



Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura
y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura

Sede Xalapa

Trabajo recepcional

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

Presenta:

María Elena Rivera Guevara

Con la dirección de:

Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez

Xalapa, Veracruz, febrero 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: Dra. Soledad de León Torres, académica del Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación de la Universidad Veracruzana.

Director: Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez, miembro del NAB de la EPL.

Sinodal 1: Mtra. Eréndira Esperón Cervantes, titular de la Unidad de Género del Instituto Veracruzano de la Cultura.

Sinodal 2: Especialista en Promoción de la Lectura Erika Rubi Sánchez Sosa, Programa Universitario de Formación de Lectores de la UV.

Sinodal 3: Mtra. Edna Laura Zamora Barragán, miembro del NAB de la EPL.

Sobre la autora del documento recepcional

Licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas por la Universidad Veracruzana (UV). Fue asistente de edición de la revista *Investigación Teatral*, del Centro de Estudios, Creación y Documentación de la UV. Ha sido ponente en eventos académicos celebrados en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad Autónoma Metropolitana, y sus líneas de interés académico han abarcado tópicos pertenecientes a la literatura hispanoamericana del siglo XX. En 2015 colaboró para la sección cultural del *Diario AZ* con la redacción de reseñas y notas de películas, conciertos y exposiciones en galerías. En el verano de ese mismo año participó en el área de ensayo del Séptimo Curso de Creación Literaria, evento organizado por escritores y académicos de la Fundación para las Letras Mexicanas y la UV.

DEDICATORIAS

A mi madre, por todo su amor, apoyo y comprensión.

AGRADECIMIENTOS

A mis amigos lectores, porque sin los diálogos ni los préstamos de libros mi evolución como lectora hubiera sido distinta. Gracias por demostrarme que la lectura no necesariamente es una actividad solitaria y aislada del mundo.

A esos otros amigos que, de una u otra forma, me han acompañado en diversos procesos de mi vida, que han compartido los paseos por la ciudad, los viajes, las conversaciones... En fin, agradezco todos esos lejanos momentos de la era precovidiana que ahora sólo viven en mi memoria.

A mis compañeras de la especialización, por todo el apoyo, la complicidad y las experiencias compartidas.

A los profesores del posgrado que compartieron sus conocimientos y experiencias, y brindaron comentarios que contribuyeron a la mejoría de este documento.

Al profesor Armando García, por su apoyo para que fuera posible este proyecto de promoción de lectura, así como por su disposición para dialogar y cooperar antes, durante y después de su implementación.

A los egresados de la generación 2018-2021 del TEBAEV “El Terrero”, por su paciencia y colaboración, pero sobre todo por permitirme acompañarlos a lo largo de esta breve travesía.

CONTENIDO

Sobre la autora del documento recepcional iii

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 Lectura 5

 1.1.1.1 La comprensión lectora 7

1.1.2 Escritura 8

1.1.3 Literacidad 9

1.1.4 Lectura por placer 10

1.1.5 Promoción de la lectura 11

1.1.6 Estrategias de animación a la lectura 11

1.1.7 Tecnologías de la información y la comunicación 12

 1.1.7.1 La videoconferencia 12

 1.1.7.2 La web 2.0 13

 1.1.7.3 Sistemas de gestión del aprendizaje 13

1.1.8 Pandemia del COVID-19: Retos y oportunidades 13

1.2 Marco teórico 17

1.2.1 Teoría de la recepción 17

1.2.2 Teoría transaccional de la lectura 18

1.2.3 Constructivismo 18

1.3 Revisión de casos similares 19

1.3.1 Casos internacionales 19

1.3.2 Casos nacionales 22

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO 26

2.1 Contexto de la intervención 26

2.2 Delimitación del problema y objetivos 29	
2.2.1 <i>Problema general</i> 29	
2.2.2 <i>Problema específico</i> 31	
2.2.3 <i>Problema concreto</i> 34	
2.2.4 <i>Objetivo general</i> 38	
2.2.5 <i>Objetivos particulares</i> 39	
2.2.6 <i>Hipótesis de la intervención</i> 39	
2.3 Estrategia de la intervención 40	
2.3.1 <i>Descripción general de la intervención</i> 41	
2.3.2 <i>Sobre la cartografía lectora</i> 43	
2.3.3 <i>Sobre las estrategias y dinámicas</i> 46	
2.3.4 <i>Descripción general de las actividades</i> 47	
2.4 Procedimiento de evaluación 57	
2.5 Procesamiento de evidencias 59	
CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 60	
3.1 Evaluación general del taller de lectura: percepciones y sugerencias 60	
3.1 Respecto a las asistencias y actividades 64	
3.2 Respecto a las estrategias de animación y las experiencias de lectura 68	
3.3 Respecto a los materiales de lectura y la asimilación de la cartografía lectora 74	
3.3.1 <i>Asimilación de la cartografía lectora</i> 78	
3.4 Respecto a la comprensión lectora 80	
3.5 Respecto a la contribución del diálogo y la reflexión mediante la realización de debates 86	
3.6 Respecto al cambio de actitud hacia la lectura 92	
CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 97	
4.1 Recomendaciones generales proporcionadas por los participantes 97	
4.2 Respecto a la logística, coordinación y dirección del taller 98	
4.3 Respecto a las actividades 99	
4.4 Respecto a la cartografía seleccionada 100	
4.5 Respecto a la intervención con adolescentes con necesidades específicas 101	
4.6 Conclusiones 101	
REFERENCIAS 105	

Apéndices 119

- Apéndice A. Plataforma de Google Classroom 119
- Apéndice B. Cartografía lectora 120
- Apéndice C. Materiales lúdicos elaborado por la coordinadora (memorama y lotería) 128
- Apéndice D. Respuestas de foros virtuales 129
- Apéndice E. Ilustraciones creadas por los alumnos a partir de lecturas gustadas 130
- Apéndice F. Votación de novela elegida por el grupo 132
- Apéndice G. Encuesta inicial de prácticas y percepciones sobre la lectura 133
- Apéndice H. Bitácora de campo 136
- Apéndice I. Encuesta final de prácticas y percepciones sobre la lectura 137
- Apéndice J. Algunos textos creativos 140

Glosario 142

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. *Actividades y participaciones de alto nivel* 67

Tabla 2. *Percepciones de algunos participantes respecto a las dinámicas de creación* 71

Tabla 3. *Percepciones de algunos participantes respecto a las dinámicas basadas en juegos* 72

Tabla 4. *Algunos comentarios en torno a una lectura significativa* 75

Tabla 5. *Resultados destacables de algunos participantes* 85

Tabla 6. *Opiniones respecto al diálogo en la modalidad virtual* 88

Figuras

- Figura 1. *Evaluación del taller por parte de los participantes* 60
- Figura 2. *Modalidad preferida para las actividades: síncrona o asíncrona* 61
- Figura 3. *Nube de palabras que describen la preferencia por la modalidad síncrona de actividades* 62
- Figura 4. *Nube de palabras que describen la preferencia por la modalidad asíncrona de actividades* 63
- Figura 5. *Respuestas de los participantes ante la posibilidad de participar en un taller de lectura similar al implementado* 64
- Figura 6. *Tendencia de asistencias al taller* 65
- Figura 7. *Relación entre el número de asistentes y el número de participantes presentada en cada sesión* 66
- Figura 8. *Participación de alumnos en dinámicas de textos creativos* 69
- Figura 9. *Lecturas favoritas* 74
- Figura 10. *Autoras de la cartografía lectora identificadas por los participantes en la encuesta final* 79
- Figura 11. *Actividades con un mayor número de participantes que contribuyeron a la construcción de significados* 81
- Figura 12. *Resultados del cuestionario 1 de comprensión lectora* 82
- Figura 13. *Resultados del cuestionario 2 de comprensión lectora* 83
- Figura 14. *Resultados del cuestionario 3 de comprensión lectora* 84
- Figura 15. *Resultados del cuestionario 4 de comprensión lectora* 84
- Figura 16. *Percepción general de los participantes respecto a la oportunidad de compartir opiniones, experiencias y reflexiones sobre las lecturas* 87
- Figura 17. *Cantidad de participantes cuyos comentarios se caracterizaron por vincular texto, contexto en cada sesión* 90
- Figura 18. *Comparación de las percepciones y finales de los participantes sobre la lectura* 94
- Figura 19. *Comparativo de la calificación que los participantes otorgaron a su gusto por la lectura al inicio y al final de la intervención* 94
- Figura 20. *Sugerencias mencionadas por los participantes para mejorar el taller de lectura* 98

INTRODUCCIÓN

La lectura es una de las competencias elementales para el desarrollo de todas las sociedades contemporáneas. La importancia de esta actividad se advierte en las agendas de organismos internacionales. Por ejemplo, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible emitida por las Naciones Unidas (ONU), la incluye como parte de sus objetivos; además, la postura del organismo respecto a este asunto se encuentra relacionada con el tema de la educación. Ésta es considerada un motor de cambio porque permite el mejoramiento de los individuos y las sociedades. Para lograr dicha transformación, es necesario que los Estados cumplan con una de las metas establecidas, que consiste en alfabetizar a una porción considerable de hombres y mujeres, ya que así podrán adquirir nuevos conocimientos y, por consiguiente, alcanzar mayores oportunidades de movilidad socioeconómica.

Por otra parte, esta cuestión del acceso a la educación tiene relación con el objetivo 16 de la Agenda, el cual apuesta por promover sociedades inclusivas, justas y pacíficas. Una de las metas señaladas por este objetivo exhorta a garantizar que los ciudadanos puedan acceder públicamente a la información (ONU, 2015). Gracias a la promoción de este derecho se podría visualizar una optimización de los sistemas de justicia, así como un incremento de ciudadanos conscientes y lo suficientemente informados para exigir sus derechos.

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

humanista de esta actividad, pues la caracterizan como una vía que facilita el conocimiento de otras realidades, sentidos e interpretaciones de la sociedad y el mundo en general; además, señala el vínculo existente entre la lectura y la educación para la vida, pues gracias a la primera es posible la resolución de conflictos, la toma de decisiones en los ámbitos de la ética y la moral, entre otros beneficios que posibilitan una formación trascendental e integral (p. 114).

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

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

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

letradas. Estas acciones son novedosas debido al cambio de gobierno, por lo que valdría la pena revisar los efectos de estos planes en un mediano plazo. Por el momento, es imposible continuar ignorando que existe un problema de déficit de lectores: existen pocos y éstos también leen poco. Un sector que ha sido descuidado en este sentido es el escolar. Pocas escuelas son las que cuentan con la infraestructura y el personal necesario, es decir, profesores lectores y bibliotecas lo suficientemente equipadas y atractivas.

De la misma forma, es importante señalar que el ejercicio de la lectura por placer desde las aulas puede representar un área de oportunidad para atender problemas de competencia lectora, los cuales han sido evidenciados por instrumentos de evaluación nacionales e internacionales. Este asunto es perceptible en los resultados de la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) del año 2018, donde sólo el 1 % de los estudiantes mexicanos de 15 años obtuvo los niveles más altos de competencia lectora (Salinas et al., 2019). Tal dimensión del problema obliga a emprender acciones a favor del fomento de esta actividad. Es de este modo que existe la posibilidad de formar lectores autónomos y capaces de desenvolverse en prácticas de lectura y escritura en diferentes contextos. Además, el placer de la lectura es un derecho que, a parecer de la autora, no puede negársele a nadie.

En el presente documento se detalla el reporte de una intervención que tuvo como finalidad promover la lectura por placer entre estudiantes del subsistema Telebachillerato de Veracruz (TEBAEV). Éste se llevó a cabo de manera virtual, utilizando la plataforma de videoconferencias Zoom y el sistema de gestión de aprendizajes Google Classroom para la implementación de actividades en modalidad síncrona y asíncrona. Se aplicaron estrategias de animación a la lectura para el acercamiento de los jóvenes a los textos. También se coadyuvó en

la comprensión lectora de los participantes, así como en la promoción del diálogo y la reflexión a partir de las lecturas realizadas. Para lo anterior, se optó por una cartografía lectora que incluyó la lectura de autoras del siglo XX y XXI.

Se presenta primero un marco referencial con conceptos relevantes para el proyecto, así como teorías pertinentes con el asunto a tratar (el constructivismo, la teoría de la recepción y la teoría de la transacción de la lectura). También se incluye un breve estado del arte con casos similares de promoción virtual o mixta de la lectura. Más adelante se expone un apartado destinado a describir el diseño metodológico del proyecto, el cual está basado en la investigación-acción, así como los instrumentos de evaluación que se utilizaron y la descripción de una estrategia general de actividades que se aplicó. Finalmente, se presentan los resultados obtenidos, así como una conclusión general acompañada de una serie de recomendaciones para quienes decidan emprender proyectos similares en el futuro.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

A continuación se presenta un conjunto de conceptos necesarios para la sustentación del proyecto de intervención. Esto brindará un andamio lo suficientemente consolidado para el planteamiento de términos, ideas y teorías que constituyen el eje teórico de esta propuesta.

1.1.1 Lectura

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

Durante el proceso de lectura se manifiesta el principio referido: quien escribe dirige un mensaje que es recibido y descifrado por un lector. De acuerdo con Garrido (2012), la lectura implica la decodificación de mensajes y su comprensión ocurre cuando los signos que los construyen han sido reconocidos e interpretados (p. 33). Esta definición añade que la lectura es un acto complejo, ya que se menciona la necesidad del esfuerzo para ejercer la comprensión.

Esta misma observación es realizada por López (1997), quien critica que en las aulas se conceptualice a la lectura como un proceso mecánico. Esto influye en que la comprensión se realice de modo parcial, es decir, los alumnos se limitan a recuperar información o a entenderla de manera literal. También Garrido (2004) advierte sobre este fenómeno de comprensión a

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

La situación anterior obliga a examinar con detenimiento las dimensiones del proceso de la lectura, la cual se concibe desde el ámbito lingüístico, psicolingüístico y sociocultural. Según Cassany (2006), la concepción lingüística de la lectura se refiere a la noción ya mencionada, es decir, leer consiste en rescatar el valor semántico de cada palabra y vincularlo con el correspondiente a los términos anteriores. De tal modo para los lectores el significado es fijo, absoluto, neutral y autónomo, independiente a las situaciones en las que acontece el acto de lectura (p. 25).

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

Para finalizar, Cassany (2006) describe que la concepción sociocultural percibe a la lectura como una práctica social situada en un contexto, el cual posee historia, tradiciones, hábitos y prácticas de comunicación particulares. Esto implicaría leer tras las líneas: la capacidad

de leer más allá del texto con la finalidad de valorar fuentes de consulta, así como reconocer opiniones, contextos y actores sociales e identificar la influencia de ideologías que los autores pretenden comunicar (Zárate Pérez, 2019).

1.1.1.1 La comprensión lectora. Hablar de lectura implica hacerlo también sobre comprensión lectora. Este término se encuentra ligado a la concepción psicolingüística de la lectura, pues el significado construido resulta de la interacción producida entre la mente del lector y el texto. Puente et al. (2019) sostienen que:

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

(p. 26)

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

Este autor también menciona que existen mecanismos para la construcción —y reconstrucción— de la comprensión: el muestreo, que trata en explorar intuitivamente un texto antes de su lectura, la retención de información, la formulación de predicciones e inferencias y su posterior confirmación y corrección (Garrido, 2012). También señaló que la paráfrasis es una evidencia de que un texto ha sido comprendido (comunicación personal, 5 de octubre, 2020).

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

1.1.2 Escritura

La escritura es una actividad donde se representan signos de un código lingüístico sobre un soporte físico. Según Garrido (2012), escribir consiste en otorgar una forma gráfica a las palabras, de manera que éstas expresan sentimientos, ideas, opiniones, conocimientos, etc. Este autor también señala que dicha acción se distingue por su perdurabilidad. Por otra parte, Ong (2002) señala la importancia de la escritura al afirmar que es una de las tecnologías que impactó en la conciencia humana. Le otorga tal categoría por su carácter artificial ya que, a diferencia de la oralidad, ésta no es una actividad innata ni natural. También establece otras cualidades que la caracterizan, por ejemplo, que es una actividad que se produce de modo solitario y que preserva la memoria de las culturas.

Es importante rescatar este concepto, ya que lectura y escritura son fenómenos íntimamente ligados. Garrido (2004) insiste en la formación de lectores capaces de servirse de la escritura porque esta última permite ejercer diversas actividades cotidianas que van desde la expresión hasta la comunicación de información, la generación de conocimientos, etcétera (p.

55). Incluso tiene en cuenta a la escritura como una estrategia necesaria para formar lectores, ya que ordena el pensamiento y ayuda en la comprensión de lo leído (Garrido, 2012). De igual forma Domingo Argüelles (2014) ha defendido la pertinencia y viabilidad de priorizar la escritura al mismo nivel de la lectura, pues ambas prácticas son útiles para la comunicación.

Por lo tanto, las acciones de promoción de la lectura deben tener presente este concepto, puesto que forma parte de las estrategias para contagiar la lectura por placer y propiciar la creatividad.

1.1.3 Literacidad

La literacidad es un término complejo por su amplitud, ya que agrupa no sólo lo concerniente a la lectura y la escritura. De acuerdo con Cassany (2005), incluye todos los conocimientos y actitudes respecto al uso adecuado de los géneros escritos en una comunidad. En particular, el autor señala algunos ejemplos de lo anterior, como el dominio del código y de los géneros escritos, el conocimiento de funciones discursivas y de los roles asumidos por el lector y el autor, los valores sociales relacionados con ciertas prácticas del discurso, etcétera (p. 1).

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

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

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

1.1.4 Lectura por placer

Como el término lo indica, este tipo de lectura se manifiesta cuando alguien la realiza por gusto, de manera espontánea y sin atender a obligación alguna.

Ha sido común afirmar que ésta se distingue de aquella que persigue fines prácticos e inmediatos, es decir, la lectura utilitaria. De acuerdo con Garrido (2012), este último tipo de lectura es la que se enseña tradicionalmente desde las aulas y se encamina al cumplimiento de obligaciones; sobre el mismo tenor, Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez (2018) afirman que la lectura utilitaria es la que acontece cotidianamente en la vida universitaria y se encuentra asociada a procesos de enseñanza y aprendizaje basados en esta competencia.

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

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

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

Garrido (2012) añade que la lectura que se ejerce por placer, en conjunto con la utilitaria, es practicada por un tipo de lector, al cual denomina autónomo. Éste es capaz de reconocer si comprende un texto y emprende resoluciones en caso de que llegara a presentar problemas de comprensión; además, el hábito de la lectura por placer contribuye al desarrollo de su pensamiento abstracto y crítico.

1.1.5 Promoción de la lectura

El término promoción implica un cambio de situación, un ascenso o mejora de condiciones. De acuerdo con Álvarez Zapata y Nayrobis Giraldo, la promoción de la lectura es una labor que interviene en lo sociocultural, ya que pretende estimular experiencias de reflexión, revalorización y construcción de nuevas ideas, sentidos y prácticas en torno a la lectura (Rojas Ruiz, 2017, p. 69). Esta transformación incide tanto en los individuos como en las comunidades en donde se realiza la promoción, ya que se asume a la lectura como necesaria para la vida individual y colectiva (Yepes Osorio et al., 2013).

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

1.1.6 Estrategias de animación a la lectura

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

adecuada de material de lectura hasta la definición de actividades a desarrollar antes, durante y después de la lectura (Rojas Ruíz, 2017).

Algunas estrategias de animación a la lectura son la lectura en voz alta, la producción de textos escritos, la lectura dramatizada, la celebración de diálogos en torno a las lecturas, etcétera. Respecto a la lectura en voz alta es necesario aclarar que ésta puede presentarse bajo la modalidad de lectura gratuita, que es aquella en la que el mediador comparte sus anteriores experiencias de lectura con los oyentes sin esperar de ellos una acción a cambio (Pernas Lázaro, 2009, pp. 275-276).

1.1.7 Tecnologías de la información y la comunicación

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

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

1.1.7.1 La videoconferencia. Se refiere a un medio que propicia la comunicación a distancia. Es un servicio que posibilita la interacción entre individuos a través de recursos multimedia —video, imagen, audio— (Chacón Medina, 2003). Gracias a lo anterior, los

participantes que se comunican a través de esta modalidad tienen la oportunidad de verse y dialogar entre sí de manera síncrona.

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

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

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

1.1.7.3 Sistemas de gestión del aprendizaje. Resulta importante aclarar este término porque las actividades asíncronas de la intervención se desarrollaron a través de Google Classroom, el cual es un sistema de gestión del aprendizaje. De acuerdo con Vidal Ledo et al. (2014), esta herramienta de software es un recurso que apoya los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que permite crear y administrar entornos de aprendizaje en línea de manera automatizada y asequible; además, posibilita la interacción y el trabajo conjunto entre estudiantes y profesores (p. 603).

1.1.8 Pandemia del COVID-19: Retos y oportunidades

Debido a los altos niveles de propagación, así como por las complicaciones a la salud y el riesgo de mortalidad que el virus SARS-CoV-2 provoca, el 11 de marzo de 2020 se declaró una situación mundial de pandemia (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020). Por lo

anterior, los gobiernos de diversos países establecieron una serie de estrategias con la intención de reducir el número de contagios.

Uno de los ámbitos inmediatamente afectados fue el educativo, ya que se implementaron una serie de políticas que contemplaron dos acciones principales: el cierre de escuelas y la continuación de la educación a través de medios no presenciales. De acuerdo con datos de la UNESCO, 90 % de los estudiantes a nivel mundial se han visto afectados por la pandemia, lo cual se tradujo en más de 1500 millones de alumnos en situación de confinamiento en aproximadamente 165 países (como se citó en Compañ García, 2020). El mismo organismo ha reportado algunas situaciones particulares, como el aprendizaje interrumpido, el estrés y la confusión sufridos por profesores, la incapacidad de padres para educar a distancia y desde el hogar, los desafíos para crear, mantener y mejorar el aprendizaje a distancia, el aumento de tasas de deserción escolar, el aislamiento social, etc. (como se citó en Jafar y Alizade, 2020).

Paralelamente, expertos coinciden en que la pandemia ha exacerbado la brecha educativa, así como las desigualdades sociales y económicas que existían de modo previo a la contingencia sanitaria (Compañ García, 2020; Navarrete Cazales et al., 2020). Lo anterior quiere decir que aquellos alumnos que pertenecen a poblaciones vulnerables serán los más afectados en lo relativo a la adquisición de aprendizajes. Esto se corrobora con datos comunicados por la UNESCO (2021), quien advierte que el nivel de competencia lectora de 100 millones de niños quedará por debajo del mínimo debido al impacto ocasionado por el cierre de escuelas; asimismo, el organismo vaticina que los países con mayores pérdidas de aprendizajes serán aquellos ubicados en la región central y meridional de Asia, así como los pertenecientes a América Latina y el Caribe.

Como puede verse, la pandemia del COVID-19 ha puesto en crisis al sistema educativo a nivel mundial. En el caso de México, la Secretaría de Educación Pública implementó una política encaminada a continuar con la educación desde el hogar. Ésta consistió, principalmente, en la presentación de contenidos educativos de educación básica y media superior a través de la televisión abierta y de una página web. El programa fue denominado “Aprende en casa”, sin embargo, pese a sus pretensiones de equidad e inclusión, no tomó en cuenta las limitaciones de algunas familias mexicanas, ya que existen alumnos que no cuentan con televisión, computadoras o dispositivos móviles. Otra situación es la falta de acceso a servicios de internet o a una señal de calidad óptima para visualizar los contenidos televisivos o de internet (Compañ García, 2020).

También se han detectado otros problemas relacionados con los actores educativos, como la poca familiarización de profesores, padres de familia y estudiantes con el uso de TIC, la ausencia de una capacitación formal para subsanar la carencia anterior y, por último, la falta de planeación para elaborar políticas que atiendan a los contextos socioculturales, así como la ausencia de modelos pedagógicos que apuesten por construir sentidos en lugar de transmitir conocimientos (Compañ García, 2020).

Finalmente, tanto Paredes et al. (2020) como Jafar y Alizade (2020) coinciden en que la interacción y las experiencias sociales son importantes en el proceso educativo; también concuerdan en que las políticas implementadas por los gobiernos deben atender a las características y necesidades de los contextos en lugar de asumir que la transición del aprendizaje tradicional al virtual es una cuestión universal.

Una vez expuesto el panorama anterior es pertinente realizar la siguiente pregunta: ¿cuáles son los retos y las oportunidades para las personas involucradas en la promoción de la

lectura en contextos donde la virtualidad es la única opción? El primer desafío reside en la planeación de actividades a distancia. Se debe considerar qué tecnologías de la información y comunicación resultan más accesibles y pertinentes, tanto para los participantes como para quien coordina las actividades. Se ha observado que, en el caso de docentes y estudiantes, varios no cuentan con las competencias digitales necesarias y se han visto obligados a capacitarse en el uso de éstas. Sobre este punto, Pereyra (2019) propone que la promoción de lectura incluya una capacitación dirigida a las juventudes en materia de TIC, así como una distribución masiva de soportes digitales e internet gratuito en espacios públicos por parte de los gobiernos municipales.

En segundo lugar, se debe planificar un proyecto que, independientemente de las circunstancias, se consolide de modo continuo y con visión a largo plazo. De este modo se logrará impactar de manera más significativa, tal y como lo advierte Quesada Cárdenas (2019). Este autor asegura que los proyectos de fomento a la lectura que se realizan en comunidades causan mayor impacto si surgen desde sus contextos. Esta situación puede ser contraria en el caso de los proyectos institucionales, pues éstos tienden a omitir las particularidades socioculturales de las comunidades. Según el autor, este rasgo constituye un punto de partida para la construcción de políticas públicas más inclusivas. El mismo dilema es advertido por Compañ (2020), quien insiste en que la política educativa en México debe basarse en una política de contextos que diagnostique las necesidades de cada región y, en consecuencia, establezca estrategias acordes a sus características particulares. Es fundamental, por lo tanto, establecer diálogo con los participantes de la intervención, así como con la comunidad a la que éstos pertenecen.

En tercer lugar, es importante que toda persona involucrada en proyectos de promoción de la lectura establezca estrategias que prioricen el juego y se basen en pedagogías de diálogo, en

propuestas encaminadas a la construcción de aprendizajes. Una crítica de Compañ (2020) al programa “Aprende en casa” es que éste se limita a transmitir contenidos en lugar de crear sentidos. El reto, por lo tanto, consiste en que el promotor debe idear estrategias que propicien el diálogo y la creatividad de los participantes para que éstos potencien las experiencias de lectura.

Hasta aquí se ha observado que la implementación de un proyecto dirigido a estudiantes, en el marco de la contingencia por COVID-19, presenta numerosos desafíos. Éstos abarcan desde la planeación, adecuación e implementación de estrategias novedosas y contextualizadas hasta la selección, capacitación y manejo de TIC. Esto, más que un problema, representa un área de oportunidad para imaginar nuevas maneras de promover la lectura.

1.2 Marco teórico

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

1.2.1 Teoría de la recepción

La teoría de la recepción comprende un conjunto de estudios literarios cuya prioridad reside en el lector y cómo éste, a partir de la elaboración de inferencias, predicciones o de su conocimiento del mundo, construye el significado de un texto. Ingarden (como se citó en Eagleton, 1998) estableció que todo texto posee una serie de indeterminaciones que el lector debe completar y actualizar a partir de sus supuestos y expectativas. Por otra parte, Iser aclara que los textos no poseen significados ni interpretaciones únicas (Eagleton, 1998). Este autor apuesta, más bien, por un enfoque fenomenológico que incorpore la subjetividad y la experiencia

estética del lector, ya que le interesa aquello que acontece cuando un lector se encuentra con un texto y todo lo que se detona a partir de este hallazgo (Suárez, 2014, p. 222).

1.2.2 Teoría transaccional de la lectura

Este conjunto de postulados se relaciona con una teoría que ha sido aplicada a la enseñanza de la literatura: la teoría transaccional, cuya autoría corresponde a Rosenblatt (1994). A grandes rasgos ésta considera que existe una relación de transacción que resulta de la interacción entre un lector y una obra. A partir de este encuentro es que el lector construye un significado personal, el cual varía porque posee un conjunto único de experiencias y conocimientos. Asimismo, esta autora plantea dos tipos de respuesta que pueden manifestarse durante el proceso de lectura: la postura eferente y la postura estética. La primera implica que el lector se acerque de manera impersonal al texto con la finalidad de comprender la información y generar inferencias, conclusiones y opiniones; la segunda se trata de lo contrario, ya que los lectores conectan con el texto a través de las emociones (Tracey y Morrow, 2006). Es importante aclarar que ambas respuestas pueden manifestarse de manera simultánea y no son excluyentes la una de la otra.

1.2.3 Constructivismo

El constructivismo es una teoría del aprendizaje que establece que los sujetos construyen sus conocimientos a partir de su interacción con el medio en el que se desenvuelven. Algunas de sus características principales consisten en el enlace de los conocimientos adquiridos con los conocimientos previos, la creación de conflictos cognitivos desde la resolución de problemas, el apoyo para la apropiación del conocimiento y la reflexión sobre el aprendizaje (Custódio et al., 2013). Al respecto, el apoyo del docente resulta fundamental, puesto que el conocimiento no se transmite directamente y requiere de la intervención didáctica, así como de la identificación de

las necesidades de cada alumno. Esto enfatiza el carácter social de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que el profesor interactúa con sus alumnos y éstos entre sí. Estas experiencias de interacción son valiosas, no sólo por la necesidad humana de convivir, sino por su influencia en el aprendizaje. De acuerdo con Vigotsky, el desarrollo cognitivo de los niños depende en gran medida de sus interacciones sociales y de su entorno cultural (Tracey y Morrow, 2006).

1.3 Revisión de casos similares

1.3.1 Casos internacionales

A continuación, se exponen algunos proyectos e investigaciones que guardan similitudes con la presente propuesta. Se consideraron aquellos que sirvieron como antecedentes para considerar ciertos aspectos teórico-metodológicos, así como la pertinencia y la viabilidad de implementación del proyecto mismo. Se tomaron en cuenta aquellos proyectos de promoción de la lectura que celebraron círculos de lectura, clubes o tertulias literarias en modalidad presencial o virtual.

Asimismo se recuperaron las intervenciones dirigidas a adolescentes de entornos rurales, con la finalidad de examinar los aspectos comunes que pueden extraerse de ambos casos —los círculos de lectura de entornos digitales y la promoción de la lectura dirigida a estudiantes que habitan en contextos desfavorecidos—.

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

autores concluyeron que este modelo de compañeros de aprendizaje a distancia impactó positivamente en los participantes, ya que la mayoría logró desarrollar actitudes de colaboración y se sintieron motivados para buscar más información y fortalecer sus conocimientos de los temas leídos y de sus competencias digitales.

También se revisó el caso de un círculo de lectura implementado por Walker (2010) en la biblioteca de una escuela privada en Hong Kong. Su objetivo consistió en fomentar la lectura por placer mediante círculos de lectura que utilizaron recursos basados en TIC (dispositivos electrónicos, audiolibros y redes sociales especializadas en libros, como Goodreads, y de uso general, como Facebook). Todos los adolescentes tuvieron la oportunidad de elegir sus materiales de lectura. Entre los resultados obtenidos Walker (2010) menciona que se observó un incremento en el préstamo bibliotecario por parte de los participantes, además, la mayoría siguió utilizando Goodreads pese a haber finalizado la experiencia.

Bowers-Campbell (2011) implementó un círculo de lectura mixto. Sus objetivos consistieron en observar el impacto de la tecnología en los círculos de lectura. Partió de la hipótesis de que los foros virtuales impactan positivamente en los procesos de lectura y en las interacciones de los usuarios. En el proyecto participaron tres grupos de 15 estudiantes graduados, quienes eran maestros en formación y estaban inscritos en un club de lectura de un curso de verano. Se propuso que el club fuera de modalidad mixta y se utilizó eLearning Commons, una plataforma de sistema de gestión de aprendizajes, la cual fue utilizada para comentar las lecturas seleccionadas por grupo. Bowers-Campbell (2011) analizó discursivamente las respuestas publicadas en los foros y concluyó que éstas denotaban un compromiso tanto con la lectura como con la comunidad de lectores, pues éstos expresaron sentimientos de pertenencia, satisfacción y disfrute respecto a los textos.

Otra investigación que indagó sobre la influencia de la tecnología en las dinámicas de lectura fue realizada por Edwards (2013), quien implementó un círculo mixto de lectura en un grupo de estudiantes del nivel secundario de una comunidad rural de Iowa, Estados Unidos. Se contó con la participación de 41 estudiantes de sexto grado quienes realizaron actividades en el aula y en la plataforma de gestión de aprendizajes My Big Campus. Se concluyó que el uso de las TIC influyó positivamente en la actitud de los estudiantes hacia la lectura, pues se mostraron entusiastas, comprometidos y con iniciativa. Además, la mejora fue notable en un alumno tímido quien se sintió cómodo participando de modo no presencial, así como en una estudiante de bajo rendimiento cuya comprensión mejoró gracias a los comentarios publicados por sus compañeros.

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

Ferrández Soriano (2013) se interesa por la viabilidad de las videoconferencias como un medio para implementar clubes virtuales de lectura. Destaca que este tipo de clubes admiten la posibilidad de emular una sesión presencial por la interacción instantánea y oral. También ofrece

una serie de aspectos a considerar si se quiere emprender un club de este tipo: la elección de una plataforma adecuada, la gestión de actividades y la administración de redes sociales.

Otro estudio relevante fue realizado por Moreno Mulas et al. (2017), quienes recopilaron información sobre clubes de lectura virtuales promovidos desde bibliotecas públicas de España. Señalan que esta modalidad ofrece múltiples ventajas para fomentar el interés por la lectura y la convivencia entre participantes. Destacaron la experiencia de un club de lectura compuesto por 86 usuarios de bibliotecas de Badajoz y Salamanca, quienes accedieron a lecturas digitales, así como a contenidos relacionados con las obras a través de una plataforma. Utilizaron también un foro habilitado para comentar una obra de Luis Landero y pudieron convivir virtualmente con el escritor.

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

1.3.2 Casos nacionales

En el ámbito nacional, es notable el caso del círculo de lectura Xook, coordinado por los servicios bibliotecarios del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara

(Gamboa Venegas y Medina Flores, 2015). Inició actividades presenciales en 2012 y, un año después, se decide su implementación a distancia a fin de incorporar a la comunidad universitaria que no reside en la zona metropolitana de Guadalajara, así como al público general. Este círculo se desarrolla de manera sincrónica y asincrónica a través de una página de Facebook, un blog y también convoca a reuniones a través de la aplicación de mensajería Google Hangouts. Las autoras señalan que esta iniciativa ha sido aceptada por la comunidad universitaria y el público general, tal y como lo demuestran las cifras de interacción y participación que obtuvieron desde sus páginas.

Esta misma casa de estudios mantiene un proyecto de fomento a la lectura dirigido a estudiantes de nivel básico: Letras para volar. Se conforma universitarios que, como parte de su servicio social, promueven la lectura en escuelas de Guadalajara y Ciudad Guzmán. Algunos de los retos enfrentados durante la cuarentena fueron la capacitación a distancia de promotores y la implementación de recursos y estrategias digitales, como reseñas multimedia, imágenes con cita, audiolibros, tutoriales y dinámicas de lectura basadas en el modelo constructivista 5e:enganchar, explorar, explicar, elaborar y evaluar (Red Internacional de Universidades Lectoras, 2020).

Otro estudio reciente es el de Echandi Ruiz (2019), quien examinó iniciativas de promoción de la lectura dirigidas a universitarios. Esta revisión consideró los proyectos implementados por bibliotecas ubicadas en México, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido y España, las cuales utilizaron redes sociales, blogs, videoconferencias, *podcasts* y vídeos para la realización de sus actividades de fomento. La autora concluye que las iniciativas que emplean las TIC influyen de manera óptima en la comprensión lectora, así como en el ejercicio de la lectura por placer y la lectura crítica por parte de universitarios.

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

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

Respecto al trabajo con adolescentes que habitan en entornos rurales o semirrurales, se menciona la experiencia de Puc Domínguez y Ojeda Ramírez (2018), quienes implementaron un círculo de lectura con estudiantes del tercer año de secundaria poco familiarizados con la lectura. El proyecto se llevó a cabo en Coscomatepec, Veracruz, y consistió en la realización de un círculo de lectura en modalidad presencial. También se utilizó un grupo de Facebook cuyo contenido se integró por materiales de lectura, así como un blog donde se compartieron los productos escritos y/o multimedia creados por los participantes. Entre los resultados obtenidos se percibió un fortalecimiento de la lectura por placer entre los participantes, así como un aumento en el número de participantes en el grupo de Facebook. Además, el círculo de lectura trascendió al proyecto mismo, ya que continuó celebrándose y sentó un precedente para la conformación de una sala de lectura.

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

Por otra parte, hay que añadir que recientemente se realizó el programa Jóvenes a la lectura, el cual comprendió un conjunto de talleres dirigidos a estudiantes del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Veracruz (Instituto Veracruzano de la Cultura, 2020). Esta iniciativa fue organizada por la Secretaría de Cultura y el Instituto Veracruzano de la Cultura y se llevó a cabo en noviembre de 2020 en planteles de Agua Dulce, Ciudad Olmeca-Coatzacoalcos, Tres Valles y Huatusco. Las actividades se realizaron de manera virtual e incluyeron dinámicas de lectura por placer y escritura creativa.

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Contexto de la intervención

El proyecto se dirigió a estudiantes que cursaron el último año del nivel medio superior, específicamente aquellos que se encuentran inscritos en el subsistema Telebachillerato de Veracruz (TEBAEV). Esta modalidad se caracteriza porque sus servicios educativos se orientan a contextos poco favorecidos, como las comunidades rurales, semirrurales o indígenas del estado de Veracruz (Dirección General de Telebachillerato, s.f.). Para los fines de este proyecto, se atendió a estudiantes de un plantel ubicado en la localidad El Terrero. Para obtener más información sobre la comunidad, así como para conocer algunas particularidades del plantel y los estudiantes, se conversó con el coordinador de éste, el profesor Armando García.

El Terrero pertenece al municipio de Emiliano Zapata y se ubica a media hora de Xalapa, capital del estado de Veracruz. Las actividades económicas que predominan en la zona son el cultivo y la exportación de café y pepino. También algunos habitantes se dedican al comercio en panaderías y misceláneas, mientras que otros se desplazan a la ciudad de Xalapa para laborar en otras áreas. Asimismo, el coordinador informó que El Terrero es una zona semiurbana, pues ha sido muy influenciada por el cinturón externo de la ciudad de Xalapa. También detalló que el lugar es espacialmente grande; no obstante, no posee una gran cantidad de pobladores y el nivel económico predominante podría calificarse de medio-bajo (comunicación personal, 26 de abril, 2021). Es importante mencionar que la comunidad no está completamente aislada y que cuenta con acceso a servicios de luz, agua, telefonía e internet. No obstante, el coordinador advirtió que los servicios de agua y luz son interrumpidos ocasionalmente, ya sea por conflictos sociales o por fallas técnicas suscitadas desde algunos talleres. Por otro lado, la oferta cultural es escasa: “es una comunidad que, propiamente, no tiene mucha cultura de la lectura ni de otro consumo de,

por ejemplo, en cuestiones literarias... tampoco hay consumo de otro tipo de artes" (A. García, comunicación personal, 26 de abril, 2021).

Respecto a las características de la escuela, sus orígenes se remontan al año 2003 y no fue sino hasta 2006 que ésta inauguró sus actividades en el actual espacio escolar. También es importante anotar que el plantel cubre las necesidades de cuatro comunidades más: Las Cruces, El Guayabo, El Limón y Rancho Nuevo. En lo relativo a su matrícula, ésta cuenta con aproximadamente 70 alumnos y, actualmente, labora un cuerpo docente integrado por siete profesores y un coordinador. Sobre la infraestructura, el profesor García informó que la escuela tiene tres aulas equipadas con televisiones inteligentes, espacios habilitados para las diferentes actividades propedéuticas de los alumnos de sexto semestre, un taller de serigrafía y diseño y un aula de cómputo. También es relevante mencionar que este plantel carece de una biblioteca escolar:

no la consideramos biblioteca, sino un pequeño espacio... Porque en sí, para poder llamarla biblioteca, hay ciertos requerimientos para la Secretaría de Educación de Veracruz. Simplemente es un área de material bibliográfico y hemerográfico que se ha ido nutriendo, de donaciones, sobre todo. (comunicación personal, 26 de abril, 2021)

El grupo con el que se trabajó se conformó inicialmente por 18 estudiantes: 11 mujeres y 7 hombres cuya edad osciló entre los 17 y los 19 años. No obstante, hacia el final se contó con la participación de 16 alumnos, puesto que uno de ellos se dio de baja escolar y el otro asistió únicamente a dos sesiones —de acuerdo con el profesor García, ambos contaban con una situación escolar de irregularidad—. Todos residen en esta comunidad, sin embargo, algunos provienen de localidades aledañas como El Limón o Rancho Nuevo. Otra característica por destacar tiene que ver con que gran parte de ellos dedican su tiempo a actividades laborales, las

cuales tienen que ver con la agricultura y el servicio en puestos de comida o en talleres ubicados en la comunidad o en lugares circunvecinos (A. García, comunicación personal, 26 de abril, 2021).

Respecto a su relación con la lectura es importante señalar un síntoma que justifica la necesidad de este proyecto: el bajo nivel de comprensión lectora. La situación anterior fue oportunamente canalizada por el supervisor escolar de la zona, quien enlazó al coordinador del TEBAEV “El Terrero” con la autora de este documento. Dado que el problema de comprensión lectora no es un asunto exclusivo de este grupo sino de todo el plantel, se acordó un programa de fomento a la lectura dirigido a cada semestre. En esta iniciativa participaron la profesora titular de las materias del área de lengua y una prestadora de servicio social que estudió la carrera de Ciencias de la Educación, quienes atendieron a primer y tercer semestre de manera respectiva. Se menciona este dato para contextualizar las necesidades de la escuela, no obstante, este programa es independiente de la propuesta implementada en este reporte. Al mismo tiempo, es preciso señalar que por instrucciones del coordinador la experiencia del taller se vinculó con la acreditación de la materia de Habilidad lectora.

Debido a que la intervención fue realizada a distancia, es necesario brindar información respecto a cuestiones de acceso a tecnología, actitudes y emociones por parte de los alumnos. Según el profesor García, la mitad de alumnos del plantel tiene acceso a equipos como computadoras portátiles o de escritorio, mientras que la otra tiene acceso a dispositivos móviles; también informó que la mayoría cuenta con acceso a una conexión de internet, pero algunos, como los habitantes de El Guayabo, utilizan datos móviles (comunicación personal, 26 de abril, 2021). Por otro lado, tanto el profesor García como algunos alumnos revelaron que la comunidad no está viviendo propiamente una situación de aislamiento a raíz de la pandemia por COVID-19.

No obstante, aunque no están siendo afectados socioemocionalmente por la nueva normalidad, es cierto que existe un cambio respecto a sus aprendizajes:

Quizá lo que les afecta a los alumnos, es la confianza para la retroalimentación. Estando así en línea es muy difícil que un alumno diga ‘tengo dudas’ o ‘no entendí’. Si de por sí de manera presencial a veces les gana la pena, creo que de manera así, en videollamada, todavía es mucho mayor. Quizá sea el mayor problema, pero también los ha hecho muy autodidactas. (A. García, comunicación personal, 26 de abril, 2021)

El profesor García admitió que las materias teóricas están siendo mejor asimiladas que las prácticas. También admitió que muchos alumnos han atravesado por situaciones personales que han influido en sus actitudes y desempeño, situación que fue percibida en la intervención con algunos alumnos que tendían a no participar o a no entregar actividades: “hay otros que les gana la desidia, que quizá también están pasando por situaciones personales, difíciles, que no se les está ayudando ni tienen la cultura de la ayuda de la salud emocional y creo que les afecta mucho” (A. García, comunicación personal, 26 de abril, 2021).

2.2 Delimitación del problema y objetivos

2.2.1 Problema general

A partir de los informes estadísticos realizados por diferentes instancias gubernamentales como la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura, realizada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), y el Módulo sobre Lectura (Molec) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), es posible afirmar que el comportamiento lector de los mexicanos respecto al consumo de libros no es del todo idóneo. A continuación, se revisarán algunos datos que proporcionan un panorama general del juicio expresado.

La última Encuesta Nacional de Lectura y Escritura se realizó en el año 2015. Dado que este instrumento resulta extenso y considera diversos factores para observar el comportamiento lector (hábitos de lectura, materiales y soportes de lectura, uso de tecnologías de información y comunicación, entre otros), se atendieron las percepciones de la población respecto a la lectura, así como el promedio de libros leídos por año —estos criterios también se utilizaron para rescatar la información recuperada de las encuestas siguientes—. De acuerdo con los resultados, una tercera parte de los encuestados (33.2 %) expresó su gusto por la lectura (p. 90). También resultó reveladora la cantidad anual de libros leídos por gusto: un promedio de 3.5 ejemplares (Conaculta, 2015, p. 94). Ahora bien, la encuesta también considera la cantidad de libros que se leyeron tanto por necesidad como por gusto, sin embargo, la cantidad no representa un incremento significativo: 5.3 libros al año es el promedio en este caso (p. 104). También se encontró que el 44.3 % de los encuestados respondió que lee por entretenimiento; la segunda y la tercera razón que se mencionaron apelan a la escuela (22.1 %), así como a la necesidad de informarse (19.2 %) (p. 108). No obstante, resulta significativo que, además de la falta de tiempo (70.9 %), la segunda causa para que los mexicanos no lean obedece a una falta de interés, a la apatía (p. 109).

El segundo instrumento es el Molec 2020. Al igual que la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura, éste proporciona datos que permiten observar el comportamiento lector en México, para esto, también evalúa aspectos como los materiales y formatos de lectura, factores sociodemográficos, hábitos de lectura, motivos para leer y no leer, entre otros. De acuerdo con los resultados, 7 de cada 10 personas (72.4 %) leen algunos de los materiales considerados por el Molec (revistas, periódicos, sitios web, historieta entre otros) (INEGI, 2020, párr. 3). Otros resultados especifican, en lo relativo a los libros, que:

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

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

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

Hasta el momento, a partir de los datos consultados en ambos instrumentos estadísticos, es posible observar que del 2015 al 2020 el promedio de libros leídos al año es mínimo: no se ha excedido la cantidad de 4 ejemplares por año desde hace un lustro.

2.2.2 Problema específico

La situación expuesta con anterioridad puede acotarse con mayor detalle al examinar las prácticas, comportamientos y experiencias de lectura de los jóvenes pertenecientes a diferentes contextos socioculturales. Para ilustrar esta cuestión, se recurrió a la Segunda Encuesta Nacional sobre Consumo Digital y Lectura entre Jóvenes Mexicanos, realizada por Citibanamex y la asociación civil IBBY (International Board on Books for Young People). Ésta fue realizada de agosto a septiembre de 2019 y participaron jóvenes mexicanos de 12 a 29 años con acceso a internet. El instrumento segmenta a su población en universitarios y jóvenes que habitan en zonas urbanas y rurales.

Entre sus principales resultados, la encuesta expresa que el gusto por la lectura (en formato digital, impreso o audiolibros) es mayor entre universitarios y jóvenes que habitan en la urbe (85 % y 70 % respectivamente), mientras que sólo el 63 % de jóvenes que viven en zonas rurales disfrutan de esta actividad (Citibanamex e IBBY México, 2020, p. 6). De manera particular, el sector etario que mayor interés mostró por la lectura se encuentra en un rango de entre 15 y 17 años, específicamente los jóvenes citadinos (78 %) (p. 7). Otro aspecto importante es su relación con la lectura en función del placer o el deber. De acuerdo con los resultados, los jóvenes eligen leer por placer más que por obligación (59 % en el caso de los ciudadanos, 77 % los universitarios y 56 % los habitantes de zonas rurales); al respecto, es relevante notar cómo los universitarios rebasan la media nacional, ya que leen 6.5 libros por año. Por otro lado, los habitantes de la urbe alcanzan la cifra de 4.2 libros leídos por año, mientras que los jóvenes de zonas rurales llegan apenas a la cifra de 3.3 (p. 13). Ahora bien, esta encuesta enfatiza un asunto relevante: el consumo digital. El 97 % de los jóvenes que habitan en la ciudad cuentan con servicio de internet, seguidos por la población joven rural, donde el internet alcanza al 88 % (p. 3). Entre las prácticas digitales asociadas a este servicio, el 36 % de la población joven en general utiliza este servicio como medio de lectura, mientras que el 92 % tiende al uso de las redes sociales.

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

Aunque no existe una encuesta —a nivel nacional, estatal o local— que proporcione información respecto a los hábitos lectores de los estudiantes de bachillerato, sí puede tomarse

como referente los resultados del Plan Nacional de Evaluación de Aprendizajes (PLANEA), presentados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2017. Este documento consiste en una prueba aplicada a estudiantes de educación media superior y evalúa competencias relacionadas con el lenguaje y las matemáticas. Los resultados mencionados concluyeron que:

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

Para comprender mejor el problema, es necesario aclarar los aprendizajes esperados conforme a cada nivel. Según el INEE (2017), los estudiantes de nivel I comprenden y obtienen información explícita desde textos sencillos, pues presentan temas conocidos y estructuras modélicas. Los de nivel II identifican ideas principales de artículos de opinión y relacionan, organizan y discriminan información confiable y oportuna. El nivel III espera que reconozcan las características de un artículo de opinión y distingan entre información objetiva y opiniones y valores; también que identifiquen distintos modelos textuales conforme a las intenciones comunicativas y que utilicen estrategias de comprensión lectora. Los del nivel IV, finalmente, son sujetos autónomos, pues poseen las competencias de lectoescritura para planear, elaborar, interpretar y valorar diferentes tipos de textos.

La presentación de estos datos es un referente para ilustrar una realidad: que la mayoría de los alumnos de bachillerato próximos a concluir su último año de estudios no cumple con la totalidad de aprendizajes clave esperados en el rubro de comprensión lectora. En el caso de Veracruz, la entidad se sitúa cerca del puntaje promedio (500) con 494 de calificación en

competencia lectura, superando por siete lugares al último lugar (éste corresponde a Chiapas, estado que obtuvo 415 puntos) (INEE, 2017, p. 27). La situación se agrava aún más en los casos del Telebachillerato y el Telebachillerato Comunitario pues a nivel nacional son las modalidades con el puntaje más bajo (451 y 441, respectivamente), lo cual contrasta con el puntaje de los bachilleratos autónomos (541) y particulares (525) (p. 11).

2.2.3 Problema concreto

Se optó por dirigir el proyecto de intervención a este grupo etario debido a que la autora ya ha tenido experiencia trabajando con adolescentes de bachillerato. En 2014 fue invitada a coordinar un círculo de lectura en el Ágora de la Ciudad, recinto cultural ubicado en la ciudad de Xalapa-Enríquez, Veracruz. Los asistentes de este evento fueron alumnos de una preparatoria privada, quienes asistieron en compañía de su profesora. La experiencia fue grata y edificante, pues se propició un ambiente de confianza, además, la energía, la curiosidad, el dinamismo y el interés de los jóvenes inspiró a la coordinadora a interesarse en cómo fomentar la lectura en adolescentes. Esta vivencia, aunque gratificante, sufrió de algunas fallas. Esto se debió a la inexperiencia propia y a la falta de capacitación de los instructores por parte de las autoridades culturales.

Por las razones y los datos expuestos con anterioridad, este proyecto de intervención contempló a un grupo de quinto semestre del subsistema TEBAEV (Telebachillerato del Estado de Veracruz), el cual se encuentra ubicado en la localidad El Terrero, del municipio de Emiliano Zapata, Veracruz.

De acuerdo con datos proporcionados por la coordinación, los alumnos de todo el plantel manifiestan bajos resultados de comprensión lectora. Esta problemática fue identificada a partir

de una prueba diagnóstica aplicada al inicio del semestre, la cual evaluó también matemáticas, inglés, ciencias experimentales y tecnologías de la información y la comunicación.

Además del bajo nivel de comprensión lectora el coordinador admitió que los jóvenes no están acostumbrados a la lectura, situación que se verificó a partir de la aplicación de un instrumento diagnóstico que examinó sus prácticas lectoras, así como sus actitudes hacia la lectura. A continuación, se presentan algunos datos obtenidos de dicho instrumento: la encuesta inicial de prácticas lectoras, cuyo fin fue conocer los hábitos, materiales y percepciones de lectura del grupo de intervención. Ésta fue aplicada a una población de 16 participantes.

Algunas preguntas se centraron en definir su perfil sociodemográfico. De acuerdo con las respuestas, la mayoría contaban con 17 años al inicio de la intervención, mientras que únicamente dos alcanzaban la mayoría de edad. Respecto a sus lugares de residencia, casi todos declararon vivir en la comunidad de El Terrero, a excepción de cuatro participantes, quienes reportaron habitar en lugares aledaños, como El Limón y Rancho Nuevo (estos sitios se localizan también en el municipio de Emiliano Zapata, Veracruz). Asimismo, una parte considerable (75 %) declaró que combina sus estudios con la realización de actividades laborales.

En lo relativo a su entorno lector, es característico observar que la mayoría de los participantes cuentan con acervos limitados en sus hogares. El 87.5 % informó tener libros en casa, mientras que un 12.5 % afirmó no poseer ningún tipo de ejemplar. Por otra parte, solo un participante declaró contar con más de 20 libros (6.25 %), mientras que el resto presenta el siguiente comportamiento: el 56.25 % de los participantes posee un rango de 1 a 10 libros; el 25 % reportó poseer una cantidad que oscila entre los 11 y los 20 ejemplares. Lo anterior indica que los jóvenes cuentan con un acercamiento escaso a la lectura, también que sus hogares no se han configurado como entornos lectores lo suficientemente propicios para contagiar el gusto y el

hábito por la lectura. Continuando con este tema, sólo 4 participantes declararon que sus padres les leían en la infancia (25 %), 9 participantes dijeron que a veces (56.3 %) y únicamente 3 declararon que nunca (18.8 %). Por otro lado, sólo un participante aseguró que sus padres tienen el hábito (6.25 %), mientras que el 56.3 % declaró lo contrario. Sobre este mismo rubro, el 37.5 % contestó que sus padres ejercen esta actividad de manera ocasional.

En el tema de las percepciones y las actitudes que los participantes tenían hacia la lectura, se encontraron los siguientes datos. En primer lugar, el 68.8 % del grupo declaró que disfruta más o menos de esta actividad. Esta cifra contrasta con la correspondiente a quienes respondieron de manera afirmativa, que fue el 25 %, mientras que solo uno respondió que no le gustaba leer (6.25 %). También fue significativo notar que predomina la concepción de la lectura como una actividad útil (75 %); la segunda percepción respecto a ésta fue su carácter interesante (50 %); mientras que un 43 % la considera una actividad entretenida. Sólo un participante la calificó como una actividad aburrida (6.3 %). Al momento de expresar la justificación a sus percepciones en torno a la lectura, la mayoría expresó que, gracias a ésta, pueden acceder a información, ampliar sus conocimientos y su vocabulario. También reconocieron que mediante ella es posible mejorar la comprensión lectora y, en consecuencia, optimizar su entendimiento de otros temas. Por otro lado, cerca de una tercera parte reconoció que también puede ser un medio de entretenimiento para acercarse a temas de su interés y solo un participante expresó que puede ayudar a mejorar el estado emocional. Asimismo, la mayoría reconoció que su motivo principal para leer es para ampliar sus conocimientos (62.5 %), mientras que el segundo motivo fue el entretenimiento (18.8 %) y el tercero correspondió a la obligación (18.8 %).

Otros aspectos que se indagaron fueron sus hábitos de lectura y sus actividades de ocio. Fue revelador conocer que el 75 % del grupo no practica la lectura por placer en su tiempo libre,

ya que sólo un 25 % respondió de manera afirmativa ante esta actividad. De igual modo, la mayoría expresó su preferencia por dedicar su tiempo libre a otras actividades (53.8 %), entre éstas, se mencionaron la práctica de un deporte (37.5 %), la visualización de series y/o películas (31.3 %), navegar en redes sociales (12.5 %) y escuchar música (12.5 %). Sólo 1 declaró su preferencia por trabajar (6.25 %). Además, se encontró que otros motivos para no dedicarle tiempo a la lectura se deben a la falta de lecturas interesantes (30.8 %) y a la percepción de que esta actividad puede ser aburrida (15.4 %). En lo relativo a su frecuencia de tiempo destinado a la lectura, 37.5 % reveló leer por placer algunas veces al mes; 31.3 % declaró hacerlo 1 o 2 veces a la semana; 25 % declaró que casi nunca y sólo 1 participante dijo leer diariamente (6.3 %).

En lo correspondiente a los materiales de lectura a los que se habían aproximado de manera previa a la realización del taller, la mayoría reveló haber leído en 2020 lo siguiente: redes sociales (81.3 %), textos escolares (68.8 %), cuentos (68.8 %), textos científico-técnicos (43.8 %) y poesía (37.5 %). Los géneros menos leídos fueron noticias (25 %), artículos de opinión (6.3 %), novelas (6.3 %) y cómic (6.3 %). Ninguno leyó textos religiosos. También se conoció que el género predilecto fue el cuento (25 %), mientras que lo que menos les gusta leer correspondió al rubro de las redes sociales (37.5 %).

Sobre la cantidad de libros leídos antes del taller, la mayoría reveló haber leído de 1 a 2 libros (56.3 %); cantidad que contrasta con los 0 ejemplares que fueron reportados por el 18.8 % de los participantes. Además, sólo 12.5 % informó haber leído de 3 a 4 ejemplares y otro 12.5 % declaró la lectura de más de 4 libros.

Otros datos significativos tienen que ver con su accesibilidad a los libros. Anteriormente se mencionó que su escuela no cuenta propiamente con una biblioteca, por lo que los jóvenes se ven obligados a conseguir las lecturas a través de préstamos con amigos (31.3 %) o mediante

obsequios (25 %). Por otro lado, el 18.8 % expresó que compra ejemplares relacionados con sus intereses, mientras que un 12.6 % admitió que su modo de acceso es mediante la descarga de libros en formato PDF. También fue relevante saber que sólo el 6.3 % los consigue a través de familiares. Asimismo, se encontró que no es un hábito común recurrir al préstamo del acervo escolar, puesto que únicamente un participante reconoció haber empleado este servicio para acercarse a materiales de lectura de su interés (6.3 %).

En general, el panorama del grupo se perfila del siguiente modo: existe un acceso limitado a materiales de lectura, tanto en la escuela como en sus hogares y en la comunidad. Tampoco están habituados a practicar la lectura de manera autónoma, ya que no es común que los padres o tutores ejerzan este hábito. Aparte se descubrió que la mayoría divide su tiempo entre actividades escolares, laborales y de ocio, siendo este último un elemento destinado a intereses ajenos a la lectura. Esto se debe, en parte, a la percepción que han construido en torno a la actividad: un proceso utilitarista, un medio para adquirir y mejorar conocimientos. Para rematar, se enfatiza el hecho de que su acceso a libros de su interés es restringido y que los materiales de lectura que conocen se circunscriben al contexto escolar y digital —libros de texto y redes sociales—.

2.2.4 Objetivo general

Fomentar la lectura por placer entre estudiantes del último año del Telebachillerato El Terrero mediante la implementación de un taller virtual de lectura. Éste contempla el acercamiento a dicha actividad mediante la implementación de estrategias de animación a la lectura; asimismo, se incorpora una cartografía lectora compuesta en su mayoría por autoras para lograr incrementar su conocimiento e interés por la literatura escrita por mujeres. Se pretende, además, coadyuvar en el desarrollo de la comprensión lectora utilizando estrategias y dinámicas

de lectura que beneficien la construcción de sentidos y significados, así como estimular el diálogo y la reflexión a partir de la realización de debates y, por último, favorecer un cambio de actitudes hacia la lectura por medio de la incorporación de materiales de lectura significativos y actividades que despierten su interés y creatividad.

2.2.5 *Objetivos particulares*

- Fomentar el acercamiento a la lectura por placer mediante un taller en el que se implementen estrategias de animación a la lectura.
- Incrementar el conocimiento e interés por la literatura escrita por mujeres a través de una cartografía lectora compuesta por diversos géneros.
- Coadyuvar en el desarrollo de la comprensión lectora utilizando estrategias y dinámicas de lectura que beneficien la construcción de sentidos y significados.
- Propiciar el diálogo y la reflexión en sus prácticas comunicativas a partir de la realización de debates.
- Promover un cambio de actitud hacia la lectura por medio de la incorporación de materiales de lectura significativos y actividades que despierten el interés y la creatividad.

2.2.6 *Hipótesis de la intervención*

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

2.3 Estrategia de la intervención

El proyecto se guio por la metodología de enfoque cualitativo. Se considera que ésta metodología es pertinente porque se aproxima a los fenómenos o individuos de manera holística. No los reduce a variables o cifras, sino que se estudian valorando sus contextos y situaciones (Borrego Huerta y Frías Montoya, 2004). Lo cualitativo posibilita bosquejar un diseño de investigación flexible y abierto, ya que parte de realidades subjetivas que sólo pueden comprenderse desde la perspectiva de los participantes investigados —esto último lo permiten, por ejemplo, las prácticas de campo o las entrevistas—. Al involucrarse en procesos tan complejos como los de índole social, el investigador cualitativo construye y modifica constantemente su diseño de investigación, al mismo tiempo que adapta técnicas y estrategias para recolectar, analizar e interpretar datos sin que ello implique abandonar su situación objetiva ante el objeto de estudio (Borrego Huerta y Frías Montoya, 2004). Por otra parte, quien se decide por este enfoque no puede adoptar una posición neutral respecto a los sujetos que estudia ya que éstos poseen cierta historia, contextos, emociones y expectativas.

La idea anterior anticipa dos conceptos fundamentales para la propuesta metodológica: el diseño cualitativo de investigación-acción y los instrumentos de recopilación y evaluación de los datos. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), la investigación-acción se caracteriza por su inclinación al cambio de una situación, por lo tanto, las labores de indagación e intervención acontecen de manera simultánea a lo largo del desarrollo de la investigación (p. 497).

Los autores también mencionan que este diseño se compone por cuatro ciclos: la identificación de un problema, la elaboración de un plan, la implementación, la evaluación de éste y la retroalimentación.

2.3.1 Descripción general de la intervención

A continuación se describen las acciones, los recursos y la programación correspondiente a la planeación general de la intervención. El proyecto “Compartir habitaciones propias: promoción de la lectura para estudiantes de educación media superior” consistió en la conformación de un taller de lectura, el cual se celebró en modalidad virtual a través de trece sesiones de carácter síncrono, aunque igual se incorporó el desarrollo de algunas actividades asíncronas. Los textos y material multimedia que conformaron la cartografía lectora fueron proporcionados por la coordinadora en formato digital.

Las sesiones síncronas se llevaron a cabo a través de videoconferencias organizadas en Zoom. Cada sesión tuvo una duración de dos horas, de 10:00 de la mañana a 12:00 de la tarde. La primera parte se llevó a cabo cada jueves, desde el 19 de noviembre de 2020 al 21 de enero de 2021; la segunda ocurrió del viernes 19 de febrero al 26 de marzo de 2021 y el horario se cambió a cada viernes, de 8:00 a 10:00 de la mañana. Existieron dos periodos de interrupción, el primero se debió al periodo vacacional decembrino y abarcó desde el 18 de diciembre de 2020 hasta el 14 de enero de 2021. Por otro lado, durante la última semana de enero y las primeras dos de febrero de 2021 tampoco fue posible continuar con las sesiones. Esto se debió al receso de fin de semestre de la escuela.

Las actividades asíncronas se realizaron a través de Google Classroom, plataforma de gestión del aprendizaje que forma parte del conjunto de aplicaciones que Google destina para centros educativos (ver Apéndice A). Las funciones que este sitio ofrece son la publicación de mensajes y foros, la participación en votaciones, la administración de tareas y actividades, así como la posibilidad de compartir documentos, material multimedia, hipervínculos, etcétera. Se optó por esta página web por recomendación del coordinador del plantel, pues los jóvenes ya

estaban familiarizados con la misma. Además, al plantearle la opción de utilizar un grupo de Facebook, el coordinador advirtió que posiblemente algunos no utilizan esta red social de modo constante o que podían verla como un distractor, situaciones que fueron confirmadas en entrevista con algunos participantes.

El uso principal que se le dio a Google Classroom consistió en la publicación de avisos, así como de materiales multimedia y de lectura. Sobre este último aspecto, es importante notificar que se publicaron poemas de manera constante. Lo anterior se realizó con la finalidad de que los alumnos se aproximan de manera gratuita e independiente a este género. También se utilizó la plataforma para que los alumnos subieran algunas actividades realizadas dentro y fuera de cada sesión —cuestionarios, textos creativos y dibujos—, así como para la celebración de votaciones y debates organizados en foros a partir de algunos temas planteados por las lecturas. Esto último se hizo con el objetivo de que los alumnos externaran sus opiniones y ejercieran el diálogo y la reflexión.

Otro recurso de comunicación que se utilizó fue WhatsApp. Se creó un grupo conformado por la coordinadora y los participantes a partir de la cuarta sesión. Éste fue empleado para difundir avisos y para enviar material necesario para la realización de algunas actividades lúdicas, como la lotería y la asignación de roles en un círculo de lectura. El uso de esta aplicación fue pertinente para este tipo de situaciones, ya que los alumnos recibían de manera rápida e inmediata los recursos para utilizarlos en ese mismo momento.

Sobre la planificación de las sesiones, éstas siguieron la estructura de una secuencia didáctica, es decir, se contemplaron etapas de inicio, desarrollo y cierre. En la primera se brindó información biográfica de cada autora, así como datos relevantes sobre el contexto o la obra que se abordó. También se intentó establecer conexiones con las lecturas y la información previa

relacionada con los saberes, las experiencias, los gustos y los posibles conocimientos de los estudiantes, a fin de provocar interés y familiaridad entre los participantes y, del mismo modo, para facilitar la comprensión. En ocasiones la coordinadora realizó lecturas gratuitas de poemas, éstos, a su vez, fueron compartidos en la plataforma de Google Classroom.

La etapa correspondiente al desarrollo previó la realización de lecturas acordes a un objetivo. Su tratamiento consistió en el desarrollo de estrategias de animación para la lectura —lectura en voz alta, lectura dramatizada, producción de textos creativos, actividades lúdicas, diálogos, debates, entre otras—. También se realizaron preguntas sobre los textos, con la intención de sondear la comprensión de los alumnos y sus opiniones.

La fase de cierre se dedicó al diálogo y la reflexión de los temas presentados, propiciando la participación individual y colectiva.

2.3.2 Sobre la cartografía lectora

La cartografía lectora se integró por un total de 39 textos, cuyos géneros correspondieron a la narrativa (cuento, microficción, leyenda y novela), la poesía, la crónica, la epístola y el texto dramático. Éstos fueron elegidos debido a la predilección y familiaridad de la autora con textos de carácter literario o relacionados con la literatura. La intención del proyecto consistió en promover la literatura escrita por mujeres y, aunque su frecuencia fue superior —se leyó un total de 19 autoras—, también se mostraron algunos textos de escritores —8 en total—. Sobre este asunto, se aclara que dicha elección obedeció a fines prácticos. Por ejemplo, se pretendió verificar la construcción de inferencias y significados a partir de la ambigüedad en el cuento “Patio de tarde”, de Cortázar (s.f.). En el caso de las minificciones, se incluyeron textos paradigmáticos de la microficción, como en el caso de “El dinosaurio”, de Monterroso (s.f.), “El

fantasma”, de Samperio (2020), y “El emigrante”, de Lomelí (s.f.). Todas las lecturas que conformaron esta cartografía pueden consultarse en el Apéndice B.

Asimismo, es importante aclarar que la cartografía se diseñó a partir de lecturas que compartieran semejanzas temáticas. Algunos temas vistos fueron la violencia, lo siniestro y lo insólito, la maternidad, el amor, el género y el poder y las experiencias *coming of age*. No obstante, también se revisaron lecturas de temas misceláneos, sobre todo aquellas que correspondieron al género de la microficción. Estos temas fueron elegidos por la coordinadora. Primero hizo un ejercicio de memoria y reflexión sobre sus autoras favoritas y, a partir de sus textos, comenzó a esbozar los ejes temáticos que éstos tenían en común. Dado que quien escribe esto está familiarizada con la literatura mexicana, no es casualidad que la mayoría de autoras propuestas sean de esta nacionalidad; además, se procuró que trataran temas contemporáneos y que fueran de habla hispana en su mayoría, pues posiblemente la cercanía sería un factor de interés para los miembros del taller.

Otro aspecto que caracterizó a la cartografía implementada fue la utilización de recursos TIC como complementos audiovisuales. Éstos se conformaron por videos de YouTube cuyo contenido incluyó semblanzas, audiolibros, *book tráilers* y reseñas (ver Apéndice B).

Para concluir este apartado, y dada la naturaleza de este proyecto de promoción de la lectura, se explican algunos antecedentes que justifican la elección de por qué leer a escritoras. La marginalización de escritoras es un fenómeno que, desgraciadamente, persiste en la actualidad. En los últimos años han ocurrido polémicas relacionadas con la invisibilización de autoras. Estos actos de exclusión y disparidad son fáciles de advertir en diversos ámbitos, desde la poca participación de mujeres en la celebración de eventos culturales hasta la presencia mínima de sus obras en libros de texto de diferentes niveles educativos. Esta situación es descrita

con mayor detalle por Pacheco (2017), quien apuesta por visibilizar el trabajo de escritoras mediante acciones de creación, publicación, promoción, crítica e inclusión de sus obras en planes escolares y universitarios (pp. 2-3).

Respecto a la disparidad presente en el ámbito de las publicaciones escolares, Vargas y Sotelo (2020) ofrecen cifras sobre la escasa presencia de autoras en los libros de texto gratuito:

La proporción de autoras publicadas en el *Libro de lectura* de cada grado de primaria para el ciclo escolar 2019-2020 es mínima en comparación con los autores. En el de primer año, únicamente seis entradas corresponden a escritoras: Rosario Castellanos, Gloria Fuertes, Juana de Ibarbourou, Evangelina Mendoza Márquez, Mónica Tirabasso y Silvina Ocampo. Mientras que 12 son textos de origen folclórico o anónimo y 34 fueron escritos por hombres.

Para segundo año, la proporción empeora: 14.3 % de escritoras contra 69.6 % de escritores. En grados posteriores se reduce la cantidad de textos por libro, pero la tendencia se mantiene. Para el final de la primaria, los estudiantes habrán leído en este libro a un 13.7 % de autoras, contra 65.4 % de escritores. (párr. 7-8).

Las autoras consideran que estas circunstancias constituyen un posible motivo para que los lectores, desde edades tempranas, desconozcan la literatura escrita por mujeres. Aunque sólo se cita el caso de la educación básica, valdría la pena revisar los contenidos literarios que se ofrecen en otros niveles. No obstante, se parte de la experiencia propia para afirmar que esta situación no resulta del todo alentadora ni en secundaria ni en bachillerato.

A raíz de la problemática expuesta en los párrafos anteriores, este proyecto tiene entre sus objetivos incrementar el interés de lectores jóvenes por la literatura escrita por mujeres. Personalmente, se considera que la labor del promotor o de la promotora de lectura consiste no

solamente en contagiar el placer por la lectura, sino también en rescatar y difundir el valor de obras literarias que han sido poco atendidas.

2.3.3 Sobre las estrategias y dinámicas

La intervención incluyó algunas dinámicas basadas en el juego, como lotería, memorama y “Basta”. Éstas fueron adaptadas a las condiciones virtuales, por lo que la coordinadora tuvo que diseñar su material para los primeros dos juegos (ver Apéndice C).

A su vez, se implementaron estrategias como la lectura en voz alta, la cual fue realizada por la coordinadora y los participantes, y una lectura dramatizada. Para esta última actividad se contó con el apoyo de dos estudiantes de teatro, Emanuel Lagunes y Claudia Bravo.

Por otro lado, se realizó un círculo de lectura basado en roles, que tuvo como objetivo mejorar la comprensión lectora y detonar el diálogo. Este último fin se repitió en dinámicas similares, como la realización de foros de debate presenciales y virtuales a partir de algunos temas presentados en las lecturas, como la maternidad, la violencia y las desigualdades de género (ver Apéndice D).

Otras dinámicas se caracterizaron por la elaboración de productos creativos, como textos basados en lecturas previas y otros que fueron totalmente libres. También se impulsó la creación de imágenes a partir de los textos vistos, éstas podían ser realizadas a mano, o bien, empleando recursos como las TIC (editores de imágenes, generadores de memes, etcétera) (ver Apéndice E).

Dadas las condiciones de virtualidad, y por la administración de tiempos del taller, algunos de éstos fueron encargados como tarea; además, para facilitar la administración de los productos, se les pedía que lo subieran a la plataforma de Classroom.

2.3.4 Descripción general de las actividades

La sesión 1 tuvo como propósito la presentación de objetivos, contenidos y actividades. Fue la única transmitida por Google Meet, puesto que la coordinadora aún no contrataba la modalidad de Zoom por pago. Tampoco se abordó alguna lectura, ya que la actividad consistió en presentarse y conocer a los participantes. Éstos proporcionaron su nombre, edad, lugar de procedencia y algunos datos sobre su relación con la lectura —si tenían el hábito de leer, sobre qué temas o qué géneros les gustaba leer y si tenían algún libro favorito—. En general, fue notable que la mayoría del grupo declaró que no frecuentaba leer, incluso, algunos confesaron que no les gustaba; por otra parte, dos alumnas dijeron que sí leían, una expresó su gusto por la trilogía de *Los juegos del hambre*, de Suzanne Collins, mientras que la otra dijo que disfrutaba de historias de terror y que uno de sus autores favoritos era H. P. Lovecraft. Por último, se confirmó que la mayoría del grupo desconocía nombres de autoras, aunque todos ubicaron únicamente a la poeta Sor Juana Inés de la Cruz. La sesión cerró con una dinámica de votación que consistió en elegir una de dos películas propuestas: *Los adioses*, de Beristáin (2018), y *Little Women*, de Gerwig (2019). Se proyectaron los tráileres correspondientes y la mayoría eligió la primera. Una contingencia técnica experimentada, y que sería frecuente en las sesiones posteriores con otros estudiantes, fue que una participante se vio obligada a responder en el chat integrado al servicio de videollamadas, puesto que no podía responder por micrófono. Asimismo, la coordinadora reportó dificultades con el uso de Google Meet para compartir contenidos.

A partir de la sesión 2 se utilizaron los servicios de Zoom. El tema principal fue la poesía y el objetivo consistió en introducir a los participantes a algunos elementos característicos de este género, así como promover el comentario de sus interpretaciones e impresiones de algunos poemas. Se explicaron recursos formales y fonológicos, así como algunas figuras retóricas, a fin

de que los alumnos identificaran el extrañamiento como efecto principal de la poesía. Se intentó relacionar al género con algunos artistas musicales que fueran de la preferencia de los participantes, pero no se mostraron tan abiertos para equiparar a la poesía con algunas de las canciones que escuchaban. Uno de ellos, sin embargo, identificó recursos en común, como el ritmo y algunas letras que pueden incluir metáfora. Posteriormente, la coordinadora leyó en voz alta algunos poemas de Castellanos (2004), Szymborska (2008), Peri Rossi (2005) y Sexton (2011). Luego de cada lectura, se intentó que los participantes compartieran qué habían entendido o si les había gustado, lo cual fue bien recibido puesto que seis alumnos expresaron sus opiniones e interpretaciones. Después de esto, se realizó un juego de memorama que consistió en emparejar a cada autora con algún fragmento de los poemas leídos. Se formaron dos equipos, uno de 8 y otro de 7 personas para jugar. Se pidió a un representante de cada equipo que jugara. Luego de lo anterior, debido a que todavía sobraba tiempo, la coordinadora decidió introducir la lectura de una crónica, tema que se abordaría en la siguiente semana. El texto seleccionado correspondió a “El corrido del quemado”, de Melchor (2013). Se compartió un video de YouTube donde se muestra una breve semblanza de la autora. En general, los participantes leyeron de manera fluida, respetando signos de puntuación y mostrando una entonación adecuada. Para terminar, se introdujo un debate en torno al tema de la justicia por mano propia que presenta el texto. Algunos participantes expusieron sus argumentos para estar a favor, mientras que otra expresó su desacuerdo con el linchamiento presentado en la lectura.

La tercera sesión fue dedicada a la crónica y tuvo como objetivo aproximar a los participantes a las características de este género, así como propiciar el diálogo a partir de las situaciones de violencia y los sucesos paranormales acontecidos en la lectura. Solo uno de los participantes se adelantó a describir las características de la crónica, lo cual demuestra la poca

familiaridad con el género por parte del grupo. Con el fin de llamar su atención, se les preguntó si habían avistado o si creían en los ovnis, no obstante, la respuesta fue negativa y parecían poco interesados en el tema. A pesar de lo anterior, reconocieron elementos familiares, como la mención a un personaje de la cultura popular involucrado en este tópico (Jaime Maussan) y la ubicación del lugar donde sucede la historia, puesto que algunos han visitado el puerto de Veracruz. Luego se pasó a la lectura en voz alta de “Luces en el cielo”, de Melchor (2013). Esta actividad fue realizada por la coordinadora y también se cedió la palabra a algunos participantes. Para finalizar, se intentó que las y los jóvenes comentaran el texto. La coordinadora insistió en reflexionar sobre el carácter real de la historia, e igual pretendió conversar sobre la ola de violencia que atraviesa el estado. Algunos identificaron situaciones que también ocurren en la actualidad, como la presencia del narcotráfico. Hacia el término de la sesión, se proyectaron tres videos (un *book* tráiler, una reseña de una *booktuber* y la presentación de una novela) con la finalidad de que eligieran, mediante una votación en Google Classroom, la novela que se leería grupalmente. Sobre este aspecto, se llevó un conteo en la plataforma y la novela votada por la mayoría fue *Nada*, de Teller (2017) (ver Apéndice F).

La cuarta sesión tuvo un alto índice de respuesta y participación debido al tema: las leyendas y el cuento de terror. El fin fue introducir a los participantes en este género de la tradición oral y conectar la cualidad de lo insólito con la ficción. Antes de que se expusieran las características de la leyenda, algunos alumnos reconocieron rasgos característicos de ésta y mencionaron historias populares. Luego, la coordinadora compartió algunas leyendas de Xalapa, como la de la cueva mágica del cerro de Macultépetl, y la de la muñeca de la zona de Las Áimas. Varios alumnos participaron identificando algunos lugares y rumores de la ciudad, lo cual demostró que los referentes conocidos ayudan a despertar el interés. Posteriormente, se

compartió la leyenda “La maldición de Xalapa”, la cual era desconocida para ellos. Asimismo, los alumnos compartieron algunas leyendas de sus comunidades (Rancho Nuevo y El Terrero). Por último, se presentó la lectura y la autora del día: “El huésped”, de Dávila (2009). Cada persona leyó en silencio el texto. Todo el grupo tardó aproximadamente veinte minutos en leerlo y se discutió en la última parte de la sesión. Se utilizaron algunas preguntas guía para observar su comprensión y también se les pidió que se aventuraran a describir la identidad posible del ser mostrado en el cuento.

La quinta sesión mantuvo como tema el cuento de terror. Al respecto, se les había enviado con anticipación tres textos y sus correspondientes enlaces con las historias en audio: “La casa del estero,” de Melchor (2013), y “Moisés y Gaspar” y “La señorita Julia”, de Dávila (2009). Se les dio la opción de leer o escuchar la historia que quisieran y en el formato que desearan. Algunos participantes compartieron sus experiencias al momento de seleccionar las lecturas y los formatos, así como sus impresiones de los audios. Después, la coordinadora dio algunos datos biográficos de la autora a revisar, Mariana Enríquez, y compartió una semblanza en video de la autora. Luego de esto, se encauzó la exposición al tema del cuento y sus características y se realizó una lectura en voz alta del relato “Fin de curso”, de Enríquez (2016). Finalmente, se compartieron las impresiones que suscitó el cuento y la coordinadora les pidió escribir un final alternativo al cuento, el cual muestra un suceso misterioso y ambiguo. Se les pidió a algunos compañeros que leyieran sus textos en voz alta.

La sexta sesión tuvo como tema principal la microficción, género que resultó totalmente desconocido para el grupo. Se compartieron y leyeron en voz alta algunos textos de autores y autoras, como Monterroso (s. f.), Lomelí (s. f.), Samperio (2020), Vázquez (2016), Brasca (2020), Galindo (2020), Arreola (s. f.), Benacot (2013), Grijalva (2015) y Valenzuela (s. f.).

Cada texto fue comentado por los participantes, de manera que compartieran qué les parecían los textos y qué podía inferirse de ellos a partir del minimalismo ficcional que caracteriza al género. También se realizó una dinámica basada en el juego de “Basta”, el cual consistió en formar tres equipos (dos fueron formados por seis integrantes y uno por cinco). Como paréntesis, se explica que “Basta” consiste en anotar nombres propios (de personas, ciudades, países, etcétera), así como sustantivos comunes (frutas, vegetales, animales, objetos, colores, comida, etcétera). Todas las categorías deben cumplir con un requisito: la inicial de cada palabra registrada incluye una letra elegida por alguno de los jugadores. Además, existe un tiempo límite para que los jugadores escriban sus palabras, el cual se establece en cuanto uno de ellos anuncia que ha terminado y comienza a contar en voz alta hasta cierta cantidad de segundos. El ganador del juego es aquel que anota la mayor cantidad de palabras y, además, posee el mayor número de términos inéditos, puesto que, de haber coincidencias, cada palabra pierde su valor entre los jugadores que han repetido. Hacia el final, se les pidió que escribieran un tautograma —una minificación caracterizada por presentar palabras con la misma inicial— a partir de los sustantivos que aparecieron durante el juego de “Basta”. Se les pidió basarse en el tautograma de Valenzuela (s.f.), pero también la coordinadora mostró uno propio. Hacia el final, por la falta de tiempo, se alcanzaron a leer dos textos. En general, los participantes permanecieron un tanto callados y apáticos, posiblemente debido al regreso de actividades escolares. Además, varios no estuvieron presentes desde el inicio por una confusión de horarios. Sin embargo, la actitud mejoró en cuanto se llevó a cabo la dinámica de “Basta” (incluso hubo bromas y risas entre ellos). En general, los participantes comprendieron las ficciones breves y fueron capaces de hacer inferencias.

La séptima sesión sirvió como transición entre la primera parte del taller, celebrada de noviembre de 2020 a enero de 2021, y la segunda, la cual inició en febrero del presente año. El

propósito de esta sesión fue reflexionar sobre la importancia de la lectura en la vida cotidiana y cómo es útil para situaciones diarias, como la resolución de problemas, o bien, para descubrir mensajes ocultos. Se pretendió evitar un tono imperativo y predicador respecto a la importancia de la lectura, por lo que se recurrió a ilustrar lo anterior a partir de dos acertijos: uno de tipo lingüístico y otro de carácter matemático. Algunos alumnos participaron de manera adecuada en dichos enigmas y, además, reconocieron por cuenta propia el papel de la lectura en otras áreas de su vida. También la coordinadora realizó la lectura en voz alta de “Patio de tarde”, de Cortázar (s. f.), con la finalidad de que los alumnos compartieran sus inferencias respecto al texto, ya que éste genera diversas respuestas. Unos cuantos se animaron a expresar sus respuestas y las justificaciones de éstas. Por último, la coordinadora abrió un breve espacio de diálogo para conversar en torno a *Nada*, de Teller (2017). Antes del periodo vacacional, la coordinadora compartió la novela en formato digital y les aconsejó utilizar su tiempo libre para leerla, puesto que se discutiría en la última sesión del taller. Algo inesperado fue descubrir que dos participantes ya la habían terminado y se animaron a comentar aspectos que habían llamado su atención, mientras que otros expresaron que apenas la estaban iniciando.

La octava sesión fue la que tuvo menos participación y asistencia. Lo anterior se debió a un problema relacionado con la electricidad de la comunidad, ya que en esos días se reportaron apagones en diversas partes del municipio. Algunos alumnos avisaron que no podrían conectarse por lo mismo. Dejando de lado lo anterior, la actividad consistió en conocer la poesía y la literatura epistolar de Rosario Castellanos a partir de un recurso cinematográfico: la película *Los adioses*, de Beristáin (2018), cuyo link fue compartido con días de anticipación; sin embargo, a pesar de que se leyeron en voz alta algunos poemas y fragmentos de cartas, los participantes no se vieron muy entusiasmados por lo anterior —incluso, una de las participantes calificó de cursi

un fragmento epistolar de la autora—. En parte, se considera que la respuesta no fue positiva porque únicamente dos participantes cumplieron con la indicación de ver la película, por lo que es aconsejable destinar tiempo de las sesiones para asegurar la visualización conjunta de contenidos audiovisuales. También se comentó la película con quienes la habían visto y se ligaron algunas escenas con la vida y obra de la autora. Se habló, por otro lado, sobre el amor como tema literario, por lo que la coordinadora presentó algunas historias de dominio público protagonizadas por algunos artistas, con la finalidad de despertar la curiosidad e interés de los alumnos. Para finalizar, la coordinadora leyó en voz alta algunos poemas de tema amoroso y pidió a los participantes que escribieran un texto libre respecto a sus creencias y vivencias de amor y desamor, así como su experiencia con las cartas personales. Hubo cierta resistencia por parte de una alumna para leer en voz alta este texto, por lo que la coordinadora pidió únicamente que lo subieran a Google Classroom. A pesar del episodio anterior, hubo quien en la sesión posterior declaró que esta actividad no le había incomodado, que le había parecido “bonita”.

En la sesión 9 se tuvo como objetivo fomentar la comprensión lectora y el diálogo a partir de una dinámica de círculo de lectura basado en roles. El texto seleccionado correspondió a “Las cosas que perdimos en el fuego”, de Enríquez (2016), el cual se había subido con anterioridad a la plataforma de Google Classroom, por lo que los alumnos ya lo tenían leído. Se asignaron los roles siguientes: personas encargadas de resumir, dibujar, preguntar, conectar, rastrear, resaltar e investigar contenidos del texto. Se le asignó a cada uno su papel y una hoja con las indicaciones y guías para realizar sus funciones. Al final, cada uno compartió sus resultados y éstos fueron comentados entre todos. También se intentó dialogar sobre las situaciones de violencia contra la mujer presentadas en el texto. En el foro de Google Classroom se habían planteado algunas preguntas para que los chicos reflexionaran, pero la coordinadora quiso traer el debate en tiempo

real y dio a conocer noticias relacionadas con el conflicto planteado en el cuento. Para lograr esto, mencionó algunos casos reales acontecidos en México y Latinoamérica sobre violencia de género. Asimismo, debido a la cercanía con el 8 de marzo, expuso sobre la necesidad, demandas y presencia del movimiento feminista en México y Xalapa. Los jóvenes conocían vagamente estos temas; de hecho, mencionaron que en su escuela las mujeres se unieron al movimiento “Un día sin nosotras” en 2020. Fue notable observar cómo la ligaron con situaciones actuales, también que la participación fue mayor porque desempeñaron su rol de manera adecuada.

La sesión 10 tuvo como fin practicar la comprensión de textos y el diálogo y el debate. Se leyó en voz alta el cuento “Teoría de la adaptación” (Beltrán, 2014), asignando personajes a tres alumnos. Durante la lectura en voz alta, la coordinadora interrumpía para contextualizar y brindar datos que pudieran ayudar a comprender la lectura. En general, los alumnos respondieron bien a la actividad, pues leían respetando la entonación y la puntuación del texto, lo cual indicó que comprendían lo leído. Al comentar la lectura se discutió el sentido del texto, el cual se adivina desde el título. Después se realizó un juego de “verdad o reto”. Éste consistió en elegir a un primer participante al azar, si elegía “verdad”, debía contestar una pregunta del texto. Asimismo, si el participante se equivocaba, entre todo el grupo se aplicaría un reto (procurando ser empáticos y no afectar a los otros). Luego, el primer participante escogería al siguiente y así sucesivamente. Algo relevante fue que nadie erró en sus respuestas, por lo que no fue necesario recurrir a un desafío. Hacia el final, la coordinadora dividió al grupo en tres salas pequeñas de Zoom para que conversaran sobre la lectura. Se les asignaron preguntas específicas para discutir entre ellos, de manera que dialogaran y compartieran sus respuestas. Luego de transcurridos diez minutos, se les pidió que presentaran las respuestas a las que llegaron como equipo. Algunas de estas preguntas cuestionaban expectativas sociales sobre los padres e hijos, así como la necesidad

de convivir con los otros a pesar de las diferencias. De la misma manera, se intentó propiciar una lectura crítica del cuento, apelando a una situación imaginaria. Esto se hizo con la finalidad de comparar las expectativas sociales en torno a la figura de los padres y las madres. Algunos compañeros discutieron este último punto, expresando su desacuerdo con la irresponsabilidad paternal que se presenta en varios hogares mexicanos. Algo notorio fue que haber planteado la situación hipotética no fue entendida en un primer momento, por lo que se tuvo que repetir.

La sesión once tuvo como tema la lectura dramatizada y el objetivo fue que los estudiantes se aproximaran al arte teatral a partir de la lectura de “La señora en su balcón”, de Garro (2016). Se expusieron características del texto dramático y se hizo énfasis en características como el conflicto, el diálogo y las acotaciones. Asimismo, se les preguntó si habían tenido algún acercamiento al teatro, pero la respuesta fue negativa. La coordinadora habló sobre Elena Garro y, hacia la segunda parte de la clase, se contó con la participación especial de dos estudiantes de teatro: Claudia Bravo y Emanuel Lagunes, quienes realizaron la lectura dramatizada junto con la coordinadora. Se pidió a los alumnos que prestaran atención a la lectura y que tuvieran el texto a la mano, puesto que hacia el final tendrían que leer en voz alta la escena final de la pieza. Para esto, se les pidió que se agruparan en equipos de tres integrantes. En general, la lectura dramatizada captó la atención de los alumnos, quienes expresaron en el foro virtual de Google Classroom que disfrutaron mucho de haber escuchado a los invitados. No obstante, la coordinadora y los invitados tuvieron que continuar con el final de la lectura dramatizada, ya que en tres equipos algunos reportaron problemas con su audio y micrófono. Hacia el final se efectúo una breve charla con Claudia y Emanuel, quienes hablaron sobre la importancia del teatro para los adolescentes.

La sesión doce continuó con la dinámica de diálogo y debate establecida en la sesión 10. El objetivo consistió en propiciar el diálogo grupal a partir de situaciones sociales presentadas en el texto, así como estimar su comprensión lectora a partir de la elaboración de inferencias y conexión con experiencias. Se leyó en voz alta el cuento “Si yo fuera hombre”, de Perkins Gilman (2020). Se pidió a cuatro compañeros que leyieran de manera dramatizada, recordando algunas pautas que notaron en la sesión anterior. Se les asignaron personajes y, al finalizar, se les entregó un cuestionario de comprensión lectora cuyas preguntas se basaron en inferencias que podían obtenerse de la lectura, así como de sus experiencias y conocimientos de las convenciones sociales desempeñadas según el género. Respondieron las preguntas de manera individual y luego se dividió al grupo en equipos de hombres y mujeres. Se les dio la oportunidad de discutir al habilitar la opción de Zoom que permite gestionar salas para grupos pequeños. Para concluir, se discutieron las respuestas compartidas entre ellos. Asimismo, la coordinadora intervino para hacer comentarios sobre sus respuestas y guiar la discusión a tópicos y problemas actuales, los cuales fueron advertidos y denunciados por algunos que expresaron su desacuerdo con los estereotipos y expectativas que se forjan a partir del género.

La última sesión se caracterizó por ser aquella donde hubo más diálogo y participación, pues se comentó la lectura que más impactó: *Nada*, de Teller (2017). Las actividades de esta sesión consistieron en comentar la novela elegida por todo el grupo, así como en recuperar parte de la cartografía lectora propuesta en el taller a partir de una dinámica basada en el juego de lotería. Al terminar la sesión, la coordinadora habló sobre el trabajo final, el cual consistió en demostrar la apropiación de algún texto visto en clases a partir de su adaptación a discursos visuales (posters, memes, dibujos, infografías).

2.4 Procedimiento de evaluación

Los instrumentos de evaluación se aplicaron en diferentes momentos de la intervención.

Al principio se compartió mediante Google Classroom una encuesta cuyo contenido fue diseñado en Google Forms. Ésta se conformó por 22 preguntas, las cuales fueron abiertas, cerradas y de escala numérica. Su fin consistió en informar sobre datos sociodemográficos, así como indagar en las actitudes, hábitos, prácticas y materiales de lectura de los participantes (ver Apéndice G). Los datos obtenidos brindaron un panorama general del comportamiento lector del grupo, ya que 16 alumnos respondieron la encuesta.

Durante el desarrollo de la intervención se contó con una bitácora de campo como un instrumento de registro (ver Apéndice H). Esta herramienta de observación participante permitió describir todos los sucesos que acontecieron en cada sesión síncrona, a fin de documentar los siguientes aspectos: los objetivos de cada sesión, las lecturas y recursos TIC que se emplearon, las estrategias implementadas, el número de asistentes, las intervenciones de los participantes, sus interacciones, el nivel de participación grupal, los significados y sentidos construidos a partir de las lecturas, las reacciones y actitudes, los comentarios más significativos y las contingencias o imprevistos. También se dedicó un espacio de reflexión, a fin de considerar lo observado como referente para autoevaluar el proceder de la coordinadora y poder mejorar las siguientes sesiones.

De igual modo, se incluyeron aspectos de evaluación relacionados con los productos obtenidos durante las sesiones, y que fueron subidos a la plataforma de Google Classroom: los cuestionarios de comprensión lectora y los textos creativos. Los cuestionarios fueron cuatro y su diseño contempló reactivos de localización de información y construcción de inferencias, así como preguntas cuya respuesta consistió en elaborar juicios críticos y de reflexión. Cada

instrumento fue subido a la plataforma y los alumnos recibieron retroalimentación de sus respuestas por parte de la coordinadora.

Por otro lado, los textos creativos también fueron cuatro y consistieron en la elaboración de una crónica personal, cuyo tema fue la cuarentena, la invención de un final alternativo a un cuento leído en la sesión 5, la elaboración de un tautograma y un texto libre donde el tema fue el amor. En cada producto se evaluó si los jóvenes seguían la indicación proporcionada por la coordinadora, así como la coherencia y, finalmente, la creatividad.

Por último, se aplicó una encuesta final que consistió en evaluar las percepciones de los estudiantes respecto a las lecturas y experiencias del círculo de lectura; ésta también sirvió para observar algún cambio en sus concepciones respecto a la lectura y si se propició un acercamiento a la lectura por placer (ver Apéndice I). Se contó con las respuestas de 16 participantes.

Además, se realizó una entrevista semiestructurada a seis participantes que asistieron de manera continua al taller. Este instrumento se confeccionó a partir de un guion de 14 preguntas, las cuales versaron sobre las opiniones de los participantes respecto a horarios, lecturas, dinámicas, percepciones de la modalidad virtual y de la plataforma de Google Classroom; también se buscó indagar en cómo la modalidad de clases virtuales los ha afectado en su rutina y en lo emocional, así como en lo concerniente a sus respuestas de la encuesta inicial y la encuesta final. Cada entrevista tuvo una duración promedio de 15 a 20 minutos y fue realizada a través de Zoom. Se contó con el consentimiento de cada participante para grabar las conversaciones. También se informó a los padres y madres de familia que se mantendría bajo confidencialidad la privacidad de sus hijos y que sus respuestas se utilizarían únicamente para fines relacionados con elaboración de este documento.

2.5 Procesamiento de evidencias

La heterogeneidad de instrumentos de evaluación implicó que se procediera a una triangulación de los datos recolectados tomando como parámetros los objetivos particulares, las estrategias para lograrlos y las evidencias que registraron los alcances. Lo anterior se hizo con el fin de encontrar convergencias y construir categorías para el análisis y la representación de la información. Se asignaron valores a cada categoría, ya fueran de calidad o cantidad, y se capturó toda la información en hojas de cálculo dentro de un libro de Microsoft Excel. Se procedió, además, a jerarquizar los datos con base en las características advertidas en los participantes y en las sesiones, registrando cada una de ellas en diferentes hojas de cálculo. Finalmente, se organizó la información obtenida a partir de las categorías y se construyeron indicadores que permitieron advertir si ocurrió un cambio en relación con cada objetivo.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

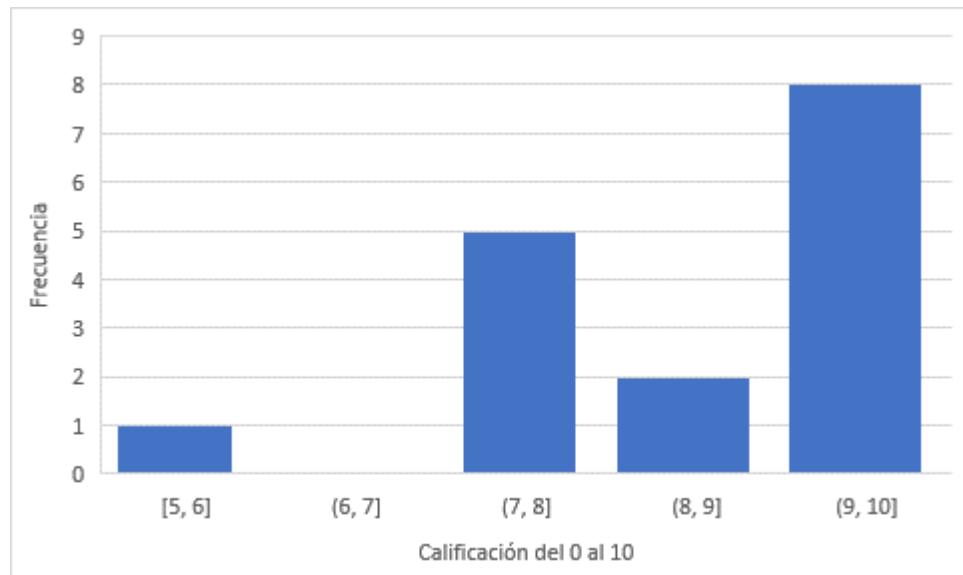
3.1 Evaluación general del taller de lectura: percepciones y sugerencias

El taller de lectura “Compartir habitaciones propias” fue un proyecto implementado en modalidad virtual. Se considera que éste es susceptible de mejoras a partir de ciertas situaciones que fueron observadas por la coordinadora (y que se discutirán con mayor detalle en el capítulo 4); no obstante, también las percepciones y comentarios de los participantes fueron una parte fundamental para evaluar los resultados, alcances y áreas de oportunidad para la futura implementación de proyectos con características similares.

En primer lugar, resultó significativo que la experiencia fue evaluada con un promedio de 9 por parte de los estudiantes, tal y como se observa en la Figura 1:

Figura 1

Evaluación del taller por parte de los participantes

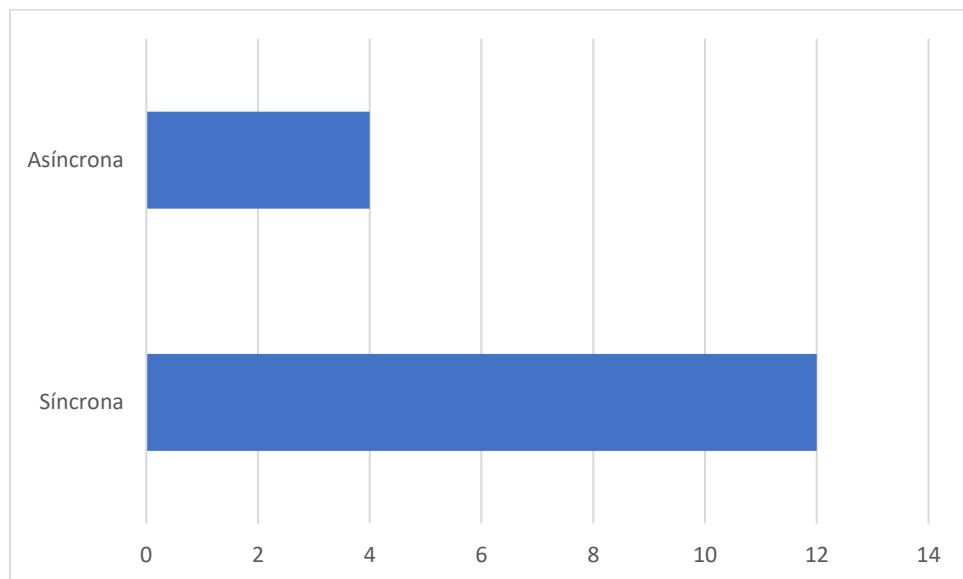


En general, el 50 % del grupo (8 alumnos) evaluó al taller con una calificación de 10. Por otro lado, el 31.3 % (5 alumnos) le otorgó una calificación de 8; el 12.5 % una calificación de 9 (2 alumnos) y solo una persona lo evaluó con 5 (6.3 %).

Las actividades virtuales se llevaron a cabo de modo síncrono, a través de Zoom, y asíncrono, mediante la plataforma de Google Classroom y sus funciones —votar, participar en foros, subir actividades—. La mayoría prefirió el trabajo de manera síncrona (75 %), mientras que 25% de los alumnos prefirió participar asíncronamente mediante la plataforma de Google Classroom.

Figura 2

Modalidad preferida para las actividades: síncrona o asíncrona



Respecto a sus razones para elegir una u otra modalidad, se encontró lo siguiente: los que optaron por las sesiones síncronas mencionaron ventajas como interacción con los demás, mayor comprensión e inteligibilidad para resolver dudas y recibir explicaciones, aspectos de visualidad,

simulación de la experiencia presencial, inmediatez para actuar, presencia de diálogos en torno a las lecturas y oportunidad para realizar juegos. En la Figura 3 puede observarse que predomina la cuestión de la inteligibilidad como calidad necesaria para la retroalimentación y la comprensión, así como lo relativo a la necesidad de ver, escuchar e interactuar con los otros.

Figura 3

Nube de palabras que describen la preferencia por la modalidad síncrona de actividades



Por otro lado, quienes optaron por Google Classroom resaltaron aspectos como la familiaridad, sencillez y comodidad de uso respecto a la plataforma, así como la oportunidad para poder expresarse libremente y sin pena tal y como se observa en la Figura 4.

Figura 4

Nube de palabras que describen la preferencia por la modalidad asíncrona de actividades



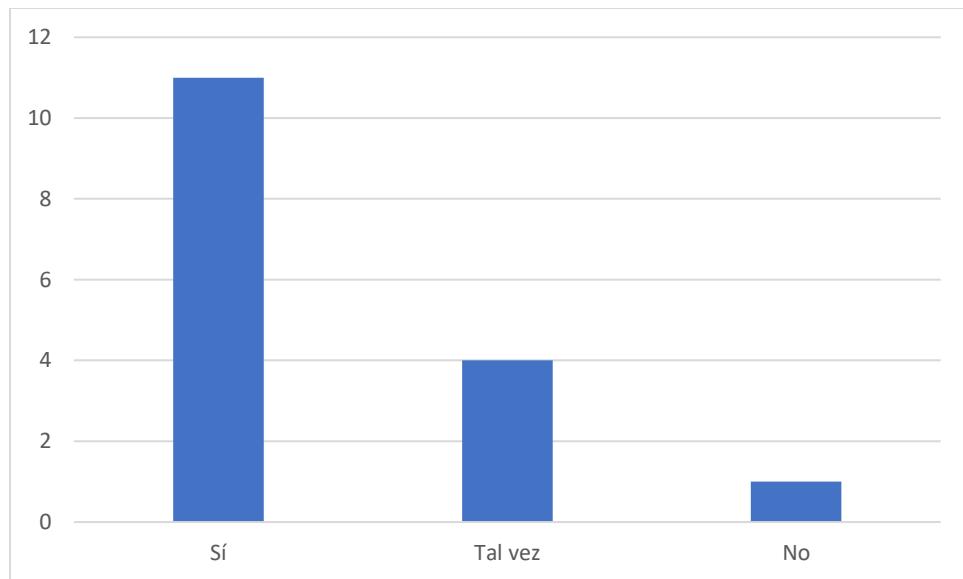
De igual manera, las respuestas de la entrevista final revelaron información sobre la utilidad y la pertinencia de la plataforma de Google Classroom. Todas las respuestas de los participantes coincidieron en que es una plataforma útil por su practicidad y facilidad de uso. También destacaron su carácter familiar, puesto que algunas de sus clases a distancia también han recurrido al uso de esta herramienta. La información anterior fue sorpresiva, puesto que a la coordinadora del taller le preocupaba que el diseño de este sitio web no fuera lo suficientemente atractivo ni estimulante para los jóvenes. Incluso se planteó la posibilidad de utilizar un grupo de Facebook, no obstante, la administración de materiales de lectura y de actividades hubiera sido engorrosa. Además, en la entrevista algunos participantes compartieron argumentos en contra del uso de esta red social para la implementación del taller. Entre éstos, mencionaron que este sitio web hubiera sido un distractor, el disgusto por los grupos de Facebook o la poca frecuencia de

uso de esta página web. De modo contrario, una informante reportó que le hubiese gustado trabajar en esta red social porque considera que es muy utilizada.

Para finalizar, se les preguntó a todos los participantes si se animarían a tomar un taller similar si en el futuro se les presentaba la oportunidad. En la Figura 5 se advierte que el 68.68 % del grupo indicó que sí y el 25 % que tal vez. Solo un participante expresó que no lo haría (6.3 %).

Figura 5

Respuestas de los participantes ante la posibilidad de participar en un taller de lectura similar al implementado



3.1 Respecto a las asistencias y actividades

En un inicio el taller de lectura estuvo dirigido a toda una generación del último año del nivel medio superior. Ésta comprendía un total de 18 alumnos, no obstante, es importante mencionar que dos de ellos mantenían una situación de irregularidad académica en el plantel, por

lo que su presencia se limitó a la asistencia de un par de sesiones (la número 4 y la número 6).

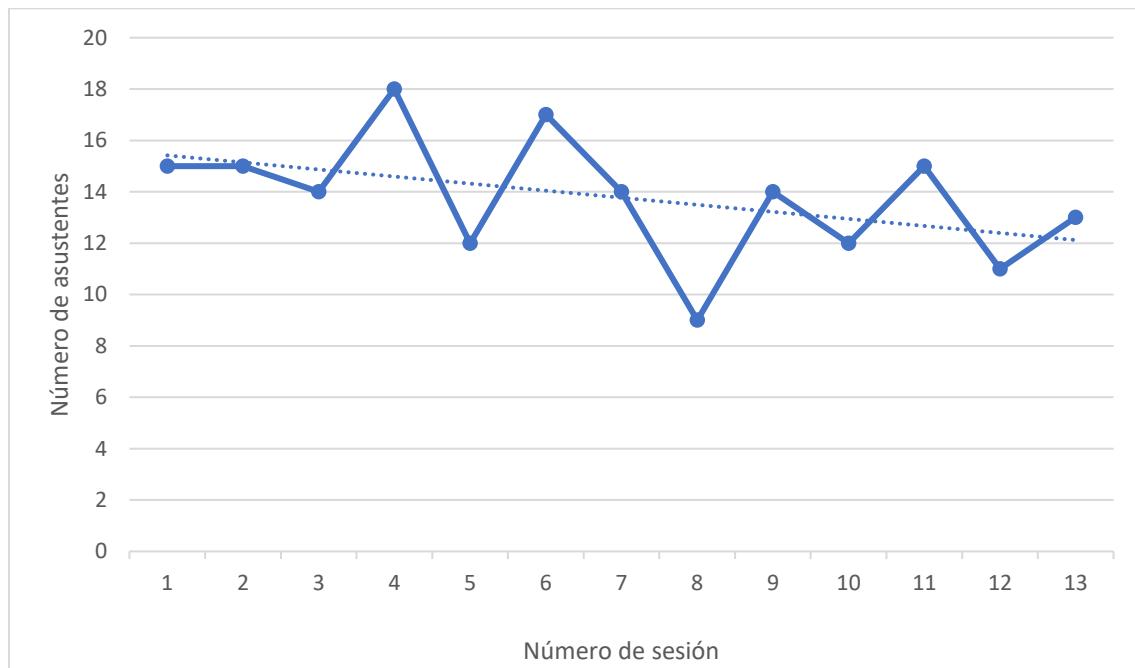
Una vez aclarado lo anterior, se procede a analizar la asistencia y el nivel de participaciones.

Esto se hace con la finalidad de determinar cuáles fueron las actividades más relevantes de la intervención.

En primer lugar, a lo largo de las 13 sesiones se contó con un promedio de 13 participantes por sesión (Figura 6).

Figura 6

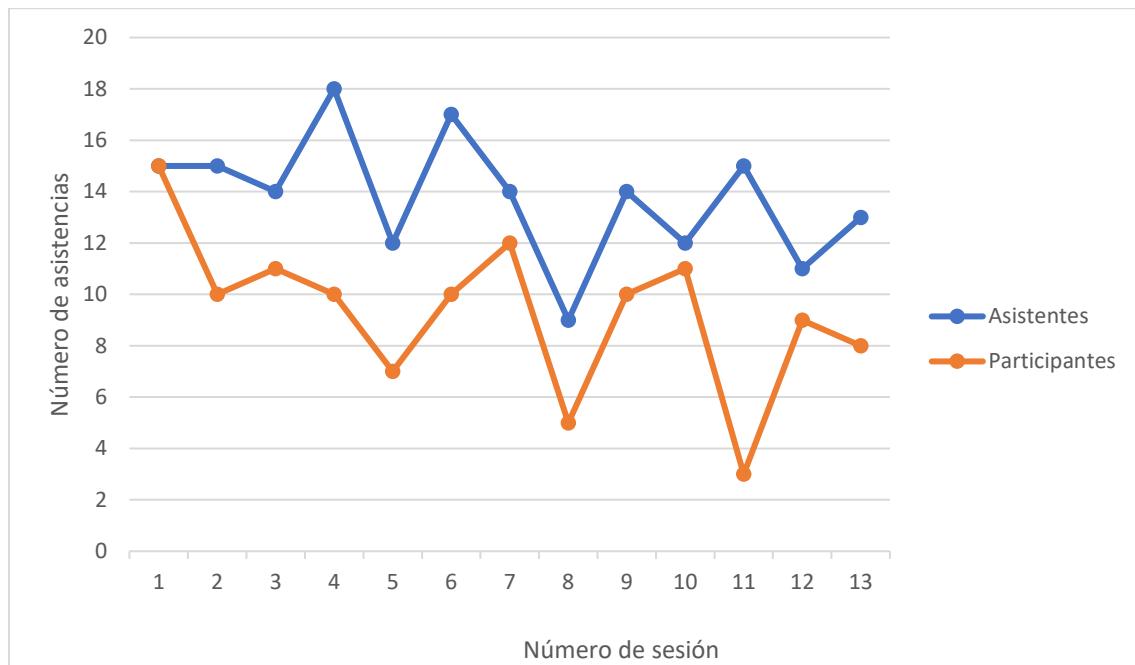
Tendencia de asistencias al taller



De acuerdo con la información anterior, es posible observar que las sesiones con mayor cantidad de asistentes corresponden a los siguientes números: 4, 6, 1, 2, 11, 3, 7 y 13. Algo relevante fue observar que en algunas de las sesiones más concurridas se presenta también un mayor número de participantes, tal y como se observa en la Figura 7.

Figura 7

Relación entre el número de asistentes y el número de participantes presentada en cada sesión



La única excepción a esta relación entre el número de asistentes y el número de participantes corresponde a la sesión 11, cuya actividad principal fue la expectación de una lectura dramatizada con dos estudiantes de teatro. También es preciso aclarar que en la sesión 1 existe una equivalencia entre el número de asistentes y el de participantes debido a que todo el grupo tuvo que presentarse a petición de la coordinadora.

Por último, es perceptible que la sesión 8 fue aquella que tuvo menor número de asistentes y participantes. Esto se debió a que ese día (viernes 19 de febrero de 2021) varios alumnos de la comunidad reportaron problemas con su conexión de internet —incluso algunos que sí pudieron conectarse tuvieron problemas en medio de la sesión—. En aquel entonces, tanto en Xalapa como en el municipio de Emiliano Zapata, se reportaron apagones en diferentes zonas.

Por otro lado, las sesiones que tuvieron un alto nivel de participación —es decir, intervenciones voluntarias, espontáneas y extendidas— fueron las siguientes: la número 2, la 4, la 6, la 9, la 10 y la 13. A continuación se adjunta una tabla donde se especifican el número de sesión, la actividad realizada y el número de participaciones de alto nivel.

Tabla 1

Actividades y participaciones de alto nivel

Sesión	Actividad/estrategia implementada	Número de participantes	Número de asistentes
2	Lectura en voz alta y diálogo de poemas varios Diálogo y debate de “El corrido del quemado”, de Fernanda Melchor	10	15
4	Relato y diálogo de leyendas de Xalapa y El Terrero Lectura en silencio y diálogo de “El huésped”, de Amparo Dávila	10	14
6	Lectura en voz alta y diálogo de minificciones varias Juego de “Basta”	10	12
9	Círculo de lectura basado en roles	8	14
10	Lectura en voz alta Verdad o reto (basado en preguntas de comprensión del cuento “Teoría de la adaptación”, de Rosa Beltrán) Diálogo y debate del cuento	8	12
13	Diálogo y debate de la novela <i>Nada</i> , de Janne Teller	8	13

Se menciona las lecturas puesto que algunas de éstas también propiciaron un ambiente de participación. Esto se discutirá con mayor detalle en los siguientes apartados.

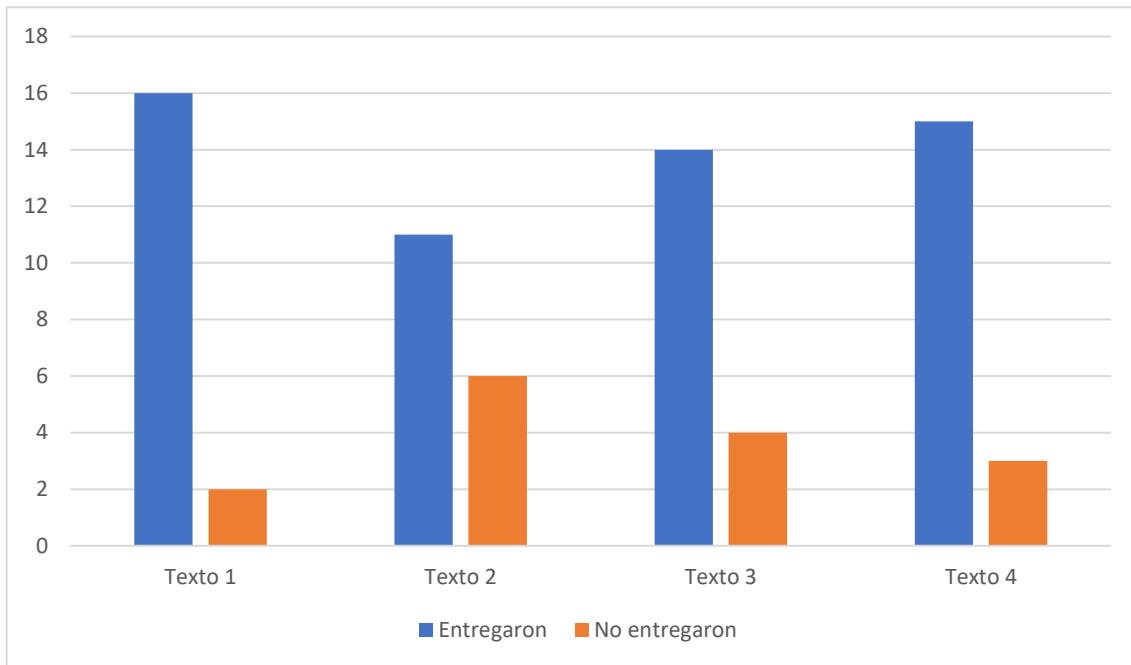
3.2 Respecto a las estrategias de animación y las experiencias de lectura

De acuerdo con las impresiones finales de los asistentes, las actividades que más disfrutaron fueron la contemplación de una lectura dramatizada (68.8 %), en primer lugar; en el segundo puesto quedó la lectura en voz alta (18.8 %) y, finalmente, los roles de lectura y los diálogos y foros de debate realizados de manera síncrona y asíncrona (6.3 % cada uno). Respecto a la primera actividad, resultó comprensible su predilección por ésta, debido al carácter novedoso de la sesión y al profesionalismo de los invitados. Al preguntar su opinión de la lectura dramatizada, algunos expresaron que les gustó mucho la experiencia y que les ayudaba a entender mejor el texto, también que sintieron curiosidad por ver una obra de teatro, puesto que nunca habían asistido a una.

Cabe añadir que las dinámicas de creación y aquellas basadas en juegos también recibieron una respuesta positiva. Los textos creativos fueron breves y se compartieron a través de la plataforma de Google Classroom. Consistieron en la redacción de una crónica que relatara su experiencia de cuarentena y cómo se visualizaban desde un futuro donde ya no existía la pandemia, la invención de un final para “Fin de curso”, de Enríquez (2016), la creación de un tautograma y la redacción de un texto libre donde compartieran su experiencia con el amor, el desamor y la redacción de cartas (ver Apéndice J). Fue perceptible un alto nivel de involucramiento en estas actividades, tal y como se observa en la Figura 8:

Figura 8

Participación de alumnos en dinámicas de textos creativos



Aunque la mayoría de los textos presentaban detalles de ortografía y redacción, lo que la coordinadora valoró fue si los alumnos cumplían con los requerimientos de los textos solicitados, así como la claridad y la creatividad de éstos. Sobre estas experiencias, es necesario brindar algunas precisiones. En primer lugar, la redacción de la crónica permitió conocer un poco el estado emocional que provocó la situación de encierro acontecida el año pasado. Fue perceptible la sensación de hartazgo, nostalgia y cierto desánimo por parte de algunos. Por otro lado, la redacción del texto libre sobre las experiencias amorosas también fue reveladora, ya que algunos alumnos reservados se extendían respecto a sus vivencias y creencias. En ambos casos se percibieron emociones y sentimientos que quizás no hubiera sido tan fácil conocer desde su participación oral. Como prueba de esto último, se cuenta la experiencia de una de las participantes, quien terminó su redacción sobre el amor en plena sesión, pero se negó a

compartirlo porque le dio pena. Por otro lado, la redacción del tautograma no resultó exitosa, ya que, aunque la coordinadora presentó una minificción como modelo, así como un ejemplo creado por ella misma, los alumnos optaron por copiar la estructura presentada por esta última. Es posible que dicho texto representara un ejercicio creativo de mayor exigencia. La excepción a este juicio es el texto del participante “LD”, quien a lo largo de la intervención se caracterizó por la calidad e ingenio de sus textos.

La experiencia anterior comprobó que es pertinente implementar dinámicas que propicien la escritura como manera de acercarse a la lectura, pues una no puede separarse de la otra (Domingo Argüelles, 2014; Garrido, 2012). Específicamente se considera que las experiencias de escritura creativa son un aliciente para propiciar el interés por la lectura, puesto que los alumnos se desenvuelven en procesos de pertenencia y ejercen su autonomía a partir de ésta (Luna Peña et al., 2017; Ruiz-Bejarano, 2019).

Otra actividad que involucró la creatividad fue la elaboración de dibujos. Estos fueron realizados en dos ocasiones: la primera fue en la sesión 4, cuando se pidió que dibujaran sus miedos con la finalidad de conectarlos con la lectura de Dávila (2009); la segunda ocasión fue cuando se les pidió un producto final que consistió en la elaboración de un poster, meme o dibujo que representara un texto de su agrado y que apareciera en la cartografía lectora. Para tal ejercicio, se les sugirió el uso de recursos TIC, como editores de imágenes o generadores de memes, pero también se les dio la libertad de hacerlo a mano. Estas actividades también contaron con un alto nivel de involucramiento; sin embargo, igual hubo reacciones encontradas: por ejemplo, la participante “FS” prefería escribir cuando se trató de ilustrar sus miedos, por otro lado, hubo reacciones de diversión cuando se mostraron algunas de sus imágenes y memes en la última sesión.

Cuando se les preguntó a los entrevistados si les habían gustado las dinámicas de creación de textos e imágenes, la respuesta fue positiva, ya que ponían en práctica su creatividad e imaginación. Algunos reconocieron que se sentían limitados al no considerarse buenos escribiendo, pero que esto no representaba un obstáculo. Sobre esta experiencia, se citan dos testimonios relevantes en la Tabla 2.

Tabla 2

Percepciones de algunos participantes respecto a las dinámicas de creación

Participante	Opinión
“JG”	Me parecieron interesantes y pues sí me gustaba realizarlos. Quizá no los hacía yo al cien por ciento, pero sí me gustaba hacerlas. Me gusta más la práctica... porque ahí desempeñaba yo todo lo que vi durante el curso.
“JD”	Creo que sí era algo necesario para ir viendo más o menos, porque al menos lo del tautograma es algo que si lo seguimos practicando va a mejorar nuestra escritura. Estoy desarrollando mi intelecto para saber conectar mis ideas con las palabras... porque al menos a mí muy bien no me salió. Pero sí, más o menos se me desarrolló un poco más la mente.

Asimismo, las dinámicas lúdicas recibieron una respuesta positiva entre los participantes, quienes se mostraban entusiasmados y participativos cuando se trataba de jugar. Las dinámicas basadas en juegos que se implementaron fueron las siguientes: memorama de versos y autoras (sesión 2), juego de “Basta” (sesión 6), juego de verdad o reto basado en preguntas de comprensión lectora (sesión 10) y lotería de escritoras (sesión 13). En todas ellas los participantes se mostraban curiosos y entusiasmados, incluso reían o realizaban bromas entre ellos. No obstante, debido a ciertas limitaciones que impone la adaptación a ambientes virtuales, ocurría que no todos pudieran participar, o bien, que sus intervenciones se vieran interrumpidas por contingencias técnicas. Es por la razón anterior que una cuarta parte del grupo sugirió en la

encuesta final la realización de más juegos; además, todos los entrevistados expresaron su gusto por este tipo de dinámicas debido a que así aumentaba su interés y a que interactuaban con otros:

Tabla 3

Percepciones de algunos participantes respecto a las dinámicas basadas en juegos

Participante	Opinión
“FS”	Sí, creo que hacía que nuestro interés por entrar a las reuniones fuera más. Nos llamaba más la atención, o al menos a mí sí me llamó mucho la atención haber interactuado de esa forma.
“LD”	Sí, la verdad sí me gustó porque, aparte que trataba con mis compañeros y con usted, era la mejor forma para que nosotros participáramos porque a veces usted preguntaba y ya ve que no contestaban los demás y haciendo actividades de esa forma era como que ya todos pudiéramos participar así como que más fluidito.
“JL”	Sí me agradaron porque recordaba yo... Ya ve que hacíamos el juego de “Basta” y pues me servía para poner a prueba la agilidad de mi mente en responder y, además de eso, el memorama me ayudó a recordar las autoras de las historias que vimos.
“JG”	Sí, porque así se hacía más práctica y así todos participaban.
“SC”	Sí, de hecho, fueron las que más me gustaron porque estábamos formados en equipo y entre todos nos podíamos ir hablando.
“JD”	Sí estuvieron divertidas porque, al menos yo en la lotería... Recuerdo que me tocó con mi compañero R y no nos poníamos de acuerdo porque él no se acordaba de algunas autoras y yo tampoco me acordaba, teníamos que voltear a ver las imágenes y estar marcando... Sí se me hizo algo divertido.

Estos testimonios prueban la importancia de realizar estrategias de animación lectora basadas en el juego. De acuerdo con Ramírez Cerón (2021), el juego puede ser un estímulo para favorecer tanto la adquisición de conocimientos como para impulsar la unión y el apoyo entre los participantes; además, este recurso también ayuda en la construcción de vínculos interpersonales.

En el caso de esta intervención, fue notable que el juego propició la convivencia entre todos los miembros.

Una vez expuesto el panorama anterior, se procede a exponer los resultados obtenidos en relación con el primer objetivo particular, que consistió en fomentar el acercamiento a la lectura por placer mediante estrategias de animación a la lectura. En un inicio, se reportó que la mayoría no tenía el hábito de la lectura por placer en el tiempo libre (75 %), sólo un cuarto sí la ejerce (25 %).

Al respecto, fue significativa la respuesta del grupo cuando se les preguntó si consideraban que habían practicado la lectura por placer una vez que el taller finalizó, puesto que un 47 % de los encuestados respondieron de manera afirmativa. También se encontró que 6 participantes declararon haber leído algún texto de manera independiente (37.5 %), mencionando títulos como *Cómo el hombre llegó a ser gigante*, de Ilin y Segal, *Libros de sangre*, de Clive Barker, “La máscara de la muerte roja”, de Edgar A. Poe, *Balún Canán*, de Rosario Castellanos y *Bodas de sangre* y *La casa de Bernarda Alba*, de García Lorca.

También las dinámicas de lecturas gratuitas de poemas influyeron positivamente en el grupo. Como evidencias de esta sentencia, se encontró que, de un total de 12 imágenes recibidas como producto final, 5 se trataron de poemas que fueron compartidos tanto en Google Classroom como en lecturas gratuitas previas a algunas sesiones.

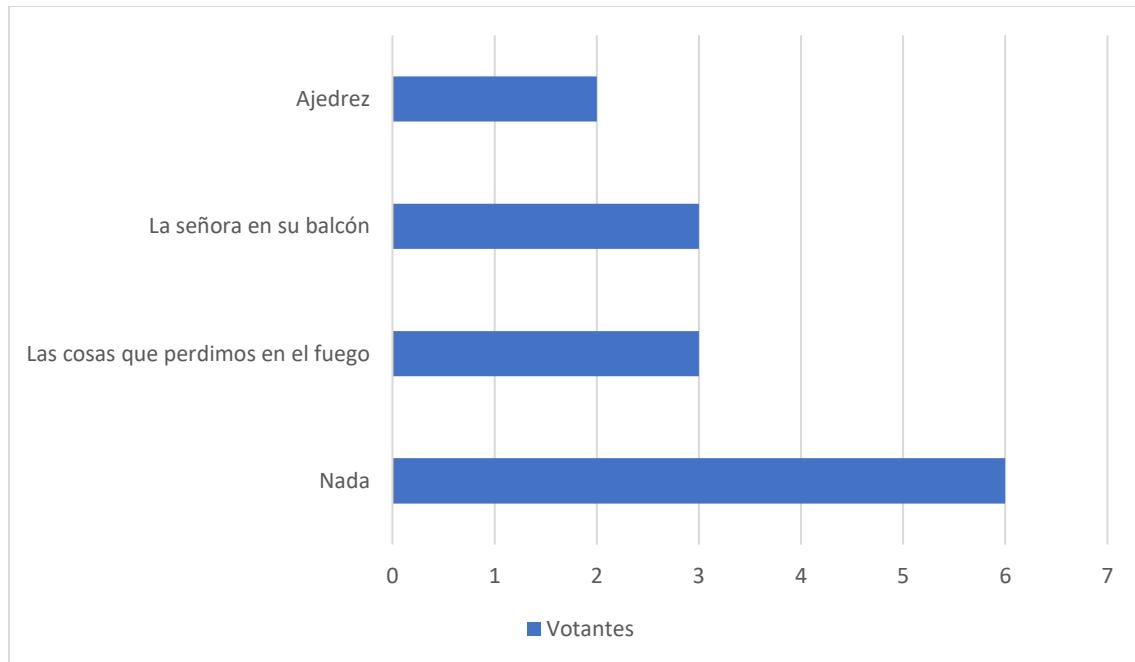
En general, puede advertirse que la implementación de estrategias de impronta constructivista es fundamental para propiciar el interés de los alumnos, así como la interacción entre ellos, aspecto que ya ha sido tratado por Vigotsky, quien considera que el aprendizaje depende, en gran medida, de la interacción del aprendiz con sus compañeros y con su profesor (Custódio et al., 2013).

3.3 Respeto a los materiales de lectura y la asimilación de la cartografía lectora

La cartografía lectora se compuso en su mayoría por escritoras de lengua española y los géneros que se leyeron incluyeron narración, poesía, crónica y dramaturgia (ver Apéndice B). Aunque no todos los textos resultaron interesantes para el grupo, se encontró que los más relevantes fueron los siguientes: *Nada*, de Teller (2017); “Las cosas que perdimos en el fuego”, de Enríquez (2016); “La señora en su balcón”, de Garro (2016), y “Ajedrez”, de Castellanos (2004) (Figura 9).

Figura 9

Lecturas favoritas



De hecho, tres de estas lecturas fueron vistas en sesiones que tuvieron un alto grado de participación. La novela de Teller (2017) fue vista en la sesión 13, el cuento de Enríquez (2016) en la sesión 9 y “Ajedrez” (Castellanos, 2004) en la segunda sesión. Por otro lado, aunque el

texto dramático se presentó en la sesión 11 y en ésta hubo un bajo grado de participación, fue mencionado por los participantes, posiblemente esto se debió al impacto que la actividad de lectura dramatizada causó en ellos. A continuación, se citan algunos testimonios de participantes en torno a la historia de Teller (2017), puesto que frecuentemente fue mencionada en diferentes sesiones y en la entrevista.

Tabla 4

Algunos comentarios en torno a una lectura significativa

Participante	Comentarios sobre <i>Nada</i>, de Janne Teller
“LD”	Pues al principio estaba aburrida, me tomó como tres días terminarla por pedacitos, ¿no? Y al principio sí como que no me gustó, pero ya después cuando... o sea, no quiero hacer <i>spoilers</i> , pero cuando están en el panteón... de ahí en adelante como que me empezó a picar y la seguí leyendo hasta que la terminé en un ratito.
“LD”	Sí, fue el (libro) que yo leí por completo. Como que me propuse “lo tengo que leer en tal tiempo” y lo leí. Y fue como que un reto. Lo leí como en dos días, en menos de dos días, en un ratito. Y pues sí me gustó, se me hizo llamativo porque no sé... Así como que me puse a pensar en todo lo que hacían los niños y se me hizo llamativo, algo gracioso también.
“JD”	Te hace reflexionar más sobre un personaje que tiene su propio punto de vista sobre la vida.
“JL”	Es una novela que de acuerdo a como la vas leyendo te va llamando más la atención y hace que poco a poco tengas la necesidad de leerla para saber cómo termina.

Nada fue la novela elegida por la mayoría del grupo en la sesión 3. Ésta llamó la atención de los chicos a raíz de un *book tráiler* proyectado por la coordinadora. Se les dio la libertad de leerlo a su ritmo y se discutió su contenido hasta la última sesión, la cual se caracterizó por un

alto grado de participación debido al diálogo y debate suscitado por la novela. Se discutió sobre el sentido de la vida, así como cuestiones de ética a raíz de ciertos actos de violencia y fanatismo presentados en la lectura. Sin embargo, algunos participantes, como “LD” y “JL”, se adelantaron a compartir sus impresiones desde sesiones previas puesto que el libro los había atrapado y lo habían terminado antes de lo acordado. Por último, se tiene conocimiento de que un total de siete alumnos logró concluir la novela (43.75 %), mientras que otros siete se quedaron a medias (43.75 %).

Respecto a la predilección por esta novela, la coordinadora temía que no fuera lo suficientemente atractiva para los participantes debido a que relata temas existencialistas y situaciones de violencia ejercidas por adolescentes. También se dudaba sobre si incluirla en la cartografía lectora, puesto que el texto tiene fama de ser polémico, situación que fue advertida desde el principio a los participantes. No obstante, la respuesta positiva demuestra que Domingo Argüelles (2017) tenía razón cuando recomienda promover la lectura de libros prohibidos, ya que éstos suelen ser los más atractivos, los que despiertan el interés incluso entre no lectores.

Otro aspecto sorpresivo fue el agrado por parte de algunos participantes ante la lectura de poesía, ya que, aunque algunos no estaban familiarizados con el género, terminaron por asimilarlo, situación que se percibió en sus ilustraciones, encuestas y entrevistas. Además, la mayoría de los entrevistados declaró que había leído uno que otro poema, mientras que uno de ellos confesó haberlos leído todos. Principalmente fue notable su respuesta positiva ante los poemas de tema amoroso, como ocurrió con “Ajedrez”, de Castellanos (2004). Sobre este último, cuatro de los cinco entrevistados lo mencionaron como uno de los poemas que más les gustó; además, otros dos participantes que no fueron entrevistados lo seleccionaron como una de sus lecturas favoritas. Es posible que su familiaridad con este juego de mesa influyera, ya que unos

expresaron su gusto y conocimiento por el texto mencionado. Lo anterior se intuye porque el coordinador notificó en la entrevista que algunos alumnos y sus familiares eran apasionados por el ajedrez. Esto demuestra que el entorno sociocultural es un factor importante al momento de que los estudiantes gusten de una lectura o se identifiquen con su contenido. En este caso, la recepción de algunos jóvenes hacia este poema dependió tanto de sus conocimientos como de sus experiencias en lo relativo al juego y al tema del desamor, por lo que es pertinente tener en consideración lo planteado por teóricos de la recepción, pues estos establecen que el lector construye el significado del texto a partir de sus expectativas, conocimientos, actitudes y experiencias (Eagleton, 1998; Suárez, 2014). Además, en ésta y otras lecturas existió una experiencia estética, una relación de transacción entre los lectores y los textos. De ésta derivaron diferentes interpretaciones, reacciones y opiniones (Rosenblatt, 1994; Tracey y Morrow, 2006).

Otra experiencia asociada a la lectura que fue bien recibida, pero que no partió propiamente de un texto por tratarse de un género asociado a la tradición oral, fue el intercambio de leyendas de Xalapa y El Terrero suscitado en la sesión 4. Se tuvo presente que el intercambio de leyendas podía funcionar como un recurso detonante para relacionar sus conocimientos previos de sucesos paranormales con aquellos presentes en obras literarias. El relato de sucesos paranormales fue uno de los temas favoritos de los participantes; no obstante, existieron reacciones encontradas en torno a “Moisés y Gaspar” y “El huésped”, de Dávila (2009), puesto que a algunos les gustó que la autora no brindara soluciones a la historia, mientras que otros esperaban conocer la identidad de los seres sobrenaturales de ambas historias.

Por último, un relato de terror que fue leído por pocos, pero que igualmente fue unánimemente elogiado, fue “La casa del estero”, de Melchor (2013). La coordinadora compartió un enlace a YouTube para que los jóvenes pudieran escuchar la crónica y aproximarse

a una experiencia similar a la ofrecida por los audiolibros. A pesar de que también compartió la lectura en archivo PDF, tres participantes optaron por escuchar la lectura porque en esa semana habían tenido una gran carga de trabajo. Algunos manifestaron que escucharon la lectura mientras realizaban otras actividades, aspectos que les pareció ventajoso; además, admitieron que esta historia les había llamado la atención por la modulación de voces y por los efectos de sonido. Cabe destacar que esta experiencia fue novedosa para el grupo, puesto que ninguno de los participantes se había aproximado con anterioridad a los audiolibros.

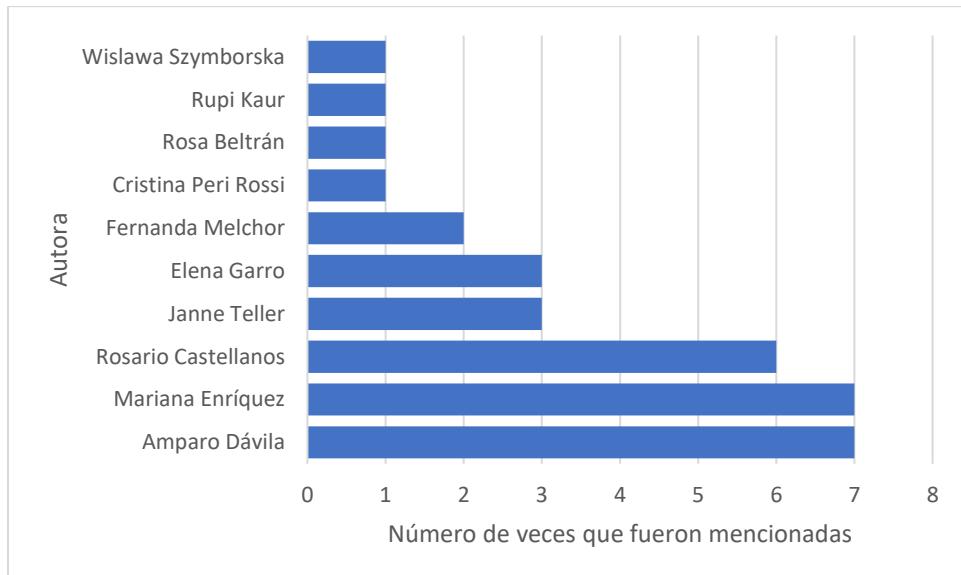
3.3.1 Asimilación de la cartografía lectora

El segundo objetivo particular consistió en incrementar el conocimiento e interés por la literatura escrita por mujeres mediante una cartografía lectora compuesta por varios géneros (ver Apéndice B). En un inicio se descubrió que la mayoría del grupo desconocía nombres de escritoras. De hecho, la autora más mencionada en la encuesta inicial fue Sor Juana Inés de la Cruz, quien fue reconocida por 43.75 % de los participantes. Asimismo, solo dos participantes identificaron a Rosario Castellanos (12.5 %) y el resto admitió no conocer a ninguna (25 %) o se limitó a no responder (18.75 %).

A pesar de la situación anterior, hacia el final de la intervención se logró un cambio respecto al conocimiento e identificación de autoras, ya que al pedirles que recordaran el nombre autoras leídas en el taller que hubieran disfrutado, la mayoría mencionó con frecuencia los siguientes nombres: Amparo Dávila y Mariana Enríquez, que fueron nombradas siete veces cada una; el segundo lugar correspondió a Rosario Castellanos, quien tuvo seis menciones, seguida por Janne Teller y Elena Garro, las cuales fueron mencionadas tres veces respectivamente. Por último, Fernanda Melchor tuvo únicamente dos menciones, seguida por alusiones únicas a Rosa Beltrán y a las poetas Cristina Peri Rossi, Wislawa Szymborska y Rupi Kaur.

Figura 10

Autoras de la cartografía lectora identificadas por los participantes en la encuesta final



Por último, se les preguntó si consideraban que conocían un mayor número de escritoras que antes de tomar el taller. La mayoría de los participantes es consciente de que su conocimiento ha incrementado, pues el 93.8 % respondió de manera afirmativa, mientras que solo un participante contestó negativamente a la pregunta (6.2 %).

Para rematar el asunto de la asimilación de la cartografía lectora, se recupera la experiencia de la participante “JG”, quien confesó en la encuesta final que empezó a leer por curiosidad *Balún Canán*, de Rosario Castellanos. La participante también marcó el poema de “Ajedrez” como uno de sus favoritos y aclaró que la novela mencionada la empezó a leer en PDF, ya que no cuenta con el ejemplar en físico.

Lo expuesto en los párrafos anteriores permitió constatar que la selección de lecturas es un aspecto importante para despertar el interés de los jóvenes por la lectura. Sobre este asunto se ha expuesto que los adolescentes sienten predilección por los *best sellers*, principalmente los que

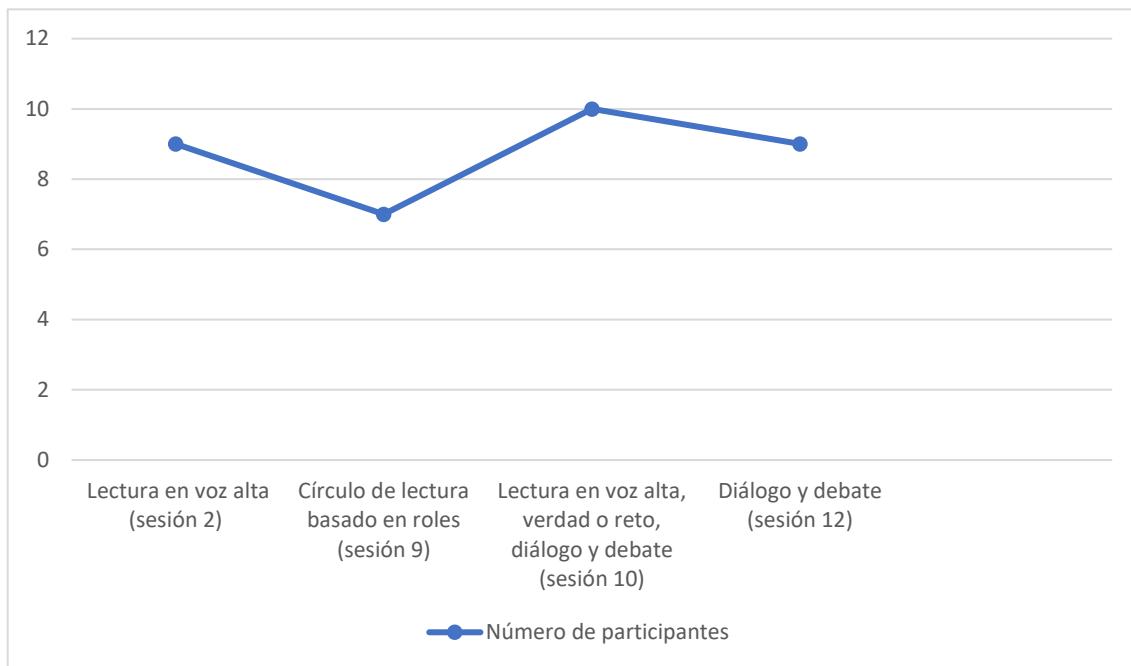
son dirigidos a ellos (Fioravanti et al., 2019; Rivera-Jurado y Romero-Oliva, 2020). Esto se comprobó con la novela *Nada*, de Teller, la cual es considerada un clásico de la literatura juvenil. También fue posible advertir la preferencia por la ficción y las temáticas de acción, fantasía, ciencia ficción y terror (Fioravanti et al., 2019; Rivera-Jurado y Romero-Oliva, 2020; Trigo et al., 2020). En el caso de la intervención, las temáticas se enfocaron más en temas sociales, como la violencia, la maternidad y la desigualdad de género, sin embargo, sí fue notable la respuesta positiva de los jóvenes hacia la lectura de textos cuyo tema era lo extraño y lo sobrenatural. Incluso algunos participantes sugirieron la incorporación de más textos de terror y ciencia ficción.

3.4 Respecto a la comprensión lectora

El tercer objetivo que guio el proyecto se basó en coadyuvar en el desarrollo de la comprensión lectora utilizando dinámicas de lectura que beneficiaran la construcción de sentidos y significado. Algunas de estas estrategias consistieron en la conversación de las lecturas, donde se intentó que los participantes respondieran a preguntas realizadas por la coordinadora, esto con el fin de comprender la información de los textos y construir significados a partir de inferencias, conclusiones u opiniones. Sobre este punto se observó que en algunas intervenciones (voluntarias o solicitadas por la coordinadora) los jóvenes eran capaces de responder a lo que se les preguntaba. Esto ocurría después de dinámicas como la lectura en voz alta por parte de ellos o de la coordinadora, o bien, luego de actividades de diálogo, debate y círculo de lectura basado en roles. A continuación, se expone una gráfica con la sesión y actividades que propiciaron grados significativos de participación en lo relativo a la construcción de significados:

Figura 11

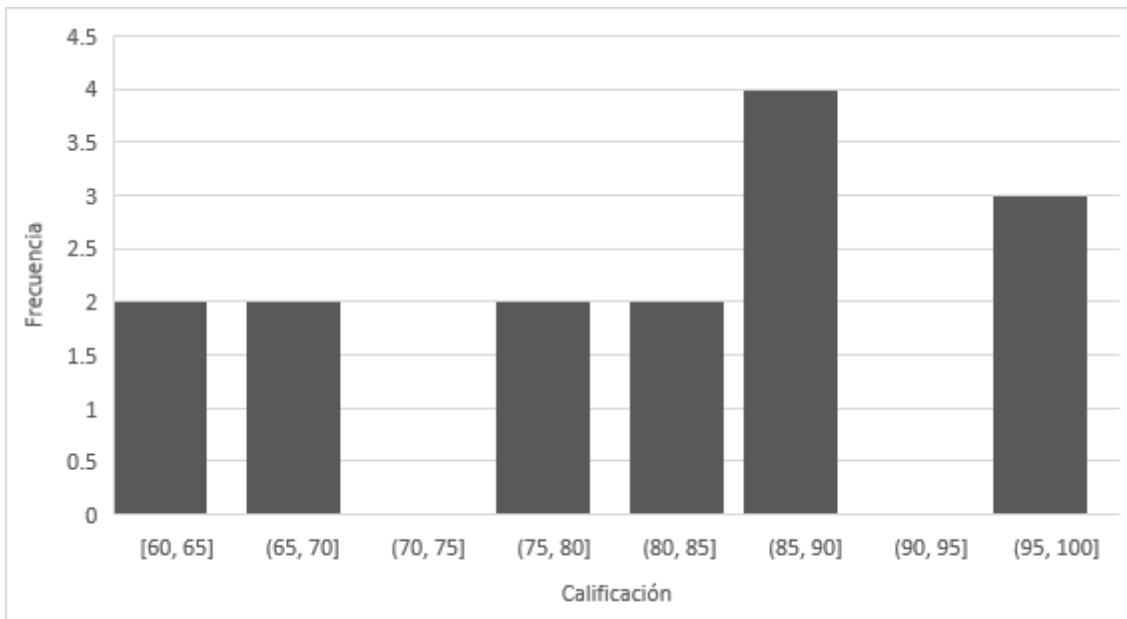
Actividades con un mayor número de participantes que contribuyeron a la construcción de significados



En este gráfico se advierte que las actividades que incorporan estrategias de lectura en voz alta, diálogo y debate resultan idóneas para que los jóvenes construyan significados. Algo que estas tres dinámicas tienen en común es la experiencia compartida de la lectura, situación que dista de lo acontecido a partir de la resolución individual de cuatro cuestionarios de comprensión lectora realizados por la coordinadora. Estos contemplaron preguntas de localización de información, construcción de inferencias y elaboración de juicios críticos a partir de experiencias y conocimientos. Los resultados fueron los siguientes:

Figura 12

Resultados del cuestionario 1 de comprensión lectora



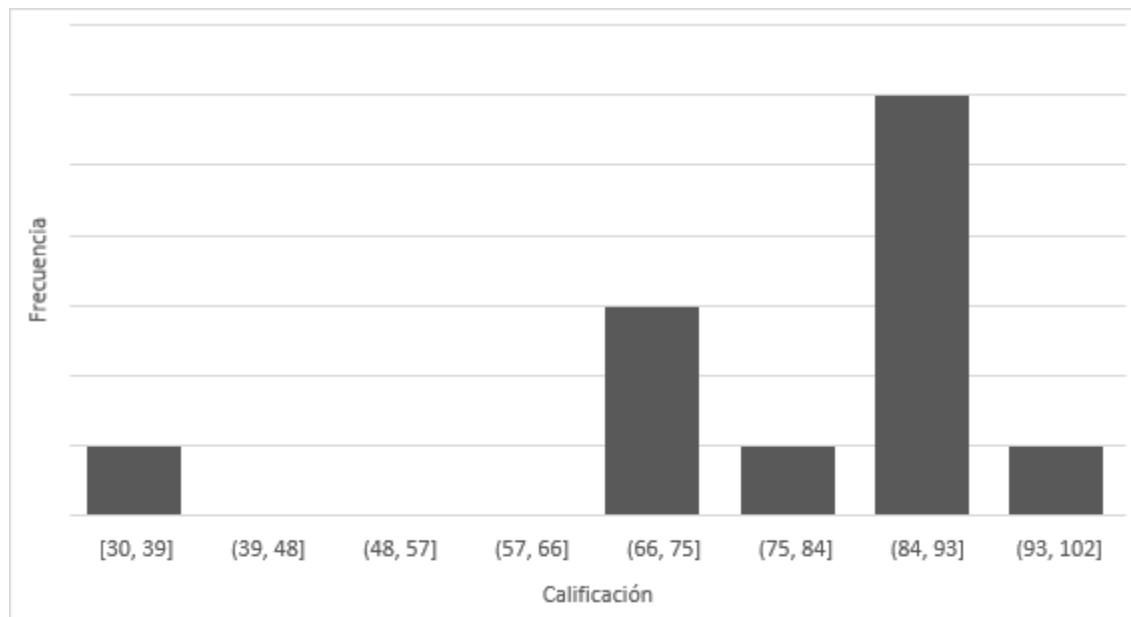
Nota: Este cuestionario fue respondido por un total de 16 participantes.

Como puede observarse, la calificación promedio de los participantes tuvo un valor de 82.4 puntos. Las preguntas trataron aspectos de localización de información en su mayoría. Por otro lado, el promedio disminuye en el segundo cuestionario, el cual incluía preguntas de localización de información y construcción de inferencias. En este caso, se tuvo un puntaje promedio de 77.08 puntos (Figura 13). También se notó un descenso en el cuestionario 3. El puntaje promedio fue de 66.05 puntos y posiblemente el bajo resultado se debió a su carácter complejo, ya que los alumnos debían elaborar inferencias a partir de información que no aparecía explícitamente en el texto (Figura 14). Por último, hubo una leve mejoría en el caso del último cuestionario, el cual se caracterizó no sólo por reactivos que implicaban la construcción inferencial de significados, sino, también, la apelación a conocimientos, creencias y experiencias

de los participantes respecto a la problemática social de la inequidad y los estereotipos de género. En este ejercicio, el puntaje promedio que se alcanzó fue de 68,75 puntos (Figura 15).

Figura 13

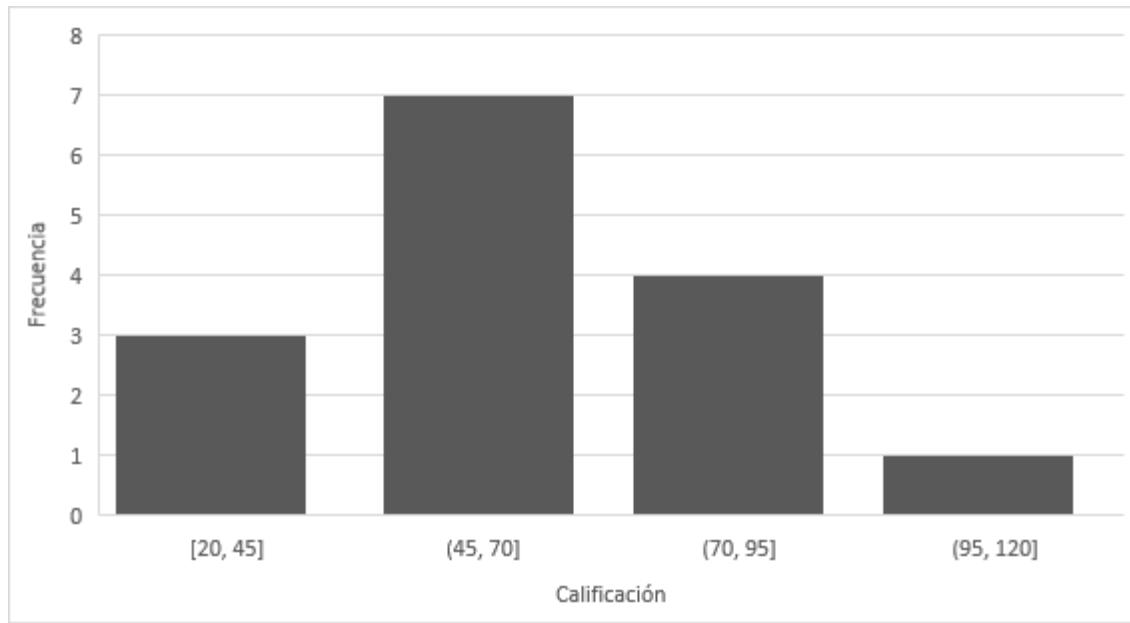
Resultados del cuestionario 2 de comprensión lectora



Nota: Este cuestionario fue respondido por un total de 12 participantes

Figura 14

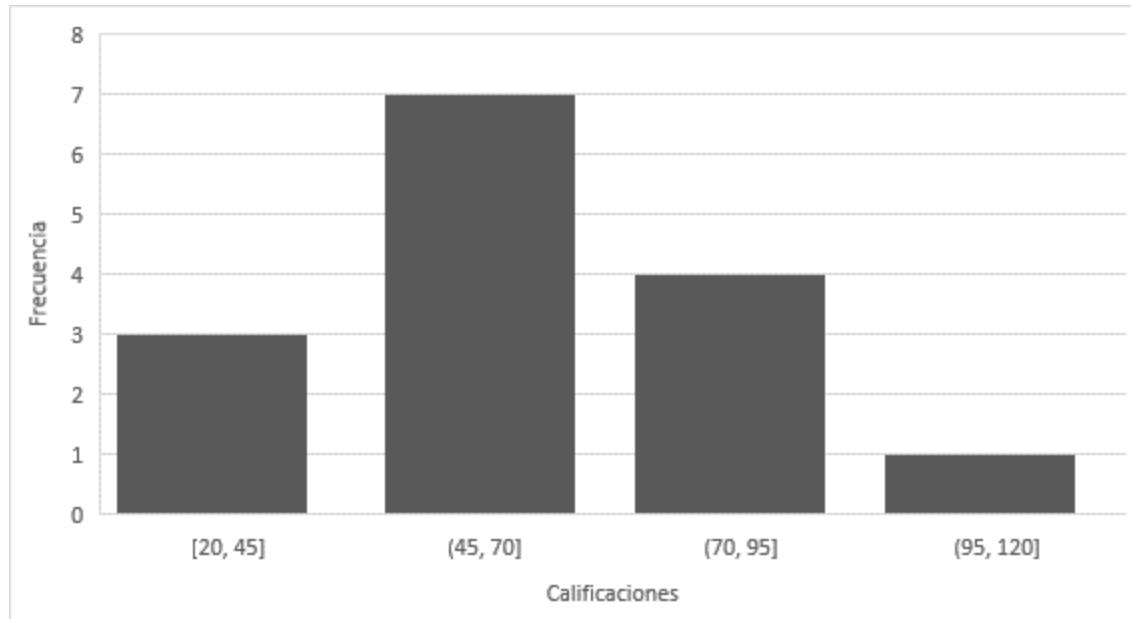
Resultados del cuestionario 3 de comprensión lectora



Nota: Este cuestionario fue respondido por un total de 15 participantes.

Figura 15

Resultados del cuestionario 4 de comprensión lectora



Nota: Este cuestionario fue respondido por un total de 8 participantes.

En general, se observa que en los cuestionarios relativos a la construcción de inferencias y juicios críticos que apelan a experiencias y conocimientos del mundo se nota una calificación más baja que en aquellos que consistieron en la localización de información. Por otro lado, hubo participantes que presentaron un buen rendimiento en las pruebas, tal es el caso de “SC”, “LD”, “JD”, “FS” y “JL”, quienes obtuvieron los resultados plasmados en la Tabla 5.

Tabla 5

Resultados destacables de algunos participantes

Participante	Cuestionario 1	Cuestionario 2	Cuestionario 3	Cuestionario 4
“SC”	100	70	95	90
“LN”	88	85	95	90
“JD”	96	80	90	70
“FS”	79	85	75	90
“JL”	90	85	100	90

Cabe destacar que estos participantes se caracterizaron por su alto nivel de asistencia, involucramiento y participación a lo largo de las sesiones. Posiblemente sus buenos resultados se encuentren vinculados con este detalle; no obstante, es notable que sus resultados reflejan la tendencia general ya mencionada: el descenso de resultados en cuestionarios que apelan a respuestas críticas e inferenciales.

Como puede advertirse, el objetivo de coadyuvar en el mejoramiento de la comprensión lectora no fue cumplido en su totalidad. No obstante, la experiencia permitió comprobar que la lectura en voz alta fue una estrategia adecuada para favorecer la comprensión, tal y como afirma

Garrido (2014), quien recomienda un papel activo por parte del promotor y los participantes. Es pertinente que el primero realice acotaciones mientras se lee, ya sean comentarios, explicaciones o ejemplos; asimismo, hay que promover la participación de los oyentes, con la finalidad de que compartan sus impresiones, experiencias, opiniones y cualquier tipo de intervención que permita la expresión, ya que esto llevará al enriquecimiento del texto. Es de esta manera que las intervenciones orales pueden dar pie a otras dinámicas, como los círculos de lectura basados en roles, el diálogo de lecturas y los debates suscitados por temas encontrados en éstas. Como ya se mencionó, éstas fueron implementadas y dieron lugar a las construcciones de significados y sentidos en torno a las lecturas.

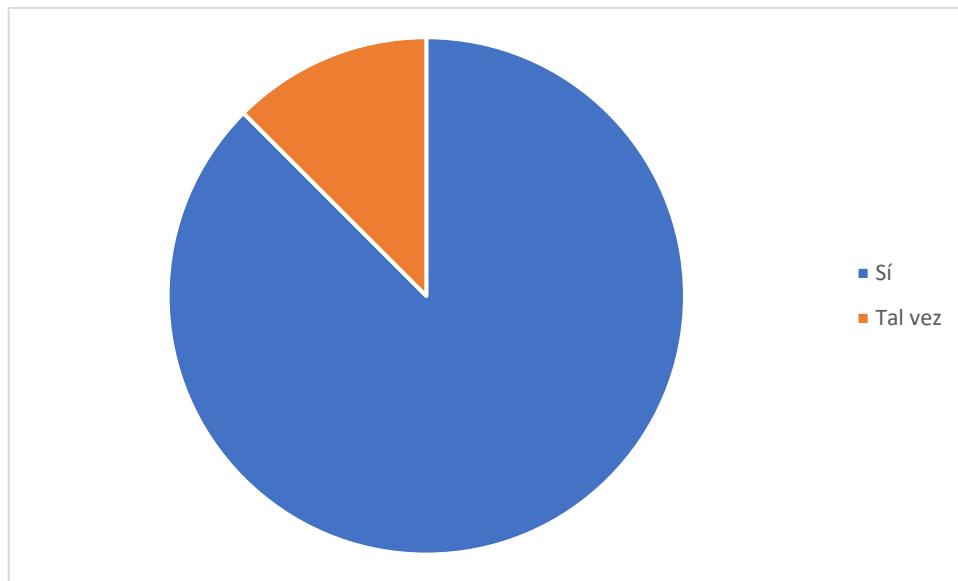
Por último, es posible que para obtener mejores resultados fuera necesaria la incorporación de estrategias metacognitivas de prelectura y poslectura que involucraran la activación de esquemas previos y la recapitulación de lo leído (López, 1997; Puente et al., 2019; Solé, 1992).

3.5 Respecto a la contribución del diálogo y la reflexión mediante la realización de debates

El cuarto objetivo consistió en propiciar el diálogo y la reflexión a partir de la realización de debates. Para verificar si este objetivo se cumplió, se evaluó la percepción del ambiente del taller en lo relativo a las oportunidades para compartir opiniones, experiencias y reflexiones en torno a las lecturas. Como se observa en la Figura 16, la mayoría (87.5 %) respondió de manera afirmativa, mientras que sólo dos personas (12.5 %) mostraron una actitud dubitativa ante tal cuestionamiento.

Figura 16

Percepción general de los participantes respecto a la oportunidad de compartir opiniones, experiencias y reflexiones sobre las lecturas



El cuestionamiento anterior se hizo debido a que es importante que un promotor de lectura instaure un ambiente en donde los participantes se sientan cómodos y seguros para expresarse libremente. Como puede observarse, el clima en general fue propicio para que los participantes hablaran sin restricción alguna. No obstante, en un inicio fue difícil que éstos se animaran a participar de manera voluntaria, ya fuera por timidez o por la ausencia inicial de vínculos de confianza entre la coordinadora del taller y los jóvenes. Al respecto, es importante señalar que la distancia puede limitar la construcción de lazos socioemocionales entre individuos que no han tenido la oportunidad de conocerse de manera previa, o bien, influir en la reticencia a participar respecto a ciertos temas cuyo abordaje sería óptimo de manera presencial. Además de estas particularidades, también las contingencias asociadas a cuestiones técnicas pueden afectar el flujo y la calidad del diálogo virtual. Por otro lado, hubo participantes que sí vieron

conveniente el espacio virtual para poder expresarse, pues mencionaban que en las clases presenciales podían existir interrupciones o factores que podían cohibirlos en sus participaciones. Al respecto, en la Tabla 6 pueden observarse algunas respuestas que detallan estas percepciones:

Tabla 6

Opiniones respecto al diálogo en la modalidad virtual

Participante	¿Crees que la virtualidad es una modalidad idónea para dialogar?
“FS”	Pues sí es muy buena para algunos aspectos, pero para los aspectos escolares, en mi opinión, no es muy buena, no se aprende de la misma manera.
“LD”	Pues sí, desde hace tiempo que se ocupan las redes y estar conversando con otra persona a través de las redes. Pero para las clases y así, siempre es mejor lo presencial. Al menos en mí he checado que cuando iba a las clases presenciales como que mi rendimiento era otro.
“JG”	En parte sí, pero luego suceden algunas cosas y no se puede. A mí luego me pasa, como ahorita que iba yo a entrar se me fue el internet. O luego a los dispositivos les sucede algo, a mí se me apagan... O cualquier falla que tienen.
“JL”	Pues para mí sí porque sí me gustaba opinar y hablar enfrente a todos, porque creo que nos puede dar más pena estar de modo presencial.
“SC”	Pues en mi opinión sí es buena porque cada quien puede expresarse libremente y sin tantas interrupciones como lo es presencial.
“JD”	Depende de qué tema se vaya a hablar... Porque existen temas en los que es mejor hablarlos así frente a frente, por ejemplo, los conflictos. Es mejor hablarlos frente a frente y no a modo virtual y pues ya una plática normal así de amigos sí es mejor así virtualmente.

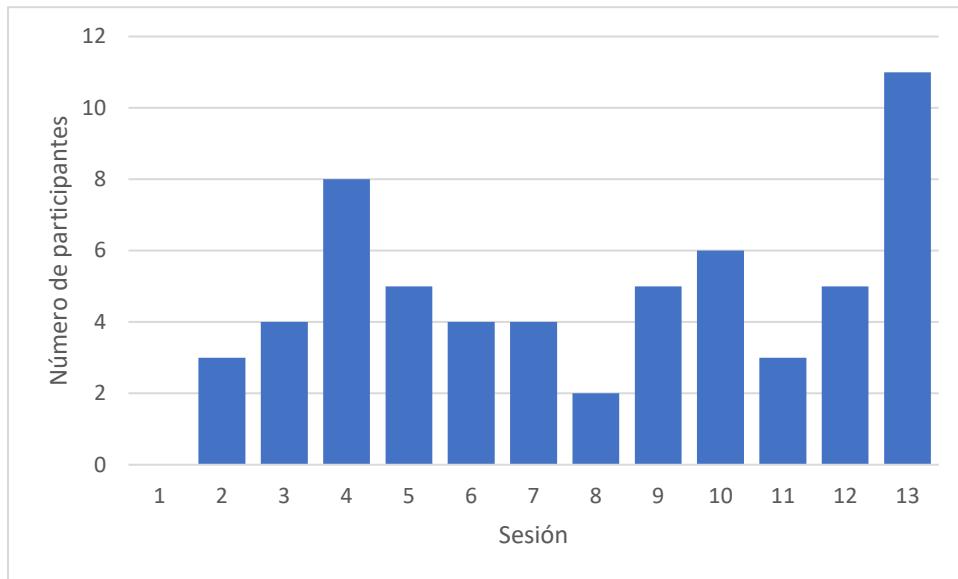
En algunos casos, la oportunidad para dialogar no fue idónea debido a que uno que otro participante reportaba problemas de audio o conexión. Este fue el caso de “KV”, “RV” y “RL”. En el primer caso, ocurría que la participante hablaba, pero su intervención no resultaba del todo

comprendible debido a la calidad de su micrófono; por otra parte, “RV” y “RL” presentaban constantemente problemas de conexión y tendían a salir y entrar de las videoconferencias por dicha razón.

Una vez detallado el panorama anterior, se procede a analizar si se instauraron el diálogo y la reflexión a lo largo del taller. Para lo anterior se tomaron en cuenta a participantes cuya intervención consistiera en compartir experiencias, reflexiones y juicios a partir de la vinculación entre texto y contexto. De acuerdo con lo registrado en las bitácoras, las primeras sesiones se caracterizaron por la ausencia de este tipo de participaciones, algunos preferían no hablar de sí mismos por falta de confianza o por timidez. Por otro lado, aquellas que presentaron intervenciones de mayor diálogo fueron las sesiones finales, específicamente las correspondientes a los números 9, 10, 12 y 13. En todas ellas se celebraron estrategias de diálogo y debate en torno a ciertos temas presentados en las lecturas, como la violencia, la maternidad, la desigualdad y los estereotipos de género y, finalmente, el sentido de la vida (Figura 17).

Figura 17

Cantidad de participantes cuyos comentarios se caracterizaron por vincular texto, contexto en cada sesión



Puede observarse que en aquellas sesiones que incorporaron las dinámicas mencionadas fue posible propiciar este tipo de intervenciones. Además, conforme pasaban las sesiones, el número de participantes que hablaba en torno a sus experiencias y opiniones fue incrementando. La única sesión que no compartió la baja tendencia inicial fue la número 4, pues varios asistentes se animaron a compartir leyendas y anécdotas sobrenaturales de su comunidad.

No obstante, la cantidad de participantes que voluntariamente se expresaba de esta manera era muy limitada, generalmente la discusión era guiada por los mismos participantes.

Esta situación contrastó con la participación de los jóvenes en un par de foros de debate que se habilitaron en la plataforma de Google Classroom. El primer foro debate trató el tema de la violencia de género a partir de la lectura de “Las cosas que perdimos en el fuego” y contó con la participación de 14 usuarios. Lo que se encontró en este primer foro fue que las respuestas de 11 participantes se caracterizaron por vincular el texto con su entorno, aunque tendían a ser

parcos; también se percibió que 12 de ellos expresaron su opinión ante los hechos presentados.

Una situación similar se presentó en el segundo foro: de un total de 11 participantes, 10 expresaron su opinión respondiendo a las preguntas guía que trataban el tema del suicidio presentado en “La señora en su balcón”, de Garro (2016). Esto demuestra que, en general, la mayoría de los participantes se sintió más cómoda utilizando los foros de la plataforma para dialogar y reflexionar sobre ciertos temas. No obstante, la experiencia de los foros de debate no resultó del todo exitosa, ya que los participantes nunca interactuaron entre sí. No se observó que alguno estuviera de acuerdo o en desacuerdo ni que se utilizara la función de responder. Sobre este aspecto, el participante “JD” realizó una observación atinada de por qué el diálogo vía síncrona es preferible:

No se me hizo algo penoso eso para mí, sí estuvo bien esa actividad de los foros. Creo que es más viable hablar que estar ahí compartiendo, viendo las opiniones. Porque al menos ya ve que en el foro... Pues se supone que era un debate, o sea, debíamos de contestar los argumentos de los compañeros y pues solamente nada más escribían cada quién sus puntos y nadie les contestaba nada. Entonces, si ese foro debate se hubiera hecho así como en la clase, entonces ahí si nos teníamos que ver obligados a contestar o una u otra. (18 años, participante del taller)

La revisión de las situaciones anteriores permite afirmar que el objetivo se cumplió de modo parcial. En los debates realizados de manera síncrona fue posible favorecer participaciones de diálogo y reflexión; no obstante, la discusión generalmente se concentraba entre los mismos y a veces las interacciones se veían afectadas por situaciones técnicas. Por otro lado, aunque la mayoría de los participantes expresaba sus comentarios por escrito en los foros habilitados por

Google Classroom, nunca existieron respuestas que dieran lugar a una interacción basada en el acuerdo o desacuerdo de impresiones o posturas respecto a ciertos temas.

Sobre esta situación, se encontró que la pandemia por COVID-19 ha afectado al aprendizaje en general a partir de la pérdida de experiencias suscitadas por las interacciones entre alumnos y profesores. Algunos maestros han relatado dificultades similares a las experimentadas en esta intervención, como la ausencia de conversación y conexiones entre los integrantes del aula, ya que a través de las videoconferencias no puede leerse el lenguaje corporal y esto puede influir en que los estudiantes duden al momento de expresar sus opiniones (Chamberlain et al., 2020).

3.6 Respecto al cambio de actitud hacia la lectura

Desde el inicio de la intervención fue perceptible que los jóvenes mantenían una actitud distante hacia la lectura, puesto que 4 participantes manifestaron que sí les gustaba leer (25 %); 11 fueron dubitativos y expresaron que más o menos (68.8 %) y sólo 1 expresó que no le gustaba (6.3 %).

Además, se encontró que prevalecía una concepción utilitarista de la lectura, la cual fue mencionada por el 75 % de los participantes; el 50 % resaltó su carácter interesante mientras que, en tercer lugar, apareció la percepción de ésta como una actividad entretenida (43.8 %). También hubo algunos que la consideraron como un elemento importante (37.5 %). Sólo un participante la calificó como una actividad aburrida (6.3 %).

Del mismo modo, el desinterés se notó cuando se les pidió que cuantificaran el gusto que sienten por esta actividad, puesto que la mayoría evaluó con resultados por debajo del 10, cantidad que equivalía a una situación de gusto absoluto. Un 25 % le asignó una calificación de 8 (4 participantes); seguido de 3 alumnos que le dieron una calificación de 9 (18.8 %) y otros 3 que

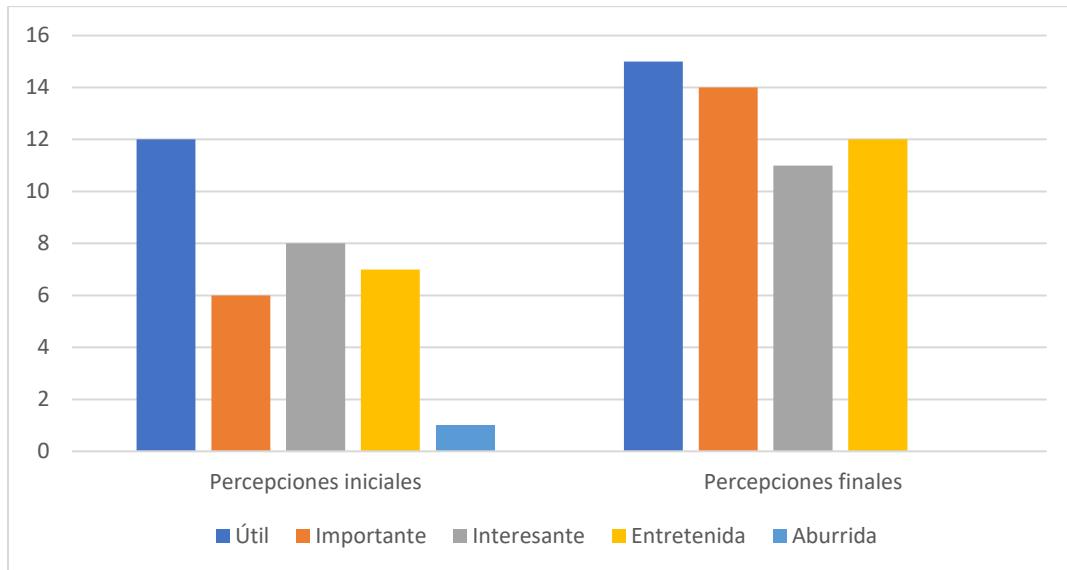
asignaron una de 5 (18.8 %). Únicamente un participante evaluó esta actividad con una calificación de 10 (6.3 %).

Al concluir la intervención se notó un leve cambio de actitudes y percepciones hacia la lectura por parte de los jóvenes. Se repitió la pregunta relativa a su gusto por la lectura y hubo un cambio de respuestas, ya que ahora un 56.3 % expresó que gustaba de la lectura (9 participantes), mientras que 43.8 % indicó que más o menos (7 participantes). Esta vez no hubo respuestas negativas. También los datos finales demuestran que sus concepciones aún mantienen una tendencia utilitarista, incluso se advirtió un aumento (93.8 %); no obstante, también incrementaron los adjetivos que califican positivamente a esta actividad. Por ejemplo, el 87.5 % de los encuestados consideró a lectura como una actividad importante para su vida cotidiana y un 75 % también la percibió como entretenida. Respecto a este último dato, es notable que creció el número de participantes que consideran que la lectura puede ser divertida. Por último, el 68.8% de los asistentes también creen que la lectura puede ser interesante. Llama la atención que en esta ocasión ningún participante señaló como aburrida a esta actividad.

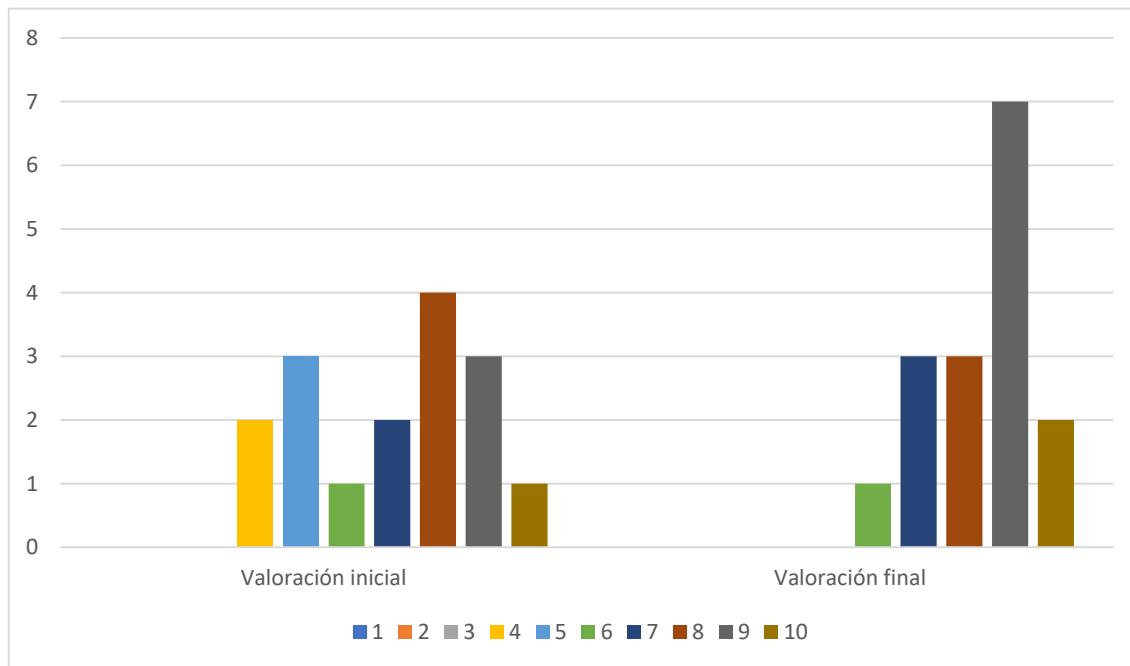
También hubo un cambio de actitud que se manifestó en la valoración de su disfrute por esta actividad, ya que el 43.8 % (7 participantes) le otorgó una calificación de 9. Esta calificación es seguida por un empate: 3 participantes le asignaron una calificación de 8 (18.8 %) y otros 3 la evaluaron con 7 (18.8 %); sólo una le dio una calificación de 6 (6.3 %). En las figuras 18 y 19 puede observarse la comparación gráfica de los datos iniciales y en los finales.

Figura 18

Comparación de las percepciones y finales de los participantes sobre la lectura

**Figura 19**

Comparativo de la calificación que los participantes otorgaron a su gusto por la lectura al inicio y al final de la intervención



Puede notarse que al final de la intervención existió una mejor valoración hacia la lectura tanto en lo cualitativo como en lo cuantitativo. A pesar de que la concepción utilitarista predominó tanto al inicio como al final se instauró un cambio al conseguir que buena parte del grupo considerara el carácter entretenido de la lectura. La tendencia anterior era la esperada, puesto que es común que desde la escuela se priorice el aspecto pragmático de la lectura en relación con el crecimiento de los estudiantes, esto provoca que los niños dejen de ver a la lectura como una actividad placentera (Errázuriz et al., 2020; Wilkinson et al., 2020); además, como afirman Trigo et al. (2020), el acompañamiento lector por parte de diversos actores con los estudiantes de primaria es más estrecho que aquel ejercido en los niveles posteriores.

El disfrute de ésta también fue perceptible al notar que la mayoría de las calificaciones que asignaron se acercan al 10. Por lo tanto, puede afirmarse que se logró cumplir con el último objetivo de la intervención, que consistió en promover un cambio de actitud hacia la lectura por medio de la incorporación de materiales de lectura significativos y actividades que despierten el interés y la creatividad —estos recursos ya fueron descritos con detalle en los apartados anteriores—.

Por último, se mencionan algunas anécdotas que fueron compartidas durante las entrevistas, ya que enfatizan que el cambio de actitudes y percepciones respecto a la lectura tras haber participado en el taller. Éstas han incorporado experiencias que van más allá de la lectura autónoma o de los hábitos. El primer caso es el de los participantes “JG” y “LD”. Ambos mantienen una relación de amistad muy cercana y se descubrió que tuvieron la iniciativa de dialogar sobre algunas lecturas y buscar por cuenta propia libros de su interés. “JG” optó por *Balún Canán*, de Rosario Castellanos, y “LD” empezó a leer a Edgar Allan Poe a causa de que la

coordinadora mencionó el parecido de las historias de Amparo Dávila con las del autor estadounidense.

Otras vivencias fueron reportadas por “JD”, quien intentó practicar la lectura en voz alta para ayudar a un familiar suyo a conciliar el sueño. Además, admitió que ahora, al momento de navegar por redes sociales, suele detenerse a leer el contenido textual: “en Face, ya ve que aparecen luego leyendas y eso, cosas que antes yo pasaba desapercibidas, y ahora sí ya me da por leerlas... Aquí sí es raro encontrarse un libro” (“JD”, 18 años, participante del taller).

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

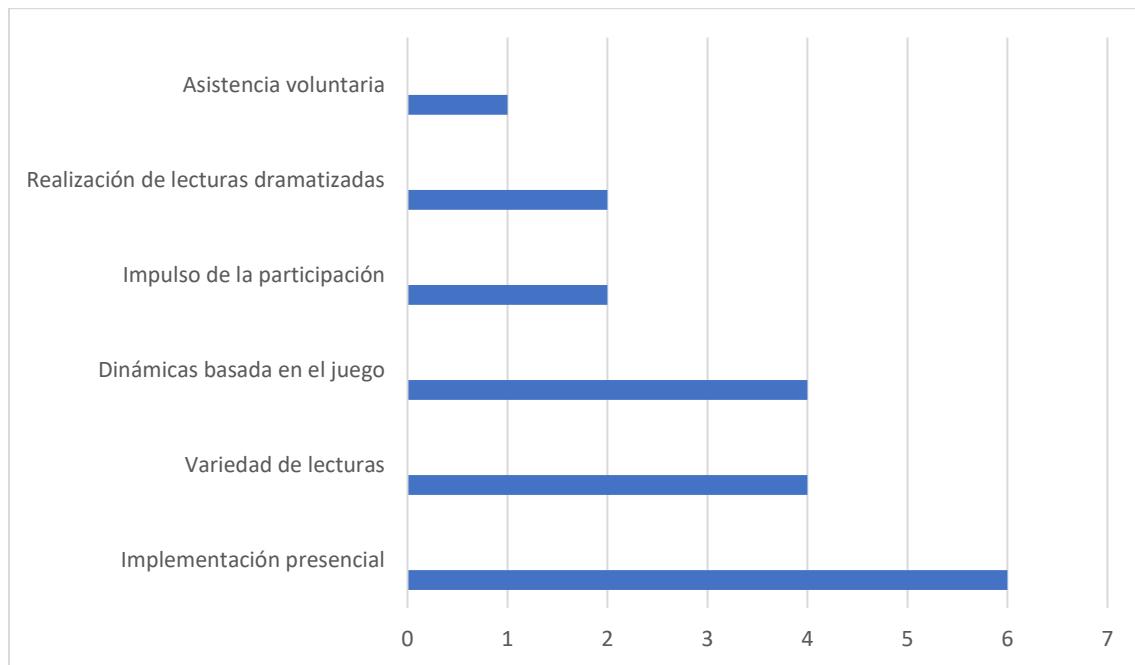
En el apartado anterior se mencionaron algunos aciertos y logros, así como dificultades enfrentadas a lo largo del proyecto de intervención. En este capítulo se comparten algunas recomendaciones dirigidas a personas que estén interesadas en llevar a cabo un taller de lectura con características similares. Esto servirá como guía para el mejoramiento de propuestas futuras. También se incluyen algunas conclusiones generales que se obtuvieran tras la finalización del proyecto.

4.1 Recomendaciones generales proporcionadas por los participantes

En la encuesta final se les pidió a los participantes que escribieran alguna sugerencia para el taller. En primer lugar, la mayoría manifestó una predilección por la implementación presencial de actividades, aspecto que se intuía desde sus respuestas respecto a la preferencia por la realización de actividades síncronas. El 37.5 % recomendó que el taller fuera realizado de manera presencial en el futuro. Otras sugerencias se encuentran relacionadas con el diseño de la cartografía lectora y con la organización de actividades. El 25 % del grupo expresó que le hubiera gustado contar con más variedad de lecturas y que éstas fueran cercanas a sus intereses. El 25 % de los participantes aconsejó también realizar más dinámicas basadas en juegos, organizar más experiencias de lecturas dramatizadas (12.5 %) y, finalmente, intentar que todos participen más (12.5 %). Por último, solo una participante (6.3 %) pidió que el taller fuera verdaderamente voluntario.

Figura 20

Sugerencias mencionadas por los participantes para mejorar el taller de lectura



Otra recomendación que se desprendió de las entrevistas tiene que ver con la importancia de adaptarse a las necesidades y preferencias de la mayoría del grupo. Como ya se mencionó, la mayor parte del grupo dedica parte de su tiempo a la realización de actividades laborales, por lo tanto, es necesario brindar opciones de horario que sean convenientes para ellos. Al respecto, fue significativo saber que cinco de los seis entrevistados manifestaron su preferencia por el horario de 8:00 a 10:00 de la mañana, puesto que lo sentían más práctico. Al ser su primera actividad del día, la mayoría expresó sentirse con una actitud más activa y con las ideas más frescas.

4.2 Respecto a la logística, coordinación y dirección del taller

De acuerdo con lo acontecido en el taller, es necesario que el promotor de lectura que participe en intervenciones mediadas por tecnologías esté capacitado en lo concerniente al uso de éstas. Se sugiere, además, que realice un examen que le permita valorar las ventajas y desventajas de ciertos recursos TIC y proyectar la pertinencia y viabilidad de éstos de acuerdo

con las características y la comodidad de su grupo de intervención. En este caso, resultó acertado el uso de la plataforma de Google Classroom, pues todos sabían usarlo y se sentían cómodos con ella. Quizá la experiencia hubiera sido distinta si se hubieran utilizado blogs o redes sociales, ya que estos sitios no cuentan con herramientas para gestionar archivos.

Por otro lado, el uso de Zoom también resultó pertinente. En opinión de la coordinadora, este programa de videoconferencias es muy versátil y permite funciones como la grabación de sesiones, la proyección de pantallas, la incorporación de un chat y una pizarra, entre otras. El único inconveniente es la interrupción que acontece cada 40 minutos en caso de que el anfitrión no se encuentre suscrito a una cuenta premium.

Asimismo, no puede omitirse el aspecto de la planeación. Ésta representa la base de cada sesión y dicta las actividades, objetivos, recursos y estrategias que se llevarán a cabo. Aunque en ocasiones resulte imposible ceñirse completamente, se recomienda incluir un plan alternativo que pueda implementarse en caso de que ocurra alguna contingencia, sea de tipo tecnológica o relacionada con alguno de los participantes.

4.3 Respecto a las actividades

Anteriormente se mencionó la importancia de incorporar dinámicas basadas en juegos, ya que éstas favorecen la interacción, la formación de vínculos emocionales y el aprendizaje. Se considera que el carácter lúdico no puede excluirse en el trabajo de promoción de la lectura con adolescentes, pues fue notable que éstos disfrutaban de jugar y participar en algunas dinámicas que pusieran a prueba su creatividad. En un inicio, este proyecto de intervención apostó por priorizar la discusión y la reflexión, puesto que se asumió que este aspecto oral se manifestaría de manera orgánica por la edad casi adulta de los participantes. No obstante, la experiencia

indicó que es necesario estimular su participación mediante experiencias que recuerden al juego, pues éste no es únicamente una experiencia limitada a participantes de edad infantil.

De igual modo, se sugiere incorporar actividades y acciones generales que favorezcan la confianza e interacción entre todos los miembros del grupo. Esto último representa un reto, ya que resulta complicado establecer un contacto cercano a través de pantallas. No obstante, quizá lo anterior sea posible si se consideran actividades de integración grupal que se caractericen por romper el hielo entre todos los participantes.

Tanto las dinámicas de integración como las de carácter lúdico y aquellas relacionadas con estrategias de animación a la lectura requerirán del ingenio, así como del aprovechamiento de recursos tecnológicos por parte del promotor de lectura.

4.4 Respecto a la cartografía seleccionada

Uno de los intereses que tuvo la coordinadora al proponer este proyecto consistió en visibilizar la escritura de autoras, ya que éstas no han sido lo suficientemente incluidas en espacios como los libros de texto o los programas de estudio de diferentes niveles de educación.

Se confeccionó una cartografía que intentó incluir problemas sociales que pudieran despertar discusiones y reflexiones; sin embargo, se considera que es aconsejable escuchar primero los gustos e intereses de los participantes. Por ejemplo, varios expresaron su deseo por leer textos de terror y ciencia ficción; no obstante, la coordinadora únicamente pudo cumplir con la petición del primer subgénero, debido a que su conocimiento de historias de ciencia ficción es limitado.

Por otra parte, se sugiere apostar por la incorporación de materiales de lectura que vayan más allá de lo tradicional, ya sea en cuestiones de géneros —lectura de noticias, artículos de

divulgación científica o de opinión, ensayos, canciones, etc.— o de formatos —audiolibros, libros app, entre otros—.

Una última recomendación para quien pretenda trabajar con adolescentes tiene que ver con el conocimiento de sus referentes culturales. En ocasiones la mención de alguna caricatura, serie, película o artista servía como pretexto para iniciar una conversación o vincularla con algún tema de aspecto literario.

4.5 Respecto a la intervención con adolescentes con necesidades específicas

Es importante conocer las características de los participantes que conformarán el grupo de intervención, ya que de esta manera se diseñará un plan que contemple sus necesidades e intereses. También resulta importante conocer sus contextos sociales a fin de comprender ciertas conductas y creencias sociales.

En el caso de esta intervención, la coordinadora no conocía ningún aspecto de la comunidad en la que se implementó el proyecto. Además, cometió el error de asumir que sus características serían parecidas a las de los jóvenes de la capital de donde ella es originaria, con quienes sí ha tenido la oportunidad de convivir. Se recomienda, por lo tanto, documentarse sobre las particularidades individuales y grupales con los profesores, ya que ellos suelen ser los observadores más objetivos y quienes conocen detalladamente el entorno de su escuela y de la comunidad. Esto permitirá reflexionar y diseñar una intervención contextualizada y no basada en falsos supuestos universales.

4.6 Conclusiones

La promoción de lectura dirigida a adolescentes es un tema que puede discutirse desde múltiples perspectivas —hábitos de lectura, materiales de lectura predilectos, causas por las que deciden leer o no, etcétera—. Los factores relacionados con las escasas prácticas y experiencias

de lectura pueden obedecer a diversas situaciones. En este caso, las circunstancias sociales han sido una causa de mayor peso que la mera voluntad individual de los participantes pues, como ya se explicó, la mayoría no cuenta con un entorno lector forjado desde sus hogares: sus familiares no acostumbran la lectura por placer, no cuentan con muchos libros en casa y su escuela carece de una biblioteca tradicional.

A este panorama, hay que añadir también las dificultades que trajo consigo la pandemia: limitaciones tecnológicas y la imposición de cambios de rutina y de modos de aprendizaje a la que tuvieron que adaptarse los estudiantes. Además, la interacción fue un aspecto que se vio muy afectado, situación que, a consideración de la coordinadora, hubiera sido totalmente diferente si la intervención se hubiera llevado a cabo de modo presencial, ya que muchos no podían participar por problemas técnicos o por falta de confianza. Como se ha visto en investigaciones recientes, muchos estudiantes se mostraban dubitativos al expresar sus dudas o comentarios mediante esta modalidad, lo cual fue confirmado en la conversación realizada con el profesor García.

A pesar de lo anterior, y aunque los resultados obtenidos no se correspondieron en su totalidad con lo planteado en la hipótesis, fue posible lograr un pequeño cambio entre algunos de los asistentes, quienes revelaron aproximarse a nuevas lecturas y prácticas que antes no ejercían. Se confirmó, además, lo postulado por otros promotores de lectura experimentados, como la pertinente inclusión de materiales de lectura que puedan resultar significativos para los jóvenes (Errazuriz et al., 2020; Fioravanti et al., 2019; Rivera-Jurado y Romero-Oliva, 2020; Trigo et al., 2020); de igual modo, las experiencias planteadas en el estado del arte comprobaron que es necesaria la apuesta por dinámicas lúdicas y de creación (Luna Peña et al., 2017; Ramírez Cerón, 2021; Ruiz-Bejarano, 2019), así como la implementación de proyectos

de impronta constructivista (Luna Peña et al., 2017; Red Internacional de Universidades Lectoras, 2020; Rojas Camargo, 2018) y la incorporación de recursos TIC adecuados (Bowers-Campbell, 2011; Chamberlain et al., 2020; Edwards, 2013; Moral y Arbe, 2013; Romero Oliva et al., 2020). Se considera que gracias a estos medios fue posible interesar a los jóvenes por la literatura de escritoras, así como acercarlos a la lectura por placer y lograr en algunos un cambio de percepción respecto a ésta. Si bien la mayoría no se transformó en el lector autónomo que propone Garrido (2004), hubo estudiantes que sí incorporaron lecturas de su preferencia a sus acervos personales y dejaron de percibir a la lectura como una actividad meramente útil.

En general, esta intervención representó un conjunto de primeras veces, de acercamientos a situaciones nuevas, como la expectación de una lectura dramatizada, la lectura de una novela, el disfrute de historias en audio o la lectura de poemas. Se considera que es esto último posee un valor significativo, ya que la labor del promotor de lectura consiste en apostar por un impacto positivo a partir del fomento no solamente de lecturas, sino de experiencias, las cuales resultan gozosas si van acompañadas de dinámicas y lecturas que sean de la preferencia de los participantes.

La experiencia de este proyecto también ofreció una serie de lecciones y aprendizajes para la coordinadora. Uno de ellos fue la necesidad de conocer a los otros y no asumir actitudes ni proyectar conocimientos o vivencias universales, pues todos los participantes comparten la característica de ser poseedores de saberes y experiencias únicas, cada uno de ellos ha enfrentado situaciones que la coordinadora nunca imaginó. Por todo lo anterior, es necesario que un promotor de lectura no solo sea un buen lector, sino también una persona dispuesta a acompañar,

a escuchar a los otros y utilizar a los textos como una vía para lograr relaciones horizontales, basadas en la confianza, la empatía y el diálogo.

REFERENCIAS

- Arreola, J. J. (s. f). *Cuento de horror*. Ciudad Seva. <https://ciudadseva.com/texto/cuento-de-horror/>
- Beltrán, R. (2014). Teoría de la adaptación. En P. Sáinz Tejero y S. Vázquez (comps.), *Para leer de boleto en el metro (segunda temporada 2)* (pp. 127-142). Secretaría de Transporte Público Metro; Sophie; Para Leer en Libertad A.C.
- Benacot, D. (2013). Durmiendo con el enemigo. En A. Hernández, F. Vique, L. Hidalgo, M. Di Gerónimo y S. Bianchi (eds.), *¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género* (p. 34). Macedonia Ediciones.
- Beristáin, H. (1995). Cultura (y lengua y lenguaje). En *Diccionario de retórica y poética* (6ta. ed.). Editorial Porrúa.
- Beristáin, N. (Directora). (2018). *Los adioses* [Película]. Woo Films; Chamaca Films; Zamora Films.
- Borrego Huerta, A., y Frías Montoya, J. A. (2004). Más allá de la cantidad: la incorporación de los métodos cualitativos a la investigación en Información y Documentación. En A. B. Ríos Hilario y J. A. Frías Montoya, *Metodologías de investigación en Información y Documentación* (pp. 193-112). Universidad de Salamanca.
- https://www.researchgate.net/profile/Jose_Frias/publication/280492123_Mas_alla_de_la_cantidad_la_incorporacion_de_los_metodos_cualitativos_a_la_investigacion_en_Informacion_y_Documentacion/links/55b64f9008ae092e9655d7b8/Mas-alla-de-la-cantidad-la-incorporacion-de-los-metodos-cualitativos-a-la-investigacion-en-Informacion-y-Documentacion.pdf

Bowers-Campbell, J. (2011). Take it out of class: exploring virtual literature circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(8), 557-567. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.8.1>

Brasca, M. (2020). Alerta global. En L. Elphick Latorre (ed.), *Brevirus. Antología de minificciones* (p. 15). Brevilla.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*. www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. *Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura*. Universidad de Concepción, Chile. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Castellanos, R. (1994). *Cartas a Ricardo*. Conaculta.

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

Castellanos, R. (2009). *Rosario Castellanos. Material de lectura*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Chacón Medina, A. (2003). La videoconferencia: conceptualización, elementos y uso educativo. *Etic@net*, (2), 1-13.

<https://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero2/Articulos/La%20videoconferencia.pdf>

Chamberlain, L., Lacina, J., Bintz, W., Jimerson, J., Payne, K., & Zingale, R. (2020). Literacy in lockdown: learning and teaching during COVID-19 school closures. *The Reading Teacher*, 74(3), 243-253. <https://doi.org/10.1002/trtr.1961>

Citibanamex, e IBBY México (2019, diciembre). *Segunda encuesta nacional sobre consumo digital y lectura entre jóvenes mexicanos*. IBBY México.

<https://www.ibbymexico.org.mx/wp-content/uploads/2019/12/present-definitiva-Ejecutivo-LECTURA1901.pdf>

Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: a research review*. National Literacy Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496343.pdf>

Compañ García, J. R. (2020). Acciones de políticas educativas ante la emergencia sanitaria del Covid-19. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(3), 95-120.

<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.129>

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015*. Observatorio de la Lectura. <https://observatorio.librosmexico.mx/encuesta.html>

Cortázar, J. (s. f.). *Patio de tarde*. Ciudad Seva. <https://ciudadseva.com/texto/patio-de-tarde/>

Custódio, J. F., Alves Filho, J. P., Clement, L., Piccoli Richetti, G., e Ferraira, G. K. (2013).

Práticas didáticas construtivistas: critérios de análise e caracterização. *Tecné Episteme y Didaxis*, (33), 11-35.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/2032/1958>

Dávila, A. (2009). *Cuentos reunidos*. Fondo de Cultura Económica.

Dirección General de Telebachillerato. (s.f.). *¿Quiénes somos?* Recuperado el 26 de octubre, 2021, de <https://www.sev.gob.mx/tebaev/quienes-somos/>

Domingo Argüelles, J. (2014). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes: Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*. Editorial Océano.

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

Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria* (2a. ed.). Fondo de Cultura Económica.

- Echandi Ruiz, M. P. (2019). Millennials en la biblioteca: promoción de la lectura recreativa en el entorno digital. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 30, 35-58.
<https://revistas.ucm.es/index.php/CDMU/article/view/62807/4564456548986>
- Edwards, L. A. (2013). *Literature circles and technology: a study of students' attitudes* [Tesis de la Maestría en Educación, Universidad del Norte de Iowa]. Graduate Research Papers.
<https://scholarworks.uni.edu/grp/166/>
- Eland, E. (2019). *Tristeza. Manual de usuario*. Nirvana Libros.
- Enríquez, M. (2016). *Las cosas que perdimos en el fuego*. Anagrama.
- Errázuriz, M. C., Fuentes, L., Cocio, A., Davison, O., Becerra, R., y Aguilar, P. (2020). ¿Comprendemos más los textos si nos gusta leer?: Actitudes y desempeños lectores del estudiantado de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(3), 549-589. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015350>
- Ferrández Soriano, J. U. (2013). Clubes de lectura virtuales: el modelo por videoconferencia. *Tejuelo: Revista de ANABAD Murcia*, (13), 26-35.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5215446>
- Fioravanti, D. C. B., Nascimento, F. A., Souza, A. L. B. R., Alves, C. P., e Martínez-Ávila, D. (2019). Educação, leitura e juventude: uma análise das práticas de leitura por alunos do ensino médio. *Educação em Análise*, 4(2), 309-330.
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/38153>
- Galindo, O. (2020). Apocalipsis 8-12. En L. Elphick Latorre (Ed.), *Brevirus. Antología de minificciones* (p. 221). Brevilla.
- Gamboa Venegas, M. L., y Medina Flores, R. (2015). El uso de TIC para el fomento a la lectura. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, (4).

Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Ediciones del Sur.

https://www.academia.edu/28378879/El_buen_lector_se_hace_no_nace_Reflexiones_sobre_lectura_y_formaci%C3%B3n_de_lectores

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

Garrido, F. (2014). *Para leerte mejor: Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores capaces de escribir*. Planeta.

Garro, E. (2016). La señora en su balcón. En *Teatro completo* (pp. 83-93). Fondo de Cultura Económica.

Gerwig, G. (Directora). (2019). *Little Women* [Película]. Columbia Pictures; Di Novi Pictures; Pascal Pictures; New Regency Pictures; Sony Pictures Entertainment.

Grijalva, D. (2015, 24 de abril). *Festín de fantasmas*. Documenta mínima.

<https://documentaminima.blogspot.com/2015/04/goza-la-gula-dina-grijalva.html>

Guzmán Vázquez, J. A. (2017). *Te recomiendo un libro: videoblog de recomendaciones literarias* [Protocolo de Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana].

https://www.uv.mx/epl/files/2017/06/JorgeArturoGuzmain.ProtocoloDefinitivo_1.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Bautista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. ed.). McGraw-Hill Education.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020, 23 de abril). *Siete de cada diez personas de 18 años y más en México leen libros, revistas, periódicos, historietas o páginas de internet: MOLEC 2020* [comunicado de prensa].

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/EstSociodemo/MOLEC2019_04.pdf

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

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

Jafar, J., & Alizade, H. (2020). “I had no idea what online lessons were”: experiencing the lockdown as a student of a rural school. *Education in the North*, 27(2), 196-213.

<https://doi.org/10.26203/kdvw-h409>

Jarvio Fernández, A. O., y Ojeda Ramírez, M. M. (2018). La lectura no utilitaria en la universidad en la era digital. Un análisis multivariante que ubica el texto impreso en la lectura de literatura. *Palabra Clave*, 7(2), Artículo e051.

<https://doi.org/10.24215/18539912e051>

Kaur, R. (2018). Conversaciones con dios. En *El sol y sus flores* (pp. 40-42). Seix Barral.

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

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

Klages, C., Pate, S., & Conforti, P. A., Jr. (2007). Virtual literature circles. A study of learning, collaboration, and synthesis in using collaborative classrooms in cyberspace. *Curriculum*

and Teaching Dialogue, 9(1—2), 293-309.

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

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

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

Lomelí, L. F. (s. f.). *El emigrante*. Narrativa breve. <https://narrativabreve.com/2013/11/el-cuento-mas-breve-jamas-escrito.html>

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

Luna Peña, A. M., Vázquez Segovia, K. J., García Oyervides, L. R., y Mancilla Francisco, R. E. (2017). Estrategias de selección y uso de materiales lectores para promover la lectura en educación secundaria. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 73-92.

<https://doi.org/10.15359/rep.12-2.4>

Melchor, F. (2013). *Aquí no es Miami*. Almadía.

Monterroso, A. (s. f.). *El dinosaurio*. Ciudad Seva. <https://ciudadseva.com/texto/el-dinosaurio/>

Moral, A., y Arbe, U. (2013). Una experiencia docente sobre la lectura compartida, la lectura por placer y las TICS como medio de comunicación y creatividad: Club de Lectores. *Psicología educativa*, 19(2), 123-126.

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

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

Documentación, 27(1), 177-200.

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

Muriel, A. (2020) Cómo saber si un cactus ha muerto. En Z. Cabrera (Ed.), *Novísimas. Reunión de poetas mexicanas (1989-1999)* (p. 44). Los libros del perro.

Navarrete Cazales, Z., Manzanilla Granados, H. M., y Ocaña Pérez, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 143-172.

<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.100>

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

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

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

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

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021, 25 de marzo). *Cien millones más de niños sin las competencias mínimas de lectura debido a la COVID-19 — La UNESCO reúne a los ministros de educación* [Comunicado de prensa].
<https://es.unesco.org/news/cien-millones-mas-ninos-competencias-minimas-lectura-debido-covid-19-unesco-reune-ministros>

Organización Mundial de la Salud. (2020, 27 de abril). *COVID-19: cronología de la actuación de la OMS* [Comunicado de prensa]. <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>

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

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

Pacheco, A. (2017). *Romper con la palabra. Violencia y género en la obra de escritoras contemporáneas*. Ediciones Eón.

Paredes, J-A., Chaseling, M., & Boyd, W. E. (2020). Online learning in a time of COVID disruption? The experiences of principals from New South Wales rural and disadvantaged primary schools. *Education in the North*, 27(2), 175-195. <https://doi.org/10.26203/9bzg-2w21>

Pereyra, E. (2019). Juventudes y TIC: Estados locales frente al abordaje de la promoción de la lectura. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (72), 130-145. <https://dx.doi.org/10.18682/cdc.vi72.1117>

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

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182011000200004&lng=es&tlang=es

Peri Rossi, C. (2005). *Condición de mujer*. Arquitrave.

Perkins Gilman, C. (2020). Si yo fuera un hombre. En *Si yo fuera un hombre*. Uve Books.

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

Pessoa, F. (2013, 27 de febrero). *Todas las cartas de amor son ridículas*. IberLibro.com.

<https://www.iberlibro.com/blog/index.php/2013/02/27/todas-las-cartas-de-amor-son-ridiculas/>

Presidencia de la República (2019, 26 de junio). *Presentación de las acciones de la estrategia nacional de lectura*. Gobierno de México.

<https://www.gob.mx/presidencia/articulos/presentacion-de-las-acciones-de-la-estrategia-nacional-de-lectura-206658>

Prieto García, J. A. (2010). Efectividad de las herramientas de la web social en un club de lectura. El caso del Club de Lectura El Grito. En *V Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas. Biblioteca pública y contenidos digitales: retos y oportunidades* (pp. 311-318). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://hdl.handle.net/10421/4943>

Puc Domínguez, L., y Ojeda Ramírez, M. M. (2018). Promoviendo la lectura en ámbitos extraescolares: un círculo para adolescentes en Coscomatepec, Veracruz, México. *Álabe*, (17). <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2018.17.6>

Puente, A., Mendoza-Lira, M., Calderón, J. F., y Zúñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 18(1), 21-30.

https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2019.18.1.1781/pdf

Quesada Cárdenas, E. G. (2019). Promoción y animación de la lectura en contextos no formales de educación. *Amoxtli*, (2), 18-37. <http://doi.org/10.5281/zenodo.1704408>

Ramírez Cerón, G. G. (2021). La familia y el juego como estrategia de aprendizaje a distancia durante la pandemia del Covid-19 en México: Una propuesta desde la enseñanza universitaria en ciencias de la salud. *Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 2-20.

<https://doi.org/10.6018/red.456231>

Red Internacional de Universidades Lectoras. (2020, 28 de septiembre). *Letras para volar*

[Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=uisdb-1ZGBA&feature=youtu.be&ab_channel=RedInternacionalUniversidadesLectoras

Rivera Jurado, P., y Romero Oliva, M. F. (2020). El adolescente como lector accidental de textos literarios: hábitos de lectura literaria en educación secundaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 19(3), 7-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2313

Rojas Camargo, D. J. (2018). La animación a la lectura como estrategia pedagógica para la formación de la competencia literaria en la escuela secundaria. *La Palabra*, (33), 129-145. <https://doi.org/10.19053/01218530.n33.2018.8818>

Rojas Ruiz, S. (2017). La mediación de la lectura. Algunas consideraciones teóricas. En E. M. Ramírez Leyva (coord.), *La formación de lectores en el campo de la Bibliotecología* (pp. 59-79). Universidad Nacional Autónoma de México.

Romero Oliva, M. F., Heredia Ponce, H., y Trigo Ibáñez, E. (2020). Las TIC en el fomento lector de los adolescentes. Un estudio de caso desde las creencias docentes. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (25), 105-125. <https://doi.org/10.18172/con.4249>

Rosenblatt, L. (1994). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

Ruiz-Bejarano, A. M. (2019). Del placer de la lectura al deseo de leer. El aprendizaje del buen lector. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 863-878.

<http://dx.doi.org/10.5209/rced.59489>

Salinas, D., De Moraes, C., y Schwabe, M. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). PISA 2018 — Resultados*. Organización para la Cooperación y el

Desarrollo Económicos.

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

Samperio, G. (2020, 8 de mayo). *El fantasma*. Sendero blog. <https://sendero.blog/2020/05/08/el-fantasma-de-guillermo-samperiola-minificacion-mas-corta/>

Sánchez Sosa, E. R. (2018). *Taller de lectura virtual para empleados profesionales de la Universidad Veracruzana* [Protocolo de Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana].

https://www.uv.mx/epl/files/2018/09/4._Protocolo_Erika_Sanchez_Autorizado.pdf

Sexton, A. (2011). A mi amante, quien regresa a su esposa. En *Anne Sexton. Material de lectura* (pp. 25-27). Universidad Nacional Autónoma de México.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Solé, I. (1995). El placer de leer. *Lectura y vida*, (3), 2-8.

<http://www.actiweb.es/lenguajeinicial/archivo8.pdf>

Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Enunciación*, 19(2), 215-227.

<http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a03>

Szymborska, W. (2008). *Poesía no completa*. Fondo de Cultura Económica.

Teller, J. (2017). *Nada*. Grupo Planeta.

Tentoni, V. (2018). *El amor es un toro mecánico del que nadie se baja con elegancia*. Círculo de poesía. <https://circulodepoesia.com/2018/08/62-voces-de-la-poesia-argentina-actual-valeria-tentoni/>

Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: an introduction to theories and models*. The Guilford Press.

- Trigo Ibáñez, E., Santos Díaz, I. C., & Sánchez Rodríguez, S. (2020). What do Spanish adolescents read? A study of analog reading consumption. *Investigaciones sobre Lectura*, (13), 35-53. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.278>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Guide to measuring information and communication technologies (ICT) in education*.
http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/guide-to-measuring-information-and-communication-technologies-ict-in-education-en_0.pdf
- Vargas, M., y Sotelo, K. (2020, 19 de julio). *Escritoras mexicanas: feminismo y reivindicación en la literatura*. Corriente alterna. <https://corrientealterna.unam.mx/cultura/escritoras-mexicanas-feminismo-y-reivindicacion-en-la-literatura/>
- Valenzuela, L. (s. f.). *Palabras parcas*. Materiales de lengua y literatura.
http://www.materialesdelengua.org/LITERATURA/TEXTOS_LITERARIOS/ CUENTOS/microcuentos.htm
- Vázquez Guevara, R. (2016). El paraíso nuevo. En *El último dinosaurio vivo. Antología personal*. Editorial Micrópolis.
- Vidal Ledo, M. J., Rodríguez Dopico, R. M., y Martínez Hernández, G. (2014). Sistemas de gestión del aprendizaje. *Educación Médica Superior*, 28(3), 603-615.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000300019&lng=es&tlang=es.
- Walker, A. (2010, September 27— October 1). *Using social networks and ICTs to enhance literature circles: a practical approach* [Article Presentation]. Diversity Challenge Resilience - School Libraries in Action, Brisbane, QLD, Australia.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518556.pdf>

Wilkinson, K., Andries, V., Howarth, D., Bonsall, J., Sabeti, S., & McGeown, S. (2020).

Reading during adolescence: why adolescents choose (or do not choose) books. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(2), 157-166. <https://doi.org/10.1002/jaal.1065>

Yepes Osorio, L.B, Ceretta Soria M. G., y Díez, C. (2013). *Jóvenes lectores. Caminos de formación*. Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay.

<https://cerlalc.org/publicaciones/jovenes-lectores-caminos-de-formacion/>

Zárate Pérez, A. (2019). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(99), 181-206.

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342019000100181&lang=es

Apéndices

Apéndice A

Plataforma de Google Classroom

The screenshot shows a Google Classroom announcement. At the top, there are navigation links: 'Compartir habitaciones de lectura. Proyecto de...', 'Novedades' (highlighted in green), 'Trabajo en clase', 'Personas', and 'Calificaciones'. Below this, the announcement details are shown:

Elena Rivera
2 dic. 2020 (Editado: 2 dic. 2020)

Esta será la plataforma donde compartiré lecturas, videos, imágenes y material variado para complementar las sesiones por Zoom.

Siéntanse libres de comentar en este espacio, me interesa que también interactuemos por escrito en este medio.

Nos veremos mañana a las 11 de la mañana.

¡Buen miércoles!

A file attachment is visible: **portada.png** (Imagen).

Below the announcement, there is a comment section:

1 comentario de la clase

Teresa Parasa 2 dic. 2020
Gracias. 😊

At the bottom, there is a text input field: "Agregar un comentario de la clase..." with a send button icon.

Apéndice B

Cartografía lectora

Tema	Títulos
La violencia	“El corrido del quemado” y “Luces en el cielo”, de Fernanda Melchor (crónicas). <i>Nada</i> , de Janne Teller (novela).
La maternidad	“Teoría de la adaptación”, de Rosa Beltrán (cuento). “Se habla de Gabriel”, de Rosario Castellanos (poema).
Lo siniestro y lo insólito	“La casa del estero”, de Fernanda Melchor (crónica). “El huésped”, “La señorita Julia” y “Moisés y Gaspar” de Amparo Dávila (cuentos). “Fin de curso”, de Mariana Enríquez (cuentos). Leyendas de Xalapa (leyendas).
Género y poder	“La señora en su balcón”, de Elena Garro (texto dramático). “Las cosas que perdimos en el fuego”, de Mariana Enríquez (cuento). “Durmiendo con el enemigo”, de Débora Benacot (microficción). “Si yo fuera hombre”, de Charlotte Perkins Gilman (cuento). “Palabras parcas”, de Luisa Valenzuela (microficción, tautograma).
<i>Coming of age</i>	<i>Nada</i> , de Janne Teller (novela).
El amor	“Amor a primera vista”, de Wislawa Szymborska (poema). “Cuento de horror”, de Arreola (microficción). “Todas las cartas de amor son ridículas”, de Pessoa (poema). “Ajedrez” y “Desamor”, de Rosario Castellanos (poemas). “Cómo saber si un cactus ha muerto”, de Andrea Muriel (poema). “La pasión” y “Distancia justa”, de Cristina Peri Rossi (poemas). <i>Cartas a Ricardo</i> , de Rosario Castellanos (cartas). “A mi amante, quien regresa a su esposa”, de Anne Sexton (poema). “El amor es un toro mecánico del que nadie se baja con elegancia”, de Valeria Tentoni (poema).
Temas misceláneos	“Alerta global”, de Mónica Brasca (microficción). “Apocalipsis 8-12”, de Ome Galindo (microficción). “Un gato en un piso vacío” y “A algunos les gusta la poesía”, de Wislawa Szymborska (poemas). “Valium 10”, de Rosario Castellanos (poema). “Patio de tarde”, de Julio Cortázar (cuento). “El dinosaurio”, de Augusto Monterroso (microficción). “El emigrante”, de Luis Felipe Lomelí (microficción). <i>Tristeza. Manual de usuario</i> , de Eva Eland (libro álbum). “Festín de fantasmas”, de Dina Grijalva (microficción-tautograma). “Conversaciones con dios”, de Rupi Kaur (poema).

	“El fantasma”, de Guillermo Samperio (microficción). “El paraíso nuevo”, de Rony Vásquez Guevara (microficción).
--	---

Película: *Los adioses*, de Beristáin (2018).

Cartografía lectora (por orden alfabético)

Arreola, J. J. (s. f.). *Cuento de horror*. Ciudad Seva. <https://ciudadseva.com/texto/cuento-de-horror/>

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

Benacot, D. (2013). Durmiendo con el enemigo. En A. Hernández, F. Vique, L. Hidalgo, M. Di Gerónimo y S. Bianchi (Eds.), *¡Basta! Cien mujeres contra la violencia de género* (p. 34). Macedonia Ediciones.

Brasca, M. (2020). Alerta global. En L. Elphick Latorre (Ed.), *Brevirus. Antología de minificciones* (p. 15). Brevilla.

Castellanos, R. (1994). *Cartas a Ricardo*. Conaculta.

Castellanos, R. (2004a). Ajedrez. En *Poesía no eres tú* (p. 280). Fondo de Cultura Económica.

Castellanos, R. (2004b). Desamor. En *Poesía no eres tú* (p. 281). Fondo de Cultura Económica.

Castellanos, R. (2004c). Se habla de Gabriel. *Poesía no eres tú* (pp. 288-289). Fondo de Cultura Económica.

Castellanos, R. (2009). Valium 10. En *Rosario Castellanos* (pp. 27-29). Universidad Nacional Autónoma de México.

Cortázar, J. (s. f.). *Patio de tarde*. Ciudad Seva. <https://ciudadseva.com/texto/patio-de-tarde/>

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

- Dávila, A. (2009b). La señorita Julia. En *Cuentos reunidos* (pp. 56-64). Fondo de Cultura Económica.
- Dávila, A. (2009c). Moisés y Gaspar. En *Cuentos reunidos* (pp. 56-64). Fondo de Cultura Económica.
- Eland, E. (2019). *Tristeza. Manual de usuario*. Nirvana Libros.
- Enríquez, M. (2016a). Fin de curso. En *Las cosas que perdimos en el fuego* (pp. 99-104). Anagrama.
- Enríquez, M. (2016b). Las cosas que perdimos en el fuego. En *Las cosas que perdimos en el fuego* (pp. 156-166). Anagrama.
- Galindo, O. (2020). Apocalipsis 8-12. En L. Elphick Latorre (Ed.), *Brevirus. Antología de minificciones* (p. 221). Brevilla.
- Garro, E. (2016). La señora en su balcón. En *Teatro completo* (pp. 83-93). Fondo de Cultura Económica.
- Grijalva, D. (2015, 24 de abril). *Festín de fantasmas*. Documenta mínima.
<https://documentaminima.blogspot.com/2015/04/goza-la-gula-dina-grijalva.html>
- Kaur, R. (2018). Conversaciones con dios. En *El sol y sus flores* (pp. 40-42). Seix Barral.
- Lomelí, L. F. (s. f.). *El emigrante*. Narrativa breve. <https://narrativabreve.com/2013/11/el-cuento-mas-breve-jamas-escrito.html>
- Melchor, F. (2013a). El corrido del quemado. En *Aquí no es Miami* (pp. 44-49). Almadía.
- Melchor, F. (2013b). La casa del estero. En *Aquí no es Miami* (pp. 50-75). Almadía.
- Melchor, F. (2013c). Luces en el cielo. En *Aquí no es Miami* (pp. 8-13). Almadía.
- Monterroso, A. (s. f.). *El dinosaurio*. Ciudad Seva. <https://ciudadseva.com/texto/el-dinosaurio/>
- Muriel, A. (2020) Cómo saber si un cactus ha muerto. En Z. Cabrera (Ed.), *Novísimas. Reunión de poetas mexicanas (1989-1999)* (p. 44). Los libros del perro.

- Peri Rossi, C. (2005a). Distancia justa. En *Condición de mujer* (p. 44). Arquitrave.
- Peri Rossi, C. (2005b). La pasión. En *Condición de mujer* (p. 47). Arquitrave.
- Perkins Gilman, C. (2020). Si yo fuera un hombre. En *Si yo fuera un hombre*. Uve Books.
- Pessoa, F. (2013, 27 de febrero). *Todas las cartas de amor son ridículas*. IberLibro.com.
<https://www.iberlibro.com/blog/index.php/2013/02/27/todas-las-cartas-de-amor-son-ridiculas/>
- Samperio, G. (2020, 8 de mayo). *El fantasma*. Sendero blog. <https://sendero.blog/2020/05/08/el-fantasma-de-guillermo-samperiola-minificacion-mas-corta/>
- Sexton, A. (2011). A mi amante, quien regresa a su esposa. En *Anne Sexton. Material de lectura* (pp. 25-27). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Szymborska, W. (2008a). A algunos les gusta la poesía. En *Poesía no completa* (p. 298). Fondo de Cultura Económica.
- Szymborska, W. (2008b). Amor a primera vista. En *Poesía no completa* (p. 321). Fondo de Cultura Económica.
- Szymborska, W. (2008c). Un gato en un piso vacío. En *Poesía no completa* (pp. 313-314). Fondo de Cultura Económica.
- Teller, J. (2017). *Nada*. Grupo Planeta.
- Tentoni, V. (2018). *El amor es un toro mecánico del que nadie se baja con elegancia*. Círculo de poesía. <https://circulodepoesia.com/2018/08/62-voces-de-la-poesia-argentina-actual-valeria-tentoni/>
- Valenzuela, L. (s. f.). *Palabras parcas*. Materiales de lengua y literatura.
[http://www.materialesdelengua.org/LITERATURA/TEXTOS_LITERARIOS/ CUENTOS /microcuentos.htm](http://www.materialesdelengua.org/LITERATURA/TEXTOS_LITERARIOS/ CUENTOS/microcuentos.htm)

Vázquez Guevara, R. (2016). El paraíso nuevo. En *El último dinosaurio vivo. Antología personal*. Editorial Micrópolis.

Cartografía complementaria (recursos TIC y multimedia)

AnimalMX. (2019, 8 de agosto). *Fernanda Melchor: ¿cómo ser escritora en México?* [Video].

YouTube. <https://youtu.be/pyuiIoOt14Q>

Aristegui Noticias. (2016, 10 de diciembre). *Elena Garro, cien años: soy memoria y la memoria que de mí se tenga - Aristegui Noticias* [Video]. YouTube.

https://www.youtube.com/watch?v=YkMUmvcVio8&ab_channel=AristeguiNoticias

Beristáin, N. (Directora). (2018). *Los adioses* [Película]. Woo Films; Chamaca Films; Zamora Films.

Canal 44. (2017, 17 de julio). *Café Chéjov: Mariana Enríquez* [Video]. YouTube.

https://www.youtube.com/watch?v=EXYwSOPpLNM&ab_channel=Canal44

Canal Once. (2012, 3 de octubre). Minigrafías — Amparo Dávila [Video]. YouTube.

<https://youtu.be/866gUDdk0cw>

Canal Once. (2019, 20 de mayo). *Itinerario - Como caracol* [Video]. YouTube.

<https://youtu.be/a2XSKj2lIe>

Carolina Tilli. (2020, 15 de agosto). *NADA - Janne Teller - Audiolibro Voz Latina Capítulos I, II y III* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/DnNcMrlyzpg>

Cinépolis. (2018, 23 de julio). Los Adioses — Tráiler [Video]. YouTube.

https://youtu.be/hKt_p0Etzv0

Fernanda Anaís. (2017, 16 de octubre). *Trailer "Nada" 4°C 2017* [Video]. YouTube.

<https://youtu.be/8sv1kTdMjgA>

Gerwig, G. (Directora). (2019). *Little Women* [Película]. Columbia Pictures; Di Novi Pictures; Pascal Pictures; New Regency Pictures; Sony Pictures Entertainment.

John Silence Radio. (2018, 20 de julio). *Moisés y Gaspar de Amparo Dávila / sonido envolvente* [Video]. YouTube.

https://www.youtube.com/watch?v=NXnje2JH14U&ab_channel=JohnSilenceRadio

Leamos juntos. (2020, 2 de agosto). *La señorita Julia. Amparo Dávila* [Video].

https://www.youtube.com/watch?v=QWelgkwDmE&ab_channel=LeamosJuntos

Oveja Sin Vergüenza. (2018, 18 de julio). *La Casa Del Estero (del Diablo) #Relato* [Video]. YouTube.

https://www.youtube.com/watch?v=H2DOJdGtm3I&ab_channel=OvejaSinVerguenza

Secretaría de Educación Pública. (2020, 25 de mayo). *Rosario Castellanos* [Video]. YouTube.

<https://youtu.be/e3bmsozpar4>

Steph Torres. (2020, 22 de julio). *Mary Jo de Ana Pessoa* [Video]. YouTube.

<https://youtu.be/q92jbFs1dng>

TeleClicTV. (2017, 9 de junio). *Leyenda “La Maldición de Xalapa”* [Video]. YouTube.

<https://youtu.be/j890B1sGq2o>

Trailers in Spanish. (2019, 13 de agosto). *Little Women (2019) Tráiler Oficial Subtitulado* [Video]. YouTube. https://youtu.be/8p-o8tPI3_8

Cartografía lectora y complementaria de sesiones síncronas

Sesión	Lecturas y material empleado en las sesiones síncronas
1	No hubo lecturas Tráiler de la película <i>Los adioses</i> , subido por Cinépolis (YouTube) Tráiler de la película <i>Little Women</i> , subido por Trailers in Spanish (YouTube)
2	“Ajedrez”, de Rosario Castellanos “A mi amante, quien regresa a su esposa”, de Anne Sexton “Distancia justa”, de Cristina Peri Rossi “Un gato en un piso vacío”, de Wislawa Szymborska “El corrido del quemado”, de Fernanda Melchor Entrevista con Fernanda Melchor, subida por AnimalMX (Youtube)
3	“Luces en el cielo”, de Fernanda Melchor Entrevista con Alaíde Ventura Medina, autora de <i>Como caracol</i> , subida por Canal Once (YouTube) <i>Book</i> tráiler de <i>Nada</i> , de Janne Teller, subido por Fernanda Anaís (YouTube) Video de <i>booktube</i> sobre <i>Mary Jo</i> , de Ana Pessoa, subido por Steph Torres (YouTube)
4	Leyenda “La maldición de Xalapa”, subida por TeleClicTV (YouTube) Infografía animada sobre Amparo Dávila, subida por Canal Once (YouTube) “El huésped”, de Amparo Dávila
5	“La señorita Julia” y “Moisés y Gaspar”, de Amparo Dávila “La casa del estero”, de Fernanda Melchor “Fin de curso”, de Mariana Enríquez Audio del relato “La señorita Julia”, subido por Leamos juntos (YouTube) Audio del relato “Moisés y Gaspar”, subido por John Silence Radio (YouTube) Audio del relato “La casa del estero”, subido por Oveja sin Vergüenza (YouTube) Entrevista con Mariana Enríquez, subida por Canal 44 (YouTube)
6	“El dinosaurio”, de Augusto Monterroso “El emigrante”, de Luis Felipe Lomelí “El fantasma”, de Guillermo Samperio “El paraíso nuevo”, de Rony Vázquez “Alerta global”, de Mónica Brasca “Apocalipsis 8-12”, de Ome Galindo “Cuento de horror”, de Juan José Arreola “Durmiendo con el enemigo”, de Débora Benacot “Festín de fantasmas”, de Dina Grijalva “Palabras parcas”, de Luisa Valenzuela
7	“Patio de tarde”, de Julio Cortázar

8	“Todas las cartas de amor son ridículas”, de Fernando Pessoa “Desamor”, “Se habla de Gabriel”, “Valium 10” y <i>Cartas a Ricardo</i> de Rosario Castellanos Semblanza de Rosario Castellanos, subido por Secretaría de Educación Pública (YouTube) Película <i>Los adioses</i> , de Natalia Beristáin
9	“Las cosas que perdimos en el fuego”, de Mariana Enríquez
10	“Teoría de la adaptación”, de Rosa Beltrán
11	“La señora en su balcón”, de Elena Garro Semblanza de Elena Garro, subida por Aristegui Noticias (YouTube)
12	“Si yo fuera hombre”, de Charlotte Perkins Gilman
13	<i>Nada</i> , de Janne Teller

Apéndice C

Algunos materiales lúdicos elaborado por la coordinadora (memorama y lotería)

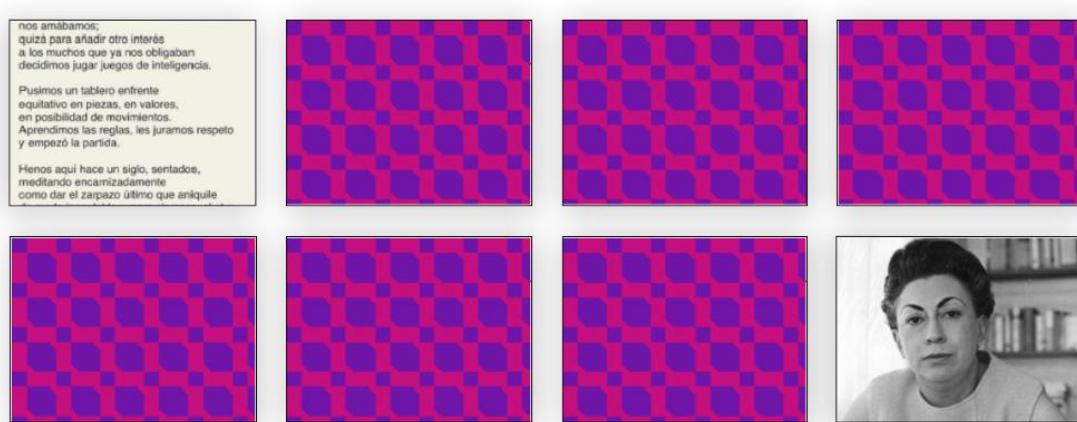
- → C 🔒 puzzel.org/es/memory/play?p=-MN2mrxmPqcs-95nGhm9

RESET COMPARTIR ENLACE

nos amábamos;
quizá para añadir otro interés
a los muchos que ya nos obligaban
decidimos jugar juegos de inteligencia.

Pusimos un tablero enfrente
equitativo en piezas, en valores,
en posibilidad de movimientos.
Aprendimos las reglas, les juramos respeto
y empezó la partida.

Hemos aquí hace un siglo, sentados,
meditando encaramizadamente
como dar el zarpazo último que anique .



Apéndice D

Respuestas de foros virtuales

Compartir habitaciones de lectura. Proyecto de lect...
Quinto semestre, Tebaev El Terrero

Pregunta Resuestas de los alumnos

Foro-debate
⋮

Elena Rivera • 24 feb. (Editado: 24 feb.)

100 puntos Fecha de entrega: 26 feb.

"Las cosas que perdimos en el fuego" es una historia muy actual, podemos notar que no está alejado de una problemática que hemos estado viviendo en el mundo actual: la violencia de género. Responderemos este foro-debate en la clase, a fin de practicar el comentario por escrito de opiniones y comentarios de texto.

Los invito a reflexionar sobre esta historia a partir de las siguientes preguntas. son libres de responder con base en su propia opinión, experiencias y conocimientos sobre lo que han visto. Igual pueden responderse entre ustedes en este foro, a fin de expresar acuerdo o desacuerdo.

1) ¿Por qué crees que las mujeres decidieron quemarse a sí mismas?

2) ¿Te parece el modo de protesta una solución adecuada al conflicto de violencia de género? ¿Por qué?

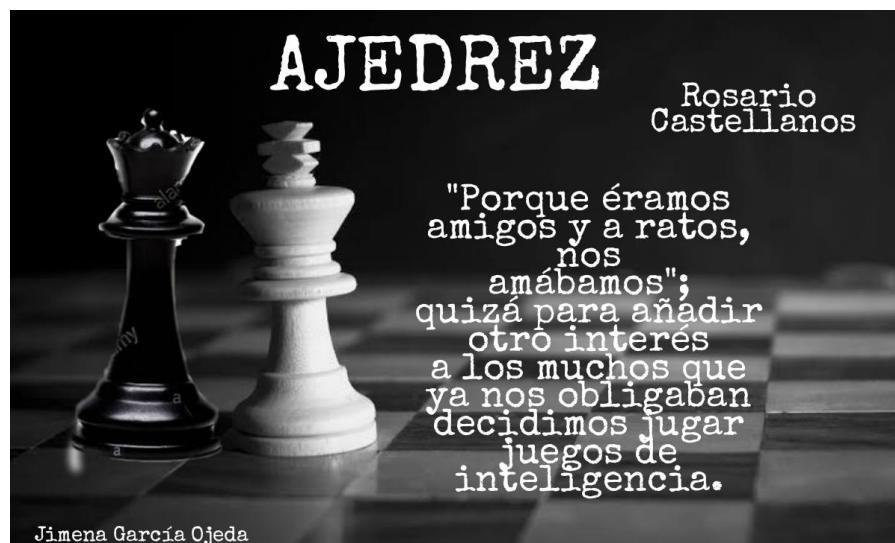
3) ¿Has oido de situaciones similares a las expresadas en este cuento? (agresiones de hombre a mujer o viceversa y protestas). En caso de que sí conozcas un caso o noticia, puedes escribirlo aquí.

R1= se decidían quemar por que es era su forma de protestar que no debían de ser quemadas por los hombres.
R2=dentro de la historia creo que no era la forma adecuada de protestar pero si debían de protestar de otra forma donde llamaran la atención pero no se hicieran daño así mismas.
R3=actualmente si he escuchado muchas situaciones respectivamente iguales ,el problema q enfrentan hoy en día las mujeres por no ser respetadas está llevando a un conflicto feminista para lo cual se crea una organización únicamente de mujeres para representar y luchar por qué la igualdad de género sea respetada y este en consecuencia de todos ,y también puedo mencionar la marcha feminista que se llevó a cabo en Xalapa en el 2020.
R4=sí he escuchado noticias actuales de México sobre el feminismo y su manera de protestar es haciendo daños a las instalaciones donde no se ejercen sus derechos como igualdad de género llevando a cabo una batalla casi guerra apoyada con cientos de mujeres que buscan de alguna forma el respeto que cada una de ellas se merece.
R5=algunas demandas son:que las mujeres sean tratadas y respetadas como ciudadanas y además de ello que tengan mayor seguridad social frente a la adversidad.
R6=yo opino que el movimiento feminista en México es casi considerado actualmente como una moda pero no es así ,la verdad es que las mujeres están tan desesperadas y cansadas de sufrir violencia de género y no tener las mismas condiciones de igualdad de género en los diferentes ámbitos ,en si ,el movimiento busca hacer consciencia de como han sido víctimas y tratan de luchar por que esto termine ,pues merecen tener las mismas condiciones de vida que cualquier otro ciudadano ,en si creo que está un poco mal el que las mujeres tengan que actuar por su propia voluntad y sería mejor que cada uno de nosotros las tratará como se merecen y con ayuda de las leyes deberían de ser consideradas iguales ,bueno en si deben de ser consideradas con igualdad de género para que ellas no se expongan a guerras por que solo se podrían causar más daños violentos,son autoridades quiénes deben de ejecutar las leyes en cualquier lugar donde las mujeres estén dentro con equidad de género en todos sus ámbitos de vida.

1 respuesta

Apéndice E

Algunas ilustraciones creadas por los alumnos a partir de lecturas gustadas



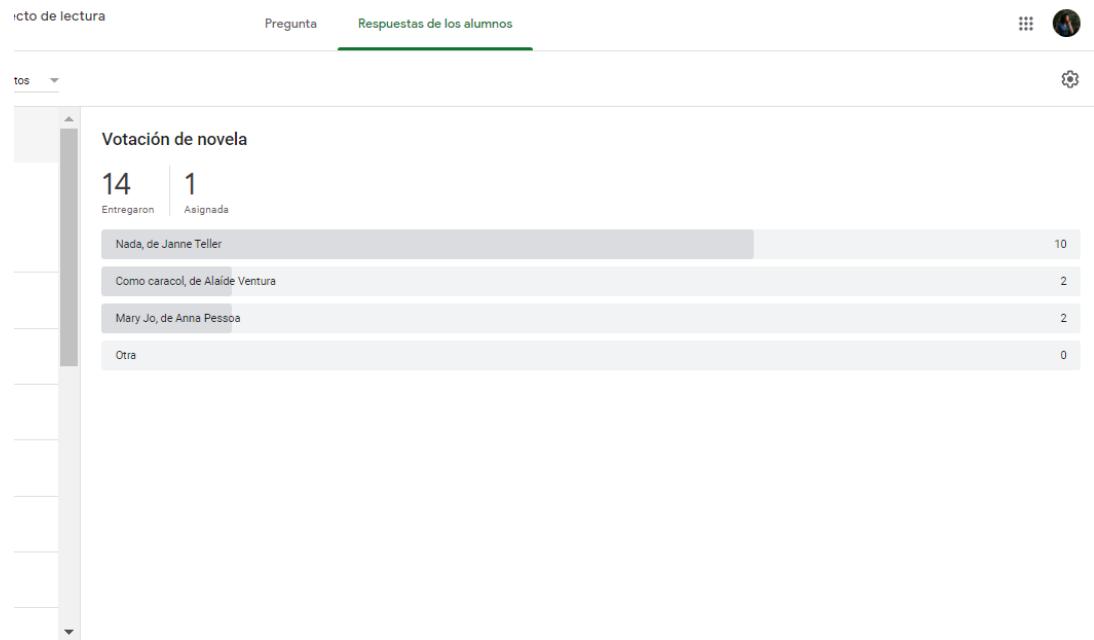


La guapa Rosa pide
el dedo de Jan-Johan
El Jan-Johan 😢



Apéndice F

Votación de novela elegida por el grupo



Apéndice G

Encuesta inicial de prácticas y percepciones sobre la lectura

Estimado/a participante:

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

Nombre completo:

Localidad:

Edad:

Área propedéutica:

Instrucción: Selecciona la opción que consideres correcta.

c) La lectura es entretenida porque _____

d) La lectura es importante porque _____

e) La lectura es útil porque _____

10. ¿Cuál consideras que es la razón principal por la que lees?

a) Por obligación b) Por entretenimiento c) Para incrementar mis conocimientos d) Otra,
¿cuál? _____

11. ¿Tienes el hábito de leer por placer en tu tiempo libre?

12. Si tu respuesta fue negativa, ¿a qué crees que se debe?

a) Por aburrimiento b) Prefiero otras actividades c) No tengo tiempo

d) No puedo conseguir libros e) No encuentro lecturas interesantes f) Otra razón, ¿cuál? _____

13. ¿Con qué frecuencia acostumbras leer por placer en tu tiempo libre?

14. ¿Qué actividad prefieres realizar en tu tiempo libre?

a) Leer b) Ver series y/o películas c) Escuchar música
d) Pasar tiempo en redes sociales e) Practicar un deporte f) Otra, ¿cuál? _____

15. ¿Qué tipo de material has leído en todo este 2020? (puedes marcar más de uno).

a) Noticias b) Artículos de opinión c) Novelas d) Cómics e) Cuentos g) Poesía
h) Textos escolares i) Textos religiosos j) Textos científicos técnicos k) Redes sociales

16. De las opciones anteriores, ordena del 1 al 10 según tu preferencia. Considera que el número 1 sería tu tipo de texto favorito y el número 10 el que menos te gusta.

Noticias Artículos de opinión Novelas Cómics Cuentos

() Textos científicos técnicos () Redes sociales

17. ¿Cuántos libros has leído en este año?

a) Ninguno b) De uno a dos libros c) De tres a cuatro libros d) Más de cuatro libros

18. ¿Tu escuela cuenta con biblioteca escolar? (Es decir, un aula dedicada exclusivamente al servicio de consulta y préstamo de libros de diferentes temáticas)

19. ¿De qué manera obtienes los libros que lees por gusto?

- a) Los compro b) Me los obsequian c) A través de préstamos bibliotecarios d) A través de préstamos con amigos e) Otro, ¿cuál? _____

20. ¿Tienes la costumbre de comentar con alguien las lecturas que haces?

- a) Sí b) No

21. Si la respuesta fue sí, ¿con quién comentas tus lecturas? _____

22. Este proyecto tiene como temática la literatura escrita por mujeres. Menciona el nombre de una o más autoras que conocías desde antes de iniciar el taller. (Si no recuerdas el nombre de alguna, puedes escribir “ninguna”).

Apéndice H
Bitácora de campo

Número de sesión:

Fecha:

Número de asistentes

Duración:

Temas:

Objetivo:

Descripción de los acontecimientos de la sesión

Inicio:

Desarrollo:

Final:

Contingencias:

Lecturas y estrategias de animación a la lectura

Observaciones respecto a los participantes

Observaciones de la sesión en general

Reflexiones y sugerencias

Apéndice I

Encuesta final de prácticas y percepciones sobre la lectura

Estimado/a participante:

Solicitamos tu apoyo para responder con toda la sinceridad posible las siguientes preguntas.

Nombre completo:

Localidad:

Edad:

Área propedéutica:

Instrucción. Selecciona la respuesta que consideres correcta.

1. En la escala del 1 al 10, donde 1 equivale a “nada” y 10 equivale a “mucho”, ¿qué tanto disfrutaste del taller?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. ¿Te parecieron interesantes los textos que se compartieron?

a) Me parecieron muy interesantes b) Me parecieron poco interesantes c) No me parecieron interesantes

3. ¿Cuál fue la actividad que más te gustó?

- a) Lectura en voz alta b) Lectura dramatizada c) Escritura creativa d) Las conversaciones y los foros-debates e) Los roles de lectura f) Otra, ¿cuál? _____

4. ¿Qué modalidad para el desarrollo de las actividades preferiste?

- a) Síncrona (a través de Zoom) b) Asíncrona (a través de Google Classroom)

5. Justifica tu respuesta anterior.

6. ¿Crees que hubo oportunidad para compartir tus opiniones, experiencias y reflexiones respecto a las lecturas realizadas?

7. Después de haber participado en este taller,  consideras que te gusta leer?

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

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

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

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

10. Justifica tu selección anterior:

- a) La lectura es aburrida porque _____
b) La lectura es interesante porque _____
c) La lectura es entretenida porque _____
d) La lectura es importante porque _____
e) La lectura es útil porque _____

11. ¿Consideras que has practicado la lectura por placer tras haber estado en el taller?

- a) Sí b) No

12. ¿Consideras que tu comprensión lectora ha mejorado?

- a) Sí b) No

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

- a) Sí b) No

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

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

- a) Sí b) No

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

- a) Sí b) No

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

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

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

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

- a) Sí
- b) No

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

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

- a) Sí
- b) Tal vez
- c) No

Apéndice J

Algunos textos creativos

1) Crónica de los días de pandemia

Crónica personal

Todo empezó el viernes 13 de marzo de 2020. Ese día como cualquier otro me desperté y fui a darme un baño, al salir me arreglé y me fui caminando al telebachillerato, ese día salimos temprano de la escuela y nos dijeron que, debido a la pandemia de Covid-19 teníamos que retirarnos por un tiempo y regresar el lunes 20 de Abril del mismo año, es decir, iba a hacer cuarentena. Lo primero que pensé fue que todo sería muy difícil ya que nunca había tenido clases en línea y por lo tanto pensé en que reprobaría las materias así como también por lógica el semestre iba a concluirse de esa manera ya que una pandemia mundial no se termina en poco tiempo, pues no todos y todas acatamos las órdenes o quizás si pero no por mucho tiempo; en fin. Ese día salí de la escuela y me fui a la casa y todo siguió normal hasta que terminó el día. Conforme pasaban los días me estresaba por la escuela y por los deberes que tenía en la casa ya que no le daba tiempo de hacer todo pero poco a poco pude salir de ello. Esto se me hizo una rutina y obviamente me acostumbré.

Pasaron los meses y terminó el ciclo escolar, tuve vacaciones en las cuales me aburriría demasiado ya que no salgo de la casa y estoy aquí 24/7. Todo iba a normal hasta el día 4 de septiembre que un familiar murió y por lo tanto tuvimos que trasladarnos a Xalapa ya que mi mamá es de allí y quién murió fue mi abuelo, en fin. Conforme pasaron los días decidí quedarme a vivir con mi abuela ahí en Xalapa (ha decir verdad no me gusta vivir en un pueblo y desde pequeña mis padres me acostumbraron a estar en Xalapa), no solo yo me quedé allí, mi madre y mi hermana menor nos quedamos con ella. Pasaron las semanas y tuve que entrar a la escuela obviamente también fueron clases en línea, cosa que a mí me beneficiaba porque no quería regresar a ese pueblo, estaba muy a gusto en la ciudad, ahí yo solía salir de compras, ir caminar, hacer ejercicio, etc. Todo era perfecto, incluso hasta la escuela pero tarde o temprano esta nueva vida terminaría por completo, mi madre decidió regresar y yo que estoy muy apagada a mí hermana menor ya que tiene tan sólo 2 años pues no podía dejar de verla así que forzosamente tuve que regresar con ellas al pueblo, me sentí triste y molesta ya que mi vida sería una aburrición y no me equivocué así fue. Cuando regresamos desempaque todo y limpie la casa por completo; mi mamá, mi papá, mis hermanas estaban contentas de que estuviéramos de regreso excepto yo, yo no me sentía a gusto ya que como dije anteriormente no me gusta vivir en el pueblo (es muy aburrido). Desde ese día todo se nublo, pues mi vida no es buena aquí, me ha costado conectarme a clases, voy baja de calificaciones, aveces me deprimía pero tenía que salir adelante aunque esto fuera lo mío.

Es 08 de diciembre y me encuentro algo deprimida y pensando cómo será mi futuro, ¿Será mejor? ¿Cuándo saldré de este lugar? O ¿Todo será así? Solo quiere que termine el año para así iniciar el año 2021 y terminar el quinto Semestre, continuar con el 6to y así concluir el telebachillerato.

Ahora bien las semanas han pasado, el año terminó y el semestre también, no termino como yo quería pero ahora debo continuar con la escuela; la pandemia terminó y ya estoy en sexto

2) Final del cuento “Fin de curso”, de Mariana Enríquez

Fin de lo historia.

DIA	MES	AÑO	FOLIO
17	DIC	2020	

Llegué a mi habitación y no sabía qué hacer, miré la madera que colgaba del techo y vi como alguien se asomaba de ahí; corrí hacia mi baño y pasó lo inesperado, Marcelo tenía razón, ahora yo sería otra víctima de ese ser maligno. Comencé a meterse en mi cabeza, escuché voces, lo veía en cualquier lado y me pedía que me sacara dolor, fue tan duro lo que tenía que hacer que antes de llegar al punto donde se encontraba Marcelo, decidí buscar ayuda. Una vieja señora que vivía a las afueras de la comunidad me ayudó a guitarra la presencia de ese ser que asesillaba y una vez terminado el trabajo todo volvió a la normalidad, pero junto con mi familia decidimos mudarnos para olvidar lo ocurrido.

3) Crea tu propio tautograma

TAUTOGRAMA DE GERMÁN GUTIERREZ EN GALICIA

Germán Gutierrez gasaba de ganar gasolina al gastar dinero en Galicia como todo un gavilán porque tenía garantía. Hasta que golpeó al gío por grocero y este lo mando a la goma.

Luis Noel Díaz Ojeda.

Calificación
/100

Comentarios privados

Elena Rivera
23 feb., 20:58
Muy bien, Luis Noel. El texto es breve y cuenta una situación imaginaria con acción (recordemos que de esto se trata la ficción, sea minificción o un cuento convencional). Buen trabajo y gracias.

4) Texto libre sobre el amor y la experiencia con las cartas

El amor es un sentimiento que se desarrolla por otras personas, se expresa mediante emociones que generan paz y alegría, hace unos 4 años me enamoré por primera vez, puedo confirmar que es muy bonito tener amor y aprecia hacia alguien, quererás estar cerca de él/a y convivir las 24 horas pero, solo me dura muy poco ya que no siempre encuentras a la persona adecuada, esa vez me equivoque, comencé la falta de amor, atención y cariño hacia mí. Me dolio mucho ver como me cambiaban por alguien más, pero no todo acaba aquí, aun estabas muy pequeña y solo me enfocé en mi escuela, mi mejor amiga siempre me daba ánimos y poco tiempo después todo quedó atrás.

Texto N°2

En mi antigua escuela se acostumbraba que cada que alguien cumplía años, debíamos escribir una carta de felicitaciones, para mí las cartas son un gran detalle, el pasado 14 de Febrero Mi mejor amigo Luis Nbel me regalo una carta que aun conservo, de igual manera le obsequie una, me gusta escribir cartas para las personas que aprecio mucho, últimamente las personas ya no escriben cartas ya que la tecnología avanza mucho, pero nunca dejaran de ser un gran detalle.

Glosario

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

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