



Universidad Veracruzana

Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura

Sede: Xalapa

*Una voz para habitarnos: mediación de lectura literaria
y escritura creativa con mujeres normalistas en
formación.*

Estudiante: Nicté-Há Ximena García Güizado

Tutora: Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández

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 Lecturas 4

1.1.1.1 Lectura del mundo. 4

1.1.1.2 Lectura, territorio de lo íntimo. 6

1.1.1.3 Lectura autónoma. 8

1.1.1.4 La experiencia de la lectura literaria. 10

1.1.1.5 Leer para escribir. 11

1.1.2 Promoción de la lectura 12

1.1.2.1 Promoción de la lectura. 12

1.1.2.2 Mediación de lectura con perspectiva de género. 14

1.1.2.3 La mediación lectora y la educación escolar. 18

1.1.2.4 Educación normalista. 20

1.2 Marco teórico 22

1.2.1 Pedagogía crítica 22

1.2.1.1 Práctica docente y pedagogía crítica. 22

1.2.1.2 Pedagogía crítica y pedagogía feminista. 24

1.2.2 Teoría feminista 26

1.2.2.1 El acto de conocer desde el feminismo. 26

1.2.2.2 La lectura y la escritura de las mujeres. 27

1.3 Revisión de casos similares 29

1.3.1 Perspectiva de género en la formación en el aula 29

1.3.2 Práctica de la lectura y la escritura desde las metodologías feministas 31

1.4 Breve caracterización del proyecto 32

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO 34

2.1 Delimitación del problema 34

2.1.1 El problema general 34

2.1.2 El problema específico 36

2.1.3 <i>El problema concreto</i>	38
2.2 Justificación	39
2.3 Objetivos	40
2.3.1 <i>Objetivo general</i>	40
2.3.2 <i>Objetivos particulares</i>	41
2.4 Hipótesis de intervención	41
CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO	42
3.1 Modelo metodológico	42
3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención	43
3.3 Estrategia de intervención	44
3.4 Metodología de evaluación	48
CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN	50
4.1 Descripción de actividades y productos	50
REFERENCIAS	54
BIBLIOGRAFÍA	65
APÉNDICES	67
Apéndice A. Formulario de Registro	67
Apéndice B. Instrumento Diagnóstico “Una voz para habitarnos”	69
Apéndice C. Consentimiento informado	83

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. *Actividades y productos* 50

Figuras

Figura 1. *Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura 52*

INTRODUCCIÓN

Andruetto (2014), dice que lo que se escribe siempre es fruto del tiempo de cada persona, de la sociedad, la experiencia, la geografía, de la particular construcción del lenguaje al que se pertenece. Por lo tanto, las prácticas de la escritura y la lectura requieren ser repensadas desde su historia, su origen y sus actuales implicaciones sociales en torno a la visibilización de la voz de las mujeres.

Al respecto en este protocolo se presenta una propuesta de mediación de lectura con mujeres estudiantes normalistas de las licenciaturas en educación preescolar y primaria de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV). Dicha propuesta busca fomentar la lectura literaria y la escritura creativa desde una perspectiva de género feminista. Donde el centro sea conocer su experiencia lectora y motivar el interés por la lectura principalmente de autoras mujeres. En miras de contribuir al proceso formativo de las futuras docentes como mediadoras de lectura, pero también como mujeres lectoras y escritoras en conformación.

Asimismo el presente proyecto se propone ser una alternativa que puede sumar a las posibilidades de las prácticas pedagógicas de la lectura y la escritura. Tanto para el hacer cotidiano y por gusto de leer, como para alentar a los procesos de organización y conformación de comunidades lectoras en la formación de futuras docentes de educación preescolar y primaria.

Como ya lo ha descrito Petit (2018), es más que necesario abrir espacios propios en medio de realidades en crisis y caóticas. Por ello trabajar desde la literatura literaria las problemáticas actuales debidas a la violencia de género resulta fundamental dentro de la práctica de la mediación de lectura, especialmente en el ámbito formativo de las escuelas normales.

Asimismo existe una necesidad profunda por darle reconocimiento social al trabajo de formación realizado por docentes y su construcción de identidad (Bárcenas Pozos et al., 2018). Es decir, de reconocer sus experiencias y vivencias cotidianas con el propósito de conjugar reflexiones y aportes éticos y epistemológicos para construir una mirada autorreflexiva, íntima y próxima en el quehacer docente.

Por lo tanto, a lo largo de este trabajo se pretende abordar los planteamientos conceptuales y teóricos que de manera transversal e integral se trabajarán dentro de un proceso de investigación y colaboración presencial con mujeres estudiantes normalistas. Identificando como línea de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) el desarrollo de la competencia lectora en grupos de educación superior.

En el primer capítulo se explican las teorías y conceptos principales que dan sustento a la fundamentación del proyecto de mediación. Partiendo de la pedagogía crítica y la teoría feminista. Las cuales proponen ampliar la mirada de la lectura dentro del ámbito de la formación normalista desde una perspectiva de género que busca ser sensible y crítica a las discusiones actuales en torno a quién lee, qué lee, cómo lee y para qué lee.

En este mismo sentido se describe la revisión de casos similares que corresponden con la formación en el aula desde la perspectiva de género y de la práctica de la lectura y la escritura creativa. Gracias a esta revisión se puede ampliar las posibilidades de la mediación lectora, el fomento de la lectura literaria y el uso de las metodologías críticas basadas en las pedagogías críticas y feministas que buscan acortar la distancia durante el proceso de mediación entre la lectura del mundo y las lectoras.

El segundo capítulo presenta el planteamiento del problema y la justificación del proyecto. Con énfasis en contribuir en el conocimiento de los intereses, condiciones y

dificultades que viven las jóvenes normalistas alrededor de la práctica de la lectura y la escritura. En el tercer capítulo se presenta el sustento metodológico del modelo de la investigación-acción participativa y las características generales del proyecto. Finalmente, en el cuarto capítulo se describen las actividades y productos a obtener a lo largo del proceso de profesionalización dentro de la Especialización en promoción de la lectura (EPL) de la Universidad Veracruzana. Así mismo se integra el cronograma de actividades, las fuentes bibliográficas y los materiales que fueron diseñados y utilizados para la primera etapa del proyecto.

Por último es importante señalar que ésta primera entrega busca concluir en un trabajo recepcional de intervención en el que se describan y analicen los resultados derivados del proyecto realizado. De tal manera que el presente documento forma parte de una intervención en proceso de realización con posibilidad de flexibilizarse y nutrirse conforme a la adquisición de conocimientos durante el diseño, realización, evaluación y seguimiento del proyecto de promoción de lectura.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

1.1.1 Lecturas

1.1.1.1 Lectura del mundo. Para hablar de lectura es necesario desprenderse de la idea de que, para ser lector o lectora, inevitablemente hay que iniciar leyendo libros. Como plantea Cirianni (2021) dentro de la lectura del mundo, la lectura de textos literarios es apenas parte del vasto mundo de la lectura. Pensar en leer es pensar en adentrarse al mundo con los sentidos diversos de las palabras, sean orales, plasmadas de forma escrita o bien desde el cuerpo y sus expresiones artísticas. Todo esto según el momento y las circunstancias de la historia de vida que a la vez es la historia lectora de cada persona.

Para la pedagogía crítica de Freire (2006) la lectura es liberadora y por lo tanto emancipadora. Este planteamiento se opone al enfoque que persiste en decir que la lectura se adquiere de manera mecanicista. En tanto que no tendría ningún sentido para la vida de quien ya lee el mundo utilizar solamente el recurso de la memoria de manera alejada a su realidad inmediata. Porque cuando se lee existe un proceso de construcción de conocimiento, de escucha y voz propia surgiendo, arraigándose. Por eso la lectura es un proceso de concientización que no puede ser posible sin la mirada crítica de por medio.

Asimismo el determinismo con el que se construye a cada persona puede cambiar dependiendo de la mirada crítica con la que se lea el mundo (Freire, 2005, 2006). Desde este enfoque la lectura como proceso debe aprenderse y enseñarse de manera crítica. Mirando texto y contexto de forma continua, dialéctica. Ya que en toda persona existe una lectura de su mundo propio previa a la lectura alfabetizada. Dicho proceso tiene que ver con el uso de los sentidos, del acercamiento a las cosas y las experiencias con y alrededor de estas. A su vez esta lectura no

podría estar escindida de la cultura, la religión, la cosmovisión y la estructura social en la que se esté inmersa. Después, cuando llega el momento de leer las palabras escritas hay una conjunción de mundos. Y finalmente la prolongación de un diálogo continuo mediante la relectura y reescritura del mundo.

Por su parte Petit (2015, 2018), la autora explica que la lectura del mundo requiere participar activamente en la identificación, organización y recreación de las experiencias vividas. Las cuales pueden ser compartidas con otras personas lectoras desde las propias palabras. Por este motivo, leer el mundo no será posible sin la conjunción dialéctica de los territorios tanto íntimos como públicos.

Asimismo para Petit (2014), la lectura “produce sentido”. Por ejemplo, sentido a la vida, a encontrar los espacios seguros para comprender de dónde se viene y a dónde se dirige cada persona, cada comunidad, incluso en lugares donde pudiera existir una distancia con la cultura escrita. Lo esencial de llevar a cabo la práctica de la lectura no aparece cuando está regida por la obligación o la utilidad inmediata. Sino por aquellos momentos de revelación y de asociaciones inesperadas en los que hay un encuentro con el mundo interior. Es decir, cuando se suscita ese pensamiento vivo, en movimiento, de ideas, de acercamientos insólitos, de inspiración (Petit, 2015, p. 70).

Gracias al planteamiento de la lectura del mundo ha sido posible transformar la creencia de que la lectura abarca los soportes convencionales, como el libro, pero también los contextos de quien escribe y de quien lee. Sin estos factores el proceso de la lectura no podría ser comprendido según la perspectiva que se asimile. Por eso para este proyecto la lectura y la escritura serán planteadas como prácticas principalmente sociales y culturales que se transforman

y se estudian conforme los tiempos cambian la mirada con la que se busca habitar y transformar la vida.

1.1.1.2 Lectura, territorio de lo íntimo. La lectura es posibilitadora. Porque permite a las personas elaborar espacios propios especialmente cuando no es posible en la materialidad tener las condiciones para contar con un espacio personal. Este espacio tiene la cualidad de ser propio, íntimo, privado y seguro. Basado en las reflexiones de Petit (2018), el espacio íntimo generado por la lectura hace posible mantener un sentimiento de individualidad mediante el cual existe un acto de profunda resistencia ante las adversidades. Permitiendo crear personas lectoras de mundo que además sean activas y autónomas.

En sus estudios de caso, Petit (2018) da cuenta del uso de metáforas espaciales utilizadas en las descripciones de las y los lectores al momento de explicar el espacio en que se encuentran una vez inmersas las personas en la práctica de la lectura. Lo que permite observar cómo se construyen territorios propios, refugios, santuarios, espacios que dotan de protagonismo, responsabilidad y autonomía a quien lee. Debido a que se utiliza el medio de lo imaginario, de la fantasía, del *como si*, nombrado por Reyes (2014), y descrito por Petit (2018) como una lengua distinta al uso utilitario del lenguaje (p. 111).

Por lo tanto la lectura se trata de una experiencia donde lo íntimo y lo compartido se encuentran entrelazados de manera dialéctica. Hay, como plantea Montes (2017), una *frontera indómita*, un espacio poético de la experiencia lectora. Que es un lugar de libertad que se otorga la propia persona. Ramírez Leyva (2009) suma a esta reflexión, explicando que durante el acto de leer se cruza a una dimensión imaginaria que es íntima, más allá de los controles del texto y de la propia sociedad.

En consecuencia la lectura permite la construcción de un sí mismo o misma a partir de territorios propios. A la par también existe la posibilidad de generar vínculos a través de ella mediante intercambios de conocimientos, diálogos y efectos para la apertura con un otro u otra. Es decir, la lectura además de tener una dimensión educativa, es una práctica social (Castilho, 2020) y una actividad cultural (Ramírez Leyva, 2009).

Kalman (2014), aporta a esta idea al plantear como los usos íntimos de la lectura lejos de tratarse de actos solitarios, son actividades sociales en las que intencionalmente se busca tener resonancia entre el texto, un sí mismo y la realidad social que se habita. Es gracias a este proceso de convivencia humana que de hecho existe una voz propia. Ya que el punto de enlace de vidas y experiencias lectoras hacen emerger significados personales y colectivos. Por lo tanto tiene sentido que la lectura modifique su significado según el tiempo y espacio dados (Ramírez Leyva, 2009).

Por eso, tanto los usos íntimos de la lectura y la escritura como la palabra propia tienen su origen en el espacio público. Porque es desde su concepción social que la persona lectora se construye (Kalman, 2014; Petit, 2015). De esta manera se afirma que la cualidad de dialogar la lectura desde la lectura íntima o a solas, además de permitir el descubrimiento de un sí mismo y del otro en sí mismo, se acompaña a menudo de una “apertura hacia el otro”, de un encuentro en las experiencias del otro (Petit, 2018, p. 115).

Por eso Petit (2015) comprueba que leer hace posible comprender la propia experiencia. Así como los pensamientos de otros aun cuando se pueden diferir. Demostrando que la lectura puede promover la facultad de la empatía y la apertura a la pluralidad experiencias y culturas humanas. Asimismo Castilho (2020) reafirma que el acto de la lectura plena es un acto de comprensión de sí mismo y de los otros, de transformación de la vida social y afectiva.

1.1.1.3 Lectura autónoma. La lectura tiene la característica de dotar de autonomía a las y los lectores (Ramírez Leyva, 2009). En tanto desvanece el tiempo, espacio y el propio texto o narración. Y al sujeto lector o lectora la vuelve activa y conectada consigo misma. A diferencia de la preconcepción sobre que la lectura es una actividad pasiva y desconectada de la realidad esta puede trascender y ser parte de un acompañamiento social generado por la mediación lectora. Mientras se lee autónomamente existe la experiencia de encuentro, reconocimiento, construcción y reconstrucción. Así como de brindar a las heridas o dolencias su derecho legítimo de expresión de memoria (Petit, 2018).

Leer por gusto o voluntariamente representa una experiencia social significativa. Sin embargo esto no sucede de manera inmediata o automática con el sólo contacto con los libros. La autonomía se construye y se asume por parte de quien lee. La autonomía no es un punto final de llegada en la formación de una persona como lectora. La posibilidad de elegir y de interpretar se construye y se va nutriendo a medida que las personas lectoras van definiendo su identidad lectora (Cirianni, 2021).

Dicha identidad se va gestando a través de la exploración del mundo. Los encuentros personales y colectivos irán definiendo en quien lee sus gustos, intereses, ritmos, formatos que llaman su atención, géneros predilectos, temas, acercamientos a cierto tipo de lecturas y el distanciamiento a otros, etc. (Reyes, 2014). De tal manera que llegará un momento en que será más amplia la posibilidad de escucharse y sentirse leyendo, de reconocer su derecho a interpretar, valorar el texto, recomendarlo o elegir cuestionarlo. Hasta que llegue un punto en que los propósitos de su lectura vayan siendo más claros, sean explícitamente nombrados o profundamente sentidos, así como de reconocer los momentos en que no habrá tiempo para leer y otros en que sí (Cirianni, 2021).

La lectura autónoma implica reconocer la voz propia en el universo de las escrituras interiores que crecen, se fortalecen y se diversifican en lo común, en lo público. Esto implica decir que la lectura se trata de un proceso de toda la vida, y por lo tanto que es cambiante, de continua exploración de los mundos de la cultura escrita. De tal forma que se llegue a los libros porque es el momento, porque es decidido (Cirianni, 2021; Petit, 2018).

Al respecto las personas lectoras serán todas aquellas personas críticas, sensibles, participativas, asiduas y autónomas. En tanto disfruten de la lectura y relectura oral y compartida, con ritmo propio. Con intenciones de ir más allá de la superficie del libro, es decir, de buscar en profundidad relaciones y procesos que le resulten novedosas o sorprendentes. A fin de ampliar sus elecciones y prácticas lectoras para realizar o no el acto de leer (Chapela, 2011). Una persona lectora será entonces aquella que comprenda, sienta y construya, conforme su estado presente de vida y la dimensión social en la que se encuentra, sus parámetros acerca de la lectura y la escritura según se adentre en ellas (Gómez-Villegas, 2018).

De acuerdo con Reyes (2014) y Cirianni (2021), es vital que quien se asuma persona lectora no sienta obligación por leer todo el tiempo, ni superar cierta cantidad de libros. Sino que disfrute, aprecie y se dé así un espacio propio. Reconociendo los contextos en que se desenvuelve de su vida para definir qué es lo que necesita, lo que debe, lo que desea leer y cómo y para qué hacerlo. No solo un momento sino a lo largo de su historia personal y social.

Cirianni (2021) expresa este proceso de volverse lector o lectora autónoma como quien sembrará o cosechará los frutos de su lectura pero también quien deberá juzgar si la tierra es fértil para la labranza. Y esto será motivado en gran medida por quienes les alienten o acompañen, sugiriendo tiempos de siembra, semillas-libros, temporales para la cosecha de las lecturas, y los cuidados que sean compartidos.

Es necesario enfatizar que la importancia y el papel de la lectura plena, autónoma y crítica se debe a que ésta motiva al diálogo y a la participación como una vía frente a las barreras de desigualdad actuales. Por eso Petit (2018) no duda en recalcar que tener acceso a la lectura es tener acceso a los derechos culturales, a la experiencia de la creatividad y de la creación. A la construcción de realidades personales que pueden trascender lo íntimo y ser trazadas en lo público.

1.1.1.4 La experiencia de la lectura literaria. Supone el acto de leer literatura, el encuentro de un texto con un lector y por lo tanto el diálogo, una puesta en común, un debate a partir del cuestionamiento personal y colectivo. Leer quiere decir acercar a las personas a la experiencia ajena, escuchar lo que otro dice, tomar en cuenta sus palabras y relacionarlas con los temores, deseos, memorias, dudas, esperanzas, necesidades y conocimientos propios (Chapela, 2011; Gómez, 2019).

¿De qué se trata la lectura de la literatura? Reyes (2018) explica que ésta trata de la cercanía, del cuerpo a cuerpo, del cara a cara. Cualquier persona lectora, de cualquier edad puede refugiarse en la cadena de palabras de un libro y encontrar posibilidades en voces e historias que directamente les atañen. ¿Para qué? Tal vez, para nombrar en idiomas secretos o un “idioma otro” los misterios esenciales de lo que no se ha dejado de buscar. Pues la materia de la literatura resulta ser la vida misma, y por lo tanto, la muerte y lo que hay en la mitad.

Leer literatura no puede ser enseñada a través de una lista predeterminada de autores y obras. Ni a comprender de la misma manera de qué trata, mucho menos a consensuar el tema principal. La literatura trabaja con toda la experiencia vital de cada persona (Reyes, 2018). Quien lee literatura puede crear, inventar, descifrar y *descifrar-se* en el lenguaje secreto de otro. Puede vivir la experiencia de encontrarse en sentidos ocultos y secretos, de conmoverse y aterrarse, de

reír, temblar, nombrar y hablar de aquello que no se dice, que muchas veces no se permite enunciar.

La experiencia literaria permite construir alternativas a la hora de *habitar* a sí. Dotando de coordenadas a la persona lectora para nombrarse y leerse en los mundos simbólicos que han construido otras personas. Reyes (2018) ahonda en esta idea de *habitar* como persona lectora cuando menciona que quizá la literatura no cambie por completo y de manera inmediata el mundo, pero lo hace habitable para quien guste de leer. Por eso la lectura literaria es una experiencia compleja y difícil pues compromete a dos personas como mínimo, es decir, quien escribe y quien lee, con toda su experiencia, con toda su historia, con sus lecturas previas, su sensibilidad, su imaginación, su poder de situarse más allá de sí mismas.

1.1.1.5 Leer para escribir. La escritura es un acto de construcción de la voz propia (Gómez Villegas, 2018). Sin embargo su presencia en el ámbito público ha sido punto de partida para que surja el temor de reconocerla y recurrir al silencio. El miedo a mostrar la voz, a habitar la lengua, a descubrir las palabras que siguen faltando tiene todo que ver para que la escritura sea una parte muchas veces olvidada en la vida de las personas. Pero resulta que mediante ella las personas pueden conocerse a sí mismas y al mundo a su alrededor (Cirianni, 2021).

“¿Qué se necesita para ser escritor o escritora?” pregunta Reyes (2021): leer mucho y jugar a “hacer de cuenta que” o hacer “como si”. Para llevar a cabo el proceso de escritura es necesario entrar a un territorio distinto al de la realidad física. Reyes plantea lo difícil que se ha tornado enseñar a que mediante la palabra escrita es posible acercarse a la propia escucha y a la de las otras personas. Parece que tanto la escritura como la lectura han mantenido un fin exclusivo a la obligación escolar. Sin embargo, ya que la escritura es sobre todo reescritura de lo leído, el diálogo es imprescindible (Reyes, 2018).

Para llegar al territorio propio y refugiarse en la vida interior de las palabras es necesario el acompañamiento, dice Reyes (2018). Porque este proceso no puede estar basado en otra cosa más que en la experiencia con la escritura y el mundo propio de quien ya escribe y busca promover la palabra escrita. Y para que exista un mundo propio, Reyes (2021) explica que si bien se requiere materializarlo en un espacio específico, como un cuarto, su peso más importante es el simbólico por ser antesala del mundo interior. Dicho territorio simbólico para la creación escrita es el lugar que existe en el lenguaje y se valida a través de éste.

Escribir para leer y leer para escribir —menciona Cirianni (2021)— son necesarios al momento de acercar la lengua y la palabra a la vida de las personas. Sin embargo, también es sabido que arriesgarse a explorar la propia voz no es una tarea fácil o inmediata. Pues dentro de la lógica del sistema escolar difícilmente han existido experiencias sistematizadas donde la escritura fluya de manera segura sin que la forma opaque al contenido.

Por eso como explica Gómez Villegas (2018) la escritura, especialmente la escritura creativa puede posibilitar que la palabra propia alcance un grado de importancia significativo cuando quien lee pasa del compromiso como escucha a una participación activa como hablante. Así que al adentrar a una persona en el trabajo de la lectura literaria y la escritura creativa se está anudando en ella un lazo afectivo para el crecimiento personal que difícilmente se volverá a romper.

1.1.2 Promoción de la lectura

1.1.2.1 Promoción de la lectura. Es un sistema que relaciona diversas acciones para hacer valer la actividad de la lectura dentro de la sociedad; concientizar el uso del lenguaje para posibilitar que las personas se desarrollen como lectoras (Siro, 2014). Uno de sus propósitos más

importantes es el de fortalecer su subjetividad, así como promover transformaciones tanto en el ámbito individual como en el comunitario y social (Ramírez-Peña, 2018).

Así mismo la promoción de la lectura actúa según su época, su contexto y su público. En palabras de Gómez-Villegas (2018), ésta es una práctica que se nutre de diversos niveles de compromiso actuantes sobre la población (algunos de manera más directa que otros), por medio de innumerables técnicas y estrategias para su efectividad (p. 10). Dichos niveles de compromiso son posibles a través de una red de acciones estructuradas, por un tiempo determinado, el interés, gusto y práctica por la lectura en distintos formatos para la conformación de personas lectoras.

Ante ello la promoción debe estar actualizada sobre los constantes cambios alrededor de la lectura: cómo se lee; en dónde se lee; quién lee y qué está leyendo; cuáles son los soportes de lectura a los que se está recurriendo, dentro de ellos, cuáles son los formatos más populares; cuáles son las nuevas dinámicas de lectura; cómo están siendo impactados los vínculos entre lectores debido a las brechas generacionales. Estos cuestionamientos deben estar siempre presentes para mantener despierta a la promoción y a la o el promotor de lectura (Gómez-Villegas, 2018).

Se puede decir que promover la lectura implica asumir un papel como puente entre la lectura y las personas (Ramírez-Peña, 2018). Quien hace promoción de lectura tiene el papel de ser un agente de cambio. Es decir un sujeto participativo que planifica, gesta, implementa y analiza proyectos en torno a la lectura. Además de que puede inmiscuirse directamente con los lectores, no sólo desde una postura de investigación, sino también como persona mediadora. Sus actividades varían según el lugar en el que se desenvuelve dándole un rol específico según el ámbito, objetivos, estrategias, profundidad de las actividades, tiempo e incluso el tipo de involucramiento social y afectivo (Gómez-Villegas, 2018).

Para este caso quien sea parte de la promoción de la lectura en su sentido más profundo será una persona mediadora, es decir una persona puente. Ya que su labor implicará hablar de acompañamiento o guía para el acto de leer. Los procesos y las mediaciones, partirán de que la posible persona lectora tenga un papel activo. Por lo tanto para este proyecto se hablará de la figura de la mediadora de lectura como aquella persona que logra encuentros significativos entre el libro y su lector o lectora (Ramírez-Peña, 2018).

1.1.2.2 Mediación de lectura con perspectiva de género. Para abordar la mediación de lectura literaria y escritura creativa dentro de un espacio formativo con mujeres, será importante recurrir a la perspectiva de género feminista y el desarrollo de su definición. De acuerdo con Lagarde (1996) la perspectiva de género feminista está basada en la teoría de género y se inscribe en el paradigma teórico histórico-crítico y en el paradigma cultural del feminismo. Su conceptualización también es sinónimo de *enfoque de género, visión de género, mirada de género*. Sin embargo para este trabajo se abordará como una perspectiva que se estructura a partir de la ética y busca construir una filosofía posthumanista. Por su crítica de la concepción androcéntrica de la humanidad, es decir, de aquella mirada en el que la pauta de medición es a partir de la expectativa idealizada de lo que es el hombre como ente universal a lo largo de la historia.

Cabe señalar que a partir de la normatividad mexicana y de acuerdo con la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (Cámara de Diputados, 2015), la perspectiva de género es reconocida como “una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres, que propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género” (artículo 4.IX).

Por lo tanto la perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración de la relación entre hombres y mujeres a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres (Lagarde, 1996). En tanto la dominación de género produce la opresión de género y por lo tanto la invisibilidad de las mujeres.

Si bien se ha extendido la creencia de que el género es concepto relativo a la mujer, para Lagarde (1996, 2015) el uso del término perspectiva de género en la academia, en los movimientos y organizaciones feministas y en los ámbitos de las políticas públicas significa hablar de una visión crítica, explicativa, científica, analítica y política. La cual permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica como sujetos históricos, construidos socialmente, productos del tipo de organización social de género prevaleciente en su sociedad (p. 38). Y por lo tanto comprender las complejas y diversas relaciones marcadas por el dominio y la opresión las cuales se basan en la desigualdad, la injusticia y la jerarquización política basada en el género. Así como analizar las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres; el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar, y las maneras en que lo hacen (Lagarde, 1996, p. 15).

Por último Lagarde (1996) explica que a través de la perspectiva de género es posible saber cómo se construyen día a día, institucional e informalmente, el machismo, la violencia o la increíble capacidad de tolerancia y respuesta de las mujeres a la violencia. Por lo tanto plantear nombrar de otras maneras las cosas conocidas, de hacer evidentes experiencias de silenciamiento normalizadas y de otorgarles otros significados transforma el orden de poderes entre los géneros y con ello la vida cotidiana, las relaciones, los roles y los estatutos de mujeres y hombres. Ante

ello Lagarde (1996) expresa lo siguiente: “los temas que abarca el género no son extremos ni indiferentes. Son aspectos de la propia vida, de la comunidad, del país, y son de la competencia entrañable de cada quien. Por eso el género no provoca indiferencia: irrita, desconcierta o produce afirmación, seguridad, y abre caminos” (p. 18).

En cuanto a la mediación lectora dice Silveira (2022) que la práctica de encuentro para la escucha mutua siempre ha resultado desafiante. Ante ello la mediación resulta ser un proceso de encuentro que posibilita la reflexión vital entre las personas. Para comprender el origen y sentido de la mediación lectora hace falta que cada persona vuelva a su propia historia para recordar la relación con la lectura del mundo. Y en el caso particular de las personas mediadoras de lectura Silveira (2022) plantea que se requiere reconocer la propia historia con la lectura y escritura: ¿quiénes fueron las primeras personas mediadoras en la vida propia? Y la autora responde que fueron las mujeres principalmente, madres, abuelas, maestras, cuidadoras desde el vientre materno, acompañantes durante la vida en la escuela.

Por ello, si se considera que las primeras mediadoras entre la oralidad, el libro y la futura persona lectora fueron principalmente mujeres que ejercieron las labores de cuidado. Se entiende porque la mediación es un proceso de encuentro íntimo y profundamente afectivo que convoca a recordar la niñez o la crianza de muchas personas jóvenes y adultas (López, 2014).

Asimismo la mediación lectora conlleva por sí misma una mirada crítica y reflexiva de las lecturas con las que se lee y reconoce el mundo. Cuando la persona mediadora de lectura reflexiona sobre la propia mirada del mundo surge la posibilidad de construir la autonomía para decidir cómo leer o no la vida, como leer o no la escritura (Silveira, 2022). Las miradas no son neutras explica Reyes (2018), mucho menos las de quien acompaña en la lectura del mundo de otras y otros. Para construir espacios comunitarios de mediación lectora es vital cuestionar la

propia lectura del mundo y la posibilidad de replicar los actos de obligatoriedad, de mandato y de autoridad con las y los lectores.

Al respecto Petit (2018) explica que lo que está en juego a partir de la lectura es la conquista o reconquista de una posición de sujeto. La cual tendría que partir de la idea del “placer de leer”, y trascender hacia un trabajo personal mucho más profundo durante la lectura, un trabajo incluso emancipatorio y de resistencia al silenciamiento. Es precisamente en la mediación de lectura que se busca estar primero desde el sentir y desde la experiencia corporal de sentarse por gusto a escuchar y sumergirse en las palabras de las y los otros (Silveira, 2022). A fin de que las personas lectoras adquieran la agencia de leer, explicar y renombrar el mundo desde su propia voz.

Silveira (2022) reflexiona que particularmente si se vuelve a la historia de la voz de las mujeres desde la niñez es reiterativa la censura o la falta de acceso a la literatura. Por ello la labor dentro de la fuerza creativa de las palabras dentro del proceso de mediación lectora ha consistido específicamente para las niñas y mujeres en romper miedos, tabúes y silencios, y en acceder a una vida pública que se les fue negada. Precisamente por eso la mediación lectora tiene la posibilidad de promover prácticas de encuentro con una misma o mismo, y con las demás personas por gusto y poco a poco por convicción. Y en consecuencia con la construcción de las personas como agentes y actoras sociales con voz y conocimientos propios para generar su propia lectura y escritura de la vida. Y para encontrar y elegir otras formas posibles de vivir la vida como mujeres y hombres.

La lectura no está escindida del modelo dominante, es decir, aquel que instaura solo una forma de ver el mundo: distante, objetiva, neutra. Por eso la mediación de la lectura que promueve la escucha y el estar *en relación con* es necesaria, porque se origina del querer estar,

del querer compartir, del querer escuchar con otras personas la lectura de un texto para potenciar las experiencias lectoras. Sobre todo ante el dominio de un sistema que enaltece el individualismo a través de la irrupción del tejido comunitario y las relaciones de desigualdad entre niñas y niños, y por consiguiente, mujeres y hombres.

En búsqueda de establecer un espacio seguro donde todas las voces escuchen y dialoguen. Donde se desmonten aquellas prácticas de violencia y silenciamiento que han obligado a formar una única lectura y escritura del mundo. Una mediación lectora con perspectiva de género puede contribuir a proponer otros relacionamientos distintos entre lo que se lee, cómo se lee y para quién se lee. Donde los principios de horizontalidad, de vínculos afectivos a partir del cuerpo, de escucha mutua y de diálogo convoquen a que cada persona se siga conformando de manera digna y autónoma a lo largo de su vida desde la palabra oral y escrita (Andruetto, 2014; Silveira, 2022).

1.1.2.3 La mediación lectora y la educación escolar. Uno de los objetivos de la lectura y la escritura escolarizada es que la persona estudiante logre una comprensión sobre los textos leídos en busca de una profundización sobre los mismos, que encaminen las experiencias necesarias para formar lectores autónomos, aquellas personas que por gusto se puedan desempeñar dentro de la lectura y la escritura (Garrido, 2014).

Es precisamente desde la experiencia de la lectura placentera que puede ser reafirmada la comprensión de lo leído. En este caso Morales-Sanchez (2019) explica que el disfrute estético de una lectura, es decir, el gozo al leer una obra y la sensibilidad generada a partir de esta pueden ligarse al conocimiento, y por tanto, al entrenamiento de la percepción.

No obstante, Morales-Sanchez (2019) también explica cómo la dimensión emocional de la lectura, en el intento por subrayar su esencialidad puede llegar a reducir su calidad. En tanto su

expresión más básica puede centrarse solo en reacciones superfluas fundamentadas en la mera intuición. Pero como la imaginación, también puede cultivarse, nutrirse, fortalecerse y ejercitarse por medio del aprendizaje. Al respecto ella describe que “lo que llamamos reacciones espontáneas, es solo una apariencia, pues, en realidad, cuánto mejor capacitados estamos para comprender o apreciar un texto, más emociones y sensaciones provocará en nosotros” (p. 63).

Por otro lado, Reyes (2018), quien trabaja la experiencia lectora desde el sentir en la primera infancia, propone dar prioridad a la experiencia sensorial como un proceso previo a la comprensión lectora planteada por la educación escolar. Para Reyes (2018) la experiencia de la lectura de la literatura se puede enseñar a amar por medio de prácticas pedagógicas que promuevan su gusto e interés sin negar la sensibilidad, la apropiación y recreación de los textos. Ya que insistir en modelos pedagógicos que busquen comprobar la comprensión lectora mediante la medición de competencias y ejercicios de evaluación que promueven la lectura rápida o comprensión de lectura general, no implicarán necesariamente el ejercicio profundo de su comprensión. En el caso específico de la literatura, es precisamente la libertad de la persona lectora al momento de leer y comprender el texto lo que hace posible comprender en no solo una, sino en múltiples dimensiones una obra.

La comprensión de la literatura a la que se refiere Reyes (2018) en realidad tiene que ver con la construcción de un sentido propio de la obra a través de priorizar la experiencia de conectar con sensaciones, emociones, ritmos interiores, símbolos, zonas recónditas y secretas de la propia intersubjetividad con pautas que promuevan la amplitud de interpretaciones de un texto literario. Si esto no es permitido, aun reconociendo que la exploración no siempre es clara de sentir ni clara de nombrar, la literatura no estaría siendo significativa. Incluso si la persona que lee aprende a identificar el tema, los datos de los autores, la estructura del texto.

Sin embargo, ambos planteamientos no deben mirarse como contrapuestos. Por el contrario, conjugar ambas visiones hace posible reafirmar que leer, específicamente en el ámbito escolar, puede motivar en quienes acompañan a reflexionar cómo pueden acompañar la lectura de otra manera, cómo pueden vincularse y vivir su enseñanza y profundización a lo largo de la formación escolar. Éste es el motivo por el que la escuela debe enseñar y acompañar la lectura y la escritura en todas sus formas posibles y con diversos propósitos (Reyes, 2018). Pues la literatura abordada desde la educación puede generar el acercamiento y el reconocimiento de la propia identidad, de la conversación profunda así como abrir las puertas para la sensibilidad en búsqueda de una experiencia lectora de largo aliento (Castrillón, 2014).

Es imprescindible posicionar la lectura de literatura y la escritura creativa dentro de un aula, la intención de ambas será la de fungir como detonadoras de introspección y colocar dentro de la educación una postura política (Castrillón, 2014; Reyes, 2021). Además de propiciar en la persona lectora la construcción de su pensamiento crítico, herramienta esencial para generar conocimiento a partir del cuestionamiento del discurso y formular su significado en busca de comprender sus intenciones (Gómez Villegas, 2018).

1.1.2.4 Educación normalista. Para comprender la labor de las Escuelas Normales (EN) es necesario comprender su pertinencia, sus aportes, en parte su gestión interna, y su transformación a lo largo del tiempo, así como las dificultades y obstáculos enfrentados ante los cambios que la sociedad actual vive. También es necesario comprender la labor crucial que realizan las y los docentes normalistas, es decir, formadores de maestros frente a grupo en escuela (Bárcenas Pozos et al., 2018), mediante el acompañamiento y actualización con las y los estudiantes normalistas durante su formación inicial a nivel licenciatura.

Solares-Pineda (2016) plantea el siguiente punto de partida para hablar de la educación normalista: “si bien la educación pública y la imagen del magisterio en México está devaluada, e incluso criminalizada ante los ojos de la sociedad y a los gobiernos ¿por qué hay jóvenes que deciden ser maestras y maestros?” (p. 13). Quizá el cómo se hacen docentes puede permitir abrir una lectura más amplia de lo que significa ser normalista en este país. Y comprender de dónde surgen las experiencias formativas con las que se construirán a lo largo de su carrera hasta llegar a ser profesoras y profesores con un grupo.

Existe un punto en común entre querer enseñar y querer hacer mediación, y tiene que ver con la posibilidad de acompañar en la conformación de una identidad propia y colectiva mediante la escucha de las palabras. Así como de sentir un compromiso profundo por la investigación en el ámbito pedagógico y educativo. El normalismo sigue vivo expresa Reyes-Pérez (2016), y está presente en la formación de conciencias reflexivas en cada aula donde se desempeñe un o una estudiante normalista. Pero también se encuentra su experiencia personal y su formación en la construcción de su propia identidad y conformación como personas.

Por ello, es vital tener clara conciencia de la complejidad que supone hablar de la formación de un futuro maestro o maestra alrededor de las prácticas sociales de la literatura y la escritura supone comprender su relación con ambas prácticas, sus hábitos, sus prejuicios, su historia lectora y de reconocer el papel que esto tendrá en un futuro cuando se encuentre frente a un grupo. Así como humanizar en el imaginario de este trabajo a qué tipo de maestra o maestro se mirará cuando se busque hablar de mediación de lectura en el aula sin nuevamente volver a colocar en su figura el peso de una responsabilidad que le corresponde a todo un sistema educativo (Bárcenas Pozos et al., 2018)

1.2 Marco teórico

1.2.1 Pedagogía crítica

La pedagogía crítica surge como un paradigma ante la indignación política generada por el contexto de dictaduras en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX. Esta propuesta se materializó como una pedagogía popular dirigida a las y los oprimidos de las diferentes regiones. Y su sustento teórico tuvo como principal referente a Freire (2016). Su objetivo fue construir una utopía o como como su mismo autor le llamaría: un *proyecto inédito viable para la democratización de la sociedad* (2016). En el que la indignación política era el principal elemento de una educación transformadora.

El punto de partida de la pedagogía crítica es el de construir el conocimiento colectivo desde los principios de la solidaridad y la participación horizontal hacia la construcción de un proyecto de mundo que transforme la realidad cotidiana (Freire, 2012). Por lo tanto busca construir una ética de la solidaridad contrapuesta a la del mercado. En tanto no coincide con las formas mecanicistas y deterministas del poder que promueve el pensamiento fatalista, es decir, la inmovilidad de las personas y su acomodación a una realidad injusta.

Por ello esta postura rechaza el planteamiento de la imposibilidad del cambio y del acomodamiento a las formas del sistema. Su crítica es profunda y radical en tanto promueve la construcción de sujetos de cambio y la formación de una conciencia crítica a partir de metodologías dialógicas y democráticas que conjuguen en todo momento los saberes cotidianos de la vida diaria (Freire, 2016).

1.2.1.1 Práctica docente y pedagogía crítica. La propuesta realizada por Freire (2012, 2016) rechaza aquella práctica educativa que se enfoca únicamente en el entrenamiento técnico científico y en la acumulación de competencias. En su propuesta la lectura es necesaria para la

comprensión crítica de la realidad porque implica su denuncia y anuncio de lo que aún no existe. Por lo tanto la figura de la pedagoga o el pedagogo requieren realizar un ejercicio de continua reflexión hacia un proyecto de mundo distinto a través de la curiosidad y la multiplicidad de miradas para un mismo suceso.

En la pedagogía crítica llevar a cabo una práctica como persona alfabetizadora o como docente conlleva la responsabilidad de construir y facilitar espacios de diálogo participativos en los que las lecturas puedan ser críticas del mundo. Así mismo la práctica docente busca alejarse de aquella enseñanza rigurosa, fría, mecánica o falsamente neutra (Freire, 2016).

Para Freire (2012) toda práctica educativa es política, porque involucran valores, proyectos, utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalentes en la sociedad. Por eso se propone trabajar desde una pedagogía de la pregunta y no una de la respuesta. Con la cual exista una continua reflexión con respecto a los contenidos y las metodologías con las que se conoce y nombra el mundo.

Para la pedagogía crítica de Freire (2006) la lectura es liberadora y por lo tanto emancipadora. Este planteamiento se opone al enfoque que persiste en decir que la lectura se adquiere de manera mecanicista. En tanto que no tendría ningún sentido para la vida de quien ya lee el mundo utilizar solamente el recurso de la memoria de manera alejada a su realidad inmediata. Porque cuando se lee existe un proceso de construcción de conocimiento, de escucha y voz propia surgiendo, arraigándose. Por eso la lectura es un proceso de concientización que no puede ser posible sin la mirada crítica de por medio.

Una de las bases más importantes de esta teoría es la creación de metodologías horizontales de trabajo basadas en la construcción colectiva de conocimiento, del diálogo y la acción comunitaria (Freire, 2016). El diálogo en el proceso educativo no es un recurso

metodológico o una estrategia didáctica, sino la condición de posibilidad de constituirse como sujetos en permanente construcción.

Por ello se requiere asumir que las personas que estudian son agentes históricos de cambio y portadores de sueños viables que tienen la capacidad crítica para entender el mundo desde la curiosidad, la creatividad y el riesgo (Freire, 2012). Todas ellas prácticas necesarias en la experiencia cultural. Asimismo se plantea que cualquier propuesta pedagógica requiere preguntarse sobre cuáles son los discursos acciones y utopías que movilizan a quienes se pretende acompañar en su educación. Este es el motivo por el que Freire (2016) explica que el conocimiento de la realidad no es un acto individual ni meramente intelectual. Conocer el mundo es un proceso colectivo, práctico y que involucra diferentes formas de saber mediante el sentimiento, el deseo, la voluntad, el cuerpo (2012), todos ellos aspectos profundamente ignorados u olvidados durante la enseñanza escolar. Por ello, los productos del conocer no deben asumirse como verdades acabadas, inmodificables, sino susceptibles de perfeccionar, de discutir y cuestionar.

1.2.1.2 Pedagogía crítica y pedagogía feminista. A partir de la propuesta de la pedagogía de la esperanza de Freire (2012, 2016) otros paradigmas alternativos desde el campo educativo comenzaron a realizar una serie de críticas y reflexiones sobre el papel de la educación popular como generadora de conocimiento y pensamiento crítico (Korol, 2007). Los encuentros con otras perspectivas de pensamiento y acción crítica como el feminismo y la perspectiva de género comenzaron a cuestionar la ausencia de una crítica a la opresión de las mujeres en el ámbito educativo. Y a proponer que esta propuesta fuera un eje central en la pedagogía crítica y por lo tanto en las prácticas educativas de los centros educativos.

En su momento Freire (2015) fue cuestionado desde la perspectiva de género por su análisis teórico sobre la opresión y la emancipación. Él mismo consideró como totalmente válidos y muy pertinentes los análisis y propuestas alrededor de dicha crítica, en tanto también era parte de esa estructura de opresión hacia las mujeres. Freire planteó que la cuestión del género por su complejidad exigía una reflexión conjunta con un riguroso análisis del fenómeno de la opresión, así como también nuevas prácticas pedagógicas para alcanzar ese sueño de lucha por la liberación y por la derrota de todas las formas de opresión, particularmente de las niñas y mujeres.

En este sentido durante las últimas tres décadas la propuesta de una pedagogía feminista comenzó a visualizarse más clara. Su trascendencia ha tenido que ver con recuperar el valor de la subjetividad y la corporalidad en la propuesta de la pedagogía crítica (Korol, 2007). Al mismo tiempo realiza una crítica del modelo pedagógico imperante al interior de las escuelas desde la perspectiva de género. Y propone reflexionar de qué manera puede ser posible construir un proceso horizontal de aprendizaje entre hombres y mujeres.

Alonso et al. (2007) explican cómo la escuela es un espacio de socialización diferenciada donde existen mecanismos de clasificación, ordenamiento y jerarquización basados en el género. Y en consecuencia la forma en que se motiva a que las experiencias de hombres y mujeres, niñas y niños lleguen a ser distintas y desiguales. Por ello proponen abrir la reflexión sobre la formación docente en el sistema educativo nacional. A fin de comprender de qué manera se conforma la identidad docente de acuerdo con la condición y estereotipos de género. Y en qué forma la escuela puede transformar sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje en miras de construir relaciones más equitativas y dignas para mujeres y hombres.

1.2.2 Teoría feminista

1.2.2.1 El acto de conocer desde el feminismo. Dado que “el conocimiento posee una relación de interdependencia con la dinámica social de desigualdad y discriminación entre los sexos” (Fernández, 2012, p.101). La ciencia como institución se ha conformado dentro de un sistema basado en la exclusión y explotación diferenciada por el sexo-género (Blazquez, 2008). Por lo cual se ha conformado un sistema de creencias y saberes declarados como superiores mediante la validez científica que resulta ser masculina, generando una visión del mundo androcéntrica. Es decir, una visión conformada principalmente por hombres y en especial por un prototipo específico de sujeto masculino, portador de múltiples privilegios sociales, culturales, geográficos y económicos (Castañeda, 2008; Gargallo Francesca, 2012).

La década de los sesenta fue especialmente importante para llevar a cabo el análisis anterior. Fue la época en que el ingreso de las mujeres en las universidades se arraigó de forma más sólida (Maffía, 2007). Este acontecimiento derivó en el cuestionamiento epistemológico sobre la construcción de conocimientos en el ámbito académico. Desde entonces se comenzó a identificar una serie de características que dieron origen a propuestas epistemológicas alternas, en las que se cuestionaron los ideales más importantes de la ciencia androcéntrica: la objetividad, la racionalidad, la neutralidad y la universalidad propias de un modelo jerárquico basado en las categorías de sexo, raza y clase (del Moral, 2012; Fernández, 2012; Ostrovsky, 2009).

En este sentido, se propuso una epistemología feminista, es decir, una forma de conocer y reflexionar sobre como se conoce que abordara la implicación personal, y por ende subjetiva y social de lo que se estudia (Ríos Everardo, 2012). Así mismo se cuestionaron la mirada reduccionista del positivismo decimonónico, donde las y los sujetos de estudio han sido reducidos a objetos que pueden ser utilizados para el beneficio y desarrollo de la mirada

científica dominante (Fernández, 2012). Por ello en búsqueda de transformar los sistemas de conocimiento y las maneras de mirar en la ciencia se planteó una praxis científica. Su visión parcial de los hechos no aspirara a ser totalizadora. Más allá de esto busca una actuación social de la ciencia que partiera de un *conocimiento situado* al contexto, tiempo y condiciones de estudio. Y sobre todo al lugar social, político y filosófico que ocupan las mujeres (Haraway, 1991).

De igual forma, dentro de las características más importantes de la propuesta de la epistemología feminista se propuso evitar la unidireccionalidad sujeto-objeto por una relación dialógica y social sujeto-sujeto, donde ambas partes puedan convivir, aprender, enseñar y transformarse mutuamente. Y por lo tanto, profundicen al nivel de la otra parte, del proceso de conocimiento y de sí mismas (Blazquez, 2008; del Moral, 2012; Fernández, 2012; Harding, 1998; Ríos, 2012).

En este sentido el acto de conocer desde la teoría feminista se propuso estudiar la experiencia vivida de las mujeres, experiencia que por largo tiempo ha sido excluida de la historia. Con el propósito de integrar y generar nuevas metodologías y métodos que colocaran al centro los pensamientos, sentires, reflexiones, percepciones y descripciones de las mujeres como sujetos cognoscibles y cognoscentes (Bartra, 2012; Blazquez, 2008; Castañeda, 2008; Delgado, 2012; Harding, 2004).

1.2.2.2 La lectura y la escritura de las mujeres. Para abordar la escritura y la lectura desde la perspectiva de género feminista existen las críticas literarias feministas y la ginocrítica (Fariña et al., 1994; Moreno, 1994). Ambas son estudios que provienen de la teoría feminista y que buscan analizar la manera en que se ha representado y validado al sistema de opresión en las obras canónicas de la literatura universal. Su estudio propone mostrar que la escritura, sus temas,

géneros literarios, acceso, enseñanza, etc., no está escindida de la estructura que prioriza la experiencia del sujeto masculino y por lo tanto que perpetúa narrativas sexistas (Russ, 1983).

Para la teoría feminista que estudia la literatura, la escritura está situada al contexto de su autora y también al contexto de su lectora. Gracias a la teoría literaria feminista ahora se sabe que hay un contexto que le da sentido a lo que diferentes mujeres han escrito, porque hay una experiencia cotidiana y una condición material que configura lo que se dice, lo que se omite, la forma en que se decide plasmar e incluso la forma en que tiende a ser comprendida (Holmes, 2021).

Mediante la teoría literaria feminista el acto de escribir se comprende como una forma de participar activamente en la identificación, organización y recreación de las experiencias vividas, en el reconocimiento propio mediante la reivindicación de las propias palabras (Holmes, 2021). Las mujeres escriben desde una condición de invisibilización en que han sido colocadas a lo largo de la historia. Por lo tanto el registro oral y escrito de sus testimonios y experiencias de vida también permiten comprender el sistema en el que se conforman como mujeres lectoras y escritoras (Russ, 1983).

Muchas han sido las escritoras que han problematizado el esfuerzo que implica que una mujer escriba, es decir, que lleve a cabo una práctica de sí para sí misma. En tanto vive en un constante servicio de cuidados hacia los otros. Al respecto, Pisano (2004) explica cómo la imaginación y el lenguaje están plagados de dominio, es decir de creencias, valores y necesidades de la masculinidad. Lo que dificulta conocer la verdadera potencialidad que las mujeres tienen con su voz. Es ahí donde se encuentra el desafío hacia la libertad y la posibilidad de reconstruir otras formas de habitar el mundo y de resignificar la palabra y los cuerpos espacios (Corona Zamora et al., 2022). Es por ello que al escribir y leer fuera de las pautas

canónicas se está generando un acto político de reivindicación de las mujeres por leer, escribir y ser leídas.

1.3 Revisión de casos similares

1.3.1 Perspectiva de género en la formación en el aula

A continuación se presentan proyectos de investigación que implementan la perspectiva de género en el espacio educativo para la formación docente.

Martínez Martín et al. (2020) presentan el desarrollo de un proyecto de innovación docente durante el curso 2019- 2020 titulado Metodologías participativas e innovadoras en la docencia universitaria desde un enfoque de género. El cual se llevó a cabo en la Universidad Complutense de Madrid y de Valladolid con la finalidad de establecer una comparación entre las facultades de ciencias sociales y las de ciencias experimentales.

El objetivo del proyecto busca visibilizar la realidad de desigualdad en los diversos espacios universitarios, y la posibilidad de que existan sesgos de género considerando que la mayoría de sus estudiantes son mujeres (Martínez Martín et al., 2020). Sumado a la intención de mejorar la formación del profesorado universitario impulsando buenas prácticas en el aula. Se propuso guiar el proceso de intervención a través de la participación activa entre estudiantes y docentes. Aunado a ello se aborda la perspectiva de género y sus principios derivados de las pedagogías feministas y críticas con el fin de construir una educación feminista. Así como de cuestionar las intersecciones, opresiones, las diversidades, las igualdades y la justicia social como elementos básicos de la educación y la participación activa.

Se concluye que existe una desigualdad de género institucionalizada y que está presente en las esferas universitarias. Por ello se propone promover una metodología más inclusiva y participativa en las aulas universitarias y diversas vías de comunicación para que la participación

oral no sea la única forma de motivar a la participación activa y de que las propuestas se lleven siempre a consenso con los grupos de estudiantes (Martínez Martín et al., 2020).

Gómez Contreras et al. (2021) realizan una intervención psicopedagógica durante el primer semestre del ciclo escolar 2019-2020, dentro de las instalaciones de la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, Tlatlaya, México; con los estudiantes del segundo grado de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español. El proceso busca generar estrategias metodológicas para la perspectiva de género. Así mismo aportó información útil sobre las vivencias de la cotidianidad institucional, contando con la opinión y participación de directivos, maestro-tutores y estudiantes; quienes compartieron y trabajaron en conjunto los temas específicos del proceso de intervención. La intervención psicopedagógica dio cuenta de la problemática que enfrentan los jóvenes con referencia a la perspectiva de género al interior de la escuela normal.

Rodríguez Olay et al. (2021) implementación y la evaluación del Proyecto de Innovación de la Universidad de Oviedo “La literatura infantil y juvenil desde una perspectiva de género”, que se desarrolló a lo largo del curso 2018-2019 en la Facultad de Formación del Profesorado de dicha Universidad. Este proyecto tiene como objetivo fundamental mostrar al alumnado cómo las estructuras patriarcales están presentes en los cuentos y en la literatura juvenil y cómo este hecho influye en la construcción del género de los niños y niñas.

A través de cuentos de la literatura se analizaron cuestiones referidas al género, la igualdad y el sexismo y se propusieron actividades prácticas para que el alumnado pudiera adquirir herramientas que le permitiera, al ejercer su labor docente, llevar al aula lo aprendido. Los resultados obtenidos muestran una valoración muy positiva sobre el proyecto y un alto grado de satisfacción por parte del alumnado. Todo ello ha servido para emitir propuestas de mejora

sobre la innovación planteada y apuntar futuras líneas de trabajo e investigación (Rodríguez Olay et al., 2021).

1.3.2 Práctica de la lectura y la escritura desde las metodologías feministas

Los proyectos que se mencionan a continuación están basados en pedagogías críticas como la perspectiva de género y los feminismos para trabajar la escritura y la lectura con grupos de mujeres.

Bedoya-Hernández et al. (2021) realizan un proceso de investigación para comprender el proceso de transformación subjetiva a partir de la escritura autobiográfica en un grupo de 9 mujeres que han sido víctimas de la violencia política y que habitan en la ciudad de Medellín (Colombia). El método fue el interaccionismo simbólico, y los instrumentos de recolección de información fueron entrevistas individuales, grupales y observación participante. Como resultado se plantea que la escritura de sí produce transformación subjetiva en estas mujeres. Les permitió construir una nueva historia de sí mismas en la que integran el dolor producido por las violencias recibidas, y se convierten en gestoras de transformación de otras mujeres y hombres que han sido violentados. Se plantea que la transformación subjetiva que produce la escritura de sí es un proceso de transformación y emancipación y que, además, requiere una red de acogida constituida por el grupo de escritura.

Corona-Zamora et al. (2022) a partir del contexto de aumento de la violencia contra las mujeres en confinamiento social durante la pandemia por COVID-19, realizaron una investigación sobre las experiencias y significados de las mujeres en las periferias y zonas fronterizas del valle de México. Se crearon dos círculos virtuales de acompañamiento feminista comunitario con mujeres jóvenes. Y se aplicaron metodologías críticas de la Psicología social

comunitaria, las epistemologías feministas y prácticas colectivas de autoconciencia, escritura creativa y cartografía social.

Dicho proceso posibilitó la organización colectiva para el cuestionamiento de las estructuras de explotación, dominación y despojo; el registro testimonial para la socialización de estrategias y saberes de cuidado durante el habitar y transitar cotidiano en los bordes simbólicos y territoriales de las periferias al centro. Así mismo la escritura creativa hizo posible recuperar las experiencias y saberes desde la oralidad de las propias genealogías de mujeres; la generación de una lengua propia para la re-territorialización de la cuerpo-tierra-periferia y la reafirmación del papel de las mujeres como sujetas y agentes políticas creadoras con derecho epistémico para la generación de comunidades de mujeres escritoras en el territorio de Abya Yala (Corona-Zamora et al., 2022).

1.4 Breve caracterización del proyecto

El presente proyecto de promoción de la lectura y la escritura tiene el propósito de fomentar la práctica de la lectura literaria y la escritura creativa con mujeres estudiantes normalistas. Éste trabajo se realizará con un grupo de 10 estudiantes de las licenciaturas en educación preescolar y primaria de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV). El círculo-taller se realizará en modalidad presencial dos veces por semana durante los meses de noviembre y diciembre del 2022, y enero del 2023.

Para alcanzar el objetivo se conformará un círculo-taller de lectura y escritura creativa con perspectiva de género. Dónde se promueva el interés por la lectura de autoras y se detonen ejercicios de escritura creativa mediante estrategias participativas y vivenciales como lectura en voz alta, exploraciones corporales y ejercicios de dibujo y escritura creativa. El desarrollo del proyecto se realizará de acuerdo al modelo metodológico de la investigación acción el cual

buscará promover la participación, escucha, reflexión grupal y la recuperación de las experiencias de las mujeres participantes como eje de cada sesión.

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

2.1 Delimitación del problema

2.1.1 *El problema general*

Para construir un panorama general sobre la práctica de la lectura y la escritura en México, es necesario recurrir a la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura, realizada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta, 2015). Así como del Módulo sobre Lectura (Molec), esfuerzo realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) desde 2015, cuyos resultados más recientes provienen del mes de febrero del 2022. De acuerdo con este estudio, la práctica de la lectura se encuentra en el quinto lugar dentro de las actividades que se acostumbra a realizar durante el tiempo libre. Por debajo de escuchar música, reunirse con amigos y familiares, así como practicar algún deporte. Aspecto que puede ser comprendido de acuerdo a las condiciones para su acceso, la práctica escolar y el nivel de ingresos.

Respecto a los datos más recientes, Inegi (2022) reporta que en los últimos doce meses, el promedio de libros leídos por la población fue de 3.9, dato más alto registrado desde el año 2016. Con base en la categoría por sexo, los hombres declararon haber leído 4.2 libros en el último año, mientras que las mujeres leyeron 3.7 libros, sin embargo, un aspecto pendiente a indagar a nivel nacional, son los factores que desarrollan el motivo de dichas cifras con respecto a los años anteriores. De manera particular las mujeres declararon leer en mayor porcentaje libros, revistas y páginas de internet, foros o blogs. En cuanto al material de lectura en el que existe mayor diferencia de porcentaje, los hombres declararon leer periódicos con un 44.1 % y las mujeres un 23.5 %. Y para la lectura de libros, el 65.9 % de las mujeres leyeron este tipo de material, en comparación con 54.4 % de los hombres.

Para fortalecer la comprensión de este panorama también es necesario mencionar la *Primera encuesta nacional sobre consumo de medios digitales y lectura* (International Board in Books for Young People [Ibby] México, Banamex, 2015). Recaba los datos relacionados con las principales influencias y dificultades para leer, los tipos de lectura, el gusto y prioridad por la lectura, la lectura digital, y las influencias que han tenido a lo largo de su vida. La encuesta menciona que el 43.8 % de la población, que actualmente se considera como lectora fue animada durante su infancia por parte de sus padres y madres a leer textos alternos a los escolares y el 37.4 % a escribir igualmente textos alternos. Así mismo, el 30 % tuvo uso y acceso a bienes y servicios culturales de algún tipo. De hecho, en México, leer libros fue una actividad recreativa para cerca de un 40 % de la población con escolaridad universitaria o superior, así como para alrededor del 41 % de mexicanos con ingreso familiar mayor a \$11 600 pesos mensuales (Inegi, 2015).

Por su parte Ibby-Banamex (2015), advierte que existen cuatro tipos de lectura, por gusto, para aprender, para informarse u orientarse y por obligación. Y que en la idea del lector, existen dos connotaciones diferentes, una asociada a la inteligencia y a la amplia cultura, y aquella asociada a la práctica de la lectura como un elemento de rechazo y aislamiento.

En cuanto a las razones para no leer ningún material considerado por el Inegi (2022), el principal argumento fue debido a la falta de tiempo (46.7 %) y por falta de interés, motivación o gusto por la lectura (28.1 %). Motivos que con base en el análisis de resultados se mantienen en ese mismo orden desde 2016. Respecto a quienes sí leen, la encuesta comparte que 7 de cada 10 personas declararon recibir motivación para la lectura en el hogar y en la escuela sobre todo durante su niñez. Ejemplo de ello es que durante la infancia el 77.5 % declaró que después de realizar alguna lectura sus maestros le pedían comentar o exponer lo leído, y al 69.8 % lo

motivaban de alguna forma para leer. En cuanto al 60.5 %, se le pedía leer libros además de los de texto. Esto último indica lo relevante que es la presencia de una figura mediadora que acerque las infancias a la lectura. Es por eso que dentro de los espacios educativos es altamente importante que se puedan encontrar los bienes necesarios para que las y los estudiantes accedan a una amplia gama de textos y formatos, entre ellos la literatura. Finalmente se rescata la importancia de que los y las profesoras tengan los conocimientos necesarios para que los textos en su gran variedad de género lleguen a las y los lectores de forma significativa en el ámbito escolar.

2.1.2 El problema específico

Teniendo como referencia la actual transformación educativa, a través de la Nueva Escuela Mexicana, las instituciones educativas y culturales han adquirido la responsabilidad de crear programas y agendas públicas que instauren estrategias para la formación de lectores (SEP, 2019). Al respecto resulta de gran relevancia reconocer las experiencias actuales de formación relacionadas con la promoción, la mediación, el fomento y la animación a la lectura. Así como también los intereses, dificultades, limitantes y posibilidades tanto fuera como dentro de los espacios escolares con respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

Este último aspecto se menciona para reflexionar sobre el papel de las profesoras y profesores en la educación básica como potenciales mediadores y mediadoras de lectura. Al respecto Ibbey-Banamex (2015) identificó que desde hace una generación la motivación por parte de los maestros con sus grupos ha sido significativa. Ya que alrededor del 60 % de la población fue animada a leer y escribir otras publicaciones además de las escolares. Lo cual coincide con la relación directa entre el gusto por la lectura y la motivación recibida durante la infancia por parte de los maestros.

Hasta el 2021 fueron censadas por el Inegi (2022) más de dos millones de personas como maestras activas en la educación básica, de las cuales el 69.9 % son mujeres y el 30.1 % son hombres. Las cuales fueron asignadas de manera activa dentro de las más de doscientas cincuenta mil escuelas de todo el país. Es importante analizar la manera en que la actual matrícula docente se enfrenta a la mediación lectora en sus propias aulas.

Así mismo es necesario mencionar parte de las acciones generadas en los procesos de formación para la mediación lectora de los estudiantes de las escuelas de Educación Normal, en el marco de las reformas sobre educación plasmadas en el Modelo Educativo 2017. Al respecto la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Cultura (2018) pusieron en marcha la estrategia “Educación y Cultura” durante los ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018 en 26 estados de la república. La cual fue una iniciativa dirigida a estudiantes, docentes y comunidad educativa en general de las diferentes Normales. De la cual se desprendió el programa Leer para la vida, cuyo diseño, gestión e instrumentación corrió a cargo de la Dirección General de Publicaciones y la Dirección General Adjunta de Fomento al Libro y la Lectura, en coordinación con la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

Este programa tuvo entre sus objetivos realizar sesiones teórico-prácticas así como ponencias que ampliarán la reflexión sobre la lectura y la escritura en la comunidad normalista. También acompañar a los grupos a reconocer algunas aristas fundamentales del proceso de formación lectora personal (Núñez Bernal, 2018). Y se gestó como una propuesta que buscaba crear experiencias lectoras significativas entre los estudiantes de las Escuelas Normales del país. También como un ejercicio pleno del derecho al libro y a la lectura, y del reconocimiento de que las y los jóvenes se identificaran como lectores potenciales capaces de disfrutar de manera libre y autónoma sus lecturas.

Sin embargo dicho programa sólo tuvo dos etapas de trabajo, que no tuvieron una continuidad posterior a la sistematización de la experiencia por parte de sus ponentes y conferencistas. Por lo cual resulta importante retomarlo como un programa precedente para fortalecer los procesos lectores desde la mirada de la promoción y la mediación de la lectura y la escritura de los estudiantes de las escuelas de Educación Normal del país así como de la formación de comunidades lectoras libres y autogestivas en la formación docente.

Dentro de este proyecto se propone reconocer el caso particular de la formación en educación superior de mujeres estudiantes normalistas de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen (BENV), en Xalapa, México. La escuela cuenta con una matrícula anual promedio de mil quinientas personas, de las cuales casi el 70 % son mujeres, en su mayoría estudiantes de educación preescolar y primaria. Ambas licenciaturas carecen de un espacio de mediación lectora destinado a las alumnas para atender sus intereses lectores. No sólo como un elemento de importancia en su desarrollo profesional, sino también como una práctica de autoanálisis de su crecimiento personal dentro de un espacio educativo que está profesionalizando formadoras especializadas en la educación y que se encuentran completamente inmersas en el uso del lenguaje.

2.1.3 El problema concreto

El grupo de intervención dentro de la BENV está conformado por un grupo de 10 estudiantes mujeres normalistas, que de manera proporcional están inscritas en las licenciaturas de educación preescolar y primaria. Se localiza que el 70 % manifiesta tener el interés por llevar a cabo la práctica de la lectura literaria y la escritura creativa, pero no el tiempo ni la energía suficiente para realizarla. El 80 % asigna tal dificultad a la carga de trabajo, sumado a que el 70 % manifiesta no contar con el tiempo suficiente para leer ni escribir. Además de ello, el 50 % lo

establece por fatiga y el 60 % a sus estudios. El 80 % del grupo considera que la lectura es necesaria para su vida diaria y 60 % visibiliza a la escritura como necesaria dentro de su vida cotidiana.

Esto resulta una paradoja dentro de su formación, pues se plantea que las futuras estudiantes acompañen las experiencias lectoras de los grupos con los que trabajarán durante sus prácticas profesionales y posteriormente en su vida laboral. El 100 % de las alumnas considera muy importante recibir alguna formación en promoción de la lectura y la escritura, no obstante ninguna identifica haber recibido algún tiempo de formación sobre el tema hasta ahora.

Con estos datos se hace evidente la necesidad de un espacio dentro de la BENV donde haya encuentros y se generen experiencias en torno a la lectura literaria y la escritura creativa que nutra el desarrollo profesional y personal de las futuras docentes.

2.2 Justificación

De acuerdo con el marco nacional, la Estrategia Nacional de Lectura (ENL) como parte del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) (Gobierno de México, 2020; Secretaría de Educación Pública, 2019) plantea la necesidad de identificar y entender las causas de los bajos rendimientos de los estudiantes en la comprensión lectora. Además de establecer estrategias de fortalecimiento académico para docentes orientadas a la implementación curricular de acuerdo con los principios de equidad, igualdad e inclusión. De ahí la justificación social de este proyecto.

En este sentido la actual transformación educativa a través de la Nueva Escuela Mexicana resulta ser un momento idóneo para contribuir a la actualización y reconfiguración del plan de estudios al interior de las Normales. A fin de participar en el proceso metodológico de diagnóstico de las experiencias de lectura de los diversos contextos de las comunidades

educativas. Y en el desarrollo de estrategias didácticas que potencien la práctica lectora de las y los estudiantes, especialmente de docentes en formación de educación básica.

Así mismo, la justificación institucional se complementa con los objetivos formativos de la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana, la cual busca ofrecer una opción de profesionalización de las y los promotores, en tanto se promuevan las relaciones interinstitucionales sobre todo en el ámbito público educativo. Con el fin de reforzar las propuestas existentes de promoción de la lectura y la escritura (Jarvio Fernández, 2017; Jarvio Fernández et al., 2020).

Por último, en el ámbito personal es necesario continuar construyendo proyectos relacionados con la lectura literaria y la escritura creativa con mujeres y niñas. A fin de seguir aprendiendo sobre las diferentes posibilidades de crear e implementar un proyecto de mediación lectora. Y de esta manera contribuir y fortalecer la formación profesional y personal de la mediadora.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general

Fomentar el interés por la lectura literaria y la escritura creativa con un grupo de mujeres estudiantes de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” mediante la conformación de un círculo-taller de lectura y escritura creativa con perspectiva de género. En el que se integre una cartografía lectora de mujeres autoras vinculada con los intereses y las prácticas lectoras del grupo. Con el fin de favorecer la formación de lectoras autónomas en la educación normalista mediante estrategias didácticas participativas y vivenciales que prioricen las experiencias de las mujeres. Y por lo tanto se contribuya en la formación metodológica de la promoción lectora de las futuras mediadoras de lectura y escritura.

2.3.2 *Objetivos particulares*

1. Fomentar la práctica de la lectura literaria y la escritura creativa con un grupo de mujeres estudiantes normalistas en formación de las licenciaturas en educación preescolar y primaria de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV).
2. Implementar una mediación lectora con perspectiva de género mediante la conformación de un círculo-taller de lectura literaria y escritura creativa.
3. Promover el interés de la lectura de mujeres autoras a través de la construcción de una cartografía lectora que se vincule con los intereses de las estudiantes.
4. Favorecer la formación de lectoras autónomas en la educación normalista a través de estrategias participativas y vivenciales que prioricen las experiencias de las mujeres.
5. Contribuir en la formación metodológica de la promoción lectora de futuras mediadoras de lectura y escritura a través de estrategias didácticas basadas en sus prácticas lectoras.

2.4 Hipótesis de intervención

Se conformará un grupo de mujeres estudiantes de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” de las licenciaturas de educación preescolar o primaria, con quienes se realizará un círculo-taller de lectura literaria y escritura creativa con perspectiva de género. El cual fomentará el interés por ambas prácticas mediante la construcción de una cartografía lectora que se vincule con los intereses de las estudiantes y sus prácticas lectoras. De ésta manera se contribuirá en la formación metodológica de la promoción lectora de las futuras mediadoras de lectura y escritura en la educación normalista. Y por lo tanto se favorecerá su formación como lectoras autónomas mediante estrategias didácticas participativas y vivenciales que prioricen su experiencia como mujeres.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Modelo metodológico

La Investigación Acción Participativa (IAP) parte de una concepción dinámica y dialéctica de la realidad para la construcción de conocimientos colectivos para una realidad determinada (Miguel de, 1993). A través de esta se propone conocer, acercarse y participar con una comunidad, cuyo accionar es desde el encuentro y la movilización de la conciencia. A partir de un proceso de reflexión colectiva en la generación de acciones transformadoras de carácter emancipatorio (Ahumada et al., 2012; Montero Maritza, 2014).

Con base en Montenegro (2004) las diversas definiciones que existen sobre la Investigación Acción Participativa se centran en tres cuestiones esenciales: la acción transformadora como medio de cambio social, la producción de conocimientos haciendo una integración y colaboración entre el conocimiento científico y el conocimiento popular, y la participación de las personas afectadas en el diálogo continuo con quienes intervienen en el proceso.

Los procesos de IAP deben ser vistos como una guía para la acción comunitaria, de tal forma que sus fases no necesariamente se den con un orden determinado y lineal, de esta manera se recuperan algunas de las fases de intervención propuestas por Montenegro (2004): (a) investigación documental; (b) diseño y planificación; (c) identificación de los distintos niveles de problemáticas, (d) proceso de implementación de proyecto; (e) registro y evaluación de la experiencia; (f) Sistematización y análisis del proyecto; (g) elaboración de reporte final para su socialización.

Cabe decir que durante los procesos propuestos desde la IAP las personas son las que construyen su realidad y definen sus propios objetivos con base a sus intereses, necesidades y

problemáticas, lo que “implica una visión histórica y contextual en la que la investigación depende de las particularidades de cada situación y lugar” (Montenegro, 2004, p. 87).

3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención

La Escuela Normal Superior de México es una institución de educación superior dependiente del Estado-Federación Mexicano. Su función es la formación de docentes para atender los niveles de la educación básica en el país. En el estado de Veracruz, existen veintiuna escuelas normales de las cuales seis son públicas y quince son particulares. Cinco de ellas se encuentran en Xalapa, de las cuales dos son de carácter público con una oferta educativa a nivel superior.

El presente proyecto de intervención fue gestionado dentro de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV) de carácter público que tiene por sede el municipio de Xalapa desde 1964. Esta escuela cuenta con seis licenciaturas: Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria, Licenciatura en Educación Física, Licenciatura en Inclusión educativa, Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Especial y Licenciatura en Educación Preescolar. De manera general la población de estudiantes mujeres es de casi del 70 % del total matriculado, concentrando a su mayoría dentro de las licenciaturas en educación preescolar y primaria.

La convocatoria del proyecto de mediación de lectura se difundió al interior de la BENV. Y fue dirigida a estudiantes mujeres de las licenciaturas en educación primaria y preescolar. La convocatoria contó con un total de 14 registradas mediante el llenado de un formato inicial de registro (ver Apéndice A). Sin embargo la asistencia de las estudiantes conformó un grupo de 10 participantes recurrentes en total de 1º, 3º, 7º y 9º semestres. Con quienes se llevó a cabo un primer diagnóstico mediante un cuestionario (ver Apéndice B). A través del cual se identificaron

las siguientes características generales: el rango de edad del grupo es de 18 a 23 años. Las participantes son provenientes de diferentes regiones de Veracruz entre ellas Xalapa, Huatusco, Banderilla y Xico. De manera proporcional las estudiantes se encuentran estudiando la licenciatura en educación primaria y la licenciatura en educación preescolar.

En cuanto al semestre que cursan en el presente ciclo escolar (2022-2023) el 60 % de las estudiantes cursan el 1° semestre, 20 % el 3° semestre, y 20 % el 5° y 9° semestre. Así mismo el 40 % menciona estudiar o haber estudiado otra carrera como arquitectura, derecho, sociología y prótesis dental. Y el 20 % trabajar de medio tiempo durante los fines de semana y temporada vacacional.

Respecto a los argumentos para expresar interés por asistir al círculo de lectura y escritura creativa se mencionó el interés por acercarse a la perspectiva de género mediante la literatura; la necesidad de dialogar y compartir experiencias alrededor de la lectura; ser parte de un grupo exclusivo de mujeres; tener la posibilidad de mejorar su propia escritura; conocer autoras de literatura; escribir junto con otras personas; y pasar un buen rato.

Su jornada escolar se desarrolla principalmente durante el turno matutino por lo que se acordó un horario vespertino de 16:00 a 18:00 horas, los días martes y jueves en un aula asignada dentro de las instalaciones del plantel durante los meses de noviembre, diciembre de 2022 y enero de 2023.

3.3 Estrategia de intervención

El proyecto se desarrolló desde la Especialización en Promoción de la Lectura de la UV y el Área de Investigación Educativa de la BENV para llevarse a cabo de manera presencial al interior de ésta última instancia. La gestión interinstitucional se llevó a cabo mediante el contacto con la Subdirección Académica y posteriormente con el área de investigación educativa de la

BENV. Mediante una reunión con las coordinadoras de las licenciaturas en educación primaria y preescolar. En esta reunión se presentó el plan de trabajo así como una propuesta de implementación. Y finalmente se acordaron aspectos logísticos para dar inicio a la convocatoria e inicio del proyecto.

Se trabajará de forma semanal durante un periodo de noviembre, diciembre del 2022 y enero del 2023. Las sesiones serán presenciales mediante la modalidad de círculo-taller de lectura y escritura creativa con una duración de 90 minutos. El nombre del círculo será Una voz para habitarnos y se difundirá como un círculo de lectura y escritura creativa para mujeres estudiantes. Se promoverá el cartel en formato impreso y digital al interior del plantel así como mediante el boletín semanal difundido por el propio plantel y con apoyo de las coordinaciones y áreas correspondientes. El proceso de inscripción se realizará mediante un formulario en Google forms con el fin de recoger datos sociodemográficos generales de las participantes y monitorear el proceso de registro.

La dinámica del círculo de acompañamiento tendrá la siguiente estructura: (a) la apertura de la sesión a través de un ejercicio corporal de relajación, (b) introducción de la lectura y/o autoras presentadas, (c) lectura en voz alta por parte de la mediadora, (d) diálogo a partir de preguntas generadoras que retomen el contenido de la historia y se vinculen con las participantes, (e) actividad creadora mediante la escritura creativa, (f) diálogo en torno al ejercicio realizado y posibilidad de compartir lo escrito con el grupo, y (g) cierre. La mediadora de lectura guiará el proceso de manera que todas las participantes se sientan seguras, tranquilas, relajadas y motivadas a participar y opinar desde donde se sientan más cómodas.

Es de vital importancia que el proceso de acompañamiento para las estudiantes como futuras mediadoras de lectura y escritura posibilite compartir reflexiones y experiencias previas

en torno a la lectura y la escritura. Así como las dudas, intereses, actividades y propuestas que puedan surgir durante el círculo de mediación. Con el fin de facilitar recursos impresos y digitales de acceso libre, la creación y práctica de estrategias participativas para la mediación lectora, y el abordaje de temas y tratamiento para la problematización de lecturas desde una perspectiva crítica de género.

Se involucrarán estrategias participativas de mediación y fomento de la lectura y la escritura como la lectura en voz alta, ejercicios de escritura creativa, mapeos corporales, ejercicios de respiración consciente, derivas poéticas, consulta de recursos digitales, ejercicios de análisis crítico de la literatura y registro de experiencias mediante una bitácora de la escritora.

La cartografía lectora como una propuesta inicial del acervo literario a utilizar con base a los intereses del grupo. Constituye las lecturas propuestas para trabajar por sesión. Las lecturas están organizadas de acuerdo con 4 territorios literarios que se pretenden “visitar” en conjunto con las estudiantes a fin de integrar las narrativas y temas de manera gradual. Con la finalidad de presentar diferentes propósitos de la escritura creativa y la lectura literaria. Estos territorios literarios son: (a) de la memoria; (b) de la mirada; (c) de la autoafirmación y (d) de lo posible.

Etapas 1. Territorio de la memoria. En esta etapa se busca vincular la lectura y la escritura con las participantes mediante la lectura y reflexión de un acervo literario compuesto por el género de la poesía y el cuento. Así como de actividades sensoriales detonadas por la exploración en el espacio público y de la recuperación de las experiencias de mujeres dentro de la vida de cada participante. Las lecturas que leerán son “Sueños de una matriarca” de García, Niño de Rivera (2019); “Ñu’u vixo/Tierra mojada” de López García (2018); “Lost in translation” de Sanders (2018); “Un día” de Carrer (2013); “El espacio entre la hierba” de Ferrada (2021);

“Cómo ser un explorador del mundo” de Smith (2020); “Soñarán en el jardín” de Damián (2019) y “Apuntes para entrar en un jardín” de González Ruíz (2020).

Etapas 2. Territorio de la mirada. En esta etapa se leerá cuento corto, poesía, libros ilustrados de literatura infantil y las posibilidades híbridas de la poesía en articulación con otros géneros y formatos de lectura. Gran parte de la selección de los textos profundizan sobre otras posibilidades de literatura en la educación básica. Por último se profundizará en la lectura como puente para la reflexión sobre un *sí misma* y un *nosotras* como lectoras críticas. La propuesta del acervo es: “He visto caer mi cabello” de Cano (2018); “Todos somos diferentes” y “Tache al tache” de Molina (2015); “Lunática” de Riva Palacio (2015); “Teresa no quiere ser princesa” de Gaudes y Macías (2021); y “Cuatro tuercas; La breve pero significativa vida de la niña ajolote” de Castañeda (2018).

Fase 3. Territorio de la autoafirmación. Una vez ampliada la mirada sobre las posibilidades de la literatura. Se dotará de mayor énfasis en las expresiones de la literatura como medio de la autoafirmación de las autoras. Se introducirán textos con mayor complejidad con respecto a los contenidos y temas abordados desde la perspectiva de género. La propuesta de acervo es: “Carta a mujeres tercermundistas” de Anzaldúa (2020); “Una casa propia” de Cisneros (2008); “Dentro de mí” de Cousseau (2016) y “Aprendiendo a vivir” de Lispector (2018).

Fase 4. Territorio de lo posible. Se utilizará el recurso del testimonio como medio para el acercamiento a las experiencias profesionales y personales de mujeres docentes. Y finalmente se llevará a cabo el cierre del círculo. El acervo propuesto es: “La poética de la infancia” de Reyes (2018); “Viaje a la raíz. Cantos de maestras” de González et al (2022); “Los que se van de Omelas” de K. LeGuin (2016); y “La promesa” de Davies (2014).

3.4 Metodología de evaluación

La evaluación de los resultados del proyecto se realizará en tres etapas. De manera inicial se aplicará un formulario de registro para la recopilación de datos sociodemográficos de las participantes (ver Apéndice A), un cuestionario digital para la identificación de intereses lectores, su acercamiento a la promoción de la lectura y la perspectiva de género (ver Apéndice B), y la entrega de un consentimiento informado (ver Apéndice C) para el registro sonoro y visual de la experiencia.

Durante el proyecto de mediación al finalizar cada sesión se abrirá un espacio de retroalimentación. Se hará uso de la bitácora de la mediadora, la cual tendrá el objetivo de hacer el registro del ambiente, la atmósfera social, la convivencia entre las asistentes, los temas abordados, las reflexiones generadas a partir de las lecturas o ejercicios, la participación y comentarios de las participantes, así como los de la mediadora. Se propondrá a cada participante utilizar un cuaderno para los ejercicios de escritura y se hará una recolección de la producción escrita desprendida de los ejercicios de escritura realizados por las participantes para su posterior análisis. En el grupo de WhatsApp se utilizará dinámicas de integración para compartir los temas de cada sesión y en algunos casos se compartirá la lectura en voz alta de textos cortos relacionados con el tema de la siguiente sesión.

Por último, la tercera etapa consistirá en realizar un cuestionario digital de registro de la experiencia de cada participante. Y un conversatorio de cierre para reconocer intereses, dificultades, dudas, y reflexiones sobre todo el proceso. Se realizará un análisis cuantitativo (estadística descriptiva) y cualitativo (análisis de contenido) de la participación e interacción de las participantes. Se recopilarán evidencias en foto y audio de algunas actividades. Finalmente se recopilará y registrará toda la información para la sistematización de la experiencia y su posterior

análisis en relación con el marco referencial, su categorización y presentación de los resultados.

A fin de responder al planteamiento del problema y la hipótesis del proyecto en cuestión.

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.	9
Elaboración del instrumento de diagnóstico.	Se diseñará el instrumento diagnóstico inicial que servirá de guía para la intervención y estructuración de la cartografía lectora.	Instrumento.	3
Aplicación del diagnóstico.	Se aplicará el instrumento diagnóstico mediante el uso de una plataforma en línea como Google Forms.	Sistematización y análisis de resultados.	2
Elaboración de la cartografía lectora	Se generará la cartografía lectora con base en los resultados de la encuesta inicial.	Cartografía lectora.	2
Diseño del contenido temático y estrategias del	Se desarrollará el diseño de la sesión con el correspondiente acervo.	Avance de la planificación por sesión.	3

proyecto de
Intervención.

Facilitación del proyecto de intervención.	Se llevará a cabo la intervención en los meses propuestos en el cronograma de actividades.	Registro de evidencias del proceso de aplicación del proyecto.	de 8
Sistematización y análisis de los resultados.	Se vaciarán los resultados generados durante el proceso de evaluación del proyecto para su sistematización, análisis y categorización.	Borrador de redacción y análisis y primera categorización de resultados.	de 4
Movilidad Nacional	Realizar la movilidad nacional en el plantel seleccionado.	Conclusión de movilidad.	de 4
Integración del trabajo recepcional.	Se integrarán los resultados y reflexiones para su revisión y aprobación final.	Revisión y aprobación de lectoras.	y 6
Redacción de artículo académico	Redacción de artículo académico.	Artículo académico publicado.	6
Preparación y presentación del examen profesional.	Gestión de la presentación del examen profesional.	Aprobación del examen profesional.	del 3

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

Actividades	MESES											Productos	
	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO		
Elaboración de protocolo													Protocolo aprobado
Elaboración del instrumento de diagnóstico													Instrumento
Aplicación del diagnóstico													Sistematización y análisis de resultados
Elaboración de la cartografía lectora													Cartografía lectora
Diseño del contenido temático y estrategias del proyecto de intervención													Avance de la planificación por sesión
Facilitación del proyecto de intervención													Registro de evidencias del proceso de aplicación del proyecto
Sistematización y análisis de													Borrador de redacción de análisis y

los resultados												primera categorización de resultados
Movilidad Nacional												Conclusión de movilidad
Integración del trabajo recepcional.												Revisión y aprobación de lectoras
Redacción de artículo académico												Artículo académico publicado
Preparación y presentación del examen profesional												Aprobación del examen profesional.

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.
- Alonso, G., Herczeg, G, Lorenzi, B., y Zurbriggen, R. (2007). Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. En C. Korol (Comp.). *Hacia una pedagogía feminista*. El Colectivo, América Libre.
- Anzaldúa, G. (1988). Hablar en lenguas. Una carta a escritoras tercermundistas. En Moraga y Castillo (eds.), *Esta puente mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. 219-227. Editorial Ismo.
- Barba-Martín, R., Barba-Martín, J. J., y Martínez, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos educativos. Revista de Educación*, 19, 161-175. <https://doi.org/10.18172/con.2769>
- Bárcenas Pozos, L. A., Brito Miranda, T. E., y López Nájera, I. (2018). Introducción. En T. Brito Miranda y I. López Nájera (Coords). *Normalistas que investigan. Una mirada interna de los procesos de formación inicial docente*. Universidad Iberoamericana Puebla.
- Bartra, E. (2012). Acerca de la investigación y la metodología feminista. En N. Blazquez, F. Flores y M. Ríos (coords.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*, (pp. 67-77). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Becerra, M. (2012). ¿Qué quieren las mujeres?: Ciudadanía femenina y escrituras de la intimidad en la Argentina de inicios del siglo XX. *Revista Estudios Feministas*, 20(3), 869-880.

- Bernal, M., Fenoglio, I., y Herrasti, L. (coords.). (2015). *La lectura como acto*. Bonilla Artillas Editores.
- Bespalova Núñez, m. (2018). Seminario de fomento a la lectura y la escritura en escuelas normales. En Secretaría de Educación Pública, *Leer para la vida*. Secretaría de Cultura.
- Blazquez, N. (2008). *El retorno de las brujas: incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Blazquez, N. (2012). Epistemología feminista: temas centrales. En N. Blazquez, F. Flores y M. Ríos (coords.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*, 21-37. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Cámara de Diputados. (2015). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209278/Ley_General_de_Acceso_de_las_Mujeres_a_una_Vida_Libre_de_Violencia.pdf
- Campillo, M. (2011). Aprendiendo terapia narrativa a través de escribir poemas terapéuticos. *Artículos publicados*, 7(1-2).
- Castañeda, P. (2008). *Metodología de la investigación feminista*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Castañeda, P. (2012). Etnografía Feminista. En Blazquez, N., Flores, F. y Ríos, M.(coords.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*, 217-238. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Castrillón, S. (2014). *El derecho a leer y a escribir*. Conaculta.

- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Chapa, A. (2020, 6 de diciembre). Psicoterapia violeta. Feminismo para la salud mental. *Nexos*.
<https://discapacidades.nexos.com.mx/psicoterapia-violeta-feminismo-para-la-salud-mental/>
- Chapela, L. M. (2011). *La Lectura*. Salas de Lectura, Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Cirianni, G. (2021). *Para que sean de todos, para que sean entre todos*. Axolotl.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2019). *Diagnóstico de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos como integrante de los Grupos que dan seguimiento a los procedimientos de Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres*.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2015). *Encuesta Nacional de lectura y escritura 2015-2018*. https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf
- Corona Zamora, M. del C., y García Güizado, N. X. (2022). *Resonar por los Bordes: Círculo de Mujeres Escribiendo desde las Periferias. Una Propuesta de Acompañamiento Feminista desde Paradigmas Críticos en Abya Yala* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información. Universidad Nacional Autónoma de México. TesiUNAM Digital.
<http://132.248.9.195/ptd2022/marzo/0823392/Index.html>
- Cortés Ramos, L. M., Consejo Trejo, M. C., Galicia Alarcón, L. A., Garfias Galicia, R. A., González y González, A., y Hernández Trujillo, S. S. (2018). La atención a la diversidad en escuelas del Estado de Veracruz. En T. Brito Miranda y I. López Nájera (coords.),

Normalistas que investigan. Una mirada interna de los procesos de formación inicial docente. Universidad Iberoamericana Puebla.

- Delgado, G. (2012). Conocer en la acción y el intercambio. La investigación acción participativa. En N. Blázquez, F. Flores y M. Ríos (coords.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 197-216). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Estrada-Maldonado, S., Lenta, M., y Di Iorio, J. (2019). Diálogos entre ética feminista y experiencias de Psicología Social Comunitaria. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 14(3), 1-15.
- Evangelista, A., Cruz, T., y Mena, R. (coords.). (2016). *Género y Juventudes*. El Colegio de la Frontera Sur.
- Fariña, M., y Suárez, B. (1994). *La Crítica literaria feminista, una apuesta por la modernidad*. Semiótica y modernidad: actas del V Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica La Coruña.
- Fernández, E. (2015). Prácticas docentes que promueven o no el acceso a la lectura literaria: sociabilidad y promoción de derechos culturales. *Palabra Clave*, 5(1), 1-16, e002.
<http://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar/article/view/PCv5n1a02>
- Fernández, L. (2012). Género y ciencia: entre la tradición y la transgresión. En N. Blázquez, F. Flores y M. Ríos (coords.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 79-110). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Freire, P. (1988). *Pedagogía de la indignación*. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Siglo veintiuno editores.

- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Porque docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2016). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI.
- Gargallo, F. (2005). Escritura de mujeres, escritura de las diferencias. *La manzana de la discordia*, 1(1), 107-111. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v1i1.1441>
- Garralón, A. (2017, noviembre). *Lectocrimen: o cómo la mediación puede matar el gusto por la lectura*. En Anatarebana. <http://anatarebana.blogspot.com/2017/11/lectocrimen-o-como-la-mediacion-puede.html>
- Garrido, F. (2014). *El buen lector se hace, no nace*. Paidós.
- Garrido, F. (2014). *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores*.
- Gómez Contreras, J. F., Benítez Nava, E., García Lino, J. G., y Ponciano Estrada, M. (2021). Adiós a la violencia. La perspectiva de género al interior del aula normalista; voces y significados de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 8(15), 1-20. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/864>
- Gómez Villegas, I. (2019). *La palabra nuestra. Taller de spoken word para promover la lectura y la escritura en alumnos del COBAEV 12* [Tesis de especialización, Universidad Veracruzana]. <https://cdigital.uv.mx/handle/1944/50636?show=full>
- Grau, E. (2014). Saber que alguien lo escucha. El método de la narrativa en la investigación La verdad de las mujeres. Víctimas del conflicto armado en Colombia. En I. Mendia, M.

- Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion y A. Jokin (eds.), *Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp.147- 160). Universidad del País Vasco.
- Harding, S. (1998). ¿Existe un método feminista? En E. Bartra (coord.), *Debates en torno a una metodología feminista* (pp. 9-34). División de ciencias sociales y humanidades, UAM-X; PUEG, UNAM.
- Harding, S. (2004). ¿Una filosofía de las ciencias sociales relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el punto de vista feminista. En N. Blázquez, F. Flores y M. Ríos (coords.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Infante, L. (2008). De la escritura personal a la redacción de revistas femeninas. Mujeres y cultura escrita en México durante el siglo XIX. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 29(113), 69-105.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). *Mujeres y hombres en México 2019*.
http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/MHM_2019.pdf
http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/MHM_2019.pdf
- 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
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *La lectura en formato digital de libros, revistas y periódicos registra los incrementos más altos desde 2016: Molec 2021*. Inegi.
<https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/656>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022, febrero). *Módulo sobre lectura (MOLEC)* [presentación de diapositivas].

https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb22.pdf

International Board in Books for Young People México y Banamex. (2015). *Primera encuesta nacional sobre consumo de medios digitales y lectura.*

http://www.ibbymexico.org.mx/images/ENCUESTA_DIGITAL_LECTURA.pdf

Jarvio Fernández, A. O. (2017). La lectura en la vinculación social de la Universidad Veracruzana. En E. M. Ramírez (coord.), *La enseñanza de la lectura en la Universidad* (pp. 131-138). UNAM. <https://doi.org/10.22201/iibi.9786070291814e.2017>

Jarvio Fernández, O., y Ojeda Ramírez, M. M (2020). Caso X. La Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana: Innovación académica y de gestión en el posgrado. En L. A. Delfin Beltrán, R. M. Arano Chávez y J. Escudero Macluf (coords.), *Método del caso: Una opción de formación para la investigación* (pp. 209-224). Red Iberoamericana de Academias de Investigación A.C.

<https://www.uv.mx/personal/jmanzo/files/2021/11/Metodo-de-caso.-Una-opcion-de-formacion-en-investigacion.pdf>

Keck, C. (2018). *Ser docente, ser persona: once relatos de aprendizaje y transformación socioemocional.* El Colegio de la Frontera Sur.

Korol, C. (comp.). (2007). *Hacia una pedagogía feminista.* El Colectivo, América Libre.

Lagarde, M. (2011). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas.* CIEG.

Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia.* Horas y horas.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Graó.

- Luengas Palacios, I. (2021). *Leer por placer para filosofar con libertad: Promoción virtual de lectura literaria como estímulo del quehacer filosófico* [Trabajo recepcional Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana].
<https://cdigital.uv.mx/handle/1944/50781>
- Maffia, D. (2007). Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), 63-98.
- Martínez Martín, I., Rabazas Romero, T., Sanz Simón, C., y Resa Ocio, A. (2020). La Investigación-acción participativa en la metodología docente universitaria. Una experiencia de innovación desde la perspectiva de género. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, (6), 111–132. <https://doi.org/10.5944/ts.6.2020.29160>
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. FCE.
- Miguel de, M. (1993, julio-septiembre). La IAP: Paradigma para el cambio social. *Documentación Social: Investigación acción participativa*, 97.
- Mingo, A. (2020). El tránsito de estudiantes universitarias hacia el feminismo. *Perfiles Educativos*, 42(167), 10-30. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59063>
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 23(89), 65-80.
<http://dx.doi.org/10.1174/021037000760088099>
- Montenegro, M. (2004). La investigación acción participativa. En *Introducción a la Psicología Comunitaria*. UCO.
- Montenegro, M. (2004). La investigación acción participativa. En G. Musito, J. Herrero, L. M. Cantera y M. Montenegro, *Introducción a la Psicología Comunitaria* (pp. 78-97). UCO.

- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Editorial Paidós.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.
- Moral del, L. (2012). En transición. La epistemología y filosofía feminista de la ciencia ante los retos de un contexto de crisis multidimensional. *e-cadernos CES, 18*, 51-80.
10.4000/eces.1521
- Moreno, H. (1994). Crítica literaria feminista. *Debate feminista, 5(9)*, 107-112.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona].
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/313451/fm1de1.pdf?sequence=1>
- Nogueiras, B. (2018). *La teoría feminista aplicada al ámbito de la salud de las mujeres: discursos y prácticas (España, 1975-2013)* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional UCM.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/49892/1/T40529.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2011). ¿Leen actualmente los estudiantes por placer? *PISA in focus*.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/evaluacion/pisa-in-focus/pif8-esp.pdf?documentId=0901e72b81328739>
- Ostrovsky, A. (2009). *Epistemologías feministas: pensando en aportes a la reflexión crítica de la disciplina* [sesión de conferencia]. II Congreso Internacional de Investigación de la

Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/17222>

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. FCE.

Petit, M. (2014). *¿Y qué buscan nuestros niños en sus libros?* Conaculta.

Petit, M. (2018). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. FCE.

Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En IISUE (eds.), *Educación y pandemia: una visión académica*. UNAM.

Ramírez Leyva, E. (2016). De la promoción de la lectura por placer a la formación integral de lectores. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 30(69), 95-120. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.04.014>

Ramírez Peña, N. (2018). *¿Y si leemos? Cómo acercar los libros a sus (potenciales) lectores*. Secretaría de Cultura; Manojos de ideas.

https://issuu.com/elmanojodeideas/docs/issu_y_si_leemos

Reyes, Y. (2014). *Secretos que no sabemos que saben*. Conaculta.

Reyes, Y. (2018). *La poética de la infancia*. Amaquemecan.

Reyes, Y. (2021). *Jugar a hacer de cuenta. Apuntes desde el taller de escritura*. La Diligencia libros.

Ríos Higuera, S., y Espinoza Cid, R. A. (2019). Diagnóstico sobre la comprensión lectora de estudiantes normalistas. *Revista Educación*, 43(2), 574-598.

<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i2.33611>

Ríos, M. (2012). Metodología de las ciencias sociales y perspectiva de género. En N. Blázquez, F. Flores y M. Ríos (coords.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y*

representaciones sociales (pp. 179- 196). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.

Russ, J. (2019). *Cómo acabar con la escritura de las mujeres*. Colophonius.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Líneas estratégicas del programa de fortalecimiento de la calidad educativa*.

https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/PFCE/PFCE_completo.pdf

Silveira, M. (2022, 3 de septiembre). *Charla: Mediación de lectura con perspectiva de género*.

[Webinar]. Encuentro de profesionales FILEM. <https://youtu.be/LVzK3FiDMk>

Siro, A. (2014). *Jóvenes, mundo interno, escuela y comunidad*. Conaculta.

Torres González, A. M. (2018). Embajadores de la lectura, nacimiento de nuevos lectores. En Secretaría de Educación Pública, *Leer para la vida*. Secretaría de Cultura.

Vidal-Moscoso, D., y Manriquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 95-118. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>

Zapata, F., y Rondán, V. (2016). *La Investigación Acción-Participativa. Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. Instituto Montaña.

BIBLIOGRAFÍA

Arauz, L. (2020, 21 de agosto). Narrativas del silencio. *WIX blog*.

<https://lauramyriam.wixsite.com/misitio/post/narrativas-del-silencio>

Argudín, Y., y Luna, M. (1994). *Habilidades de lectura a nivel superior*.

<https://www.semanticscholar.org/paper/HABILIDADES-DE-LECTURA-A-NIVEL-SUPERIOR-Argud%C3%ADn-Luna/b0c25db6cf070385b2722c7ac0bfa54d9199f8ac>

Cabnal, L. (2010). *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. ACSUR-Las Segovias.

Cabnal, L. (2019). El relato de las violencias desde mi territorio cuerpo-tierra. En X. Leyva y R.

Icaza (coords.), *Tiempos de muerte: cuerpos, rebeldías, resistencias*, 113-123. CLACSO; Cooperativa Editorial Retos.

Cabrejo, E. (2001). *La lectura comienza antes de los textos escritos*. En Nuevas hojas de lectura.

http://www.cobdc.net/12JCD/wp-content/materials/SALA_E/CABREJO_lectura_comienza.pdf

Calvo, M. (2010). *Poesía con niños. Guía para propiciar el encuentro de los niños con la poesía*. CNDCI-Conaculta.

Calvo, M. (2015). *Tomar la palabra*. Fondo de Cultura Económica.

Díaz, J. P., Bar, A. R., y Ortiz, M. C. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación

disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 4(176), 139-158. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n176/v44n176a7.pdf>

Dussel, I. (2014). *La escuela: un espacio que no se puede abandonar*. Conaculta.

Estienne, V., y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva.

Uni-Pluri/Versidad, 4(3), 9-17. <https://www.academica.org/paula.carlino/35>

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.

<https://revistas.um.es/reifop/article/view/174861>

Ferreiro, E. (2015). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Siglo veintiuno editores.

Mancera, C., Serna, L., y Barrios, M. (2020, 29 de abril). *Pandemia: maestros, tecnología y desigualdad*. Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2286>

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. FCE.

APÉNDICES

Apéndice A

Formulario de Registro

Gracias por interesarte en el círculo-taller "Una voz para habitarnos". Propuesta generada desde la Especialización en Promoción de la Lectura de la UV en colaboración con el Área de Investigación Educativa de la BENV, Enrique C. Rébsamen. Este será un espacio de encuentro entre mujeres estudiantes para acompañarse a través de la lectura y la escritura creativa con perspectiva de género. Para participar no es necesario que practiques la escritura de manera cotidiana ni tampoco que seas una lectora de literatura recurrente. Sin embargo, es muy importante que te sientas interesada en acercarte a ambas prácticas. Ya que el cupo es limitado a 15 estudiantes.

Para inscribirte, te invitamos a responder el siguiente formulario.

Toda la información vertida será utilizada responsablemente y de manera confidencial.

1. Nombre
2. Edad
3. Licenciatura
4. Semestre
 - 1
 - 3
 - 5
 - 7
 - 9
1. Correo electrónico

2. ¿Has estudiado otra carrera?
3. ¿Cual?
4. ¿Dónde?
5. Además de estudiar, ¿tienes algún empleo?
6. ¿Cuánto tiempo le dedicas?
7. ¿Tienes hijas(os) u otra persona a tu cargo?
8. ¿Realizas alguna actividad recreativa (deportiva, artística, cultural)?
9. ¿Cual?
10. ¿Cada cuánto la realizas?
11. ¿Alguna vez has participado en un taller de escritura creativa?
12. ¿Alguna vez has participado en un círculo de lectura?
13. ¿Qué te llamó la atención de la convocatoria?
14. ¿Qué te gustaría encontrar en este círculo-taller?

El círculo se llevará a cabo de forma presencial y vía Zoom, dos veces a la semana durante el mes de noviembre y hasta la tercera semana de diciembre del 2022. Para las sesiones virtuales será importante tener acceso a un dispositivo con acceso a internet. Así como contar con un espacio tranquilo donde tú te sientas cómoda para compartir y escuchar.

15. ¿Puedes contar con todos los requisitos anteriores?
 - Sí
 - No

Agradecemos mucho tu apoyo para responder a éste formulario. Si conoces a otra estudiante que esté interesada te invitamos a que compartas el cartel. Éste cuestionario estará disponible hasta que el cupo se haya llenado.

Apéndice B

Instrumento Diagnóstico “Una voz para habitarnos”

Hola, gracias por apoyarme el día de hoy. Este cuestionario es para conocernos mejor y poder hacer del círculo-taller “Una voz para habitarnos” una experiencia agradable para todo el grupo. También lo realizo como una actividad necesaria que me va a permitir mejorar como profesional en el campo de la mediación lectora. Gracias por tu honestidad al contestar lo que a continuación se pide.

Datos generales

- Nombre completo
- Seudónimo
- Edad
- Lugar de origen
- Licenciatura
- Semestre
- Grupo

Instrucciones: Selecciona la respuesta que consideres más apropiada.

Vamos a comenzar

I.Sobre leer

¿Qué tanto te interesa...

1. la lectura?

Me interesa bastante

Me interesa

Puede llegar a interesarme

Me interesa poco

No me interesa

2. la lectura de novelas?

Me interesa bastante

Me interesa

Puede llegar a interesarme

Me interesa poco

No me interesa

3. la lectura de cuentos?

Me interesa bastante

Me interesa

Puede llegar a interesarme

Me interesa poco

No me interesa

4. la lectura de poemas?

Me interesa bastante

Me interesa

Puede llegar a interesarme

Me interesa poco

No me interesa

5. la lectura de ensayos literarios?

Me interesa bastante

Me interesa

Puede llegar a interesarme

Me interesa poco

No me interesa

6. la lectura de otro género literario? ¿Cuál?

7. practicar lectura en voz alta?

Me interesa bastante

Me interesa

Puede llegar a interesarme

Me interesa poco

No me interesa

8. que alguien más te lea?

Me interesa bastante

Me interesa

Puede llegar a interesarme

Me interesa poco

No me interesa

9. ¿Cuáles son las cosas en que te fijarías para leer un libro?

Los capítulos son cortos

Tienen ilustraciones interesantes

Las palabras son fáciles de entender

No es muy largo

Tiene la letra grande

Cuentan situaciones divertidas

Dan consejos sobre qué hacer y cómo actuar

Forman parte de una colección

Cuentan historias de amor

Cuentan historias donde la protagonista es mujer

Cuentan historias donde el protagonista es hombre

Cuentan historias de misterio

Cuentan historias fantásticas

Cuentan historias reales

Cuentan historias de ciencia ficción

Cuentan cosas que podrían pasarme a mí

Tienen película o serie

Me identifico con el/la protagonista

10. ¿Cómo has conocido los libros que has llegado a leer?

Me lo han regalado familiares

Me lo han regalado amigos/as

Me lo han recomendado mis amigos/as

Me lo ha recomendado mi profesor/a

Me lo he comprado yo misma

Lo he sacado de la biblioteca

Lo he descargado de internet

Es una lectura obligatoria en el colegio

Ya lo tenía en casa

Vi la publicidad en internet

Vi la publicidad en la calle

Lo vi en una librería y lo compré

Vi la película o serie antes de leerlo

Otra

11. ¿Durante la temporada escolar, has leído libros por decisión propia?

Si, varias veces

Si, solo una vez

No, pero he querido hacerlo

No, no creo que eso sea posible

No, nunca me lo he planteado

12. ¿En dónde te sentirías cómoda leyendo?

En mi casa (cuarto, sala, azotea, comedor)

En la escuela

En el parque

En la biblioteca

En un café

En el transporte

Mientras espero en una fila

Otr

13. ¿En qué momento preferirías leer?

Cuando estoy sola

Cuando tengo tiempo libre

En vacaciones

En un círculo de lectura

Junto con una o varias amistades

Fines de semana

Cuando acaba el día

Antes de ir a dormir

Otra

14. ¿Aproximadamente cuánto tiempo crees que podrías dedicarle a la lectura por gusto a la semana?

Media hora

Entre 1 ó 2 horas

De 3 a 5 horas

De 6 a 10 horas

Más de 10 horas

No lo hago

Otra

15. De los siguientes factores ¿hay alguno que te dificulte practicar la lectura?

Falta de tiempo

Carga de trabajo

Lo asociado a la escuela

Situaciones familiares

No tengo un espacio tranquilo para leer

No he encontrado algo que me interese

Casi no tengo libros

No disfruto de la lectura

Me parece aburrido

Me encuentro muy cansada para hacerlo

Considero que hay otras actividades más interesantes

Tengo actividades más importantes que hacer

Otra

16. ¿Consideras que la lectura es necesaria para tu vida diaria?

Lo considero muy importante

Lo considero importante

Podría llegar a considerarlo importante

Nunca lo he considerado importante

No lo considero importante

II. Pensando en escribir,

¿Qué tanto te interesa...

17. la escritura?

Me interesa bastante

Me interesa

Puede llegar a interesarme

Me interesa poco

No me interesa

18. la escritura de novelas?

Me interesa bastante

Me interesa

Puede llegar a interesarme

Me interesa poco

No me interesa

19. la escritura de cuentos?

Me interesa bastante

Me interesa

Puede llegar a interesarme

Me interesa poco

No me interesa

20. la escritura de poemas?

Me interesa bastante

Me interesa

Puede llegar a interesarme

Me interesa poco

No me interesa

21. la escritura de ensayos literarios?

Me interesa bastante

Me interesa

Puede llegar a interesarme

Me interesa poco

No me interesa

22. la escritura de otro género literario? ¿Cuál?

23. la escritura creativa?

Me interesa bastante

Me interesa

Puede llegar a interesarme

Me interesa poco

No me interesa

24. expresar tus ideas y emociones de forma creativa donde tú seas protagonista?

Me gustaría mucho

Me gustaría

Podría llegar a gustarme

Me gustaría poco

No me gustaría

25. aprender nuevas formas de expresarte con tu cuerpo?

Me gustaría mucho

Me gustaría

Podría llegar a gustarme

Me gustaría poco

No me gustaría

26. ¿Para qué te gustaría escribir?

Para desahogarme

Para expresarme

Para inventar una historia

Para otras personas

Para publicarlo

Para mejorar en la escuela

Para comunicarme con otras personas

Otra

27. ¿Consideras que lo que puedes llegar a escribir es interesante?

Sí

Tal vez

No lo sé

No

28. ¿Le compartirías a otra persona lo que escribes?

Sí

Tal vez

No lo sé

No

29. ¿Consideras que la escritura es necesaria dentro de tu vida cotidiana?

Lo considero muy importante

Lo considero importante

Podría llegar a considerarlo importante

Nunca lo he considerado importante

No lo considero importante

III. Sobre el fomento de la lectura....

¿Durante tu niñez...

30. ¿alguien de tu familia te cantaba (para jugar, comer, dormir, etc.)?

Si

No

No lo recuerdo

31. te leía o compartía libros?

Sí

No

No lo recuerdo

32. ¿Durante tu vida ha habido personas que te han motivado a leer?

Si

No

No lo recuerdo

33. ¿Quiénes fueron?

Mis profesores

Mi madre

Mi padre

Mis hermanas(nos)

Mi abuela

Mi abuelo

Mis amigas(os)

Otras personas de mi núcleo familiar

Otras personas

34. ¿Alguna vez has participado en actividades de fomento de la lectura?

Sí

No

No lo recuerdo

35. ¿Te gustó?

Sí

No

No lo recuerdo

36. Comparte un poco de esa experiencia ¿dónde y cómo fue?

37. ¿Has recibido alguna formación en promoción de la lectura?

Sí

No

38. ¿Podrías compartir un poco de los temas que viste en esa experiencia?

39. ¿Consideras importante el fomento de la lectura para tu formación como profesora?

Lo considero muy importante

Lo considero importante

Podría llegar a considerarlo importante

Nunca lo he considerado importante

No lo considero importante

40. ¿Has pensado qué te gustaría leerle a las niñas y niños con quienes un día vas a convivir como profesora?

Lo he pensado bastante

Lo he llegado a pensar ocasionalmente

Lo he pensado muy poco

Nunca antes lo había considerado

No creo que sea necesario

41. ¿Has pensado sobre qué te gustaría leer para ti misma?

Lo he pensado bastante

Lo he llegado a pensar ocasionalmente

Lo he pensado muy poco

Nunca antes lo había considerado

No creo que sea necesario

IV.II Por último, ¿qué tanto te gustaría leer...

47. obras literarias escritas por autoras mujeres?

Me gustaría mucho

Me gustaría

Podría llegar a gustarme

Me gustaría poco

No me gustaría

48. literatura que aborde cuestiones de género y feminismo?

Me interesa bastante

Me interesa

Puede llegar a interesarme

Me interesa poco

No me interesa

49. literatura donde las protagonistas sean niñas o mujeres?

Me interesa bastante

Me interesa

Puede llegar a interesarme

Me interesa poco

No me interesa

50. literatura donde se cuentan historias de vínculos entre mujeres (amistad, maternidad, romance, etc.)?

Me interesa bastante

Me interesa

Puede llegar a interesarme

Me interesa poco

No me interesa

51. literatura que aborde cuestiones sobre violencia contra las niñas y mujeres (acoso, violencia sexual, violencia digital, etc.)?

Me interesa bastante

Me interesa

Puede llegar a interesarme

Me interesa poco

No me interesa

Gracias por tu colaboración y confianza para responder este cuestionario.

Apéndice C

Consentimiento informado

Has sido convocada a participar en el círculo-taller de lectura y escritura creativa “Una voz para habitarnos”. El cual forma parte de la investigación *Diálogos comunitarios. Mediación de lectura literaria y escritura creativa con mujeres normalistas en formación*. La cual es realizada por Nicté-Há Ximena García Güizado (Matrícula zS22000490). Quién es estudiante de la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana con la supervisión de la Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández.

El propósito de esta investigación es fomentar la lectura literaria y la escritura creativa con un grupo de mujeres estudiantes normalistas en formación a través de la conformación de un círculo-taller de acompañamiento. Si aceptas participar en esta investigación, te pedimos que contestes los formularios, cuestionarios y/o entrevistas que forman parte de esta investigación-acción.

Tu identidad será protegida durante el manejo, análisis e interpretación de los datos e información que amablemente proporcionas durante tu participación. Toda la información personal o datos proporcionados serán tratados de forma confidencial. De manera que en ningún momento puedan ser utilizados para identificar directa o indirectamente a las participantes. Los registros de audio, video y fotografía realizados durante el círculo-taller serán material de evidencia de la investigación y podrán ser publicados en eventos académicos, publicaciones editoriales o audiovisuales para ilustrar los resultados de la misma sin que esto signifique vulnerar tu privacidad o retribuir económicamente a ninguna de las participantes del taller por el uso de su imagen.

Si has leído este documento y has decidido participar, es importante que comprendas que tu participación es completamente voluntaria y que tienes derecho de abstenerte de hacerlo o bien de retirarte de la investigación-acción en cualquier momento, sin ninguna repercusión o afectación académica. También, tienes derecho a no contestar alguna pregunta en particular; a solicitar que tu identidad visual sea borrada, así como solicitar una copia de este documento.

Si tienes alguna pregunta o deseas más información sobre esta investigación, por favor comunícate con la Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández coordinadora del programa de la Especialización en Promoción de la Lectura con sede en el Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación y número telefónico 2288421700 Ext. 12107.

He leído el presente documento y he decidido participar.

Nombre, fecha y firma de la participante.