablecer y fortalecer los lazos con la lectura.

El estudio se realizado por Gaete-Moscoso (2019) investiga a través de la autobiografía lectora ¿cómo se articulan las prácticas lectoras? y ¿cómo se hace un lector? El grupo estuvo conformado por seis docentes de los cuales cinco se desempeñaban en educación básica y uno en educación superior, la edad promedio de los participantes fue de 52 años.

A partir del análisis de los textos, se identificaron escenas de lecturas (fragmentos que involucraban de algún modo la actividad de leer). Estas escenas fueron categorizadas respecto a conceptos, sentidos y otros elementos que la hicieron existir. Y se clasificaron de acuerdo al entorno en que sucedieron: escenas de la lectura en la escuela y escenas de la lectura en la vida (Gaete-Moscoso, 2019). La investigadora destaca el cómo independientemente del entorno en que sucediera la escena existía un componente emocional que la acompañaba. A manera de conclusión establece que la lectura es una actividad múltiple y heterogénea. Las escenas incluyen variados elementos que se vinculan de distintas maneras, pero sobre todo del sentido precedente al acto de leer.

En este sentido, la perspectiva de la lectura entendida como una entidad viva y cambiante en donde intervienen elementos del contexto y las capacidades de análisis y reflexión del individuo, atravesada por un componente emocional, aun no logra permear en la implementación de las políticas públicas (Gaete-Moscoso, 2019).

En Muñoz y Valenzuela (2020) se investiga sobre la desmotivación hacia la lectura académica que tiene el profesorado de nivel básico en formación y los cambios que la producen. La población muestra pertenecía a un estudio más amplio respecto a temas de formación, sin embargo los autores se enfocaron solo en la variable de desmotivación hacia la lectura académica. La muestra estuvo integrada por 785 docentes en formación de 7 universidades de Chile. Los resultados mostraron que conforme avanzaban en la formación, el valor de la tarea de



lectura académica iba disminuyendo, no así la percepción de la ponderación de esta como competencia. Sin embargo en los grados más avanzados, hacia el final de la carrera, la percepción de utilidad de la lectura fue decreciendo. También se encontró relación entre la desmotivación o desinterés por la lectura dependiendo del perfil del estudiante. Los perfiles con vocación de enseñar, mostraron más altos puntajes en cuanto al interés por la lectura. Así mismo los perfiles sin vocación, vocación ingenua o vocación no escolar mostraron los más altos índices de desmotivación. En cuanto a los cambios, en el perfil con vocación disminuye significativamente la motivación por la lectura académica de primer a segundo año de carrera, lo cual se vuelve a identificar en el cambio de tercer a cuarto grado. En contraparte el perfil ingenuo incrementa el sentido de competencia de la lectura (expectativa) en el mismo periodo. En conclusión los autores identifican tres grandes áreas de oportunidad a partir de los resultados. Primero, los aspectos académicos y prácticos deben ser igualmente valorados durante la formación. Segundo, la evaluación debe enfocarse en la importancia de la actividad más que en el sentido utilitario. Tercero, se debe contar con bases sólidas en la toma de decisiones profesionales esenciales para la formación. Los programas académicos no están produciendo resultados positivos en la motivación del profesorado por la lectura. La motivación que se tenga hacia la lectura es un elemento clave para la práctica sostenida. El compromiso del cuerpo docente con la lectura es el elemento esencial de la alfabetización (Muñoz et al., 2020).

### ***1.3.3 Lectura y docencia***

El estudio realizado por Babayiğit (2019) indaga en las razones por las que los profesores en formación no leen o leen deficientemente. Es una investigación cualitativa que utilizó el método fenomenológico.

El grupo estuvo integrado por 18 personas inscritas en el programa de pregrado de maestro de escuela primaria de la facultad de educación de la Universidad de Bozok en Yozgat, Turquía. Los resultados indicaron que existen 7 ejes o razones principales que el futuro profesorado reconoce como las causas principales de un hábito lector deficiente (a) me aburre leer; (b) no me gusta leer; (c) no tengo tiempo para leer; (d) estoy preparando para los exámenes; (e) no tengo el hábito de la lectura; (f) me interesa el teléfono móvil y el ordenador; y (g) me duelen e irritan los ojos mientras leo.

La investigación también integra sugerencias para paliar las dificultades detectadas, tales como: (a) la importancia de desarrollar el hábito lector desde edades tempranas, donde la familia y la escuela tienen un rol determinante; (b) ampliar los plazos de entrega en el préstamo de libros de las bibliotecas escolares; (c) diversificar y enriquecer las bibliotecas; y (d) utilizar una tipografía más grande para evitar la fatiga ocular.

En Elche Larrañaga y Yubero Jiménez (2019) se investiga y reflexiona sobre el efecto que tiene la formación del profesorado en la función futura como personas mediadoras de lectura. Se analizan variables como: comportamiento lector, hábitos de lectura, compromiso con la lectura y competencias lectoras. El estudio se realizó con 861 estudiantes de las universidades de Castilla-La Mancha y Santiago de Compostela del primero a cuarto año en espera de obtener alguno de los grados como Maestro en Educación Infantil (MEI) o Maestro en Educación Primaria (MEP). A través de un cuestionario se recopiló información sobre: tiempo destinado a la lectura, número de libros leídos, percepción del nivel lector, motivación lectora, gusto por la lectura y tiempo de ocio destinado a la lectura. También se evaluó el perfil lector con el que se identificaron quienes participaron de la encuesta hasta antes de entrar a la universidad. Los investigadores concluyeron que para desarrollar el hábito lector son condiciones determinantes el

gusto por la lectura, la regularidad del comportamiento lector, el tiempo de ocio dedicado a la lectura y la motivación intrínseca. En cuanto al papel de los futuros MEI y MEP como mediadores de lectura, se encuentra un incremento positivo entre el perfil lector reconocido antes de ingresar a la universidad y el perfil lector identificado una vez iniciada la formación. Esto puede explicarse desde dos aristas. La primera es que al incluir en sus competencias de formación el fomento a la lectura aumenta su compromiso con la lectura. También es posible que la formación evidencie la necesidad de la lectura en el desempeño como docente, por lo que aumenta la deseabilidad de desarrollar la práctica. Se encuentra necesario llevar a cabo una investigación longitudinal que permita identificar el verdadero papel que tiene la lectura en la formación universitaria en los hábitos lectores de los docentes.

En Brandt et al. (2021) la investigación se centra en el impacto que tiene en el estudiantado la aplicación de los siete principios de la motivación para la lectura. Dichos principios son: (a) la oportunidad de seleccionar textos a partir de las preferencias, gustos o necesidades; (b) la colaboración que se da cuando alumnado y profesorado están involucrados en conversaciones relacionadas a la lectura y los libros; (c) el poder que se brinda a las personas al asumir el control de su proceso lector cuando se brindan herramientas adecuadas de alfabetización; (d) la lucha apoyada, es decir, ofrecer al alumnado tareas abiertas y desafiantes en pasos manejables según sus capacidades; (e) la autenticidad que se logra al brindar aprendizajes significativos y contextualizados; y (f) la diversidad de experiencias que ofrece la tecnología.

La integración del grupo focal fue voluntaria y estuvo conformado por 9 maestros de educación primaria que en total atendían a 256 alumnos. Se realizó una recopilación de datos al principio de la investigación a través de una entrevista, lo que sirvió de base para comparar al

final del proyecto los cambios generados. A lo largo del estudio se recopiló información mediante informes del profesorado, observaciones en el aula y entrevistas.

El desarrollo consistió en dos grandes fases. En la fase uno el cuerpo docente recibió cuatro horas de capacitación sobre los principios de motivación. Durante la fase dos, a lo largo del año los profesores recibieron instrucción y apoyo continuos, lo que incluía: visitas de consulta a las aulas, correos electrónicos mensuales de los investigadores en los que se abordaban progresos, obstáculos y preguntas, y subvenciones para financiar libros para las aulas y la visita de un autor infantil nacional.

Se diseñó y aplicó un análisis cualitativo de cinco pasos de Taylor-Powell y Renner (2003) para clasificar los cambios que presentaban docentes y estudiantes. Las mediciones se centraron en la influencia del desarrollo profesional en la práctica del profesorado y en los efectos que la práctica docente tenía en los alumnos. Las medidas del alumnado incluían la observación en el aula y la bitácora docente.

Los resultados describen la aplicación de los siete principios en el aula y los efectos logrados:

1. Lectura en voz alta. Toda la comunidad participante implementó la práctica diaria en el aula y reconoció los efectos positivos que tuvo en el alumnado, así como la reflexión surgida sobre el desuso en el que había caído esta práctica.
2. Círculos de lectura. El profesorado de grados más altos implementó la actividad como otra forma de motivar al alumnado con la lectura al ser una práctica que se basa en la colaboración. La selección de textos se hizo pensando en los intereses del estudiantado, quienes llevaron diarios de las lecturas realizadas. Esta práctica

derivo en una mayor participación, lo que significó un aumento de las sesiones de hasta tres a 5 veces por semana.

3. Charlas sobre libros. Esta práctica permitía un acercamiento casual a la conversación literaria. Al principio fueron sesiones programadas, pero a lo largo del año fueron surgiendo de manera espontánea.
4. Colaboración en el establecimiento de objetivos. Como una forma de aumentar la motivación docente, se involucró al estudiantado en el establecimiento de objetivos respecto a la lectura, actividad que antes era ejecutada solamente por el profesorado.
5. Tecnología. Toda la comunidad participante añadió por lo menos un elemento tecnológico para incrementar la motivación por la lectura.
6. Actividades derivadas de la lectura. Es el cambio más significativo reconocido en la comunidad participante. En vez del modelo tradicional de preguntas de comprensión ahora el estudiantado disponía de variadas opciones para expresar la relación, entendimiento y comprensión del texto.
7. Incentivos enfocados hacia el comportamiento deseado de estudiantes frente a la lectura.

Los investigadores concluyen que la implementación de los siete principios en el programa escolar incrementa significativamente el interés y las habilidades lectoras tanto de docentes como de estudiantes.

## CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

### 2.1 Contexto de la intervención

El proyecto de intervención se llevó durante los meses de noviembre de 2021 a febrero de 2022 con un periodo de descanso de tres semanas en los meses de diciembre 2021 y enero 2022. Se realizaron 20 sesiones virtuales con un grupo conformado por 14 docentes de educación primaria indígena de distintas comunidades del estado de Veracruz. La conformación del grupo se realizó mediante una alianza estratégica establecida por la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) de la Universidad Veracruzana con la Secretaría de Educación del estado de Veracruz (SEV) y el Programa Estrategia Estatal de Fomento a la Lectura y Escritura (EEFLyE). Sobre el contexto en el que se realizó y el sentido de esta alianza, se profundiza en el apartado de justificación.

El grupo estuvo conformado por 6 mujeres y 8 hombres quienes dan clases en primero, tercero, cuarto, quinto y sexto grado de primaria. Así como un representante de la EEFLyE. Participaron docentes que dominan 6 de las 15 lenguas originarias que se hablan en el estado, de las 68 que se reconocen en todo México (Gobierno del estado de Veracruz, 2019). En la Tabla 1 se detalla el perfil de la comunidad participante:

**Tabla 1**

*Perfil de la comunidad participante*

Participantes	Edad promedio	Años de servicio promedio	Grupos étnicos	Lenguas indígenas
8 hombres 6 mujeres	45 años	20.9	7	6 lenguas con 9 variantes lingüísticas Popoluca, Tutunakú, Tenek, Nahuatl, Zapoteco, Chinanteco,

*Nota.* Elaboración propia

Se programaron 20 sesiones virtuales a través de la plataforma de videoconferencias Zoom con duración de 90 minutos cada una, dos veces por semana. Estas sesiones y la cartografía propuesta atendieron a tres ejes temáticos principales: memoria e identidad, la lectura como encuentro y lectura y docencia.

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

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

### ***2.2.1 Problema general y específico***

El 25 de septiembre de 2015, 193 países de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) firmaron la denominada Agenda para el Desarrollo Sostenible. Los 17 objetivos que plantea el documento responden a desafíos concretos que las naciones se comprometen a enfrentar para que nadie quede rezagado al llegar el año 2030. El primer objetivo de la Agenda 2030 es el de poner fin a la pobreza. Esto implica establecer mecanismos de acceso y desarrollo de políticas públicas y programas que propicien el desarrollo de personas y comunidades. Específicamente aquellas que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad. El cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 se refiere a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (ONU, 2021).

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

La educación es un derecho humano indispensable para promover la inclusión social y laboral, el crecimiento económico, la igualdad y la participación en la sociedad. Es el elemento clave para el cambio estructural ya que permite construir capacidades desde la base de la formación. Desafortunadamente América Latina y el Caribe es una de las regiones con mayor desigualdad y rezago social, lo que obstruye el camino para alcanzar un desarrollo sostenible y por ende, ejercer por igual el derecho a una educación de calidad (Unesco, 2021).

Según la Unesco actualmente seis de cada diez niños y adolescentes en edad escolar no están alcanzando niveles mínimos de competencia en lectura y matemáticas. Traducido a números, el total de estos niños y adolescentes equivale a más de 617 millones. Más de 387 millones son niñas y niños en edad de cursar la educación básica (6 a 11 años) y 230 millones corresponden a adolescentes (12 a 14 años) en edad de cursar la secundaria baja (UIS, 2017).

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



La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) crea en 1997 el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés). La finalidad es medir el desempeño de los sistemas educativos a través de pruebas estandarizadas y acordadas (OCDE, 2017). Dicha prueba se realiza cada tres años y evalúa tres áreas del conocimiento: lectura, matemáticas y ciencias a una muestra de población escolar de 15 años.

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

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

En México el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) a través del Módulo sobre Lectura (Molec) recupera información estadística sobre las prácticas lectoras de población mayor de 18 años alfabetizada. En su emisión más reciente se refleja una disminución de casi 10 %, durante los últimos 5 años en el número de personas que declaran leer alguno de los materiales que contempla el estudio (revistas, periódicos, libros, historietas, páginas de internet,

foros o blogs). Así mismo se encuentra que 9 de cada 10 personas con al menos un grado de educación superior declararon leer alguno de los materiales considerados. En contraste, en la población sin educación básica terminada solo 5 de cada 10 declaran hacerlo (INEGI, 2021).

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

Los esfuerzos que México ha emprendido para abatir el rezago educativo no se ven reflejados en las prácticas de lectura de la población alfabetizada. Si bien la muestra del Molec no implica al mismo grupo etario que la prueba PISA los resultados son relevantes si se considera que alumnos que fueron evaluados en PISA en periodos anteriores ya se encuentran considerados en la población de estudio del Molec.

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

El Molec también arroja un dato interesante en cuanto a la motivación para leer en la edad adulta. El 69.8 % de la población que se considera lectora declaró que recibió estímulos tanto en la escuela como en el hogar. Esta diferencia es muy significativa entre el 16 % que recibió estímulos solo en la escuela y el 4.8 % que los recibió solo en el hogar. Es claramente

identificable la importancia y el impacto que tiene en la construcción de la práctica lectora contar con ambientes lectores que se correspondan. Se encuentra entonces, que el binomio casa-escuela es indisociable del proceso lector y de comprensión lectora (INEGI, 2021).

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

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

Los resultados demuestran un estancamiento en la región respecto a estos rubros tomando como referencia los resultados obtenidos en 2013 en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) realizado por las mismas instituciones.

De acuerdo al estudio, en promedio 60 % de estudiantes de 6° grado de primaria y 40 % de 3° grado de primaria no alcanzan niveles mínimos de competencias indispensables en lenguaje y matemáticas. En México el 37.4 % de los estudiantes de tercer grado de primaria no alcanza el nivel mínimo de competencia en lectura. Este es el caso para el 58.4 % del alumnado de 6° grado

de primaria. Al comparar estos resultados con los obtenidos en el TERCE 2013 se encuentra que no hubo variación estadísticamente significativa (LLECE, 2021).

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

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

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

(507 puntos) y 2018 (492 puntos) representa una de las mayores disminuciones ocurridas (INEE, 2018).

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

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

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

La escuela es la espina dorsal sobre la que se sostiene el desarrollo humano, económico y tecnológico de una sociedad. El profesorado junto a las familias son quienes alimentan y

potencian, o no, el proceso lector de infancias y juventudes. Ahondar en los procesos del cuerpo docente más allá del ejercicio pedagógico permitirá una mayor comprensión e integración del programa de lectura escolar. Descubrir qué leen, cómo leen y por qué leen permitirá transitar hacia una mejor formación y desempeño de los formadores de lectores. Incentivar el uso y la revalorización de las lenguas originarias en contextos de aprendizaje permitirá no solo una mayor inclusión sino una mejor calidad en la educación. Asociar este proceso identitario con el proceso de formación lectora del alumnado fortalecerá las capacidades, abrirá nuevas oportunidades y ensanchará las posibilidades de desarrollar una participación plena en la vida social y comunitaria.

### ***2.2.2 Problema concreto de la intervención***

A partir de un cuestionario de diagnóstico semiestructurado (ver Apéndice A) realizado a un grupo focal integrado por 14 docentes de educación primaria indígena del estado de Veracruz (6 mujeres y 8 hombres) se identificó lo siguiente: el 60 % del profesorado encuentra deficiente el desempeño en lectura de los estudiantes a su cargo, el 30 % como suficiente y el 10 % declara tener estudiantes en distintos niveles. Ninguno de los docentes identifica algún estudiante con desempeño alto. En cuanto al interés por la lectura que perciben en el estudiantado el 70 % declaró que al alumnado no gusta leer solo pero si es el profesorado quien realiza la acción entonces muestra mayor interés. El 30 % declara que perciben interés de estudiantes en la lectura autónoma solo si el texto despierta curiosidad. Respecto a la relación del binomio lectura-estudiante, las respuestas más frecuentes fueron: la ven como algo que solo sirve en la escuela, algo aburrido que da sueño, una manera de aprender muchas cosas, algo interesante. En cuanto al papel de la lectura dentro del aula los comentarios más repetidos fueron: puede realizarse por

entretenimiento aunque no sea de contenido escolar, debe ser un medio para aprender los contenidos escolares, puede ser una forma de distracción de las actividades del día.

En lo referente a la autopercepción en relación a la lectura personal, el 100 % declaró que su experiencia con la lectura y sus prácticas lectoras fuera del aula repercuten de algún modo en los estudiantes. El 100 % de la comunidad participante declara haber disfrutado en algún momento de alguna lectura, el 58.3 % afirma que varias veces le ha pasado, el 33.3 % respondió que siempre que lee lo disfruta y el 8.3 % reconoce que solo algunas veces le ha sucedido.

Al profundizar en este sentido, se encontró que el 41.7 % de quienes respondieron la encuesta no se consideran lectores, el 33.3 % no lo sabe y el 25 % sí se reconoce como lector. Las principales razones por las cuales se consideran de esta forma fueron: porque no tiene tiempo de leer, porque lee solo por necesidad y porque no se siente seguro de sus capacidades lectoras.

Respecto a pertenecer a una comunidad indígena, identifican como única diferencia entre la docencia en contextos indígenas y urbanos el dominio de la lengua materna. El mapa curricular establecido es de carácter nacional homogéneo por lo que no considera las necesidades particulares de los pueblos originarios. El profesorado declara que solo aborda la lengua materna como una materia extra y que no cuenta con materiales impresos de apoyo o estrategias específicas para la enseñanza.

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

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

### ***2.2.3 Objetivo general***

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

### ***2.2.4 Objetivos particulares***

1. Fomentar la lectura al propiciar encuentros significativos entre lectores y textos a través de sesiones virtuales de lectura, debate y charla literaria.
2. Reconocer las prácticas lectoras sociales y utilitarias y su interrelación a través de la reflexión sobre el lugar que ocupan en la vida cotidiana.



3. Incrementar la experiencia literaria del profesorado a partir de una cartografía lectora diversa que en su mayoría incluya autores mexicanos y latinoamericanos, principalmente de género narrativo.
4. Promover el desarrollo de prácticas lectoras a través de las TIC.
5. Incentivar el reconocimiento y ejercicio de los derechos culturales de las comunidades indígenas del estado de Veracruz al utilizar prácticas de escritura que permitan la preservación de la literatura oral de las comunidades.
6. Reflexionar sobre cómo la relación que se ha tenido con la lectura a lo largo de la vida impacta y repercute en el ejercicio docente, esto a través de la recuperación de la autobiografía lectora.

### ***2.2.5 Hipótesis de la intervención***

La realización de encuentros acompañados y significativos entre lectores y textos a través de sesiones virtuales de lectura donde se comenten y debatan ideas favorecerá el incremento de las prácticas lectoras de los docentes de educación básica de comunidades indígenas del estado de Veracruz, México. Al conocer y explorar géneros literarios que aborden temas que le sean familiares se motivarán a realizar de manera autónoma esta actividad y la incorporaran a la vida cotidiana y al aula. A través del ejercicio de prácticas lúdicas de escritura, quienes participan reconocerán la importancia de la cultura escrita para la preservación de la memoria personal, la colectiva y la tradición oral, de esta forma se fortalecerá y preservará la cultura y tradiciones de los pueblos originarios. Al explorar y utilizar entornos virtuales de aprendizaje, el profesorado diversificará los recursos ofrecidos al estudiantado lo que permitirá enriquecer las habilidades cognitivas y digitales de docentes y estudiantes. La autobiografía lectora permitirá la reflexión al recuperar y registrar la percepción que el profesorado tiene de sí mismo como lector, sobre la

internalización de ideas y prejuicios entorno a la lectura y el impacto que esto tiene en la manera de ejercer la docencia y de relacionarse con el mundo de la cultura escrita.

### **2.3 Justificación**

La lectura es un diálogo entre universos de conocimientos. Una disposición a la apertura. Desde lo físico implica una actitud de serenidad de los demás sentidos. Desde lo cognitivo involucra articular los recursos intelectuales y afectivos de las personas.

En lo social, la lectura propone otras perspectivas para abordar problemáticas, responder ante el otro, pensar en sí mismo, recuperar el pasado, dotar de sentido al presente e imaginar posibles futuros. La persona que lee es capaz disponer de estos elementos para utilizarlos en la vida cotidiana y experimentar otras formas de ser, estar y relacionarse con el mundo desde otras orillas (Chapela, 2011).

Para entender el mayor o menor desarrollo de las experiencias lectoras de infancias y juventudes es necesario conocer cuáles son las prácticas lectoras de aquellos con quienes se relacionan en la vida personal y en el contexto académico. Conocer y reconocer a los lectores o potenciales lectores que se encuentran alrededor y que se convierten en imágenes de referencia de la propia *identidad lectora*. Avanzar hacia una formación de lectores desde el ámbito escolar, involucra necesariamente ubicar y contextualizar las prácticas lectoras históricas, contemporáneas y socioculturales de quienes son responsables de mediar el proceso lector del estudiantado.

Si al centro del sistema educativo mexicano se ubica a la niña o al niño, será necesario conocer cómo interactúan y se relacionan con los demás organismos del ambiente: familia, comunidad, escuela. Y cómo éstos se relacionan a su vez con la lectura.

En el aspecto metodológico este proyecto se justifica mediante el modelo de investigación-acción, bajo el cual se interpreta la realidad desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, observando y a la vez participando (Elliot, 2000).

Así mismo, se contribuye a la investigación sobre la formación de lectores a través del desarrollo de una propuesta metodológica que integra estrategias como la lectura en voz alta, la charla literaria, la reflexión, el debate y las prácticas de escritura. Esto permite que quienes participan recuperan experiencias de lectura a través de la historia lectora que a la luz de nuevos saberes y habilidades desarrolladas durante la intervención, pueden reconocer patrones de comportamiento, prejuicios y oportunidades de mejora tanto de las prácticas lectoras personales como las prácticas lectoras dentro del aula. La experiencia personal es lo que permite replicar esta propuesta de metodología en otros contextos. En este sentido el método fenomenológico justifica el enfoque abordado (Fuster Guillén, 2019).

La Universidad Veracruzana (UV) a través de la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) contribuye a la investigación a través de dos Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC): el desarrollo de la competencia lectora en grupos específicos y el desarrollo de la lectura en entornos virtuales ([www.uv.mx/epl](http://www.uv.mx/epl)). “Soy espejo y me reflejo: fomento a la lectura con docentes de educación básica indígena del estado de Veracruz, México” involucra las dos LGAC al acompañar los procesos lectores de población indígena del estado de Veracruz cuya actividad profesional está vinculada a la educación básica. Así como al utilizar entornos virtuales de aprendizaje. Esta situación se da en el marco de la crisis sanitaria derivada de la pandemia por COVID-19 por la cual el Gobierno de México suspendió desde marzo de 2020 todas las actividades presenciales relacionadas con la educación básica, media y media

superior. Lo mismo que las actividades de formación del profesorado (Secretaría de Gobernación, 2020).

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

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

A su vez, el programa Estrategia Estatal de Fomento a la Lectura y la Escritura (EEFLyE) del estado de Veracruz, coordinado través de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) ha emprendido acciones y alianzas estratégicas interinstitucionales para acercar y poner en marcha proyectos que contribuyan a la mejora de la calidad educativa y de la formación docente. Una de estas alianzas se da precisamente con la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) de la Universidad Veracruzana (UV). En este sentido, la cooperación interinstitucional permitió el desarrollo y la pertinencia del proyecto.

Para quien lo presenta, este proyecto fortalece las habilidades personales y profesionales. Contribuye a la diversificación de la práctica profesional y se encuentra en sintonía con el interés

personal de participar en proyectos sociales que contribuyan al acceso a mejores formas de relacionarse y habitar el mundo.

#### **2.4 Estrategia de la intervención**

El modelo metodológico seleccionado bajo el cual se llevó a cabo el proyecto es el de investigación-acción. Establece la interpretación de lo que ocurre desde el punto de vista de quienes participan de la problemática, a través de la observación y de la participación (Elliot, 2000). En este caso docentes y estudiantes.

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

La investigación acción en el campo educativo es una forma de percibir la enseñanza a partir de un cambio que se caracteriza por la transformación desde la práctica y a través de la mejora de la misma. A la vez que procura comprenderla mejor, demanda la participación en las propias prácticas de quienes participan, exige una transformación grupal, incentiva el análisis

crítico y promueve fases de planeación, acción, observación y acción propias de los procesos de investigación (Bauselas Herrera, 2004).

A raíz de la crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19 las actividades sociales, educativas y económicas en el mundo fueron trasladadas a las plataformas digitales. El ámbito educativo fue uno de los sectores que desde el inicio de la pandemia, declarada en marzo de 2020, realizó actividades de manera virtual. Por esta razón a lo largo de todo el proyecto, las fases se realizaron en entornos virtuales de aprendizaje.

Para integrar la comunidad participante se entablaron diálogos entre la coordinación la EPL, la SEV y la EEFLyE. A lo largo de tres reuniones de trabajo se presentó a funcionarios de las tres instituciones aspectos generales del proyecto, así como alcances y objetivos. Con el respaldo de la EPL la propuesta realizada fue aprobada y puesta en marcha con la gestión y coordinación de las tres instituciones para integrar el grupo de trabajo.

Los perfiles de la comunidad participante fueron heterogéneos. El profesorado pertenecía a cinco sectores educativos distintos: Zongolica, Acayucan, Tantoyuca, Playa Vicente y Papatlan. También se contó con la participación de una integrante de la EEFLyE así como una participante de la oficina de enlace de la división de educación indígena de la SEV.

Las sesiones se llevaron a cabo de manera virtual a través de la plataforma Zoom. Quienes participaron declararon que debido a las condiciones sociodemográficas de las comunidades en las que laboran, los entornos virtuales de aprendizaje no son utilizados para el desarrollo de las clases. Esto significó que los procesos de lectoescritura de las infancias pasaran de estar mediados por el cuerpo docente (escuelas presenciales) a ser mediados por cuidadores (padres, madres, familia ampliada). Hasta antes de la contingencia sanitaria la familia no estaba

involucrada en las actividades escolares de las infancias ya que en su mayoría son recolectores o trabajan en el campo lo que impide dedicar tiempo a la educación de niñas y niños.

En el Apéndice A se presenta el instrumento de diagnóstico aplicado a el total de participantes. Con él se obtuvo información respecto a la relación con la lectura y a la autopercepción como personas lectoras. Posteriormente se realizó una entrevista semiestructurada a un grupo focal para profundizar en las prácticas lectoras. Para esto se utilizó como referencia la metodología sugerida por el Centro regional para el fomento del libro en América Latina (CERLALC) para explorar y medir el comportamiento lector (CERLALC, 2014)

La principal estrategia de intervención fue la lectura en voz alta como lectura gratuita., seguida del diálogo, la reflexión, la charla literaria, el debate, la escritura derivada y escritura autobiográfica. Todo esto enmarcado en el formato de círculos de lectura que incluyó los siguientes momentos:

1. Inicio. Presentación. Recuperación de los contenidos de sesiones pasadas.
2. Lectura gratuita.
3. Reflexión y comentarios sobre el texto.
4. Formación de pequeños grupos de discusión respecto al tema de reflexión que se abordó en la sesión (Lectura, lector, escritura, escritor, memoria, infancia, comunidad, cultura, etc).
5. Intercambio de experiencias, ideas y reflexiones surgidas en los grupos de discusión.
6. Exposición de contenidos teóricos si era pertinente.
7. Reflexión y discusión sobre los contenidos.
8. Consigna de escritura para la siguiente sesión de acuerdo a lo abordado.

Cuando se piensa en procesos de lectura mediados por terceras personas uno de los aspectos más importantes es la selección del texto (Chambers, 1993). Es precisamente él y las posibilidades de lecturas diversas que ofrezca, lo que permitirá habitar la experiencia literaria. El texto propone y quien lee dispone. Pero para que un texto proponga es necesario que cuente con una calidad literaria y estética. Que esté constituido en la riqueza del uso del lenguaje y que además sea accesible para quien lo lee.

En este sentido es necesario enfatizar que ni todos los textos, ni todas las personas ni en cualquier momento. Es decir, la lectura es una actividad situada y la selección de textos debe corresponder a esa realidad. Resulta imposible para quien realiza la selección de textos en un proceso mediado, saber con certeza cuáles son las verdaderas necesidades y expectativas de quien va a leer o escuchar esos textos (Petit, 1999). Se parte entonces del supuesto de lo que la persona mediadora crea que puede resultar de interés a partir del diagnóstico y perfil de la comunidad participante. La selección del texto involucra además un bagaje amplio de lecturas previas, la experiencia y dominio de los textos, una *lectura* sensible de los intereses e inquietudes del grupo y mucha intuición y capacidad de adaptación. Con esto se pretende dejar en claro que la cartografía utilizada no es una fórmula infalible para la obtención de resultados, sino un corpus literario que en las condiciones particulares de la comunidad participante tuvo los efectos descritos más adelante.

La cartografía lectora utilizada (ver Apéndice B) se integró con textos narrativos de autores latinoamericanos principalmente. Para el eje temático de memoria e identidad se eligieron textos que relatan situaciones personales en un lenguaje sencillo y accesible. Para el eje la lectura como encuentro, se favorecieron textos que estimularon la imaginación y las diversas posibilidades del lenguaje. Para hablar de lectura y docencia, se seleccionaron textos que relatan



experiencias docentes y reflexiones sobre los fines de la educación, así como recursos audiovisuales accesibles a través de plataformas como YouTube. Por último para abordar el tema de identidad y derechos culturales se analizó el proyecto “68 voces, 68 corazones” de Gabriela Badillo (<https://68voces.mx/>).

De igual forma se elaboró una infografía (ver Apéndice C) para reforzar y tener a la mano de manera accesible información necesaria sobre el proyecto.

En el Apéndice D se detalla el esquema utilizado para el desarrollo de las sesiones. Las principales estrategias utilizadas se describen a continuación.

#### ***2.4.1 Lectura en voz alta***

Es una de las estrategias más efectivas para despertar el interés por la lectura. Implica mucho más que solo volver oral un texto escrito. Es una actividad social que permite dar vida a un texto a través de la voz de alguien más sin caer en la dramatización. A través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen apropiados puede ayudar a la comprensión del texto y despertar en quien escucha emociones, ensoñaciones, imágenes y sentimientos (Cova, 2004).

Lo que provoca la escucha de narrativas leídas en voz alta es la fuerza del imaginario, la concentración en las imágenes que provocan las sonoridades y las asociaciones imprevisibles que se suceden a partir de esto. Oír implica necesariamente hablar. El texto penetra e interpela a quien escucha y despierta la necesidad de responder, de interactuar, aunque el comentario surgido no siempre sea expresado en voz alta (Yunes, 2008). La palabra oral convoca y provoca el diálogo.

### **2.4.2 Lectura solidaria o gratuita**

Son aquellas prácticas de lectura que se dan sin fines pedagógicos. Representan una especie de complicidad y disposición entre humanidades a compartir una experiencia.

Tradicionalmente estas lecturas se enmarcan en prácticas realizadas durante la infancia: lecturas antes de dormir, alrededor del fuego o las realizadas por abuelas, tías u otras personas cuidadoras (Yunes, 2008).

Sin embargo, en el ámbito educativo ese sentido de gratuidad va acompañado de la referencia al ocio. Desde esta perspectiva puede enfocarse a la lectura gratuita como un espacio de aprendizaje desinteresado, asociado a acciones gratificantes desde donde se ejerce la libertad, la solidaridad, la comunicación y la participación. Con el objetivo permanente de diversificar e incrementar las posibilidades individuales y colectivas de oportunidades de ocio de calidad. Entendiendo al ocio como la posibilidad de disfrutar (y no solo hacer), lo cual solo es posible desde la formación y el conocimiento. Esto es, una educación del ocio orientada al desarrollo personal y comunitario a través del acceso y disfrute de prácticas culturales que se traduzca en una verdadera educación permanente (Cuenca, 2011).

### **2.4.3 Charla literaria**

Se refiere al diálogo compartido de percepciones, sensaciones, opiniones, descubrimientos, dudas, desconciertos, asombros, inquietudes y demás experiencias humanas surgidas a partir de las lecturas realizadas.

Este tipo de conversaciones enriquece la experiencia lectora a la vez que permite fortalecer la capacidad de argumentar, relacionar, organizar ideas y articular un discurso. Mejora la comprensión al poner en la mesa de diálogo temas que son abordados desde otras perspectivas.

Fortalece la autoestima lectora y posibilita el ensanchamiento de la mirada del mundo (Chapela, 2011).

#### **2.4.4 Reflexión**

La reflexión consiste en considerar un asunto con atención para comprenderlo mejor. La humanidad tiene la capacidad de pensar filosóficamente sobre sí mismo y los hechos y acontecimientos del mundo que le rodea y a partir de esto construir una interpretación de la realidad (Bartolomé, 2006).

Que las personas tengan la capacidad de reflexionar significa que tienen la habilidad de encontrarse (reflejarse) a través de los objetos, acciones, sucesos, ideas y acontecimientos que se encuentran fuera de ellas. La forma más importante para establecer esta relación es a través de lenguaje (Ministerio de educación, 2013). Para descubrir lo que en verdad se piensa es necesario oírse decirlo en voz alta (Chambers, 1993).

#### **2.5 Procedimiento de evaluación**

Los instrumentos utilizados para realizar el diagnóstico del grupo fueron un cuestionario inicial (ver Apéndice A) y una entrevista semiestructurada a un grupo focal basada en la metodología propuesta por el CERLALC para explorar y medir el comportamiento lector (CERLALC, 2014). Considerando los ítems relacionados a las prácticas personales contemporáneas de lectura.

La realización de la entrevista semiestructurada al grupo focal fue determinada a partir de los resultados obtenidos en el cuestionario inicial, ya que los resultados sugirieron niveles de lectura más elevados que los percibidos.

Durante el desarrollo del proyecto se consideró el nivel de participación, la asistencia y la creación de textos propios surgidos a partir de las consignas propuestas como indicadores de

evaluación del proyecto. Esto se registró en la bitácora de campo que se llevó a cabo de manera permanente (ver Apéndice E).

El texto autobiográfico creado por los participantes es considerado el principal indicador de evaluación del impacto del proyecto. Sin embargo, se aplicó un cuestionario final de evaluación al término del total de sesiones programadas.

## **2.6 Procesamiento de evidencias**

El procesamiento de información cuantificable se llevó a cabo mediante análisis estadístico en aspectos como: asistencia y el número de actividades realizadas. Esto a través de hojas de cálculo que permitieron organizar la información bajo los siguientes parámetros: asistencias, faltas, permisos, número de actividades de escritura realizadas y participación.

Para procesar los aspectos no medibles se realizó un análisis cualitativo del comportamiento observado durante las sesiones, donde se consideraron aspectos como: integración, disposición, apertura y participación.

Así mismo, se registraron los textos leídos que despertaron mayor de interés observable en la comunidad participante (ver Apéndice F). Lo mismo se realizó con las actividades de escritura.

Los cuestionarios inicial y final se realizaron a través de la plataforma de Google Forms.

## CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 3.1 Presencia en el taller

Al ser una actividad voluntaria y fuera del horario laboral el índice de asistencia y permanencia en las sesiones es considerado como indicador de resultados positivos.

En total se realizaron 20 sesiones virtuales de trabajo en un periodo que abarcó del 09 de noviembre de 2021 al 11 de febrero de 2022. Hubo un periodo de descanso del 15 de diciembre de 2021 al 10 de enero de 2022 por motivo de las fiestas decembrinas. La duración promedio de las sesiones virtuales de trabajo fue de 90 minutos, sin embargo debido al nivel de participación y el entusiasmo de la comunidad, hubo ocasiones en que las sesiones se prolongaron hasta los 150 minutos. En la Tabla 2 se detalla la asistencia de los participantes.

**Tabla 2**

*Asistencia y participación*

Participante	Asistencias	Permisos	Faltas	Participación
“P01”	20	0	0	100 %
“P02”	19	0	1	100 %
“P03”	8	11	1	45 %
“P04”	5	13	2	35 %
“P05”	14	4	2	85 %
“P06”	19	1	0	95 %
“P07”	15	4	1	80 %
“P08”	17	2	1	90 %
“P09”	7	12	1	40 %
“P10”	14	4	2	80 %
“P11”	16	3	1	85 %
“P12”	8	8	4	60 %
“P13”	18	1	1	95 %
“P14”	10	10	0	50 %

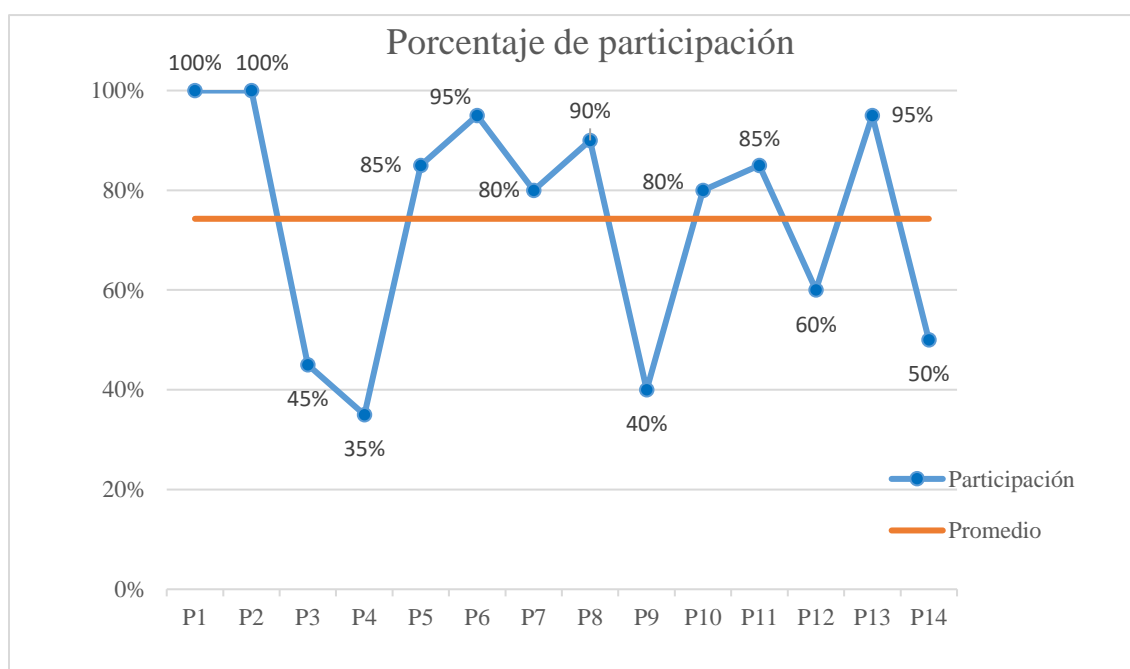
*Nota.* Elaboración propia

El rubro de permisos se consideró debido a que representa la preocupación de la persona participante por indicar con antelación la imposibilidad de asistir a la sesión, así como el interés por recuperar los contenidos abordados y realizar de manera autónoma las actividades. En cuanto a las inasistencias se considera un indicador en la medida en que muestra la ausencia de comunicación e interés por recuperar los contenidos de las sesiones no asistidas.

En la Figura 1 se puede identificar con mejor claridad cómo la mayoría de la comunidad observó una participación por encima de la media (14 sesiones, 74 %).

**Figura 1**

*Porcentaje de participación*



*Nota.* Elaboración propia.

Aquí se identifica también la baja participación de tres integrantes de la comunidad que asistieron a menos de la mitad de las sesiones llevadas cabo y que finalmente abandonaron el

proyecto. Esta situación se explica a partir de varias condiciones. La primera es la insuficiencia de un acceso eficiente a servicios de internet. La limitada conexión y la inestabilidad de la red debido a las condiciones geográficas en que se ubicaban provocaron desánimo. La frustración y dificultad de participar plenamente de las sesiones fue relegándoles y disminuyendo el interés en continuar el proceso. Finalmente, después de la pausa en las sesiones durante las fechas decembrinas ya no se reincorporaron. Sin embargo, continuaron formando parte del grupo de WhatsApp que fue creado para intercambiar comunicaciones. Lo que sugiere que existe un deseo por continuar formando parte de la comunidad conformada.

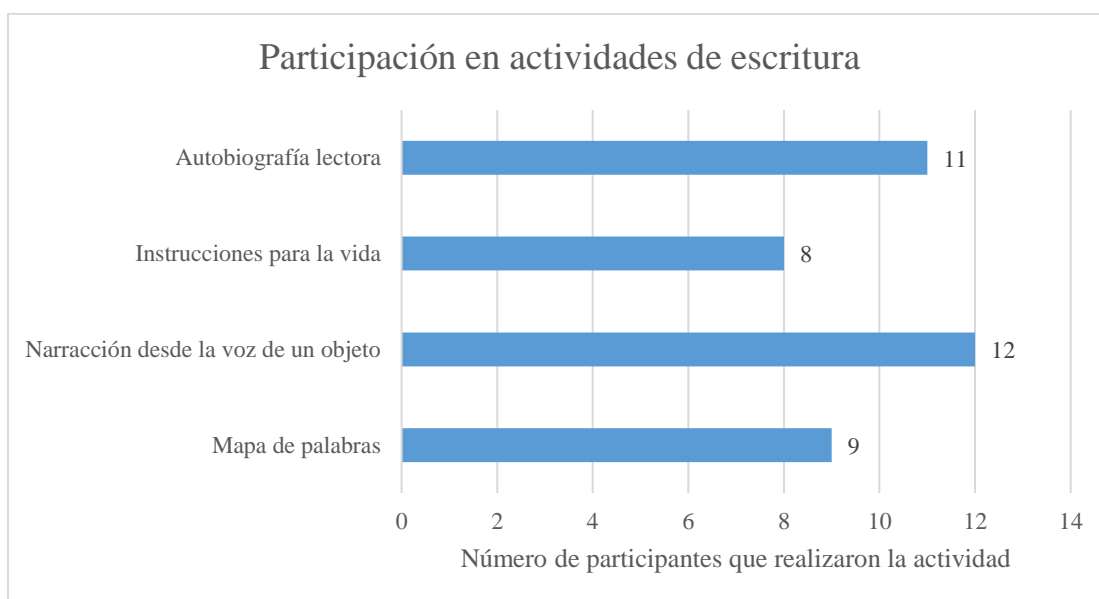
Otro fenómeno que explica la deserción de participantes en este tipo de encuentros es la naturaleza emocional de las actividades. La recuperación de la autobiografía lectora implica hacer un repaso por distintas etapas de la vida, lo que significa muchas veces el reencuentro con episodios dolorosos o difíciles de asimilar. Es natural que no todas las personas se sientan cómodas explorando estos episodios por lo que en ejercicio del derecho a la libertad y privacidad decidan voluntariamente dejar de participar de estos espacios (Munita, 2018).

Además de la asistencia y participación en las sesiones otro elemento a considerar fueron las actividades de escritura. Se consideraron cuatro como las más significativas debido a que se construyeron a lo largo de varias sesiones. Estas actividades fueron: mapa de palabras “la lectura y yo”, texto narrativo a través de la voz de un objeto de uso personal, instrucciones para la vida y la autobiografía lectora. Cabe destacar que las actividades de mapa de palabras y la de narración a través de la voz de un objeto personal fueron realizadas antes del periodo de descanso decembrino, es decir, cuando el total de participantes era de 14 docentes. Las actividades de instrucciones para la vida y autobiografía lectora se construyeron a partir de enero de 2022, es decir, cuando el número de participantes en el grupo disminuyó a 11 personas.

En la Figura 2 se observa el nivel de participación en cada actividad propuesta.

**Figura 2**

*Participación en actividades de escritura*



*Nota.* Elaboración propia.

Los resultados indican que las actividades que despertaron mayor interés en el profesorado fueron aquellas que involucraron elementos con los que se tienen fuertes vínculos afectivos. Esto se reafirma en el instrumento de evaluación final ya que son precisamente estas dos actividades (la autobiografía lectora y la narración de un episodio de vida cotidiano desde la voz de un objeto personal), junto con la lectura gratuita en voz alta, las que replicaron con mayor éxito en la práctica docente. Estos resultados son similares a los obtenidos por Munita (2017) y Bolívar (2016) en tanto que a través de la ilación escrita de experiencias de vida se permite la reapropiación de la vida del individuo.



### 3.2 Sobre la conformación de una comunidad lectora

La humanidad es un ente social. Desde el principio de los tiempos las personas se han agrupado para sobrevivir y florecer.

Al hablar de la conformación de comunidades es necesario considerar tres aspectos fundamentales que deben existir: el sentido de pertenencia, la comunicación interpersonal y una cultura compartida o referentes mínimos comunes (Krause Jacob, 2001). Así pues al referirnos a una comunidad lectora, estamos hablando de personas que comparten gustos, intereses, aficiones o expectativas, que mantienen vínculos comunicativos y afectivos, que cuentan con significados y referentes compartidos y que estas relaciones están mediadas por los libros y la lectura.

El establecimiento de vínculos afectivos entre quienes participaron en las sesiones favoreció la apropiación tanto del espacio como de los contenidos abordados. Situación que se enmarca dentro de los preceptos de la teoría sociocultural de Vigotsky (Gutiérrez-Soriano et al., 2017; Mendoza García, 2012) y del aprendizaje significativo de Rogers (1987). Esto se puede observar en las reflexiones finales de la comunidad participante: (a) “Para mí además de que fue una grata experiencia por todo lo compartido por usted Guiexhooba, lo rico fue cómo compartimos entre todos” (“P13”, docente en área directiva, hablante de lengua náhuatl centro); (b) “Muy valiosa, por las experiencias que escuche de todos los compañeros” (“P05”, docente de quinto grado de primaria, hablante de lengua tutunaku); (c) “Fue una experiencia formidable, muy fuera de lo de siempre, me sentí muy involucrado” (“P02”, docente de primero de primaria, hablante de lengua popoluca de la sierra); y (d) “hubo una buena comunicación e interacción en el grupo. Me senti en confianza y aprendi de usted y de los demas compañeras y compañeros [sic]” (“P07”, docente de sexto grado de primaria, hablante de lengua tenek).

Los entornos virtuales de aprendizaje permiten también el surgimiento de comunidades virtuales cuyas características desarrollan el sentido de pertenencia al incentivar la participación y creación colectiva. Las redes sociales invisibles generadas entre quienes participan de una comunidad virtual son precisamente las que sostienen y promueven un sentido de autocuidado de la misma. Al convertirse en espacios seguros donde la diversidad, la curiosidad, la experimentación, la indagación y la vulnerabilidad, son reconocidas como fuente de experiencias valiosas. Al ser entes vivos y dinámicos, las comunidades virtuales de aprendizaje permiten que existan cuestiones que se queden sin resolver. La integración, la creación conjunta de saberes y el intercambio colectivo de los mismos es lo que sostiene la unidad de quienes participan en ella (Miño Puigcercós et al., 2019).

En relación con esto, se observó que conforme avanzaron las sesiones se creó un espacio de conversación libre entre los participantes, donde intercambiaron entre otras cosas: formas de saludarse en las distintas lenguas, información sobre actividades de intereses comunes: eventos de lectura en línea o relacionados con el trabajo, recursos didácticos, recomendaciones de lecturas y autores o acontecimientos de la vida personal.

### ***3.2.1 Horizontalidad y relaciones interculturales***

Conformar una comunidad o ser parte de ella requiere tomar conciencia de las diversas experiencias humanidades que convergen y surgen a partir de ahí. La lectura, por su naturaleza misma, es fuente de relaciones interculturales. A través de ella se establecen diálogos y conexiones no solamente con otras personas, sino con otros tiempos, memorias, saberes, ideas y deseos futuros (Chapela 2012). La horizontalidad es por tanto una condición necesaria para poder establecer relaciones sanas, justas, equilibradas y libres.

Se entiende a la horizontalidad como una disposición de las condiciones internas y externas de las personas bajo las cuales se da un reconocimiento de igualdad del otro. La libre expresión de las diversas experiencias humanas se puede dar en entornos horizontales debido a que no existen condiciones que obstaculicen al otro. La horizontalidad permite el libre desarrollo y crecimiento de las personas (Santos Gómez, 2006).

La conformación de un espacio virtual horizontal se convirtió en la columna vertebral del trabajo. Sabiendo de antemano la fuerza de las relaciones jerárquicas en el sistema educativo, las primeras tres sesiones se destinaron a conversar sobre la importancia de la horizontalidad y la creación de espacios seguros de participación. La propuesta fue conformar un espacio en el que independientemente de las jerarquías laborales o relaciones de poder preexistentes, donde fuera posible dialogar a través de textos literarios y experiencias.

Esto se logró mediante la reflexión y la conversación para la construcción de acuerdos voluntarios que hicieran posible el surgimiento de un ambiente propicio para la participación libre y sobre todo que permitiera al grupo sentirse integrado e identificado.

Los acuerdos logrados (ver Apéndice G) tuvieron la finalidad de incentivar a quienes integraban la comunidad participante a asumirse como entes activos con la capacidad de incidir en la realidad inmediata, así como promover mecanismos de participación ciudadana (Aguado et al., 2018).

En este sentido los temas de reflexión surgidos en torno a la horizontalidad, al rol que cada integrante desempeña al momento de construir espacios seguros, habitables desde distintas dimensiones, a la importancia de hablar y ser escuchado y al énfasis puesto en el relativismo (Estany, 2018) como doctrina filosófica; fueron factores determinantes para despresurizar el ambiente pedagógico y utilitario que suele permear y acompañar las actividades que se llevan a

cabo con docentes y en ambientes escolarizados (Urbina et al., 2020). Esto puede reconocerse a través de los comentarios expresados en el instrumento de evaluación, como ejemplo se reproduce parte del comentario expresado por el participante “P08”:

Reflexiones (más significativas) Todos estamos en un proceso de formación, nadie sabe más, ni menos. No hay respuestas correctas o incorrectas. Unas frases celebres para mi: "todo es voluntario nada es obligatorio" "todos aprendemos. Nadie esta encima o debajo de los demás", "estamos en igualdad, no hay relaciones de poder". (docente multigrado de primaria, hablante de lengua náhuatl norte)

La presión social que la expectativa del *deber ser* genera alrededor del profesorado, dificulta que el cuerpo docente pueda quitarse las “gafas pedagógicas” al proponer experiencias de encuentro con la lectura (Munita, 2018).

Histórica y culturalmente la sociedad ha adjudicado a la adultez la condición de guía absoluto de los procesos de aprendizaje de quienes se consideran inferiores a esta condición (Casanova, 1989). Esta relación adultez-infancia se ha construido como una relación de poder desigual donde se considera a las infancias como seres moldeables e inacabados y no como personas complejas y completas sujetas de derechos y libertades. Constante, y tal vez sistemáticamente, se deja de lado que es precisamente en esta visión adultocentrista del mundo donde el profesorado fue formado en los años infancia. Es decir, estas son las directrices en que les fue moldeada la relación infancia-escuela-aprendizaje (Vásquez, 2013).

El reencuentro de la comunidad participante con sus propias experiencias durante la infancia contribuyó a mejorar la forma en que se construye la relación docente-estudiante. Aquí un ejemplo de lo expuesto, al preguntar sobre el momento que consideraban más significativo:

Recordar la infancia durante la edad escolar. Y redactar la propia historia desde una lluvia de palabras. De manera personal me sentí un poco doloroso recordar esos tiempo. De pobresas y de angustias. Gracias a este taller me permitirá mejora mi práctica docente desde una perspectiva hacia mis alumnos [sic]. (“P01”, docente de cuarto de primaria, hablante de lengua popoluca)

### **3.3 Autopercepciones en torno a la lectura y escritura**

El discurso público alrededor de la importancia y los beneficios de la lectura frecuentemente se llena de lugares comunes y frases vacías que no hacen sino replicar expectativas moralistas y dogmáticas acerca de las bondades de la lectura. Este fenómeno provoca que las personas al ser cuestionadas acerca de sus prácticas de lectura tiendan a desestimar la cualidad y calidad de las mismas (Gaete-Moscoso, 2019). Situación que se comprueba en los resultados de este proyecto.

#### ***3.3.1 Un lector no usa huaraches o de cómo la lectura ha sido excluyente***

¿De qué se habla cuándo se habla de lectura? En la encuesta inicial el total de docentes declaró que las experiencias personales con la lectura, así como las prácticas de lectura fuera del aula repercuten de algún modo en el alumnado. Posteriormente, solo el 21.4 % se identificó como persona lectora, el 50 % dice no reconocerse de esa forma y el 28.6 % no lo sabe.

En la Tabla 3 se identifican las principales razones por las que decidieron asumirse de una u otra forma.

**Tabla 3***¿Se considera usted lector?*

Participante	¿Se considera a sí mismo lector/lectora?	¿Por qué?
“P01”	No sé	No sé hasta qué nivel se puede decir soy lector (docente de cuarto de primaria, hablante de lengua popoluca).
“P02”	No	Porque leo por los niños, y leo por gusto en vacaciones y muy raras veces en fines de semana (docente de primero de primaria, hablante de lengua popoluca de la sierra).
“P04”	No	No me considero lector porque no leo de forma diaria, sin embargo cuando me propongo leer determinados textos o cuando encuentro algo que me parezca interesante realizó ciertas lecturas hasta concluir las (docente de primaria, hablante de lengua tutunaku).
“P05”	No sé	Porque si leo, pero a veces no es mucho pero tampoco es poco, esto debido a la falta de tiempo, carga administrativa, y cuestiones de índole personal (docente de quinto grado de primaria, hablante de lengua tutunaku).
“P07”	Si	Me gusta leer (docente de sexto grado de primaria, hablante de lengua tenek).
“P11”	No sé	Me gusta leer pero no me doy el tiempo para hacerlo, dejo incompletos libros. Leo por necesidad (docente de sexto grado de primaria, hablante de lengua zapoteco).
“P12”	No	No tengo ese hábito de leer por intereses sino porque debo de saber que enseñar a mis alumnos, muy pocas veces leo algo interesante, como novelas, cuentos, letras de canciones (docente de sexto grado de primaria, hablante de lengua chinanteco).

*Nota.* Elaboración propia

Lo que se observa en la tabla anterior pone en evidencia la dificultad para reconocer por un lado la naturaleza y características de la lectura y por otro la desvalorización de la propia experiencia lectora.

En atención a esta disonancia observada en los resultados de la encuesta inicial donde primero se muestra conciencia sobre la importancia de las prácticas personales y por el otro se declara que tales prácticas no existen o no se sabe bajo qué parámetros pueden ser consideradas como tales, se propuso un ejercicio de reflexión más profundo que permitiera vislumbrar las causas de este fenómeno.

El hallazgo más revelador se dio a través de la siguiente consigna: en equipos de trabajo compartan qué imágenes acuden a la mente cuando se piensa en la palabra “lector”. Después seleccionen las más significativas para compartirlas con el resto del grupo. Las respuestas fueron variadas, sin embargo existieron elementos coincidentes, los cuales se representan en los siguientes enunciados:

1. Un lector es una persona bien vestida
2. Un lector usa lentes
3. Un lector tiene los zapatos limpios
4. Un lector usa saco con parches en los codos
5. Un lector lee concentradamente
6. Un lector siempre está leyendo

En ninguna de las imágenes surgidas a partir de este ejercicio fue mencionado algún elemento que fuera identificable en el aspecto o contexto de la comunidad participante.

En el ideario colectivo de lo que es un lector no existe lugar ni referente para alguien que comparta con ellos usos, costumbres, modos de vestir, lengua, cultura, entorno, vida.

Esto resulta más preocupante y hasta doloroso al pensar que la comunidad participante tiene en promedio 20.9 años de servicio. Es decir, han acompañado por casi 30 años la formación y el proceso lector de infancias indígenas. Son quienes implementan los programas y políticas educativas en las aulas, ahí donde la educación y la lectura tienen quizá la deuda más grande y la semilla más fértil.

Aquí es necesario precisar que el problema no radica en la comunidad participante, las causas que han generado la dificultad para reconocerse en la lectura y en las prácticas de la cultura escrita se encuentra fuera del alcance de la comunidad docente indígena. Al contrario, es

necesario abordar el problema desde la concientización de que el profesorado de educación indígena fue formado en un esquema educativo deficiente donde la lectura eferente (Rosenblatt, 2002) es considerada como el único provecho que puede obtenerse, y que posterior a eso, la formación académica profesional reforzó el estigma social y el utilitarismo de la lectura. Aunque el discurso público es distinto, la realidad es que sistemáticamente las prácticas de lecturas no relacionadas con fines académicos son desvalorizadas (Pérez Camacho y López Ojeda, 2015).

### **3.4 Había una voz: solidaridad y comunidad**

Platón definía a la voz humana como el impacto del aire que llega por los oídos al alma. La voz es el instrumento primigenio de la comunicación y la expresión. A través de ella se manifiestan ideas, sensaciones y emociones. Es el barómetro de la emoción y la etapa en que se ubica una persona en un tiempo y un espacio determinados (Torres Gallardo y Gimeno Pérez, 2008). Los seres humanos pasaron del gruñido a la palabra y de ahí a la construcción del lenguaje a través del dominio de la voz.

La voz implica siempre la existencia de *otro*.

#### ***3.4.1 Lecturas solidarias en voz alta o el sentido de gratuidad como muestra de lo humano***

Se encuentran ampliamente documentados los efectos positivos de la lectura en voz alta (Chartier, 2002; Colomer, 2002; Goikoetxea Iraola y Martínez Pereña, 2015; Ministerio de educación, 2013; Petit, 2015; Teberosky y Sepúlveda, 2018;). Por sí misma es una práctica que si se realiza adecuadamente (sin dramatizaciones exageradas o protagonismo del lector por encima del texto) provoca un interés en quien la escucha. La palabra, la voz, convoca y quien escucha acude a invariablemente a aquello que le está convocando (Chapela, 2011).

Sin embargo la lectura en voz alta requiere de otro componente para propiciar un genuino entorno de fomento a la lectura: la gratuidad del sentido con el que se hace.



Dentro de los entornos de aprendizaje es frecuente pretender aprovechar cualquier momento para dotarlo de contenido pedagógico. El enfoque utilitario de la lectura como herramienta de aprendizaje involucra también a la contraparte: resulta inútil aquella lectura que no sirve para aprender. Por lo tanto, es común que la actividad de fomento a la lectura más obvia sea la primera en ser pasada por alto en los espacios formativos: leer por el simple hecho de experimentar el acto de leer. Leer por la única razón que hacerlo es mejor que no hacerlo (Calvino, 1992). Es decir, leer en voz alta sin consigna y sin esperar nada a cambio. Cabe aclarar que no esperar nada a cambio no es lo mismo que no puedan suceder cosas a partir de la lectura. Si la actitud es auténtica, si el texto seleccionado es el adecuado, si el entorno es seguro. Si la palabra convoca, el sujeto interpelado acudirá, desde distintas orillas y a diferentes niveles, a aquello que lo invoca, lo provoca, lo interpela.

Fue precisamente esta actividad a la que se denomina *lecturas solidarias* (Yunes, 2008) la que obtuvo mejor respuesta y aceptación por parte de la comunidad participante.

Durante la primera sesión se comentó con la comunidad participante la naturaleza de la actividad a realizar. Se detalló que las sesiones comenzarían con una lectura en voz alta. No se dieron indicaciones sobre lo que debían hacer o debía suceder al finalizar la lectura.

Esta falta de tareas asignadas, este vacío de indicaciones, de instrucciones, de certezas comprobables tan presentes en el quehacer docente, propició el surgimiento de espacios de silentes. El silencio es necesario puesto que ayuda a organizar los pensamientos, es una forma de lenguaje cognitivo y metacognitivo que favorece los procesos de aprendizaje (Taípe, 2016).

Al principio estos espacios silentes provocaron desconcierto observable en el lenguaje corporal de la comunidad participante; sin embargo, gradualmente fueron transformándose en espacios de diálogo y reflexión (Méndez Guerrero, 2016). La participación que en principio fue

tímida y cautelosa se convirtió en espontánea, voluntaria, nutrida, dinámica y diversa. La comunidad pudo expresar con soltura creencias, opiniones, valores, prejuicios, experiencias de vida, críticas, autocríticas y textos propios. Estos cambios reflejan un paso positivo hacia una resignificación de lo que implica la lectura como hilo que teje comunidad (Hirschman, 2011). Tal como lo postula la pedagogía crítica de Freire (2007) nadie se educa solo, ni nadie educa a nadie. Las personas se educan entre sí mediadas por el mundo si el contexto en el que se encuentran favorece la integración y desarrollo pleno de las mismas.

En la Tabla 4 se muestra los comentarios vertidos en la encuesta final sobre los momentos que consideraron más significativos.

**Tabla 4**

*¿Cuál consideras que fue para ti el momento más significativo?*

Participante	Comentario
“P06”	Creo que los momentos significativos eran en cada lectura gratuita y sobre todo después, cuando los participantes relacionaban cada quien algo distinto según su experiencia de vida (docente sexto grado de primaria, hablante de lengua tutunaku).
“P05”	La mayoría de las lecturas gratuitas me llevaban a la reflexión, la forma particular en la que Guixhooba lee es inspirador (docente de quinto grado de primaria, hablante de lengua tutunaku).
“P13”	Las reflexiones grupales y los distintos autores con los que pudimos estar en contacto (docente en área directiva, hablante de lengua náhuatl centro).
“P10”	Todo momento fue significativo me quedo con la experiencia de aver [sic] participado en este grupo donde todos aportaban algo cada sesión (docente de primaria, hablante de lengua náhuatl centro).

*Nota.* Elaboración propia

Estos resultados positivos fueron observados también el tiempo de duración de las sesiones. En un principio fueron programadas con una extensión de 90 minutos, tomando en cuenta el horario en el que se realizarían (19:00 horas), la naturaleza del proyecto y la carga laboral de la comunidad participante. Originalmente se plantearon 14 de sesiones de trabajo pero debido a los resultados de la encuesta inicial se consideró necesario aumentar el número de sesiones, dando un total de 20 sesiones. A partir de la sesión número 8 el tiempo de duración fue prolongándose debido a la participación y entusiasmo del profesorado. Situación que se mantuvo hasta el final del proyecto.

En la encuesta final, la lectura solidaria fue la estrategia que el 100 % del profesorado declaró haber incorporado a su actividad profesional diaria en el aula.

El sentido de gratuidad que se devolvió a la lectura en voz alta de textos literarios, permitió que la comunidad expresara genuinamente, percepciones, sentimientos y/o evocaciones que los textos provocaron. Restituir al lector la autonomía frente al texto leído fortalece la disposición al encuentro y la capacidad de observar, atender, comprender, experimentar y ejercer el acto de leer como un acto de libertad (Pennac, 2019).

Poner el foco sobre la lectura como un acto voluntario, solidario y gratuito permite contrarrestar el uso dogmático, pedagógico y utilitario que se hace de ella en entornos académicos. La trascendencia de este acto se expresa mejor en palabras de Ordine (2013):

Si dejamos morir lo gratuito, si renunciamos a la fuerza generadora de lo inútil, si escuchamos únicamente el mortífero canto de sirenas que nos impele a perseguir el beneficio, sólo seremos capaces de producir una colectividad enferma y sin memoria que, extraviada, acabará por perder el sentido de sí misma y de la vida. (p.15)

### **3.5. Soy espejo y me reflejo. La lectura, un aprendizaje vicario**

El aprendizaje vicario abordado desde la teoría cognitivo-social puede identificarse fuertemente en las comunidades rurales y está asociado a aspectos relacionados con la agricultura y la alimentación. Aunado a esto, el aprendizaje social es la forma en como las infancias adquieren conocimiento y dominio de las conductas necesarias para participar en los grupos sociales (Moctezuma Pérez, 2017).

Partiendo de esta postura, se estableció la hipótesis de que las prácticas lectoras de los docentes pueden incrementarse si además de participar de espacios donde exista un ambiente favorable para el encuentro con la lectura, se fomenta el aprendizaje a través de la observación.

La lectura es un acto situado, es decir, se ubica en un contexto y tiempo específico, con personas con características individuales en condiciones particulares. La apropiación del acto de leer, es decir, la lectura convertida en experiencia (Larrosa, 2013), se da en la medida en que tanto los textos, como las condiciones, actividades y actitudes de quien realiza el acto de leer sean relevantes para el mismo (Rogers, 1987).

En este sentido, es importante resaltar que no existen fórmulas infalibles ni métodos universales para formar lectores, sino una metodología que sirve de brújula sobre aquellos aspectos a considerar para crear las condiciones necesarias que favorezcan la experiencia de la lectura. La sistematización ayuda a articular mejor los esfuerzos, permite anticipar escenarios, optimizar recursos y mirar ventanas de oportunidad a partir de la orientación, ordenanza y organización de los elementos que deben ser tomados en cuenta al considerar propiciar el surgimiento de espacios de fomento a la lectura con grupos específicos, en condiciones específicas, con necesidades, motivaciones y expectativas particulares.

Por tales razones durante el desarrollo de las sesiones no se ofreció al profesorado instrucciones, lineamientos o manuales sobre cómo replicar o adaptar las actividades en el aula. Se enfatizó a la comunidad participante que las acciones llevadas a cabo estaban exclusivamente dirigidas a enriquecer, estimular, recuperar, visibilizar, fortalecer, incentivar, orientar y acompañar su proceso lector y que no representaba de ninguna forma una actividad didáctica susceptible de ser cuantificable. Es decir, se puso al centro del ejercicio al profesorado en su dimensión humana y no como replicador de mecanismos y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

La idea de centrar la atención en la experiencia personal sin los “anteojos didácticos” (Munita, 2017) se reforzó a lo largo de todas las sesiones. Es decir, permitirse apreciar la realidad sin formularse exigencias de lo que se esperaba sucediera a partir de esto (Bartolomé, 2006).

Así pues, en la encuesta final se obtuvieron los siguientes resultados:

1. El total de la comunidad participante declaró un cambio positivo significativo en la relación personal con la lectura a partir de la experiencia.
2. Toda la comunidad declaró que esto había afectado positivamente la forma en cómo perciben y acercan la lectura al estudiantado.
3. El 66.7 % del profesorado declaró que existen desventajas entre docentes y estudiantes de educación indígena y docentes y estudiantes de zonas urbanas.
4. El total de la comunidad participante declaró haber adquirido herramientas necesarias para disminuir estas diferencias.
5. El 100 % de la comunidad participante adaptó y replicó en las aulas al menos dos actividades de las realizadas en la intervención.

Algunas de las reflexiones expresadas en la encuesta final a la pregunta de por qué consideraban que habían surgidos estos cambios se comparten a continuación:

“Ya no leo tanto por necesidad, sino por querer saber de qué tratan los libros que hay en una biblioteca” (“P02”, docente de primero de primaria, hablante de lengua popoluca de la

sierra). “Porque aprendí a ir proyectando a los alumnos lecturas que sean de su interés, a ponerme en el lugar de los alumnos y a pensar si a ellos realmente les gustara la lectura que se les comparte.” (“P05”, docente de quinto grado de primaria, hablante de lengua tutunaku).

“Porque tengo libros que eran intocables, me enfocaba al currículo, abordar los contenidos, realizar actividades de los libros de texto. - a partir de que la maestra nos regalaba las lecturas gratuitas también inicié con la práctica con mis alumnos.” (“P08”, docente multigrado de

primaria, hablante de lengua náhuatl norte). “Porque veía la lectura como algo que tenían que hacer con mis alumnos sin considerar que cada alumno puede disfrutar de ella de la manera que mejor le plazca.” (“P11”, docente de sexto grado de primaria, hablante de lengua zapoteco).

“Porque sé que formar lectores no es preguntarle sobre los personajes, problema que se enfrenta, escenario donde se lleva a cabo, sino dar una lectura gratuita de los intereses de los alumnos para que ellos no lean” (“P12”, docente de sexto grado de primaria, hablante de lengua chinanteco).

### **3.6 La importancia del acompañamiento**

Hasta este momento se han abordado ampliamente cuales son los elementos y condiciones necesarias para favorecer el surgimiento de espacios de fomento a la lectura donde propiciar el desarrollo del hábito lector (Babayiğit, 2019; Brandt et al., 2021; Brevik, 2019; Hattan, 2019). Es necesario además considerar otro elemento en la triada del proceso lector que incluye: la selección del texto, el tiempo de lectura y la conversación con otros (Chambers,

1993). Este elemento es la persona mediadora del proceso. En este sentido, el presente estudio pone a la luz los beneficios de las figuras de acompañamiento durante el proceso lector.

Considerando que la lectura como experiencia estética es un proceso que se desarrolla en un ritmo lento y prolongado durante el cual es necesario estar emocional y cognitivamente preparado para hacer frente a los retos que representa (Rosenblatt, 2002), se desarrolló una actividad construida a lo largo de varias sesiones y se observó al participante “P07” durante el proceso.

El primer momento consistió en invitar a una persona que desarrollara actividades de fomento a la lectura en contextos similares a la comunidad participante para conversar sobre la historia lectora. Durante la sesión el docente invitado (maestro rural indígena, bilingüe, premio nacional de fomento a la lectura en 2011) compartió emotivamente su encuentro con la lectura y el proceso de castellanización vivido durante la infancia. Conversó además sobre el texto que para él significó el encuentro fundamental con la literatura: *La tregua* (Benedetti, 2008).

La motivación generada a partir de la conversación con el docente invitado dio paso a la siguiente consigna: leer el primer capítulo del libro durante el periodo de descanso decembrino.

A partir de ahí se sucedieron una serie de condiciones cuyos resultados se muestran en la Tabla 5.

**Tabla 5**

*La importancia del acompañamiento*

Situación	Nivel de interés en la lectura	Consigna	Resultados a partir de la consigna
Recomendación del texto	Alto	Leer el texto en vacaciones	Realizó la actividad

Situación	Nivel de interés en la lectura	Consigna	Resultados a partir de la consigna
Lectura del texto en voz alta en grupo y charla literaria	Alto	Continuar la lectura y anotar las palabras que dificultaran la comprensión	Declaró haber anotado dos o tres palabras pero que no las buscó en el diccionario
Conversación sobre el texto (sin leer en el grupo)	Medio	Para la siguiente sesión, escuchar el audiolibro del capítulo leído	Declaró que no fue sino hasta que escuchó cómo otra persona leía el texto, cuando se dio cuenta que en realidad había más palabras desconocidas que las que había anotado en un principio
Lectura guiada, con pausas y comentarios	Muy alto	Continuar con los siguientes capítulos acompañados del audiolibro	El conversar sobre pequeños fragmentos de textos para continuar con la lectura, hizo que se percibiera mejor la actividad. Se mostró un renovado interés
En sesión solamente se preguntó si continuaban la lectura, pero no se conversó	Bajo	Terminar el libro	Comentó que se había retrasado un poco pero que se pondría al corriente
Fin de las sesiones. Se preguntó si se había concluido la lectura y qué les había parecido	Muy bajo		Se abandonó la lectura sin concluirla

*Nota.* Elaboración propia.

Lo que se observa en la tabla es que los episodios que incluyeron acompañamiento, orientación e interacción con otras personas fueron los que tuvieron un impacto positivo tanto en el interés por leer como el de expresar las opiniones personales a partir de lo leído. En contraparte, las actividades sin interacción o conversación fueron las más desmotivadoras.

Los resultados demuestran que la recomendación entre pares, las referencias compartidas, la motivación, el acceso al material de lectura, el contar con herramientas que contribuyan a fortalecer las deficiencias (diccionarios, audiolibros) no son suficientes para lograr una práctica lectora sostenida. En los procesos de lectura y más aún en los procesos de lectura en formación, es necesario contar con una figura de acompañamiento que refuerce, estimule, oriente y propicie ambientes seguros para el encuentro. Es decir, es necesario acompañar y sostener al lector durante el largo, lento y tenaz proceso de aprendizaje, ya que es precisamente este proceso el que



permite que el encuentro con la lectura se convierta en una experiencia significativa, transformadora y emancipadora (Hirschman, 2011).

Esta situación es abordada desde la teoría sociocultural cuando se habla del aprendizaje como resultado de una interacción social (Mendoza García, 2012). De igual forma la teoría del aprendizaje significativo se integra a este escenario al considerar que es necesario establecer relaciones auténticas, empáticas y de mutua aceptación entre los involucrados, lo cual solo puede lograrse si se construyen sostenidamente a lo largo de un tiempo (Rogers, 1987).

La importancia del acompañamiento también se ve reflejada en los indicadores de lectura. En los resultados publicados en 2022, el Molec señala que el 69.8 % de la población encuestada que se identifica como lectora declara haber contado con estímulos para leer tanto en la familia como en la escuela. Esta cantidad es significativamente mayor al 16 % que declara solo haber recibido esto estímulos en la escuela. Mucho menor aun es la cantidad de personas que se consideran lectoras y que solo recibieron estímulos en el hogar, el 4.8 % (INEGI, 2021).

En tiempos recientes, la importancia de este acompañamiento ha cobrado fuerza renovada en relación a las infancias. Sin embargo, la población adulta y más aún el profesorado han sido relegados de esta consideración al asumirse que su condición profesional por sí misma satisface estas características. Lo cual no corresponde a la realidad si se observan los estudios de medición de hábitos lectores nacionales e internacionales.

### **3.7 La escritura, mucho más allá de solo escribir**

Así como la lectura es un proceso que implica muchos aspectos más que el acto de leer. La escritura como proceso involucra otras actividades además de la acción motriz de escribir o el conocimiento del sistema de códigos utilizados.

Dentro de los encuentros realizados con el profesorado se incluyó el desarrollo de actividades de escritura que involucraron las funciones superiores del pensamiento (Vigotsky, 2013). Con especial interés en aquellas relacionadas con la memoria, el pensamiento y el lenguaje. La escritura como instrumento de registro y recuperación de la voz personal y la memoria, son actividades que forman parte del proceso lector.

En la Tabla 6 se muestra la estructura de las actividades que se construyeron a lo largo de varias sesiones.

**Tabla 6**

*Estructura actividad de escritura*

Procesos cognitivos	Habilidades cognitivas	Ejemplo de actividad
Percepción	Observar	• Pensar en alguna actividad que se realiza de manera cotidiana
Atención	Analizar	• Identificar qué objetos forman parte de esa rutina
Memoria	Ordenar	• Elegir uno y tratar de recordar cómo se obtuvo
Pensamiento	Clasificar	• Formar salas pequeñas de trabajo para compartir la anécdota
Lenguaje	Representar	• En la sala general, conversar lo sucedido en las salas pequeñas
Inteligencia	Memorizar	• Imaginar que el objeto tiene vida y voz propia
	Interpretar	• Recuperar la voz del objeto a través de un texto escrito
	Evaluar	• Leer en voz alta los textos surgidos
	Lenguaje verbal	• Conversar sobre la experiencia
	Lenguaje escrito	

*Nota.* Elaboración propia.

Adquirir el lenguaje escrito involucra forzosamente participar de procesos específicos de aprendizaje. El lenguaje oral en cambio, se adquiere de manera natural al participar de un grupo social desde las más tiernas edades. La lectura entra por los oídos a través de la oralidad. La

escritura nace de la necesidad de dejar un testimonio de la propia existencia, de vencer al tiempo, a la pérdida de la memoria.

La oralidad pone en palabras una abstracción de la realidad. La escritura en cambio demanda un nivel de abstracción más profundo al implicar la simbolización y articulación de un discurso capaz de transmitir en grafías: intenciones, sonoridades y gestos, adecuadamente seleccionados, para transmitir la significación deseada (Valery, 2000).

### **3.8 Discusión y contraste de resultados**

Las investigaciones en torno a la importancia de los hábitos y actitudes lectoras del cuerpo docente alrededor de las infancias coinciden en la influencia que el profesorado tiene sobre el alumnado. Esta influencia se da a partir de las prácticas personales observables y también de aquellas que no son tan evidentes, como: el enfoque y la internalización que se tenga de la lectura. Las creencias, relaciones y expectativas que el cuerpo docente se haya formado durante su proceso lector orientarán el sentido que le dé a esta en la práctica docente (Brevik, 2019; Elche Larrañaga y Yubero Jiménez, 2019; Felipe Morales et al., 2019; Gaete-Moscoso, 2019).

El instrumentalismo que se hace de la lectura en entornos escolarizados, así como la valoración social que se da a los usuarios de la cultura escrita generan una barrera que dificulta el reconocimiento y valoración de los propios procesos lectores (Pérez Camacho y López Ojeda, 2015).

Es una realidad que cada vez se atiende con mayor preocupación la deficiencia en la formación de lectores. Sin embargo, el discurso que permanentemente acompaña a la lectura como llave de acceso al conocimiento y herramienta para la movilidad social no hace sino

reforzar el utilitarismo, lo que a su vez genera la marginación de todas aquellas prácticas que no son percibidas como generadoras de conocimiento.

La lectura es una actividad sociocultural y no solo cognitiva. Involucra elementos que se encuentran dentro y fuera de quien ejerce el acto de leer, que forman parte del sujeto lector pero también del ambiente que lo rodea. En este sentido, recuperar la dimensión humana y subjetiva del acto de leer, fortalece la autoestima y el autorreconocimiento de las personas como sujetos lectores, activos, con la capacidad de reflexionar sobre los acontecimientos del mundo y de actuar e incidir en la realidad.

Para que el aprendizaje sea significativo es necesario que sea una experiencia vivencial que repercuta y tenga sentido en la realidad de la persona (Mingo, 1989). Bajo este criterio, el acto de leer es un ejercicio de libertad y una práctica voluntaria. La lectura nace de la voluntad humana, de la disposición de quien lee a abrirse a la posibilidad del encuentro con el otro, con *lo otro*. A abrir la mente a otras ideas, otros saberes, otras maneras de ser y estar en el mundo. La comprensión nace de la capacidad de reconocerse en esas otras humanidades que no son las propias pero que resultan familiares (Rosenblatt, 2002).

Que la lectura sea un acto libre y voluntario no excluye el hecho de que requiera una formación, constancia y acompañamiento para fortalecer el proceso. Sin embargo, si esta formación no considera la dimensión humana, subjetiva y contextualizada de las personas, difícilmente podrá transitarse del acto de leer a la experiencia de la lectura.

Alguien que no ha vivenciado una experiencia estética a través de la lectura (en su concepción más amplia) o que no pueda identificarla como tal debido a los estigmas sociales que envuelven el “deber ser” de un lector; difícilmente podrá reconocer o favorecer entornos donde otras personas puedan experimentarlas o compartirlas.

Así mismo, si no se asume al proceso lector como un proceso inacabado e inagotable, si no se es capaz de identificar las propias deficiencias y se carece de recursos para subsanarlas, difícilmente se podrán proporcionar elementos de soporte o referencia en procesos lectores de infancias y juventudes. Si el profesorado no recupera, valora, visibiliza y reflexiona sobre el propio proceso lector no podrá fortalecer, acompañar o ayudar a desarrollar el hábito lector de otras humanidades.

Continuar dotando de herramientas al profesorado, asumiendo que es un ente completo y formado y como tal, con capacidades y habilidades implícitas para aplicar dichas herramientas, significará seguir replicando fórmulas que no han dado resultados.

Es necesario tener siempre presente que el cuerpo docente está conformado por personas con experiencias de vida diversas, cuya formación en los primeros años de infancia (la etapa más importante del desarrollo) se dio en un sistema educativo deficiente, en un contexto sociodemográfico precario donde el acceso a la cultura escrita era limitado o nulo, así como el ejercicio y reconocimiento de sus derechos culturales.

Sumado a esto, el proceso de alfabetización implicó a la par un violento proceso de castellanización. Es decir, el profesorado de educación básica indígena se formó y atravesó su proceso lector en una lengua distinta a la propia, para la cual no contaba con referentes ni en el uso cotidiano ni en el imaginario colectivo. El bagaje cultural del que disponían no fue considerado valioso para la construcción de sentido a través del lenguaje escrito. Situación que aún puede observarse al notar que en el ideario colectivo de la comunidad participante los referentes asociados a la lectura y a la cultura escrita no les incluyen.

Otro aspecto relevante se dio al analizar las características de los textos utilizados. Se encuentra que los textos narrativos propiciaron un mayor diálogo y reflexión (ver Apéndice F).

Especialmente aquellos que contaban con más recursos para lograr referencias y descripciones más amplias. Esto resultó contrario a lo que se pensaba en un principio, donde se creía que los cuentos cortos, debido precisamente a su brevedad, resultarían más atractivos. Se identificó también que los textos preferidos comparten las siguientes características: están narrados en primera persona, tanto los personajes como las situaciones están enmarcadas en un contexto social similar al de la comunidad participante, utilizan un lenguaje coloquial y contienen referencias identificables. De forma contraria, aquellos textos que no contaban con estos elementos fueron los menos estimulantes.

Dentro de los resultados observados destaca la deficiencia de la comunidad docente en el dominio de la lengua española escrita. Esto puede explicarse a partir del proceso de castellanización que han sufrido las comunidades indígenas y de las deficiencias adquiridas en el proceso de formación académica que no fueron atendidas. Esto ha contribuido a la marginación, discriminación y vulneración de las comunidades indígenas.

Los hallazgos surgidos a partir de los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que solo a través de la práctica vivencial es posible identificar las características y elementos que convierten a la lectura en una experiencia significativa. Esto permite entonces desarrollar las habilidades necesarias para trasladar estos elementos a otros contextos, en este caso las aulas, con la finalidad de crear entornos lectores favorables y disfrutables, desde un proceso propio de internalización y no desde la redundancia de fórmulas didácticas.

Se evidencia la necesidad de contar con personas profesionales capaces de acompañar procesos lectores no solo de infancias y juventudes, sino de personas adultas que a su vez acompañan otros procesos lectores. Estas personas intermediarias deberán favorecer el

autorreconocimiento de las prácticas lectoras, propiciar la valorización de los usos sociales de la lectura y la visibilización de estas prácticas en el espacio público, privado y académico.

Si la escuela pública es el lugar donde convergen estos ambientes (público, privado y académico) es precisamente en el cuerpo docente donde más necesaria se hace esta demanda de proyectos.

## CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 4.1 Respecto al objetivo general

Respecto al objetivo general y a partir del análisis realizado de la encuesta final y la bitácora de campo, se concluye que el proyecto contribuyó positivamente a fortalecer los hábitos lectores de la comunidad participante.

A pesar de la migración acelerada a la virtualidad provocada por la pandemia generada por la COVID-19 la comunidad participante no utiliza estos recursos debido a la brecha digital existente. El uso de entornos virtuales de aprendizaje acrecentó la experiencia de la comunidad participante al no estar familiarizados con este tipo de prácticas (Lago Martínez y Rivoir, 2021).

Así mismo se encontró que a través de la comprensión de la importancia del acceso, uso y disfrute de la cultura escrita se revalorizaron aspectos de la propia identidad cultural, principalmente aquellos relacionados con la lengua materna y los derechos culturales. Esto se vio reforzado con las oportunidades que brindan los recursos digitales para recuperar, promover y difundir el patrimonio cultural.

Se favoreció el acercamiento a la lectura a través de textos literarios con los que la comunidad participante pudo encontrar elementos relacionados con las propias experiencias. Es decir, se puso de manifiesto que la lectura y la literatura hablan de cosas humanas con las cuales es posible relacionarse desde la cognición, pero también desde la afectividad.

Así mismo se encuentra que las comunidades indígenas del estado de Veracruz no cuentan con acceso óptimo a servicios de internet, lo que dificulta su integración y vulnera su derecho humano de participar y disfrutar de los conocimientos y tecnologías de las sociedades.

Se recomienda que este tipo de proyectos sean vislumbrados a mediano y largo plazo puesto que queda de manifiesto la necesidad de contar con figuras de acompañamiento que



contribuyan a fortalecer la autoestima lectora, lo que devendrá en mejores y más sólidos hábitos de lectura.

La recuperación de la autobiografía lectora permite tomar conciencia de los episodios de lectura que influyen en la forma en como acercan esta actividad al estudiantado. Es vital que sean las personas por sí mismas quienes identifiquen estas prácticas desde la introspección y la autoeficiencia percibida y no desde la juzgadora mirada externa. Así mismo se encuentra significativamente relevante establecer relaciones horizontales entre todas las personas participantes, incluida la persona que coordine o facilite el espacio.

#### **4.2 Respeto a los objetivos particulares**

La brecha digital en la que se encuentran las comunidades rurales del país significa una doble marginación en los derechos fundamentales de acceso al conocimiento y desarrollo de una vida plena (Farro Lamas et al., 2020). Dentro de la comunidad participante esta situación se hizo evidente al limitar la participación del profesorado y en algunos casos excluirlos totalmente de integrarse al grupo.

La inclusión digital implica también el conocimiento y desarrollo de habilidades específicas necesarias para acceder a contenidos digitales (Salinas y De Benito, 2020). En este sentido solo una de las participantes contaba con dichos conocimientos técnicos para utilizar estos recursos en favor de su actividad profesional y personal. Sin embargo, la integración lograda en la comunidad y el interés por fortalecer la identidad cultural hizo posible que esta participante emergiera como capacitadora de estos procesos, llegando a construir material audiovisual de alfabetización en tres lenguas indígenas distintas.

La población adulta y en especial la población adulta indígena se formó en un sistema educativo cuyo interés primordial fue combatir el analfabetismo. En este sentido el proceso

lector tal como es comprendido actualmente, se consideraba equivalente a la adquisición del lenguaje escrito. Situación que se sostuvo a lo largo de toda la vida académica del profesorado.

Es entonces relevantemente significativo el impacto positivo de la figura del mediador, desde un sentido de horizontalidad, es decir, un acompañamiento entre pares, donde ambos sujetos se relacionan y valoran la diversidad de experiencias sin sobreponer una a otra, que es como funcionan los modelos tradicionales de docente-estudiante.

En este sentido la función de las instituciones involucradas es determinante, en la medida en que son ellas quienes posibilitan la apertura de estos espacios desde dentro, donde la comunidad docente es reconocida en su condición humana pero además esta condición es valorada y necesaria para el mejor desarrollo de la práctica profesional.

Sin embargo, es necesario considerar que la cadena de comunicación en las estructuras educativas puede afectar negativamente los procesos de integración debido a que el profesorado puede sentir este tipo de actividades como acciones impuestas o cargas laborales innecesarias.

Que la lectura es una práctica cotidiana que atraviesa todos los aspectos de la vida es una realidad que hay que visibilizar en los contextos de aprendizaje. Esto solo puede lograrse si quienes dirigen y coordinan estos espacios toman conciencia de esta situación y eso solo se consigue a través de la experiencia misma.

Reconocerse usuarios de la cultura escrita es un primer paso para identificarse como sujetos con la capacidad de ejercer derechos. Esto incluye a los derechos culturales y lingüísticos de las comunidades indígenas.

Conocer y ejercer los derechos está mediado por la capacidad de acceder y comprender qué implican y qué alcances tienen, quiénes los garantizan, cómo se reconocen y cuáles son.

Este acceso está condicionado al manejo adecuado del lenguaje escrito. No es posible comprender aquello que se desconoce. La lectura es la principal fuente de apropiación de estas estructuras mentales.

Respecto a la investigadora se encuentra necesario profundizar en el contexto sociohistórico del sistema educativo indígena. Así como acrecentar los recursos literarios y tecnológicos susceptibles de ser adaptados a los entornos de aprendizaje rural.

### **4.3 Recomendaciones**

Se recomienda que este tipo de investigaciones sean proyectadas a largo plazo para comprender mejor los fenómenos alrededor de los hábitos lectores y cómo el proceso de castellanización ha influido en ellos.

Respecto a la metodología se recomienda que los instrumentos para la recolección de datos no sean con preguntas cerradas, ya que limita la posibilidad de profundizar en la problemática. Así mismo, a pesar de que la participación es voluntaria es necesario establecer condiciones mínimas de cumplimiento para evitar la desintegración o conflictos dentro del grupo. Buscando no sobreponer los beneficios laborales de participar (constancias o diplomas) a la finalidad misma del proyecto que es la conformación de comunidades lectoras autónomas.

Es importante considerar que al trabajar con comunidades vulnerables es necesario contar con conocimientos adecuados para que a través de la intervención se visibilicen y combatan prácticas normalizadas que repliquen estereotipos, vulneren y victimicen a las comunidades.

Es necesario que quienes desarrollan proyectos de fomento a la lectura sean conscientes en todo momento que todos los esfuerzos emprendidos deben estar orientados a que llegue el punto en que la figura de una tercera persona no sea necesaria en el binomio lector-texto, es

decir, el objetivo de las actividades de fomento a la lectura siempre debe ser el surgimiento de lectores autónomos.

## REFERENCIAS

- Aguado, T., Melero, H. S., y Gil-Jaurena, I. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *Relieve*, 24(2).  
<http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13194>
- Babayigit, Ö. (2019). I don't read: The reasons of preservice primary school teachers who do not read. *Journal of Social Sciences Institute*, (32), 76–110.  
<https://doi.org/10.14520/adyusbd.486916>
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Alcaná libros.
- Bartolomé, E. (2006). *Educación Emocional en 20 lecciones*. Paidós.
- Benedetti, M. (2008). *La tregua*. Debolsillo. (Trabajo original publicado en 1960)
- Brandt, L., Sharp, A. C., & Gardner, D. S. (2021). Examination of teacher practices on student motivation for Reading. *The Reading Teacher*, (74), 6, 723–731.  
<https://www.uvu.edu/education/engaged-reading/read-a-difference/docs/examination-teacher-practices-article.pdf>
- Bloom, H. (2006). *Cómo y por qué leer*. Anagrama.  
<https://www.unpa.edu.mx/~blopez/algunosLibros/Harold%20Bloom%20-%20Como%20Leer%20Y%20Por%20Que.pdf>
- Bottarini, R., y Spregelburd, R. P. (2015). Entre la teoría y la práctica, reflexiones sobre “cultura escrita” En C. Muse (ed.), *4/Lectura y escritura como practicas sociales* (pp. 22-30).  
[https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2310/serie%20Unesco\\_volumen%2004\\_AVV.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=22](https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2310/serie%20Unesco_volumen%2004_AVV.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=22)
- Bauselas Herrera, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>

- Berrocal de Luna, E., y Expósito López, J. (2010). El proceso de investigación educativa II: investigación-acción. En R. López Fuentes (coord.), *Introducción a la innovación docente e investigación educativa* (pp. 41-55). Universidad de Granada.  
[http://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio\\_Berrocal\\_de\\_Luna/Master\\_files/Introduccio%CC%81n%20a%20la%20Innovacio%CC%81n%20Docente.pdf](http://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio_Berrocal_de_Luna/Master_files/Introduccio%CC%81n%20a%20la%20Innovacio%CC%81n%20Docente.pdf)
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y la construcción de identidades profesionales. En M-H Barreto Abrahão (ed.), *A Nova Aventura (Auto) Biográfica. Tomo I* (pp. 251-287).  
[http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones\\_2014-15\\_files/Reciente3\\_1.pdf](http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_2014-15_files/Reciente3_1.pdf)
- Brandt, L., Sharp, A. C., & Gardner, D. S. (2021). Examination of teacher practices on student motivation for Reading. *The Reading Teacher*, (74), 6, 723–731.  
<https://www.uvu.edu/education/engaged-reading/read-a-difference/docs/examination-teacher-practices-article.pdf>
- Brevik, M. L. (2019). Explicit reading strategy instruction or daily use of strategies? Studying the teaching of reading comprehension through naturalistic classroom observation in English L2. *Reading and Writing*, 32, 2281–2310. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09951-w>
- Burnett, C., & Merchant, G. (2018). Affective encounters: enchantment and the possibility of reading for pleasure. *Literacy*, 52(2), 62–69. <http://shura.shu.ac.uk/17822/>
- Calvino, I. (1992). *Por qué leer los clásicos* (A. Bermudez, trad.). Tusquets.
- Casanova, E. M. (1989). El proceso educativo según Carl R. Rogers: la igualdad y formación de la persona. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (6), 599-603.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117692>

- Centro regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe. (2014). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. El encuentro con lo digital*. UNESCO. [https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES\\_OLB\\_Metodologia-comun-para-explorar-y-medir-el-comportamiento-lector-El-encuentro-con-lo-digital\\_v1\\_010115.pdf](https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_Metodologia-comun-para-explorar-y-medir-el-comportamiento-lector-El-encuentro-con-lo-digital_v1_010115.pdf)
- Chartier, R. (2002). *Prácticas de la lectura*. Plural editores.
- Chambers, A. (1993). *Dime*. Fondo de Cultura Económica.
- Chapela, L. M. (2011). *La lectura*. Conaculta.  
<https://observatorio.librosmexico.mx/files/2018/mediadores/2-lectura.pdf>
- Chapela, L. M. (2012). *La lectura: fuente de relaciones interculturales*. Conaculta.  
<https://observatorio.librosmexico.mx/files/2018/mediadores/7-fuente-relacuines.pdf>
- Colomer, T. (2002). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En C. Lomas (coord.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 85-105). Paidós.  
<https://books.google.com.mx/books?id=LglcT2sOetkC&lpg=PP1&pg=PA6#v=onepage&q&f=false>
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. (2014). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Y propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación*. Secretaría de Educación Pública.
- 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*, 5(2), 53-66.  
<https://www.redalyc.org/pdf/410/41050205.pdf>
- Cuenca, M. (2011). El ocio como ámbito de educación social. *Educación social, Revista de intervención socioeducativa*, (47), 25-40.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/29052/00920113012788.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Dirección General de Educación Indígena. (2019). *Prontuario estadístico de la educación indígena nacional 2017-2018*. Secretaría de Educación Pública.

[http://dgei.basica.sep.gob.mx/es/prontuarios-estadisticos/2017-2018/pe\\_2017-2018.html](http://dgei.basica.sep.gob.mx/es/prontuarios-estadisticos/2017-2018/pe_2017-2018.html)

Elche Larrañaga, M., y Yubero Jiménez, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón*, 71(1). [10.13042/Bordon.2019.66083](https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083)

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata. (Trabajo original publicado en 1990) <https://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>

Estany, A. (2018). Escepticismo y relativismo en la gestión de la ignorancia. *El Escéptico*, (53). [https://www.escepticos.es/repositorio/elesceptico/articulos\\_pdf/ee\\_53/ee\\_53\\_escepticismo\\_y\\_relativismo\\_en\\_la\\_gestion\\_de\\_la\\_ignorancia.pdf](https://www.escepticos.es/repositorio/elesceptico/articulos_pdf/ee_53/ee_53_escepticismo_y_relativismo_en_la_gestion_de_la_ignorancia.pdf)

Farro Lamas, C. E., Vallejos Díaz, J. M., y Bautista Cubas, S. (2020). La brecha digital: una barrera limitante para el desarrollo educativo. *Revista conrado*, 16(S 1), 223-229. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1544/1528>

Ferreiro, E. (2001). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Versión. Estudios de comunicación y política*. 99-112. <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/159/159>

Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores. (Trabajo original publicado en 1969) <https://books.google.com.mx/books?id=6V-K4XonzQoC&lpg=PP1&pg=PA4#v=onepage&q&f=false>

Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI editores. (Trabajo original publicado en 1993) <https://books.google.com.mx/books?id=k->



qkDwAAQBAJ&lpg=PP1&dq=cartas%20a%20quien%20pretende%20ense%C3%B1ar  
&pg=PT3#v=onepage&q=cartas%20a%20quien%20pretende%20ense%C3%B1ar&f=false

Felipe Morales, A., Barrios, E., y Caldevilla Domínguez, D. (2019). Políticas de fomento de la lectura a través del futuro profesorado. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(4), 89-103.

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/29924>

Forster, E. M. (1927). *Aspectos de la novela*. Debate.

Fuster Guillén, D. E. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico.

*Propósitos y representaciones*, 7(1). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Gaete-Moscoso, R. C. (2019). Escenas de lectura: ¿qué repertorio usan los docentes que enseñan a leer para hablar de su práctica lectora? *Literatura y lingüística*, (40), 209-227.

<https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2067>

Galindo Ocegüera, A. K. (2021). Ser, tener y leer. La identidad lectora y el capital lector: ¿son elementos clave en la configuración de las prácticas vernáculas de un adolescente de secundaria? *Diálogos sobre educación*, (23). <https://doi.org/10.32870/dse.vi23.964>

Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. Conaculta.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa. (Trabajo original publicado en 1973) <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/geertz-c-1973-la-interpretacion-de-las-culturas.pdf>

Gobierno del estado de Veracruz. (2019). *Los pueblos indígenas y la A2030, todavía una deuda*.

<http://www.veracruz.gob.mx/programadegobierno/2019/08/09/los-pueblos-indigenas-y-la-a2030-todavia-una-deuda/>

Gobierno de México. (2021, noviembre). *Leer nos transforma*.

<https://www.gob.mx/leertransforma>

Goikoetxea Iraola, E., y Martínez Pereña, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI*, 18(1), 303-324.

<https://www.redalyc.org/pdf/706/70632585013.pdf>

Gómez, C. (2016). La vida como narración (Aranguren y Ricoeur). *Daimon. Revista internacional de filosofía*, (68), 67-83. <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/211151>

González González, C. J. (2016). El modelo humanista constructivista en la educación. *Escritos en la facultad*, 124, 65-66.

[https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_libro=624&id\\_articulo=13010](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=624&id_articulo=13010)

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. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 13, 43-63.

[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.13.03](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03)

Gutiérrez-Soriano, J. R., Ortiz-León, S., Follioux, C., Zamora-López, B., y Petra, I. (2017).

*Funciones mentales: neurobiología*. Departamento de psiquiatría y salud mental UNAM.

<https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/78694/funciones-mentales-neurobiologia>

Hattan, C. (2019). Prompting Rural Students' Use of Background Knowledge and Experience to Support Comprehension of Unfamiliar Content. *Reading Research Quarterly*, 54(4),

451– 455. <https://doi.org/10.1002/rrq.270>

Heidegger, M. (2020). *Ser y tiempo*. Trotta editorial. (Trabajo original publicado en 1927)

- Hernández Zamora, G. (2016). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura escrita? *Revista entre maestr@s*, 16(56).  
[https://www.researchgate.net/publication/317040775\\_De\\_que\\_hablamos\\_cuando\\_hablamos\\_de\\_cultura\\_escrita](https://www.researchgate.net/publication/317040775_De_que_hablamos_cuando_hablamos_de_cultura_escrita)
- Hirschman, S. (2011). *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura?* Fondo de Cultura Económica.
- Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UIS]. (2017). *Más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no está aprendiendo*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Módulo sobre lectura (MOLEC)*.  
[https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados\\_molec\\_feb21.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb21.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (2018). *Planea resultados nacionales 2018*. Secretaría de Educación Pública.  
[http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/RESULTADOS\\_NACIONALES\\_PLANEA2018\\_INEE.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2018_INEE.pdf)
- Jiménez, M. A., y Valle Vázquez, A. M. (2017). Lo educativo como experiencia fenomenológica. *Del enseñar y el aprender*, 8(18), 253-268.  
<https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7243>
- Jiménez-Naranjo, Y., y Mendoza-Suany, R. G. (2006). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14(1), 60-72.  
<http://ref.scielo.org/gyfnrb>

- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista iberoamericana de educación*, 46, 107-134.  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a06.htm>
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001704.pdf>
- Krause Jacob, M. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad. Cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta. *Revista de Psicología*, 10(2), 49-60.  
<https://doi.org/10.5354/0719-0581.2001.18572>
- Kosinski, A. (2015). Una manera de responder ¿quién soy?: la identidad narrativa de Paul Ricoeur. *Avatares filosóficos*, (2), 213-221.  
<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/avatares/article/view/322/325>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. UNESCO.  
[https://en.unesco.org/sites/default/files/resumen-ejecutivo-informe-regional-logros-factores-erce2019.pdf\\_0.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/resumen-ejecutivo-informe-regional-logros-factores-erce2019.pdf_0.pdf)
- Lago Martínez, S., y Rivoir, A. (2021). Tecnologías digitales y pandemia. *Controversias y concurrencias latinoamericanas*, 12(22), 11-15. [http://ojs.sociologia-  
alas.org/index.php/CyC/article/view/242](http://ojs.sociologia-<br/>alas.org/index.php/CyC/article/view/242)
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciencias de la educación y del deporte Blanquerna*, (19), 87-112.  
<https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>

- Larrosa, J. (2013). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1996)
- Llobet, D. (2021, 18 de enero). El hombre de Neandertal, mucho más humano de lo que se creía. *National Geographic España*. [https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/hombre-neandertal-mas-humano-que-se-creia\\_14381](https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/hombre-neandertal-mas-humano-que-se-creia_14381)
- López-Bonilla, G., y Pérez Frago, C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad” En A. Carrasco Altamirano y G. López-Bonilla (coords.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 21-49). Asesoría en tecnologías y gestión educativa. [https://ideamex.com.mx/sites/default/files/pdf/lenguaje\\_educacion.pdf](https://ideamex.com.mx/sites/default/files/pdf/lenguaje_educacion.pdf)
- Martínez Buenadab, E. (2011). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanía. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. (coord.), *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/>
- Mediavilla, D. (2015, 10 de agosto). ¿Cuán empezaron a hablar los humanos? *El País*. [https://elpais.com/elpais/2015/08/07/ciencia/1438961176\\_330561.html](https://elpais.com/elpais/2015/08/07/ciencia/1438961176_330561.html)
- Méndez Guerrero, B. (2016). La interpretación del silencio en la interacción. Principios pragmáticos, cognitivos y dinámicos. *Paralingüística*, 24, 169-186. <https://rodin.uca.es/handle/10498/19841>
- Mendoza García, J. (2012). Vygotsky y Bajtin: Construcción social del conocimiento. En J. Mendoza García, J. S. Sánchez Hernández y G. Martínez Tejeda (coords.), *La construcción del conocimiento. Miradas desde la psicología educativa* (pp.63-94). Universidad Pedagógica Nacional.

[https://backend.aprende.sep.gob.mx/media/uploads/proedit/resources/la\\_construccion\\_del\\_1ce227f2.pdf](https://backend.aprende.sep.gob.mx/media/uploads/proedit/resources/la_construccion_del_1ce227f2.pdf)

Ministerio de Educación. (2013). *A viva voz. Lectura en voz alta*. Gobierno de Chile.

[https://bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/publicaciones/avivavoz\\_web.pdf](https://bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/publicaciones/avivavoz_web.pdf)

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

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

Miño Puigcercós, R., Rivera Vargas, P., y Alonso Cano, C. (2019). Comunidades virtuales:

dinámicas emergentes de participación social y aprendizaje entre los jóvenes. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 20(12). [https://doi.org/10.14201/eks2019\\_20\\_a21](https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a21)

Moctezuma Pérez, S. (2017). Una aproximación a las sociedades rurales de México desde el concepto de aprendizaje vicario. *Liminar*, 15(2).

<https://doi.org/10.2536/liminar.v15i2.538>

Molano L., O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista ópera*, (7), 69-84. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/1187/1126>

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

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

Moreno Bayona, V. (2003). *Leer para comprender*. Departamento de educación y cultura,

Gobierno de Navarra. [https://www.educacion.navarra.es/web/publicaciones/ultimas-publicaciones/-/asset\\_publisher/JONi5m8mCym2/content/leer-para-comprender](https://www.educacion.navarra.es/web/publicaciones/ultimas-publicaciones/-/asset_publisher/JONi5m8mCym2/content/leer-para-comprender)

- Morín, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (M. Vallejo-Gómez, trad.). UNESCO. (Trabajo original publicado en 1999)  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378091/PDF/378091spa.pdf.multi>
- Munita, F. (2017). Yo, lector: los relatos de vid lectora en la construcción del sujeto didáctico. *Cronía*, 13, 1-9. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/cronia/article/view/637/542>
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe*, (17). <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>
- Munita, F. (2019). "Volver a la lectura" o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la escritura. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 23(3), 413-430.  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11236>
- Muñoz, C., & Valenzuela, J. (2020a). Demotivation in academic reading during teacher training. *Journal of Research in Reading*, 43(1), 41–56.  
[https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Valenzuela-2/publication/343166443\\_1467-981712288pdf/data/5f19c31aa6fdcc9626ad1315/1467-981712288.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Valenzuela-2/publication/343166443_1467-981712288pdf/data/5f19c31aa6fdcc9626ad1315/1467-981712288.pdf)
- Muñoz, C., Lobos, C., y Valenzuela, J. (2020b). Disociaciones entre discurso pedagógico y prácticas lectoras en futuros profesores: pistas para la formación docente. *Revista fuentes*, 22(2), 203-211. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.07>
- Narro, J., y Moctezuma, D. (2014). Analfabetismo en México: una deuda social. *México social*.  
<https://www.mexicosocial.org/analfabetismo-en-mexico-una-deuda-social/>
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado bolsillo.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 Results (Vols. I–III)*. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*.  
[https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas. (1999). 53/243. *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N99/774/46/PDF/N9977446.pdf?OpenElement>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *Marco de evaluación y de análisis de PISA para el desarrollo: lectura, matemáticas y ciencia* [Versión preliminar]. [https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework\\_PRELIMINARY%20version\\_SPANISH.pdf](https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas México. (2021, 17 de septiembre). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-del-desarrollo-sostenible/>
- Padua, D., y Prados, M. (2014). El uso de autobiografías en la formación inicial de los futuros docentes. Dos experiencias en la Universidad de Almería. En J. Rivas, A. Leite y E. Prados (coords.), *Profesorado, escuela y diversidad: la realidad educativa desde una mirada narrativa* (pp. 75-93). Ediciones Aljibe.
- Pennac, D. (2019). *Como una novela*. Anagrama. (Trabajo original publicado en 1992)
- Pérez Camacho, C., y López Ojeda, A. (2015). Los usos sociales de la lectura: del modo tradicional a otras formas colectivas de leer. En R. M. Sáinz Peña y J. L. A. Trejo Salinas (coord.). *Hacia una antropología de los lectores* (pp.39-104). Ediciones culturales Paidós. <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/hacia-una-antropologia-de-los-lectores/469/>
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.



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

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

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2013). *Sistematización de prácticas paradigmáticas de la educación indígena en México*. Secretaría de Educación Pública.

<http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/pnud/Sistematizacion-de-Practicas-Paradigmaticas-de-la-Educacion-Indigena-en-Mexico.pdf>

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

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

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

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

Rodríguez-Rey, R., y Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres y maestros*, (384), 72-76.

10.14422/pym.i384.y2020.011

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

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

Salinas, J., y De Benito, B. (2020). Competencia digital y apropiación de las TIC: claves para la inclusión digital. *Campus virtuales*, 9(2), 99-111.

<http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/741>

Santos Gómez, M. (2006). De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora. *Realidad: revista de ciencias sociales y humanidades*, (107), 39-64.

<https://doi.org/10.5377/realidad.v0i107.3869>

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

[https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/PFCE/PFCE\\_completo.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/PFCE/PFCE_completo.pdf)

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

Secretaria de Gobernación. (2020, 16 de marzo). *ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública*. Diario Oficial de la Federación.

[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#:~:text=%2D%20Se%20suspenden%20las%20clases%20del,medio%20superior%20y%20superior%20dependientes](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#:~:text=%2D%20Se%20suspenden%20las%20clases%20del,medio%20superior%20y%20superior%20dependientes)

Taipe, J. (2016). La semiótica del silencio. *Horizonte de la ciencia*, 6(11), 107-112.

<http://200.60.61.131/index.php/horizontedelaciencia/article/view/232/226>

Taylor-Powell, E., & Renner, M. (2003). *Analyzing qualitative data*. Madison: University of Wisconsin-Extension Cooperative Extension.

Teberosky, A., y Sepúlveda, A. (2018). Aprender a partir de la lectura en voz alta del adulto. *Entreideas*, 7(2), 73-90.

<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/25327/16582>

- Tobón Cossío, J. C. (2020). La autobiografía lectora: una herramienta para la construcción de sentido en el quehacer docente. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 163-173.  
<https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a8>
- Toledo Almada, A., y Sequera Meza, J. A. (2014). La producción del sentido: semiosis social. *Razón y palabra*, (88). <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199532731040.pdf>
- Torres Gallardo, B., y Gimeno Pérez, F. (2008). *Anatomía de la voz*. Paidotribo.  
<https://books.google.es/books?id=RICRDwAAQBAJ&lpg=PT12&ots=swID4LLWs4&dq=la%20voz%20human&lr&hl=es&pg=PT3#v=onepage&q=la%20voz%20human&f=false>
- United Nations Educational, Scientific and Culture Organization. (2021). *Cultura de paz y no violencia*. <https://es.unesco.org/themes/programas-construir-paz>
- United Nations Educational, Scientific and Culture Organization. (2022). *Cien millones más de niños sin las competencias mínimas de lectura debido a la COVID-19*.  
<https://www.unesco.org/es/articles/cien-millones-mas-de-ninos-sin-las-competencias-minimas-de-lectura-debido-la-covid-19-la>
- United Nations Educational, Scientific and Culture Organization Institute for Statistics. (2021, September 21). *Literacy*. UNESCO. <http://uis.unesco.org/en/topic/literacy#slideoutmenu>
- Urbina, C., Ipinza Villamán, R., y Gutiérrez-Fuentes, L. (2020). Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación en el aula: Desafíos para la construcción de una convivencia democrática. *Psicoperspectivas*, 19(3), 29-40.  
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2045>
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vigotsky. *Educere*, 3(9), 38-43.  
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35630908.pdf>

Vásquez, J. D. (2013). Adultocentrismo y juventud: aproximaciones foucaulteanas. *Sophia*, colección de Filosofía de la Educación, (15), 217-234.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846100009>

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

Vigotsky, L. (2013). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1934)

Yunes, E. (2008). *Tejiendo al lector: una red de hilos cruzados*. Ríos de tinta.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bettleheim, B. F., y Zelan, K. (2015). *Aprender a leer*. Planeta. (Trabajo original publicado en 1983)
- [https://www.planetadelibros.com/libros\\_contenido\\_extra/31/30902\\_Aprender\\_a\\_leer.pdf](https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/31/30902_Aprender_a_leer.pdf)
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 19-35.
- <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/23439/00520083000291.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Briones, C. (2020). La horizontalidad como horizonte de trabajo. En I. Cornejo y M. Rufer (ed.), *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología* (pp. 59-92). CLACSO.
- [https://www.researchgate.net/profile/Olaf-Kaltmeier/publication/345894719\\_Horizontalidad\\_en\\_Perspectiva\\_Entrevista\\_a\\_Olaf\\_Kaltmeier\\_y\\_Sarah\\_Corona\\_Berkin/links/5fb0e62fa6fdcc9ae0553460/Horizontalidad-en-Perspectiva-Entrevista-a-Olaf-Kaltmeier-y-Sarah-Corona-Berkin.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Olaf-Kaltmeier/publication/345894719_Horizontalidad_en_Perspectiva_Entrevista_a_Olaf_Kaltmeier_y_Sarah_Corona_Berkin/links/5fb0e62fa6fdcc9ae0553460/Horizontalidad-en-Perspectiva-Entrevista-a-Olaf-Kaltmeier-y-Sarah-Corona-Berkin.pdf)
- Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 2015)
- <https://books.google.com.mx/books?id=IRYzDQAAQBAJ&lpg=PP1&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2). [10.15517/REVEDU.V25I2.3581](https://doi.org/10.15517/REVEDU.V25I2.3581)
- Domingo Argüelles, J. (2017). *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el placer de leer*. Océano Travesía.

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

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

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

Loayza Maturrano, E. F. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación.

Criterios para elaborar artículos científicos. *Educare et comunicare: revista de investigación de la facultad de humanidades*, 8(2), 56-66.

<https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.536>

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

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

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

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

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

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

## Apéndices

### Apéndice A

#### Encuesta de diagnóstico

##### **¡Bienvenidos docentes!**

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

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

##### **Sobre el aula y su entorno**

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

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



## La lectura y yo

Esta parte se trata solo sobre ti y tu experiencia personal

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

de leerlas: Yo creo que...

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

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

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

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

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

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

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

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

**Lengua materna**

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

## Apéndice B

### Cartografía lectora

Benedetti, M. (2009). *La tregua*. Alfaguara.

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

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

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

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

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

Galeano, E. (2004). *Bocas del tiempo*. Siglo XXI Editores.

García Damián, M. T. (2009). Igual que el matrimonio. En Dirección General de Publicaciones (ed.), *México Lee 2009. Premio al fomento a la lectura. Testimonios vivos de los promotores de lectura* (pp. 73-74). Conaculta. <https://observatorio.librosmexico.mx/>

Ibargüengoitia, J. (2016). *Piezas y cuentos para niños*. Booket. (Trabajo original publicado en 1990)

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

Machado, A. (1999). *Poesías completas*. S. L. U. Espasa libros.

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

Pérez Díaz, A. (2011). La lectura y yo. En Dirección General de Publicaciones (ed.), *Premio al fomento de la lectura México Lee. Testimonios vivos de los promotores de lectura 2011*. <https://observatorio.librosmexico.mx/files/2018/premios/2011.pdf>

Rodari, G. (2002). *Cuentos escritos a máquina*. Alfaguara.

Rodari, G. (2020). *Cuentos por teléfono*. Editorial Juventud.

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

TEDx Talk. (2016). *Leer es resistir. Benito Taibo* [Video]. YouTube.

<https://youtu.be/iTEz1yOmepQ>

Valadés, E. (2000). *La muerte tiene permiso*. Fondo de Cultura Económica (Trabajo original publicado en 1955)

## Apéndice C

### Infografía



## Apéndice D

### Esquema de las sesiones

1.- Saludo y presentación. Es el primer momento en el que se tiene contacto con el grupo, en la primera sesión este espacio sirve para que cada participante se presente. En sesiones posteriores es un espacio abierto donde los participantes pueden conversar, estrechar lazos, compartir experiencias y esperar a que todo el grupo se haga presente.

2.- Inicio de la sesión. Comentar sobre las reflexiones, dudas o descubrimientos a partir de los temas abordados en sesiones anteriores. Este espacio también funciona para monitorear aquellos temas que han causado mayor interés y los que no, así como el nivel de apropiación de los mismos a partir de la forma en la que se expresan.

3.- Lectura gratuita. Inmediatamente después presentar y realizar una lectura en voz alta. El texto se selecciona de acuerdo a los temas sobre los que se quiera guiar la conversación.

4.- Actividad grupal de reflexión. Se da a partir de los comentarios espontáneos que los participantes hacen sobre la lectura. De no surgir, la investigadora propone algunas pautas.

5.- Ejercicio de escritura. Actividad derivada de la lectura o de las reflexiones surgidas en momentos anteriores, involucra siempre el reconocimiento y la práctica de las funciones superiores del pensamiento.

6.- Visibilización de las implicaciones prácticas, emotivas y cotidianas del ejercicio realizado. Este momento es particularmente enriquecedor cuando los participantes comparten experiencias íntimas y afectivas (interiorización), así como el reconocimiento de estas prácticas en la vida diaria y la posibilidad de adaptarlas al contexto docente particular (apropiación).

7.- Cierre y fin de la sesión. En este momento se refuerzan los conceptos o elementos importantes surgidos durante las reflexiones. Se dan las indicaciones para la siguiente sesión.

## Apéndice E

### Bitácora de registro

Bitácora de sesiones "Soy espejo y me reflejo"		
No. de Bitácora	Fecha:	
Lugar:		
No. de asistentes:		
Características de la población atendida:		
Número de participantes por sexo:	M	H
Temas abordados:		
Acervo:		
Actividades realizadas:		
a) Autopercepción:		
b) Espacio físico:		
c) Atmósfera social:		
d) Convivencia:		
e) Logros y deficiencias identificados:		

## Apéndice F

### Textos que propiciaron mayor interés y participación

Texto	Género	Nivel de participación	Reflexiones en torno a:
La señora de los sueños <i>Sara Sefchovic</i>	Novela	Alto	Experiencias personales relacionadas con el machismo, los prejuicios, la dificultad para comunicar emociones, los roles de género, las relaciones personales y los estigmas sociales
Sea por Dios y venga más <i>Laura Esquivel</i>	Cuento	Muy alto	Prejuicios, injusticias, violencia, vicios, experiencias personales, soledad, aislamiento
País nada <i>Arnoldo Kraus</i>	Relato	Alto	La importancia de la memoria como elemento de identidad, el poder de la escritura como arma contra el olvido. Se compartieron experiencias personales emotivas y profundas
El maestro <i>Eduardo Galeano</i>	Cuento corto	Alto	Las prácticas docentes, relaciones con padres de familia, dificultades burocráticas, desilusión de la práctica docente
La lectura y yo <i>Alfredo Díaz</i>	Testimonial	Muy alto	La historia personal, recuerdos de la infancia, la importancia de contar con personas que medien entre libros y lectores y la recuperación y revalorización de experiencias personales de lectura.
La muerte tiene permiso <i>Edmundo Valadés</i>	Cuento	Muy alto	La injusticia, la violencia contra las minorías, la necesidad de conocer los derechos, la marginación de las comunidades indígenas, la educación como elemento de control pero también de autonomía.
El peligro de la historia única <i>Chimamanda Ngozie Adichie</i>	Conferencia	Alto	Los estereotipos, la identidad, los prejuicios, el valor de la historia personal



## **Apéndice G**

### **Acuerdos generados**

- A) Todo es una construcción. No hay absolutos.
- B) No hay respuestas correctas o incorrectas.
- C) Nuestros espacios (sesiones y grupo de WhatsApp) son espacio seguros: podemos expresar ideas y pensamientos en libertad y respeto.
- D) Participamos activamente.
- E) Apreciamos la participación de los demás.
- F) Compartimos y escuchamos.
- G) Establecemos relaciones horizontales. No hay relaciones de poder.
- H) Respetamos y cumplimos los acuerdos.

## Glosario

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

**Identitario.** Perteneiente o relativo a la identidad.

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

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

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

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

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

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

**Unicidad.** Cualidad de único.