



Universidad Veracruzana

## **Universidad Veracruzana**

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

**Especialización en Promoción de la Lectura**

**Sede: Xalapa**

*Otro modo de ser: mediación lectora con perspectiva de  
género entre adolescentes*

**Estudiante: Cecilia Muñoz Mora**

**Tutora: Dra. Soledad de León Torres**

**Xalapa, Veracruz, diciembre de 2022.**

# Contenido

## **LISTA DE TABLAS Y FIGURAS iv**

Tablas iv

Figuras v

## **INTRODUCCIÓN 1**

### **CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 4**

#### 1.1 Marco conceptual 4

##### *1.1.1 La lectura 4*

1.1.1.1 Lectura por placer. 5

1.1.1.2 Tipología de la lectura. 7

1.1.1.3 Lectura crítica. 7

##### *1.1.2 Mediación lectora 8*

1.1.2.1 El mediador de la lectura. 9

1.1.2.2 Estrategias de animación a la lectura. 10

##### *1.1.3 Perspectiva de género 11*

#### 1.2 Marco teórico 12

##### *1.2.1 Pedagogía crítica 12*

##### *1.2.2 Aprendizaje dialógico 14*

##### *1.2.3 Teoría transaccional 16*

#### 1.3 Revisión de casos similares 17

##### *1.3.1 Promoción y animación a la lectura entre adolescentes 17*

##### *1.3.2 Perspectiva de género entre jóvenes y adolescentes 21*

#### 1.4 Breve caracterización del proyecto 24

### **CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO 26**

#### 2.1 Delimitación del problema 26

##### *2.1.1 El problema general 26*

##### *2.1.2 El problema específico 27*

##### *2.1.3 El problema concreto 28*

#### 2.2 Justificación 32

#### 2.3 Objetivos 35

##### *2.3.1 Objetivo general 35*

2.3.2 *Objetivos particulares* 35

2.4 Hipótesis de intervención 35

### **CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO 37**

3.1 Modelo metodológico 37

3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención 38

3.3 Estrategia de intervención 39

3.4 Metodología de evaluación 42

### **CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN 44**

4.1 Descripción de actividades y productos 44

### **REFERENCIAS 45**

### **BIBLIOGRAFÍA 52**

### **APÉNDICES 53**

Apéndice A. Estrategias de animación a la lectura 53

Apéndice B. Evaluación Diagnóstica 57

Apéndice C. Cartografía lectora 61

### **Glosario 64**

## LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

### Tablas

- Tabla 1. *Actividades y productos* 44
- Tabla 2. *Estrategia de animación a la lectura 1* 53
- Tabla 3. *Estrategia de animación a la lectura 2* 53
- Tabla 4. *Estrategia de animación a la lectura 3* 54
- Tabla 5. *Estrategia de animación a la lectura 4* 54
- Tabla 6. *Estrategia de animación a la lectura 5* 55
- Tabla 7. *Estrategia de animación a la lectura 6* 55
- Tabla 8. *Eje 1. El amor en las relaciones de pareja* 61
- Tabla 9. *Eje 2. La familia* 62

**Figuras**

Figura 1. *Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura* 46

## INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la antropóloga Petit (2013), quien se ha dedicado a la investigación acerca del acto de lectura, esta actividad le permite al joven que la realiza delimitar su persona, poner sus cimientos, construirse como sujeto ético y crítico. Quien es lector habitual puede concordar con la autora, incluso realizar su propio aporte acerca de lo que es la lectura y sus beneficios. Como cualquier actividad que provoca goce, su mera teorización parece despertar la pasión de sus practicantes.

A pesar de lo anterior, la lectura no es una actividad popular. Los índices de lectura en México son bajos: de acuerdo con el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta, 2015), el promedio de libros leídos por gusto en 2015 fue de apenas 3.5. Entre la población más joven se percibe mayor gusto por la lectura, aunque es poco el incremento. De los 12 a 17 años leen por gusto un promedio de 4.2 libros al año.

En el ámbito educativo, la problemática de la lectura es todavía más urgente. De acuerdo con el Programa para la Evaluación de Alumnos (PISA, Salinas et al., 2018), los estudiantes de 15 años de México obtuvieron un puntaje de 420 sobre 600 en lectura. Tal nivel se encuentra por debajo del promedio obtenido por otros países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

El presente trabajo toma en cuenta la problemática mencionada y su materialización en el Colegio Teresita A. C., institución educativa privada de nivel secundaria y bachillerato, perteneciente a la Congregación de las Misioneras de Santa Teresa de Lisieux. Se considera posible realizarlo toda vez que la autora ha formado parte de dicha comunidad educativa, en la cual impartió clases tanto a nivel secundaria como bachillerato de 2018 a 2022. Su trabajo en la mencionada escuela le permitió observar la necesidad de fomentar la lectura en la comunidad

estudiantil, así como las tentativas para lograrlo y las dudas al respecto por parte del cuerpo docente.

La intervención que aquí se presenta tiene como objetivo fomentar la lectura entre jóvenes de bachillerato, así como sus aptitudes de lectura crítica. Para ello, se parte de realizar una investigación y delimitación de los conceptos indispensables a manejar durante la puesta en marcha del proyecto. Éstos se desarrollan en el capítulo 1. En éste se abordan conceptos como lectura, lectura por placer, lectura crítica, mediación lectora y perspectiva de género. Este último se consideró de vital importancia toda vez que durante el trabajo desarrollado anteriormente en la institución señalada se observó la prevalencia de actitudes, comportamientos y creencias que abonan a la desigualdad entre hombres y mujeres.

El capítulo 2 describe el marco teórico que sustenta el proyecto de intervención. Éste se nutre de la pedagogía crítica, que promueve un proceso educativo que encamine al educando hacia la crítica y la liberación. En consonancia se encuentra el aprendizaje dialógico, que postula el alcance de saberes a partir de la colaboración en un ambiente de solidaridad, en búsqueda de igualdad y justicia. Se consideró dichas teorías adecuadas al objetivo de promover una perspectiva de género en el grupo de intervención. Finalmente, el marco teórico se complementa con la teoría de la transaccionalidad, a través de la cual se reflexiona sobre el proceso lector como interacción entre el texto, su decodificador y el contexto.

Asimismo, el capítulo 2 describe los casos similares de los que se puede dar cuenta. La revisión de éstos se divide en dos rubros, que son: la promoción y animación a la lectura entre adolescentes y el trabajo en perspectiva de género entre adolescentes. En cada apartado se describe los objetivos, la metodología de trabajo y los resultados que se consideraron más relevantes en relación con el proyecto de intervención que se plantea en el presente documentos.

A continuación, se describe la justificación que da pie a la intervención planteada. Se aborda las ventajas que promueve la lectura entre la población adolescente, su relación con el posgrado Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana, así como las razones personales que la impulsaron. Posteriormente, se describe los objetivos que se espera alcanzar al término del trabajo.

El capítulo 3 se enfoca en el modelo metodológico utilizado para desarrollar el trabajo. Se considera una investigación de corte mixto dentro de la lógica de la Investigación-Acción Participativa (IAP). Tras esto, se describe los aspectos generales y el ámbito de intervención, así como la estrategia para llevarla a cabo. Finalmente se especifica el método de evaluación.

Para concluir, se presenta el capítulo 4, en el cual se describe la programación del proyecto, así como las actividades que se realizarán durante la estancia en el posgrado, de agosto de 2022 a julio de 2023.



## **CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL**

### **1.1 Marco conceptual**

El presente proyecto se articula a través de la conceptualización de la lectura, su ejercicio por placer y los niveles que se alcanzan al hacer de ella o no un hábito. Por su importancia para el desarrollo de los individuos y, por lo tanto, de sus comunidades, se hace hincapié en la lectura crítica. Para alcanzar tal facultad, se recurre al concepto de mediación lectora y, por lo tanto, al del mediador de lectura. Lo anterior ya que se considera necesario contar con una definición clara del trabajo que se realizará con las denominadas estrategias de animación a la lectura.

Finalmente se considera de especial relevancia el concepto y la práctica de perspectiva de género, ya que el mundo se encuentra en un momento social cuyas incidencias parecen señalar la urgencia de aplicarla y considerarla en la cotidianidad. La violencia en la que mujeres de todas las edades viven vuelve apremiante interiorizarla y llevarla a la praxis en búsqueda de una sociedad no sólo más informada, sino más segura. Al respecto se profundizará más adelante.

#### ***1.1.1 La lectura***

Para Puente Ferreras (1996) la lectura se debe entender como un diálogo entre lo escrito por un autor y la información, opiniones y actitudes del lector. Este diálogo ha de resultar en la comprensión del texto y en la producción de ideas y opiniones propias. De la misma manera opina Pardo (2022) al señalar al acto de lectura como un proceso de resignificación del contenido.

Por su parte, Morón Arroyo (1996) señala a la lectura como una actividad social, dado que frecuentemente se realiza en compañía de alguien: la madre o el padre que lee un cuento, el analfabeto que es ayudado a decodificar una carta o el estudiante que lee una obra complicada con apoyo de su docente. Por lo anterior, la lectura es una actividad de colaboración y por lo

tanto, de diálogo humano. Asimismo, señala que la lectura es una actividad constante en la que se condensan momentos puntuales de dedicación a ésta. El autor señala la importancia de reconocer a la lectura no como acto, que podría interpretarse como un proceso pasivo, sino como actividad, de forma que destaque su naturaleza dinámica.

En ese sentido, Pinzas (2014) señala que la visión contemporánea de la lectura la ve como antónimo de términos como “pasividad” o “recepción”. Al respecto, alude a lo que llama “lectura constructiva”, en tanto la persona lectora arma mentalmente un “modelo” del texto. Esto implica el entendimiento de la información literal y la reflexión sobre ésta. De esta forma, la lectura significa interactuar con el texto, combinando el conocimiento previo de quien lee y lo que ofrece la lectura.

Sobre lo anterior Pinzas (2014) abunda en que para comprender la persona lectora utiliza diversas fuentes de experiencia e información que le ayudan a decodificar el texto. Dichas fuentes son: información ortográfica, gramatical, léxica, sintáctica y pragmática. El uso de estas fuentes permite realizar una lectura estratégica, toda vez que el lector o la lectora será capaz de recurrir a la mejor fuente para decodificar el texto.

Desde la perspectiva sociocultural que propone Cassany (2013), la lectura o acto de literacidad es una práctica social compleja. El autor enfatiza tres puntos (a) el significado que le da el lector al texto tiene origen social; (b) el discurso posee alguien detrás que lo produce. Esta persona refleja su visión y pensamientos a través del texto; y (c) discurso, autor y lector confluyen en un entorno no como elementos aislados. El significado del discurso cambia según la comunidad, el tiempo o la institución de la que se provenga.

**1.1.1.1 Lectura por placer.** Según Domingo Argüelles (2010, 2017), el fin mismo de la lectura no es la elevación de estadísticas ni obtener los beneficios prácticos que se desprenden

de ella, sino aportar placer, felicidad o alegría a la existencia. De este modo, se refiere al placer de obtener conocimiento, entretenimiento o al deleite de los sentidos. En este sentido, critica las prácticas educativas que limitan la lectura a la obligación (2010). Con razón de lo anterior, Domingo Argüelles (2017) considera contraproducente animar a la lectura a partir de sus beneficios. Esto aplica especialmente cuando se intenta transmitir a menores de edad, quienes prefieren actuar por la recompensa de hallar un mundo placentero en tal actividad.

De igual forma, Garrido (2014) lamenta la visión utilitaria de la lectura en diversos espacios, principalmente los educativos. En este ámbito, cuestiona a los centros escolares que temen dejar al estudiantado un tiempo libre para la lectura sin relación con el currículum escolar. El autor se pregunta qué pasaría si se permitiera dicho tiempo en las escuelas sólo para la lectura, sin que medien ejercicios de comprensión u otros complementos.

Siguiendo la idea anterior, Garrido (2014) defiende a la actividad lectora como un fin por sí misma. Aunque reconoce que la lectura es capaz de traer múltiples beneficios a quien es asiduo a ella, reconoce que es imposible alcanzarlos si ésta no se practica en primer lugar anteponiendo el gozo. En el mismo sentido, Puente Ferreras (1996) describe a la lectura como un goce, principalmente atribuido al placer causado por el descubrimiento.

Echevarría (2019) propone una animación a la lectura a partir de obras literarias. Al respecto, señala que el primer punto a tener en cuenta es la gratuidad de la ficción. Esta cualidad acerca a la lectura al juego y por lo tanto, al placer. Cerrillo (2016) expone que el acercamiento a la literatura permite a las personas el disfrute, así como la aproximación a todo tipo de emociones. Señala a su vez que por medio del texto literario el lector es capaz de percibir al otro sin diferenciar condición racial, cultural o ideológica.

**1.1.1.2 Tipología de la lectura.** De acuerdo con Fau (2020), desde el punto de vista de la profundidad, la lectura puede dividirse en las siguientes categorías: (a) mecánica, consistente en identificar palabras sin ahondar en su significado; (b) literal, que implica un grado superficial de comprensión; y (c) significativa, el último grado de la lectura en esta concepción y que se relaciona con la comprensión global del texto.

Por su parte, Garrido (2004) considera cuatro niveles para el lector. (a) elemental: el de un recién alfabetizado que puede leer avisos, señales, etc.; (b) instrumental, utilitario, útil: el que posee la mayoría de la gente. Sirve para cumplir con las tareas escolares, trabajar y desempeñarse en la cotidianidad. Se basa principalmente en el uso informativo de la lectura. No es indispensable la comprensión; (c) autónomo: el de la gente que se sirve de la lectura útil y además lee por voluntad propia. Profundizar es indispensable para el disfrute; (d) lectores letrados: se trata de lectores que se han incorporado plenamente a la lectura escrita. Pueden comprender escuchando o leyendo. Se expresan y comunican por escrito. Son críticos.

**1.1.1.3 Lectura crítica.** Ser crítico, para Serrano de Moreno (2007), significa tener disposición para identificar la intención y propósitos de un discurso. Asimismo, implica cuestionar modos, ideas, acciones; es decir, debatir los modos de pensar convencionalmente.

Dentro del ámbito escolar, saber pensar críticamente se ha vuelto una necesidad a la par de saber enseñar a hacerlo en el marco de una educación integral y humanística. En este sentido, la Secretaría de Educación Pública (2017) señala que el perfil de egreso de cada nivel escolar en México contempla el desarrollo del pensamiento crítico.

De acuerdo con Brito Ramos (2020), el pensamiento crítico en el contexto educativo se entiende como la capacidad de realizar juicios e inferencias, así como de proponer interrogantes respecto a la sociedad en donde se desarrolla. El estudiante que ha perfeccionado su pensamiento

crítico no sólo planteará interrogantes, sino que propondrá soluciones, al tiempo que escucha, analiza y evalúa las opiniones resultado de sus interacciones.

Cerrillo (2016) afirma que la lectura de textos literarios exige una competencia específica para su entendimiento. Desarrollar esta competencia requiere reconocer funciones del lenguaje como la emotiva y la poética, así como diferenciar el sentido connotativo del denotativo. Para el mencionado autor, el objetivo de la clase de literatura debería ser la formación de lectores literarios, es decir, aquellos con las capacidades de interpretar, analizar, valorar y enjuiciar una obra literaria. En este sentido, Haüy asegura que una mirada crítica sobre los textos literarios “trae la posibilidad de profundizar su abordaje y mejorar la calidad de la lectura” (2014, p. 28). Visto de esta forma, fomentar la lectura de textos literarios podría propiciar a su vez el pensamiento crítico propuesto en el perfil de egreso de la educación básica y media de la nación.

### ***1.1.2 Mediación lectora***

Para Munita (2014) es imperante resaltar que, desde sus orígenes, el concepto de mediación evoca la imagen de un conflicto entre dos partes y un tercero que pretende ayudar a acabar con éste. Asimismo, señala que en el concepto y en su uso se aparejan términos como transformación de la realidad, toda vez que gracias a la figura del mediador convergen posturas anteriormente discordantes. Asegura en ese sentido que el cambio no puede darse de manera obligada, pues debe haber voluntad entre las partes. Para lo anterior se requiere de un clima de confianza, libertad y seguridad. Éste debe ser propiciado por el mediador.

En cuanto a la mediación de la lectura, Munita (2014) señala que el concepto parece emerger en un contexto en el que se acepta el fracaso para crear lectores. De esta forma, se intuye una situación de conflicto en la que existe pocos hábitos de lectura y los individuos.

Rojas Ruiz (2017) considera necesario recalcar que la mediación lectora se enfoca principalmente en el entorno educativo, entre infantes y adolescentes. Como herramienta de la mediación lectora señala a la animación. De ésta se describe que consiste en toda actividad que se puede llevar a cabo en relación con la lectura, siendo el objetivo incidir o reforzar el hábito lector.

**1.1.2.1 El mediador de la lectura.** Siguiendo a Cerrillo et al. (2007), el mediador de lectura es una figura que funciona como puente o enlace entre la lectura y primeros lectores. Asimismo, debe legitimar la oferta editorial que se pone a disposición del público, así como orientar a diferenciar la lectura con fines escolares y la voluntaria.

Arizpe et al. (2022) indican que los mediadores de lectura son actores sociales con capacidad para intervenir culturalmente a través del proceso de mediación. Los mediadores establecen condiciones para la lectura, entre las que se encuentran programar tiempos, invitar a personas, disponer y gestionar el espacio de encuentro, acompañar, proponer y animar a la conversación en sus múltiples formas. Asimismo, los mediadores actúan en beneficio del desarrollo y reconocimiento de los valores que abonen a la integridad de los individuos.

De acuerdo con Cerrillo (2016) la figura del mediador se corresponde principalmente a los adultos en el entorno de infantes y adolescentes. Particularmente habla de los adultos en el medio familiar y aquellos en el contexto escolar. Para el autor, quienes no han sido iniciados en la práctica lectora regular dentro de la familia, dependen altamente de la escuela para hacerlo. Resalta, por lo tanto, la importancia de que ésta comprenda la diferencia entre la lectura obligatoria y la que se hace por entretenimiento. Siendo esta última la que es capaz de formar lectores.

De igual forma Petit (2013) reconoce la influencia de la familia en la formación lectora así como la de los contextos más amplios que invitan o desalientan al acercamiento a los libros. Por lo anterior señala que los mediadores de lectura, entendidos como iniciadores al libro, desempeñan un papel clave. Estos personajes suelen ser un maestro, un bibliotecario o un documentalista, entre otros. En relación con los maestros Petit señala que durante sus investigaciones resalta que a pesar de la crítica de los jóvenes hacia la institución educativa, éstos suelen evocar a veces a un docente con la capacidad de transmitirles el interés por la lectura, incluso cuando se tratara de textos difíciles.

**1.1.2.2 Estrategias de animación a la lectura.** En un primer momento Yubero Jiménez (1996) recuerda la etimología de *animar*, palabra relacionada con conceptos como *motivar*, *mover* o *dar alma*, entre otros. En el ámbito profesional considera a la animación como una actuación cuyo objetivo es transformar las actividades individuales y colectivas sobre la lectura. Esta actuación utiliza estrategias lúdicas y creativas para lograr tal fin. Persigue como última consecuencia lograr una *autoeducación* que permita acercar a la persona mediada al hábito lector. Este último se entiende como una conducta que propicia la lectura activa y analítica.

Cañamares Torrijos y Cerrillo (2007) aclaran que la animación a la lectura es el conjunto de estrategias y técnicas que permiten hacer nuevos lectores. Al respecto los autores señalan que el único objetivo de la animación a la lectura debiera ser mejorar los hábitos lectores hasta lograr su consolidación. Es importante mencionar que la animación a la lectura debe distinguirse desde esta perspectiva de la lectura obligatoria en tanto su gratuidad, su naturaleza activa y crítica, así como voluntaria.

Para el proyecto de intervención que se describirá más adelante, se considera seguir como principal estrategia de animación el círculo de lectura, desde la propuesta de Daniels (2002). El

autor mencionado delinea esta dinámica enfocado en grupos escolares, generalmente numerosos. Para su funcionamiento, propone la formación de pequeños grupos que ejercerán la lectura en voz alta, al tiempo que cada integrante toma notas escritas o dibujadas. Las lecturas, ofrecidas por un mediador, son escogidas por cada grupo de forma voluntaria. Esto pretende asegurar que se mantenga su interés y el espíritu de libertad. Mientras la actividad se lleva a cabo, los integrantes de cada grupo dialogarán y debatirán entre ellos, lo que les permitirá socializar la lectura y lograr una mejor comprensión.

Como complemento, se propone una lista extra de estrategias de animación a la lectura más cortas que se pretende que dinamicen los encuentros. Dicha lista se incluirá en el apartado de apéndices (ver Apéndice A).

### ***1.1.3 Perspectiva de género***

De acuerdo con Lagarde (1997) la perspectiva de género es una herramienta que permite identificar, analizar y cuestionar las expectativas sociales y culturales relacionadas con lo masculino y lo femenino. Derivado de esto, propone examinar desde la perspectiva de género las formas de dominación particulares que se derivan de las nociones culturales sobre lo femenino y lo masculino.

La Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (Conavim, 2018) señala a la perspectiva de género como una herramienta conceptual que permite comprender que el desarrollo vital de mujeres y hombres puede modificarse, ya que no está determinado por la naturaleza, sino por la sociedad. Se considera, por lo tanto, que esta perspectiva cuestiona los estereotipos con los que educa a las personas según se nace mujer u hombre.



Martínez Jiménez (2022) considera indispensable realizar una promoción de la lectura con perspectiva de género toda vez que en la literatura se ha observado la perpetuación de estereotipos y desigualdades, puesto que se trata de un poderoso medio de comunicación masiva. Considerando su potencial educativo, la promotora alude a la importancia de implementar la perspectiva de género en actividades y textos de promoción de la lectura. Lo anterior también basado en la responsabilidad que poseen los mediadores de lectura en guiar con apego a los derechos humanos. Sugiere que niñas, niños y adolescentes (NNA) pueden concientizarse acerca de los diversos problemas relacionados con el género a través del lenguaje y el material literario.

Para trabajar la perspectiva de género en las salas de lectura, Martínez Jiménez (2022) propone evitar hacer uso de textos literarios que presenten a las mujeres desde la minimización o el utilitarismo, así como estereotipos (como princesas y príncipes) y aquellos que hagan propaganda del abuso. Considera indispensable que los mediadores de lectura trabajen la prevención de la violencia con materiales lúdicos cuando se trata de NNA.

## **1.2 Marco teórico**

### ***1.2.1 Pedagogía crítica***

De acuerdo con la visión tradicional de la educación, ésta se concibe como una construcción a favor del sistema imperante del momento. Esta perspectiva favorece el dominio de habilidades instrumentales, cuyo beneficio redunda en lo económico (Ramírez Bravo, 2008). Contraria a esta visión se establece la pedagogía crítica, planteada por Ramírez-López y Loaiza (2016) como una resignificación de la educación y sus funciones.

Como paradigma educativo, la pedagogía crítica busca lograr en el estudiantado la reflexión crítica y el análisis del mundo que le rodea, así como cuestionar y desafiar toda clase de dominación. Es decir, implica reconocer dinámicas de opresión y deshumanización (López y

Loaiza ,2016), en tanto que su finalidad es coadyuvar en la transformación social, en busca de acabar con las desigualdades (López López, 2019).

Ramírez Bravo (2008) considera como supuestos base de la pedagogía crítica los siguientes: (a) participación social, que implica el pensamiento democrático y la participación de todos los miembros de una comunidad alrededor de sus problemáticas y sus soluciones; (b) la comunicación horizontal, que valida el discurso de los otros y permite su análisis, reconociendo sus diferencias y posibilidades de encuentro; (c) la significación de los imaginarios simbólicos, que articula la comprensión del sujeto histórico, sociocultural y político. Es decir, responde a través de qué procesos se ha llegado al momento actual, qué estilos de vida encarnan los individuos y cómo los sistemas de ordenamiento (legislativos, educativos, sociales y provenientes de los medios de comunicación masiva) se enlazan con lo anterior.

Asimismo, continuando con Bravo (2008): (d) la humanización de los procesos educativos, supuesto que permitiría promover el mundo emocional y reflexivo. La humanización del proceso educativo toma a la cátedra como un pretexto para indagar en la sociedad y en los cambios necesarios. Al respecto, Niño-Arteaga (2019) describe que humanizar la educación implica orientarse hacia la defensa del mundo, así como a buscar soluciones a los problemas de éste dentro del aula. En este sentido, enseñar a pensar equivale a enseñar a resistir los embates de las clases dominantes.

Los dos últimos supuestos considerados por Bravo (2008) son: (e) la contextualización del proceso educativo y (f) la transformación de la realidad social. La primera confronta la realidad externa con aquella estudiada. Se enfoca en el cuestionamiento de los modelos sociales y en la búsqueda de señales de identidad contra las crisis de poder y valores. Finalmente, transformar la realidad social resulta de seguir los anteriores supuestos. Implica no solo adaptarla

a las necesidades inmediatas, sino conceptualizarla desde la consciencia social, enfatizando el espíritu democrático y la resignificación histórica, sin olvidar la importancia del trabajo de investigación permanente.

### ***1.2.2 Aprendizaje dialógico***

Valls y Munté (2010) describen que el aprendizaje dialógico propone como herramientas clave para el aprendizaje la interacción y el diálogo. Se trata de un proceso donde se da pie a la alteridad, ya que se reconoce que los otros en su diferencia poseen conocimientos para compartir. Al hacerlo, procurando que cada individuo aporte, se construyen nuevos conocimientos (Del Valle Rodríguez Flores, 2016). En este contexto es importante recordar que la interacción no debe acotarse únicamente a la producida entre estudiantes y congéneres, o entre estudiantes y profesorado, sino que debe extenderse a todo el contexto que rodea al cuerpo estudiantil.

De igual forma, la transformación se presenta como un concepto clave para el aprendizaje dialógico. Implica transformar el contexto, pero también el currículum, de forma que se potencien los aprendizajes para todas las personas involucradas. Así, se potencia la solidaridad y la inclusión (Valls y Munté, 2010).

El aprendizaje dialógico se basa en siete principios básicos, de acuerdo con Macías Ballesteros y García Prieto (2019). Estos principios son los siguientes: (a) el diálogo igualitario, (b) la inteligencia cultural, (c) transformación, (d) dimensión instrumental, (e) solidaridad, (f) igualdad de diferencias, y (g) creación de sentido. A continuación se desglosará cada uno.

Como (a) diálogo igualitario se conoce aquel que permite reconocer y validar cada una de las interacciones entre los participantes. Sus ideas y opiniones serán igualmente valiosas sin importar su condición económica, académica, de género o cualquier otro rasgo diferenciador. En este sentido, Ballesteros y García Prieto (2019) enfatizan la importancia de que la figura docente

tenga una sólida formación general, no solo acotada al ámbito magisterial, de forma que le sea posible aportar puntos de vista argumentados al alumnado.

Se entiende como (b) inteligencia cultural a la capacidad comunicativa de cada individuo, externa a su inteligencia académica o práctica. Se trata de un instrumento básico para interactuar y resolver diferencias. Por su parte, Valls y Munté (2010) señalan que el enfoque en la inteligencia cultural permite eliminar el discurso de la queja, centrado en lo que las y los estudiantes no saben hacer, y reemplazarlo por la organización de grupos de aprendizaje que reconozcan las habilidades de cada quien.

La (c) transformación refiere a que la educación basada en el aprendizaje dialógico busca transformar la realidad, no adaptarse a ésta. La realidad transformada no puede ser solo la que corresponde de forma privada al educando, sino a toda la comunidad educativa.

En lo que respecta a (d) la dimensión instrumental, el aprendizaje dialógico no es contrario a la adquisición de habilidades instrumentales, pero pretende trabajarlas partiendo de la dimensión humana hasta el desarrollo de lo técnico. Asimismo, se asegura de incluir los contenidos que el alumnado desea aprender en el currículum ya establecido.

Como fundamental para el derribamiento de las desigualdades sociales se presenta la (e) solidaridad, entendiendo que cada persona es importante y que en comunidad se aprende de forma colaborativa.

Aunado a lo anterior se debe mencionar (f) la igualdad de diferencias, principio que postula que a pesar de los contrastes entre individuos, todas y todos tienen los mismos derechos y oportunidades. La diversidad en este sentido se ve como un área de oportunidad, toda vez que enriquece la experiencia educativa.

Por último, (g) la creación de sentido propone concebir nuevas percepciones sobre cómo utilizar los recursos materiales de los que se dispone dentro del aula. El aula vista así se transforma en un espacio de enriquecimiento donde se comparten conocimientos y vivencias, todo a favor del estudiantado participante. La creación de sentido también ofrece luz sobre las actividades que se desarrollan dentro del espacio de clase, toda vez que éste no se encuentra ni fuera del estudiante ni en su interior, sino en la interacción que establece entre sí mismo y sus congéneres y docentes. En el caso de la lectura, el diálogo tiene un valor fundamental para darle sentido, al permitir la percepción de otras experiencias (Martins, 2006).

### ***1.2.3 Teoría transaccional***

En la teoría transaccional, el lector y el texto forman parte de un todo. El significado no existe de antemano, sino que surge a partir de la interacción entre lector y texto. Este enfoque destaca la importancia del contexto en el campo de la comprensión de la lectura (Makuc, 2008).

La lectura desde el punto de vista transaccional solo es efectiva cuando el lector es capaz de construir significados tras convertir las ideas del texto en pensamientos. La construcción del significado resulta de la interacción entre el texto, el lector y su contexto. En este sentido, las experiencias personales y los propósitos de los lectores serán determinantes en la experiencia lectora resultante (Morales et al., 2018).

Dubois (1989) enfatiza tres puntos sobre la teoría transaccional. El primero es la ya mencionada interdependencia entre texto y lector; asimismo en esta dinámica señala la implicación del medio cultural, social y personal para alcanzar el sentido.

El segundo punto es la atención selectiva que posee el lector al entrar en contacto con el texto, en tanto sujeto que proviene de un contexto específico y posee memorias y conocimientos propios. Por lo anterior, al momento de comprender un texto, lo hará desde una u otra postura,

aunque puede desplazarse entre una y otra indistintamente: la estética y la eferente (Dubois, 1989).

La postura estética implica que el lector permanecerá atento a los efectos subjetivos del texto en su persona durante el acto de lectura. La postura eferente se caracteriza, en cambio, porque provoca que el lector se centre en lo que retiene tras la lectura (Dubois, 1989), o bien, lo que puede extraer de ésta (Morales et al., 2018).

En tercer término se encuentra lo que se denomina el problema de la intención, desde el cual se desafía la postura de intentar hallar la intención del autor detrás de sus palabras. Para la teoría transaccional, se debe abrir la posibilidad de ensayar múltiples interpretaciones argumentadas.

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

#### ***1.3.1 Promoción y animación a la lectura entre adolescentes***

Olivares Morales (2017) realizó un trabajo de intervención lectora en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Veracruz (CECYTEV) No. 29 General Alatríste, en Yanga, Veracruz. El grupo participante contaba con edades que fluctuaban de los 15 a los 34 años y formaban parte del segundo semestre de educación media. El grupo contó con 18 inscritos.

El trabajo de intervención de Olivares Morales (2017) consistió en un círculo de lectura cuya mecánica fue la siguiente: en dos reuniones semanales de una hora cada una, se llevó a cabo la lectura de diversas obras propuestas por los participantes y el promotor de lectura. En cada sesión se dio un espacio de media hora para realizar la lectura en silencio y una vez terminada, se solicitaba la participación voluntaria para compartir opiniones e impresiones, así como dificultades y si se recomendaba la obra o no. Hubo variaciones de la actividad, ya que también

se llevó a cabo lectura en voz alta, en pares y en equipos. Para esto último, el promotor buscó a los estudiantes con mejor dicción y con voz fuerte y clara que pudiera servir de apoyo a quienes poseían dificultades para la lectura en voz alta.

Se obtuvo como resultado que el propio grupo se convirtió el promotor de lectura, debido a que sus integrantes manifestaron interés de llevar actividades de esta índole a la primaria de la comunidad de San Joaquín, donde se leyó cuentos y fábulas a los menores. Olivares Morales (2017) describe que la clave del éxito de esta última actividad fue que los estudiantes se sintieron útiles y escuchados al percibir el entusiasmo de los alumnos de primaria. Asimismo, se observó una mejoría general en el alumnado, reportado por los docentes de la institución que señalaron que notaban una mejora en la habilidad lectora. Por otro lado, debido a las características de la infraestructura educativa, no se pudo lograr el objetivo de crear un espacio permanente de lectura.

Flores Tejeda (2021) realizó el proyecto de intervención Literatura a la mexicana en la Escuela de Bachilleres Gral. Francisco J. Múgica, ubicada en la ciudad de Huatusco, Veracruz. Su objetivo fue fomentar la lectura por placer y la escritura a partir de textos de autores mexicanos del siglo XX y contemporáneos. Esta intervención tuvo una duración de 11 sesiones, de una hora cada una, en 2021. Debido a la contingencia sanitaria causada por la pandemia de SARS-CoV-2, aunque se planteó llevar a cabo las actividades de forma presencial, se tuvo que hacer de forma virtual a través de la plataforma Zoom.

En un principio, Flores Tejeda (2021) consideró la situación prometedora, en tanto que un alto número del alumnado de la institución alcanzó un nivel III (47 %) y IV (30 %) en la Prueba Planea 2017. Lo anterior permitía suponer una aptitud lectora óptima, aunque mejorable.

Catorce alumnas participaron en el proyecto, aunque a lo largo de las sesiones el número de asistentes decayó considerablemente, hasta que llegó a tres. Este fenómeno se explica por la falta de tiempo, sobrecarga académica y compromisos externos a los que las alumnas debían asistir. Las sesiones se llevaron a cabo utilizando el mismo esquema: lectura gratuita, lectura en voz alta del texto seleccionado para el día y una conclusión con comentarios generales. Se realizó únicamente tres actividades, debido a que la asistencia empezó a decaer: dos minicuentos y un cadáver exquisito virtual. Se observó que en la actividad de escritura de minicuentos dos estudiantes ejercieron intertextualidad con Harry Potter y Caperucita Roja. Al respecto, Flores Tejeda (2021) considera que esta fue una señal del ejercicio de la lectura crítica del alumnado.

Es interesante mencionar que Flores Tejeda (2021) solicitó a sus participantes que mencionaran autores mexicanos conocidos. Octavio Paz y Carlos Fuentes fueron los más mencionados, con 8 y 3 menciones respectivamente. Juan Rulfo y Sor Juana Inés de la Cruz fueron mencionados 2 veces. Se considera pertinente señalar que en este trabajo se deja ver que el primer referente de una persona escritora para un grupo adolescente suele ser un hombre.

Flores Tejeda (2021) concluye que es usual que la juventud no lea por falta de orientación adecuada. Asimismo, sentencia que la longitud y complejidad de un texto no es proporcional al desagrado de los adolescentes, de tal forma que una historia corta y sencilla no siempre les será más agradable que una larga y compleja, especialmente si ésta se relaciona con su contexto o se acerca a temas polémicos.

Rivera Guevara (2022) realizó un proyecto de intervención llamado Compartir habitaciones propias, en el subsistema de Telebachillerato de Veracruz (Tebaev), en el plantel ubicado en la comunidad El Terrero, Emiliano Zapata, a media hora de Xalapa, Veracruz. En esta institución educativa se reportó un bajo nivel de lectura, así como escaso hábito lector. El



objetivo del proyecto, además de fomentar la lectura por placer y coadyuvar el desarrollo de la comprensión lectora, fue incrementar el conocimiento e interés por la literatura escrita por mujeres. El grupo con el que se participó fue el de los estudiantes del V semestre de dicho plantel.

Debido a la contingencia sanitaria provocada por el SARS-CoV-2, las actividades fueron realizadas de manera virtual en 13 sesiones de carácter síncrono, con algunas actividades asincrónicas gracias al uso de la plataforma Google Classroom (Rivera Guevara, 2022).

La cartografía lectora se compuso de un total de 39 textos que correspondieron a narrativa, poesía, crónica, epístola y texto dramático. Debido al interés por promover la escritura de las mujeres, se leyó a 19 autoras, pero también hubo espacio para 8 hombres (Rivera Guevara, 2022).

Es de resaltar que de acuerdo con lo analizado por Rivera Guevara (2022) y en concordancia con el trabajo previamente descrito, se descubrió que la mayoría de los participantes desconocían nombres de autoras. La excepción fue la poeta Sor Juana Inés de la Cruz.

Finalmente, Rivera Guevara (2022) describe que al término del taller Compartir habitaciones propias los participantes evaluaron la experiencia con un 9. La experiencia parece haber sido positiva, pues 68.8 % del grupo indicó que tomaría un taller similar en el futuro y el 25 % consideró que tal vez. Sólo el 6.3 % (un participante) expresó no haberse sentido a gusto y que no volvería ser parte de una experiencia similar.

En cuanto a la lectura por placer tras finalizar el taller, Rivera Guevara (2022) reporta que el 47 % de sus entrevistados contestaron de forma afirmativa. Es de resaltar que de la cartografía propuesta, el texto más relevante para el grupo fue la novela Nada (2000), de Janne Teller, obra

de carácter existencialista y a menudo censurada en centros educativos. Al respecto, Rivera Guevara (2022) considera: “No obstante, la respuesta positiva demuestra que Domingo Argüelles (2017) tenía razón cuando recomienda promover la lectura de libros prohibidos, ya que éstos suelen ser los más atractivos, los que despiertan el interés incluso entre no lectores” (p. 76).

Un resultado inesperado fue el agrado por la poesía demostrado por el grupo. Particularmente resalta el poema “Ajedrez” (2004) de Rosario Castellanos, de corte amoroso y que utiliza la metáfora del juego aludido en el título para hablar de las relaciones de pareja. Sobre esto, Rivera Guevara señala que los jóvenes y sus familiares gustaban del ajedrez. Por lo anterior, se demuestra que el entorno sociocultural influye en mayor grado en que los lectores aprecien o se identifiquen con un texto (Rivera Guevara, 2022).

En cuanto a la comprensión lectora, Rivera Guevara (2022) reporta que la lectura en voz alta, el diálogo y el debate propiciaron mayor construcción de significados de parte del estudiantado. Sin embargo, se encontró resultados menores en la construcción de inferencias y juicios críticos frente a la localización de información.

### ***1.3.2 Perspectiva de género entre jóvenes y adolescentes***

Hernández Hernández (2016) realizó una serie de talleres reflexivos en la Secundaria 66, en la colonia Simón Díaz, de la ciudad de San Luis Potosí. Esto se llevó a cabo en el marco del proyecto Conacyt-SEB-SEP: Prácticas, discursos y reproducción sociocultural de la exclusión: Discriminación y violencia escolar en secundarias rurales y urbanas de San Luis Potosí. Construcción de espacio escolares para mejorar la educación y las competencias para la vida.

Los talleres reflexivos giraron en torno a las estructuras de género y su manifestación en la vida cotidiana. Al priorizar las inquietudes de las jóvenes se utilizó la investigación acción participativa (IAP) para construir y reconstruir el problema de trabajo en conjunto investigadora-

alumnas. Asimismo, se incluyó el enfoque de género y la pedagogía crítica. El objetivo general del trabajo fue incentivar en las adolescentes una visión crítica sobre la construcción de género mediante el enfoque de la IAP. Se buscó generar acciones que cambien la posición de sumisión de las mujeres en relación con los hombres. No se especifica una hipótesis, en tanto que se postula que la IAP plantea preguntas formuladas por los sujetos participantes y no por los investigadores. Tras una descripción de las modalidades de la IAP, Hernández Hernández (2016) esclarece que procedió en el marco de la IAP en su modalidad crítica o emancipadora. En cuanto a los ejes de análisis, éstos fueron el género, roles de género y la educación escolar. Al respecto describe que por el carácter flexible de la IAP, durante el trabajo con las estudiantes surgieron otras categorías de exploración: sexualidad, identidad, cuerpo y familia.

En cuanto a los resultados, Hernández Hernández (2016) refiere que entre las alumnas surgieron nuevos saberes producto de la práctica. Relata puntualmente que las estudiantes lograron identificar y enunciar el acoso sufrido por parte de un profesor. Las estudiantes relataron que dicho profesor manifestaba preferencia por los estudiantes varones y expresaba hacia ellas comentarios inapropiados de índole sexual. Sin embargo, no se pudo llevar a cabo la denuncia correspondiente debido a la falta de consenso entre las estudiantes.

Por su parte, Briceño Alcaraz (2015) analizó la manera en que el género influye en las prácticas culturales, concretamente la lectura y el cine. Se enfocó en tres casos de adolescentes de sexo femenino de Jalisco. Se entrevistó 2 172 estudiantes durante los ciclos escolares 2009-2010 y 2010-2011, las cuales pertenecían a distintas escuelas de distintas modalidades. Las edades de las participantes oscilaron entre los 12 y los 16 años. Se utilizó un estudio descriptivo de diseño mixto.

En lo relativo a la lectura, Briceño Alcaraz (2015) halló diferencias en los géneros preferidos por mujeres y hombres adolescentes. En ese sentido, reportó que las jóvenes prefieren la lectura de novela, cuento y poesía, con un 60.2 %, 55.7 % y 39.5 % de interés respectivamente. Por su parte, los jóvenes varones prefieren el cuento (49.8 %), la historia (41 %) y textos científicos y técnicos (32.8 %). Para analizar el significado de tales datos, se entrevistó a un grupo de mujeres adolescentes, provenientes de la Zona Metropolitana de Guadalajara, de familia de clase media, pertenecientes tanto al sistema público como privado. De los relatos, Briceño Alcaraz (2015) concluye que las jóvenes adolescentes buscan, además del disfrute, puntos de identificación a partir de lo leído, modelos a seguir, fuentes de información que les permitan formarse un criterio personal y marcos de referencia en cuanto a su proceder ético y social.

La perspectiva de género puede ser una herramienta de interés para analizar todo tipo de discurso. Así lo demostró Vera Arteaga (2021) al utilizar el análisis del discurso de género en memes como estrategia para impulsar el pensamiento crítico en estudiantes del Diploma de Bachillerato Universal. Es necesario aclarar que dicha modalidad de estudios se imparte a jóvenes de entre 16 a 19 años. Este trabajo se llevó a cabo en la ciudad de Quito, Ecuador, y se sustenta principalmente del trabajo de Paulo Freire relativo a la pedagogía crítica.

Se utilizó fichas hermenéuticas para recabar la información, sustentadas en la teoría de género, teoría de análisis del discurso y otros indicadores. Asimismo, se hizo uso de la entrevista no estructurada.

Para Vera Arteaga (2021) es resaltable que algunas posturas, tanto de mujeres como de hombres, evidenciaban actitudes discriminatorias contra las mujeres y otros grupos vulnerables. Sin embargo, los memes analizados que hacían referencia a Dios y a la religión fueron

considerados ofensivos, por utilizar el nombre de Dios en vano. En otros casos, los participantes expresaron no enviar ciertos memes que hacían alusión a orientaciones sexuales diversas por temor a parecer parte de la comunidad LGBTQ.

En el plano lingüístico, Vera Arteaga (2021) identificó que los estudiantes fueron capaces de reconocer y reflexionar aspectos lingüísticos y extralingüísticos por medio de la reflexión, así como que los ejercicios propuestos permitieron impulsar el pensamiento crítico del estudiantado. Para la autora, es importante este tipo de ejercicios debido a que se habla de problemáticas inmersas en la sociedad actual. De igual forma, se evidenció el interés de los participantes, ya que se trató del análisis de microdiscursos de uso frecuente en su vida cotidiana.

Se observó que el alumnado puede identificar de forma satisfactoria la discriminación y violencia hacia la figura femenina, así como hacia otros grupos vulnerables. Sin embargo, también se hace mención que existió un grupo que no consideró ofensivo el uso de memes con mensajes discriminatorios debido a la naturaleza cómica de éstos o bien, si los receptores sabían que se trataba de una broma. A pesar de lo anterior, Vera Arteaga (2021) considera que con la guía en temas de género, el estudiantado es capaz de desarrollar sus capacidades de pensamiento crítico.

#### **1.4 Breve caracterización del proyecto**

El proyecto de intervención se llevará a cabo en el Colegio Teresita A. C., institución ubicada en la calle Revolución, 142, colonia Centro, de la ciudad de Xalapa, Veracruz, México.

Debido al número de alumnos del plantel, considerado bajo en comparación con otras escuelas, la Coordinación escolar consideró viable que el proyecto de intervención se realizara con el estudiantado de los semestres primero, tercero y quinto, siendo un total de 28 estudiantes.

Se contempla realizar 10 sesiones mínimo y un máximo de 15, considerando las indicaciones de la institución. Dichas sesiones tendrán una duración de una hora, debido a que fue el tiempo que la Coordinación del colegio pudo otorgar.

Este proyecto pretende fomentar la lectura por placer en el grupo participante, acercando a éste bibliografía de su interés. Asimismo, busca desarrollar la comprensión lectora y la lectura crítica, en consonancia con la estrategia prioritaria 2.6 del Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (2020), relativa a la democratización de la lectura debido a su importancia en la formación integral de los individuos y en la construcción de una sociedad justa e igualitaria.

La estrategia con la que se intervendrá al mencionado grupo será la del círculo de lectura, lectura en voz alta y otras estrategias de animación a la lectura como: lectura gratuita, teléfono poético descompuesto, lectorante y tendedero literario.

## CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

### 2.1 Delimitación del problema

#### 2.1.1 *El problema general*

De acuerdo con el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta, 2015), el promedio de libros impresos en los hogares mexicanos es de 40.1. Aunque el libro de texto (45 %) impera en las bibliotecas personales de la población mexicana, el contenido religioso, cuentos, enciclopedias, libros de historia y novelas le siguen. A pesar de lo anterior, el promedio de libros leídos por gusto en 2015 fue de 3.5. En cuanto a tiempo dedicado a la lectura, el 43.4 % lee menos de una hora al día. Quienes leen más de dos horas por jornada alcanzan apenas el 5.8 %.

El 47 % de la población encuestada aceptó que lee sólo si ve en la necesidad de hacerlo. En ese sentido, el 45 % dedica menos de una hora a la lectura por necesidad. En este rubro, la cantidad de libros leídos aumenta: se reporta un promedio anual de 5.0 libros. Esto significa que si se suma la cantidad de libros por necesidad y por gusto, la población mexicana lee un promedio de 5.3 libros al año (Conaculta, 2015).

Por su parte, el Módulo sobre Lectura (Inegi, 2021) considera otras cifras. Respecto a la población alfabetizada lectora de libros de 18 años o más, el promedio de libros leídos al año fue de 3.7. El tiempo dedicado a la lectura varía según los niveles de escolaridad alcanzados. Aquellos sin educación básica terminada reportan dedicar en promedio 35 minutos por sesión a la lectura, mientras que en quienes cuentan con educación superior el tiempo alcanza los 50 minutos.

De acuerdo con Conaculta (2015), el principal motivo por el cual se lee es el placer y el entretenimiento, motivos que alcanzan un puntaje del 50 %. En tanto que Inegi (2021) coincide al señalar que la población alfabetizada de 18 años o más lee por entretenimiento (42.6 %).

Respecto a las razones para no leer, Conaculta (2015) reporta que el 70 % de la población que evita la lectura indicó que lo hace por falta de tiempo. Le sigue como razón la apatía, en un 20 %. Esto en 2021 no cambió, pues Inegi (2021) reporta que la falta de tiempo (43.9 %) y la falta de interés, motivación o gusto por la lectura (25.4 %) fueron las principales razones para no leer, a pesar del periodo de confinamiento.

### ***2.1.2 El problema específico***

De acuerdo con el Programa para la Evaluación de Alumnos (Salinas et al., 2018), los estudiantes de 15 años de México obtuvieron un puntaje de 420 sobre 600 en lectura. Tal nivel se encuentra por debajo del promedio obtenido por otros países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Solo el 1 % de los estudiantes de México alcanzó un rendimiento superior en lectura, es decir, de nivel 5 o 6. Mientras tanto, el 55 % alcanzó al menos el nivel 2.

Es significativo mencionar que todos los países participantes en la prueba PISA 2018 registraron en lectura un mayor nivel de desempeño por parte de las jóvenes estudiantes. El promedio fue de 30 puntos, pero en México las adolescentes sólo superaron a sus compañeros en 11.

El anterior resultado parece estrechamente relacionado con los hábitos lectores de las y los jóvenes, pues el 74 % de ellas declara mayor entusiasmo por la lectura (IBBY México y Citibanamex, 2019). De los 12 a los 29 años, el contenido que más se lee por parte de hombres y mujeres son las noticias, artículos, blogs y consejos. Sólo el 25 % acostumbra a leer contenidos literarios como novelas, cuentos o poesía.

Por su parte, Conaculta (2015) señala que se percibe en los jóvenes mayor arraigo a la lectura, aunque no alcanza los niveles más altos de entusiasmo. Se registra que los jóvenes de 12



a 17 años leen por gusto un promedio de 4.2 libros al año. En cuanto a la lectura por necesidad, dicho grupo etario recurre a la lectura por esta razón en un 53.6 %. Como resultado, lee por razones utilitarias 2.5 libros al año.

### ***2.1.3 El problema concreto***

Este proyecto de intervención cuenta con un grupo participante de 29 estudiantes de bachillerato. El 66.7 % pertenece al género femenino y el resto, al masculino. Tras la aplicación de la encuesta utilizada como instrumento de evaluación inicial, se pudo conocer los siguientes datos.

El 33 % del grupo de intervención cuenta con 15 años, siendo el grupo de primer semestre el más amplio en número. Siete personas más cuentan con 17 años y una sola, con 18.

El 65 % del estudiantado respondió tener un nivel de comprensión lectora intermedio; 25 % se asumió con uno alto y solo 2 % escogió bajo. Estos últimos fueron los mismos que indicaron no gustar de la lectura.

Se preguntó al estudiantado si considera tener limitaciones para la lectura. El 37.5 % respondió no tener la suficiente concentración para leer; el 29.2 % seleccionó “No tengo paciencia para leer” y el 16.7 % indicó “Otra”. Las respuestas en este sentido fueron las siguientes: “Me pongo nervioso y me trabo”; “A veces falta de tiempo”; “Me da sueño jaja”; “No me gusta”.

Es de resaltar que la mayoría del alumnado, 54.2 %, admitió no dedicarse a la lectura en su tiempo libre.

Respecto al tiempo de lectura que habían dedicado en la última semana, el 33.3 % respondió haber dedicado al menos de media a una hora. El 29.2 % dedicó menos de media a la lectura en la última semana y el 25 % admitió no haber dedicado tiempo a esta actividad.

Quienes más ejercieron la lectura fueron tres personas. Dos de ellas (8.3 %) señalaron haber leído de una a dos horas en la semana previa y una (4.2 %) indicó haber leído durante más de dos horas en el periodo señalado. Esta participante explicó que llega a dedicar hasta 4 horas, por 3 días a la semana, a la lectura.

Las razones que señalaron para no leer, además del nulo gusto por la actividad lectora (25 %), fueron no tener tiempo (45.8 %), preferir otras actividades recreativas (29.2 %), pereza (20.8%), no saber qué leer (16.7 %), no tener un lugar apropiado para la lectura (8.3 %) y falta de dinero (4.2 %, equivalente a una persona encuestada),

El número de libros leídos durante el año 2022 permaneció en un número bajo en su mayoría, de entre 1 y 4 ejemplares (54.2 %). “Ninguno” fue la respuesta más seguida, con 25 % del total. El 12.5 % señaló haber leído de 5 a 8 libros y sólo el 8.3 %, más de 8 libros.

El 73.7 % de quienes respondieron haber leído al menos un libro durante al año, indicó que éste fue una novela. Los géneros más populares después de ésta fueron el cuento, mitos y leyendas e historia (36.8 % cada uno). Es de mencionar que hubo mención a mangas (género japonés que podría equipararse a la historieta occidental) y a “ficción” y “suspenso”, lo que indica que no se relaciona los subgéneros con el género narrativo de la novela.

Se consideró pertinente indagar respecto a los hábitos familiares en torno a la lectura. Al respecto, el 75 % indicó que en su hogar existe una colección de libros. Sin embargo, el porcentaje de quienes no han visto a sus familiares ejercer la lectura es más alto (33.3 %) que el de quienes sí conviven con lectores en su núcleo familiar (29.2 %). También es de mencionar que un resultado más alto fue el de quienes indicaron que sí ven a sus familiares leer “algunas veces”, con 37.5 % de las respuestas.

A pesar de lo anterior, cabe resaltar que 61.1 % de quienes han visto a sus familiares leer en casa señalaron que los materiales de lectura de éstos suelen ser de índole laboral. Lo anterior implica que el alumnado participante en el proyecto está más acostumbrado a visualizar la lectura en términos utilitarios.

También se le preguntó al estudiantado si se consideraba “lector”. Sólo 6 personas contestaron que sí. Cuatro más respondieron “A veces” y “Algunas veces”. Trece estudiantes respondieron que no, con múltiples argumentos y una más dejó la pregunta en blanco.

Uno de los objetivos de este proyecto de intervención es promover la crítica a las normativas sociales impuestas por razón de género, razón por la cual se ha hecho mención previamente de la perspectiva de género. En ese sentido, se trae a colación algunas observaciones que se realizaron a presenciar las clases del estudiantado.

Dos situaciones llamaron la atención de la autora. En un caso, uno de los jóvenes tiró su chamarra al suelo. Cuando la docente le indicó que la recogiera, una de sus compañeras se apresuró a hacerlo ella misma. Nadie dijo nada al respecto. Se notó que en esa y otra sesión de clases, la joven se afanaba por explicar a ese compañero y otro la actividad, así como hacer que trabajaran.

La segunda situación ocurrió en otra clase, en la que se realizó un trabajo por equipos. El grupo cuenta con cinco varones, cuatro de ellos que parecen haber consolidado una amistad. En esa ocasión fueron separados para trabajar con sus compañeras. Sin embargo, se notó que a menudo se volvían a acercar entre ellos para platicar. Cuando se les cuestionó por qué no trabajaban con sus compañeras de equipo, ellos respondieron que no sabían qué hacer, pues ellas lo hacían mejor. La actividad consistía en realizar un cartel. Las jóvenes cooperaban entre ellas para hacer dibujos, pintar, escribir y trazar con tipografía *lettering* títulos. Se observó que entre

ellas tomaban acuerdos y que en un esfuerzo por dividir el trabajo de forma equitativa, les señalaban responsabilidades a sus compañeros. Éstos, sin embargo, se limitaban a hacerlas con el mínimo esfuerzo. Uno de ellos argumentó que no se les podía pedir más, dado que ni siquiera traían útiles de escritura o dibujo.

Se resalta estas situaciones porque hablan de una cultura donde se espera que las mujeres cuiden a los hombres, ya sea al recoger sus pertenencias o bien, al coordinar el trabajo.

Cabe mencionar que en la evaluación diagnóstica se solicitó a las y los estudiantes que describieran cómo, según sus palabras, debería ser un hombre y una mujer. Se notó que en ambos géneros se pensó en términos románticos (debido a la aparición de palabras como “fiel”, “cariñoso”, “cariñosa”, “amoroso”). Asimismo, es interesante resaltar que aunque tanto ellas como ellos hicieron alusión a características físicas, las jóvenes mencionaron principalmente “alto” como particularidad deseada. Los jóvenes, por su parte, mencionaron “bonita” (tres veces), “buen cuerpo” (una vez) y “bella” (dos veces). Esto puede indicarnos que entre el alumnado masculino participante en el proyecto persiste la tendencia a apreciar a las mujeres por su físico.

Finalmente, no se puede terminar esta descripción del problema concreto sin mencionar el trabajo que la autora previamente realizó en la institución durante cuatro años, mismo que permitió conocer de antemano a las y los participantes del actual proyecto de intervención. En ese tiempo se procuró ser una docente abierta y cercana a las y los estudiantes, por lo que principalmente éstas se acercaron y en confianza relataron sus conflictos personales. Por respeto a su privacidad, no se entrará en detalles. Sin embargo, sí se pretende dejar constancia que se conoce de problemas familiares entre las estudiantes, así como situaciones de acoso y violencia sexual que han tenido que enfrentar, en varias ocasiones hasta solas.

## 2.2 Justificación

El presente trabajo se desarrolla como parte del programa de posgrado Especialización en Promoción de la Lectura, perteneciente a la Universidad Veracruzana. Se enmarca en la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento 1 (LGAC 1) Desarrollo de la competencia lectora en grupos específicos. La LGAC 1 trabaja el fomento a la lectura con comunidades concretas (Universidad Veracruzana, 2022).

Asimismo, el proyecto de intervención se realiza bajo el estricto convencimiento de las ventajas de la lectura literaria realizada por placer. Se considera que su práctica puede traer beneficios individuales, así como sociales. Y que entre los primeros se encuentran los relacionados al ámbito de la educación y la salud, entendida ésta desde un concepto holístico que incluye tanto lo físico como lo mental.

En el plano de los beneficios intelectuales, Garrido (2004) plantea que el lector autónomo posee cinco ventajas que a continuación se enlistan: (a) mayor nivel de comprensión, tanto en lo que respecta a la lectura por placer como la lectura utilitaria; (b) capacidad de comprender lo que entiende y lo que no, de forma que su comprensión de lo leído sea cabal; (c) ejercita su intelecto y contribuye al desarrollo del pensamiento abstracto, crítico y utópico; (d) posee un mejor rendimiento escolar; y (f) amplía sus horizontes de forma constante en su vida, así como mejora su capacidad expresiva y comunicativa.

Por su parte, Petit (2013) enfoca las ventajas de la lectura literaria hacia la construcción del individuo adolescente. En ese sentido, sentencia que esta actividad permite elaborar o mantener un espacio privado o íntimo, un espacio que le pertenece únicamente a uno mismo. Se trata de un espacio psíquico que se erige a través del trabajo lector. Aunque esto puede

producirse en cualquier etapa de la vida, para la autora es especialmente sensible durante la adolescencia, debido a los cambios que se sufre y la hostilidad percibida por el mundo exterior.

En este contexto, señala Petit (2013), los adolescentes acuden a los libros en búsqueda de respuestas y el esclarecimiento de lo que aún desconocen. Cuando dan con aquello que nombra lo que aún no podían identificar, se apaciguan, ya que han encontrado los puntos de referencia que buscaban.

Un punto fundamental que aborda Petit (2013) es el temor a la “identificación” que suelen sentir los jóvenes en algunas de sus lecturas. Al respecto, sugiere que este temor se deja ver en las escuelas cuando se encamina al alumnado hacia las interpretaciones objetivas, alejadas de sí mismos. Sin embargo, aclara que este proceso permite al adolescente llevar a cabo un trabajo psíquico que le permite posicionarse como sujeto o bien. En este sentido, afirma que el reconocimiento implica “sentir que tienen un derecho legítimo a tener un lugar, a ser lo que son, o, más aún, a convertirse en lo que no sabían todavía que eran” (Petit, 2013, p. 48).

Petit (2013) argumenta que la lectura, especialmente la lectura literaria, equivale a libertad. Esto ya que, como ya se estipuló previamente, su desarrollo implica crear un mundo propio en el que el ensueño y la fantasía juegan un papel fundamental. Estos dos son lo que fundamentan el pensamiento y la creatividad, que a su vez desemboca en la libertad.

De igual forma opina Cerrillo (2016), quien argumenta que la lectura literaria posibilita la construcción de un mundo imaginario propio. Asimismo, le permite al lector experimentar sentimientos o sensaciones, simular situaciones o hasta viajar por otras épocas o mundos. Asimismo, el autor pone énfasis en que a través de la literatura, es posible conocer y empatizar con otros, sin importar las diferencias de raza, etnia, color de piel, etc. Por otro lado, asegura que

en una sociedad como la nuestra, caracterizada por la avalancha de información superficial y unidireccional, la lectura de literatura puede contrarrestar sus efectos.

Se implementa una metodología mixta con el enfoque de Investigación-Acción Participativa (IAP), debido al interés de permitir al grupo de intervención desarrollarse y participar según sus subjetividades para transformar su propia realidad. Lo anterior, de forma participativa y democrática, escuchando todas las voces que concurran en la experiencia. Si bien la facilitadora se configura como una persona de experiencia y autoridad, en tanto figura adulta y magisterial, se pretende que las y los participantes tomen decisiones y acuerdos por sí mismos en beneficio de su experiencia y comunidad inmediata.

El proyecto de intervención que se ha descrito parte de la experiencia previa de quien escribe en la institución donde se desarrollará. En ésta se trabajó como docente de Español en el área completa de secundaria, así como en bachillerato, nivel en el que se impartió las asignaturas de Taller de Lectura y Redacción y Literatura, de tronco común en los semestres de primero a cuarto, y Ciencias de la Comunicación, perteneciente al área de Humanidades. De igual forma se dio el curso Taller Pre Universitario Español, una materia propia de la institución que se imparte a todos los alumnos de quinto y sexto semestre. Debido a que la escuela sólo maneja un grupo por grado, puede notarse que la autora tuvo acercamiento con la totalidad del alumnado, siendo que además llegó a cubrir 28 horas semanales con éste.

Por lo anterior, se ha formado un lazo entre la institución, sus estudiantes y la autora. Al ser parte de su trayectoria académica se ha compartido su crecimiento personal. De observar ambos, se considera necesario brindar al cuerpo estudiantil de un espacio recreativo y seguro, pero al mismo tiempo útil, para coadyuvar a su maduración.

## **2.3 Objetivos**

### ***2.3.1 Objetivo general***

Propiciar en adolescentes la lectura de propuestas literarias contemporáneas por medio de la formación de un círculo de lectura. Se busca fomentar el hábito lector con la lectura de textos literarios que remitan a su experiencia vital como adolescentes. Asimismo, se pretende impulsar la expresión oral por medio de la lectura de dichos textos literarios y estimular su comprensión a través de la posterior discusión de éstos en un círculo de diálogo entre pares. Se busca servirse de lectura de textos literarios y el diálogo reflexivo para expandir el pensamiento crítico de las y los adolescentes y promover la crítica a las normativas sociales impuestas por razón de género.

### ***2.3.2 Objetivos particulares***

1. Propiciar el acercamiento a propuestas literarias contemporáneas a partir de la creación de un círculo lector.
2. Fomentar el hábito lector entre un grupo de adolescentes a través de la lectura de textos literarios que remitan a su experiencia vital.
3. Estimular la comprensión de textos literarios a través del diálogo entre pares.
4. Impulsar la expresión oral a través de la lectura en voz alta de textos literarios.
5. Expandir el pensamiento crítico a través de la lectura de textos literarios y el diálogo reflexivo.
6. Promover la crítica a las normativas sociales impuestas por razón de género a través del diálogo resultado de las lecturas propuestas.

## **2.4 Hipótesis de intervención**

Propiciar el acercamiento de adolescentes a través de un círculo de lectura a propuestas literarias contemporáneas en las que se refleje su experiencia vital fomentará su hábito lector. La



lectura en voz alta de textos literarios impulsará su expresión oral. El diálogo y la reflexión entre pares sobre las lecturas estimulará su comprensión de textos literarios. Asimismo, el diálogo reflexivo expandirá su pensamiento crítico y promoverá la crítica a las normativas sociales impuestas por razón de género.

## CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

### 3.1 Modelo metodológico

El presente proyecto de intervención se desarrollará bajo el enfoque de la Investigación-Acción Participativa (IAP), de corte mixto, ya que aunque se enfatiza los datos cualitativos, se hará uso de análisis cuantitativo.

De acuerdo con Rocha Torres (2016), la IAP es una tendencia de investigación que bebe de diversas teorías críticas. Se fundamenta en que sujetos y sociedad son seres vivos cuyas subjetivades transforman el contexto en que se encuentran. Este enfoque rechaza la tradicional idea de estudiar a los sujetos. Propone la participación de los propios individuos para hacer investigación, así como para transformar su realidad. En este sentido se trata de un método de investigación que permite la inclusividad, siempre y cuando los participantes de la investigación sean representativos de forma total del objetivo de ésta (O'Hanlon, 2018).

La IAP asume que todo individuo posee una variedad de saberes derivados de sus experiencias. Aunque populares, sus saberes son tan importantes como los expertos. Por supuesto, no todo saber popular logra contribuir al desarrollo social, comunitario y humano, de ahí que se requiera crítica y autocrítica para generar proyectos colectivos que beneficien a la comunidad. Por lo anterior, la reflexión y la autorreflexión de los participantes de la investigación son considerados puntos centrales de la IAP.

O'Hanlon (2018) considera a la IAP un paso para lograr una pedagogía de la inclusión. Lo considera un medio que permite reunir y analizar la información requerida en beneficio de la mejora educativa. Para ello, el docente investigador —además de garantizar la participación de todos los involucrados en el objeto de investigación— debe sumergirse en el razonamiento de su práctica.

La IAP se considera un proceso metodológico vivo, maleable y dinámico, según las peculiaridades de cada contexto (Ahumada, Anton y Peccinetti, 2012). Para su realización se considera las siguientes fases: (a) constitución del equipo. En esta etapa se familiariza con la comunidad o grupo con el que se trabajará, así como realizar la investigación documental e histórica necesaria; (b) identificación de las necesidades básicas, problemas, centro de interés. Se trata del acercamiento para delimitar la situación o el problema, se recopila la información para el diagnóstico, se implementan las técnicas de investigación e intervención y se analiza e interpreta los datos obtenidos; (c) devolución sistemática de la información analizada a la comunidad en la que se participó; y (d) autogestión por parte de las personas pertenecientes al grupo o comunidad (Montenegro, 2004).

### **3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención**

El Colegio Teresita A. C. es una escuela católica, dirigida por la congregación de las Misioneras de Santa Teresa de Lisieux. Su fundación data de 1945, año en que fungió como academia de manualidades. Un año después se transforma en institución educativa que oferta los niveles de jardín de niños y primaria. Con el paso del tiempo y el cambio de ubicación, el Colegio Teresita A. C. termina ofreciendo los niveles de secundaria y bachillerato. Se debe añadir que la institución promueve la pedagogía propuesta por Santa Teresita de Lisieux, basada en el amor y en la educación humanística.

El Programa Escolar de Mejora Continua (Melgarejo Rodríguez, comunicación personal, 6 de octubre de 2022) contempla la promoción del hábito lector como prioridad dentro de la institución. Sin embargo, con excepción de algunas actividades escolares dentro de las asignaturas de Español, Taller de Lectura y Redacción, Literatura y otras materias, como son la lectura de textos y entrega de proyectos escolares a partir de los mismos, así como la

presentación ocasional de los libros *Kóbix. Guerrero águila* (Pérez Moreno, 2019) y *Jardín de noche* (Rangel Gasperín, 2022), no existe un trabajo de promoción de la lectura dentro del colegio.

En el Colegio Teresita, a nivel bachillerato, se cuenta con 29 estudiantes, de los cuales 20 son jóvenes mujeres.

Se contempla iniciar el proyecto de intervención el 9 de noviembre y terminar el 16 de febrero de 2023. Las sesiones se desarrollarán en las instalaciones del Colegio Teresita, A. C., en el salón asignado por la institución. Las sesiones serán semanales, de 50 minutos cada una.

### **3.3 Estrategia de intervención**

Para la realización de este proyecto de intervención se procedió planteando el tema a la directora de la institución, madre Maribel Cruz Hernández, quien estuvo de acuerdo con la propuesta. Tras obtener su autorización verbal, se procedió a entablar pláticas con la coordinadora de la institución, profesora Guadalupe Melgarejo Rodríguez.

Junto con la coordinadora de la institución se evaluó, de forma verbal, las necesidades de la escuela en el rubro de la lectura. Se planteó los objetivos del proyecto y los puntos de encuentro entre éste y los requerimientos del Colegio Teresita A. C. A continuación, se procedió a revisar los horarios en los que se podría llevar a cabo el proyecto de intervención. Se eligió los jueves a las 12:20 horas por ser el horario en el que originalmente salían de clases los grupos de primer y tercer semestre. Debido a que las encargadas de la escuela expresaron su deseo de que todo el nivel de bachillerato participara en los encuentros de lectura, la coordinadora de la institución realizó el ajuste necesario para que el grupo de quinto semestre pudiera asistir junto con el resto del alumnado. Dicho ajuste fue pasar la clase que originalmente tenían a las 12:20 a

las 13:10 horas. Este cambio provocó que la duración de las sesiones del proyecto de intervención se redujera a 50 minutos, menos de lo que se tenía contemplado.

Asimismo, aunque se había solicitado la participación exclusiva de las alumnas, la Coordinación del plantel solicitó que la actividad se abriera a los alumnos (9 en total, frente a la mayoría de sus compañeras). A pesar de que la participación de los varones no se había contemplado, se aceptó su participación. Dicha decisión se debió a que en su papel de colegio particular las encargadas de su administración buscan ofrecer la mayor cantidad de servicios a sus estudiantes y padres de familia, entendidos en esta lógica también como clientes. Al plantear el cambio de horario original a las tutoras y tutores del alumnado, éstos aceptaron debido a los beneficios que las actividades de lectura sugieren. Sin embargo, habría representado un problema de logística (acudir a la hora de la salida de clases por sus hijas e hijos o monitorear su llegada a casa o a otras actividades extracurriculares) para algunos padres de familia que tienen más de una hija o hijo en el primer y tercer semestre de la institución y por ende, un motivo de queja que las encargadas del Colegio Teresita A. C. prefirieron evitar (Melgarejo Rodríguez, comunicación personal, 7 de noviembre de 2022).

Posteriormente se visitó a los alumnos, a quienes se les ofreció lecturas gratuitas y se les explicó la mecánica del proyecto de intervención, el cual fue denominado “taller”, al cual se les invitaba. Se explicó las motivaciones de la autora, así como los resultados que se esperaba obtener, y se agradeció por el tiempo que ofrecerían más adelante. También se realizó observación de su conducta en clase, tanto para analizar sus hábitos lectores como de comportamiento entre pares. De igual forma, se proporcionó al estudiantado el Cuestionario Diagnóstico (ver Apéndice B) para conocer sus hábitos lectores e interés en la lectura.

La cartografía lectora utilizada y presentada en el Apéndice C consta de obras leídas por la autora del proyecto y seleccionadas considerando el conocimiento adquirido previamente con el alumnado. Al haber tenido contacto previo con éste, se puede decir que existe conocimiento sobre sus personalidades, intereses y conflictos. Sin embargo, se predice que esta cartografía será complementada con otros textos durante el desarrollo de las sesiones, de acuerdo con las necesidades expresadas por las y los participantes.

La cartografía mencionada se articula principalmente a partir del amor en las relaciones de pareja en la adolescencia, tanto heterosexuales como homosexuales, y las dinámicas familiares complejas. Se trata de novelas cortas con protagonistas adolescentes y de una novela gráfica.

Se privilegió la lectura de escritoras, siendo sus obras las siguientes: *Annie en mis pensamientos* (Garden, 2019), *Viviendo al filo* (Mansour, 2019), *Mary Jo* (Pessoa, 2016), *Como caracol* (Ventura Medina, 2018) y *Laura Dean termina conmigo* (Tamaki, 2020). Sin embargo, también se dio entrada a obras escritas por varones, siendo estas: *Sublime amor juvenil* (Raucher, 1976) *Fraenze* (Härtling, 1991) y *Para Nina. Un diario sobre la identidad sexual* (Malpica, 2009).

Debido al tiempo limitado para la realización de las sesiones, se privilegiará el tiempo de lectura y se acotará otro tipo de actividades, como la escritura recurrente o las lúdicas. Se espera, sin embargo, que la experiencia resulte positiva y logre que la Dirección escolar considere dejar en su horario escolar un tiempo dedicado a la lectura con base en el presente proyecto de intervención.

Las sesiones consistirán en una bienvenida general al grupo, tiempo de lectura en el cual la mediadora de lectura participará brevemente en los círculos formados y un cierre abierto para el comentario libre de lo leído.

### **3.4 Metodología de evaluación**

En primera instancia, se trabajará con los datos obtenidos del Cuestionario Diagnóstico (ver Apéndice B). El instrumento mencionado se divide en dos rubros: hábitos de lectura y hábitos de poslectura. El propósito del primero es averiguar el arraigo a la lectura que posee el grupo de intervención, según su interés y disfrute, así como evaluar el contexto lector del cual provienen. El segundo rubro tiene como finalidad conocer las acciones realizadas por las y los participantes tras realizar una lectura, así como conocer si potencialmente ejecutan algunas de las actividades del pensamiento crítico, como la interpretación, análisis, evaluación y explicación. Durante el desarrollo de las sesiones se hará uso de la observación participante, pues se espera lograr un ambiente de armonía y confianza entre las y los participantes y la autora, que le permita interactuar de forma libre y espontánea para conocer sus intereses e impresiones mientras dura el proyecto. Los datos serán resguardados en un diario de campo que se llenará al finalizar cada sesión.

Se propone también la realización de uno o dos grupos focales cuyo tema de conversación sea el comentario de uno o más de los textos seleccionados. Se pretende elegir esta opción en caso de que diversos participantes o grupos de lectura interactúen por separado con un mismo texto, de forma que puedan compartir sus impresiones entre pares.

En tercer lugar se realizará entrevistas semiestructuradas tanto a las y los participantes más entusiastas como a las y los menos interesados. Esto se hará al llegar a la mitad del proyecto para evaluar el desarrollo de éste, analizar el grado de éxito alcanzado hasta el momento y

replantear la metodología de trabajo para fomentar tanto la participación como la motivación de las y los jóvenes involucrados.

Al finalizar el proyecto se otorgará a los participantes un nuevo cuestionario que permita conocer si su interés por la lectura cambió o permaneció igual, sus impresiones generales, así como sus aptitudes para la comprensión lectora. Los resultados cuantitativos obtenidos se procesarán con el uso de Excel



## CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN

### 4.1 Descripción de actividades y productos

En este apartado se detallan en extenso las actividades que se realizarán. Cada actividad cuenta con su descripción, producto a obtener y el tiempo en el que se espera realizar.

**Tabla 1**

*Actividades y productos*

Actividad	Descripción de la actividad	Producto por obtener	Semanas
Elaboración de protocolo.	Se diseñará y desarrollará el protocolo de la intervención con base en los lineamientos solicitados en la clase de Proyecto Integrador I.	Protocolo aprobado.	8
Gestión del grupo.	Reunión con la coordinadora del Colegio Teresita A. C., para acordar horarios y grupos participantes.	Ficha técnica.	3
Elaboración de cartografía lectora.	Diseño de cartografía lectora de acuerdo con los propósitos del proyecto y grupo al que se dirige.	Cartografía lectora.	2
Evaluación diagnóstica.	Aplicar una evaluación para cotejar los hábitos y experiencias lectoras del grupo de intervención. Vaciado y análisis de resultados.	Resultados de la evaluación diagnóstica.	3
Intervención.	Inauguración el 9 de noviembre, de 12:20 a 13:10 horas. De 12 a 15 semanas, con un receso por las vacaciones decembrinas y posibilidad de extenderse al inicio del semestre siguiente.	Evidencias fotográficas, diario de campo, entrevistas.	10-15

Vaciado de datos y análisis.	Evaluación final. Captura de los datos no escritos. Análisis de los resultados de la investigación.	Resultados de evaluación final. Análisis.	6
Redacción del documento recepcional.	Redacción del documento recepcional con base en los lineamientos solicitados en la experiencia educativa Proyecto Integrador II.	Documento recepcional aprobado.	8
Redacción de artículo.	Con base en los resultados del proyecto de intervención, redactar un artículo, recibir retroalimentación y corregirlo.	Carta de recepción de artículo.	8
Gestión y presentación del examen recepcional.	Se llevará a cabo la gestión necesaria para presentar el examen recepcional.	Diploma de especialista en Promoción de la Lectura.	6

---

*Nota.* Elaboración propia.

**Figura 1***Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura*

Actividades	MESES												Productos
	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	
Gestión del grupo de intervención.													Ficha técnica del grupo de intervención.
Elaboración de la cartografía lectora.													Cartografía lectora.
Evaluación diagnóstica.													Resultados de la evaluación diagnóstica.
Intervención.													Evidencias fotográficas, diario de campo, entrevistas.
Vaciado de datos y análisis.													Resultados de evaluación final. Análisis de datos.
Redacción del documento recepcional.													Documento recepcional aprobado para examen.
Diseño y redacción de artículo.													Carta de recepción de artículo.
Gestión y presentación de examen recepcional.													Acta de examen Diploma de especialista en Promoción de la Lectura.

*Nota.* Elaboración propia.

## REFERENCIAS

- Ahumada, M., Antón, B. M., y Peccinetti, M. V. (2012). El desarrollo de la Investigación Acción Participativa en Psicología. *Enfoques*, 14(2), 23-52. Universidad Adventista del Plata.
- Briceño Alcaraz, G. (2015). El gusto por la lectura y el cine como indicador de la reconfiguración de las subjetividades femeninas: las adolescentes en Jalisco. La ventana. *Revista de estudios de género*, 5(41), 240-273.
- Brito Ramos, Y. B. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. *Revista EDUCARE*, 24(3), 243–264.  
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1358>
- Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E., y Yubero, S. (2007). Libros, lectores y mediadores. En P. C. Cerrillo y S. Yubero (Coords.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (2ª ed., pp. 277-284).
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama.
- Castro, R. (2002). *La intuición de leer, la intención de narrar*. Paidós.
- Conaculta. (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2018*.  
[https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta\\_nacional\\_2015.pdf](https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf)
- Citibanamex y Organización Internacional para el Libro Juvenil (IBBY) México. (2019). *Segunda encuesta nacional sobre consumo digital y lectura entre jóvenes mexicanos*. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site/destacados/2da-encuesta-medios>

- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (Conavim, 2018, 22 de noviembre). *¿Qué es la perspectiva de género y por qué es necesario implementarla?* Gobierno de México. <https://www.gob.mx/conavim/articulos/que-es-la-perspectiva-de-genero-y-por-que-es-necesario-implementarla>
- Dantas, T., Cordón-García, J. A., y Gómez-Díaz, R. (2017). Lectura literaria juvenil: los clubes de lectura como entornos de investigación. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(2), 60-74. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.2.1281](https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1281)
- Domingo Argüelles, J. (2010). *Si quieres...lee: contra la obligación de leer y otras utopías lectoras*. Fórcola Ediciones.
- Domingo Argüelles, J. (2014). *Escribir y leer con los niños, adolescentes y jóvenes*. Océano exprés.
- Fernández González, S., Garvín Fernández, R., y González Manzanero, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 113–118.
- Flores Tejeda, J. (2021). *Lectura a la mexicana: Literatura para estudiantes de bachillerato* [Trabajo recepcional de especialización, Universidad Veracruzana]. [https://www.uv.mx/epl/files/2022/03/Trabajo-recepcional\\_Jimena\\_Flores\\_Tejeda-1.pdf](https://www.uv.mx/epl/files/2022/03/Trabajo-recepcional_Jimena_Flores_Tejeda-1.pdf)
- Garrido, F. (2004). *Para leerte mejor*. Paidós.
- Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. Conaculta
- Garrido, F. (2014). *El buen lector se hace, no nace*. Paidós.
- Hernández Hernández, C. L. (2016). Educación y género a través de la Investigación Acción Participativa: el caso de las alumnas de la Secundaria 66. Aproximaciones a

- una antropología reflexiva y crítica. En C. P. Martínez Lozano (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje de la perspectiva de género. Experiencias de docentes y estudiantes universitarias* (pp. 73-90). Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Hernández Méndez, G. (2014). *La efectividad de la enseñanza y los rasgos personales de los docentes. Percepciones de estudiantes universitarios*. Universidad Veracruzana.
- Hauy, M. E. (2014). Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura. *Zona Próxima*, (20), 22-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85331022003>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Módulo sobre Lectura (Molec). Principales resultados*.  
[https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados\\_molec\\_feb20.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb20.pdf)
- Jiménez, J., y Huérfano, D. (2018). Leer para seguir viviendo: cómo fomentar la lectura voluntaria en los estudiantes de Bachillerato a través del Taller Didáctico como Estrategia Lúdico Pedagógica. *Palabra*, 7, 6-17.  
<http://hdl.handle.net/20.500.11912/6892>.
- Jiménez Quenguan, M., y Galeano Barbosa, D. J. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. *Revista Educación*, 44(1), 490-508.
- Lagarde, M. (1997). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Horas y horas.
- Lee Zoreda, M. (1999). *La lectura literaria como arte de performance: la teoría transaccional de Louise Rosenblatt y sus implicaciones pedagógicas*.
- Luchetti, E. (2022). *13 pistas para animación a la lectura*. Bonum.
- Macías Ballesteros, J. R., y García Prieto, F. J. (2019). *El aprendizaje dialógico: un paso más hacia la inclusión en el aula* [ponencia]. IV Congreso internacional virtual

- sobre La Educación en el Siglo XX. <https://www.eumed.net/actas/19/educacion/26-el-aprendizaje-dialogico.pdf>
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista signos*, 41(68), 403-422
- Maldonado García, M. Á. (2018). *Pedagogías críticas: otras formas de pensar la educación*. Editorial UOC.
- Mata, J. (2008). *10 ideas clave. Animación de la lectura*. Graó.
- Malagón Moreno, J. D., y González López, I. (2018). Evaluación del impacto de las tertulias literarias dialógicas en comunidades de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 111-132.  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8400>
- Martínez Jiménez, K. (2022). *Mediación lectora y mujeres* [seminario]. Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil México (FILIJ).  
<https://www.youtube.com/watch?v=45z9uFcm6fw>
- Martins de Castro Chaib, D. (2006). Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: lectura dialógica. *Lectura y vida*, 27(1), 18-28.
- Montenegro, M. (2004). La investigación acción participativa. En Musito, G., Herrero, J., Cantera, L. M., y Montenegro, M., *Introducción a la Psicología Comunitaria*, 09-19. UCO.
- Morón Arroyo, C. (1996). La lectura ideal y el ideal de la lectura. En P. C. Cerrillo y J. García Padrino (Eds.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 59-69). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- O'Hanlon, C. (2018). *Pasos hacia una pedagogía de la inclusión: perspectivas desde la investigación-acción*. Editorial UOC.

- Olivares Morales, M. (2017). *Promoción de la lectura para el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE) de Yanga, Veracruz* [Trabajo recepcional de especialización, Universidad Veracruzana]. Especialización en Promoción de la Lectura. <https://www.uv.mx/epl/files/2017/01/ReporteFinalMonicaOlivares13-de-marzoMM-e.l.pdf>
- Pardo, E. (2007). *Leer cuento y novela. Guía para leer narrativa y dejar que los libros nos hagan felices*. Paidós.
- Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (2020), Diario Oficial de la Federación (D. O.), 6 de julio de 2020 (Mex.).
- Palacios-Almendro, M. (2015). *Fomento del hábito lector mediante la aplicación de estrategias de animación a la lectura en primero de secundaria* [Tesis de Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía, Universidad de Piura]. Repositorio Institucional Pirhua. <https://hdl.handle.net/11042/2301>
- Pérez Moreno, S. (2019). *Kóbix. Guerrero águila*. (Sareki, ilustrador.). Editora de Gobierno del Estado de Veracruz.
- Petit, M. (2013). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2014). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Puente Ferreras, A. (1996). Cómo formar buenos lectores. En P. C. Cerrillo y J. García Padrino (Eds.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 21-46). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rangel Gasperín, J. L. (2022). *Jardín de noche*.



- Rojas Camargo, D. J. (2018). La animación a la lectura como estrategia pedagógica para la formación de la competencia literaria en la escuela secundaria. *La Palabra*, (33), 129-145. <https://doi.org/10.19053/01218530.n33.2018.8818>
- Rojas Ruíz, S. (2017). La mediación de la lectura: algunas consideraciones teóricas. En E. M. Ramírez Leyva (Coord.), *La formación de lectores en el campo de la bibliotecología* (pp. 59-80). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rocha Torres, C. A. (2016). *La Investigación Acción Participativa: una apuesta por la comunicación y la transformación social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Salinas, D., De Moraes, C., y Schwabe M. (2019). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) 2018 – Resultados*. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)
- Serrano de Moreno, S. (2007). Competencias de lectura crítica: una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16(1), 58-68.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes claves para la educación integral. Lengua materna Español*. Educación Secundaria. SEP.
- Valls, R., y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 11-15.
- Del Valle Rodríguez Flores, C. (2016). El aprendizaje dialógico en la interacción socioeducativa: espacio vital en la producción de conocimientos. *Revista ciencias de la educación*, 26(47), 226-246.
- Vera Arteaga, M. C. (2021). *Análisis del discurso de género en memes como estrategia didáctica para impulsar las habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de*

*Estudios de Lengua y Literatura del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional* [Trabajo de Titulación modalidad Proyecto de Investigación como requisito previo a la obtención del Título de Magíster en Educación mención Lingüística y Literatura]. Repositorio Digital de la Universidad Central de Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/23658>

Yubero Jiménez, S. (1996). Animación a la lectura en diversos contextos. En P. C. Cerrillo y J. García Padrino (Eds.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 59-69). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

## BIBLIOGRAFÍA

- Domingo Argüelles, J. (2017). *¿Qué leen los que no leen?* Océano.
- Lasarte, G. (2012). Feminización del hábito lector. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, (9), 53-68. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2013.09.03](https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.03)
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2018). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Vásquez Beveraggi, Z. (2007). *Leer entre amigos, una experiencia con adolescentes*. Secretaría de Educación Pública.

## APÉNDICES

### Apéndice A

#### Estrategias de animación a la lectura

**Tabla 2**

*Estrategia de animación a la lectura 1*

Nombre	Círculo de lectura
Duración	40-50 minutos
Objetivo	Propiciar el hábito lector a partir de la lectura en voz alta entre pares, coadyuvar en el desarrollo de la expresión verbal.
Materiales necesarios	Texto, sillas o cualquier material en que se puedan sentar los lectores.
Descripción de la actividad	Se permite a los participantes seleccionar un texto literario de entre una variedad compartida con ellos. Se sientan en círculo de acuerdo con la lectura leída y se van turnando para leer en voz alta. Al mismo tiempo que escuchan, realizan un apunte o un dibujo.

*Nota: Elaboración propia.*

**Tabla 3**

*Estrategia de animación a la lectura 2*

Nombre	Lectura gratuita
Duración	5 minutos
Objetivo	Dar a conocer al grupo una lectura corta y atractiva. Se pretende compartirla sin el fin de evaluar su comprensión.
Materiales necesarios	Lecturas literarias cortas.

Descripción de la actividad	Al inicio de la sesión, se anuncia a los participantes que se les leerá un texto breve, con el objetivo de regalarles una historia, sentimiento o emoción.
-----------------------------	--

---

*Nota: Elaboración propia.*

#### **Tabla 4**

##### *Estrategia de animación a la lectura 3*

Nombre	Teléfono poético descompuesto.
Duración	10-15 minutos.
Objetivo	Dar a conocer un poema de forma lúdica.
Materiales necesarios	Poema corto y que se considere atractivo para el grupo.
Descripción de la actividad	Para esta actividad, los asistentes deben estar sentados de forma continua.  Se pregunta al grupo si conoce el juego “teléfono descompuesto”. En caso de respuestas afirmativas, se solicita que se explique la dinámica de la actividad al resto del grupo. A continuación, se describe que se realizará un juego similar, pero con una variante: la primera frase del teléfono descompuesto será el primer verso de un poema. Al finalizar la dinámica, se comparará el resultado final del juego y el poema original.

---

*Nota: Elaboración propia.*

#### **Tabla 5**

##### *Estrategia de animación a la lectura 4*

Nombre	Bocadillo literario
--------	---------------------

Duración	10-15 minutos
Objetivo	Dar a conocer al grupo la microliteratura.
Materiales necesarios	Dulces pequeños y hojas con microrrelatos en los que los primeros serán envueltos.
Descripción de la actividad	Al llegar a la sesión, se regalará a cada participante un bocadillo literario. Se les pedirá que lean el microrrelato en silencio, para después compartirlo con el resto del grupo si así lo desean.

---

*Nota: Elaboración propia.*

### **Tabla 6**

#### *Estrategia de animación a la lectura 5*

Nombre	Lectorante
Duración	50 minutos
Objetivo	Dinamizar el círculo de lectura.
Materiales necesarios	Sillas, mesas, manteles, artículos de decoración como floreros y flores (artificiales), bocadillos y bebidas.
Descripción de la actividad	Se invita al grupo al “Lectorante”, mezcla de “lectura” y “restaurante”. La mediadora de lectura, vestida como chef, ofrece un primer aperitivo, en forma de lectura gratuita para los “comensales”. El plato fuerte será el texto elegido previamente por los círculos de lectura. Como postre, se ofrecerá un bocadillo literario.

---

*Nota: elaboración propia.*

### **Tabla 7**

#### *Estrategia de animación a la lectura 6*

Nombre	Tendedero literario
--------	---------------------

Duración	50 minutos
Objetivo	Compartir con el resto de la comunidad educativa la experiencia lectora obtenida durante el proyecto de intervención.
Materiales necesarios	Hojas, cuerdas, pinzas.
Descripción de la actividad	Se solicitará previamente a los participantes del grupo que escojan sus partes favoritas de los textos leídos, para sacar copias de éstos. Se buscará el lugar propicio para colgar cuerdas a modo de “tendedero” dentro de la institución escolar. En las cuerdas se colgará cada uno de los textos seleccionados por los participantes y se invitará al resto de la comunidad escolar (docentes y estudiantes de secundaria) a visitarlo.

---

*Nota: Elaboración propia.*

## Apéndice B

### Evaluación Diagnóstica

#### Jóvenes lectores

¡Hola! Este cuestionario forma parte de un proyecto de investigación en el que me gustaría que me apoyaras. Sólo tienes que responder las preguntas de forma honesta. Aquí no existen respuestas correctas o incorrectas, ni penalizaciones, así que siéntete libre al contestar.

#### *Datos generales*

Género:

Edad:

Semestre:

#### *Hábitos lectores*

1. Cuando debes realizar una tarea o investigación escolar, ¿a qué fuentes recurres?
  - a. Obras de consulta (libros en general, enciclopedias, diccionarios, etc.).
  - b. Internet.
  - c. Mayormente obras de consulta y en menor medida internet.
  - d. Mayormente internet y en menor medida obras de consulta.
2. ¿Cuál consideras que es tu grado de comprensión de un texto?  
 Alto \_\_\_ Intermedio \_\_\_ Bajo \_\_\_
3. ¿Consideras que tienes alguna de las siguientes limitaciones para leer?
 

<ol style="list-style-type: none"> <li>a. Leer muy despacio.</li> <li>b. No comprendo lo que leo.</li> <li>c. No tengo la suficiente concentración para leer.</li> <li>d. No tengo paciencia para leer.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>e. No leo por limitaciones físicas.</li> <li>f. Otra. ¿Cuál? _____</li> <li>g. No tengo limitaciones para leer.</li> </ol>
--	---
4. En tu tiempo libre, ¿dedicas tiempo a la lectura?
  - a. Sí.
  - b. No.
5. ¿Cuánto tiempo dedicaste a la lectura por iniciativa propia en la última semana?
 

<ol style="list-style-type: none"> <li>a. Nada</li> <li>b. Menos de media hora.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>c. De media hora a una hora.</li> <li>d. De una a dos horas.</li> <li>e. Más de dos horas.</li> </ol>
--	--
6. En caso de que hayas seleccionado en la pregunta anterior *Más de dos horas*, ¿podrías indicar aproximadamente cuánto tiempo dedicaste a la lectura por iniciativa propia en la última semana?



7. ¿Cuáles son las principales razones por las que no lees o lees con menos frecuencia?
- |  |  |
|--|--|
| a. No me gusta leer.                       | g. No tengo un lugar apropiado para leer.        |
| b. Falta de tiempo.                        | h. Por limitaciones para leer.                   |
| c. Prefiero otras actividades recreativas. | i. Porque no tengo acceso permanente a internet. |
| d. Me da pereza.                           | j. Otra. ¿Cuál?                                  |
| e. Falta de dinero.                        |  |
| f. No sé qué leer.                         |  |
- 
8. ¿Cuántos libros has leído durante el año?
- |             |
|-------------|
| a. Ninguno  |
| b. De 1 a 4 |
| c. De 5 a 8 |
| d. Más de 8 |
9. En caso de que hayas leído al menos un libro durante el año, indica a qué género pertenecieron tus lecturas. Puedes marcar varias opciones.
- |                     |                 |
|---------------------|-----------------|
| a. Novela           | g. Biografía    |
| b. Cuento           | h. Historia     |
| c. Mitos y leyendas | i. Ciencias     |
| d. Fábulas          | j. Otro. ¿Cuál? |
| e. Poesía           |                 |
| f. Teatro           |                 |
- 
10. Sin considerar el tipo de texto, ¿en tu casa existe una colección de libros?
- |       |
|-------|
| a. Sí |
| b. No |
11. En caso de que en tu hogar se cuente con una colección de libros, ¿tienes libertad para acceder a ella?
- |                        |
|------------------------|
| a. Sí                  |
| b. No. ¿Por qué? _____ |
12. En caso de que en tu hogar se cuente con una colección de libros a la cual puedas acceder, ¿acudes a ella para leer libros por iniciativa propia?
- |                        |
|------------------------|
| a. Sí, frecuentemente. |
| b. Sí, algunas veces.  |
| c. No, nunca.          |
13. En casa, ¿observas a tus familiares leer?
- |                        |
|------------------------|
| a. Sí, frecuentemente. |
| b. Sí, algunas veces.  |

- c. No, nunca.
14. Si has observado a tus familiares leer en casa, ¿qué lecturas llevan a cabo?
- |   |  |
|---|--|
| a. Libros de literatura (cuento, novela, leyenda, mitos y leyendas, fábulas, teatro, poesía). | d. Material laboral.   |
| b. Ensayos.   | e. Obras de consulta (enciclopedias y monografías, por ejemplo). |
| c. Biografías.  | f. Periódicos y revistas.  |
15. ¿Aproximadamente cuántos libros literarios (cuentos, poesía, leyendas, mitos, fábulas, poesía, teatro) hay en tu casa?
- |           |               |
|-----------|---------------|
| a. 0      | c. 50 a 100   |
| b. 1 a 50 | d. Más de 100 |
16. En caso de que se te solicite la lectura de un libro, tú recurre a:
- |                                       |                                     |
|---------------------------------------|-------------------------------------|
| a. Biblioteca personal.               | d. Biblioteca escolar.              |
| b. Biblioteca familiar.               | e. Internet.                        |
| c. Préstamo por parte de una amistad. | f. Te niegas a realizar la lectura. |
17. En caso de que realices una lectura por iniciativa propia de un material sacado de internet, ¿a qué formato (e-book, PDF, HTML) y páginas web recurre?
18. ¿Te consideras una persona lectora? ¿Por qué?
19. Cuando lees por iniciativa propia, ¿qué tipo de formato prefieres?
- |   |
|---|
| a. Impreso                                  |
| b. Electrónico. ¿Cuál? (PDF, e-book, otro). |
20. Cuando lees por iniciativa propia, ¿qué género prefieres?
- |               |             |
|---------------|-------------|
| a. Literatura | e. Noticias |
| b. Historia   | f. Otro:    |
| c. Ciencias   | _____       |
| d. Ensayo     | _____       |
21. Cuando lees literatura, ¿qué contenido prefieres?
- |                     |                           |
|---------------------|---------------------------|
| a. Novela           | g. Cómic / novela gráfica |
| b. Cuento           | h. Manga                  |
| c. Mitos y leyendas | i. Otro:                  |
| d. Fábulas          | _____                     |
| e. Poesía           | _____                     |
| f. Teatro           | _____                     |

22. La mayoría de los personajes protagonistas de las historias que has leído son:
- |    |              |    |                |
|----|--------------|----|----------------|
| a. | Infantes     | d. | Personas de la |
| b. | Adolescentes |    | tercera edad   |
| c. | Adultos      | e. | Otro: _____    |
23. Si has leído historias con personajes femeninos, éstos suelen ser (completa con la descripción que consideres conveniente):
24. Describe en cinco palabras cómo debe ser un hombre según tus ideas:
25. Describe en cinco palabras cómo debe ser una mujer, según tus ideas:
26. ¿Te gustaría leer historias protagonizadas por mujeres adolescentes? ¿Por qué?

#### *Hábitos de poslectura*

27. ¿Comentas tus lecturas en casa?
- |    |                     |               |
|----|---------------------|---------------|
| a. | Sí, frecuentemente. |               |
| b. | A _____             | veces.        |
|    |                     | c. No, nunca. |
28. ¿Por qué? **¡Muchas gracias por tu apoyo!**
29. Cuando lees un texto literario, tú:
- |    |   |
|----|---|
| a. | Lo comentas con alguien (familiares, amistades, etc.).  |
| b. | Publicas una reseña pública.  |
| c. | Vuelcas tu opinión de forma manuscrita (diario personal, diario de lectura, en el libro impreso, etc.). |
| d. | No haces nada.  |
| e. | Otro: _____   |
30. Después de leer un libro, ¿eres capaz de recordar los detalles más relevantes de la trama?
- |    |     |    |     |
|----|-----|----|-----|
| a. | Sí. | b. | No. |
|----|-----|----|-----|
31. ¿Puedes identificar con pocas palabras los temas de los que tratan los textos literarios que lees? Por ejemplo, “amor”, “amistad”, “la importancia de la familia”.
- |    |     |    |     |
|----|-----|----|-----|
| a. | Sí. | b. | No. |
|----|-----|----|-----|
32. ¿Sueles explicar de forma argumentada por qué te gustó o disgustó un texto literario? Es decir, ¿explicas por qué te pareció interesante, divertido, aburrido, etc.?
- |    |     |    |     |
|----|-----|----|-----|
| a. | Sí. | b. | No. |
|----|-----|----|-----|
33. ¿Relacionas lo que lees con tu contexto?
- |    |    |    |    |    |         |
|----|----|----|----|----|---------|
| a. | Sí | b. | No | c. | A veces |
|----|----|----|----|----|---------|

## Apéndice C

### Cartografía lectora

La presente cartografía lectora se construyó teniendo como antecedente el trabajo previo de la autora en la institución educativa mencionada. Parte de sus observaciones durante los años de trabajo anteriores y busca ofrecer un espacio de reflexión y disfrute para el estudiantado. Se basa en dos ejes rectores: (a) El amor en las relaciones de pareja y (b) La familia. La construcción de esta cartografía tomó en cuenta la diversidad en la población a la cual se dirige. Por lo anterior, busca reflejar experiencias que salen de la heteronormatividad, así como de la visión feliz e idealista de la familia. Con excepción de *Laura Dean termina conmigo* (2020), que es una novela gráfica, el resto de los títulos son novelas cortas, cercanas al género *coming of age*, centrado en el crecimiento y maduración de una persona menor de edad en su camino a la edad adulta.

A continuación se describe cada una de las obras consideradas dentro de la cartografía lectora inicial.

#### Tabla 8

##### *Eje 1. El amor en las relaciones de pareja*

Obra	Sinopsis
<i>Mary Jo</i> (2016).	Mary Jo, protagonista del libro, le escribe una carta a Julio, su antiguo amor. Esta epístola refleja los sentimientos románticos de Mary Jo, pero también su crecimiento como joven mujer.
<i>Annie en mis pensamientos</i> (2019).	Publicada en la década de 1980, este libro constituye uno de los primeros acercamientos de la literatura juvenil al romance lésbico. Las protagonistas, Liza y Annie deberán aceptar sus sentimientos, así como enfrentar a un mundo que aún no está listo para historias que salen de la heteronorma.

<i>Laura Dean termina conmigo</i> (2020).	Freddie, protagonista de esta historia, es la novia de la chica más popular del colegio: Laura Dean. Sin embargo, esta relación daña a Freddie más de lo que la hace disfrutar. Se trata de un relato sobre amores que lastiman y el camino a dejarlos.
<i>Sublime amor juvenil</i> (1976).	Bobbie Lee se entera que Billy Joe ha saltado del puente, lo que ha acabado con su vida. Durante el resto del libro, las y los lectores deberán descubrir por qué ocurrió la desgracia y cómo el ambiente de los 50 de un pueblo conservador de Estados Unidos se relaciona con esto.

---

*Nota. Sinopsis de elaboración propia.*

## **Tabla 9**

### *Eje 2. La familia*

Obra	Sinopsis
<i>Para Nina. Un diario sobre la identidad sexual</i> (2009).	Victoria inicia su transición como mujer, dejando atrás la identidad y el nombre de Eduardo. Relata su experiencia en un diario que dedica a su abuela, Nina. En éste describe su camino en búsqueda del “ser mujer”, en tanto que se enfrenta a su madre, tía y se pregunta por el paradero de su padre.
<i>Fraenze</i> (1991).	La joven Fraenze, de apenas 13 años, vive un año turbulento. Su padre ha perdido su empleo y aquello provoca un cambio abrupto en su conducta. Para el papá de Fraenze, su deber es ser el proveedor del hogar. Al no poder serlo, reacciona con una violencia que Fraenze y su madre deben enfrentar.
<i>Viviendo al filo</i> (2019).	Laura, de 14 años, tiene un hermano con autismo, una madre que le carga la responsabilidad sobre el primero, un padre ausente, problemas en la escuela y un amigo que está a punto de marcharse. En medio de sus dificultades, autolesionarse es la primera solución que encuentra.
<i>Como caracol</i> (2018).	Julieta intenta reconciliar a su mamá y abuela, a quien no conoce. Pronto desarrolla un lazo importante con la señora mayor; sin embargo, el Alzheimer aparece en su vida.

---

*Nota. Sinopsis de elaboración propia.*

## Referencias

- Garden, N. (2019). *Annie en mis pensamientos*. Kakao Books.
- Härtling, P. (1991). *Fraenze*. Siruela.
- Malpica, J. (2009). *Para Nina. Un diario sobre la identidad sexual*. (E. Torralba, ilustrador.). El Naranjo.
- Mansour, V. (2019). *Viviendo al filo*. (W. Dufner, ilustrador.). El Naranjo.
- Pessoa, A. (2016). *Mary Jo*. (P. Abramo, Trad.; B. P. Carvalho, ilustrador.). El Naranjo.
- Raucher, H. (1976). *Sublime amor juvenil*. Martínez Roca.
- Ventura Medina, A. (2018). *Como caracol*. SM.
- Tamaki, M. (2020). *Laura Dean termina conmigo*. (R. Valero-O'connell, ilustrador.). La cúpula.

## Glosario

**Bachillerato:** Educación media superior en México que se cursa al finalizar la educación básica. Obtener su acreditación indispensable para acceder a la educación universitaria. Es posible cursar dichos estudios en tres modelos educativos: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional tecnológico.

**Comunidad educativa:** Conjunto de personas que confluyen y colaboran en un espacio destinado a brindar educación. En el caso de la escuela católica, se hace mención a las hermanas religiosas que llevan principalmente la administración de la institución, los maestros y maestros laicos, los padres de familia, el personal escolar y los estudiantes.

**Escuela católica:** Institución educativa que considera la formación integral de las personas, entendiendo ésta como la unión de saberes laicos con los valores humanos emanados de la Iglesia católica.

## Referencias

Colegios de las Misioneras de Santa Teresa de Lisieux (s. f.). *Modelo Educativo*. Colegio

Teresita, A. C.

INEE México (2018, 23 de julio). *La educación media superior en México* [video]. YouTube.

[https://www.youtube.com/watch?v=\\_ORVxAzlrOs&t=106s](https://www.youtube.com/watch?v=_ORVxAzlrOs&t=106s)

Para la Educación Católica, C. (1998). La escuela católica en el umbral del tercer milenio.

*Seminarios sobre los ministerios en la Iglesia*, 44(149), 345-354.