



Universidad Veracruzana



CENTRO DE ESTUDIOS
DE LA CULTURA
Y LA COMUNICACIÓN

Especialización en Promoción de la Lectura

Sede Xalapa

Trabajo recepcional

Lectura a la mexicana: Literatura para estudiantes de bachillerato

Presenta:

Jimena Flores Tejeda

Con la dirección de:

Dra. Norma Esther García Meza

Xalapa, Veracruz, diciembre 2021.

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

Tutora y directora: Dra. Norma Esther García Meza, miembro del NAB de la EPL.

Sinodal 1: Dr. Daniel Domínguez Cuenca, coordinador de la EPL, sede Veracruz.

Sinodal 2: Maestra Edna Laura Zamora Barragán, miembro del NAB de la EPL.

Sinodal 3: Dra. Martha Delia Castro Montoya, académica de la Universidad Veracruzana.

Sobre el autor del documento recepcional

Jimena Flores Tejeda nació el 4 de enero de 1995 en la ciudad de Huatusco, Veracruz. Realizó estudios de licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas y en Filosofía, ambas carreras en la Universidad Veracruzana. Cursó la Especialización en Promoción de la Lectura con la motivación de promocionar la literatura mexicana en adolescentes, además del interés en adquirir herramientas que le permitan un mejor desempeño docente. Ha sido profesora de secundaria y preparatoria y tiene como objetivo cursar un posgrado en lingüística.

DEDICATORIAS

A mis padres, a mis hermanos y a mi abuela.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Norma Esther García Meza por su paciencia, su confianza y su compañía a lo largo de la Especialización.

Al Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez y a Erika Rubi Sánchez Sosa por sus comentarios y sugerencias.

A Ricardo, Quetzalli, Rosa Lyn, Astrid, Zyanya, Carolina, Elena, Stephanie, Diana y Salomé por todo su apoyo y su amistad.

A Enrique por estar siempre.

CONTENIDO

Sobre el autor del documento recepcional iii

DEDICATORIAS iv

AGRADECIMIENTOS v

Lista de tablas y figuras viii

Tablas viii

Figuras ix

INTRODUCCIÓN 10

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 13

1.1 Marco conceptual 13

1.1.1 Lectura y escritura 13

1.1.2 Pensamiento crítico y lectura crítica 16

1.1.3 Placer y comprensión 17

1.2 Marco teórico 18

1.2.1 Teoría sociocultural 18

1.2.2 Pedagogía crítica 20

1.3 Estado del arte (casos similares) 20

1.2.1 La promoción de la lectura para adolescentes en México 21

1.2.2 La promoción de la lectura para adolescentes en el ámbito internacional 23

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO 28

2.1 Contexto de la intervención 28

2.2 Delimitación del problema y objetivos 28

2.2.1 Problema general y específico 28

2.2.2 Problema concreto de la intervención 29

2.2.3 Objetivo general 30

2.2.4 Objetivos particulares 31

2.2.5 Hipótesis de intervención 31

2.3 Estrategia de la intervención 31

2.5 Procesamiento de evidencias 40

2.4 Procedimiento de evaluación 41

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 43

3.1 Respecto a las asistencias y actividades 43

3.2 Respecto a los materiales empleados y las experiencias de lectura 46

3.3 Respecto a los objetivos particulares 59

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 62

4.1 Respecto a la logística, coordinación y dirección del taller 62

4.2 Respecto a las actividades 63

4.3 Respecto a la cartografía seleccionada 64

4.4 Respecto a la sociabilización de la lectura 64

REFERENCIAS 66**APÉNDICES 71**

Apéndice A. Cartografía lectora 71

Apéndice B. Encuesta diagnóstica 73

Apéndice C. Encuesta final 75

Apéndice D. Entrevista final 77

Apéndice E. Minicuentos de las participantes 80

Apéndice F. Cadáver exquisito 81

Apéndice G. Ejercicio final 82

GLOSARIO 84

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. *Estructura general de las sesiones 35*

Tabla 2. *Cronograma de la lectura que se realizó por sesión 40*

Figuras

Figura 1. *Asistencias de las participantes* 43

Figura 2. *Frecuencia de lectura de las participantes* 47

Figura 3. *Géneros literarios preferidos* 48

Figura 4. *Dispositivos electrónicos de las participantes* 49

Figura 5. *Textos más gustados* 50

Figura 6. *Textos menos gustados* 51

Figura 7. *Desempeño en modalidad virtual* 52

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años la lectura ha adquirido una importancia fundamental para el desarrollo tanto social como político y económico de un país. Esto se debe a que se han llevado a cabo diversas investigaciones que demuestran que la lectura es fundamental en el desarrollo de capacidades que ayudan al pensamiento crítico y a la creatividad del ser humano. Sin embargo, y a pesar de esto, no todos los países le otorgan la importancia que merece y priorizan por mucho otras cuestiones dejando atrás temas fundamentales, como lo es la educación de la población.

Ante esto, instituciones privadas y públicas poco a poco comienzan a responder a esta urgencia a nivel nacional, y hoy en día existen diversos programas e iniciativas que fomentan la lectura. Esto en parte responde a los resultados obtenidos en pruebas como el *Programme for International Student Assessment* (PISA) y el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), mismos que se expondrán más adelante. No obstante, a pesar de los intentos de las instituciones por mejorar el panorama de lectura en México, ha faltado profundidad en las investigaciones que se han hecho al respecto, lo cual no siempre ha posibilitado el cumplimiento de los objetivos propuestos.

No está de más lanzar una mirada a las escuelas públicas. En secundaria y preparatoria la materia de Literatura trata de hacer un breve recuento de los movimientos literarios y sus autores; pero, tal como lo afirma Garrido (2004a), la historia de la literatura más allá de ser un viaje es apenas un mapa. Los libros y sus historias, por el contrario, permiten viajar a otros lugares y a vivir diversas situaciones. Son justo estos viajes de lo que deben hablar tanto el maestro como el estudiante de literatura. Ahora bien, se sabe que las instituciones educativas siguen un plan de estudios propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP), por lo que es necesario que los promotores de lectura también sean tomados en cuenta, ya que semestre con

semestre centenas de estudiantes cursan materias como Literatura o Taller de lectura y redacción en las que, además de enseñar corrientes literarias y autores, debería enseñarse a leer. Esta lectura, tal como lo señala Garrido (2004a), debe ir en busca de la comprensión y de la apertura de nuevos horizontes.

Una salida relativamente fácil sería capacitar a los profesores que se encargan de impartir materias relacionadas con la literatura para que puedan motivar a los estudiantes a ser lectores por gusto; sin embargo, se trata de un trabajo en conjunto para poder llegar a todos los rincones del país si se quieren obtener mejores resultados en las encuestas internacionales, mismas que ubican a México en los últimos lugares. No obstante, dicha facilidad no deja de ser relativa porque para realizar un proyecto de tal magnitud se necesitan bastantes recursos económicos y humanos; además, es necesario que el promotor de lectura sea lector, por lo que lo ideal sería que los profesores que imparten estas materias sean lectores. Este trabajo intenta contribuir al problema mencionado fomentando la lectura y la escritura a través de textos de escritores mexicanos del siglo XX y contemporáneos que, además, ayudarán a los estudiantes de bachillerato a desarrollar un pensamiento crítico.

La estructura de este trabajo consta de cinco apartados. En primer lugar, se encuentra el marco referencial, correspondiente al primer capítulo. En él se describen los conceptos y teorías principales que guían la investigación. Posteriormente, se esbozan algunas investigaciones similares ya sea por trabajar con el mismo grupo poblacional o por utilizar herramientas y llevar a cabo estrategias que coinciden con las del presente proyecto.

El segundo capítulo corresponde al diseño metodológico. Se realiza una breve caracterización del proyecto para plantear el panorama general en el que se llevará a cabo la intervención. Más adelante, se describen los objetivos que enmarcan este trabajo y se plantea su

hipótesis. Además, se especifica la descripción de la propuesta, los instrumentos de recopilación de datos y la metodología con la que tales datos serán analizados.

El apartado tres se encarga de la exposición de los resultados y su discusión. Para ello, fue pertinente hacer un diagnóstico del grupo con el fin de contar con más elementos que contribuyeron al desarrollo del taller. Se describieron las sesiones virtuales y se llevó a cabo un análisis apoyándose en los instrumentos de recopilación de datos, siguiendo la metodología expuesta en el apartado anterior.

En el capítulo cuatro se encuentran las conclusiones y recomendaciones. Este apartado es muy importante porque se ponen de manifiesto aquellos aspectos que fallaron en la intervención con el fin de no volver a cometer los mismos errores. Asimismo, se exponen las conclusiones a las que se llegaron después de llevar a cabo el proyecto de intervención.

Es importante aclarar que esta investigación fue realizada con un grupo de personas menores de edad, por lo que los datos fueron manejados con el mayor cuidado posible. Además, otro de los aspectos a tomar en cuenta es la situación de pandemia en la que se desarrolló a causa de la COVID-19. Las sesiones se desarrollaron en su totalidad en una modalidad virtual.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

La enmarcación de los conceptos es fundamental para cualquier proyecto, ya que son éstos lo que ayudan a delimitar el trabajo y guiarlo para conseguir los objetivos propuestos. En este caso, los términos básicos a tener en cuenta tienen una relación directa con la lectura y la escritura, además de algunas de las competencias que se desarrollan gracias a estas actividades tan importantes no sólo para el desarrollo personal sino de toda una sociedad. A continuación, se presentan los conceptos que guiarán la presente intervención.

1.1.1 Lectura y escritura

Para Garrido (2012) la escritura es tan importante como la lectura. Afirma que así como se aprende a escuchar también se aprende a hablar. En este mismo sentido, saber es tan importante como expresarse, por ello, leer y escribir son actividades que no deben estar separadas. Es importante mencionar que según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) un analfabeto es “la persona de 15 o más años de edad que no sabe leer ni escribir un recado” (INEGI, 2021, sección Analfabetismo). En el año 2020, según esta dependencia de estadística oficial, todavía 4.7 % de personas en México no sabía leer ni escribir; específicamente, 4 de cada 100 hombres y 6 de cada 100 mujeres eran analfabetas. El estado de Veracruz se encuentra en el cuarto lugar a nivel nacional con el 8.5 % de analfabetismo.

Freire (2003) comenta que la lectura del mundo precede a la lectura de palabras, pues para leer un texto es necesario que primero se tenga cierto conocimiento del mundo, entre ellos, el del lenguaje en general. Es por eso que la alfabetización es tan importante, pues para leer un texto es necesario conocer el sistema de signos que componen la lengua. Garrido (2004b) presenta el proceso de alfabetización que durante años se realizó y los cambios que poco a poco

sufrió hasta llegar al día de hoy, cuando niñas y niños por igual tienen acceso a la educación y hay una prohibición de los castigos corporales como anteriormente se hacía: *la letra con sangre entra*. Sin embargo, y a pesar de los cambios que ha habido, los métodos de enseñanza de la lectura se han transformado poco considerando las múltiples investigaciones realizadas. A este respecto, es preciso que los estudiantes se formen como lectores y escritores; para ello es preciso que los docentes entiendan las ventajas de los materiales y los métodos de los que disponen, además de conocer a sus estudiantes a fondo (Garrido, 2004b). Así pues, más allá de haber un método ideal que sea generalizado a toda la población, es menester que se particularice con base en el contexto y las necesidades del grupo.

Prestarles más atención a aspectos como la fluidez o la pronunciación fragmenta la lectura, pues lo principal es la comprensión del texto, de lo cual se hablará más adelante. Dos requerimientos para que las personas se aficionen a leer son, en primer lugar, contar con el material apropiado que sea interesante y, en segundo lugar, un lector con más experiencia que sirva de guía. Si bien es cierto que acciones como la repartición de libros y la construcción de bibliotecas son importantes, son medidas que se complementan con la capacitación de padres, maestros y promotores, pues los lectores se forman leyendo (Garrido, 2004b).

Desde un enfoque sociocultural, Cassany (2006) afirma que dependiendo de la actividad humana, la historia o la geografía la lectura puede variar. El autor considera de vital importancia conocer la intención real del discurso dentro del marco de una lectura crítica. En este sentido el autor recomienda comenzar las lecturas con cierto escepticismo, profundizando a partir de la reflexión, lo cual permitirá una lectura detrás de líneas. Entre otras consideraciones importantes, plantea la importancia de conocer registros como formas retóricas, expresiones y géneros al realizar una lectura en otro idioma. El autor reconoce que la lectura en pantallas se ha vuelto una

actividad multimodal, pues en la actualidad y con el uso cada vez más frecuente del Internet, es común que la lectura no se limite sólo a las palabras sino también a sonidos e imágenes.

Se ha hablado sobre la importancia de la capacidad metacognitiva no sólo para la escritura sino para la comunicación en general. Lacon de Lucía y Ortega de Hocevar (2008) mencionan que deben aprenderse a utilizar de forma estratégica los conocimientos intuitivos que se han adquirido a lo largo de la socialización, pues eso permitirá ser escritores más eficientes. Sin embargo, en las escuelas es difícil que los estudiantes aprendan a escribir reflexivamente, es por eso que el profesor debe ser un agente fundamental que funja como mediador en este proceso. El modelo didáctico para la escritura debe adaptarse al contexto del grupo para que los estudiantes estén más familiarizados con los ejemplos y las explicaciones, por ende, dicho proceso no debe seguirse como una “receta”. Además, los profesores deben hacer preguntas que permitan a sus estudiantes realizar inferencias para obtener información nueva. Las estrategias superestructurales requieren un análisis lingüístico profundo. La intención de este análisis es que los alumnos logren identificar la finalidad comunicativa y a partir de esto determinen qué tipo de texto permite que se logre.

Hoy en día las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han obligado a las personas a comunicarse con mayor asiduidad por medio de la escritura. Para muchos, esto ha implicado aprender a escribir correctamente por cuestiones de estudio o trabajo. Sin embargo, es importante que se tenga en cuenta que la escritura no sólo es una práctica para cumplir con una labor, sino que muchas veces es también una herramienta efectiva de expresión de sentimientos y emociones. Ante esto, Cassany (2006) reconoce que con la llegada y el uso del Internet cada vez es más común encontrarse con imágenes y sonidos además de las palabras. La creación de discursos multimodales ha orillado a que la escritura se desarrolle de una forma más diversa

incluyendo ilustraciones y, por ende, otorgándoles una importancia significativa a éstas. El autor menciona lo fundamental que pueden ser estos discursos multimodales en un ámbito pragmático en el que se logra la comunicación con personas de diversas partes del mundo. En este contexto la inclusión de imágenes dentro del texto puede ser de gran ayuda.

El Diccionario de la Real Academia Española (2018b) señala que la lectura, en primer lugar, es la acción de leer; sin embargo, la tercera acepción es “Interpretación del sentido de un texto”, lo cual deja mucho que decir. El hecho de interpretar el sentido de un texto ya implica que debió comprenderse. De esta forma, se puede decir que la lectura no es tan sólo la acción de leer, como se vio en la primera acepción del diccionario, sino que es la comprensión del texto que se esté leyendo. En cuanto a la escritura, el diccionario citado menciona que la escritura es, en primer lugar, la acción de escribir. Su tercera acepción, menciona que también se le llama así al arte de escribir (RAE, 2018a). Por ello, la escritura no se trata únicamente de saber cómo se escriben las palabras y realizarlo con base en las reglas y normas que existen, sino que también es considerado como un arte.

1.1.2 Pensamiento crítico y lectura crítica

Barragán Caro et al. (2018) recuperan la noción de pensamiento crítico definiéndola como una capacidad mental que no solo se utiliza en el contexto escolar sino también en el social. Dicha capacidad requiere de destrezas para realizar diversas acciones como la identificación de argumentos, el establecimiento de relaciones, la toma de decisiones, la deducción de conclusiones, entre otras. Así pues, el pensamiento crítico es una capacidad mental compleja que permite el desarrollo no sólo en un ámbito académico sino también en ámbitos como el laboral y el personal. Es por ello que sin pensamiento crítico no existirían individuos autónomos, capaces de tomar decisiones y expresar opiniones por sí mismos.

El pensamiento crítico y la literatura se encuentran relacionados entre sí, pues la lectura permite abrir el mundo, mirar otras posibilidades y aprender del texto que se esté leyendo. Cassany (2006) pone un énfasis especial en la práctica de la lectura crítica para desarrollar el pensamiento crítico a través de una reflexión que permita encontrar las intenciones reales del discurso. El hecho de comentar un texto, de explicar por qué gustó o no, implica un pensamiento crítico. Al realizar estas acciones se lleva a cabo un proceso mental por el cual se determina si el texto fue o no del gusto personal. En este sentido, se pueden llevar a cabo un sinnúmero de actividades relacionadas con el fortalecimiento del pensamiento crítico en las personas.

Según Jurado Valencia (2014), la lectura crítica está relacionada con la intertextualidad. El autor hace énfasis en que el uso que hace del término intertextualidad no debe confundirse con la simple relación entre diversos textos, pues en realidad se refiere al reconocimiento de las voces de textos representados en el texto que se está leyendo. A este respecto, el autor comenta que la lectura crítica está asociada con la capacidad que tiene el estudiante-lector de identificar textos dentro del texto que se interpreta. A partir de ello se puede descubrir, como lo menciona Cassany (2006), las intenciones del texto, de los sujetos que se representan en el texto o de los autores.

1.1.3 Placer y comprensión

El ámbito doméstico es el primer círculo relacionado con la promoción de la lectura (Garrido, 2012); sin embargo, tal como lo mencionan Dantas et al. (2017) la escuela es el segundo y el principal entorno formal en el que se fomenta esta actividad. Estos autores indican que en la infancia la práctica de la lectura se realiza con un objetivo de ocio y deleite, pero que al llegar a la escuela la exigencia de la obtención de ciertos resultados relacionados con la

lectoescritura puede ocasionar que los estudiantes pierdan el interés y la motivación por la lectura.

El placer y la comprensión son fundamentales en la formación de lectores. Garrido (2004b) afirma que estos dos factores no deben tratarse por separado; la comprensión llega cuando se encuentra placer en la lectura. No se trata únicamente de leer por leer o de mirar a la comprensión como una herramienta, pues no lo es. Freire (2003) afirma que la lectura crítica es también el resultado de la comprensión de la misma. Esto quiere decir que si se busca formar lectores activos la comprensión es una pieza fundamental en el desarrollo lector del individuo. Garrido (2004b) afirma que aquel que no comprende lo que lee no está llevando a cabo la actividad de la lectura, pues leer es comprender. Asimismo, este acto de comprender genera placer, pues al dotar de significado al texto se genera conocimiento, el placer primigenio.

Una consideración significativa a este respecto es la respuesta a la pregunta de quién es un lector auténtico (Garrido, 2004a) lo define como aquel que realiza dicha actividad por voluntad propia, ya sea por el puro gusto o porque sabe que puede encontrar respuestas a ciertas necesidades (de información, capacitación o formación). Es así que puede concluirse que el placer por la lectura y la voluntad para hacerlo distinguen a un verdadero lector; la comprensión llega con el placer y el placer también surge por la comprensión. Lectura, placer y comprensión no pueden tratarse de forma separada.

1.2 Marco teórico

1.2.1 Teoría sociocultural

La teoría sociocultural afirma que el desarrollo cognitivo está directamente ligado a la cultura y la sociedad en la que cada individuo se desenvuelve. De esta forma, la personalidad está determinada por su contexto, así como su forma de aprendizaje. Javanovic (2015) menciona

que la teoría de Vygotsky es histórico-cultural, pues es el desarrollo histórico de la cultura el que produce los factores que determinan la riqueza del mundo psíquico del individuo y su actividad vital (como se citó en Kirca Demirbaga, 2018). A este respecto, Sornoza Macías y Rebollar Sánchez (2019) afirman que el dominio del sistema de símbolos y signos que requiere el aprendizaje de la lectoescritura representan una ocasión muy importante en el desarrollo de un niño.

Uno de los elementos fundamentales para esta teoría es la Zona de Desarrollo Próximo, la cual se refiere a los conocimientos con los que ya cuenta el individuo y aquellos que está por aprender. En este sentido, es importante mencionar que los conocimientos previos jugarán un papel significativo, ya que, gracias a ellos, cada persona podrá inferir nuevos conocimientos al mezclar la información nueva con la ya aprendida (Antunes, 2003).

La orientación sociocultural enfatiza los aspectos sociales a la hora de realizar la lectura. Es necesario hacer hincapié en que un lector activo es un lector crítico y autónomo y, para saber qué habilidades o conocimientos se necesitan para realizar una lectura académica y crítica, es preciso, en primer lugar, indagar. Al respecto, Judith Kalman (Pérez, 2018) expone cuatro pasos necesarios para la apropiación del uso del artefacto letrado. La disponibilidad es el primer paso para la apropiación. Es decir, deben ponerse al alcance del aprendiz un artefacto escrito, ya sea un libro, una computadora, un celular o cualquier otra herramienta que posibilite la lectura. En segundo lugar, está el acceso adecuado que debe haber para que el aprendiz pueda acceder al espacio letrado, por ejemplo, establecer bibliotecas, interlocutores, etc. La participación es el tercer paso y se refiere al involucramiento del aprendiz con una comunidad que también utilice el artefacto letrado al interaccionar. En último lugar se encuentra la apropiación, en la que el aprendiz adquiere el artefacto letrado para utilizarlo por su cuenta y aporta una “voz” personal.

En este sentido, es importante mencionar que este último paso es aquello que los profesores y promotores esperan que suceda con los estudiantes. Dicha apropiación posibilitará la lectura crítica y autónoma.

1.2.2 Pedagogía crítica

Para McLaren (2003) la pedagogía crítica provee direcciones variadas como la cultural, la política, la histórica y la ética a los que se encuentran implicados en la educación. El autor realiza una comparación con la visión que tienen los neoconservadores y los liberales de “pensamiento crítico” al dejar de lado las dimensiones culturales y políticas. La pedagogía crítica indica que la enseñanza no puede ser neutral ni descontextualizada, sino que ésta debe dar pie al pensamiento crítico. Este ejercicio le permitirá al individuo formarse como un agente crítico capaz de decidir por sí mismo y expresar opiniones fundamentadas acerca de lo que sucede a su alrededor. Para ello, es importante que se comprenda el mundo en que se desarrolla. Esta lectura de mundo implica el análisis de los fenómenos y las situaciones que suceden alrededor. En este sentido, el diálogo funge como un apoyo fundamental en la comprensión, pues gracias a él, se comprende y a partir de él se comparte la comprensión a los otros (Freire, 2003).

1.3 Estado del arte (casos similares)

El estado de la cuestión permitirá conocer los proyectos de promoción de la lectura en adolescentes en el ámbito académico que se han realizado en México, así como aquellos llevados a cabo en instituciones internacionales. Los casos seleccionados en este apartado se eligieron no sólo tomando en cuenta la población a la que va a dirigido el presente proyecto, sino también todos los aspectos que se enmarcan en los objetivos como lo son el fomento a la escritura y la motivación para el desarrollo de un pensamiento crítico, además del uso de TIC como medio para acercarse a los estudiantes.

1.2.1 La promoción de la lectura para adolescentes en México

En cuanto al desarrollo del pensamiento crítico se cuenta con la intervención de Luengas Palacios (2020). El autor es egresado de la especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana. Posibilitó el diálogo y la reflexión entre los estudiantes de los alumnos de primer semestre de una universidad, específicamente el Centro de Estudios Superiores Guillermo Nicolás ubicado en la ciudad de Orizaba, Veracruz, México. Durante su estancia en el Centro de Estudios, los estudiantes se encuentran muchas veces con textos filosóficos que requieren algo más que una lectura superficial. Al no tener consolidado un hábito de lectura, este tipo de textos pueden parecer complejos, por lo que Luengas Palacios (2020) se enfocó en atender la falta de interés mostrada por estudiantes que inician los estudios de filosofía con respecto a la lectura de textos tanto de su área como de obras literarias. Asimismo, buscó brindarles atención a las deficiencias de dichos alumnos en cuanto a comprensión lectora. El taller que este autor realizó pretendió apoyarse de textos literarios para fortalecer y acercar a los alumnos a los textos filosóficos llevando a cabo diálogos e invitando a la reflexión sobre los mismos. Como la metodología empleada fue la hermenéutica-constructivista, cada uno de los estudiantes construyó sus reflexiones con base en su horizonte de sentido. Esto les permitió a los estudiantes poder acercarse a textos como los filosóficos con la actitud más positiva posible.

Por su parte, Santos Gómez (2020) realizó un taller virtual para acercar la lectura y textos no escolares a estudiantes de entre 13 y 15 años de edad que cursan el último año de Educación Básica en la Escuela Secundaria Técnica Industrial No. 98 en Orizaba, Veracruz, México. Buscó fomentar una lectura por placer, así como incentivar a la participación con respecto al intercambio de opiniones sobre los textos leídos. Esperó que con estas actividades se incrementara el pensamiento crítico además del creativo entre los estudiantes. Es importante mencionar que se

trabajó con estudiantes que no están acostumbrados a tener a la lectura como una actividad regular y los textos con lo que se sienten más familiarizados son con los llamados *best sellers*. Este proyecto tuvo un enfoque sociocultural. Esto les dio la libertad a los estudiantes de elegir las lecturas de los libros y compartir textos como las lecturas gratuitas y frases, lo cual ayudó a que no se sintieran obligados o limitados por el facilitador a leer ciertos textos. Cabe mencionar que, para poder valorar las herramientas y otros elementos disponibles para los estudiantes, al principio del taller se llevó a cabo una encuesta que enmarcaba ciertos elementos del grupo con el que se realizó el proyecto.

Romero Valdés et al. (2019) realizaron un proyecto de intervención en un grupo de la Escuela de Bachilleres Modalidad Mixta Veracruz. Tuvieron como objetivo formar lectores que fueran capaces de establecer una distinción entre géneros discursivos y otros componentes de la narración, además de desarrollar la competencia que les permitiera utilizar elementos de la escritura en textos cortos a partir de la lectura de narraciones tradicionales mexicanas. Para realizar este proyecto, el autor aplicó un cuestionario inicial que contribuyó a la construcción de su cartografía lectora y otro para conocer el contacto que tenían los jóvenes con las narraciones tradicionales en un contexto familiar y escolar. Asimismo, se aplicó un cuestionario final para saber la percepción de los alumnos con respecto a las estrategias de promoción implementadas durante el taller. Por otro lado, se realizó una entrevista semiestructurada final en la que los participantes hablaron sobre el impacto del taller en su vida. Este trabajo concluye que las narraciones tradicionales son idóneas para promocionar la lectura a nivel bachillerato, ya que el contexto familiar y/o escolar logran una identificación de la vida de los estudiantes con los textos leídos.

1.2.2 La promoción de la lectura para adolescentes en el ámbito internacional

Valencia Castillo et al. (2016) comienzan su trabajo definiendo términos esenciales como leer, escribir, la relación entre lectura y escritura, el aprendizaje de lectura y el aprendizaje de escritura. Además, para fortalecer el tema de las TIC que sustenta su investigación relacionan la lectura, la escritura y las TIC, así como el marco legal de la educación que ampara el uso de éstas últimas. Utilizaron los enfoques cualitativo y descriptivo para llevar a cabo este trabajo. Las fases de investigación acción participativa fueron, en primer lugar, el diagnóstico, seguido del plan de acción, continuando con la acción y finalizando con la reflexión y evaluación.

La población con la que se llevó a cabo este proyecto fue con alumnos de grado tercero de la institución educativa Esther Etelvina Aramburo, ubicada en la zona rural del municipio de Buenaventura en Colombia. Los estudiantes cursan el turno matutino con edades de 8 a 12 años. A pesar de que los niños no tienen computadoras en su casa, les es posible interactuar con las que se encuentran en la institución. Fueron 40 las encuestas que se aplicaron, de las cuales 18 fueron hombres y 22 mujeres. Además, se les hizo una encuesta a 17 padres de familia y 5 docentes. En cuanto a los instrumentos aplicados, el más importante fue la encuesta, pues gracias a ella se determinaron las causas del problema que buscaban. El otro instrumento utilizado para esta investigación fue la entrevista, misma que permitió obtener información sobre el contexto y otros factores que influyen en el aprendizaje. En este sentido, se retomaron de tres tipos de recursos: humanos, físicos y técnicos. Los recursos humanos fueron los autores del proyecto, los alumnos, los padres de familia y los profesores. Los físicos son los lugares en los que se llevaron a cabo las diversas actividades del proyecto, en este caso son las aulas de informática, el kiosco vive digital y el salón de clases. En cuanto a los recursos técnicos se utilizaron diversas herramientas tecnológicas como Powtoon, Etoys, J Clic y Audacity. La conclusión a la que se llegó en este

trabajo fue que los estudiantes deben ser más estimulados para adquirir un hábito lector. Se debe contar con saberes previos, además de gusto e interés. Para ello deben desarrollarse actividades en las que el estudiante participe activamente. Gracias al uso de las TIC se ha permitido que los estudiantes conduzcan sus conocimientos tomando en cuenta las inteligencias múltiples.

El trabajo de Delgadillo Pérez (2016) pretendió elevar los niveles de lectura crítica de los estudiantes del grado 602 de la IED Aníbal Fernández Soto en Bogotá, Colombia, turno vespertino, a través del cómic como estrategia pedagógica. En primer lugar, se llevó a cabo una encuesta a los alumnos del grupo seleccionado en la que se les preguntaron cuestiones familiares y personales, además de sus gustos, intereses y la percepción que tienen sobre el ámbito académico. En esta encuesta se determinó la composición del grupo: 21 niños y 16 niñas, 37 en total entre las edades de 10 y 13 años. Posteriormente, se aplicó una prueba para determinar su comprensión de textos, la cual se llevó a cabo con el cuento *El corazón delator* de Edgar Allan Poe. En esta misma prueba se examinó la escritura, pues se tomó en cuenta la forma en la que los estudiantes organizaban sus ideas, la estructura, la ortografía y la puntuación. En cuanto a los resultados se mostró un buen desempeño de los estudiantes en la comprensión literal; sin embargo, la mayoría no pudieron desarrollar un punto de vista en la lectura a nivel crítica e inferencial.

La investigación de Delgadillo Pérez (2016) habla sobre un tema que no ha sido muy tratado: una investigación de tipo descriptivo-exploratoria. Se pretende recoger cualquier dato que pueda ser sometido a un análisis posterior. Su enfoque es de investigación-acción, ya que mediante propuestas de intervención se busca transformar y mejorar la situación educativa. El eje de la investigación es la lectura crítica a través del cómic; es por eso que las dos categorías que se manejan son la lectura y el cómic. La lectura, a su vez, tiene dos subcategorías: la lectura literal y

los elementos explícitos. Dentro de la lectura literal se encuentran la lectura inferencial, que tiene elementos explícitos como son: intratextualidad, intertextualidad y contextualidad. Respecto a la lectura crítica, sus elementos explícitos son: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, anticipaciones, transformaciones e implicaciones. El cómic, por su parte, tiene elementos característicos como las viñetas, los cartuchos y los globos o bocadillos. En cuanto a los personajes estereotípicos están el héroe, la heroína y el villano. El discurso de los personajes es otro elemento, mismo que cuenta con diálogo, monólogo y soliloquio.

La intervención de Delgadillo Pérez (2016) se llevó a cabo en cuatro unidades: iniciación en el cómic, caricatura e historieta, personajes estereotípicos y discurso de los personajes. En la iniciación en el cómic se da un acercamiento general a éste para que los estudiantes tuvieran una idea general sobre ellos y supieran identificar elementos como las viñetas, los personajes, las imágenes, etc. En la unidad de caricatura e historieta se pretendió acercar a los estudiantes, en primer lugar, con historietas y caricaturas de pocas viñetas para poco a poco ir adentrando al estudiante en cuestiones más complejas que contenían críticas sociales u otros temas. En cuanto a la unidad de personajes estereotípicos, se analizaron las figuras del héroe, la heroína y el villano con base en cómics de superhéroes como Batman, La mujer maravilla, entre otros. La última unidad (discurso de los personajes) se encontró conectada con la anterior, y leyeron temas críticos como sociedad, religión y política, entre otros. Esto de forma intencional, para que los estudiantes fomentaran su pensamiento crítico y se impulsaran para poder emitir un juicio a partir de ese pensamiento comparándolos, por supuesto, con su propio contexto.

En primer lugar, se examinaron los fenómenos a partir de los datos organizados. Dichos fenómenos tienen que ver con la experiencia, las estrategias pedagógicas, el contexto y los conocimientos culturales de los estudiantes. A partir de esto se determinó que los cómics

contribuyeron al proceso de comprensión lectora crítica. Esto se logró gracias a las características de los textos elegidos, pues en ellos se podían identificar personajes estereotípicos y las situaciones que se presentaban, se prestaban para realizar pensamientos críticos que se comparaban con el contexto de la sociedad (Delgadillo Pérez, 2016).

Por otro lado, Vela Arévalo et al. (2016) realizaron un trabajo de grado por parte de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia, sobre una propuesta de servicio social en la que jóvenes fungieran como mediadores de círculos de lectura literaria. Las autoras expresaron la inquietud de que los jóvenes de bachillerato se acercaran a los niños por medio de círculos de lectura, específicamente a través de los libros álbum, pues consideran que mediante la imagen se amplían y se construyen nuevos pensamientos. Las autoras mencionan que su proyecto las llevó a visualizar a los jóvenes como seres que, de manera subjetiva, constantemente se encuentran buscando su identidad.

Este proyecto está enfocado en jóvenes de entre 13 y 15 años que se les exige realizar un servicio social para egresar del bachillerato y conseguir una beca de la fundación Diana Turbay. Para ello, dichos estudiantes prestarán su servicio en dos instituciones de nivel preescolar. La primera institución es el *Kinder Garden Color's World*, que se encuentra en el sur de Bogotá, Colombia, en el barrio Atlanta, localidad de la ciudad de Bolívar. Esta institución tiene una cobertura de 38 niños de edades entre 18 meses y 6 años. Por otro lado, la segunda institución lleva por nombre Centro de desarrollo infantil Fundación Solidaridad por Colombia. Está ubicada en el barrio María Paz en la localidad de Kennedy. Dicha institución es un programa de la Fundación CDI, misma que tiene una cobertura de 220 niños de entre 6 meses y 5 años.

Vela Arévalo et al. (2016) mencionan que el proyecto fue realizado en dos momentos. El primero de ellos se brindan tres sesiones para que los jóvenes que, convocados de forma libre, se

formen como promotores-mediadores de lectura. En dichas sesiones se buscó la interacción y el conocimiento entre los participantes. La intención tuvo el fin que, con base en la experiencia del otro, fueran reconocidas las voces de cada uno, además de afianzar su seguridad para llevar la lectura a otras personas. El segundo momento consistió en la invitación a los niños por parte de los jóvenes para que se unieran al círculo de lectura de libro álbum realizando tres sesiones en las que tanto los niños como los jóvenes se relacionarán con su entorno, con su imaginación y con la realidad mediante la reflexión.

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Contexto de la intervención

Este proyecto de intervención tiene la finalidad de fomentar la lectura por placer y la escritura a partir de textos de escritores mexicanos del siglo XX y contemporáneos. Se llevó a cabo con 14 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 16 y 17 años, las cuales cursan la materia de Literatura en la Escuela de Bachilleres Gral. Francisco J. Múgica, ubicada en la ciudad de Huatusco, Veracruz. Se realizaron 11 sesiones a través de la plataforma de videoconferencias Zoom, los días martes de 16:00 a 17:00 horas, del 12 de enero al 16 de febrero de 2021 y los miércoles del 24 de febrero al 24 de marzo del mismo año. En este taller se buscó que las estudiantes practicasen lectura en voz alta y escritura creativa. Además, se conformó una selección de lecturas de diversos estilos y temáticas para estimular que las alumnas comentaran su punto de vista respecto a los textos, siendo este un comienzo para el desarrollo del pensamiento crítico al determinar sus gustos literarios identificando y explicando por qué un texto fue de mayor o menor agrado.

2.2 Delimitación del problema y objetivos

2.2.1 Problema general y específico

El índice tan bajo de lectura que tiene México en comparación de otros países se ha evidenciado más de una vez. A pesar de esto, según la Encuesta Nacional de Lectura llevada a cabo por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta, 2015) muestra que seis de cada diez personas encuestadas afirman realizar tanto una lectura utilitaria como no utilitaria; esta población lee un 80 % más que el promedio nacional. Sin embargo, la lectura por obligación muchas veces no garantiza que se comprenda lo que se lee.

El ocio es un tema que, si bien anteriormente no tenía mayor importancia, hoy cobra un sentido especial, ya que la forma en la que se administre el tiempo libre permitirá desarrollar habilidades y competencias que podrán explotarse a lo largo de la vida para el desarrollo personal. En México, ver televisión es la actividad que más realiza la mayoría de la población con más del 50 %, seguido de practicar algún deporte con 26 % y reunirse con amigos y familiares con 25 %. En este caso, la lectura de libros está posicionada en el quinto lugar con un 21 %, mientras que la lectura de revistas y otros materiales alcanza un 6 % (Conaculta, 2015).

Mucho se ha hablado acerca de que las pruebas como PISA, Enlace y Planea han arrojado resultados poco alentadores que demuestran la urgencia de la promoción lectora entre los jóvenes. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016) México se posiciona en los últimos lugares de la lista en cuanto a lectura. A saber, los jóvenes mexicanos obtuvieron un promedio de 423 puntos en lectura, encontrándose por debajo del promedio de la OCDE, que es 493. Sin embargo, al ser la etapa en la que determinan su personalidad y buscan establecer una identidad propia, la adolescencia es decisiva para el desarrollo de una persona. Muchas veces los jóvenes se ven frustrados por los problemas sociales o económicos en los que se encuentra el país; todo esto provoca que el adolescente subestime no sólo la lectura sino las humanidades en general. De hecho, es entre los trece y los dieciocho años cuando se produce el mayor distanciamiento con la lectura (Alonso Blázquez, 2005).

2.2.2 Problema concreto de la intervención

En cuanto a la evaluación Planea, los resultados del año 2017 para la Escuela de Bachilleres Gral. Francisco J. Múgica fueron prometedores. De un 100 % de alumnos, 4 % alcanzaron el nivel I en el rubro de Lenguaje y comunicación, 18 % llegaron al nivel II, mientras que un 47 % alcanzaron el nivel III y el 30 % restante consiguió el nivel IV. Cabe mencionar que

el nivel I muestra un manejo básico de lectura mientras que el nivel IV indica un buen manejo de información, la interpretación del contenido, la crítica de los textos leídos, entre otras habilidades que hacen del alumno un buen lector. A pesar de estos resultados, todavía un 22 % de los estudiantes se encuentran en el nivel de logro I y II, mientras que el 43 % que alcanzó el nivel III puede mejorar significativamente.

Después de realizar la invitación al taller de lectura mexicana del siglo XX y contemporánea a tres grupos de Literatura de la Escuela de Bachilleres Gral. Francisco J. Múgica, 14 alumnas se interesaron y se comunicaron para formar parte del proyecto. La encuesta diagnóstica mostró que a pesar de que en el grupo hay estudiantes que leen recurrentemente, 9 de las 14 alumnas encuestadas únicamente realiza esta actividad de vez en cuando. Según lo expresado por las estudiantes, se determinó que el conocimiento que la mayoría de ellas tienen de escritores mexicanos es limitado.

Un factor importante es que muchas de las estudiantes del grupo de intervención no cuentan con una computadora para tomar sus clases, lo cual debe tenerse en cuenta al momento de implementar la estrategia, pues es preciso que los contenidos se adapten para las pantallas de los teléfonos celulares. En este sentido, el problema concreto de este proyecto es la falta del hábito lector y orientación lectora de 14 alumnas de la materia de Literatura de la Escuela de Bachilleres Gral. Francisco J. Múgica, la cual se guiará con la implementación de lecturas de escritores mexicanos de siglo XX y contemporáneos.

2.2.3 Objetivo general

Fomentar la lectura por placer y la escritura creativa en estudiantes que cursan la materia de Literatura en la Escuela de Bachilleres Gral. Francisco J. Múgica a partir de textos de escritores mexicanos del siglo XX y contemporáneos, llevando a cabo la lectura en voz alta de

diversos textos que permitan el desarrollo de su comprensión lectora y del razonamiento crítico, además de conocer diversas manifestaciones de la literatura.

2.2.4 Objetivos particulares

- Fomentar el interés en adolescentes que cursan la materia de Literatura en la Escuela de Bachilleres “Gral. Francisco J. Múgica” mediante un taller para que desarrollen el placer por la lectura.
- Incrementar en los estudiantes el conocimiento de la literatura mexicana del siglo XX y contemporánea que han creado los escritores mexicanos.
- Promover la práctica de la escritura creativa a través de estrategias lúdicas.
- Promover el conocimiento de diversas manifestaciones de la literatura con una cartografía lectora diversificada.
- Coadyuvar en el desarrollo de la comprensión lectora, así como la capacidad analítica y crítica de las adolescentes mediante la sociabilización de la lectura.

2.2.5 Hipótesis de intervención

A través del taller Lectura a la mexicana: Literatura para estudiantes de bachillerato, se fomentará la lectura por placer, la habilidad de escritura creativa y el conocimiento de diversas manifestaciones de la literatura a partir de una selección de textos de escritores mexicanos del siglo XX y contemporáneos para las estudiantes de la materia de Literatura de la Escuela de Bachilleres Gral. Fco. J. Múgica. Además, adquirirán competencias como el análisis y el razonamiento crítico.

2.3 Estrategia de la intervención

La presente intervención es bajo el método mixto con predominancia cualitativa, la cual consiste, en palabras de Hernández Sampieri (2014), en darle primicia a la perspectiva de los

participantes dentro de un ambiente natural para comprender ciertos fenómenos. Esta perspectiva tiene, a su vez, alternativas metodológicas entre las que se encuentra el modelo metodológico de investigación-acción. Su propósito es mejorar el nivel social y educativo. Lo conforman diversas estrategias que en todo momento buscarán mejorar la calidad en determinadas acciones humanas o situaciones sociales. No obstante, antes de modificar dicha situación es necesario que se estudie y comprenda el problema; es por eso que se llama investigación-acción (Latorre, 2005). Se requiere llevar a cabo diversas investigaciones para poder comprender las deficiencias, analizarlas y, posteriormente, hacer algo al respecto con la ayuda de las diversas estrategias que se planificaron con base en las necesidades de la población de estudio.

En este sentido, el presente proyecto pretende examinar y profundizar en la forma en la que 14 estudiantes interpretan y significan textos de literatura mexicana del siglo XX y contemporánea. A partir de ello, se llevarán a cabo diversas estrategias encaminadas a mejorar sus competencias de lectura y escritura, además de fomentar la lectura por placer. Para conocer los resultados del proyecto, se implementarán diversas actividades enfocadas a cumplir con los objetivos de esta investigación.

Las sesiones comenzaron el día 12 de enero de 2021, llevándose a cabo los martes de 4 a 5 de la tarde. A partir de la sesión 7 se cambiaron a los miércoles en horario de 6 a 7 de la tarde. Se comenzaba con una breve lectura gratuita. Al terminar se daba una breve introducción del texto y su autor, continuando con la lectura en voz alta del texto seleccionado para la sesión. Las lecturas en voz alta fueron hechas por la facilitadora y las participantes. Para finalizar, se realizaban comentarios generales del texto. A lo largo del taller se realizaron tres actividades: dos minicuentos y un cadáver exquisito hecho durante la sesión. Entre la penúltima y la última sesión se envió la encuesta final. En la última sesión se llevó a cabo una entrevista grupal en

forma de conversación para comentar y profundizar más en las respuestas de la encuesta. Las participantes tuvieron un periodo de 3 semanas para entregar la actividad final.

La cartografía lectora de Literatura a la mexicana: lectura para estudiantes de bachillerato (ver Apéndice A) está dirigida a jóvenes adolescentes de nivel preparatoria. Su intención fue interesar a las estudiantes en la lectura por medio de una selección de textos de autores mexicanos del siglo XX y contemporáneos. La selección fue hecha con relación a temas afines al contexto de las estudiantes y de la sociedad en general: sueños, sociedad, amor y muerte. Cabe mencionar que algunos de los títulos abarcaron más de un tema.

Los datos reunidos fueron recopilados por instrumentos aplicados al principio y al final del taller, así como algunos datos recuperados durante las sesiones. El primer instrumento empleado fue la encuesta inicial (ver Apéndice B), misma que se envió a las participantes a través de un grupo creado en la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp. Este cuestionario permitió determinar el rango de edad de las participantes, así como sus hábitos de lectura y sus gustos literarios, entre otros datos importantes a considerar para la adaptación y el desarrollo del taller. Asimismo, durante las sesiones se recopiló otro tipo de información como la asistencia y ciertos aspectos de los ejercicios que se realizaron durante algunas de las sesiones del taller.

De igual modo, entre la penúltima y la última sesión se envió el cuestionario final (ver Apéndice C). Este instrumento recopiló datos relevantes para el análisis como las lecturas más gustadas, las que menos llamaron su atención y una última consideración personal acerca de su desempeño en el taller. El último instrumento fue una entrevista grupal (ver Apéndice D) en la que las participantes entraron a detalle en las respuestas del cuestionario final.

La idea de un taller de lectura con autores mexicanos del siglo XX y contemporáneos surgió por la falta de conocimiento que se tiene de los mismos. Como lo menciona Alonso Blázquez (2005), la adolescencia es la etapa en la que se produce el mayor distanciamiento con la lectura, es por eso que la adaptación de este taller para estudiantes de bachillerato es vital no sólo para que los alumnos conozcan nuevos autores mexicanos sino también para promover la práctica lectora. Desde un inicio se pensó que la participación fuera voluntaria, de esta forma las estudiantes no se sentirían forzadas a participar y asistirían con una mejor disposición a las sesiones del taller. Se realizaron las gestiones necesarias para realizar la invitación a tres grupos de Literatura de la Escuela de Bachilleres Gral. Francisco J. Múgica. Se comentó que se llevarían a cabo lecturas con diversas temáticas como los sueños, el amor, la sociedad entre otros. Ya que los estudiantes tienen una carga significativa de trabajo en casa, se hizo hincapié en que no se encargaría tareas; los ejercicios y los comentarios se realizarían durante las sesiones. La comunicación se dio a través de WhatsApp. Fueron 14 las estudiantes que se interesaron en formar parte del taller. Para tener una mejor comunicación, se creó un grupo en la misma aplicación de mensajería. Por este medio se enviaron el enlace para conectarse a Zoom y la lectura correspondiente a cada sesión.

Se programaron 11 sesiones de una hora los días martes. Posterior a la sexta sesión, algunas alumnas comenzaron a tomar clases extraescolares que impedían que asistieran al taller. Después de llegar a un consenso en el grupo, se determinó que el taller se cambiara a los días miércoles. Se realizó una lectura gratuita antes de comenzar con el texto correspondiente a la sesión. Cada uno de los textos seleccionados fue compartido en la pantalla de Zoom para hacerlo más accesible a todas las estudiantes, especialmente para aquellas que tomaran el taller desde un teléfono celular. Las sesiones fueron estructuradas como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1*Estructura general de las sesiones*

Inicio	Desarrollo	Cierre
Lectura gratuita e introducción a la lectura principal.	Lectura en voz alta del texto seleccionado para la sesión.	Comentarios generales del texto.

La primera sesión no tuvo un tema en especial. Se realizó una presentación con una selección de minicuentos con la intención de que las estudiantes conocieran el género y realizaran un primer ejercicio de escritura en ese formato. El texto de la segunda sesión correspondió al tema del amor. Se leyeron algunas de las cartas que Adolfo Bioy Casares le envió a Elena Garro (Beltrán del Río, 1997). La lectura de la tercera sesión fue “Rueda” de Dávila (2001). Este cuento breve correspondió al tema de los sueños. La cuarta y quinta sesión se realizó la lectura de “Hombre con minotauro en el pecho” de Serna (2016). A pesar de que el tema en este cuento es la sociedad, durante las sesiones se mencionaron otros temas que abarca este cuento como el arte y la ética.

Con el tema de la muerte se leyó “Un hogar sólido” de Garro (1983), presentando así el género dramático en la sexta sesión. Para este mismo tema, en la séptima sesión se leyó el cuento “Pétalos” de Nettel (2019), que también tocó el tema de la sociedad. La octava sesión correspondió a la poesía con el tema del amor. En esta sesión se realizó una presentación en PowerPoint que contenía la selección de algunos poemas de escritores mexicanos. La novena y décima sesión correspondió al tema de la sociedad. Se leyó “Connie Mulligan”, cuento de Chimal (2015).

La primera sesión se llevó a cabo el 12 de enero de 2021 a la que asistieron 14 estudiantes. Comenzó con una presentación de la facilitadora y el taller. Además, se comentó a grandes rasgos la estructura de las sesiones. Los textos seleccionados para esta sesión fueron algunos minicuentos. Se llevó a cabo la lectura de cada uno realizando un comentario general al finalizar. La facilitadora compartió el texto en la pantalla de su computadora. Se leyeron minicuentos de Monterroso (2012), de la Colina (Zavala, 2018), Sampeiro (2007), Epple (2013), Fernández (2014), Torri (1996) y Golwarz (1969). Al finalizar la lectura se hicieron comentarios generales acerca de los cuentos leídos y la minificción.

La segunda sesión se llevó a cabo el día 19 de enero de 2021. Asistieron 13 estudiantes. Se inició con una actividad de escritura: un minicuento. Para ello, se dieron 15 minutos. Algunos de los minicuentos de las estudiantes (ver Apéndice E) fueron compartidos en el chat de Zoom mientras que otros fueron enviados por mensaje personal por WhatsApp, dependiendo de la decisión de cada estudiante. Se leyeron en voz alta los minicuentos compartidos en el chat de Zoom. Al concluir la actividad la facilitadora compartió una presentación de PowerPoint que contenía algunas de las cartas de Bioy Casares a Elena Garro (Beltrán del Río, 1997). Antes de comenzar la lectura de las cartas se hizo una breve introducción sobre Elena Garro y Bioy Casares. Se explicó a grandes rasgos el contexto en el que las cartas fueron escritas, ya que muchas de ellas contenían información que únicamente podía ser relevante para quien conociera ciertos aspectos de la vida de los autores. A continuación, se realizó la lectura en voz alta de las cartas por parte de la facilitadora y las participantes. La sesión concluyó con algunos comentarios generales del grupo.

La tercera sesión se realizó el 26 de enero y asistieron 10 estudiantes. Se llevó a cabo una lectura gratuita que fue comentada por la facilitadora. Posteriormente, se compartió el texto

“Rueda” de Dávila (2001) en la pantalla y se realizó una lectura gratuita por parte de la facilitadora y las participantes. Al terminar la lectura, se realizaron comentarios generales del texto por el grupo.

La cuarta sesión se efectuó el día 2 de febrero a la que asistieron 8 estudiantes. Se comenzó con una lectura gratuita continuando con la presentación del texto y del autor. Al terminar, se compartió en la pantalla “Hombre con minotauro en el pecho” de Serna (2016) y se llevó una lectura en voz alta por parte de la facilitadora y las estudiantes. Ya que se trata de un cuento largo, la facilitadora sugirió pausar la lectura 5 minutos antes de terminar la sesión para cerrar esa primera parte y continuar en la sesión siguiente. Las estudiantes estuvieron de acuerdo. La sesión concluyó con comentarios generales sobre la apreciación del cuento hasta ese punto de la historia.

A la quinta sesión asistieron 4 estudiantes y se realizó el 9 de febrero. Antes de continuar con la lectura de “Hombre con minotauro en el pecho” (Serna, 2016), el grupo realizó una breve recapitulación de la historia. La facilitadora compartió el texto en la pantalla y se comenzó a leer desde dos párrafos anteriores con respecto a la parte de la historia que hasta ahora había sido leída. Se realizó la lectura en voz alta y al terminar se hicieron comentarios generales sobre la apreciación del texto. Al final de la sesión se creó un breve cadáver exquisito (ver Apéndice D) a través del chat de Zoom realizado por la facilitadora y las participantes del taller.

La sexta sesión fue llevada a cabo el 16 de febrero. En esta sesión asistieron 5 estudiantes. Se hizo una lectura gratuita. Antes de comenzar, se realizó una breve introducción al texto y a la escritora Elena Garro. Posteriormente, la facilitadora compartió en la pantalla el texto seleccionado para esa sesión: “Un hogar sólido”, de Garro (1983). Se comenzó la lectura en voz

alta por parte de la facilitadora y de las participantes, concluyendo con un comentario general acerca del texto.

La séptima sesión se realizó el 24 de febrero y asistieron 7 alumnas. Antes de comenzar la lectura del texto, la facilitadora proporcionó una breve introducción al texto y a la autora; posteriormente, compartió el texto en la pantalla. Se llevó a cabo la lectura en voz alta de “Pétalos” de Nettel (2019) por parte de la facilitadora y las participantes. Al terminar la lectura, las participantes realizaron su interpretación del final, cerrando con un comentario general del texto por parte de la facilitadora.

La octava sesión fue llevada a cabo el día 3 de marzo con la asistencia de 5 estudiantes. Se realizó una lectura gratuita y posteriormente se compartió la presentación en PowerPoint con una selección de poemas de José Gorostiza, Jaime Sabines, Carlos Pellicer, Xavier Villaurrutia y Rosario Castellanos. Se realizó una breve introducción sobre la poesía y los autores y luego se llevó a cabo la lectura en voz alta de los poemas por parte de la facilitadora y las participantes. Después de cada poema se realizó un comentario y al finalizar la lectura del documento se llevó a cabo un comentario general por parte del grupo.

La novena sesión se realizó el 10 de marzo; asistieron 3 alumnas. Se hizo una lectura gratuita y posteriormente una breve introducción al texto y la autora. Se llevó a cabo la lectura en voz alta de “Connie Mulligan” de Chimal (2015) por parte de la facilitadora y las participantes. Ya que se trató de un cuento largo, la lectura finalizó 5 minutos antes de que terminara la hora de la sesión para realizar comentarios generales de las percepciones que hasta ahora se habían tenido del texto.

La décima sesión se llevó a cabo el 17 de marzo con la asistencia de 3 alumnas. Se realizó la continuación de la lectura en voz alta de “Connie Mulligan” (Chimal, 2015) por parte

de las participantes y la facilitadora. Cuando el cuento terminó, la facilitadora repitió el párrafo final. Posteriormente, se les solicitó a las participantes que realizaran comentarios generales del texto y se habló acerca de la siguiente sesión, pues sería la última.

La onceava sesión se realizó el día 24 de marzo con 3 participantes. Comenzó con una lectura gratuita y continuó con una entrevista grupal para profundizar acerca de las respuestas a la encuesta final, enviada entre la última y la penúltima sesión. La entrevista fue grabada por la facilitadora. Para finalizar la sesión la facilitadora cerró el curso agradeciendo a las participantes y recordándoles acerca de la actividad final.

Por otro lado, en cada una de las sesiones se buscó la participación de las alumnas. Al inicio de las sesiones, después de realizar la lectura gratuita, la facilitadora hacía una breve introducción al autor para que las estudiantes conocieran su contexto de forma general. Al finalizar cada lectura, la facilitadora abría la discusión con preguntas acerca de los temas tratados en las lecturas, de esta forma, las participantes manifestaron su opinión acerca de los textos o, incluso, del autor. Para abundar al respecto, al final del taller se aplicó una encuesta y se llevó a cabo una entrevista grupal en la que las estudiantes manifestaron las razones por las que un texto les gustó o no les gustó.

La Tabla 2 muestra de forma ordenada el número de sesión, la fecha y la lectura que se llevó a cabo. Las asistencias serán graficadas en el siguiente capítulo.

Tabla 2*Cronograma de la lectura que se realizó por sesión*

Sesión	Fecha	Lectura
1	12 de enero de 2021	Minificción (Epple, 2013; Fernández, 2014; Golwarz, 1969; Monterroso, 2012; Sampeiro, 2007; Torri, 1996; Zavala, 2018)
2	19 de enero de 2021	Cartas de Bioy Casares a Elena Garro (Beltrán del Río, 1997)
3	26 de enero de 2021	“Rueda”, Dávila (2001)
4	2 de febrero de 2021	“Hombre con minotauro en el pecho”, Serna (2016)
5	9 de febrero de 2021	“Hombre con minotauro en el pecho”, Serna (2016) (continuación)
6	16 de febrero de 2021	“Un hogar sólido”, Garro (1983)
7	24 de febrero de 2021	“Pétalos”, Nettel (2019)
8	3 de marzo de 2021	Poesía (Castellanos, 2006; Castillo, 2012; Sabines, 1983)
9	10 de marzo de 2021	“Connie Mulligan”, Chimal (2015)
10	17 de marzo de 2021	“Connie Mulligan”, Chimal (2015) (continuación)
11	24 de marzo de 2021	Entrevista grupal

2.5 Procesamiento de evidencias

Para la realización de este trabajo se empleó una metodología en la que se crearon gráficos a partir de la información obtenida de los instrumentos de recopilación de datos con el objetivo de mostrar los resultados en un nivel cuantitativo. Por otro lado, la formalización de la

información cualitativa se realizó con la transcripción de la entrevista grupal y de algunos datos obtenidos de los ejercicios realizados en las sesiones. Se utilizaron gráficas para representar las respuestas de las participantes en la encuesta inicial como su edad, sus hábitos de lectura y las herramientas que contaban para conectarse a la red. También se usaron gráficas para representar las asistencias y los datos obtenidos de la encuesta final. Por otro lado, la transcripción de la entrevista grupal permitió que se realizara una descripción y un análisis de las respuestas de las participantes.

El taller se adaptó para facilitar la accesibilidad a todas las estudiantes con base en la primera encuesta. De igual forma, las estudiantes dieron a conocer a las escritoras y escritores mexicanos que conocían. Por otro lado, la construcción de la cartografía lectora se realizó con base en temas de interés para los adolescentes, al igual que las lecturas gratuitas. También se retomaron algunos de los autores mexicanos que las estudiantes ya conocían y se incorporaron otros para que conocieran más acerca de la literatura mexicana del siglo XX y contemporánea.

En cuanto a las actividades de escritura, se analizaron las herramientas utilizadas por las estudiantes para la redacción de sus ejercicios. Dicho análisis se llevó a cabo con base en el marco referencial seleccionado para este trabajo. Además, la facilitadora entregó una retroalimentación de cada uno de los textos escritos por las estudiantes. Por otro lado, se buscó que las alumnas conocieran otras manifestaciones de la lectura realizando un cartel literario con el diseño que ellas eligieran.

2.4 Procedimiento de evaluación

Uno de los aspectos más importantes en este proyecto es la evaluación, pues gracias a ella se determinaron los avances y se analizaron los resultados que se alcanzaron con el proyecto de intervención. Para ello, se llevaron a cabo diversas evaluaciones a lo largo del taller. En primer

lugar, se aplicó una encuesta diagnóstica (ver Apéndice B) que permitió conocer las herramientas con las que las estudiantes se desarrollaron durante las sesiones, además de los hábitos de lectura de cada una de ellas y su familiaridad con la literatura mexicana. Esta información funcionó para crear un perfil general de grupo con el que se trabajó, planear las actividades y adaptar las lecturas con base en las herramientas de acceso del grupo.

La metodología de evaluación fue cambiando durante el taller. Al inicio se programaron actividades de escritura cada dos sesiones; sin embargo, después del primer ejercicio las alumnas comenzaron a abandonar en taller. Esto ocasionó que la planificación evolucionara y se determinó que se realizarían únicamente tres actividades: la escritura de un minicuento (ver Apéndice E), un cadáver exquisito virtual (ver Apéndice F) y la realización de un cartel como ejercicio final (ver Apéndice G).

Las actividades se realizaron durante el tiempo asignado para las sesiones. La primera actividad (minicuento) contribuyó a conocer la escritura de las estudiantes; la segunda (cadáver exquisito virtual) buscó fomentar la creatividad en la escritura de las alumnas; la tercera actividad (cartel) tuvo como objetivo mostrar a las participantes que la lectura puede tener manifestaciones diversas.

Por otro lado, se aplicó una encuesta final (ver Apéndice C) para conocer los textos que más les gustaron a las alumnas, así como los que menos les gustaron. Con esta encuesta también se conoció la percepción de las alumnas con respecto a su desempeño en el taller. Para abundar más en las respuestas de las estudiantes posteriormente se llevó a cabo una entrevista grupal (ver Apéndice D), en la que expresaron las razones por las que un texto les gustó más que otro, además de conocer más acerca de sus sentimientos con respecto a la modalidad virtual del taller.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Respecto a las asistencias y actividades

La asistencia es uno de los aspectos fundamentales a evaluar en este trabajo. En la siguiente gráfica se muestra el número de participantes que asistieron por sesión. Cabe mencionar que la primera fue la única sesión en la que asistieron todas las participantes (14). Algunas de las estudiantes se comunicaban para avisar sobre su inasistencia, otras dejaron de asistir de manera definitiva desde su primera inasistencia (ver Figura 1).

Figura 1

Asistencias de las participantes



Por otro lado, mientras que algunas estudiantes comunicaban oportunamente sus faltas a las sesiones, hubo otras que abandonaron el taller sin dar explicaciones. Existieron también algunos factores externos que no les permitieron a algunas participantes continuar, como la carga

de trabajo escolar que tenían, u otras cuestiones académicas como clases de regularización durante la hora del taller.

Uno de los primeros aspectos a considerar son las herramientas con las que se contó para desarrollar este proyecto, ya que como se mencionó anteriormente, este taller se llevó a cabo por medio de la plataforma Zoom y la comunicación se mantuvo a través de un grupo de WhatsApp, mismo en el que se enviaban las lecturas y/o diapositivas de la sesión correspondiente.

A pesar de que tanto estas como otras herramientas han permitido la comunicación en la situación de pandemia que se vive actualmente, la convivencia no se compara a la que podría darse en un plano presencial. Este elemento es indispensable porque las estudiantes, a pesar de formar parte de la misma escuela y cursar la materia de Literatura con el mismo maestro, eran parte de tres grupos distintos. Lo anterior es importante porque, si bien es cierto que entre ellas se conocían, no todas se encontraban en la misma dinámica de grupo, lo cual pudo afectar en la convivencia y en la confianza con la que se desarrollaron en el taller de lectura.

Desde la primera sesión, en la que se contó con 14 estudiantes, una mínima parte del grupo era la que participaba, ya sea en las lecturas en voz alta o en los comentarios que realizaban al finalizar la lectura de los textos. Cabe mencionar que en ningún momento se solicitó una participación obligatoria; las intervenciones de las estudiantes fueron siempre voluntarias. De igual forma, como ya se ha mencionado, se llegó a un acuerdo con autoridades de la Escuela de Bachilleres Gral. Francisco J. Múgica en el que se determinó que no se encargarían actividades como tarea, ya que las estudiantes contaban una carga considerable de trabajo.

La primera actividad de escritura fue realizada durante la segunda sesión. Las participantes escribieron sus propios minicuentos (ver Apéndice E) después de la exposición que

se realizó en la primera sesión. Se les brindó un tiempo de 15 minutos para que pudieran escribir sus textos. Al terminar, algunas de las participantes leyeron su minicuento voluntariamente; algunas no lo terminaron y comentaron que lo entregarían la siguiente sesión o durante la semana. Los minicuentos escritos por las participantes fueron de temáticas diversas como el amor, la muerte o los sueños. Dos de ellos realizaron una intertextualidad: uno con el cuento de *Caperucita Roja* y el otro con la saga de Harry Potter. Al respecto, es preciso recordar que según Jurado Valencia (2014), la intertextualidad está relacionada con la lectura crítica, pues implica un proceso mental en el que se identifican las voces de otros textos en aquello que se lee, por lo que desde el inicio algunas de las estudiantes mostraban habilidad en la lectura crítica.

Ya que en las siguientes dos sesiones inmediatas hubo un abandono de aproximadamente un 42 % (6 estudiantes) se determinó que únicamente se llevarían a cabo dos ejercicios de escritura más: un cadáver exquisito y la elaboración de un minicuento hecho cartel. El cadáver exquisito (ver Apéndice F) se realizó durante la quinta sesión. Como asistieron pocas estudiantes a la sesión, el texto resultante no fue muy largo; además, dos de las asistentes notificaron que tenían que salir temprano, por lo que el tiempo designado para llevar a cabo la actividad disminuyó.

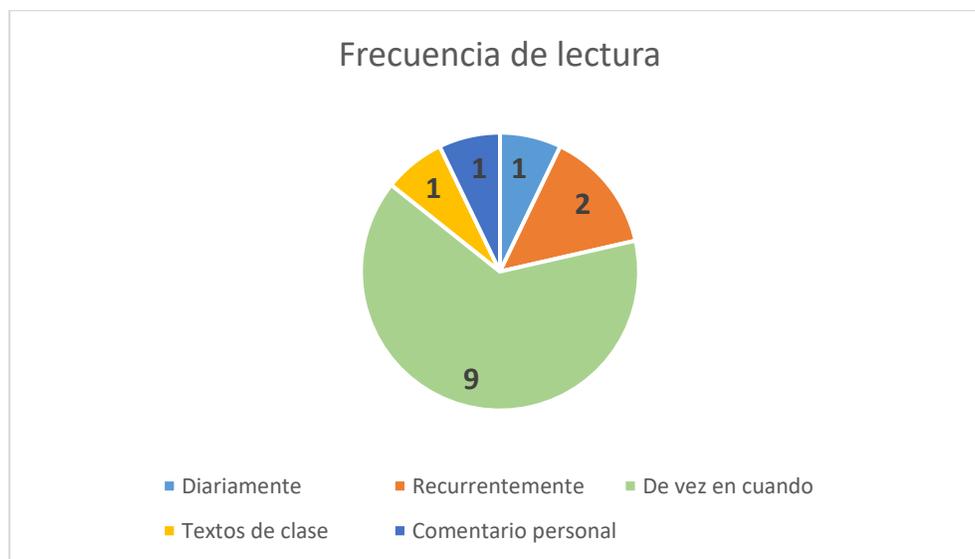
Para la actividad final, únicamente dos estudiantes entregaron el cartel; sin embargo, al comparar los minicuentos escritos en la primera actividad (ver Apéndice E) con los carteles del ejercicio final (ver Apéndice G), puede notarse que las estudiantes escribieron éstos con mayor detalle que aquéllos, mejorando su creatividad y su redacción. Ante esto, es importante mencionar que, además de que las participantes conocieron una forma más de presentar la lectura, el hecho de que diseñaran su cartel con base en el contenido que ellas escribieron reconoce lo que menciona Cassany (2006) sobre la lectura multimodal. Actualmente, las

adolescentes se encuentran dentro de un contexto en el que impera el uso de redes sociales, por lo que puede considerarse que su familiaridad con el discurso multimodal (texto e imágenes) contribuyó al diseño de su cartel.

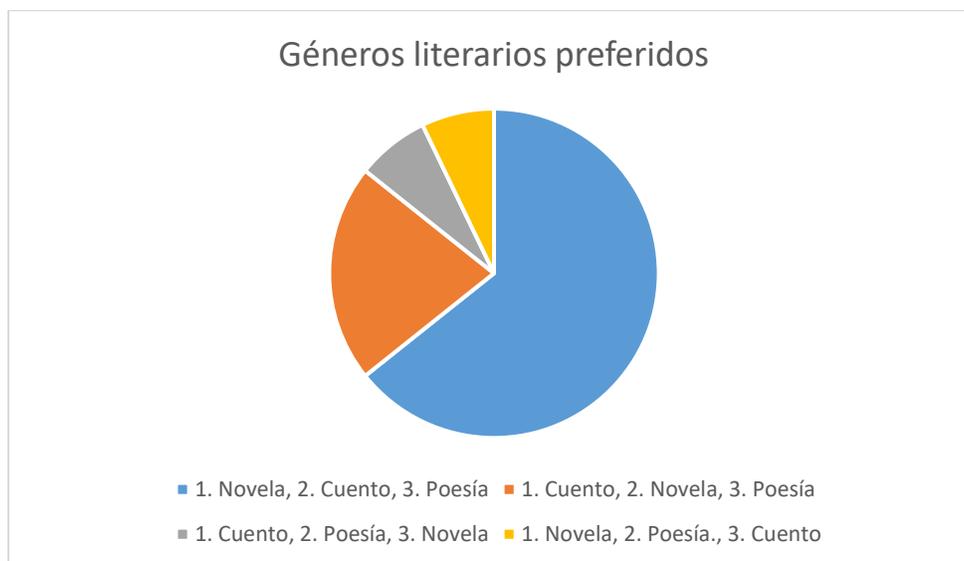
3.2 Respetto a los materiales empleados y las experiencias de lectura

Al inicio del taller se llevó a cabo una encuesta diagnóstica (ver Apéndice B) para determinar el hábito de la lectura de las participantes, su conocimiento sobre la literatura mexicana y los dispositivos electrónicos con los que contaban para su participación en el taller. Según esta encuesta, de las 14 estudiantes que decidieron participar en la intervención 11 (78.6 %) tienen 16 años de edad mientras que 3 de ellas tienen 17 años (21.4 %).

Una de ellas (7.1 %) afirmó leer literatura diariamente; 2 (14.3 %) recurrentemente; 9 (64.3 %) de vez en cuando, 1 (7.1 %) solamente los textos que le encargan en clase y, por último, 1 (7.1) expresó que después de leer un libro tarda en encontrar otro que vuelva a llamar su atención (ver Figura 2).

Figura 2*Frecuencia de lectura de las participantes*

Cuando se les solicitó que seleccionaran la opción que correspondiera a sus gustos literarios, 9 (64.3 %) eligieron “1. Novela, 2. Cuento, 3. Poesía”; 3 (21.4 %) seleccionaron “1. Cuento, 2. Novela, 3. Poesía”; 1 (7.1 %) escogió “1. Cuento, 2. Poesía, 3. Novela” y 1 (7.1 %) seleccionó “1. Novela, 2. Poesía., 3. Cuento” (ver Figura 3).

Figura 3*Géneros literarios preferidos*

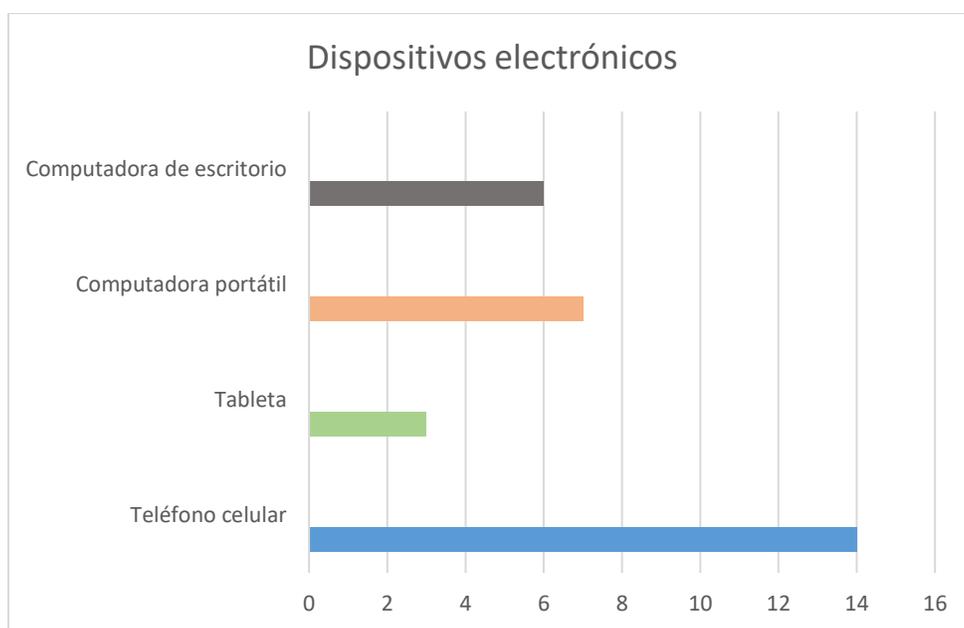
En cuanto a la literatura mexicana, 12 de las estudiantes (85.7 %) afirmaron conocer escritores mexicanos, mientras que 1 (7.1 %) dijo que no y 1 (7.1 %) expresó no estar segura. Cuando se les pidió que mencionaran los escritores mexicanos que conocían, Octavio Paz (con 8 menciones) fue el más conocido por el grupo. Carlos Fuentes obtuvo el segundo lugar con 3 menciones, mientras que Juan Rulfo y Sor Juana Inés de la Cruz obtuvieron 2 menciones cada uno. Otros escritores mexicanos, mencionados una sola vez, fueron Juan José Arreola, José Emilio Pacheco, Salvador Díaz Mirón, Jorge Ibarguengoitia, Rosario Castellanos, Carlos Cuauhtémoc Sánchez, Emilio Abreu Gómez, Amado Nervo, Mariana Palova, Fernanda Melchor, Benito Taibo, Claudia Ramírez Lomelí y Raiza Revelles.

Posteriormente, 13 de las encuestadas (92.9 %) afirmó que la literatura mexicana les parecía interesante, mientras que 1 (7.1 %) dijo no conocer de literatura mexicana.

Por último, se les pidió que seleccionaran los dispositivos con los que disponen para conectarse a internet: el 100 % de las encuestadas afirmó contar con un teléfono celular; 7 de ellas (50 %) tienen una computadora portátil; 6 (42.9 %), tienen computadora de escritorio y 3 de ellas (21.4 %) tienen una tableta (ver Figura 4).

Figura 4

Dispositivos electrónicos de las participantes



La encuesta inicial ayudó a determinar el hábito lector de las participantes, además de conocer sus preferencias literarias y su familiaridad con la literatura mexicana. A partir de esta información fue posible organizar la estructura de las sesiones, además de permitir la definición de las condiciones del grupo con el que se trabajó.

Entre la penúltima y la última sesión, se envió al grupo de WhatsApp la encuesta final en la que se les preguntó su apreciación acerca del taller de lectura. Esta encuesta fue la antesala a la

entrevista a realizar la última sesión, en la que se comentaron más a fondo las respuestas. Fueron 5 las estudiantes que decidieron responder la encuesta. La primera pregunta se trató sobre la o las lecturas que más les gustaron.

Figura 5

Textos más gustados



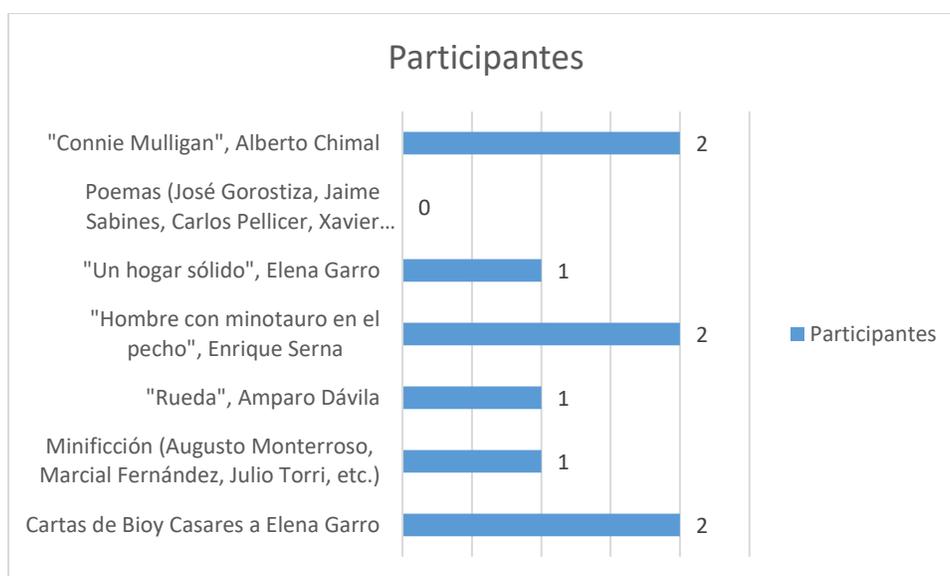
Según la Figura 5, el texto más gustado fue “Connie Mulligan” (Chimal, 2015) con 4 menciones, seguido de las cartas de Bioy Casares a Elena Garro (Beltrán del Río, 1997) con 3. “Un hogar sólido” (Garro, 1983), “Hombre con minotauro en el pecho” (Serna, 2016) y la selección de poemas (Castellanos, 2006; Castillo, 2012; Sabines, 1983) tuvieron 2 menciones cada uno, mientras que “Rueda” (Dávila, 2001) y la selección de minificciones contaron únicamente con 1 mención. Es importante resaltar que de los textos leídos en el taller “Connie

Mulligan” (Chimal, 2015) fue el más largo de todos; la lectura se desarrolló en dos sesiones completas.

En cuanto a los textos menos gustados, las 5 participantes generaron los resultados de la siguiente figura.

Figura 6

Textos menos gustados



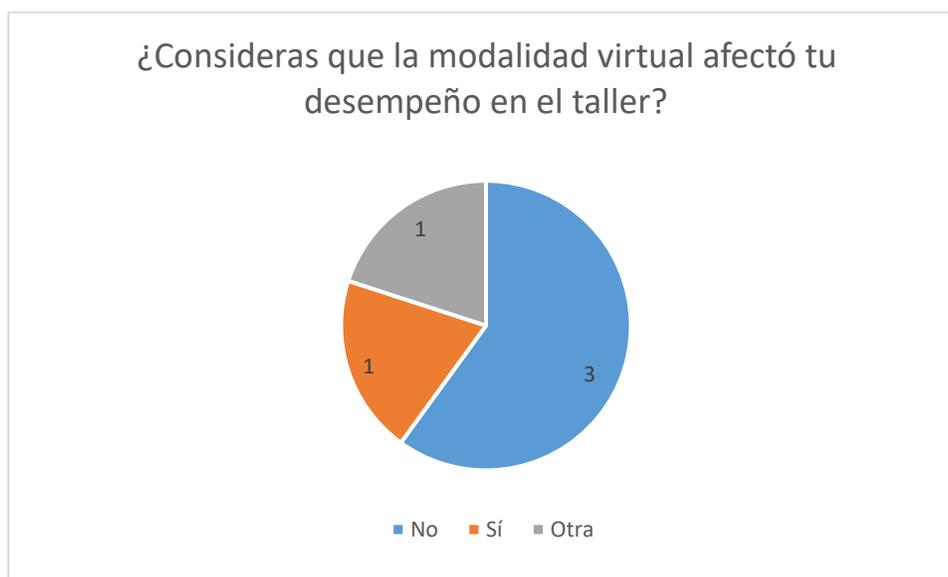
En la Figura 6 puede apreciarse que el único texto que no recibió mención alguna fue la selección de poemas, lo que implica que, si bien no fue el texto más gustado por la mayoría de las participantes, en definitiva, no fue de su desagrado. Por otro lado, los datos indican que los textos menos gustados fueron “Hombre con minotauro en el pecho” (Serna, 2016) y las cartas de Bioy Casares a Elena Garro (Beltrán del Río, 1997) con dos menciones cada uno. Los textos que tuvieron una sola mención fueron “Hombre con minotauro en el pecho” (Serna, 2016), “Rueda”

(Dávila, 2001) y la selección de minificciones (Epple, 2013; Fernández, 2014; Golwarz, 1969; Monterroso, 2012; Sampeiro, 2007; Torri, 1996; Zavala, 2018).

En la siguiente pregunta de la encuesta, las participantes respondieron a la cuestión de si consideraban que la modalidad virtual había afectado su desempeño en el taller. La siguiente figura muestra los datos obtenidos.

Figura 7

Desempeño en modalidad virtual



La Figura 7 muestra que de las 5 participantes que respondieron la encuesta, 3 consideran que la modalidad virtual no afectó su desempeño en el taller, 1 contestó que sí influyó mientras que 1 decidió responder lo siguiente: “En parte sí, pero no solo en el taller, sino que en general ha afectado mi vida cotidiana a la que estaba acostumbrada” (16 años, estudiante de bachillerato). Esta pregunta fue relevante porque hubo algunas adaptaciones que se hicieron para impartir el taller y que tuvieron que ver con la accesibilidad al mismo, tal como el acceso a internet y los

dispositivos con los que contaban para conectarse a la red. La adaptación más importante fue la de compartir en cada clase la lectura, ya que algunas estudiantes tomaban el taller desde el celular y no les era posible tener el texto en otro soporte.

Es preciso recordar que la última sesión estuvo dedicada a la entrevista grupal (ver Apéndice D). A esta sesión asistieron 3 participantes que realizaron comentarios para abundar en la encuesta que realizaron. Cuando se les preguntó a las participantes por el o los textos que les habían gustado más contestaron lo siguiente:

“**FP**” (16 años, estudiante de bachillerato): Bueno, yo [...] “Cartas de Bioy Casares a Elena Garro”. No es porque sea el primero, pero es el que más me llamó la atención por todo el contexto que tiene y aparte porque en el género literario siempre como que me llama más la atención esa especie, no como de chisme, pero podríamos categorizarlo así, por ese contexto de ambos personajes: qué dicen, qué responden. Y pues también el contexto, ¿no?: describir los sentimientos y expresarlos hacia la otra persona.

“**CC**” (16 años, estudiante de bachillerato): Pues en mi caso [...] El primero sería *Un hogar sólido* de Elena Garro. Me gustó sobre todo por el hecho de que es una situación un tanto extraña en la forma que está contada. Yo recuerdo que en esa clase entré un poco tarde y ya llevaban unos cuantos párrafos del texto y yo no entendía al principio, pero ya después me di cuenta que como que no era la única, sino que quizás se debía al escenario en el que el cuento está situado, al hecho de que está contado desde [...] una tumba donde está esta familia y el hecho de cada uno cuenta diversos sucesos, qué es lo que quieren, qué es lo que son en ese momento se me hizo muy interesante. Y por otro yo diría que “Connie Mulligan”. Como lo mencioné el día que lo leímos, creo que se me hizo interesante porque fue un relato que sí me hizo pensar y que tuve que releer un poco más

para poderlo entender, y eso es algo de la lectura que siempre me ha gustado: que me haga reflexionar y que quizás no entienda yo las cosas a la primera, sino que vaya yo más allá, más al fondo de lo que nos quiera dar a conocer esa historia.

“EI” (16 años, estudiante de bachillerato): Bueno, a mí me gustó mucho [...] el último que leímos que fue [...] “Connie Mulligan” ya que [...] yo estaba empezando a leer apenas, no tiene mucho y pues me llamó mucho la atención, ya que es un cuento que no esperaba. Lo íbamos leyendo, pero cuando terminamos de leer que no terminamos la clase lo volví a leer para comprender más y fue como que [...] sacas diferentes teorías de lo que vaya a pasar y es como algo inesperado lo que nos enseñó este cuento.

Es importante resaltar que “Connie Mulligan” de Chimal (2015) fue elegido como el preferido por 2 de las 3 estudiantes que participaron en la entrevista. Las razones que proporcionan tienen que ver con la complejidad del texto al hacerlas pensar “más allá” ya sea reflexionando acerca del contenido del texto o imaginando “diferentes teorías” de lo que pueda ocurrir. Incluso, se habla de una relectura que las participantes hicieron de forma voluntaria para lograr una mejor comprensión del texto.

Por otro lado, también se mencionaron las cartas que Bioy Casares le envió a Elena Garro y “Un hogar sólido” de Garro (1983). El comentario que se hizo de las cartas refiere al gusto por una escritura más íntima o personal y la importancia del contexto en la historia que se cuenta. La participante se encuentra interesada por saber lo que los autores dicen y responden. Cabe recordar que Bioy Casares y Elena Garro sí mantuvieron el contacto por correspondencia durante muchos años de su vida, y que en la sesión se revisaron únicamente algunas de las cartas que escribió Bioy Casares. Así pues, la expresión de los sentimientos jugó un papel fundamental en la recepción de este texto para la participante.

En cuanto a “Un hogar sólido” de Garro (1983) se comentó que el gusto fue motivado por la forma en la que la historia se encuentra contada. En este punto es preciso recordar que “Un hogar sólido” es una puesta en escena, por lo que la estructura es distinta. La participante encontró interesante el que la historia se desarrollara dentro de una tumba que era el hogar de una familia, además, llamó su atención que “cada uno cuenta diversos sucesos, qué es lo que quieren, qué es lo que son en ese momento” (“CC”, 16 años, estudiante de bachillerato).

A este respecto es preciso mencionar que, como lo afirma Garrido (2004a), el promotor de lectura debe buscar libros que correspondan al nivel y a los intereses del grupo. En este sentido, también es importante analizar las preferencias de las participantes, pues el placer y la comprensión son elementos que no deben ser tratados de forma separada (Garrido 2004b). Además, el pensamiento crítico jugó un papel fundamental en la elección de los textos preferidos para algunas participantes.

Tal como puede notarse, la participante “FP” (16 años, estudiante de bachillerato) se sintió más atraída por el contexto en el que las cartas fueron escritas; es decir, se siente más atraída por las historias desarrolladas en la vida real que involucran la expresión de sentimientos. Mientras tanto, para “CC” (16 años, estudiante de bachillerato) la complejidad de los textos fue el elemento que más llamó su atención. Incluso, comenta que lo que le gusta de la lectura es que la haga reflexionar. Es importante recordar que Barragán Caro et al. (2018) definen el pensamiento crítico como la capacidad mental en la que son necesarias diversas destrezas para hacer inferencias, deducir conclusiones, evaluar evidencias, entre otras. En este sentido, las lecturas que más llamaron la atención de “CC” (16 años, estudiante de bachillerato) fueron las que, a su criterio, demandaron una mayor reflexión y las que exigieron que el lector realizara inferencias para desentrañar elementos no explícitos en el texto.

En el caso de “EI” (16 años, estudiante de bachillerato), comenta que apenas comenzaba a practicar la lectura y “Connie Mulligan” (Chimal, 2015) llamó su atención por ser un cuento que ella no esperaba. Mencionó que le agradó que el cuento le haya hecho pensar en “diferentes teorías” de lo que podría pasar en la historia. Cabe resaltar que la evaluación de evidencias y la deducción de conclusiones forman parte de las destrezas que requiere el pensamiento crítico (Cassany, 2006), por lo que éste fue fundamental para la elección del texto preferido de esta participante.

En cuanto al placer y la comprensión, hubo dos participantes (“CC” y “EI”) que manifestaron la necesidad de releer uno de los textos para comprenderlo de una mejor manera. Este cuento fue “Connie Mulligan” de Chimal (2015), mismo que las estudiantes seleccionaron como una de las lecturas preferidas del taller. Asimismo, se encuentra “Un hogar sólido” de Garro (1983), que fue seleccionado también por “CC” (16 años, estudiante de bachillerato) como lectura preferida. Es importante señalar que la falta de comprensión inicial fue aquello que las llevó a una relectura que permitió una mejor comprensión del texto, lo cual también determinó que dichos textos hayan sido los que más disfrutaron. A este respecto, cabe recordar que Garrido (2004b) afirma que el placer llega con la comprensión de lo leído, mientras que para Freire (2003) la lectura crítica es el resultado de la comprensión.

Cuando se les preguntó a las participantes por el texto que menos les había gustado y las razones de esto comentaron lo siguiente:

“FP” (16 años, estudiante de bachillerato): Pues, en mi caso, ninguno me pareció así como que no me haya gustado o que no volviera yo a leer porque todos en sí llevaban un contexto [...] Al principio hubo un cuento que no me acuerdo cómo se llama... ¿”Pétalos de rosa”, algo así? (Facilitadora: *Pétalos*) Ajá. No es que me haya incomodado, sino que

al principio sí me pareció raro el principio de la lectura y no le entendía, pero ya conforme fue pasando la historia ya fui como que comprendiendo. Pero es el único que podría decir que sí estuvo un poquito diferente al contexto en el que estaba acostumbrada a leer anteriormente.

“CC” (16 años, estudiante de bachillerato): Creo que mi caso no es en sí que el cuento no me haya gustado, sino más bien es que la trama no me llamó la atención tanto como la de otras que sería *Rueda* de Amparo Dávila. Siento que fue el que de alguna manera menos me llamó la atención porque cuando leímos “El niño con el minotauro en el pecho” [sic] la temática que trataba también era fuerte y de algún modo también trataba cosas de la sociedad. Creo con cada uno de los cuentos, por decirlo *Connie Mulligan* también de la misma forma. Pero siento que *Rueda*, fuera del hecho de que trata como un poco el realismo mágico, la trama no sentí que me impactara tanto como los otros.

Como puede observarse, para esta pregunta únicamente participaron dos estudiantes: “FP” (16 años, estudiante de bachillerato) y “CC” (16 años, estudiante de bachillerato). En el caso de “FP” (16 años, estudiante de bachillerato) mencionó que el cuento que le agradó menos fue “Pétalos” de Nettel (2019). La participante manifestó que en este cuento notó una diferencia con respecto a otros textos conocidos. También compartió que en un principio no lograba seguir el texto sino hasta párrafos después, y que incluso al comprenderlo mejor, la diferencia que percibió no le gustó. Hizo hincapié en que el texto no la incomodó, esto fue porque durante la sesión surgieron algunos comentarios acerca de que el texto pudo llegar a incomodar o al causar una sensación extraña, ya que el personaje investigaba a las personas a partir de lo que alcanzaba a oler en los inodoros de baños públicos.

Por otro lado, “CC” (16 años, estudiante de bachillerato) mencionó que el texto que le llamó menos la atención fue “Rueda” de Dávila (2001) porque la trama le pareció sencilla y no le causó un impacto tan intenso como sí lo hicieron otros cuentos. Lo comparó con “Hombre con minotauro en el pecho” de Serna (2016) y con “Connie Mulligan” de Chimal (2015). En el caso del cuento de Serna, “CC” (16 años, estudiante de bachillerato) destacó su contenido fuerte y reconoció que trataba diversas cuestiones sociales, al igual que el cuento de Chimal (2015).

La última pregunta fue si consideraban que la modalidad virtual había afectado su desempeño en el taller de lectura:

“FP” (16 años, estudiante de bachillerato): Yo sí. [...] Yo creo que en un aspecto sí porque dar clases a través de una plataforma digital es muy diferente a darlas de manera presencial y eso es muy obvio. [...] Y como había hace tiempo también una publicación en Facebook que decía que actualmente los estudiantes estaban más pendientes por entregar las tareas que por aprender pues sí es como que más real eso, porque siento que actualmente estamos más enfocados en cumplir para tener un porcentaje que en que realmente se nos quede el conocimiento.

“CC” (16 años, estudiante de bachillerato): Yo. También creo que es un momento para reflexionar porque incluso yo tenía compañeros que antes de la cuarentena y antes de las clases en línea decían: “Todo sería más fácil con el *home office*, como hacen en otros países que toman la escuela en línea”. Pero cuando lo tenemos que estar haciendo porque no nos queda de otra, se nos dificultó mucho. Como dice mi compañera, hay maestros que explican las cosas muy bien y hay otros que es como: “Órale, aquí está la tarea, hazle como puedas. Y tienes fecha límite. Si me lo entregas después de eso no cuenta lo mismo”. Entonces siento que el alumno está muy estresado.

La participación de “FP” (16 años, estudiante de bachillerato) resalta la diferencia entre las clases en línea y las clases presenciales. Una de sus consideraciones fue que los alumnos se encuentran más preocupados por entregar las tareas que por aprender, lo que implicaría que, por lo menos en este caso, la modalidad virtual ha mermado el desempeño académico. Al haber contestado “yo sí” en un inicio, se entiende que este malestar también incluye las sesiones del taller de lectura.

De igual manera, “CC” (16 años, estudiante de bachillerato) manifestó un malestar generado por la modalidad virtual. Comenta que se les ha dificultado mucho adaptarse y que los estudiantes se encuentran muy estresados. Respecto a esto cabe señalar que en varias ocasiones algunas participantes avisaban que no asistirían a la sesión del taller porque tenían tarea que entregar; incluso, 4 participantes reportaron que dejarían de asistir al taller porque tenían que asistir a clases de regularización de algunas materias. Por lo anterior, es importante señalar que más allá de la modalidad virtual, la situación de pandemia que se está viviendo afectó el desempeño de las participantes en el taller de lectura.

3.3 Respecto a los objetivos particulares

A continuación, se comentarán los resultados que se obtuvieron en atención a los objetivos particulares.

El primer objetivo fue el siguiente: Fomentar el interés en adolescentes que cursan la materia de Literatura en la Escuela de Bachilleres “Gral. Francisco J. Múgica” mediante un taller para que desarrollen el placer por la lectura. El primer paso para cumplir este objetivo fue la selección de la cartografía lectora, ya que se pensaron textos que fueran llamativos para un público adolescente y respondieran a los temas propuestos. El taller fue diseñado para facilitar la accesibilidad a los textos, compartiendo en cada una de las sesiones los textos o diapositivas en

la pantalla, de tal manera que todas pudieran seguir el texto durante la lectura en voz alta.

Asimismo, se eligieron textos de diferentes niveles de complejidad que, tal como se ve en el análisis, las estudiantes notaron. Este objetivo se cumplió en parte, pues si bien el taller sufrió de deserciones de estudiantes, las 3 alumnas que lo concluyeron expresaron en la entrevista final que ciertas lecturas les parecieron placenteras.

El segundo objetivo fue: Incrementar en los estudiantes el conocimiento de la literatura mexicana del siglo XX y contemporánea que han creado los escritores mexicanos. Para ello, en la encuesta inicial se les preguntó a las participantes si conocían escritores mexicanos y se les pidió que los mencionaran. Las lecturas gratuitas permitieron que se recuperaran algunos de los autores que mencionaron las estudiantes; sin embargo, los textos seleccionados en la cartografía lectora incorporaron autores desconocidos para algunas de ellas, sobre todo los escritores contemporáneos, por lo que se considera que este objetivo se cumplió.

El tercer objetivo fue: Promover la práctica de la escritura creativa a través de estrategias lúdicas.. Respecto a este objetivo, en un inicio se planearon diversos ejercicios de escritura para que se llevaran a cabo cada dos clases; sin embargo, después del primer ejercicio algunas de las participantes dejaron de asistir. Por esta razón, los ejercicios disminuyeron y se les dio más tiempo a los comentarios sobre las lecturas, es por eso que se considera que este objetivo se cumplió sólo de manera parcial. No obstante, durante el taller se realizaron tres ejercicios de escritura: un minicuento al inicio, un cadáver exquisito en la parte media de las sesiones y un ejercicio final que contribuyó al cumplimiento del siguiente objetivo.

El cuarto objetivo particular fue: Promover el conocimiento de diversas manifestaciones de la literatura con una cartografía lectora diversificada. Este objetivo buscó cumplirse desde la selección de la cartografía. Se incorporaron epístolas y una puesta en escena; además, con la

revisión y escritura de los minicuentos se demostró que la literatura no son únicamente novelas o cuentos largos, sino que puede manifestarse de diversas maneras. De igual forma, se solicitó un ejercicio de escritura final, el cual consistió en escribir un minicuento y con él diseñar un cartel (ver Apéndice G). De esta forma, se puede afirmar que este objetivo se cumplió en el taller de lectura.

El último de los objetivos particulares fue: Coadyuvar en el desarrollo de la comprensión lectora, así como la capacidad analítica y crítica de las adolescentes mediante la sociabilización de la lectura. Para ello, al final de cada una de las lecturas se realizaban comentarios generales del texto por parte de las participantes con la mediación de la facilitadora. Además, en la última sesión se llevó a cabo una entrevista en la que las participantes compartieron los textos que más les llamaron la atención y expusieron los razones; lo mismo con los textos que menos llamaron su atención. En esta sección, las estudiantes se mostraron capaces de reconocer lo que les gustaba y lo que no les gustaba de un texto, acción que Cassany (2006) considera como pensamiento crítico. Por lo cual este objetivo se cumplió aun cuando pocas estudiantes hayan concluido el taller.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Respecto a la logística, coordinación y dirección del taller

La elaboración e implementación de este taller fue un ejercicio sumamente enriquecedor. En un principio, la intervención fue planeada para realizarse en una modalidad presencial; sin embargo, el contexto actual de pandemia de la COVID-19 orilló a que tanto éste como otros proyectos se realizaran en una modalidad virtual. El primer reto fue la falta de experiencia con plataformas como Zoom, pues a pesar de que al iniciar la intervención ya se había cursado un semestre de forma virtual, fue necesaria la familiarización como anfitriona, pues dichas plataformas digitales cuentan con diversas herramientas que fueron de gran ayuda al impartir el taller.

Gracias a la encuesta inicial se determinó que además de enviar los textos a través del grupo de WhatsApp creado para mantener la comunicación con las participantes, dichos textos fueran compartidos en la pantalla de Zoom en cada una de las sesiones. La principal intención de esto fue que hubiera mayor accesibilidad para aquellas participantes que no pudieran tener el texto a la mano en la sesión. Sin embargo, uno de los retos más grandes para esta intervención fue la falta de convivencia, ya que, como lo mencionaron las estudiantes, la modalidad virtual llega a mermar diversos aspectos de la vida cotidiana como académica. Es posible que en una modalidad presencial las alumnas hubieran tenido mayor oportunidad de comentar los textos con la facilitadora y sus compañeras; de esta forma, el taller pudo haber obtenido mejores resultados.

Si bien es cierto que en cada una de las sesiones virtuales se intentó mantener un ambiente de confianza con la finalidad de que las participaciones se dieran espontáneamente, algunas de las estudiantes no intervinieron haciendo comentarios del texto ni en las lecturas en voz alta. Esto ocasionó que en varias sesiones sólo participaran 2 o 3 alumnas. A pesar de eso, en

la medida de lo posible se evitó presionar a las estudiantes para que realizaran su intervención, ya que al no ser el taller una actividad obligatoria, existía la posibilidad de que más estudiantes decidieran abandonarlo. En este punto es preciso recordar que en la primera sesión asistieron 14 estudiantes mientras que en la última sólo asistieron 3.

4.2 Respetto a las actividades

El taller comenzó con la participación de 14 estudiantes de tres grupos de Literatura de la Escuela de Bachilleres Gral. Francisco J. Múgica. La primera sesión fue la única que contó con la asistencia de todas las participantes. Es preciso recordar que para Garrido (2012) la lectura y la escritura no deben separarse, por lo que en un principio fueron preparadas diversas actividades de escritura; sin embargo, después de que realizó el primer ejercicio de escritura en la segunda sesión, las estudiantes comenzaron a abandonar el taller. A pesar de esto, hubo dos participantes que asistieron con regularidad al taller y que mostraron gran interés con respecto a la literatura mexicana. Ambas realizaron más ejercicios de escritura de los que se pidieron, contactando a la facilitadora para que los revisara y les diera su opinión.

Una de las consideraciones importantes que se tienen a este respecto es el tipo de actividades y ejercicios que se implementan, así como el momento en el que se desarrollan. Como se mencionó anteriormente, después del primer ejercicio de escritura que se llevó a cabo a inicios de la segunda sesión, algunas estudiantes comenzaron a abandonar el taller. A consecuencia de esto, la dinámica de las clases fue cambiando y se le dio más peso a la participación de las estudiantes. Además, es menester tomar en cuenta lo que afirman Lacon de Lucía y Ortega de Hocevar (2008) acerca de la importancia del contexto del grupo en los ejercicios de escritura. Ante esto, se reconoce que fue necesaria una actividad para que la facilitadora conociera más a fondo los intereses y gustos de las participantes. No obstante, en

algunos de los ejercicios las alumnas manifestaron sus intereses realizando una intertextualidad ya sea haciendo referencia a sagas como la de Harry Potter, de personajes literarios como Sor Juana Inés de la Cruz o sobre elementos de la historia de México y universal.

4.3 Respecto a la cartografía seleccionada

Tal como se mencionó anteriormente, la literatura mexicana es basta en muchos de sus ámbitos, sin embargo, su promoción es escasa. Es importante que las personas conozcan la literatura producida por mexicanos, ya que varios abordan temas de interés común muchas veces relacionados con el contexto en el que las personas se desarrollan. Por eso es tan importante que las personas, comenzando por los jóvenes, comiencen a acercarse a estos autores, pues la literatura es también una forma de conocer la realidad.

La cartografía seleccionada logró que algunas de las estudiantes definieran lo que les gustaba y lo que no. Otro de los aprendizajes que ha permitido esta intervención fue el no dejarse llevar por estereotipos. Muchas veces los jóvenes no leen porque no se les da la orientación adecuada. Este reporte permitió que se manifestara que el hecho de que un texto sea largo no significa que no va a gustar a los adolescentes. Es un error subestimarlos al dejarse llevar por estos estereotipos que no hacen más que mermar su desarrollo. Al respecto, como se mencionó en los resultados, los textos sencillos pueden parecerles no interesantes en comparación con lecturas que plantean problemas de la vida diaria o temas polémicos.

4.4 Respecto a la sociabilización de la lectura

Si bien es cierto que es importante que México consiga un mejor lugar en el ámbito de la lectura en evaluaciones internacionales, la prioridad es que los estudiantes del país cuenten con las herramientas necesarias para desarrollarse tanto personal como académicamente. Realizar intervenciones que involucren talleres de lectura es una forma de contribuir a este desarrollo,

pues como se mencionó anteriormente, la lectura coadyuva al desarrollo de un pensamiento crítico. A fin de cuentas, lo más importante es estimular el pensamiento crítico de los jóvenes para que sean adultos capaces de tomar sus propias decisiones.

Finalmente, es importante reconocer las deficiencias que se presentaron durante el desarrollo de la intervención para que sean tomadas en cuenta y no se repitan. En primer lugar, es preciso que las sesiones incrementen su duración para lograr mejores resultados en cuanto a la lectura crítica y la escritura. Si la intervención siguiera con la misma metodología, se considera que las sesiones tuvieran una duración de entre 1 hora 30 minutos a 2 horas. Esto permitiría que los participantes tuvieran más tiempo para realizar ejercicios y discutir impresiones. De esto se desprende otra de las deficiencias que, sin duda, fue la más notable en el taller: los ejercicios. Se observó que las estudiantes se sintieron más en confianza conforme las sesiones se fueron desarrollando, por lo que podría ser pertinente que los ejercicios de escritura comenzaran a la mitad del taller si se quieren obtener mejores resultados. La siguiente recomendación tiene que ver con la promoción del taller. Ahora que la práctica ha arrojado resultados, es importante tomarlos en cuenta para la planeación de un próximo taller. La literatura mexicana es basta en cuanto a temas, autores y obras, por lo que es importante que los adolescentes conozcan lo que se está escribiendo en el país, es por eso que se tiene que trabajar en la promoción del taller para hacerlo más atractivo.

REFERENCIAS

- Alonso Blázquez, F. (2005). Sobre la literatura en la adolescencia. *Zona próxima*, (6), 130-145.
<https://www.redalyc.org/pdf/853/85300609.pdf>
- Antunes, C. (2003). *Vigotsky en el aula... ¿Quién diría?* Editorial Sb.
- Barragán Caro, A. P., Plazas Cepeda, N. I., y Ramírez Vanegas, G. A. (2016). La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico. *Educación y ciencia*, (19).
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/7770/6154
- Beltrán del Río, P. (1997, 3 de diciembre). “Historias de amor: Cartas de Adolfo Bioy Casares a Elena Garro”. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/cultura/cartas-de-adolfo-bioy-casares-a-elena-garro-nid213930/>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castellanos, R. (2006). *Poesía no eres tú. Obra poética 1948-1971*. Fondo de Cultura Económica.
- Castillo, M. (Ed.). (2012). *Antología*. Universidad Veracruzana.
- Chimal, A. (2015). *Los atacantes*. Editorial Páginas de Espuma.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015*. SEP; Conaculta. <https://observatorio.librosmexico.mx/encuesta.html>
- Dantas, T., Córdón García, J. A., y Gómez Díaz, R. (2017). Lectura literaria juvenil: los clubes de lectura como entorno de investigación. *Ocnos: revista de estudios sobre literatura*, 16 (2), 60-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6210927>
- Dávila, A. (2001). *Árboles petrificados*. Planeta.
- Delgadillo Pérez, D. M. (2016). *El cómic: un recurso didáctico para fomentar la lectura crítica* [Monografía de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Español

- y lenguas extranjeras, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/3220>
- Epple, J. A. (2013). *Con tinta sangre*. Thule Ediciones.
- Fernández, M. (2014). *Un colibrí es el corazón de un dios que levita*. Ficticia Editorial.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.
- Garrido, F. (2004a). *Cómo leer (mejor) en voz alta*. Ediciones del Sur.
- Garrido, F. (2004b). *Para leerte mejor*. Editorial Planeta.
- Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. Conaculta.
- Garro, E. (1983). *Un hogar sólido: y otras piezas*. Universidad Veracruzana.
- Golwarz, S. (1969). Infundios ejemplares. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021, 31 de marzo). *Analfabetismo*.
<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx>
- Jurado Valencia, F. (2014). La lectura crítica: el diálogo entre los textos. *Ruta maestra*, 8, 10-15.
<https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2018/05/La-lectura-cr%C3%ADtica-el-di%C3%A1logo-entre-los-textos.pdf>
- Kirca Demirbaga, K. (2018). A comparative analysis: Vygotsky's sociocultural theory and Montessori's theory. *ARECLS*, 15, 113-126. https://www.researchgate.net/profile/Kubra-Kirca-Demirbaga-2/publication/329921672_A_COMPARATIVE_ANALYSIS_VYGOTSKY'S_SOCIOCULTURAL_THEORY_AND_MONTESSORI'S_THEORY/links/5c238d55a6fdccfc706b0876/A-COMPARATIVE-ANALYSIS-VYGOTSKYS-SOCIOCULTURAL-THEORY-

[AND-MONTESSORIS-THEORY.pdf](#)

- Lacon de Lucía, N., y Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Signos*, 41(67), 231-255. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v41n67/a09.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Luengas Palacios, I. (2020). *Promoción de la lectura literaria como estímulo del quehacer filosófico* [Protocolo de la Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana]. https://www.uv.mx/epl/files/2020/11/Protocolo_Ivan_Luengas.pdf
- McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas*. Siglo XXI.
- Monterroso, A. (2019). *Obras completas (y otros cuentos)*. Era.
- Nettel, G. (2019). *Pétalos y otras historias incómodas*. Anagrama.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA 2015 – Resultados*. <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Pérez, I. J. (2018). Leer en la universidad. En L. Natale y D. Stagnaro (organizadoras), *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza* (pp. 59-111). Universidad Nacional de General Sarmiento. https://www.academia.edu/41013889/La_lectura_y_la_escritura_en_las_disciplinas_Lineamientos_para_su_ense%C3%B1anza
- Real Academia Española. (2018a). Escritura. En *Diccionario de la lengua española* (Edición del Tricentenario). <https://dle.rae.es/escritura>
- Real Academia Española. (2018b). Lectura. En *Diccionario de la lengua española* (Edición del

- Tricentenario). <https://dle.rae.es/lectura?m=form>
- Romero Valdés, H. A., Ojeda Ramírez, M. M., y Díaz González, M. C. (2019). Formación de lectores en bachillerato mediante la lectura recreativa de textos narrativos tradicionales. *Álabe*, 19, 1-21. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/439/305>
- Sabines, J. (1983). *Nuevo recuento de poemas*. Joaquín Mortiz.
- Sampeiro, G. (2007). *Cuentos reunidos*. Alfaguara.
- Santos Gómez, C. M. (2020). *Promoción de lectura virtual con estudiantes de secundaria* [Protocolo de la Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana]. https://www.uv.mx/epl/files/2020/11/Protocolo_Carol_Monserrat_Santos_Gomez.pdf
- Serna, E. (2016). *Amores de segunda mano*. Seix Barral.
- Sornoza Macías, P. E., y Rebollar Sánchez, M. A. (2019). Estrategia para el desarrollo de la lectoescritura en niños y niñas de 4 a 5 años, centrada en la unidad de análisis Zona de Desarrollo Próximo de L. S. Vygotsky. *Revista San Gregorio*, (28), 36-47. <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/628/4-PRISCILAI>
- Torres Pérez, J. M. (2018). *Las huellas de la lectura literaria y la construcción de la identidad en jóvenes-estudiantes del Bachillerato Tecnológico* [Tesis de Maestría en Análisis y Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana, Sede León]. Repositorio institucional de la UIA León. <https://repositorio.leon.uia.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12152/99858/172607-4.pdf?sequence=1>
- Torri, J. (1964). *Tres libros: Ensayos y poemas, De fusilamientos, Prosas dispersas*. Fondo de Cultura Económica.

Valencia Castillo, I. M., Aramburo Vivas, R., y Valencia Rodallega, Y. P. (2016). *Mejoramiento de lectura y escritura en niños de grado tercero en la Institución Educativa Esther Etelvina Aramburo* [Trabajo de grado de Especialidad en Informática y multimedia en educación, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio de Los Libertadores, Fundación Universitaria en Colombia.

<https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/780>

Vela Arévalo, D. C., Beltrán Guerra, L. J., Guzmán Martínez, J. L., y Téllez Lozano, S. P.

(2016). *Los jóvenes como mediadores en los círculos de lectura literaria. Una propuesta para el servicio social* [Trabajo de grado de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Pontificia Universidad Javeriana].

Repositorio institucional.

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/21114/VelaArevaloDianaCarolina2016.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Zavala, L. (ed.) (2018). *Variaciones sobre el dinosaurio*. Micrópilos.

APÉNDICES

Apéndice A

Cartografía lectora

Nombre del libro/cuento/presentación	Tema	Referencia
Árboles petrificados, Amparo Dávila	Sueños	Dávila, A. (2001). <i>Árboles petrificados</i> . Planeta.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Rueda</i> 		
Los atacantes, Alberto Chimal	Sociedad	Chimal, A. (2015). <i>Los atacantes</i> . Editorial Páginas de Espuma.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Connie Mulligan</i> 		
Un hogar sólido, Elena Garro	Muerte	Garro, E. (1983). <i>Un hogar sólido: y otras piezas</i> . Universidad Veracruzana.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Un hogar sólido</i> 		
Pétalos, Guadalupe Nettel	Muerte	Nettel, G. (2019). <i>Pétalos y otras historias</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pétalos</i> 	Sociedad	<i>incómodas</i> . Anagrama.
Minificción, varios autores	Sociedad	-Fernández, M. (2014). <i>Un colibrí es el</i>
<ul style="list-style-type: none"> • “El dinosaurio”, Augusto Monterroso 	Amor	<i>corazón de un dios que levita</i> . Ficticia Editorial.
<ul style="list-style-type: none"> • “La culta dama”, “Las sirenas”, José de la Colina 	Muerte	Editorial.
<ul style="list-style-type: none"> • “El fantasma”, Guillermo Samperio 	Sueños	-Monterroso, A. (2019). <i>Obras completas (y otros cuentos)</i> . Era.
<ul style="list-style-type: none"> • “En el bosque”, Juan Armando Epple 		-Zavala, L. (Ed.) (2018). <i>Variaciones sobre el dinosaurio</i> . Micrópilos.
<ul style="list-style-type: none"> • “Alzheimer”, Marcial Fernández 		-Epple, J. A. (2013). <i>Con tinta sangre</i> . Thule Ediciones.

- | | | |
|---|-----------------|--|
| <p>Amores de segunda mano,
Enrique Serna</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hombre con minotauro en el pecho</i> • | <p>Sociedad</p> | <p>Serna, E. (2016). <i>Amores de segunda mano</i>. Seix Barral.</p> |
| <p>Poemas, varios autores</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Elementos”, José Gorostiza • “Tu nombre”, “Espero curarme de ti...” Jaime Sabines • “Uno”, Carlos Pellicer • “Amor condusse noi ad una morte”, Xavier Villaurrutia • “Ajedrez”, Rosario Castellanos | <p>Amor</p> | <p>-Castellanos, R. (2006). <i>Poesía no eres tú</i>. Fondo de Cultura Económica.</p> <p>-Castillo, M. (ed.). (2012). <i>Antología</i>. Universidad Veracruzana.</p> <p>-Sabines, J. (1983). <i>Nuevo recuento de poemas</i>. Joaquín Mortiz.</p> |
| <p>Cartas entre Elena Garro y Adolfo Bioy Casares</p> | <p>Amor</p> | <p>Beltrán del Río, P. (1997, 3 de diciembre). “Historias de amor: Cartas de Adolfo Bioy Casares a Elena Garro”. <i>La Nación</i>.
https://www.lanacion.com.ar/cultura/cartas-de-adolfo-bioy-casares-a-elena-garro-nid213930/</p> |
-

Apéndice B

Encuesta diagnóstica

Responde las siguientes preguntas marcando la respuesta que corresponda a tus gustos, preferencias o hábitos. La sinceridad en las respuestas es importante. No hay respuestas correctas o incorrectas.

1. ¿Con qué frecuencia lees literatura?

- a) Recurrentemente
- b) De vez en cuando
- c) Nunca
- d) Únicamente leo los textos que me encargan en las clases

2. Enumera en orden de importancia tus géneros preferidos (el número 1 es el que más te gusta).

() Poesía

() Novela

() Cuento

3. ¿Conoces algún escritor mexicano?

- a) Sí
- b) No
- c) No estoy seguro

4. A continuación, escribe qué escritor o escritores mexicanos conoces:

5. ¿La literatura mexicana te resulta interesante?

- a) Sí
- b) No
- c) Me da igual
- d) No conozco literatura mexicana

Apéndice C

Encuesta final

1.- ¿Qué texto o textos te gustaron más?

- Cartas de Bioy Casares a Elena Garro
- Minificción (Augusto Monterroso, Marcial Fernández, Julio Torri, etc.)
- *Rueda*, Amparo Dávila
- *Hombre con minotauro en el pecho*, Enrique Serna
- *Un hogar sólido*, Elena Garro
- Poemas (José Gorostiza, Jaime Sabines, Carlos Pellicer, Xavier Villaurrutia, Rosario Castellanos)
- *Connie Mulligan*, Alberto Chimal

2.- ¿Qué texto o textos te gustaron menos?

- Cartas de Bioy Casares a Elena Garro
- Minificción (Augusto Monterroso, Marcial Fernández, Julio Torri, etc.)
- *Rueda*, Amparo Dávila
- *Hombre con minotauro en el pecho*, Enrique Serna
- *Un hogar sólido*, Elena Garro
- Poemas (José Gorostiza, Jaime Sabines, Carlos Pellicer, Xavier Villaurrutia, Rosario Castellanos)
- *Connie Mulligan*, Alberto Chimal

3.- ¿Consideras que la modalidad virtual afectó tu desempeño en el taller?

- Sí
- No
- Otro:

Apéndice D

Entrevista final

Facilitadora: ¿Qué textos te gustaron más y por qué?

FP: Bueno, yo del primer cuento, del primero que vimos que es “Cartas de Bioy Casares a Elena Garro”. No es porque sea el primero, pero es el que más me llamó la atención por todo el contexto que tiene y aparte porque en el género literario siempre como que me llama más la atención esa especie, no como de chisme, pero podríamos categorizarlo así, por ese contexto de ambos personajes: qué dicen qué responden. Y pues también el contexto, ¿no?: describir los sentimientos y expresarlos hacia la otra persona.

CC: Pues en mi caso creo que son todos los cuentos que más me gustaron. El primero sería *Un hogar sólido* de Elena Garro. Me gustó sobre todo por el hecho de que es una situación un tanto extraña en la forma que está contada. Yo recuerdo que en esa clase entré un poco tarde y ya llevaban unos cuantos párrafos del texto y yo no entendía al principio, pero ya después me di cuenta que como que no era la única, sino que quizás se debía al escenario en el que el cuento está situado, al hecho de que está contado desde, pues se puede decir que una tumba donde está esta familia y el hecho de cada uno cuenta diversos sucesos, qué es lo que quieren, qué es lo que son en ese momento se me hizo muy interesante. Y por otro yo diría que *Connie Mulligan*. Como lo mencioné el día que lo leímos, creo que se me hizo interesante porque fue un relato que sí me hizo pensar y que tuve que releer un poco más para poderlo entender, y eso es algo de la lectura que siempre me ha gustado: que me haga reflexionar y que quizás no entienda yo las cosas a la primera, sino que vaya yo más allá, más al fondo de lo que nos quiera dar a conocer esa historia.

EI: Bueno, a mí me gustó mucho el cuento, el último que leímos que fue de *Connie Mulligan* ya que, bueno, yo estaba empezando a leer apenas, no tiene mucho y pues me llamó mucho la

atención ya que es un cuento que no esperaba. Lo íbamos leyendo, pero cuando terminamos de leer que no terminamos la clase lo volví a leer para comprender más y fue como que de tanto como que sacas diferentes teorías de lo que vaya a pasar y es como algo inesperado lo que nos enseñó este cuento.

Facilitadora: ¿Qué textos te gustaron menos y por qué?

FP: Pues, en mi caso, ninguno me pareció así como que no me haya gustado o que no volviera yo a leer porque todos en sí llevaban un contexto que al principio hubo un cuento que no me acuerdo cómo se llama... ¿"Pétalos de rosa", algo así? (Facilitadora: *Pétalos*) Ajá. No es que me haya incomodado, sino que al principio sí me pareció raro el principio de la lectura y no le entendía, pero ya conforme fue pasando la historia ya fui como que comprendiendo. Pero es el único que podría decir que sí estuvo un poquito diferente al contexto en el que estaba acostumbrada a leer anteriormente.

CC: Creo que mi caso no es en sí que el cuento no me haya gustado, sino más bien es que la trama no me llamó la atención tanto como la de otras que sería *Rueda* de Amparo Dávila. Siento que fue el que de alguna manera menos me llamó la atención porque cuando leímos "El niño con el minotauro en el pecho" [sic] la temática que trataba también era fuerte y de algún modo también trataba cosas de la sociedad. Creo con cada uno de los cuentos, por decirlo *Connie Mulligan* también de la misma forma. Pero siento que *Rueda*, fuera del hecho de que trata como un poco el realismo mágico, la trama no sentí que me impactara tanto como los otros.

Facilitadora: ¿Sienten que la situación de pandemia que se está viviendo afectó en su desempeño?

FP: Yo sí. Y tengo una opinión que creo que una vez le externé a una maestra cuando recién nos estábamos conociendo y luego me arrepentí de haberla dicho, pero bueno. Yo creo que en un

aspecto sí porque dar clases a través de una plataforma digital es muy diferente a darlas de manera presencial y eso es muy obvio. Pero respecto a las materias que llevamos y a los maestros que tenemos, hay maestros que sí hacen la lucha por que nosotros comprendamos, nos mandan archivos para poder tener un contexto mejor de lo que estamos aprendiendo, pero hay maestros que, de verdad, ni siquiera explican, ni siquiera te dan algo para que tú entiendas. Te mandan así como “haz esta actividad y pues tú sabes cómo la haces”. Y muchas veces es muy diferente buscar, no sé, un tutorial de YouTube a que el maestro te lo explique porque los modos son muy diferentes y quizás la forma de aprender también. Entonces como yo igualmente externé hace tiempo: es diferente ya que no puedes estar dándole clases a un alumno y que él esté aprendiendo por sí solo. Y como había hace tiempo también una publicación en Facebook que decía que actualmente los estudiantes estaban más pendientes por entregar las tareas que por aprender pues sí es como que más real eso, porque siento que actualmente estamos más enfocados en cumplir para tener un porcentaje que en que realmente se nos quede el conocimiento. Además tenemos mucha más tarea en clases en línea que en clases presenciales.

CC: Yo. También creo que es un momento para reflexionar porque incluso yo tenía compañeros que antes de la cuarentena y antes de las clases en línea decían: “Todo sería más fácil con el *home office*, como hacen en otros países que toman la escuela en línea”. Pero cuando lo tenemos que estar haciendo porque no nos queda de otra se nos dificultó mucho. Como dice mi compañera, hay maestros que explican las cosas muy bien y hay otros que es como: “Órale, aquí está la tarea, hazle como puedas. Y tienes fecha límite. Si me lo entregas después de eso no cuenta lo mismo”. Entonces siento que el alumno está muy estresado.

Apéndice E

Minicuentos de las participantes

Minicuentos de CC

La Caperuza

Los lobos todavía no aparecían, ella estaba a salvo.

La caperuza aún no era el manto.

La lectora

Conoce de reinos y mundos.

Diferencia entre prosa y verso.

Y busca un amor como el de los libros.

Pero nunca ve más allá de su nariz, que se olvida del chico en el metro al que cada día hace sonreír.

Minicuento de FP

El Expelliarmus fallido

Los papeles cambiaron, el elegido finalmente murió, por consecuencia él no debe ser nombrado, avadaKedavra pronunció.

Minicuento de KA

Mirada

Llegué a la ubicación, esperé ahí y de entre las tinieblas sus ojos me miraban fijamente.

Apéndice F

Cadáver exquisito

Facilitadora: Tenía 3 pesos en mi monedero

FP: De los cuales solo disponía

VV: Los mismos 3 pesos pero se me perdieron

CC: Es por ello, que ahora ya no sé que diré

MS: y mejor me ire

Facilitadora: Aunque el señor de amarillo me haya dicho que

FP: Si no me apetecía adquirir aquella suma tan valorativa

VV: Mejor la diera por perdida

CC: Pues la verdad no valía

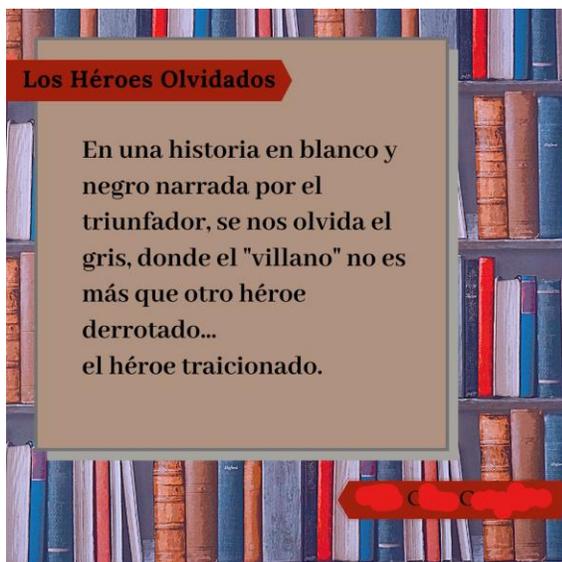
MS: lo que en verdad queria

Facilitadora: Era despertar de ese sueño que en lugar de reparación me había provocado la muerte.

Apéndice G

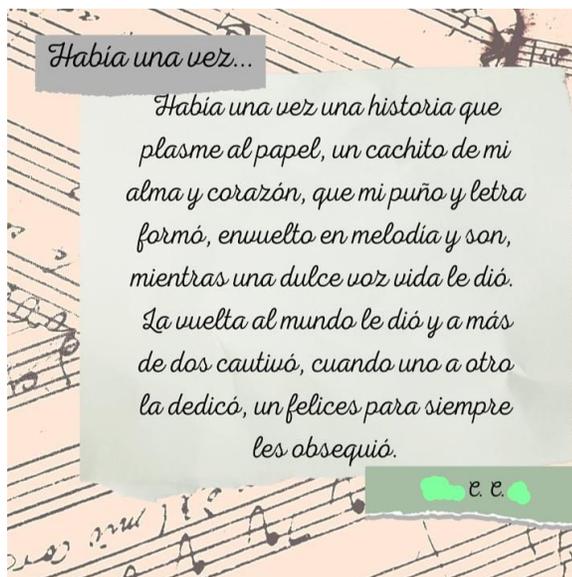
Ejercicio final

Carteles de CC



Los Héroes Olvidados

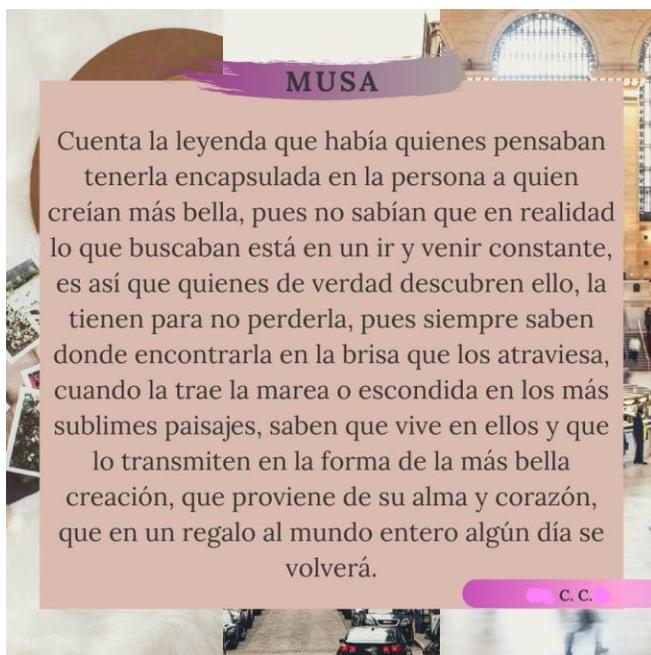
En una historia en blanco y negro narrada por el triunfador, se nos olvida el gris, donde el "villano" no es más que otro héroe derrotado... el héroe traicionado.



Había una vez...

Había una vez una historia que plasme al papel, un cachito de mi alma y corazón, que mi puño y letra formó, envuelto en melodía y son, mientras una dulce voz vida le dió. La uuelta al mundo le dió y a más de dos cautivó, cuando uno a otro la dedicó, un felices para siempre les obsequió.

e. e.



MUSA

Cuenta la leyenda que había quienes pensaban tenerla encapsulada en la persona a quien creían más bella, pues no sabían que en realidad lo que buscaban está en un ir y venir constante, es así que quienes de verdad descubren ello, la tienen para no perderla, pues siempre saben donde encontrarla en la brisa que los atraviesa, cuando la trae la marea o escondida en los más sublimes paisajes, saben que vive en ellos y que lo transmiten en la forma de la más bella creación, que proviene de su alma y corazón, que en un regalo al mundo entero algún día se volverá.

c. c.

Cartel de MS

HOMBRES NECIOS

UN DÍA JUANA ESTABA EN SU HABITACIÓN, ESCRIBIENDO, COMO TODOS LOS DÍAS LO HACÍA, PERO ESE DÍA, EN ESPECIAL ESTABA ESCRIBIENDO UNA CARTA QUE TENÍA UNA REALIDAD LAMENTABLE, DECÍA: "VIVO ESTE PRESENTE VIENDO EL COMPORTAMIENTO DE HOMBRES Y MUJERES, DONDE UNO PROVOCA SENTIMIENTOS DE AMOR Y UNA ACEPTANDO CONTENTA, Y DESPUÉS CULPANDOLA DE SER UNA FÁCIL POR NO NEGARSE, PERO SI SE NIEGA, LA CONSIDERAN EL PEOR MOUNSTRO, ESTE PRESENTE DÓNDE LA INVITAN AL PECADO CARNAL HACIENDOLO CREER ALGO VIRTUOSO, Y DESPUÉS ACUSÁNDOLA DE TENER POCOS PRINCIPIOS Y POCA DIGNIDAD, ESTE PRESENTE DONDE TÚ HOMBRE EN VEZ DE AMOR DEMUESTRAS HIPOCRESÍA, EGOÍSMO Y POCA HUMANIDAD, Y DONDE TU MUJER DEMUESTRAS POCA INTELIGENCIA Y VALENTÍA PARA NEGARTE A ESOS ACTOS QUE TE QUIEREN HACER OMISA Y POCA COSA."

ATTE. SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ



GLOSARIO

Cadáver exquisito. Es una obra colectiva que consiste en desarrollar ideas, historias e incluso dibujos a partir de otro. Un participante empieza planteando una idea. Posteriormente, cada participante continuará la obra a partir de lo escrito/dibujado por el anterior inmediato. A la obra final se le llama cadáver exquisito.

Zoom. Es un programa que ofrece los servicios de videollamadas y videoconferencias virtuales. Se encuentra disponible para teléfonos inteligentes, tabletas, computadoras portátiles y computadoras de escritorio. El servicio gratuito ofrece sesiones de una duración de 40 minutos con opción a ampliar el tiempo disponible pagando el plan Premium. Es también conocido como Zoom App y Zoom Video.