



Universidad Veracruzana
Centro de Estudios de la Cultura
y la Comunicación

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

Trabajo recepcional

Cronicar el tiempo y el lugar habitado: Promoción de la lectura a partir de crónicas contemporáneas para jóvenes en espacios universitarios

Presenta:

Vicente Martínez Blanco Martínez

Con la dirección de:

Dra. Norma Esther García Meza

Xalapa, Veracruz, diciembre de 2023.

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

Tutora y directora: Dra. Norma Esther García Meza, investigadora del Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación de la Universidad Veracruzana.

Sinodal 1: Dra. Magali Velasco Vargas, docente de la Facultad de Letras Españolas de la Universidad Veracruzana.

Sinodal 2: Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández, coordinadora de la EPL en la sede Xalapa.

Sinodal 3: Dr. Édgar García Valencia, investigador y secretario académico del Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación de la Universidad Veracruzana.

Sobre el autor del documento recepcional

Originario de la ciudad de Coatzacoalcos, Vicente Martínez Blanco Martínez, nació en 1995. Es licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas por la Universidad Veracruzana. Apasionado del género de la crónica, su tesis fue *Literatura y periodismo: La crónica, un acercamiento al género en cinco textos narrativos de Fernanda Melchor*, que recibió mención honorífica. Su proyecto para esta Especialización se pensó a partir del género de la crónica enfocado en textos latinoamericanos contemporáneos y como respuesta a una necesidad personal por llevar un poco de literatura a la ciudad de nacimiento, lo que hizo que este proyecto se implementara en aquella ciudad.

DEDICATORIAS

A mis amigos, JL, Deibid, Gabs, Habibi y Naty; sin ellos, haber realizado este posgrado habría sido todavía más difícil.

A mi familia que, a la distancia, siempre son un apoyo y están presentes a través de un mensaje o una llamada, sin importar la hora.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad Veracruzana y los profesores de la Especialización en Promoción de la Lectura por sus consideraciones.

A la Dra. Norma Esther García Meza por su paciencia, apoyo y dirección en este trabajo de investigación.

A la Dra. Magali Velasco por su confianza y amable participación ahora como sinodal.

A la Dra. Olivia Jarvio por su trabajo en el programa y su colaboración como sinodal.

Al Dr. Édgar García Valencia por su participación como sinodal.

CONTENIDO

Sobre el autor del documento recepcional iii

DEDICATORIAS iv

AGRADECIMIENTOS v

Lista de tablas y figuras ix

Tablas ix

Figuras x

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 5

1.1 Marco conceptual 5

1.1.1 Lectura 5

1.1.1.1. Promoción de la lectura. 9

1.1.1.2. Leer digitalmente. 10

1.1.2 Literacidad 13

1.1.2.1 Lectura crítica. 15

1.1.2.2 Leer en el contexto universitario. 16

1.1.3 Escritura 17

1.1.3.1 Código escrito. 18

1.1.3.2 Escritura reflexiva. 18

1.1.4 Crónica 20

1.1.5 Violencia 23

1.2 Marco teórico 26

1.2.1 Pedagogía crítica 27

1.2.2 Posmodernismo 28

1.2.3 Literaturas postautónomas 30

1.2.4 Dialogismo bajtiniano 31

1.2.5 Teoría del aprendizaje dialógico 33

1.3 Revisión de casos similares 36

1.3.1 Lectura en educación superior 36

1.3.2 Lectura digital 39

1.3.3 Lectura en entornos difíciles 41

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO 45

- 2.1 Contexto de la intervención 45
- 2.2 Delimitación del problema y objetivos 47
 - 2.2.1 *Problema general y específico* 47
 - 2.2.2 *Problema concreto de la intervención* 54
 - 2.2.3 *Objetivo general* 62
 - 2.2.4 *Objetivos particulares* 62
 - 2.2.5 *Hipótesis de la intervención* 63
- 2.3 Justificación 63
- 2.4 Estrategia de la intervención 66
 - 2.4.1 *Diálogo y horizontalidad* 66
 - 2.4.2 *Etapas de la investigación-acción* 72
 - 2.4.3 *Estrategia práctica* 74
- 2.5 Procedimiento de evaluación 77
- 2.6 Procesamiento de evidencias 78

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 80

- 3.1 Partir hacia el taller 80
 - 3.1.1 *Primeros acercamientos.* 80
 - 3.1.2 *Participantes y asistencias* 82
- 3.2 Adentrarse en las sesiones: eventos y consideraciones 85
 - 3.2.1 *Fuera de la frontera: Latinoamérica* 89
 - 3.2.1.1 Argentina. 90
 - 3.2.1.2 Chile. La sociedad y la pérdida: escuela. 92
 - 3.2.1.3 Colombia. Las caras de la violencia: violencia indirecta. 94
 - 3.2.1.4 Perú. El retorno: volver desde dentro. 97
 - 3.2.1.5 Costa Rica. Amistad y salud mental. 99
 - 3.2.1.6 El Salvador. La calle: los dueños. 101
 - 3.2.1.7 República Dominicana. La contradicción: quedarse. 103
 - 3.2.2 *La frontera nacional: México* 105
 - 3.2.2.1 La capital. CDMX. Los espacios: El metro y otras realidades. 106

3.2.2.1 Los estados. Veracruz o Sinaloa. Un tema y sus vertientes: el narcotráfico.
108

3.2.3 *El lugar habitado* 111

3.2.3.1 La ciudad. Coatzacoalcos: Pensar en lo que nos rodea. 111

3.3 Lectura de los participantes: entrevistas a profundidad 114

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 135

4.1 Consideraciones finales 135

4.2 Caminos trazados 139

4.3 Aquello pendiente 142

4.4 Recomendaciones 143

REFERENCIAS 145

BIBLIOGRAFÍA 157

Apéndices 163

Apéndice A 163

Apéndice B 169

Apéndice C 178

Apéndice D 180

Apéndice E 190

Apéndice F 192

Apéndice G 205

Apéndice H 206

Glosario 208

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. *Caracterización de los participantes* 85

Tabla 2. *Sesiones realizadas por país y lecturas correspondientes* 87

Figuras

- Figura 1.** *Frecuencia de participantes por edad* 55
- Figura 2.** *Distribución de alumnos por semestre* 56
- Figura 3.** *Tiempo que se dedica al estudio diario* 57
- Figura 4.** *Nube de palabras ilustrativa de actividades cotidianas y hobbies* 58
- Figura 5.** *Tiempo de uso de dispositivos electrónicos* 59
- Figura 6.** *Último texto leído por los participantes* 60
- Figura 7.** *Autopercepción del nivel de comprensión lectora* 61
- Figura 8.** *Fluctuación de asistencias al taller de la intervención* 83
- Figura 9.** *Frecuencia de asistencia por participantes* 84
- Figura 10.** *Nube 1* 116
- Figura 11.** *Nube 2* 117
- Figura 12.** *Nube 3* 118
- Figura 13.** *Nube 4* 119
- Figura 14.** *Nube 5* 120
- Figura 15.** *Nube 6* 121
- Figura 16.** *Nube 7* 122
- Figura 17.** *Nube 8* 123
- Figura 18.** *Nube 9* 124
- Figura 19.** *Nube 10* 125
- Figura 20.** *Nube 11* 126
- Figura 21.** *Nube 12* 127
- Figura 22.** *Nube 13* 128

Figura 23. *Nube 14 129*

Figura 24. *Nube 15 130*

Figura 25. *Nube 16 131*

Figura 26. *Nube 17 132*

Figura 27. *Nube 18 133*

Figura 28. *Nube 19 134*

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura son dos herramientas interrelacionadas con cualidades especiales para la conformación del ser humano que resultan necesarias en la formación académica e indispensables en niveles de educación superior. Sin embargo, la estructura sistemática no plantea un programa de estudios —en ningún nivel educativo— donde se priorice la adquisición y el refuerzo de estas habilidades comunicativas que, además, forman parte de la vida y las interacciones humana de manera medular. Relacionarnos con el mundo implica aprender a leerlo. Reconocer los aspectos de aquello que se construye alrededor de nosotros y establecer un diálogo con ellos es la manera en que nos desarrollamos en la vida diaria. Como competencias necesarias para el óptimo desarrollo de las sociedades, se debe enfatizar en el trabajo que las promueva. Además, se busca entenderlas como procesos donde interactúan texto, discurso, autor y lector. La lectura y la escritura son espacios tanto físicos como digitales donde la generación de conocimientos busca incentivar el pensamiento crítico y reflexivo en la búsqueda por adquirir conciencia de lo que nos rodea.

Los bajos niveles de lectura que se presentan en el país demuestran el poco interés pero no de los alumnos, jóvenes, niños y adultos mexicanos, sino de las propias instituciones que muchas veces están más interesadas en revelar el dato alarmante y hasta amarillista antes que en prestar atención al seguimiento de propuestas que contribuyan a la modificación de este panorama nacional (Conaculta, 2015; iBbY México y Banamex, 2019; y INEGI, 2022). Para abordar problemáticas de esta índole, se requiere de una visión con miras hacia el futuro, pero de implementación inmediata con acciones pequeñas pero significativas.

Es importante asentar que el ejercicio de la lectura es un proceso que requiere tiempo, concentración, paciencia, además de lugares propicios para su ejecución como prácticas no sólo

institucionales. De misma manera, la escritura debe desarrollarse más allá de las obligaciones académicas o laborales. Su correcto fomento y realización puede ser capaz de nutrir de forma positiva en la vida de cada ser humano que la ponga en práctica. Bajo este marco contextual, se plantea el proyecto de intervención que se presenta en este trabajo de investigación.

Lo que se busca es acercar la lectura y la escritura de forma crítica y reflexiva a un grupo de jóvenes universitarios de Coatzacoalcos interesados en el desarrollo de sus habilidades comunicativas a través de textos catalogados dentro del género de la crónica literaria contemporánea donde la perspectiva social forme parte importante del contenido que se presente. Para hacerlo, se aplican estrategias desde una postura didáctica flexible y colaborativa, que permitan tanto la democratización como la horizontalidad en su ejecución.

La zona sur del estado de Veracruz en donde se realizó la práctica es un lugar que sufre las consecuencias de los problemas sociales más complejos de la actualidad entre los que cabe destacar, la violencia, la desigualdad y la inseguridad, entre otros. Dicho panorama bien puede inscribirlo en lo que denominamos entorno difícil. En concreto, la ciudad de Coatzacoalcos que se ubica en este territorio presenta una necesidad a cubrir de manera urgente en el ámbito del fomento a la lectura y la escritura en todas las edades y contextos pues la poca presencia, cuando no es nula, de iniciativas, eventos y proyectos que promuevan y prioricen la práctica de la lectura y la escritura obligan a un programa como la Especialización en Promoción de la Lectura a dirigir esfuerzos hacia localidades como esta y contribuir a la descentralización de los procesos culturales que tanto abundan en la capital del Estado.

Como proyecto piloto, en colaboración con la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Veracruzana, se puso en marcha la intervención con alumnos de nivel superior que cursan la licenciatura de Pedagogía en la Unidad 305 de la UPN. El objetivo radicó en compartir

lecturas y estrategias de aplicación, promoción y fomento de la lectura y la escritura recreativa y reflexiva con los jóvenes estudiantes. La misión se enfocó en lograrlo desde el marco del placer y la no obligatoriedad.

El contenido de este documento se divide en cuatro capítulos. En el primero se desarrollan los conceptos básicos y teóricos que dan sustento al trabajo investigativo. También se realiza una revisión de proyectos similares. El segundo capítulo aborda la delimitación contextual y el estado de la cuestión y se profundiza en la problemática de manera general, específica y concreta. A la par, se presenta una hipótesis que abarca estos aspectos. Después se justifican social, institucional y personalmente los motivos de la elaboración de este trabajo. En este apartado se presenta la estrategia de la intervención a partir de los modelos metodológicos pertinentes y su puesta en práctica para poder concretar su implementación. Una vez que esto se desarrolla, se elabora una guía del procedimiento de las evaluaciones utilizadas, así como la manera en que se procesaron los datos y las evidencias obtenidas.

En el tercer capítulo se desarrollan los resultados y la discusión. Se parte de un primer acercamiento que desglosa las circunstancias en que se desarrolló la intervención. Con ello se presentan los primeros registros y se caracteriza a los participantes. Después, se describen los eventos ocurridos durante las sesiones cuya estructura de implementación está basada en la cartografía lectora. Por último, se realiza la consignación de información pertinente a partir de las entrevistas realizadas a los participantes.

El cuarto capítulo presenta las conclusiones y recomendaciones. Se elaboran consideraciones finales y se vinculan con los apartados teóricos y metodológicos en función de los objetivos. Se señalan las deficiencias, complicaciones y limitaciones durante el proceso y posteriormente se presenta una serie de recomendaciones. Por último, se incluye la lista de

referencias y bibliografía utilizada en la elaboración de este proyecto. Los apéndices complementan la redacción con información relevante que permitió la constitución de esta investigación de manera práctica. Por último, se presenta un glosario con términos.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

Para comenzar con el recorrido que estructura el marco referencial de este trabajo, es importante revisar una serie de conceptos básicos que dan sustento a lo expuesto. Aquí se destaca la concepción de la lectura y en ésta se incluyen, por una parte, la labor de promoción de la lectura y, por otro, la lectura digital: dos elementos importantes en función de lo realizado en la intervención práctica de esta investigación. A la par, se presentan algunas consideraciones elementales en función del concepto de literacidad que permite apuntar el horizonte en el que se entiende la actividad lectora.

En el mismo apartado se desarrolla la lectura crítica y el ejercicio de lectura en el contexto universitario para presentar un antecedente en función del público que colaboró en la ejecución de las actividades propuestas. Además, es importante retomar algunos aspectos significativos que conforman el género a partir del cual se estructuró el presente proyecto: la crónica literaria contemporánea. Con ello se busca establecer un panorama de referencia básico en función de lo propuesto por las estructuras de esta forma particular de literatura. Se aborda someramente el concepto de violencia para atarlo posteriormente al contenido práctico de la intervención. Por último, se retoman algunos aspectos fundamentales acerca de la actividad de la escritura. En este apartado se consideran dos conceptos importantes en torno a dicha actividad: la noción de código escrito y la escritura reflexiva.

1.1.1 Lectura

En lo que respecta al concepto de lectura, se debe considerar la importancia medular que dicha actividad humana tiene en el desarrollo individual y colectivo. Entenderla como un planteamiento teórico que obliga a la práctica en su forma intrínseca y que conlleva procesos

cognitivos de lenguaje y comunicación no es restrictivo, pues su ejercicio se desborda de los límites puramente lingüísticos. En lo que compete a esta investigación, es importante considerar que la lectura, sobre todo la de tipo literaria, se debe entender como un viaje. En ella, la posibilidad de transportarse a otro espacio y a otro tiempo es característica ineludible de la actividad lectora. La lectura es así una posibilidad de aprendizaje y comprensión de otras realidades más allá de un ejercicio intelectual. Para Cerrillos Torremocha (2010) la lectura es la capacidad de comprender e interpretar los mensajes que se encuentran plasmados dentro de un texto. Y es, además, una posibilidad para expresar opiniones, posturas y formas de pensar que pueden involucrarse en procesos que las reafirmen o las transformen en función de lo que se ha leído. Al mismo tiempo, cabe la posibilidad de realizar valoraciones sobre el texto y el lector es capaz establecer una postura crítica al respecto de los temas abordados e identificados en el ejercicio de lectura (p. 26).

En consecuencia, la lectura es también un esfuerzo intelectual donde se pone en práctica la atención y concentración que, muchas veces, el posible lector no está dispuesto a llevar a cabo. En tiempos como los actuales donde la urgencia informativa y la prisa comunicativa impera por encima de cualquier práctica, el ejercicio de la lectura pareciera no tener cabida, pues al ser una tarea que necesita paciencia, tranquilidad, lentitud y reflexión requiere de una disposición de tiempo que muchas veces irrumpe con los ritmos de vida que llevan las personas. Todas estas características están prácticamente en discordancia con las rutinas de automatización y velocidad que imperan en la actualidad (Domingo Argüelles, 2015, pp. 41-43).

Con esto en mente, Domingo Argüelles (2011) nos recuerda que no se debe exigir a la actividad lectora una respuesta o solución a los problemas sociales de nuestro tiempo. Por sí sola, esta es una actividad incapaz de cumplir con la compleja labor de ser una resolución. La idea de

que sí tiene esta capacidad resolutoria, parte de un principio sociológico que supone a la lectura únicamente como un proceso de adquisición de saberes que, con efecto inmediato, puede develar las respuestas necesarias para acabar con las complejas problemáticas que aquejan a las sociedades. Por esta razón, se defiende la postura que plantea una lectura a partir del gusto y el placer que posteriormente pueda introducir otro tipo de procesos en el individuo lector (pp. 33-34). Sin embargo, es el propio Domingo Argüelles quien más adelante comenta que es sólo en el momento en que la lectura se integra a nuestras vidas cuando ésta cobra un sentido relevante para el lector y llevarlo hacia la posibilidad de actuar en función de una necesidad concreta (2014, p. 18). Para lograr esta integración, partir desde el gozo, la satisfacción y la amenidad es vital.

Desde la perspectiva que Domingo Argüelles establece (2014), la manera en que la actividad lectora se integra a la realidad es a través de lograr asociar lo obtenido de la lectura con cada persona y con aquello que le rodea. Así pues, se debe leer por placer, por gusto y bajo el entendido de que la lectura no cambiará la sociedad. Sin embargo, esta característica de cambio no debe dejar de considerarse como una posibilidad latente y realizable. La lectura se constituye como una actividad que contiene una posibilidad transformadora en ella, pues proporciona herramientas y propicia el desarrollo de competencias intelectuales en el individuo que practica como un ejercicio constante. Con esto, es posible que las personas participen de forma distinta en las sociedades donde se desarrollan.

Ahora bien, se ha mencionado un concepto clave para el recorrido que sustenta la investigación presentada. La comprensión lectora como capacidad inherente de la lectura es para Vidal-Morosco y Manriquez-López (2016) un proceso en el que se lleva a cabo la construcción de un modelo mental relacionado con la lectura realizada. Es en esa construcción donde se establece coherencia entre una serie de elementos experimentados y a partir de los cuales se

elaboran significados que surgen de la interacción del contenido del texto y las experiencias previas que pueda tener el lector (p. 97).

Es un proceso que, para Contreras González y Quijada Monroy (2014), se compone de tres niveles primarios de lectura. En ellos la aplicación de procesamiento de información otorga una serie de herramientas que desarrollan habilidades cognitivas en el lector que posteriormente estarán al servicio de nuevos procesos cognitivos. Dichos niveles de lectura son: el nivel literal, donde se reproduce de manera explícita la información que ofrece un texto a partir de la observación y relación de datos. Posteriormente, el nivel inferencial, donde el lector asume un papel activo de decodificación que transforma la información a partir de procesos de razonamiento deductivos e inductivos permitiéndole argumentar, discernir e interpretar el contenido del texto. Por último, el nivel analógico, donde se busca comparar elementos o conjuntos de elementos distintos con la finalidad de relacionar diferentes contextos, saberes y realidades para establecer conclusiones que permitan la interiorización de la información y, de esta manera, convertirla en conocimiento significativo. De esta forma se vuelve a lo planteado por Cerrillos Torremocha (2010) de que la lectura es una capacidad que permite comprender e interpretar los mensajes que se encuentran plasmados dentro de un texto.

Para llevar a cabo todos estos procesos mencionados, es importante establecer un marco sociocultural que delimite la ejecución de los mismos. Este es el caso de las prácticas de lectura que Cano y De Castro (2013) entienden como prácticas sociales contextualizadas a partir de una historia o tradición y que se particularizan dentro del grupo social que realiza el acto de lectura (p. 35). Es importante considerar el contexto en que se envuelve el desarrollo lector ya que es el medio que le permite al sujeto lector la creación de redes y grupos sociales involucrados en la práctica lectora. Si se piensa en el ámbito académico, en específico el universitario, dichas redes

y grupos son espacios que posibilitan las interacciones susceptibles de generación de nuevos significados y conocimiento. La importancia entonces radica en que se trasciendan los límites institucionales y que estos significados se integren en la vida cotidiana de los jóvenes lectores universitarios (Cano y De Castro, 2013, pp. 37-38).

Es importante entender lo siguiente: gracias a la práctica de la lectura, los estudiantes y las personas en general obtienen una serie de herramientas que les permiten articular y expresar sus ideas de una mejor manera. Aunado a ello, la comprensión profunda de significados de la información que se recibe y el desarrollo de un pensamiento mejor estructurado, reflexivo y crítico, permite asimilar y construir conocimientos a través de distintas áreas y disciplinas dentro y fuera de las instituciones. En consecuencia, las prácticas lectoras se deben considerar como un factor medular importante y decisivo en la creación de ciudadanos independientes que sean capaces de crear y participar dentro de espacios de reflexión y diálogo de manera respetuosa. De esta forma se busca conseguir armonía social y un acercamiento consciente y comprometido con los entornos y los sujetos que les rodean. Por esta razón, la lectura debe considerarse como un objeto de interés público (Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez, 2020, pp. 215-216).

1.1.1.1. Promoción de la lectura. Dentro de este sentido que enmarca la lectura como una práctica por gusto con capacidades de transformación en un segundo momento, se inserta el concepto de promoción. Implica, ante todo, una estrategia responsable que acerque al sujeto lector de forma segura y placentera al ejercicio de la lectura. Para Morales et al. (2005) la promoción refiere a una práctica social orientada a la transformación positiva de las formas en que percibe, siente, valora, imagina, usa, comparte y concibe la lectura un sujeto lector. Esta puede o no ser consciente e intencionada pero siempre es voluntaria, comprometida y militante (p. 201) en tanto que la lectura consumida y compartida carga con los valores, opiniones, puntos

de vista y consideraciones respecto al tema y la información expuesta en el texto. Por ello, la promoción de la lectura describe y representa a la persona promotora.

Complementa esta postura la opinión que le merece a Puc Domínguez y Ojeda Ramírez (2017) al exponer que, la finalidad de la promoción es intervenir en grupos concretos para que los integrantes se acerquen al mundo de la lectura. Se reconoce su labor como una de carácter social que implica contacto con la comunidad mediante un acto mental que propicia conocimiento, libertad, voluntad y trabajo constante (p. 5).

Una de las estrategias más significativas para el desarrollo de procesos en función de la promoción, es poner en práctica la lectura en voz alta. Para Corbí Sáez et al. (2020) esto se entiende como un instrumento didáctico que permite el desarrollo de competencias comunicativas. Además, ofrece un potencial muy importante dentro y fuera de las aulas donde impera el trabajo colaborativo entre sujetos lectores (pp. 475-476). Compartir puntos de vista que enriquezcan la visión individual, permite no sólo el incremento de habilidades personales, sino también el aprendizaje colectivo y la generación de comunidad.

Por su parte, se presentan los círculos literarios (o de lectura) como un espacio en el que se busca la implementación de la lectura en voz alta. Para Puc Domínguez y Ojeda Ramírez (2017) esta estrategia, basada en las *booktalks*, busca poner al alcance del sujeto lector una serie de materiales que le interese y con ello conseguir que se interese por leer más sobre el tema, género o autor. Así se pueden crear y recrear elementos que llamen su atención y que le resulten significativos (p. 6).

1.1.1.2. Leer digitalmente. A partir del desarrollo tecnológico, la forma de leer ha mutado de manera significativa. El uso de dispositivos cumple con tareas de comunicación específicas y con el tiempo se han permitido adaptaciones que democratizan sus funciones en la

búsqueda por el acceso y la producción de información. No debe confundirse con lectura digital el hecho de leer en pantalla de forma estática. La primera se conforma como una actividad que requiere de la combinación de textos con recursos multimedia dentro del contexto electrónico: audio, imagen, vídeo, hipervínculos, etc., que pueden ser actualizados y editados (Bonvin Faura, 2009).

Para que se considere digital, la lectura debe integrar diferentes modalidades de implementación. Es decir, que intervengan otro tipo de procesos como la oralidad y la escritura. Además, es posible la interacción no sólo visual, sino también gestual, táctil y espacial que vinculen o establezcan relaciones entre distintos formatos y textos a través de hipervínculos y enlaces. Es, además, una forma de modificar la manera en que leen y piensan aquellos que realizan este tipo de lectura pues con su ejecución continua es capaz de modificar los procesos cognitivos (Amiama-Espaillet y Mayor-Ruiz, 2017, pp. 107-108).

Como bien destaca Jarvio Fernández (2019) al respecto del fenómeno digitalizador, los géneros textuales que se desarrollan de manera digital integran una serie de códigos distintos pero congruentes. Esto implica que la forma en que son abordados por los lectores sea aún más compleja en comparación con las estrategias que se utilizan en la lectura análoga. Es por ello que los ejercicios de lectura y escritura son tan importantes y mantienen tanto vigencia como pertinencia; y la manera de afrontar estas tareas a partir del ámbito educativo también debe verse transformado a fin de cubrir las necesidades de los lectores que se han habituado a estas nuevas formas de ejercer dichas actividades (pp. 257-358)

García-Rodríguez y Gómez-Díaz (2019) consignan los audiolibros como un producto digital de lectura con antecedentes que datan del siglo XIX y que se ha incorporado y expandido gracias a la presencia del mundo digital. Dicho producto es la grabación de un libro que puede

ser leído en voz alta por una persona o incluso que se dramatice a partir de un ejercicio de voces múltiples donde se incorpora música y efectos de sonido (p. 2). La presencia de este producto sirve a las autoras como un punto de partida para elaborar algunas consideraciones en torno a los *podcasts*, un producto de lectura digital que se utilizó durante las sesiones de la intervención y que se diferencia del primero sobre todo en el aspecto económico. Mientras que el audiolibro está pensado como un producto que debe ser adquirido bajo procedimiento de mercantil, el segundo se distribuye de manera gratuita (p. 8).

Sin embargo, hay que considerar los medios y espacios de distribución: lo que implica poder acceder a estos espacios cibernéticos es siempre una cuestión económica que, si bien puede verse obviada en España (lugar donde se realiza la investigación de estas autoras), lo cierto es que en México, la nación donde se realiza esta investigación, todavía hay muchos lugares donde acceder a estos recursos es prácticamente imposible ya sea por la falta de acceso a internet o de otros servicios de transmisión, pues si bien la distribución de *podcast* puede considerarse gratuita, también es cierto que muchas de las plataformas donde se encuentran alojados requieren de un pago de suscripción para poder acceder a estos materiales.

Según datos de la Organización de las Naciones Unidas, todavía el 16% de la población mundial carece de acceso a conexiones de banda ancha (2020), ello equivale a 1,248 millones de personas que no tienen acceso a Internet y, por lo tanto, a este tipo de productos digitales. A pesar de ello, el panorama en México es un poco más alentador. La Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares [ENDUTIH] 2021 (INEGI, 2022) consigna que siete de cada diez mexicanos son usuarias de Internet. Sin embargo, en Veracruz sólo el 67.1% puede considerarse de la misma forma y los hogares con internet descienden al 51.1% de la población estatal (2022, p. 7-8). En México, sobre todo en los lugares

donde es posible acceder a Internet, cada vez se realizan más prácticas de lectura en nuevos soportes. Y esto debe aprovecharse para promover la lectura.

1.1.2 Literacidad

De acuerdo con Cassany (2005) el término literacidad se utiliza en español desde hace más de 15 años en la búsqueda por tratar de entender los procesos comunicativos. Lo define de la siguiente manera:

La literacidad abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc. (p. 1).

Con esta propuesta, el autor eleva la actividad lectora (y escritural) pues al situarlos socioculturalmente amplía las posibilidades de injerencia que tiene el texto. A partir de los textos es posible entender la lectura y la escritura como construcciones sociales o actividades socialmente definidas que se adaptan al momento y el lugar en que se desarrollan con prácticas propias y géneros discursivos específicos (Cassany, 2013, p. 23). Para este autor, lo único existente es el *discurso*, el cual se configura a través del texto y dichos discursos están *situados*. Resulta entonces necesaria una mirada crítica para establecer una interacción congruente con el mismo y se debe apuntar que los discursos se encuentran sesgados, es decir, cargados con una ideología e intereses particulares provenientes de quien los produce y configura. Es entonces que no existe un sólo significado sino múltiples interpretaciones, individuales y ciertas para una lectura. Por ello la forma más completa y profunda de comprender un texto –y el discurso

construido en él– se logra toda vez que es posible acceder a lo que diferentes personas interpretan de un mismo texto (p. 57).

La literacidad se puede estructurar en tres niveles que, en cierto sentido, son la base de la propuesta de Contreras González y Quijada Monroy (2014) que se menciona en páginas previas. Las tres dimensiones que propone Cassany (2013) se entienden como puntos de vista que dan soporte al carácter sociocultural y que, por el contrario, no deben ser entendidas como tres formas distintas de leer sino como tres representaciones sobre la lectura en sí. Se parte de la concepción lingüística que considera la lectura en primera instancia como una recuperación de los valores semánticos de las palabras de manera independiente y que después se relacionan con el de otras palabras dentro del mismo texto. Con ello se establece un significado único, estable, objetivo, cerrado e independiente que genera el sujeto lector. A este primer acercamiento a un texto, el autor argentino lo denomina leer las líneas.

La concepción psicolingüística (leer entre líneas) es un segundo nivel en el que se justifica el entendimiento subjetivo del sujeto lector. Aquí toman relevancia las ambigüedades y los valores que pueden no haber sido dichos de manera explícita en el texto pero que de igual forma son captados y entendidos por el sujeto lector en función de lo que se encuentre estipulado en el texto. A este proceso se le denomina construcción de significado ya que depende del conocimiento previo que aporta el sujeto lector en su interacción con el texto. Por último, la concepción sociocultural que estipula el origen tanto de las palabras como del conocimiento previo en un orden social. En este nivel se constituye un discurso que refleja puntos de vista, perspectivas y una visión del mundo específica: elementos que dependen directamente de la conformación social del sujeto lector previa a la lectura realizada. En este nivel, lo que se busca

es conocer y comprender la ideología con la que se carga el discurso que se presenta en el texto, es decir, leer tras las líneas (Cassany, 2013, pp. 24-34) y plantearse una postura al respecto.

1.1.2.1 Lectura crítica. Por su parte, la lectura crítica o *criticidad* supone el ejercicio de la lectura adoptando un punto de vista crítico. No solo se trata de plantear una postura frente al texto, sino que se elabore un juicio de valor justificado y sustentado, en suma, un ejercicio de argumentación frente al contenido con el que se interactúa. Esto parte de la capacidad del sujeto lector de poder *leer tras las líneas*. Cassany (2017) lo considera un tipo de lectura complejo que exige niveles de comprensión altos. Requiere de otro tipo de herramientas previas como el entendimiento literal, las inferencias, intenciones, etc., que puedan construirse en función de un texto y que, además, exige del sujeto lector una respuesta personal; que el lector asuma una postura frente al contenido, la ideología y la postura identificada dentro del discurso del texto (p. 177). Ser un sujeto crítico, comentan Cardona Torres y Londoño Vásquez (2017), constituye la formación de una autoconciencia que incide de manera favorable en la visibilización e identificación de los procesos sociales que rodean al sujeto lector crítico (p. 389). Es así como es posible entender que el proceso lector puede resultar un camino para obtener conocimiento que remita a la formación de un pensamiento reflexivo, crítico y creativo (2017, p. 390) que, además, resulte significativo para el sujeto lector y que se incorpore a su vida cotidiana como parte medular.

A partir de Serrano de Moreno, Méndez Rendón et al. (2014) proponen la lectura crítica como la disposición o inclinación que puede llegar a tener una persona para tratar de alcanzar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los razonamientos y a la ideología implícita en el discurso que se presenta. Así, se ponen en juego otras posibilidades de interpretación alternativas a la propuesta por el texto con la intención de no dar nada por sentado y ponerla en

duda. Se trata entonces de cuestionar la visión previa, asentada o hegemónica, lo que requiere de la comprensión del tema abordado y pone en juego la experiencia, el interés y las expectativas que el sujeto lector tiene frente al texto leído (p. 9).

La importancia de fomentar la lectura crítica en los sujetos lectores implica poner en práctica el pensamiento crítico que se adquiere durante el proceso de lectura dentro de la cotidianidad de cada una de las personas interesadas en la actividad lectora. El rasgo más relevante de este tipo de pensamiento, menciona González Morales (2021), es la independencia. Se trata de cuestionar el pensamiento del otro, resistir la asimilación del razonamiento previamente configurado y la forma de entender los fenómenos de la realidad ya establecida. Hacer todo esto sin ejercer una reflexión personal previa que otorgue espacio a la duda, así como el proceso de corroborar o refutar las ideas conocidas no solo no permiten al lector establecer un criterio propio, sino que limitan el panorama y la visión construida en cada uno de los sujetos lectores (p. 10). Por ello, lo que se busca con estos procesos es la libertad de pensamiento responsable que implique tener una mente abierta a nuevas perspectivas y que desarrolle un pensamiento propio con el que sea posible rehusarse a creer sin cuestionar o interrogar lo que se lee.

1.1.2.2 Leer en el contexto universitario. Es así como la lectura en la universidad (entendida como un ejercicio crítico), permite al sujeto lector participar de la asimilación y la construcción del conocimiento. La lectura y también la escritura son herramientas imprescindibles para la reflexión, un ejercicio sin el que los estudios universitarios no son posibles. Los procesos de inferencia y análisis permiten asumir, disentir, aprobar y desarrollar a partir de un pensamiento especializado. En este pueden participar las diferentes disciplinas que el sujeto lector universitario experimente y conozca durante su paso por la universidad. A partir de

ello es que se va configurando un pensamiento científico general que contribuye en el desarrollo de los estudios (Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez, 2020, p. 251).

Por su parte, Ramírez Leyva (2015), presenta una postura crítica al mencionar que la educación superior enfrenta una serie de retos que debe asumir ante la responsabilidad social que la caracteriza. En la universidad se forman a aquellas personas encargadas de generar e innovar en los saberes y que, además, se encargarán de difundir la información en general hacia todos los ámbitos de la sociedad para que ésta construya el futuro de los países y del mundo (p. 7). Por esta razón, la lectura en la universidad tiene cometidos importantes. Destacan (a) favorecer la comprensión del mundo y (b) deducir los referentes teórico-conceptuales. A partir de ellos los sujetos lectores críticos universitarios derivarán elaboraciones propias que den cuenta de su potencial de pensamiento y juicio para construir ideas pertinentes y aportaciones relevantes en las áreas de conocimiento en que se desarrollen (Morales, 2021, p. 2).

1.1.3 Escritura

Como se ha adelantado arriba, la escritura también toma parte importante dentro de esta investigación. Su relación intrínseca con la lectura vincula estos dos ejercicios cognitivos prácticos por lo menos en el ámbito universitario y académico. Sin embargo, aunque parezca obvio, es importante dejar claro que estas actividades no solo se presentan dentro de los ámbitos netamente educativos. Su utilidad práctica en el mundo laboral, pero también en la vida diaria y comunicativa no deben quedar excluidos. Con la presencia de los canales de comunicación mediados por Internet, cada vez más personas escriben mensajes de texto, publican comentarios y agregan descripciones en fotografías o vídeo. Por ello es necesario dedicar un apartado específico a un ejercicio que, desde siempre, ha sido pilar fundamental en el desarrollo integral de los individuos y de las sociedades.

1.1.3.1 Código escrito. En función del planteamiento Chomskiano que distingue entre competencia y actuación, Cassany (2011) recupera la idea de Krashen que elabora un símil al establecer una dicotomía entre competencia y código escrito. Ello implica reconocer lo primero como una serie de capacidades presupuestas y un mecanismo que se desarrolla fisiológicamente, mientras que el segundo se entiende como el conjunto de conocimientos de la gramática y de la lengua que poseen los autores en su memoria (p. 17). Se trata de un sistema de signos que permite trasladar el código oral a la grafía escrita vaciando el contenido volátil en una estructura permanente y fija. Estas grafías deben constituir en sí mismas un sistema comunicativo completo e independiente pero no aislado (p. 27) que se llene de significado a través del proceso cognitivo que implica el ejercicio de la escritura.

Sin embargo, recuerda Cassany (2012) que muy pocas veces el sujeto que implementa estos sistemas es consciente de la estrecha relación que se establece entre ejercicio de la escritura, el pensamiento, el cúmulo de saberes y su propio ser (p. 17). Estas son características que parecen estar más asociadas con el desarrollo de la comunicación oral pero no por ello se encuentran ajenas a los procesos de comunicación escrita. Además, es un código maleable que otorga personalidad a quien lo utiliza y se adapta los distintos géneros discursivos que se conforman con él (p. 18). La importancia de entender cómo se desarrolla la escritura está asentada en el hecho de llevarla hacia una dimensión de reconocimiento como un código trascendental único y completo que va más allá de un simple canal de transmisión de datos que busca reemplazar los procesos orales.

1.1.3.2 Escritura reflexiva. Ahora bien, el sentido que se otorga a la escritura de forma reflexiva establece que el escritor debe ser medianamente competente en la utilización del código escrito y tener un dominio suficiente de las estrategias de composición necesarias, así como

poseer un conjunto de conocimientos discursivos que le permitan aportar contenido al sistema configurado. Sin embargo, la posibilidad de escribir reflexivamente está relacionada con el nivel de conocimientos que el sujeto escritor puede llegar a tener sobre el tema del cual pretende elaborar un texto.

Aunado a esto, la capacidad e intención de reflexionar y cuestionar los conocimientos propios, la habilidad para identificar los aspectos confusos y contradictorios del texto producido, así como la capacidad de leer de manera estratégica y de releerse a sí mismo de manera pretendidamente objetiva, son algunas de las características que también se requieren como parte del ejercicio de la escritura reflexiva del que puede llegar a ser capaz el sujeto lector que hace uso del código de escritura (Miras, 2000, p. 75).

Así pues, es importante señalar que la escritura reflexiva implica un acompañamiento obligado, pues esta no resulta fructífera partiendo simplemente un ejercicio sencillo de observación o descripción minuciosa acerca de un algo concreto. De lo que se trata es de que el sujeto lector (y ahora también escritor) se implique dentro de su propia escritura, que en el registro que deja en el código se encuentre relacionado lo vivido con lo que piensa acerca de ello. Con este ejercicio, el escritor reflexivo será capaz de situarse temporal y espacialmente siendo parte del relato que configura él mismo. La tarea es especialmente compleja pues necesita de una autoconciencia y capacidad de abstracción que implica niveles de desarrollo cognitivo avanzados.

Además, es necesario que el sujeto lector logre distanciarse de las ideas que él mismo expresa para que posteriormente pueda revisarlas e incluso transformarlas en función de incluir o suprimir la información que considere pertinente. Este proceso de discriminación propia implica que se desarrolle una capacidad de madurez y desprendimiento hacia lo creado que muchas veces

resulta un ejercicio difícil de lograr. Por estas razones, para que el ejercicio de la escritura sea significativamente formativa y edificante (además de placentero y agradable), el sujeto escritor debe asumir su subjetividad, sus concepciones y su participación en la experiencia que obtiene previa a la elaboración de un texto. Debe sentirse y reconocerse como un sujeto participe de la acción dentro y fuera de su propio relato (Pañagua, et al., 2019, s.p.).

1.1.4 Crónica

A partir del sentido crítico y socialmente responsable con que se entiende el ejercicio de la lectura de manera conceptual, se ha propuesto la implementación de la lectura de crónicas literarias contemporáneas como el género de lectura que cimentará el eje central de la intervención del proyecto que se desarrolla. Monsiváis (1989) define este género literario y periodístico como sucesos o figuras reconstruidas de forma literaria donde impera un empeño formal por encima de la urgencia informativa (p. 13).

Sefchovich (2017) señala de manera concreta que el gran problema de la crónica contemporánea como género textual, discursivo, literario y periodístico es el hecho de que, por más que se intenta, no se ha logrado de manera exitosa una definición del género (p. 21). Obviando la tarea que se han propuesto algunos de recuperar la etimología de la palabra, los orígenes de esta y la identificación de las características principales que hacen de un texto una crónica, lo cierto es que todavía hoy no es posible elaborar una definición que satisfaga por completo las exigencias del género en sí y, a pesar de ello, es posible distinguirla como un género específico cuando la leemos (Sefchovich, 2017, p.21) porque conjuga en su estructura una necesidad por mostrar la realidad próxima en la que se inscribe el texto con una estrategia narrativa que analice e interprete, de manera profunda, los hechos que los relata.

Para Jaramillo Agudelo (2012), definir el género es una cuestión que merece poca consideración. Este autor prefiere apuntar las épocas de desarrollo del género con la intención de buscar entenderlo. Para él, existen momentos significativos de la crónica a lo largo de la historia que configuran las técnicas y estrategias textuales que caracterizan a la crónica como la percibimos y entendemos en la actualidad. En su recorrido, destaca las crónicas de los conquistadores, los cuadros de costumbres del siglo XIX y la crónica modernista. Después, ya con un panorama general histórico, señala el proceso de marginación al que se ha visto sometido el género quedando relegado a los espacios periodísticos donde sus estructuras se han visto modificadas en función de la inmediatez y la pretendida objetividad comunicativa (p. 12).

Monsiváis (1980) lo explica (por lo menos para México) con la entrada de las grandes máquinas de imprenta que automatizaron el periodismo y sometieron la labor a procesos de censura durante el porfiriato (p. 23). La crónica, al ser un género de cuestionamiento, señalamiento, crítica e interpretación, no tuvo cabida en las redacciones que eran el medio predilecto de publicación tal cual se había prefigurado y sufrió una serie de cambios que hoy en día han permitido al género desarrollarse en un espacio fronterizo que le permite servirse de herramientas y estrategias tanto literarias como periodísticas.

Durante las primeras décadas del siglo XX los géneros narrativos más representativos del haber literario en Latinoamérica obtienen el reconocimiento que tanto merecían: el cuento, la novela y el ensayo, acaparan la atención de las instancias literarias y obligan a la crónica a mantenerse dentro de los límites del periodismo (Sefchovich, 2017, pp. 90-91). Sin embargo, la segunda mitad del siglo plantea una disyuntiva que abre las fronteras entre dos áreas de producción textual. Ciertamente no son los primeros, pero sí resulta interesante notar cómo es que los escritores catalogados dentro del *boom latinoamericano* ejercieron tarea doble al ser no

sólo escritores sino también periodistas. En este sentido, destacan Vargas Llosa como columnista y, por su puesto, García Márquez como cronista que, además, toma la enorme labor de conformar la Fundación para el Nuevo Periodismo Iberoamericano (FNPI) en 1994 y hoy se conoce como Fundación Gabo (Martínez Blanco Martínez, 2021, pp. 22-26).

La influencia del Nuevo Periodismo norteamericano de Tom Wolfe, Norman Mailer, Truman Capote y Hunter S. Thompson, por mencionar algunos, resulta un factor de importancia vital para entender el quehacer periodístico y cronístico del tiempo contemporáneo (Martínez Blanco Martínez, 2021, p. 28). Ellos otorgaron una serie de herramientas únicas a los periodistas y escritores jóvenes como Alejandro Almazán, Fernanda Melchor, Josefina Licitra, Daniel Alarcón, Gabriela Weiner, etc., que han seguido los pasos de figuras latinoamericanas consagradas como Martín Caparrós, Leila Guerriero, Magali Tercero, Juan Villoro, Julio Villanueva Chang, Alberto Salcedo Ramos, Alma Gullermoprieto, entre otros muchos más.

Es importante tomar en consideración la característica medular de la crónica. Como género fronterizo que se nutre tanto del periodismo como de la literatura se conforma a partir de una hibridez textual y discursiva. Villoro (2012) tiene a bien describirlo a partir de la figura del ornitorrinco por su carácter de conformación de otros animales que en el caso de la crónica son otros géneros como el cuento, el reportaje, el teatro, la novela, etc. (p. 578). Se considera que, al elegir un género como la crónica, es importante resaltar el uso de herramientas que le permiten su permanencia en la difusa frontera que separa la realidad de la ficción. Por esta razón, es necesario considerar que el periodismo y la literatura se imbrican para que, de la implicación de ambas, se genere un texto enriquecido con dos perspectivas de quehacer escritural. Así pues, se establece una perspectiva híbrida e interdisciplinaria en lo que compete al género (Martínez Blanco Martínez, 2021, p. 4).

También se debe entender la crónica como un discurso que toma forma en una estructura textual delimitada y que se ubica dentro de los géneros narrativos como el más amplio que existe entre estos. Su capacidad de adaptación le permite formar parte de diversas áreas de conocimiento para abordar una situación, hecho, suceso o evento actual —o actualizado—. Se apoya de herramientas a las que accede a partir de géneros aledaños tanto del periodismo (reportaje, entrevista, nota, etc.) como de la literatura (cuento, novela, ensayo, teatro, etc.). Y, sirviéndose prácticamente de cualquier discurso previamente configurado, se encarga de generar uno propio, nuevo e interno, pero nunca cerrado. Este debe resultar dinámico y relevante para el sujeto lector que se encargará de completarlo en su proceso de apropiación, es decir, en su lectura crítica. Ello es posible siempre que se consideren las condiciones contextuales de recepción en el que se produce la interacción entre el sujeto lector y el texto.

Para resaltar su importancia, es posible completar que la crónica puede fungir como una herramienta sociocultural, política y estética capaz de contribuir a la modificación del contexto en el que se inserta su recepción. Ello, toda vez que el género se permite abordar temas de relevancia pertinente los cuales acerca al sujeto lector de una manera subjetiva y empática. Para lograrlo, utiliza una situación específica y representativa donde se reconocen, se valoran y se entienden procesos y circunstancias ajenas a él, pero en las que cabe la posibilidad de verse envuelto y que puedan transformar su cotidianidad (Martínez Blanco Martínez, 2021, pp. 146-147).

1.1.5 Violencia

En este apartado es importante aclarar que, frente a un tema tan amplio como la violencia, es complejo desarrollar una postura única que permita su delimitación. Desde su carácter filosófico, el concepto de violencia expresa una serie de valores que atañen áreas de

conocimiento que parten desde lo político, histórico, sociológico, cultural, legal, etc. Es por ello que, en aras de establecer un parámetro que permita aprehenderlo, lo que se busca es configurar una serie de límites en función de sus formas de representación. Sin embargo, surge la necesidad de entenderlo en su acepción más amplia. Frente a un género como la crónica, capaz de abordar temas de distintas índoles y, frente al contexto de la zona en la que se ha realizado la intervención del proyecto presentado, resulta imperante una definición que enmarque, por lo menos, ambos aspectos mencionados.

Se parte entonces de lo que Martínez Pacheco (2016) plantea como una concepción restringida donde se destaca el uso de la fuerza para causar daño a alguien (p. 9). Es posible señalar elementos como el uso de la fuerza, el daño, la intencionalidad de dañar y el propósito de infligir este daño: elementos que implican, sobre todo, violencia física. Sin embargo, es necesario apuntar que sobre el uso de la fuerza se establecen dos tipos específicos que se retoman de las consideraciones de Domenach: violencia abierta y escondida. Esto permite configurar un estado de violencia no física que busca una apertura hacia prácticas poco tangibles, pero con repercusiones constatables en aquellos sujetos que son víctimas del ejercicio de prácticas que atentan en su contra (Martínez Pacheco, 2016, p. 10).

Con este primer acercamiento resulta necesario contextualizar el proceso a la región latinoamericana. Con ello se prefigura un panorama que establece un marco delimitador para establecer una estrategia con la cual se ha podido elaborar la Cartografía lectora que se utilizó en la implementación práctica de este proyecto. Así pues, como destaca Buvonic (2010) la violencia en Latinoamérica es una de las mayores preocupaciones ciudadanas y un tema cada vez más importante en la agenda de gobierno de los países de la región (p. 208) pues el estado de violencia que impera es tanto físico como no físico. Partimos desde violencia delictiva que

implica agresiones físicas directas, pasando por violencia sistemática y política que utiliza las estructuras institucionales para oprimir hasta llegar a violencias de tipo simbólico donde las prácticas violentas implican rasgos sociales como el patrimonio o la economía, así como la discriminación por raza, sexualidad o religión.

Por ello, se enfatiza en los procesos que toman en cuenta el componente emocional y psicológico, pues muchas veces estas características no son enteramente explicables a través de reglas puramente racionales o pretendidamente objetivas. Es entonces que se destaca el valor instrumental de la violencia para generar conflictos, controlar situaciones, obtener beneficios, etc., además de apuntar que se considera a la violencia como una respuesta desmedida y extrema frente a situaciones específicas ocurridas dentro de marcos socioculturales concretos (Buvonic, 2010, p. 208).

En México, la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana [ENSU] (INEGI, 2022) presenta la violencia delictiva (robos, asaltos, extorsión, etc.), sexual (acoso, hostigamiento, intento de violación y violación) y familiar (peleas, conflictos, enfrentamientos y agresiones) como los tipos de violencia más recurrentes en personas mayores de 18 años. Sin embargo, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] particulariza en la violencia de género. Con la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares [ENDIREH] se expone que el 70.1% de las mujeres de 15 años y más ha experimentado, al menos, una situación de violencia a lo largo de la vida, donde la violencia psicológica fue la de mayor prevalencia (51.6%), seguida de la violencia sexual (49.7%). En el ámbito escolar, el porcentaje de mujeres que ha experimentado algún tipo de violencia en Veracruz asciende al 32.8%. (INEGI, 2022). De manera general, la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública [ENVIPE] destaca que, por cada 100 mil habitantes, la tasa de víctimas en el estado de Veracruz

fue de 16,655 hombres y 14,833 mujeres en 2021 donde la violencia delictiva alcanzó el 57.6% (INEGI, 2022).

Así pues, configuramos un panorama general no sólo nacional o estatal, sino que se expone en estudiantes (mujeres) la presencia de violencia de género y se establece la violencia delictiva mayormente en personas de género masculino, lo que permite observar que la violencia física es mayor en hombres y la psicológica en mujeres.

1.2 Marco teórico

Este apartado contiene de manera sucinta cinco posturas teóricas que dan sustento al trabajo de investigación y justifican el proceder de la intervención. Se presentan conceptos generales de la Pedagogía crítica con los que se busca plantear una postura crítica y reflexiva de manera integral en todo el proyecto que se ha elaborado, desde su formulación teórica hasta su implementación práctica y las posibles consecuencias positivas generadas en todos los participantes. El concepto de metaficción historiográfica contenido en los postulados del Posmodernismo permite entender aspectos fundamentales en la conformación de la crónica como un género que se construye atando literatura y periodismo en su aspecto formal e historia y literatura en su aspecto de contenido y discurso.

Se desarrollan algunas consideraciones en función de las literaturas postautónomas que sitúan al género de la crónica en su contexto de recepción y ejecución para considerarla como pertinente en su nivel discursivo. El dialogismo bajtiniano da pauta para elaborar conceptos en función de la oralidad y el texto que permite no sólo justificar la conformación interna de las crónicas, sino que también busca dar luz en aspectos esenciales de la parte práctica de las sesiones de la intervención del proyecto. Por último, se apuntan algunas consideraciones con

relación al aprendizaje dialógico para dar sustento al procedimiento práctico que se realizó en el momento de la ejecución de la intervención de este proyecto de investigación.

1.2.1 Pedagogía crítica

Con este concepto, Freire (2011) busca dar sentido al proceso con que la enseñanza debería aplicarse. Es una suposición que busca dar espacio a la pluralidad de voces y el cuestionamiento tanto de las prácticas como del contenido que se establece de manera hegemónica en la educación. El desarrollo de la conciencia a partir de la educación es una parte medular para Freire que busca contribuir al pensamiento crítico de los estudiantes. Para el escritor brasileño es claro que no existe educación sin sociedad humana y no hay hombre que exista fuera de ésta. Somos seres sociales y nuestro desarrollo se encuentra determinado por las interacciones que establecemos con otros sujetos con los que compartimos los espacios de convivencia. El postulado implica entonces un sentido crítico hacia lo social a través de un proceso que permita la adquisición de tolerancia y libertad indispensables en el correcto y armónico desarrollo de los sujetos.

Partiendo de la idea de que el ejercicio de la lectura posibilita el acceso a este nivel de tolerancia y libertad, se necesita de un empeño y esfuerzo activo que lleve a los lectores a comprender lo que un texto propone más allá de lo literal. Este ejercicio despierta el pensamiento crítico que permite incluso analizar entornos y contextos en los que el sujeto lector se encuentre desarrollándose. Para ello es importante implementar una guía fundamentada en un trabajo metodológico claro y pertinente. Freire (2005) lleva al extremo este postulado al proponer que la radicalización es el único camino para ejercer la visión crítica capaz de otorgar una perspectiva liberadora. Con esto último se refiere a que, en la práctica, se debe apuntar a la búsqueda de personas comprometidas con realizar un esfuerzo por transformar de manera positiva la realidad

concreta y objetiva y darles la oportunidad de implementar estrategias que posibiliten las acciones pertinentes (p. 32).

Este modelo propuesto a mediados del siglo pasado tiene dos momentos importantes: en el primero, los sujetos son considerados como oprimidos y ellos mismos comienzan con un proceso de descubrimiento sobre el mundo de la opresión en el que se ven envueltos. A partir de este momento, se comprometen a la transformación de este mundo. En el segundo momento, toda vez que la realidad opresora se ha sufrido una transformación, por más mínima que esta sea, la pedagogía del oprimido pasa a ser una pedagogía del hombre en proceso de liberación permanente que implica una constante reelaboración de las estructuras mentales del sujeto que se enfrenta a la realidad en la que se inscribe (Freire, 2005, p. 55).

1.2.2 Posmodernismo

A partir de su postulado posmodernista “fundamentalmente contradictorio, resueltamente histórico e ineludiblemente político” (2014, p. 40) con el que se repiensa la presencia del pasado, revisitando la historia y estableciendo un diálogo que reelabora las formas y los contenidos previamente asentados para reinterpretarlos y ubicarlos en el presente (p. 41-117), Linda Hutcheon plantea el concepto de metaficción historiográfica. Este desarrolla una diferencia esencial en la auto representación formal del contexto histórico de producción de un texto frente a los postulados teóricos previos. Al hacerlo, se problematiza la posibilidad real del saber histórico que implica las relaciones subsecuentes de la generación de los textos venideros. Lo que se obtiene de aquí, es una tradición histórica y literaria irresuelta o no concluyente que permite la exploración permanente de los estados de producción y contenidos enmarcados por un panorama sociocultural e histórico que determinan la visión que se plasma en los textos (p. 196). La ficción posmoderna sugiere que (re)escribir o (re)presentar el pasado en la ficción y en la

historia significa abrirlo al presente y con ello impedir que sea conclusivo y sus afirmaciones se vuelva inamovibles o incuestionables. (p. 202).

De lo que se trata entonces es de evaluar constantemente lo que se (re)presenta como una versión nueva, actual o actualizada de los hechos ya ocurridos. Según Doctorow, recuperado por Hutcheon, tanto la ficción como la historia son modos de “mediatización del mundo con el propósito de introducir significado” (p. 205), pues estas dos maneras de dar constancia de los acontecimientos se presentan aquí como sistemas de signos culturalmente representativos donde se representan construcciones ideológicas concretas que contribuyen a la elaboración de una visión de la realidad (p. 206). Acaso es esto lo que pretende una crónica al dar cuenta de un evento específico y representativo a la vez que analiza y cuestiona a través de las preguntas qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué, del método periodístico.

Hutcheon (2014), comenta que la metaficción historiográfica privilegia dos modos de narración, los cuales permiten abordar el problema de la noción imperante que es la subjetividad imprimida en el texto. Por un lado, los múltiples puntos de vista que conforma una narración y, por el otro, la presencia de una figura narradora manifiestamente controladora dentro del texto (p. 214). Además, no debe dejar de considerarse que estas construcciones subjetivas parten de una visión específica (y por ello mismo subjetiva en sí) del sujeto escritor. Aquí, se debe recordar que parte de la ideología posmoderna consiste en no ignorar el sesgo cultural imperante en todo hecho y producto humano cultural. Tampoco se deben olvidar el cuestionamiento a las convenciones interpretativas y las autoridades que buscan unificar las visiones que atañen un tema. Incluso se propone el cuestionamiento de visión y la autoridad propias (p. 219). Así pues, toma sentido que no se concrete una definición de género de la crónica a la vez que se conforma como un género no sólo narrativo, literario o periodístico, sino también discursivo.

1.2.3 Literaturas postautónomas

La propuesta de Ludmer (2006) permite acceder a nuevas narrativas donde se pone en entredicho el límite entre la verdad y la ficción. Estos elementos se instalan de manera local en una realidad cotidiana para “fabricar el presente” (p. 237) y ese es precisamente el sentido que plantea: un presente fabricado a partir de una visión previamente establecida. Para poder hacerlo se basan en la cotidianidad misma en la que será inscrita. Ello entremezcla el pasado histórico con el presente cotidiano dando como resultado actualizaciones ficcionales que, una vez configuradas, son susceptibles de convertirse en realidad.

Las literaturas postautónomas se sostienen de dos postulados: el primero propone que todo lo que es cultural y literario implica un estado económico y viceversa, por lo que su construcción responde a una sociedad capitalista y de consumo; el segundo plantea que la realidad se construye con ficción y la ficción con realidad (2006, p. 238) por lo que los límites entre uno y otros se diluyen hasta confundirse en una sola estructura que contiene los eventos en el que se ven envueltos los sujetos lectores.

Con esto en mente, se plantea una literatura sin autonomía literaria que se ve influenciada y determinada por el acontecer de su contexto de recepción (Ludmer, 2008, p. 73). En este sentido es que cabe la crónica como un género de fusión que desdibuja los límites entre la realidad entendida como el hecho constatable, y la ficción que se entiende como una estructura de invención narrativa que le da forma al relato que contiene una parte de la realidad que se presenta en el texto y que recibe, de manera contextualizada, el discurso que se plantea dentro del mismo.

1.2.4 Dialogismo bajtiniano

A partir de las consideraciones de Bubnova (2006), es posible acercarse a una serie de características que Bajtín emplea para caracterizar el texto escrito en función de elementos como la voz, el oído, la escucha, el tono, la tonalidad, la entonación, el acento, etc. (p. 99). Con ello la oralidad y la escritura se convierten en dos elementos que no se contraponen. Gracias a esto, tampoco se establece una división drástica entre ambos mundos de representación y comunicación. Se unifican a partir de “la producción dinámica de los sentidos generados y transmitidos por las voces personalizadas, que representan posiciones éticas e ideológicas diferenciadas en una conjunción e intercambio continuo con las demás voces” (p. 100). Dotar a los textos con voz implica reconocer su elaboración como construcciones posicionadas que dialogan con otras estructuras.

Si bien con Bajtín la escritura adquiere relevancia en función de su capacidad de traducción de la voz humana y portadora de los sentidos de la existencia caracterizada por la polifonía (Bubnova, 2006, p. 100), ello debe considerarse como un postulado textual autónomo. No obstante, se deben recordar, como se ha planteado arriba, las relaciones que se establecen en dos niveles: por un lado, entre la producción del texto, el sujeto escritor crítico, el contexto de producción en el que se elabora; y por el otro: la relación que se establecen con el sujeto lector crítico y el contexto de recepción en el que desarrolla la interacción.

En este sentido, el primer nivel se entiende a la unidad enunciado como una metáfora de la oralidad codificada por escrito que tiene un sentido interno y es susceptible de contestación. Las palabras escritas son semióticamente susceptibles de voces de otras personas (polifonía), de opiniones, posiciones ideologías individuales y sociales (Bubnova, 2006, p. 101). Estas voces textualizadas se convierten en espacios virtuales que construyen el sentido e incitan a la

respuesta y el diálogo ya sea virtualizado en forma de estructuras textuales surgidas a partir del texto o de forma tradicional y oral (p. 102).

Para lograr este diálogo es necesario involucrar un proceso de comprensión (acaso semejante al que se debe cumplir para producir un primer mensaje significativo) sobre lo escuchado virtualmente y buscar generar una idea congruente con el contenido que se extrae de las estructuras del texto. Como bien comenta Bubnova (2006), todas las palabras parten de alguien y se dirigen hacia alguien que puede ser específico o no. Por lo que, de esta forma, no pueden considerarse palabras neutras, pues éstas no existen por sí mismas (p. 102), sino que se ven prefiguradas toda vez que se plantea un sujeto de posible recepción. Entra a la ecuación de virtualización de la oralidad un elemento inherente a este proceso en tanto que la comunicación sea producto humano: el concepto de yo, que en procesos comunicativos se establece dicotómica e intrínsecamente relacionado con la figura del “tú”, es decir, el otro.

La voz (en el texto) es elemento indispensable durante la construcción y el reconocimiento del yo, pues desarrolla la subjetividad, el pensamiento y permite reconocer la concepción del sujeto y su ser (Bubnova, 2006, p. 102). Ahora bien, la significación con que se carga la voz configura un discurso homogéneo pero abierto capaz de enriquecerse con expresiones hacia el texto, pero propias del sujeto que las produce (p. 105). A la par, la presencia de un elemento como el silencio debe resultar significativo y completamente necesario pues delimita las estructuras de contenido. El silencio textual se entiende como la ausencia de palabras y no simplemente como ausencia de sonido. De esta forma, la combinación de estos dos elementos da como resultado el surgimiento de un sentido concreto dentro del texto (p. 106).

1.2.5 Teoría del aprendizaje dialógico

Para adentrarse en esta concepción teórica, es necesario partir de un elemento que da sustento y estructura de forma relacionada con lo que se ha tratado de lograr en la implementación de este proyecto. Valls et al (2008) entienden la lectura dialógica como un proceso intersubjetivo en el que el ejercicio de la lectura llega hasta los niveles de comprensión de un texto gracias a que los sujetos profundizan en las interpretaciones y reflexionan de manera crítica sobre el mismo y sobre el contexto tanto de producción como de recepción. Esto se intensifica gracias a que el sujeto interactúa con otros agentes que también experimentan el texto, lo que le permite una serie de posibilidades transformadoras como sujeto lector y como sujeto que forma parte de una sociedad (p. 73).

En este proceso se desplaza la interacción que ocurre entre un sujeto y el texto que se experimenta, hacia una interacción múltiple e intersubjetiva en que se participan varios sujetos con relación a un mismo texto. Es decir, que la construcción del proceso de comprensión pasa de ser un proceso individual y aislado a ser uno de tipo colectivo. Con ello se nutre de las posturas y experiencias que cada sujeto configura en un primer acercamiento individual con el contenido que logra extraer de las estructuras textuales.

Esto se entiende en función del postulado chomskiano que permite acceder a la competencia innata de cada sujeto a partir de la universalidad del lenguaje que se deshace de todo prejuicio. Esto último permite unificar a todas las personas en una misma categoría independientemente de la raza, cultura, género o nivel socioeconómico que cada uno posea (2008, p. 74). Una vez considerado que toda persona es capaz de comunicar, argumentar y expresar sus ideas, es posible establecer interacciones dialógicas que den lugar a diferentes

procesos de actuación en función de las características contextuales de cada uno de los participantes.

A partir de Vigotsky, los autores comprenden el diálogo intersubjetivo como un proceso que se interioriza a través del lenguaje para comprender relaciones sociales previamente asimiladas. En este panorama entra la educación como una herramienta que sirve para la transformación de las sociedades toda vez que los cambios psicológicos de los sujetos partan de las interacciones contextuales que se obtengan. Ahora bien, es posible entender la actividad intersubjetiva desde dos posturas clave: tomando como partida el punto de vista de cada uno de los sujetos que participan en las interacciones como individuos que aprenden a través del proceso, o contemplando, en primera instancia, el punto de vista que incide directamente con las prácticas sociales en las que estos sujetos realizan su participación. Es decir, que se contemplan los elementos que se utilizan como agentes mediadores y las repercusiones que estos pueden llegar a tener en el proceso del aprendizaje. En cualquiera de estos casos, es importante contemplar que existe un sentido de interacción y reciprocidad que impregna toda la circunstancia en la que se genere el aprendizaje dialógico (2008, p. 75).

En esta teoría es importante apuntar que se retoman las consideraciones del dialogismo bajtiniano, pues estas sirven de base en lo que compete a la forma de las interacciones: el diálogo. Se entiende entonces a partir de una dimensión instrumental que se expande toda vez que el diálogo se gesta entre iguales y a partir de la ayuda mutua (p. 76). Es así como el aprendizaje por medio de la lectura se desarrolla a través de las interacciones sociales continuas que cada sujeto establece con otros y, a la par, con la recreación del contexto histórico en el que se ve inmerso (p. 78).

Para poner en práctica este modelo teórico es necesario contar con un espacio virtual adecuado. Su configuración depende en gran medida de las capacidades de la persona que guía el proceso. Por ello, las Comunidades de Aprendizaje, tienen sus orígenes a finales del siglo XX y se han constituido como espacios de interacción exitosos. Una clave importante de estas comunidades es el principio de transformación, pues lo que se busca es justamente eso: transformar tanto de manera individual como de forma colectiva para potenciar el máximo aprendizaje para todos los sujetos partícipes de las interacciones (Valls y Munté, 2010, p. 12). Esto no solo contempla a los estudiantes, sino que busca incluir a profesores, facilitadores, talleristas e incluso directivos, administrativos, familiares, amigos, etc.

Sin embargo, la transformación también se ejerce manera contextual, a través de la creación de grupos heterogéneos donde tengan cabida todo tipo de participantes, evitando así la segregación o una búsqueda por adaptarse a las características de cada uno, lo que las hace más evidentes (p.12). Se parte de las posibilidades de cada uno de los sujetos y no desde las dificultades o limitaciones que presenten para generar comunidades inclusivas que aumenten la participación. Además, es necesario tomar en cuenta la inteligencia cultural que cada uno posee e integrarla a la experiencia tanto individual como colectiva. Con ello se fomenta la dimensión instrumental del aprendizaje dialógico que busca la inclusión social por medio de las estrategias educativas (p. 13).

En estas Comunidades de Aprendizaje se busca ejercer un principio de solidaridad que tenga influencia en todo el ámbito educativo donde los estudiantes puedan ofrecerse ayuda mutua durante el proceso de aprender. Es importante establecer un diálogo igualitario entre todos los agentes que forman parte de la comunidad y tomar en cuenta las necesidades que haya pues, a fin de cuentas, todo esto se configura a partir de lo que se ha identificado previamente. Así

también, es importante destacar la combinación de eficiencia y equidad que resulta un aspecto medular en este tipo de comunidades pues se persigue la democratización de los resultados para todos los participantes (p. 14). Todos estos elementos deben estar presentes de manera armónica para lograr los objetivos que se propongan alcanzar.

1.3 Revisión de casos similares

En este apartado se presenta una delimitación de casos similares al proyecto presentando. La búsqueda de proyectos se realizó teniendo en cuenta la recuperación de tres categorías que resultaran significativas para este proyecto. Se trata de un recuento que toma en consideración (a) la lectura en el marco de la educación superior, (b) la lectura dentro el ámbito digital y (c) la lectura en su ejercicio como parte de lo que se domina entornos difíciles.

1.3.1 Lectura en educación superior

Con la inclusión de las TIC a los entornos académicos, las prácticas de enseñanza y aprendizaje se han modificado significativamente. Amavizca Montaña et al. (2017) indagan en el *habitus* y las representaciones sociales que los estudiantes universitarios consideran importantes en sus procesos de lectura. Se aplicó un estudio de caso que permitió recabar la información y los datos más significativos en función del entorno social y económico de 445 estudiantes de entre 18 y 23 años de la Unidad Académica Hermosillo (UAH) y la Unidad Académica Benito Juárez (UABJ), ambas pertenecientes a la Universidad Estatal de Sonora (UES).

Los investigadores contemplan el *habitus* de la lectura en función de las modificaciones que se han suscitado en el ejercicio lector con el uso de dispositivos digitales. De la misma forma, sus consideraciones toman en cuenta la lectura con propósitos académicos por lo que resulta imprescindible el apoyo de profesores capacitados para fortalecer las competencias de

lectura digital. Con ello ilustran un panorama amplio que permite observar relaciones entre las distintas prácticas lectoras con su contexto de desarrollo.

Por su parte Escarpeta Sánchez (2019), presenta un estado diagnóstico de la situación lectora en función de los bajos niveles de literacidad de los estudiantes de la facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana. Su hipótesis se elabora en función de considerar aspectos socioculturales y lingüísticos. Señala la falta de interés o de habilidad intelectual en los alumnos como una consideración superflua que no indaga en cuestiones aledañas al ejercicio lector como pueden resultar los factores económicos, sociales, culturales, lingüísticos o religiosos.

El investigador se basa en la teoría sociocultural para dar sustento teórico a la investigación y analiza las relaciones existentes entre los niveles de literacidad y los aspectos socioculturales que imperan en los alumnos a través de la lectura y la escritura. Su metodología toma forma en entrevistas que arrojan estudios de tipo socioeconómico que se relacionan con las prácticas lectoras.

Flores Guerrero (2016), analiza la importancia y el impacto de tres herramientas en estudiantes de nivel superior: la lectura, la escritura y el pensamiento crítico. Su postura resalta los beneficios y los señala como indispensables dentro del marco académico pues propician el óptimo desarrollo profesional en los estudiantes. Considera la lectura y el pensamiento crítico como habilidades necesarias para enfrentar los retos del mundo globalizado. Además, la lectura y la escritura se consideran como inherentes de la vida educativa. Por ello, se busca generar un impacto positivo en el alumno a través de la pasión y motivación de los docentes para trascender el ámbito académico y desarrollar la práctica del ejercicio lector como parte de la vida diaria de los estudiantes. Su artículo de reflexión temática publicado en la Revista del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte en el estado de Nuevo León permite destacar

elementos medulares para una práctica de fomento de la lectura significativa que pueda desembocar en el éxito académico de los alumnos.

Martínez Huerta (2018), postula, con asistencia de autores diversos, que el fortalecimiento del hábito lector en la educación superior es indispensable, ya que los conocimientos que pueda adquirir el estudiante con éste le proporcionan un alto nivel interpretativo, de vocabulario y una capacidad crítica aplicable incluso a su proceso de aprendizaje.

La investigación se llevó a cabo en la Universidad Interamericana, A. C con 319 estudiantes de 14 carreras en otoño de 2014. Se configuró a partir de un estudio cuantitativo en función de los métodos de recolección de datos numéricos que permiten observar, estadísticamente, los niveles de competencia en la comprensión lectora y los hábitos de lectura. Se destaca que estos últimos no siempre se configuran de forma natural y que la mayoría de los adolescentes necesitan de una guía u orientación que les indique cómo desarrollarlos. Ello debe estar complementado con motivación y buena disposición. Huerta propone la realización de talleres para profesores y alumnos dentro del plan curricular o externo a éste y la implementación de una prueba de ubicación de comprensión lectora.

Mendoza Afanador y Molano Avedaño (2015) describen una experiencia pedagógica investigativa relacionada con los niveles de lectura de estudiantes de nivel licenciatura en educación superior. Presentan una discusión teórica en función de las habilidades del pensamiento y la lectura crítica. Para su análisis utilizaron una metodología descriptiva donde su principal instrumento fue una prueba diagnóstica aplicada a los alumnos de VI semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua

Castellana de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en el Centro Regional de Educación a Distancia (CREAD) de Tunja, Colombia.

Con los resultados obtenidos se logró determinar las habilidades o competencias que resultan necesarias para asumir el rol de un lector crítico necesario en los espacios académicos. Estas competencias son: (a) la identificación y entendimiento de contenidos locales que conforman un texto; (b) la comprensión de la articulación de las partes del texto que le dan sentido global; (c) la reflexión de un texto y la evaluación de su contenido.

1.3.2 Lectura digital

Con respecto al tema de la lectura digital, es importante reconocer la entrada de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) como un agente transformador para la experiencia lectora a partir de la diversificación de plataformas que amplían las posibilidades comunicativas de forma virtual. Por ello, Alcocer-Vázquez y Zapata-González (2021) presentan un estudio donde la importancia radica en reconocer las prácticas lectoras emergentes entre los jóvenes universitarios de la Universidad Autónoma de Yucatán. Buscaron actualizar modelos y estrategias dentro de las instituciones educativas con base en Los datos que se recabaron en el programa de activación lectora “Livraria. Encuentro de lectores y no lectores”, de 2017 a 2019. La investigación se realizó a través de un enfoque cuantitativo y los resultados demuestran que los participantes leen por gusto en diversos soportes electrónicos y espacios cibernéticos.

Álvarez Ramos et al. (2019), presentan un trabajo en el que desarrollan dos experiencias concretas de animación a la lectura en el ámbito de la educación superior. Su investigación tiene un antecedente en el proyecto piloto *iTunesU* de la Universidad de Valladolid realizado en 2010 que generó un *podcast* de promoción lectora. En esta investigación reflexionan acerca de la

lectura y el uso de las nuevas tecnologías, así como la aplicación de éstas en programas de animación a la lectura.

Se destaca el uso de plataformas digitales como medio de distribución de material para docentes en la búsqueda por enriquecer los planes de estudio con contenidos digitales. A la par se menciona el proyecto colaborativo *Libros en la calle*, cuyo propósito buscaba la creación de *podcast* en formato de audio y video donde el tema a abordar era la reflexión y el comentario en torno a lecturas. Así también se pensaba como un punto de encuentro con las experiencias lectoras de los estudiantes interesados en la actividad pues ellos mismos elaboraban los contenidos.

Por su parte, Jarvio Fernández (2019) aborda la reconfiguración de la lectura a partir de las TIC. En su investigación la educación tiene un papel central en el desarrollo de las competencias y habilidades de las personas, así como también la necesidad de aprender nuevos lenguajes para afrontar categorías discursivas emergentes. En su artículo se desarrollan algunas consideraciones alrededor del programa universitario de Formación de Lectores de la Universidad Veracruzana y se presentan los resultados de un estudio diagnóstico elaborado en 2007. Márquez Hermosillo y Valenzuela González (2018) destacan la transformación de las prácticas lectoras en función de las TIC. Además, caracterizan la lectura en soportes digitales en función de la propuesta de la literacidad. Su investigación se enmarca en las teorías socioculturales y presenta resultados que identifican las habilidades visuales técnicas estratégicas y cognitivas que implican la lectura en dispositivos. Por último, en su estudio, Putro (2018), examinó las tipologías de adultos jóvenes como lectores en la era digital se muestran cuatro perfiles de lectores: de bajo interés, tradicionales, moderados y de alto interés.

1.3.3 Lectura en entornos difíciles

La última categoría presenta una priorización del espacio de lectura cuando se construye en entornos difíciles. Para ahondar en este término es posible partir de lo que estipula La Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE por sus siglas en inglés) en el manual *Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana* (2004) donde se definen emergencias complejas como:

situaciones que son ‘hechas por el hombre’ y causadas frecuentemente por conflictos o disturbios civiles, los cuales pueden ser agravados por un desastre natural. En tales circunstancias, las vidas, la protección, el bienestar y la dignidad de las poblaciones involucradas están en peligro por varios factores de crisis, como desastres naturales, desastres hechos por el hombre y conflictos armados (p. 7-8).

A partir de esta definición Arizpe et al. (2022) retoman la propuesta de La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) para completar que este tipo de emergencias son, principalmente, de profundo carácter político ya que al presentarse deterioran la estabilidad cultural, civil, política y económica de la sociedad y, sobre todo, perjudican directa o indirectamente los medios de vida, acentúan la pobreza y elevan los niveles de vulnerabilidad en los habitantes de un determinado lugar (p. 26).

Ahora bien, un entorno difícil no es, en estricto sentido, un estado de emergencia sino una fase que se encamina hacia la configuración de este extremo social. En este entorno, los planteamientos previos se presentan de forma gradual acrecentando los problemas sociales por el siempre hecho ocurrir de forma simultánea en un mismo espacio, ya sea un país, un estado, una región, una ciudad, un barrio, etc. y su configuración particular depende de las características previas con las que cuenta el espacio en cuestión. No implica, por ejemplo, un nivel de pobreza

específico o de inseguridad, sino el hecho de que cumplir con las necesidades básicas sea un reto para los individuos que se desarrollan en el lugar porque conviven con distintas problemáticas de manera cotidiana sin que ello necesariamente ponga en riesgo su vida de forma permanente.

Belam Fioravanti et al. (2019) desarrollan su proyecto con el objetivo de identificar el tipo de lectura preferida por los jóvenes estudiantes de educación media. La intervención se realizó en una escuela privada de Sao Paulo, Brasil. Su enfoque cualitativo consistió en aplicar un cuestionario para conocer hábitos de lectura y así analizar datos específicos en función de su predilección por la lectura contemporánea para estar informados sobre el mundo, las circunstancias sociales específicas que les rodean y el espacio en el que desarrollan sus actividades cotidianas. Este espacio se puede considerar como un lugar “poco amable” para el desarrollo, lo que implica una necesidad de estrategias analíticas acerca de temas como política, seguridad, ciencia y tecnología incluso en jóvenes de nivel básico y medio. Si los niveles de violencia en Sao Paulo parecen bajas frente a otras regiones, hay que considerar que es una de las regiones más pobladas del Brasil. Sólo en 2019 el *Atlas da Violência 2021* registró que de cada 100 jóvenes de entre 15 y 29 años, 39 murieron a causa del crimen organizado y el uso de armas de fuego (p. 27).

La investigación de Carrera Barragán (2021) tuvo como objetivo el análisis de las planeaciones relacionadas con la promoción de lectura en la ciudad de Riobamba, Ecuador. Estas correspondían a los planes del área de lengua y literatura que cursan la secundaria superior en aquel país. La población del estudio fue integrada por 86 alumnos de segundo y tercer año de bachillerato. Se abordó el estudio analítico de los temas como la lectura, la promoción y las estrategias metodológicas con la finalidad de configurar un marco teórico. Su metodología de carácter mixto de nivel descriptivo partió de una encuesta dirigida y una hoja de observación

aplicada como instrumentos de recolección y corroboración de datos. Ecuador enfrenta las problemáticas sociales imperantes que se mencionaron arriba tal que se configura como una nación latinoamericana. Desde 2021 la ciudad de Riobamba presenta un alza eventos delictivos que incrementan la inseguridad como se aprecia en los portales de noticias laprensa.com.ec y diariolosandes.com.ec. El contexto académico en el que se desarrollan las estrategias de lectura y el escaso acceso a materiales de lectura como expresan los alumnos, requiere de una adaptación a los programas bibliotecarios, son factores que coaccionan en espacios poco democráticos para la lectura.

Por su parte, Lima da Salva e Caria Regis (2020) presentan la lectura como el eje guía de la enseñanza de la lengua portuguesa. Se destaca el proceso cognitivo histórico, cultural y social de la producción de significados en el contexto donde se realizó la investigación. Se busca no depender únicamente del texto y que los alumnos creen sus propias estrategias para establecer las relaciones necesarias y llegar así a la comprensión del contenido y de su entorno de forma crítica. La base para configurar esta estrategia se planificó en función del género de la crónica.

Entre los objetivos de la investigación se destaca el reconocimiento de estas estrategias de lectura autoconfiguradas. El método de investigación fue de exploración mixta con naturaleza inductiva para obtener resultados numéricos a partir de cuestionarios. Se implementó en 30 alumnos de una escuela pública del municipio Presidente Figueiredo del estado de Amazonas. Si bien no se especifica que el espacio pueda resultar un entorno difícil, el hecho de implementarse en una zona como el estado Amazonas, utilizar el género de la crónica y llevar a cabo el trabajo con alumnos de educación básica, puede dar un panorama en función de las necesidades que se podrían plantear en el lugar puesto que existe un antecedente en el *Atlas da Violência 2021* que

pone en perspectiva la situación de la región con datos como el 58% de los homicidios en el estado de Amazonas corresponde a jóvenes de entre 15 y 29 años.

Se recupera el artículo de Veloso y Paiva (2021), donde se discuten los procesos de anclaje y objetivación de las representaciones sociales de la lectura literaria que realizan los profesores de escuelas públicas. La investigación de enfoque cualitativo tomó en cuenta a 94 docentes de primarias públicas municipales de Montes Claros en el estado de Minas Gerais, Brasil, donde el 47% de los homicidios corresponden a jóvenes de entre 15 y 29 años.

Se anota que los profesores utilizan el placer del texto y la posibilidad de usar esta herramienta cognitiva y subjetiva para la enseñanza y la educación de niños en una región donde cerca del 8% de la población mayor de 15 años no podían leer. El proceso por el que se puede ejercer la práctica de lectura pone en consideración una serie de dificultades y carencias a nivel mental que dificultan el análisis del lugar en el que los individuos desarrollan las actividades diarias. La caracterización del entorno se relaciona con la participación de la perspectiva económica, social y cultural donde los espacios de lectura son poco propicios cuando no son dentro de las instalaciones de las escuelas.

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Contexto de la intervención

La implementación de este proyecto se llevó a cabo en la ciudad de Coatzacoalcos, en el sur del estado de Veracruz a 409 km por carretera de la capital Xalapa. En 2020, la población total de Coatzacoalcos era de 310,698 habitantes. De estos, el 48% son hombres y el 52% son mujeres. Se encuentra en una región complicada a nivel social ya que la inseguridad sigue siendo uno de sus más grandes problemas. Entre las principales carencias sociales que se presentan en Coatzacoalcos se encuentran la seguridad social, acceso a los servicios de salud y la alimentación.

En lo que corresponde a la educación, es importante destacar que el nivel de escolaridad de la población de 15 años o más se distribuye de la siguiente manera: para licenciatura 26%, que equivale a 60.1k; para preparatoria o bachillerato 24.3% que equivale a 56.1k; y para secundaria 22.2% que equivale a 51.2k. Ahora bien, dentro del ámbito universitario, los campos de estudio con mayor número de egresados durante el periodo escolar 2020-2021 fueron ingeniería con 91,054, administración y gestión con 54,330 y negocios y contabilidad con 50,096. Lo que resulta congruente gracias a la zona industrial y de refinerías que se encuentra a las afueras de la ciudad (DataMéxico, 2020).

En lo que respecta a los campos de estudio de la enseñanza, ciencias de la educación y la pedagogía, solo se reporta el 1.70% que equivale a 7,693 egresados de los cuales sólo 2,193 corresponden a la licenciatura en pedagogía. La institución receptora para este proyecto de promoción y fomento de la lectura y la escritura fue la Unidad Regional 305 de la Universidad Pedagógica Nacional que alberga a un promedio de 300 estudiantes de la licenciatura en Pedagogía. La unidad está ubicada en un lote de la zona poniente de la ciudad y tiene dirección

en Prolongación Mártires de Chicago s/n, colonia El Tesoro con código postal: 96536. El área circundante es urbanizada y el acceso es de forma lateral a la avenida principal con la que colinda. El lote se encuentra rodeado por una barda de concreto y la entrada tiene un portón de herrería negro. Además, un vigilante se encarga de cuidar el espacio incluso en días y horas no laborales para el personal académico y los estudiantes.

Dentro de la unidad hay dos edificaciones de concreto donde se desarrollan las actividades necesarias para el funcionamiento de la institución. La construcción principal alberga oficinas administrativas y dirección, baño para hombres y otro para mujeres, espacio de biblioteca con acervo para consulta con mesas y sillas, así como una sala para maestros y otra de juntas o reuniones. La segunda construcción está constituida por dos aulas donde se imparten clases. Se reconoce la labor de la dirección del plantel por incluir talleres, círculos y programas externos que promuevan la lectura y la escritura principalmente en los estudiantes de primeros semestres.

Con relación a este aspecto, la dirección de la UPN 305 Coatzacoalcos promueve dos experiencias que se relacionan directamente con el ejercicio de la lectura y la escritura. Por una parte, se implementa el curso optativo “Redacción dinámica” que busca otorgar a los estudiantes una serie de herramientas que les permitan formular ideas claras, coherentes y precisas de forma escrita. Se pretende lograr a través de ejercicios prácticos y continuos donde se busca explicar tipos de párrafos y enunciados sin abusar de los apartados teóricos. Todo ello, en función de distintos géneros discursivos y literarios.

Por otra parte, se ha realizado el curso-taller optativo “Construyendo un ambiente de lectura y escritura en el aula” cuyo propósito es la construcción en y con los maestros de una estrategia de aprendizaje y enseñanza que promueva la lectura y la escritura a través de textos

literarios. La intervención que se planteó a partir de este proyecto se realizó de forma presencial entre diciembre de 2022 y febrero de 2023. Al tomar forma práctica de taller, se buscó fortalecer el desarrollo de la enseñanza en las aulas en función de la promoción de la lectura fomentando el gusto por ella. Se planteó con relación a otros cursos formativos existente en la currícula de la licenciatura como: (a) “herramientas digitales para la enseñanza” puesto que algunas de estas fueron utilizadas durante la realización de la intervención como el Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés) *Google classroom* y páginas web; (b) “desarrollo de la convivencia a través del trabajo docente” donde la participación directa entre estudiantes y facilitadores es el pilar que sostiene las interacción, desarrollo y adquisición de información; (c) “la evaluación: un diálogo para mejorar el aprendizaje” ya que nuestra intervención se configuró a partir de la base dialógica para el intercambio de ideas, autopercepciones y crítica hacia los contenidos; y (d) “bases históricas y filosóficas en la educación actual” puesto que el método de aprendizaje dialógico y horizontal que se aplicó se inscribe como una estrategia de implementación educativa. A partir de ello, se buscó animar y fomentar el ejercicio de la lectura como una estrategia práctica reflexiva basada en el diálogo.

2.2 Delimitación del problema y objetivos

2.2.1 Problema general y específico

El punto de partida para este trabajo es la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura realizada en 2015 por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes con un margen de tres años. En ella se exponen los bajos niveles de lectura en México a partir de considerarla como un reto complejo en función de la pluralidad de prácticas abiertas donde se entremezclan la finalidad del ejercicio con los soportes y las funciones comunicativas y expresivas que usa el texto (p. 5). A pesar de ya no realizarse en nuestro país, los resultados que arroja este instrumento resultan

valiosos para sustentar la problemática en la que se inserta este proyecto, pues si bien las cifras y los porcentajes varían a lo largo de los últimos años, con este acercamiento se observa en perspectiva el panorama que se ha conformado durante la segunda década del siglo XXI con relación al tema que se aborda aquí: la lectura y la escritura. De esta manera los datos de 2015-2019 generalizan y enmarcan lo que se plantea al respecto de manera posterior.

La encuesta se presenta como una herramienta crucial para la formulación de programas públicos y privados de fomento a la lectura y, además, funge como instrumento de evaluación para los ya existentes dando pauta a la reflexión de sus resultados (Conaculta, 2015, p. 1). De acuerdo con ésta, la lectura se presenta en quinta posición (21.1%) dentro de las actividades que se acostumbra a realizar con el tiempo libre. (Conaculta, 2015, p. 17). Se percibe como una actividad recreativa para cerca del 40% de la población con escolaridad universitaria o superior (p. 18). El 12.9% considera la lectura como una actividad difícil (p. 43). Sin embargo, el 43% de los encuestados afirma leer menos que antes (p. 59). Ahora bien, en 2015, se prefería la lectura de libros (57.3%) y periódicos (55%) frente a sitios web (25.2%) y blogs (13.4%), lo que permite observar la preferencia por estructuras tradicionales (p. 65). De esta misma forma, se prefieren el formato impreso en periódicos (90%) y libros (86.6%) (pp. 69-82). La novela es el tipo de libro más leído con un 36.1% de respuesta, lo que ubica su preferencia por encima de libros de religión (34.6%) o cuentos (31.6%) destacando así el gusto por la lectura literaria de largo aliento (p. 83).

Así pues, se presenta un gusto por la lectura preponderantemente medio con un 38% (Conaculta, 2015, p. 90) con una práctica promedio menor a una hora diaria (p. 93). Por ello, a pesar de tener resultados medianamente positivos de manera individual, no sorprende que, en la generalidad, el promedio de libros leídos por gusto al año sea de 3.5 durante el 2015 (p. 94). Si

bien la encuesta considera la lectura por necesidad: 1.8 en promedio al año (p. 101), el total de lectura promedia en 5.3 libros al año, lo que no representa un incremento significativo a nivel nacional (p. 104).

En 2019, la International Board in Books for Young People México [iBbY México], en colaboración con Banamex, realizó la segunda Encuesta Nacional sobre consumo digital y lectura entre jóvenes mexicanos. En ella se revela que el 97% de la población joven de zonas urbanas y el 88% en zonas rurales usa internet (iBbY México y Banamex, p. 3). Si bien la mayor parte de los jóvenes expresa un gusto por la lectura, se puede notar un decremento en función de la encuesta realizada en 2015. Mientras que en aquella se presentaba un 88% en 2019 se presentó un 85% (p. 6). Se destaca también que en zonas urbanas son los jóvenes entre 15 y 17 años (78%) quienes declaran mayor entusiasmo por la lectura. A la par el 74% es de mujeres frente al 69% de hombres (p. 7).

También es posible rescatar que los contenidos literarios se prefieren en formato impreso con un 51% frente a un 39% que lo consume de manera digital mientras que el 10% declara consumirlo en ambos. Sin embargo, los contenidos más efímeros se consumen de manera digital con un 77% frente a un 8% del formato impreso y un 15% que revela hacerlo en ambos (iBbY México y Banamex, 2019, p. 9). Por su parte, lectura de libros se prefiere en formato impreso mientras que en 2015 la estadística arrojaba un dato de 84%, en 2019 hay un incremento mínimo 2% (86%). Lo destacable es que se indica un aumento del 20% en la elección del formato digital. Mientras que en 2015 la preferencia correspondía a 59%, en 2019 representa un 73% (p.10).

Por su parte, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022), publica el módulo sobre lectura (Molec) con el objetivo de generar información estadística sobre el comportamiento lector en la población de México mayor de 18 años (p. 9). El estudio toma en

consideración tres pilares fundamentales: las características de la práctica de la lectura, los aspectos asociados a ésta y los motivos para no realizarla. Se considera que en 2019 el 70% de los jóvenes leía por gusto. Ello representa un decremento en función del 77% que se mostraba en 2015. Según INEGI, el promedio de libros leídos en los últimos 12 meses fue de 3.9 libros al año (p.17).

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), es la encargada del programa de la evaluación internacional de alumnos (PISA, por sus siglas en inglés). En 2018 los resultados de la evaluación en alumnos de 15 años resultan importantes para esta investigación dado, que a la fecha (noviembre de 2022) —cuatro años después de la aplicación de dicha prueba— se considera que los estudiantes evaluados deberían estar realizando estudios en el nivel superior en México. Ya que este proyecto atiende las condiciones de ejercicio de lectura (y escritura) en estudiantes universitarios, puede ser de valiosa importancia conocer el antecedente que se establece a partir de la OCDE.

El 55% de los estudiantes mexicano alcanzó el nivel 2 de competencia en lectura. Lo que implica una competencia mínima en el área. Con este resultado se revela que el estudiante tiene la posibilidad de identificar ideas principales en un texto de longitud moderada, encontrar información basada en criterios explícitos, así como el proceso de reflexión sobre el propósito y la forma de los textos siempre y cuando se le indique de manera explícita. Sólo el 1% alcanzó un rendimiento superior en el ejercicio lector (nivel 5 o 6). En estos niveles se estipula que los estudiantes comprenden textos largos, tratan conceptos abstractos o contra intuitivos y establecen distinciones entre hechos y opiniones basándose en claves implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información (OCDE, 2018, p. 3).

Conaculta (2015) presenta que los libros leídos al año por gusto en poblaciones entre los 18 y los 30 años ronda un promedio de 3.7 libros al año (p. 95). Este resultado se suma a la lectura por necesidad que en promedio es de 6.3 para aquellos que rondan los 18 a 22 años y de 5.8 para aquellos que se encuentran entre los 23 y los 30 años (p. 105). iBbY México y Citibanamex (2019), presentan una media nacional de lectura que ronda de 6.5 libros al año en estudiantes universitarios (p. 13), donde 3.5 libros se leer por gusto y 3 por obligación. En la esta encuesta se resalta un mayor uso de los medios digitales para aprender y acceder a materiales de lectura (p. 16).

Según INEGI (2022), aquellos jóvenes con al menos un grado de educación superior que tienen gusto por la lectura representan el 88.4% de dicha población (p. 15). En este orden, la población alfabetada de 18 años o más que lee por entretenimiento representa el 44.1%. Aquellos que realizan esta actividad por trabajo o estudio oscilan el 23.8% (p.18). Se revela también que 7 de cada 10 personas declararon recibir algún tipo de motivación hacia la práctica lectora tanto en el hogar como en la escuela (69.8%) (p. 33). Así pues, el principal motivo para no realizar el ejercicio de la lectura es la falta de tiempo (46.7%) seguido de la falta de interés, motivación o gusto por el ejercicio (28.1%). Este orden porcentual que se ha mantenido desde 2016 (p.35).

Para García (2019), es claro que quienes reciben una educación de nivel universitario leen más que quienes no tienen acceso a ella. Esto se debe a un mayor acceso a los materiales y una mayor promoción del hábito en todos los espacios en que habitan, llámense escuela, hogar centros recreativos, etc. Además, es posible identificar que el hábito de la lectura en México es bajo en comparación con otros países y se ha reducido de manera significativa en los últimos años pues en 2015 la población que leyó al menos un libro oscilaba el 52%, frente al 42.2% que así lo declara en 2019.

Frente al panorama nacional, es importante entender algunos aspectos de la realidad juvenil en México. En la Encuesta de jóvenes en México realizada por Sierra Beamonte (2019) bajo los parámetros de la fundación sm y el Observatorio de la Juventud en Iberoamérica (OJI), se recupera que la población entre 18 y 22 años que estudia un nivel superior o de posgrado representa el 56.5% mientras que aquellos que se encuentran entre los 23 y los 29 años representan el 83.3%. (p. 27). Sin embargo, las deserciones en el ámbito de los estudios reflejan que el 40.7% de los hombres que abandonan los estudios lo hacen por la necesidad de trabajar. Respecto a las mujeres, la deserción por necesidad de trabajo representa el 31.8%, se pueden considerar factores de responsabilidades tempranas como el embarazo o el cuidado de la familia. Para el cual la población representa el 29.8% (pp. 31-32).

Es importante destacar el vínculo entre los jóvenes y la tecnología. El 82.4% declara utilizarla de manera diaria. La utilizan sobre todo para intercambiar opiniones conversar construir comunidades y trabajar de manera colaborativa. El uso de redes sociales como *Facebook*, *Twitter* e *Instagram* representan el 58.9% y el uso de *WhatsApp* y *Messenger* un 51.9%. La población entre 18 y 22 años utiliza su teléfono móvil (cerca del 32%) por encima del uso de computadoras (9%). Poco más del 30% de aquellos que oscilan entre los 23 a 29 años declara utilizar teléfono móvil (Sierra Beamonte, 2019, p. 92).

Ahora bien, con respecto al uso del tiempo libre los jóvenes que declaran realizar actividades relacionadas a la lectura representan el 54.8% (Sierra Beamonte, 2019, p. 95). La encuesta muestra que el 42.6% de los jóvenes mexicanos le gusta leer. De este total, el 23.9% son mujeres y el 18.7% son hombres. La preferencia por el libro impreso representa 44.8% frente a la lectura de libros digitales (19.5%) (p. 97).

Para establecer un panorama general del estado de la población en Veracruz, principalmente dentro de la comunidad de la Universidad Veracruzana, Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez (2018) realizaron un estudio donde es posible corroborar que 7 de cada 10 universitarios encuestados prefieren el formato impreso para realizar la lectura. Las mujeres prefieren dicho formato (75% frente a 64% de los hombres) mientras que, para el formato digital, los hombres representaron el 10% frente al 6% a las mujeres (p. 8). Respecto al gusto por la lectura de literatura, se obtiene una proporción de 7 sobre 10 en académicos, 6 sobre 10 en funcionarios, 5 sobre 10 en empleados y 4 sobre 10 en estudiantes (p. 10). Aunado a esto, es de destacar que, aquellos que declararon dedicar menos tiempo a la lectura tienden a preferir cualquier formato para la realización de esta.

Sin embargo, la carencia de lectura en niveles universitarios no es exclusiva sólo de México. Villamarín Martínez (2018) expone que el problema en Colombia es de carácter estructural frente a otros países de América Latina, y que a su vez estos países latinoamericanos se encuentran en una situación preocupante frente a países desarrollados como Alemania y Canadá (pp. 233-234).

En el entendido del lugar geográfico donde se plantea la aplicación de la intervención del proyecto, resulta importante establecer una caracterización que revele el estado social en el que se encuentra la zona. La región sur del estado de Veracruz, en concreto la ciudad de Coatzacoalcos, presenta una carencia en cuanto a programas de fomento a la lectura metodológicamente estructurados. Al ser uno de los puertos industriales más importantes del país, la presencia de las humanidades es mínima si no que nula pues la formación se establece en función del área administrativa y lógico matemática. A este panorama sociológico de conformación profesional habría que sumarle la situación de seguridad social que se ve envuelta

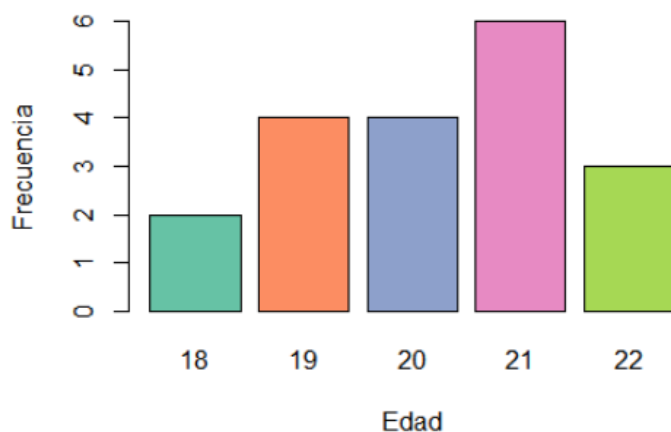
en un panorama de violencia producto de las organizaciones delictivas, inseguridad y desempleo. La Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana ([ENSU], 2022) publica trimestralmente los resultados que para la entidad fluctúan entre el 86.9% en 2021 y el 97% en 2018 de percepción de inseguridad por parte de la población municipal (p. 8). Coatzacoalcos se mantiene entre las ciudades más inseguras a nivel nacional desde 2018. Se debe agregar también que se presenta un índice de problemas en la población de 18 años o más, que experimentó conflictos o enfrentamientos, el cual corresponde al 32.2% en 2021.

2.2.2 Problema concreto de la intervención

Para completar la problematización de esta investigación frente al panorama contextual en el que se puso en práctica la intervención del proyecto, se presentan algunos datos en función del proceso de registro y el primer cuestionario diagnóstico aplicado en estudiantes de la unidad regional 305 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ubicado en la ciudad de Coatzacoalcos (Ver Apéndice A). Dicho estudio arroja que, de las 33 personas interesadas que realizaron el registro, sólo 19 completaron el cuestionario diagnóstico. Con ellos se conforma un primer grupo donde el rango de edad oscila entre los 18 y 22 años (Figura 1) como se muestra a continuación.

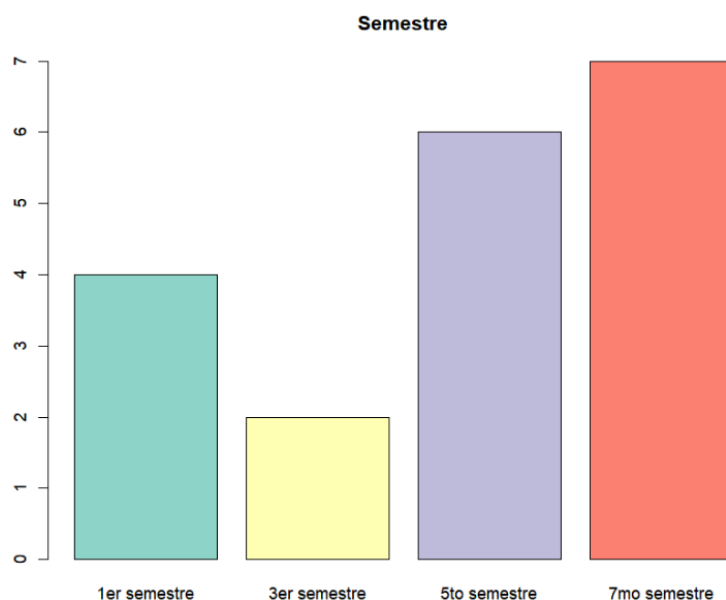
Figura 1

Frecuencia de participantes por edad



Nota. Se observa que no hay una dispersión notable en las edades. Hay más presencia de jóvenes con 21 años.

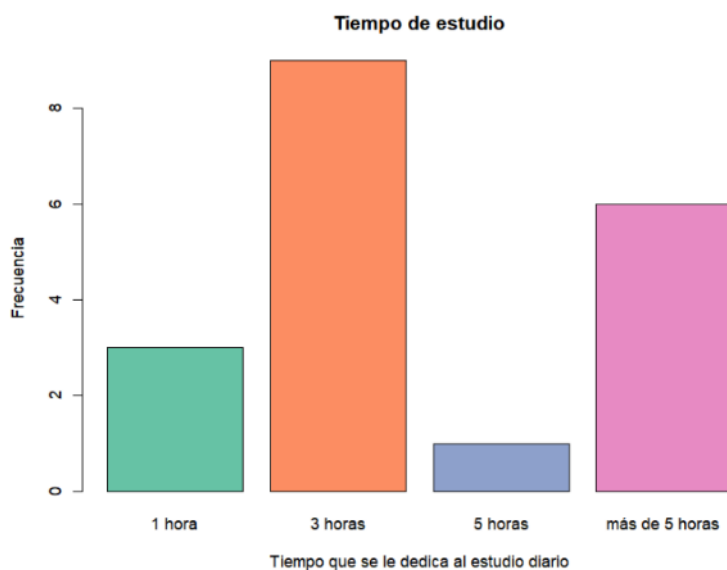
Si bien se puso a consideración de la directiva la propuesta de permitir que pudieran ingresar al taller todos los integrantes de la comunidad universitaria de la unidad 305 UPN, sin importar que no fuesen estudiantes de la licenciatura en Pedagogía, es decir, que pudiesen incorporarse a las sesiones los encargados administrativos, los docentes y el personal laboral de la universidad, todos los participantes fueron únicamente alumnos que estudian primero, tercero, quinto y séptimo semestre (Figura 2) inscritos de manera regular durante el periodo escolar agosto-febrero de 2022.

Figura 2*Distribución de alumnos por semestre*

Como se observa, cuatro sujetos pertenecen a primer semestre; dos son de tercero; seis provienen de quinto semestre y siete de séptimo. Hubo mayor presencia de estos últimos en la aplicación de la encuesta diagnóstica sobre hábitos de lectura y escritura. Ahora bien, si distinguimos a partir del género, el 73.3% es de género femenino, lo que equivale a 14 de los participantes, mientras que el 26.3% restante corresponde a cinco personas de género masculino.

Por otra parte, El 47.4% de esta población, que equivale a nueve de los estudiantes, externó en el cuestionario diagnóstico que realiza actividades laborales a la par que cumple con las obligaciones académicas. De este sector, el 83.3%, es decir, siete personas, realiza estas actividades en jornadas parciales o de medio tiempo.

Frente a lo que corresponde a las horas de estudio, el 47.4% declaró dedicar un tiempo promedio de tres horas diarias. Seis participantes dedican más de cinco horas y tres personas solo una hora en promedio (Figura 3).

Figura 3*Tiempo que se dedica al estudio diario*

En lo que respecta a las actividades cotidianas y los hobbies que suelen realizar en su tiempo libre (Figura 4), los estudiantes indicaron que leer representa una actividad cotidiana y recreativa para el 52.6% de los interesados en el taller. Por su parte, escribir sólo lo supone de esta manera no académica para el 21.1% del total. Estas, que son las actividades que interesan a la presente investigación, resultan encontrarse dentro de un espectro promedio de aceptación entre el primer grupo que se conformó. Sin embargo, es posible notar que se prefieren las actividades de consumo (en este caso la lectura) por encima de las actividades de producción (como la escritura). También es posible notar que las actividades que más destacan en su realización por parte de los estudiantes son escuchar música, con un 84.2%, seguido de navegar en internet y ver vídeos con el 73.7% cada una.

Figura 4

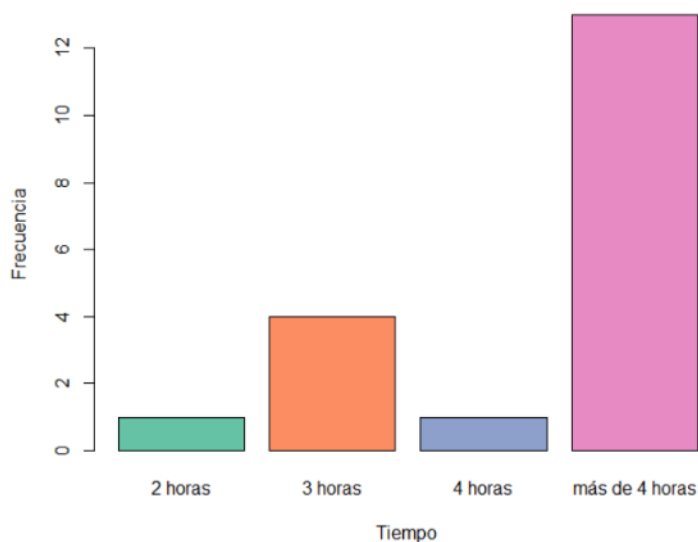
Nube de palabras ilustrativa de actividades cotidianas y hobbies



Acerca del uso de dispositivos electrónicos, aquellos que declararon hacerlo por más de cuatro horas al día representaron el 68.4%, es decir, 13 estudiantes. Un estudiante declaró que la utilización de sus dispositivos electrónicos se restringe a dos horas mientras que cuatro de éstos lo hace en promedio tres horas. De igual forma, solo uno de los estudiantes dice utilizarlos cuatro horas (Figura 5).

Figura 5

Tiempo de uso de dispositivos electrónicos

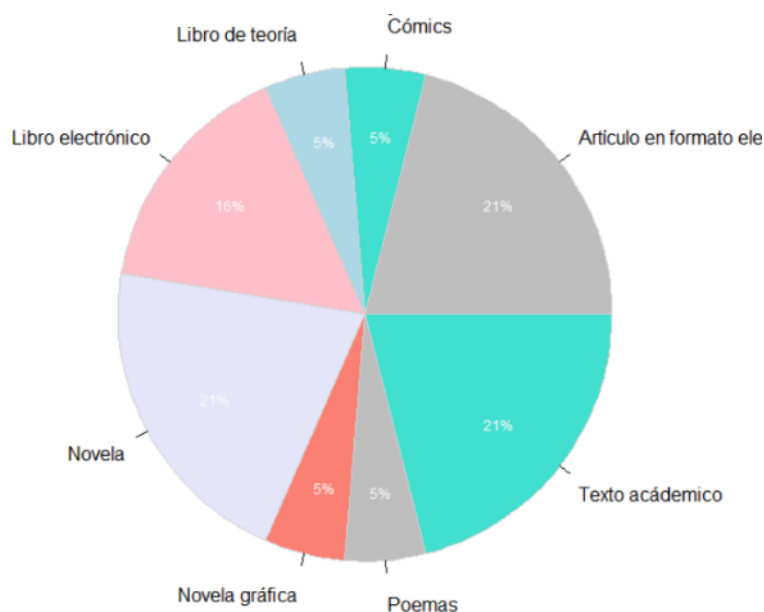


Una vez que se ha constatado que se utilizan dispositivos electrónicos, se cuestionó acerca de la utilización de redes sociales y de comunicación que se encuentran mediadas por Internet. Frente a esto, el 100% de los estudiantes declaró utilizar *WhatsApp* y el 84.2% utiliza *Facebook* y *YouTube*. Mientras tanto, *TikTok* e *Instagram* son utilizadas por el 78.9% de los estudiantes de pedagogía de la UPN 305. De los 19 estudiantes el 78.9%, es decir, 15 de ellos, considera que lee de manera regular en estos dispositivos. Sólo cuatro de los estudiantes, que representa el 21.1% dice no hacerlo con regularidad.

Ahora bien, en lo que la lectura respecta el 68.4% dice tener gusto por esta actividad siempre que sea ajena al ámbito académico. Se preguntó a los estudiantes cuál había sido el último texto leído. Las respuestas determinaron que el 21.1% leyó un texto académico. El mismo porcentaje realizó la lectura de un artículo en formato electrónico. Así también lo fue para la lectura de una novela (Figura 6). Otros variaron la frecuencia de lectura con respecto a estos tres tipos de texto.

Figura 6

Último texto leído por los participantes



Nota. El cuestionario se respondió antes de iniciar la primera sesión del taller presencial que se llevó a cabo el 5 de diciembre de 2022.

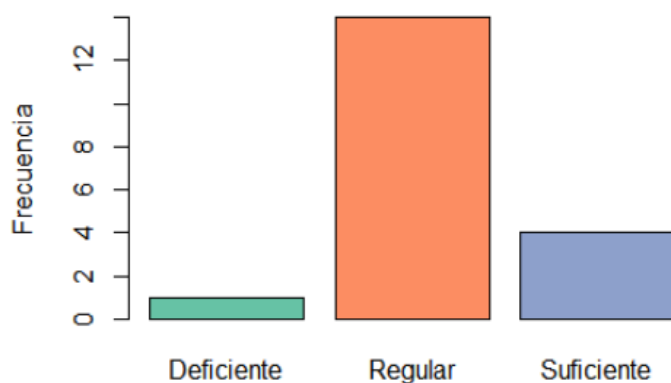
En lo que respecta a la crónica, después de realizar una explicación previa acerca del género durante la invitación presencial a los estudiantes, el 84.2% de los estudiantes declaró no leer este tipo de textos, frente al 15.8% que expone sí haberlo hecho alguna vez. Frente a este panorama surge entonces una necesidad por hacer énfasis en este tipo de lecturas y acercarla a los estudiantes para que la contemplen como una de las opciones posibles para realizar el ejercicio recreativo de lectura.

Se debe destacar la preferencia del 78.9% de los estudiantes por el formato impreso para realizar la lectura. Entre las razones destacan que dicho formato resulta menos demandante a la vista y permite la concentración completa en el texto. Por otro lado, el 73.7% de los estudiantes del nivel universitario de la UPN en Coatzacoalcos considera que su comprensión de textos es

regular. Sólo el 21.1% consideran su comprensión como suficiente (Figura 7). Ninguno de los alumnos considera que esta habilidad la esté desarrollando de manera excelente y, por el contrario, el 5.2% restante considera su lectura como deficiente.

Figura 7

Autopercepción del nivel de comprensión lectora



Sobre la escritura el 68.4% dice hacerlo con regularidad mientras que el 31.6% lo realiza de manera ocasional. Respecto al formato de escritura el 78.9% dice preferir el digital sólo el 21.1% que prefiere el método tradicional del lápiz y papel. La razón principal por la que los alumnos escriben es para cumplir con tareas y actividades escolares. Así lo reporta el 89.5% de los encuestados. Por su parte, el 68.4% declara escribir para expresar sus sentimientos y emociones.

Por último, al cuestionarle a los alumnos acerca de los problemas sociales en la ciudad y la región sur del estado se les pidió con una pregunta abierta mencionar cuáles les parecen más significativos. Aparecen la falta de valores, el machismo, la pobreza, el acoso, la delincuencia, la

desigualdad social, la inseguridad y la violencia. También se declara la falta de cultura, la falta de comprensión y la falta de fomento por la lectura.

2.2.3 Objetivo general

Impulsar la lectura creativa y reflexiva de la comunidad universitaria dentro y fuera de los espacios académicos a partir de textos literarios del género de la crónica con relevancia social en distintos formatos y medios para incorporar el ejercicio de la lectura a la rutina cotidiana. Con ello, se pretende fomentar la comprensión específica y el diálogo reflexivo para realizar un análisis crítico contextualizado que genere productos escriturales personales, interdisciplinarios y reflexivos para incentivar a la práctica de la lectura como una actividad autónoma que sirva a los estudiantes universitarios de la UPN 305 de la licenciatura en Pedagogía.

2.2.4 Objetivos particulares

1. Impulsar la lectura como actividad recreativa dentro y fuera de los espacios universitarios para realizarla como actividad autónoma.
2. Promover la lectura del género de la crónica contemporánea como texto literario de relevancia social a través de un taller de lectura y escritura.
3. Fomentar la comprensión de crónicas por medio del diálogo reflexivo activo.
4. Impulsar la lectura de distintos formatos textuales con dispositivos móviles y redes para integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al ejercicio de lectura cotidiana.
5. Establecer un análisis crítico contextual de enfoque social a partir de la escritura creativa personal propiciando vinculaciones intertextuales e interdisciplinarias.

2.2.5 Hipótesis de la intervención

La promoción de la lectura creativa y reflexiva de los integrantes de la comunidad universitaria de la Unidad regional 305 de la UPN, dentro y fuera de los espacios universitarios, a través de un taller de lectura y escritura enfocado en crónicas literarias contemporáneas con relevancia social que integre distintos formatos textuales y medios electrónicos, propiciará el diálogo reflexivo activo e impulsará el desarrollo de la comprensión lectora. Esto permitirá un ejercicio de análisis crítico contextual de enfoque social y cultural que desembocará en la escritura creativa personal de los participantes de la intervención e impulsará la integración de la actividad lectora como una práctica cotidiana y autónoma.

2.3 Justificación

El proyecto se presentó en función de concretar una intervención significativa de fomento a la lectura en la ciudad de Coatzacoalcos. Este responde a una necesidad social en la zona que puede llegar a considerarse marginal. Para Petit (2001), quienes se desarrollan en espacios con condiciones económicas desfavorables y periféricas de las ciudades y zonas rurales, el acceso a los libros y la cultura escrita es una tarea de la que poco se sabe y se reconoce. Son espacios donde existen barreras culturales, institucionales y sociales. Además, el contexto sociopolítico, contribuye a la marginalidad que ha llegado a afectar a todos los estratos sociales de la ciudad pues es zona de disputa entre grupos delincuenciales. Su ubicación geográfica estratégica es ruta de cargamentos y migrantes indocumentados provenientes de todo Latinoamérica. Las consecuencias de esta guerra entre organizaciones delictivas han posicionado a Coatzacoalcos, desde 2017, como una de las seis ciudades más inseguras de todo el país. Gracias a esta situación muchos sectores de la ciudad se han marcado por la violencia y la inseguridad acentuadas en los últimos años.

Es importante que estos espacios se tomen en cuenta para proyectos de fomento a la lectura como siempre priorizando la seguridad en la medida de lo posible. La adquisición de herramientas para realizar el análisis interdiscursivo permite la identificación de discursos determinados como parte coherente de un universo, que guarda conexiones con diferentes aspectos de la cultura que lo produce (Morales Sánchez, 2016). Así, de lo que se trata es de generar la posibilidad de que se realice un cambio social integral a futuro en los espacios donde las personas se desarrollan de manera cotidiana. No se busca la transformación inmediata, pero se entiende que, para poder llegar a este proceso, empezar a fomentar la lectura puede ser una herramienta para conseguirlo.

Para conseguir la implementación práctica de este proyecto se busca metodológicamente, incentivar los procesos de apropiación de espacio y de prácticas de lectura y escritura. Una prueba de la búsqueda de promoción y sensibilización en función de la lectura a través de círculos de lectura en comunidades de aprendizaje concretas a partir del diálogo, la lectura y la escritura reflexiva. Para Alcedo Salamanca et al. (2021) este concepto remite la conformación de un lugar determinado por un escenario social para interactuar en función de propósitos compartidos. Con ello se busca crear una identidad común con las características similares de los participantes que permitan el trabajo cohesionado y la agrupación socializada.

Así, se responde a la necesidad de unificar esfuerzos para obtener objetivos comunes y satisfacer las necesidades cognitivas afectivas, sociales, valorativas, materiales e incluso espirituales a través del proceso de construcción compleja y de naturaleza subjetiva que implica el aprendizaje. Este proceso se ve mediado por la interacción social en un medio ambiente determinado por la presencia de otros individuos, recursos, materiales o medios que permitan activar los procesos cognitivos para incorporar datos, procedimientos, actitudes y valores a la

estructura mental individual de cada uno de los participantes (Alcedo Salamanca et al., 2021, p. 85).

Al ubicar el estudio en el estado de Veracruz se debe resaltar que la Universidad Veracruzana (UV) asume el trabajo de la formación de lectores a través del programa universitario de formación de lectores (PUFL) con el que se le da difusión a la Colección Biblioteca del Universitario (CBU) de la Editorial UV (Jarvio Fernández, 2019). Los programas establecidos principalmente en la ciudad de Xalapa tienen poca presencia, por un lado, fuera del ámbito institucional y por otro, fuera de los límites geográficos de la capital estatal. A pesar de estar dividida en regiones, la Universidad Veracruzana concentra sus actividades culturales en la capital, donde la oferta de programas relacionados con las artes y las humanidades, abundan en comparación con otras. Por ello se reitera la importancia de aplicación de este proyecto en la ciudad de Coatzacoalcos, al sur del estado de Veracruz, a 409.4 km de Xalapa pues si bien se han realizado algunos esfuerzos por parte de USBI de la región, también debe ser importante impactar estudiantes universitarios fuera de la Universidad Veracruzana y permitir la democratización de estrategias de fomento y difusión.

En este sentido, el “Desarrollo de la competencia lectora en grupos específicos” es el principal objetivo de la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento 1 (LGAC1) de la EPL en la que se inscribe esta propuesta de proyecto. Pues se busca acercar a los jóvenes a la práctica de la lectura y la escritura dentro del marco delimitado por la educación superior, pero no restringirlo únicamente a una sola institución (Universidad Veracruzana, 2022).

Ahora bien, en el ámbito nacional la propuesta atiende puntos medulares de la Estrategia Nacional de Lectura, que forma parte de las Líneas Estratégicas del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019). Su surgimiento se debe

a la necesidad de identificar y entender las causas de los bajos rendimientos de los estudiantes en el ámbito de la comprensión lectora. Los tres ejes de la propuesta tienen, por un lado, carácter formativo porque se busca que los alumnos adquieran el hábito de la lectura; también sociocultural ya que pretende que los estudiantes tengan la posibilidad de elegir qué leer y acceder a una cultura amplia; e informativo porque se contribuye a la concepción de que la lectura permite sentir y pensar más allá de lo inmediato (p. 27).

De manera personal, el proyecto toma relevancia en función de la formación académica como licenciado en Lengua y literatura hispánicas por la facultad de Letras españolas de la Universidad Veracruzana. Además, esto se empata con la necesidad profesional de establecer un vínculo práctico con los conocimientos teóricos adquiridos de manera académica y formativa. A la par, todo esto implica una necesidad por llevar programas culturales y de fomento a la lectura en la búsqueda por contribuir al desarrollo social, cultural y empático de la ciudad de origen, con la intención de observar una mejora, a mediano y largo plazo, en la calidad de vida de los residentes. Las personas que viven en el sur del estado aún desarrollan sus actividades cotidianas en una zona geográfica, social y económicamente compleja como resulta la ciudad de Coatzacoalcos. Por lo cual, llevar un poco de los estudios humanistas y artísticos de forma práctica y relevante no solo es importante, sino necesario.

2.4 Estrategia de la intervención

2.4.1 Diálogo y horizontalidad

Desde las fronteras de los estudios humanísticos, surge la necesidad de entender el intercambio horizontal y recíproco como un punto de partida para generar conocimiento mutuo. Cornejo y Rufer (2020) definen la horizontalidad como un proceso necesario en el que se busca igualar los términos en los que se produce el diálogo entre investigadores e investigados.

Además, esta metodología debe ser una condición irresoluble, agonística y procesual (p. 7) en la generación de estudios. Es una forma de generar conocimiento de manera dinámica por lo que no existen recetas técnicas que doten de objetividad canónica a las investigaciones de tipo social. Por lo tanto, en esta propuesta, el propio trabajo investigativo se plantea como un problema que presenta oportunidades, dudas, etc.

En el proceso donde las condiciones de producción son susceptibles de negociación entre las partes involucradas de manera permanente, se considera a la teoría y la práctica como parte de un proceso mutable y dinámico en el que los conceptos teóricos no anteceden a la ejecución y, con ello, no la determinen de forma definitiva (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 12). Es entonces que, para producir conocimiento, la teoría y la práctica no se deben considerar de manera separada o suponer un orden de aplicación inamovible, sino que existen posibilidades de adaptación en el orden en que se ejecutan durante la investigación.

Es por esta razón que la inclusión de una metodología como la que se expone resulta necesaria, pues “los métodos horizontales entienden el proceso investigativo y la producción de conocimientos como un compromiso político que genera formas de vivir mejor en el espacio público” (p. 12). Partiendo del diálogo, entendido como el intercambio entre dos o más agentes involucrados en la investigación y, a su vez, este intercambio entendiéndose como la interacción de *logos* en oposición, es decir, como un fenómeno de tipo social en el cual los sujetos que forman parte de él se construyen permanentemente desde las relaciones que establecen (p. 13) es que entendemos la posibilidad de generación de conocimiento horizontal.

A partir de las consideraciones de Bajtín con respecto al dialogo (que se constituye desde un lenguaje accionado al menos entre dos personas), es posible entender al sujeto como un ente constitutivamente social gracias a su construcción desde el otro. Estamos frente a la subjetividad

individual que se erige sobre todo con relación a la alteridad en un proceso de ida y vuelta pues, a la par, la voz del otro que construye se ve determinada por quien la escucha dentro de la estructura dialógica. Cabe destacar que esta estructura exige turnos en la comunicación para la correcta transmisión del mensaje donde la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, entre otros, forman parte medular de la interacción.

Es entonces que resulta necesario considerar la naturaleza social de los individuos. Esto pone atención al hecho de la necesaria participación de los involucrados. De esta manera sus intervenciones contribuyen a la construcción del propio proceso investigativo y no solo se les considera como objetos de estudio, susceptibles de análisis, sin voz propia ni participación activa en la generación del conocimiento que surge como producto de la investigación. Por ello, es importante que las dinámicas dialógicas se lleven a cabo dentro de situaciones horizontales donde los discursos de todos los participantes se consideren de manera equivalente, es decir, que ninguna voz se encuentre por encima de otra. Es entonces que se busca producir situaciones donde sea posible la apertura hacia nuevas percepciones, conocimientos y experiencias ajenas desde las cuales, a partir del diálogo, se derive hacia la empatía y conocimiento mutuo (pp. 15).

En “Notas para construir metodologías horizontales”, Corona Berkin (2012) establece que la investigación a partir de la igualdad sí es posible. Para lograrlo es necesario tener presente, durante todo el proceso, el eje que constituye el proyecto realizado. Se parte de una cuestión personal que busca enunciar lo propio desde el lugar propio, dice la autora (p. 87). En este caso, el hecho de derivar el proyecto hacia la ciudad de procedencia del investigador que reporta implica un reconocimiento del espacio habitado y una necesidad por comprenderlo tanto desde un punto de vista externo como desde uno interno. No se trata de una visión exotista, sino de una contribución que abone al espacio en función de lo percibido desde fuera. La búsqueda implica

entonces un señalamiento de las relaciones de poder existente entre las perspectivas que cohabitan el espacio y el entendimiento de que su pluralidad es lo que enriquece y dota de amplitud al lugar. A la par, ello conlleva el establecimiento de una postura de carácter político al respecto (p. 88).

Corona Berkin propone tres términos que le permiten estructurar un acercamiento a la constitución de una metodología horizontal que desembocan en el concepto de “Autoría entre voces”. Cada una de estas propuestas teóricas sirven de base para la conformación de este proyecto de intervención. En primera instancia se propone “la autonomía de la propia mirada” como un punto de partida que permita expresar el propio nombre desde lugares y formas diversas implicadas en cada individuo para lograr un discurso identitario propio (2012, p. 91). Lo que se busca es reconocer los apelativos que cada uno considere propios para integrarlos al proceso investigativo. Este reconocimiento es posible gracias al diálogo que se instaura entre los participantes de la investigación donde la interacción posibilita la construcción del saber tanto de lo propio como de lo ajeno. Al plantearse la dinámica desde este término, cada participante se muestra y se nombra a sí mismo, lo que integra una metodología que parte de la base en la que cada uno tiene su lugar frente los procesos donde el investigador es quien nombra y categoriza a los otros.

El segundo término desarrolla consideraciones en torno a los cuestionamientos que generan la investigación. En “el conflicto fundador”, Corona Berkin toma un punto de partida que se centra en el cuestionamiento de la supuesta demanda que la intervención cubre en el lugar intervenido (p. 92). Según lo que propone, no se trata de que el investigador cubra una necesidad supuesta en el espacio donde se lleva a cabo la investigación, sino más bien que se geste un proceso donde la generación de oportunidades de igualdad discursiva permita a cada sujeto

participante exhibirse como mejor le parezca (p. 93), es decir, que la labor del investigador debe centrarse en contribuir a la creación de espacios seguros para la expresión de los participantes y, de las participaciones que estos puedan realizar, obtener los datos más relevantes para contribuir al conocimiento de la investigación.

En tercer lugar, surge la necesidad de desarrollar el término “igualdad discursiva”. Esta propuesta encamina a destacar que, en las metodologías horizontales, es condición obligada la expresión de las diferencias que se establezcan entre los sujetos participantes de la investigación (p. 95). Ello contribuye a la pluralidad de visiones y sentidos que permiten enriquecer el conocimiento que se genere. Ahora bien, es importante destacar que este proceso de inclusión no sigue principios hegemónicos investigativos. Por el contrario, los compromete ante la construcción del conocimiento mutuo que democratiza la visión con la que este se reporta. Por ello, es necesario establecer condiciones investigativas que delimiten una ruta clara en el momento de buscar “la autonomía de las miradas propias”. En este punto, se debe enunciar que la igualdad surge como resultado de las dinámicas dialógicas que son ejercidas e instauradas de manera activa por parte de la figura investigadora (p. 97).

Estos tres elementos confluyen entre sí para conformar un concepto que sostenga un proceso metodológico consistente pero que a la vez contribuya a la modificación democrática de las maneras previas con que se realizan las investigaciones actualmente. En la “Autoría *Entre Voces*” la horizontalidad metodológica se hace presente desde la construcción del objetivo o propósito de la investigación que se plantea realizar. Desde el conflicto fundador que propicia el diálogo para producir la investigación de manera conjunta; pasando por el proceso de encuentro que permite acercarse a los espacios del otro; hasta llegar al registro y la generación del conocimiento a partir de las voces particulares de cada uno de los sujetos involucrados, la

metodología horizontal propone una relación intersubjetiva con posibilidades interdisciplinarias que se aleja de la noción de sujeto-objeto y plantea la importancia de reconocer la dicotomía sujeto-sujeto donde la investigación se genera desde la participación pertinente de varias voces (p. 98).

A partir de ello, es posible configurar un género discursivo que dialoga consigo mismo y en el que intervienen otros materiales de los que se apoya para constituir el conocimiento tomando tanto el contenido como la forma. Es entonces que hablamos de un texto producido a varias manos donde se expresa la voz de uno frente a la del otro (p. 99). Sin embargo, no se puede ignorar que es el autor quien genera gran parte de las respuestas que se presentan a las interrogantes que surgen tanto de la propia obra como del proceso investigativo íntegro (p. 101). Aun así, la voz de los sujetos participantes debe ser explícita durante toda la investigación. De no serlo, solo se estaría presentando información parcializada y ajustada para cumplir con los intereses particulares de un sector específico. Por ello, la importancia de otorgar un espacio concreto dentro de la investigación que de oportunidad a la expresión de la voz individual de cada uno de los sujetos participantes.

Así pues, lo que se pretende es buscar que las múltiples voces aparezcan en la investigación. Es de suma importancia que se escuchen estas voces tanto en relación como en conflicto y siendo éstas reconocidas la una de la otra. Deben ser expresadas desde un lugar propio y posicionarse frente al otro para establecer un punto de partida que posibilite el entendimiento de que, gracias a esto, cada uno define su discurso y, al mismo tiempo, es definido por el discurso del otro. Con ello, es posible definir un contexto de perspectivas plurales que nos acerquen a la convivencia dentro de los límites del espacio público (p. 102).

En suma, se trata de un método de investigación donde las distintas voces y disciplinas científicas dialogan con aquellas que no son académicas para tratar de interpelar, de manera conjunta, las diversas representaciones y la pluralidad de perspectivas que se desarrollan sobre lo que acontece en el mundo. A partir de esto, se busca responder a preguntas sociales concretas a cerca de los fenómenos que se desarrollan incluso dentro de la denominada cultura del silencio. Dicho espacio virtual permite distinguir entre la supuesta cultura hegemónica de los sectores privilegiados y el conocimiento producido por aquellos que Freire denomina oprimidos. De tal manera que docentes, talleristas, facilitadores e investigadores tomen en cuenta ambas formas de conocimiento en el entendido de que participan de manera conjunta en la construcción de nuevos ejes sociales. Por ello, esta metodología propone una síntesis unificadora de categorías, donde la lectura de la realidad sea, efectivamente, de la mayor cantidad de aspectos que la componen. Así, en el diálogo que se ejerce entre ambas es posible, quizá, acercarse a una visión mucho más democrática, igualitaria y equitativa (Cornejo Portugal, 2022, pp. 60-69).

Dado que el principio conceptual parte de la noción de horizonte, se debe aceptar que la propuesta metodológica es abierta, por lo que no se busca imponer una fórmula o proposiciones intercambiables que puedan seguirse. Se trata de un proceso que se interroga así mismo para generar una serie de respuestas no conclusivas y completamente susceptibles de cambio y refutación teniendo en cuenta al otro de forma ética (Cornejo y Rufer, 2020, pp. 20-21).

2.4.2 Etapas de la investigación-acción

Por otra parte, el enfoque de este estudio es preponderantemente cualitativo basado en un proceso inductivo exploratorio y descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2014). Sin embargo, se considera una metodología de enfoque mixto ya que se pretende no sólo el acercamiento de manera holística y subjetiva, sino que también se busca el análisis de datos y cifras que

respondan a cuestionamientos concretos en función de los antecedentes ya establecidos acerca del panorama de la lectura y la escritura en el país. Para ello, se parte de la investigación-acción que tiene como finalidad la comprensión y resolución de problemáticas específicas dentro de una colectividad vinculada a un ambiente, grupo, programa, organización o comunidad (p. 496). Este diseño investigativo se ubica en marcos referenciales interpretativos y críticos. Cuenta con tres perspectivas: (a) técnico-científica, (b) deliberativa y (c) emancipadora. Esta investigación en específico se atañe a la visión emancipadora. En ésta se pretende que los participantes generen un cambio social profundo de sus espacios al crear conciencia entre los individuos acerca de circunstancias sociales, prestando atención a la necesidad de mejorar su calidad de vida (p. 497).

Por estas razones, la investigación acción se considera (a) una práctica democrática, ya que se busca que todos los miembros del grupo participen con el mismo valor y nivel; (b) equitativa porque las contribuciones de cada uno son valoradas de igual forma, además las soluciones buscan incluir a todos los integrantes del grupo o comunidad; (c) liberadora dado que su finalidad reside en combatir la opresión y la injusticia social permitiendo la reflexión sobre temas de interés comunitario y particular; y (d) detonadora en el sentido que busca la mejora de las condiciones de vida de los participantes (p. 497).

La investigación sigue un proceso de cuatro fases. La primera implica el desarrollo de un plan de acción que, para este proyecto en específico, se concreta en la fundamentación teórica y conceptual que da soporte al trabajo; la segunda busca actuar de acuerdo con dicho plan por lo que se planifica una estrategia de intervención activa dentro del espacio seleccionado con el grupo de integrantes conformado; la tercera establece la observación como método de recogida de evidencias y datos, lo que implica la puesta en práctica de la estrategia, la realización de actividades de fomento a la lectura y la escritura así como la elaboración de bitácoras que

registren lo ocurrido durante las sesiones; y por último la cuarta fase implica la reflexión acerca de la acción y los resultados obtenidos, lo que plantea la redacción del trabajo final donde se presenten conclusiones con base en estos datos (Latorre, 2005).

2.4.3 Estrategia práctica

Para concretar el trabajo práctico propuesto, se gestionó el permiso correspondiente con el director de la UPN en Coatzacoalcos, Samuel Pérez García. La finalidad fue obtener el permiso de la institución y con ello se pretendió asegurar un espacio dentro de las instalaciones para poder llevar a cabo las sesiones prácticas del taller que se construyó a partir de: (a) un marco teórico y metodológico, (b) material de lectura del género de la crónica, así como otros textos principalmente narrativos, (c) el diseño de actividades de escritura y relacionados con el contenido de las lecturas, y (d) libros donados por la Editorial Veracruzana. Una vez aceptada la propuesta, se presentó la gestión formal a fin de concretar un convenio entre la Especialización en Promoción de Lectura y la Universidad Pedagógica Nacional y desarrollar el proyecto de intervención en los mejores términos.

La siguiente acción implicó la colaboración estratégica del personal administrativo de la UPN 305, para generar un primer aviso de promoción a los alumnos sobre la intervención a realizarse. Más adelante se estableció comunicación directa con ella con la intención de obtener formatos y posibles registros. Posteriormente, se concretó una visita presencial a las aulas del plantel que estuvo asistida por la subdirectora Carolina Martínez Osti entre los días 23 y 24 de noviembre de 2022. La finalidad fue exponer a los estudiantes el propósito y la temática del taller. Se comentó también el proceso de registro e inscripción (ver Apéndice A) y se adelantó parte de la cartografía lectora (ver Apéndice B) a abordar en las sesiones tanto a nivel de formato como de contenido. Todo ello se estructuró a partir de una charla de entre cinco y diez minutos

donde se atendieron dudas y preguntas de los estudiantes y se les proporcionó un material impreso de promoción y difusión de la intervención (ver Apéndice C).

Una vez que se iniciaron los registros de los posibles participantes a través del sitio *Jotform* se conformó un grupo de *WhatsApp* para mantener una comunicación directa con ellos y dar seguimiento a su asistencia. A través de este medio y en simultaneidad con el correo electrónico se les hizo llegar el cuestionario diagnóstico de entrada a la intervención. Se incentivó a su realización previa a la primera sesión de la intervención. Previo al primer encuentro, se coordinó con la secretaria académica, la subdirectora y una alumna de servicio social, la entrada a la unidad y la habilitación de un aula.

Se realizaron diez sesiones presenciales con duración promedio de 120 minutos. La primera sesión se llevó a cabo el lunes cinco de diciembre de 2022. La última tuvo lugar el viernes tres de febrero de 2023. Todas las sesiones tuvieron un horario de 10:00 a 12:00 horas. En cada sesión se abordó un país de Latinoamérica que fue seleccionado en función de las crónicas disponibles como material de lectura. Dentro de las etapas de desarrollo se planificó una estructura general para las sesiones. No obstante, cada una de estas tuvo características particulares en función de las lecturas y las actividades realizadas.

En la primera parte, los asistentes tomaron un lugar dentro del aula y se acomodaron. Conforme fueron llegando se comenzó con un diálogo de apertura informal que buscó generar confianza con y entre los participantes. Después de cinco a diez minutos de tolerancia se realizó una lectura gratuita. Esta actividad osciló entre el principio y el final de la sesión dependiendo del tema a tratar.

La segunda parte consistió en la selección de material de lectura de crónica de acuerdo con el interés general de los participantes. Ello se realizó una votación rápida entre dos o más

textos presentados ante el grupo de participantes como opciones de lectura. Durante la sesión, únicamente se realizó la lectura del texto seleccionado. Frente a los distintos formatos, en esta parte se implementaron varias estrategias para realizar la lectura. Destacan la lectura en voz alta, lectura escucha y lectura coral de los participantes. Para esta última, se realizaron pequeñas dinámicas que permitieron otorgar fragmentos de un texto específico a cada participante. Previo a la lectura se proporcionaron hojas especiales para incentivar ejercicios de escritura atenta por parte de los integrantes de la sesión.

Una vez finalizada la lectura, se retomó el diálogo para compartir opiniones y puntos de vista respecto al tema abordado en el texto seleccionado. Ello se fomentó a través de preguntas detonadoras. Se contextualizó el hecho narrado, el lugar donde ocurrió, etc. Se mencionó el nombre del autor, su nacionalidad y ocupación. Algunas veces se complementó este espacio con materiales audiovisuales. Se compartieron datos e información pertinente con la finalidad de vincular el texto con el entorno y los contextos de los participantes.

En la tercera y última parte de la sesión, se realizaron ejercicios de escritura en función de dinámicas, preguntas específicas o fragmentos textuales buscando la vinculación con los temas tratados. Se otorgaron entre diez y quince minutos de escritura y posteriormente se procedió a la lectura de los textos elaborados de manera voluntaria por parte de los asistentes. Durante ese momento se escuchó atenta y respetuosamente. Por último, se agradeció la participación y se procedió a la despedida. En el Apéndice E se puede consultar un ejemplo de la estructura base de una sesión.

Como parte de la estrategia de la intervención, se gestionó la donación de libros físicos por parte de la Editorial de la Universidad Veracruzana para dar como obsequio a los participantes de la intervención. Esto logró acercar los textos a los participantes lo que persigue

el objetivo de fomento de la lectura como actividad autónoma y recreativa fuera de los espacios universitarios.

2.5 Procedimiento de evaluación

Como primer acercamiento evaluativo, se realizó un cuestionario diagnóstico (ver Apéndice A) donde se buscó caracterizar a los participantes en la intervención. Se buscó conocer una serie de hábitos en torno a la lectura y la escritura, así como rutinas que puedan contribuir o dificultar la realización de estas actividades que resultan primordiales tanto en la formación académica y profesional, como en la vida diaria.

Durante el proceso de aplicación de cada una de las sesiones, se fomentó la participación de todos los integrantes del grupo. Se incentivó el desarrollo de la reflexión y el diálogo, así como la realización de entrevistas semiestructuradas de manera grupal al principio y al final de las sesiones con el objetivo de mantener un seguimiento a las actividades lectoras de los participantes. El registro de eventos se llevó en una bitácora personal del investigador por cada sesión realizada. Al incentivar la producción escrita también se incentivó la lectura de los productos resultantes que en ocasiones fueron entregados al facilitador de la intervención. Ejemplo de dichos textos elaborados por los integrantes se presentan como evidencia en el Apéndice F. Se debe recalcar que no se solicitó de manera obligatoria la entrega de sus textos pues, con la intención de seguir la congruencia no impositiva, se buscó la iniciativa y voluntad propias por parte de los participantes. Todo esto formó parte de una evaluación formativa.

Una vez que se concluyó el taller, es decir, la parte práctica de este proyecto, se agradeció la participación de los sujetos y se mantuvo comunicación periódica mínima con ellos. Esto se llevó a cabo con la finalidad de realizar entrevistas individuales profundas que sirvieron de evaluación final. Por ello se concretó una fecha y hora pertinente para llevar a cabo estos

encuentros. Se realizaron de forma virtual a través de la sala de reuniones de Google Meet y permitieron formar una visión general acerca de la experiencia y los beneficios que cada uno de los sujetos consideró haber obtenido después de formar parte de este proyecto. A la par, también se indagó sobre cuestiones estructurales y de planeación del taller. Las preguntas se elaboraron en congruencia con el eje problemático y los objetivos planteados en el diseño metodológico de esta investigación. La guía, no restrictiva, que estructuró los encuentros virtuales se consigna en el Apéndice H.

2.6 Procesamiento de evidencias

Los resultados obtenidos en el cuestionario diagnóstico de ingreso al taller se registraron en la plataforma *Google forms* y posteriormente se vaciaron en una base de datos en el programa *Microsoft Excel*. Más a delante, esta información permitió generar gráficos y figuras de análisis a partir de una serie de categorías prediseñadas según la naturaleza de los datos. Esto se realizó con la asistencia de un estudiante de la licenciatura en Estadística de la Universidad Veracruzana que fue asignado a partir del vínculo establecido por el Doctor Mario Miguel Ojeda Ramírez. Después, los resultados se analizaron para conocer las características de los integrantes del grupo permitiendo la adaptación del programa diseñado y la cartografía lectora a partir de los gustos e intereses que cada participante manifestó.

Se llevó un registro de asistencias que permitió controlar la presencia de los participantes. El registro observacional y las notas de la bitácora del investigador permitieron identificar las participaciones generadas dentro de las dinámicas propuestas a la vez que facilitaron la identificación de las posturas y opiniones individuales. Los productos textuales que fueron recogidos confirman la visión generada en cada uno de los sujetos y resalta la información cualitativa de esta investigación.

Por último, posterior a la finalización de la intervención, se realizaron cinco entrevistas de manera virtual a través de la plataforma *Google Meet*. Con base en la guía de preguntas previamente elaborada, se obtuvieron 235 minutos de vídeo y se analizaron las respuestas a partir de las coincidencias y discrepancias en las opiniones de cada participante que finalizó la experiencia de la intervención. Se generaron gráficos de nubes de palabras para observar los resultados de tipo cualitativo a través de un programa informático especializado en procesamientos estadísticos que permitió el procesamiento y análisis de los datos textuales.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Partir hacia el taller

Las sesiones de la intervención se llevaron a cabo en el salón dos de la unidad 305 UPN con excepción de la última sesión que se realizó en el espacio de la biblioteca. El aula se encuentra equipada con sillas tipo pupitre, un escritorio y silla para el profesor, pizarra, proyector, extensión y tomas de corriente eléctricas, así como conexión a Internet. Además, es un espacio climatizado debido a las altas temperaturas de la zona que hacen necesario este tipo de servicio. Por su parte, la biblioteca es el espacio donde se encuentra el acervo de libros de la unidad. Cuenta con una sala especial para eventos y presentaciones, sillas y mesas de trabajo, proyector y pantalla de proyección, así como conexión a Internet. También es un espacio cerrado que se encuentra climatizado.

3.1.1 Primeros acercamientos.

La intervención práctica se realizó de manera presencial en una ciudad diferente a la que alberga el centro de estudios formativo que guio la construcción teórica de la presente investigación, el cual requería de la asistencia de forma escolarizada para configurar este proyecto. Por este motivo, el taller se realizó durante el periodo de receso de clases que comprendía la temporada decembrina y el mes de enero. Este periodo coincidía en ambas instituciones: tanto la Universidad Veracruzana (institución a la que pertenecen el programa donde se inscribe el presente proyecto) como la Universidad Pedagógica Nacional (institución receptora de la puerta práctica del proyecto) coinciden en este periodo de receso.

La intervención se vio interrumpida por el descanso obligatorio de vacaciones, por lo que la suspensión del taller fue inminente y la ejecución se dividió en dos partes. Esta circunstancia presentó una dificultad frente al ritmo de la dinámica que se empezaba a construir con los

participantes, pues significó un receso impuesto de tres semanas. Aunado a ello, algunos de los asistentes se caracterizaron por ser foráneos, es decir, que su ciudad de origen no es Coatzacoalcos, sino la zona conurbada a esta o incluso otras localidades más alejadas. Para ellos, volver a la ciudad únicamente por el taller se volvió una opción poco viable. Además, surgió una cuestión más que dificultó a algunos participantes continuar con su participación en el taller: la realización del servicio social. Varios de los asistentes cumplían o comenzaron a cumplir con sus horas de retribución social durante el horario asignado para el taller por lo cual, al volver del periodo vacacional tuvieron que asumir dicho compromiso y se vieron en la necesidad de abandonar las sesiones prácticas del taller.

En este punto, es importante desatacar un evento extraordinario ocurrido con uno de los sujetos participantes que le impidió reintegrarse al taller. El día previo a retomar las actividades en enero de 2023, la pareja sentimental de dicho participante falleció. Esta situación fue notificada a través de un mensaje directo por medio de la aplicación *WhatsApp*. Dicho lo cual, se excusó al participante no sin antes seguir el protocolo social correspondiente y recordarle que el taller debía continuar y que podía reintegrarse si así lo consideraba pertinente. El sujeto participante no volvió. Al igual que con este hecho, otros participantes más notificaron su imposibilidad por continuar con el taller, pero no todos procedieron de esta forma.

Dado que la asistencia al taller no era obligatoria, se determinó que no se cuestionaría la decisión de no acudir. Además, los avisos correspondientes al taller se realizaban en el grupo conformado por todos los sujetos que realizaron el cuestionario diagnóstico. A través de este medio, fue posible observar que la mayoría de los integrantes atendía los mensajes pertinentes. Aun así, no acudieron a las sesiones que, a pesar de todo esto, se cumplieron en tiempo y forma según lo planeado con los participantes que continuaron de manera regular.

3.1.2 Participantes y asistencias

Frente a este panorama, a continuación se presenta el registro de asistencia de los participantes. Al inicio de la intervención, de los 19 sujetos que realizaron el cuestionario diagnóstico, once concretaron su participación en la primera sesión del taller formando así un grupo filtrado. Sin embargo, dadas las condiciones que se expusieron arriba, en la segunda sesión únicamente se presentaron cuatro de estos once participantes. Fue en este punto que ocurrió el receso de tres semanas impuesto por el periodo vacacional y, al retomar las sesiones en enero de 2023, únicamente cinco participantes asistieron de forma recurrente hasta finalizar la intervención.

Esto se puede apreciar en la Figura 8, en la cual es posible visualizar los cambios sufridos al respecto de la asistencia durante todas las sesiones de la intervención. Se debe rescatar que durante la sesión seis se presentaron condiciones climatológicas adversas y aun así los cinco participantes asistieron. Esto se puede deber a que, en la sesión cuatro, ocurrió de forma similar y se determinó suspender la sesión para no sufrir ningún altercado. Con esto se trató de mostrar flexibilidad, adaptación y consideración con las necesidades y prioridades de los participantes generando así un ambiente propicio para la colaboración recíproca.

Figura 8

Fluctuación de asistencias al taller de la intervención

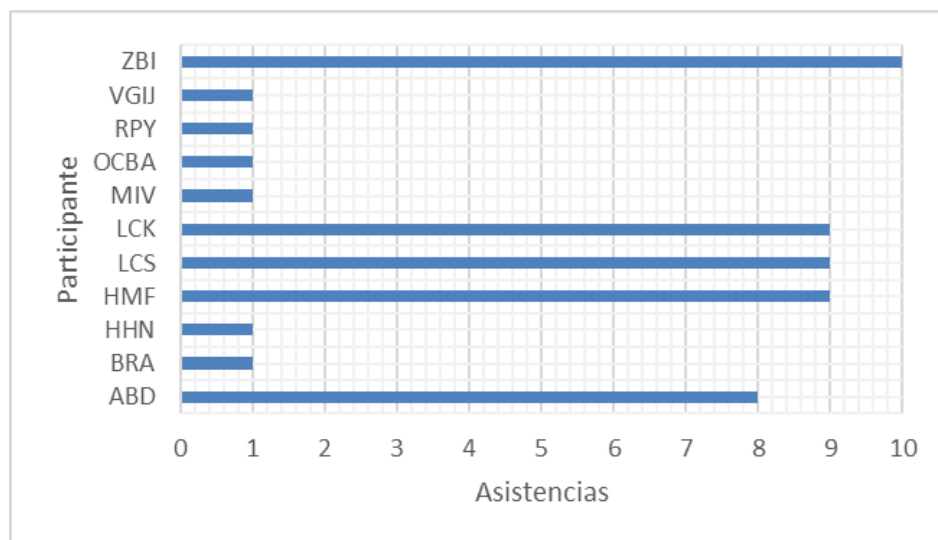


Nota. El gráfico es de elaboración propia.

Cada uno de los participantes presentó una frecuencia de asistencia particular que se expone en la Figura 9. En ella se puede observar la asistencia de los once participantes. Seis de ellos asistieron únicamente a la primera sesión. En dicha sesión se presentaron diez de los once participantes, sin embargo, el participante LCK justificó su inasistencia debido a un problema de transporte: la carretera por la que se trasladaba desde la ciudad vecina Minatitlán hasta Coatzacoalcos se encontraba cerrada debido a un accidente automovilístico. El participante ABD asistió a ocho de las diez sesiones. Por su parte, los participantes LCK, LCS y HMF asistieron a nueve sesiones. Solo el participante ZBI asistió a las diez sesiones que se llevaron a cabo como parte de la intervención práctica.

Figura 9

Frecuencia de asistencia por participantes



Nota. El grafico es de elaboración propia.

Una vez que se conoce el grado de participación, es necesario conocer algunas características particulares de cada uno de los sujetos participantes de la intervención realizada. Para ello se ha elaborado la Tabla 1, la que permite observar no sólo las asistencias sino también la edad, el género, si realizaba actividades laborales a la par que sus estudios universitarios, así como el semestre que cursaba cada uno durante la implementación del taller. Con estos datos es posible generar un perfil general que contribuya al carácter cualitativo de la investigación propuesta.

Tabla 1*Caracterización de los participantes*

Participante	Asistencias	Edad	Género	Semestre	Actividades laborales
ZBI	10	21	Femenino	7	Sí
VGIJ	1	19	Masculino	5	Sí
RPY	1	18	Femenino	1	No
OCBA	1	18	Masculino	1	No
MIV	1	20	Femenino	5	Sí
LCK	9	21	Masculino	7	Sí
LCS	9	20	Femenino	3	Sí
HMF	9	22	Femenino	7	No
HHN	1	18	Femenino	1	No
BRA	1	22	Femenino	7	No
ABD	8	19	Femenino	3	No

3.2 Adentrarse en las sesiones: eventos y consideraciones

Al respecto del contenido de las sesiones, es importante mencionar la cartografía lectora y señalar que su diseño implicó el redescubrimiento del territorio latinoamericano. En este proyecto la lectura se planteó como un viaje y, en consecuencia, la cartografía lectora presentó una travesía por algunos países de Latinoamérica y para hacerlo tomó como base las crónicas

contemporáneas. Esto se realizó con la finalidad de configurar una búsqueda por encontrar historias representativas que aborden temas de relevancia social con impacto en el tiempo y el espacio en el que los integrantes del grupo de la intervención desarrollan su vida diaria, sus rutinas y actividades más importantes.

Los temas que se eligieron en el género de la crónica fueron la música, el fútbol, la escuela, el exilio, los fenómenos naturales, el narcotráfico, la inseguridad, la amistad, las tribus urbanas, las comunidades, las minorías, etc., y se relacionaron con textos de temáticas complementarias (Ver Apéndice B). Entre los autores a destacar, se encuentran escritores y cronistas de reconocimiento internacional que desarrollan sus textos acerca de las distintas latitudes del continente: Martín Caparrós, Josefina Licitra, Juan Villoro, Cristián Alarcón, Fernanda Melchor, Daniel Alarcón y Alejandro Almazán. También se incluyen otras voces menos conocidas como Fernanda Guzmán, Anto Beccari y Silvia Viñas. Se hace mención especial a la cuenta de *TikTok* @romero4vicente cuyo archivo en formato de vídeo corto condensa una voz dentro de la historia que analiza y desarrolla un punto de vista poco usual. Todo esto se rescata ya que permite otorgar una pluralidad de visiones ante los fenómenos sociales. No sólo se recurre a figuras con voz reconocida, sino que se buscó dar espacio a otras posibilidades de narrar que deber ser consideradas como igual de importantes.

Frente a grupo la dinámica fue democrática y horizontal. Se buscó que los participantes decidieran el tema a abordar en función de las propuestas que presentó el facilitador, cuya participación resultó fundamental al identificarse como un integrante más en el grupo y no como una figura de autoridad. Por lo tanto, fue necesario participar de manera activa en las mismas actividades propuestas para los alumnos. Para esquematizar la conformación de las sesiones a partir de las lecturas, se presenta la Tabla 2, donde se ilustra la relación y distribución por países.

Tabla 2*Sesiones realizadas por país y lecturas correspondientes*

Sesión (fecha)	País	Lecturas
1 (05 de diciembre de 2022)	Argentina	Beccari, A., Placencia, A., Pissinis, F., Viñas, S., y Estrada, V. (2019). <i>Los pibes</i> . Radio Ambulante. Los Callejeros. (2004). Distinto [canción]. <i>Rocanroles sin Destino</i> . Pelo Music. Schaible, J. (2021). (E. Olvera, trad.). <i>Érase una vez y mucho más será</i> . Leetra. Santa Anna. L. (2019). <i>Yo, adolescente</i> [película]. Alberto Masliah; Daniel Chocrón; Netflix.
2 (12 de diciembre de 2022)	Chile	González, B. (2013). <i>Discurso de un estudiante</i> . Economía y política. Viñas, S. (2021). <i>El estudiante rebelde</i> . Radio Ambulante. Erlbruch, W. (2007). <i>El pato y la muerte</i> . Barbara Fiore Editora.
3 (09 de enero de 2023)	Colombia	Hoyos, J. J. (2003). Un fin de semana con Pablo Escobar. En (D. Jaramillo Agudelo, ed.). <i>Antología de crónica latinoamericana actual</i> (pp. 51-64). Naylor-Ballesteros, C. (2019). <i>La maleta</i> . Leetra.
4 (16 de enero de 2023)	Perú	Alarcón, D. (2012). <i>Lurigancho: el gobierno de los presos</i> . Crónicas periodísticas.
5 (20 de enero de 2023)	Costa Rica	Vargas, L. F. (2019). <i>Noches de karaoke</i> . Radio Ambulante.

Sesión (fecha)	País	Lecturas
6 (23 de enero de 2023)	El Salvador	Martínez, O. (2016). Las fronteras de la guerra. En (F. Restrepo Pombo, compilador). <i>Crónica num.3</i> 2018. (pp. 221-238) Uhagón, B. (2009). <i>Soluciones para casi todo</i> . (E. Burgueño, Ilus.). Beascoa, Random House Mondadori. S.A. Romero, A. (2019). <i>Nosotras/Nosotros</i> . (V. Gallo, Ilus.). Fondo de Cultura Económica.
7 (25 de enero de 2023)	República Dominicana	Trelles, L. (2018). <i>La sentencia</i> . Radio Ambulante. cyn_tii. [@romero4vicente]. (n.d.). Selección de material [TikTok profile]. TikTok.
8 (27 de enero de 2023)	México: CDMX	Segura, S. (2012). <i>Viaje al ritmo de un perreo</i> . Crónicas periodísticas.
9 (29 de enero de 2023)	México: Veracruz	Melchor, F. (2018). Veracruz se escribe con zeta. En <i>Aquí no es Miami</i> (pp. 145-158). Janssen, M. (2021). <i>Siempre cerca</i> . Fondo de Cultura Económica.
10 (03 de febrero de 2023)	México: Coatzacoalcos	Martínez Blanco Martínez, V. (2021). <i>Zeus</i> . Inédito.

Si bien para la puesta en práctica de la intervención se estructuraron diez sesiones presenciales a partir de la cartografía lectora, fue necesario elaborar una serie de los recursos y diseñar las actividades de manera que satisficieran la congruencia con la que se ha planteado a largo del proyecto. Todo ello, debió estar en conjunción con los cinco objetivos que esta investigación pretendió alcanzar (Ver Apéndice D).

El trazo de implementación se presentó como un viaje por Latinoamérica a través de las crónicas seleccionadas que se agruparon en tres secciones o ejes que permitieron brindar un soporte para las dinámicas. Esta estructura permitió abordar las temáticas de relevancia social contextualizadas que se desarrollan en las crónicas literarias contemporáneas propuestas. Se buscó impactar de manera positiva en los sujetos lectores que participaron en la intervención. También se esperaba que las crónicas seleccionadas respondieran a inquietudes y preocupaciones individuales que los participantes llegaran a tener.

A la par, se incentivó la comprensión de temas importantes e incluso delicados y, de manera amplia, se fomentó el desarrollo de la empatía. Además, se trató de contribuir a que los participantes adquiriesen herramientas para abordar los temas después de haber realizado la lectura y un ejercicio de escritura que les permitió ejercitar la reflexión y la creatividad (Cardona Torres y Londoño Vásquez, 2017) encaminados hacia el análisis del contenido, los temas y el contexto tanto del texto como de los participantes.

A continuación, se desarrollan las consideraciones más importantes acerca de lo acontecido durante las sesiones programadas.

3.2.1 Fuera de la frontera: Latinoamérica

La primera parte, titulada Fuera de la frontera, estuvo compuesta por siete países del continente americano: Argentina, Chile, Colombia, Perú, Costa Rica, El Salvador y República Dominicana. En cada una de las sesiones se abordó un tema concreto a elección de los participantes a partir de las propuestas presentadas por el investigador basadas en una crónica proveniente del país en turno. Los resultados de los eventos más relevantes ocurridos en las sesiones se presentan en la siguiente relatoría organizada por países.

3.2.1.1 Argentina. Observar lo que no se ve: la música y el yo. La primera sesión que dio inicio formal a la parte práctica de esta investigación se llevó a cabo el día 5 de diciembre de 2022 en un horario de 10:00 a 12:00 horas dentro de las instalaciones de la Unidad 305 UPN. Como primer acercamiento, en esta sesión se recibió uno a uno a los participantes. Se realizó una pequeña presentación personal y se solicitaron los nombres de cada una de las personas en el aula. A continuación, se planteó la estrategia de lectura gratuita a partir de una lectura guiada en voz alta de texto en formato electrónico por parte del investigador. Fue un texto de autoría propia que permitió contextualizar la zona de Coahuila y dar paso a la presentación del taller.

Seguido, se establecieron las pautas pertinentes y se dejó clara la preponderante libertad en tanto participación y voluntaria permanencia. Además, se explicó el proyecto de escritura que se realizaría durante el taller. Este consistió en observar en los trayectos diarios los elementos que los compusieran y los acontecimientos que ocurriesen en ellos. A partir de lo experimentado, se elaboraría un texto con tintes crónicos. Se les sugirió tomar una foto de lo observado y basar el ejercicio de escritura en ella.

Después de esto, se explicó la dinámica general que sería parte medular en prácticamente todas las sesiones del taller y se realizó la dinámica de selección de material de lectura de crónicas. Para ello, se procedió a su implementación a través de preguntas detonadoras que apuntalaran hacia las opciones concretas de lecturas preparadas. Al tratarse de Argentina, la pregunta lanzada fue ¿cuáles son los elementos que caracterizan a la sociedad argentina? Por medio de respuestas individuales en forma de lluvia de ideas, se configuraron tres tópicos principales: la comida, el fútbol y la música. Estas opciones se colocaron en la pizarra para después develar el tema: Observar lo que no se ve. A partir de esto se mostraron las dos opciones preparadas (el fútbol y la música) y se proporcionó una breve descripción de cada una de estas

para después proceder a un ejercicio de votación a mano alzada con el que se seleccionaría una de las dos lecturas. La opción escogida por unanimidad fue “la música y el yo” (Ver Apéndice D).

Una vez elegida la lectura de manera democrática, se entregaron hojas blancas a los asistentes y se realizó la lectura en voz alta del libro *Érase una vez y mucho más será* (2021). La indicación para esta dinámica fue escuchar atentamente y apuntar la o las preguntas que más les hubiesen llamado a atención. Al finalizar, se puso en práctica la lectura escucha de materiales en formato de audio y video. Se instaló el proyecto y la bocina para la reproducción de los materiales. Así, se introdujo el contexto argentino de principios del siglo XXI a partir del fragmento inicial de la película *Yo, adolescente* (2019). Una vez finalizada la secuencia filmica seleccionada, se procedió a reproducir el episodio Los pibes (2019) del *podcast Radio Ambulante*. A la par, se proyectó en la pantalla la página oficial donde se encuentra la transcripción de audio. De esta manera, los participantes se vieron estimulados tanto visual como auditivamente para seguir la lectura del sonido a la par que éste se reproducía. Al terminar el episodio, se reprodujo la canción Distinto de la banda de rock argentino *Callejeros* (2004).

Una vez que se finalizó con la lectura escucha, se procedió a la apertura del diálogo colaborativo y respetuoso como un espacio de convivencia seguro donde todos los participantes tuvieron la oportunidad de expresar sus opiniones. Al ser la primera interacción se presentó resistencia a participar. Sin embargo, se hicieron preguntas detonadoras generales y directas a algunos de los participantes de manera azarosa. Algunas de estas preguntas fueron ¿qué sintieron al escuchar esta historia?, ¿qué fue lo que más te sorprendió?, ¿qué momento consideras significativo a lo largo de la historia? Al finalizar el espacio dialógico, se incentivó a la realización de un texto individual y personal como proceso para ejercitar la escritura creativa y

reflexiva. Esto fue posible gracias a la lectura en voz alta del material *Érase una vez y mucho más será* que se realizó previamente. El ejercicio consistió en responder la pregunta seleccionada y se otorgaron cinco minutos para hacerlo. Algunos participantes leyeron en voz alta sus textos (Ver Apéndice F). Para finalizar la sesión se pidió a los asistentes que describieran con una palabra la experiencia. Algunas respuestas fueron: inesperado, interesante, reflexivo, entretenido, fascinante, impactante y experimental. Antes de retirarse, se realizó una pequeña encomienda: retomar una línea o verso de una canción y utilizarla como base para escribir un relato corto.

3.2.1.2 Chile. La sociedad y la pérdida: escuela. La segunda sesión se estructuró en función de continuar con el viaje a través de Latinoamérica. Se llevó a cabo el 12 de diciembre de 2022 en el aula dos de la UPN 305. Una vez que los asistentes tomaron lugar, se dio inicio preguntando acerca de dos aspectos fundamentales en el género de la crónica. La observación y la interpretación se presentaron como dos rasgos distintivos sin los cuales la crónica no puede ser, pues gracias a ellos se configuran su carácter personal y subjetivo.

Para presentar el tema correspondiente se elaboró un dibujo de la bandera del país y se pidió a los participantes si podían nombrar la nación a la que pertenecía. Dos de ellos acertaron y justo debajo del emblema que se dibujó, se escribió el tema correspondiente: la sociedad y la pérdida. En esta ocasión se presentaron tres opciones de lectura (a) el terremoto, (b) el exilio y (c) la escuela. Al realizar la votación los participantes de esta sesión convergieron en la tercera. Una vez seleccionada se procedió a entregar una página impresa correspondiente a un fragmento del discurso de Benjamín González (2013) que se aborda en la lectura escogida por los participantes. Esta dinámica se realizó de manera aleatoria y dado que las páginas se encuentran numeradas, el orden de lectura se asignó de manera inmediata.

Para realizar un ejercicio de lectura coral, el investigador leyó la primera página del discurso y después se siguió conforme el orden preestablecido. Los participantes leyeron desde su lugar mientras los demás prestaban atención al participante en turno. Una vez finalizada por completo la lectura del discurso se estableció un espacio del diálogo reflexivo para analizar el contenido del texto. Con los comentarios opiniones y posturas se estableció una serie de notas e ideas en la pizarra (Ver Apéndice F) para identificar temas y conceptos clave dentro del texto.

Posteriormente se pidió a los participantes que de la página leída subrayaran, marcaran o señalaran el fragmento u oración que consideraran más significativa. Siguiendo el orden de las páginas, el investigador procedió a leer la frase: “Perdón a quienes después de revisar un discurso que yo envié semanas atrás, me autorizaron y dieron la oportunidad de leerlo aquí frente a ustedes. Disculpas porque las páginas que hoy leeré son, distintas a las de ese borrador”. Por su parte otros fragmentos rescatados fueron: “El éxito no como un instrumento para un fin mayor y más noble [...] sino como la meta de la vida. Un éxito centrado sólo en lo económico”, “En este colegio desde que entramos, se nos ha inculcado el valor de la competencia y la discriminación. Las evaluaciones tienen que ser individuales. Para que así, la satisfacción del que sacó un siete, sea personal” y “éxito, pero éxito de verdad, del que incluye felicidad y crecimiento personal”. Posterior a la lectura de fragmentos, los participantes establecieron un diálogo de opinión respecto al contenido del discurso y la identificación de temas.

Antes de realizar la lectura escucha de la crónica se solicitó a los asistentes que realizaran la lectura del ejercicio encomendado en la sesión anterior. Al observar que ninguno de ellos se animaba, el investigador, que también elaboraba los ejercicios propuestos, realizó la lectura de su propio texto. Con esta iniciativa se generó un ambiente de confianza en el que los demás asistentes se permitieron la exposición de sus formas escriturales en voz alta. Después, se hizo

entrega de material de escritura el cual consistía en hojas membretadas por *Radio Ambulante* y se procedió con el episodio El estudiante rebelde. Durante el ejercicio de lectura se identificó que los asistentes utilizaron el material a la par que observaban la pantalla en la que siguieron la lectura que estaban escuchando (Ver Apéndice D). Una vez finalizado el contenido de audio se estableció un diálogo reflexivo con respecto algunos temas identificados en la lectura. Entre las preguntas dirigidas que se realizaron ante los asistentes para abrir el espacio, se solicitó elaborar una opinión acerca del evento protagonizado por Benjamín González. Con ello se destacaron tópicos como el patriotismo, el sentimiento nacional, la rutina escolar y el machismo, entre otros. A la par se mencionó la estrategia analítica y observacional que permitió convertir la historia en una cuestión personal dotándola así de la etiqueta de crónica (Martínez Blanco Martínez, 2021).

Se estableció una comparativa con situaciones que los participantes han presenciado alguna vez en las instalaciones de su universidad y se abordaron los temas en torno a qué hacer y cómo actuar frente estas. Una vez finalizado ese intercambio se solicitó a los participantes que mostrarán sus hojas membretadas y los apuntes (Ver Apéndice F). Por último, antes de partir se entregó a cada uno de los asistentes un pequeño obsequio para agradecer la asistencia y participación.

3.2.1.3 Colombia. Las caras de la violencia: violencia indirecta. La tercera sesión se llevó a cabo el 09 de enero 2023 en la misma aula en la que se realizaron las dos sesiones previas. Como primer punto, se preguntó acerca de las actividades que cada uno realizó durante el periodo vacacional. La respuesta generalizada fue descansar para poder retomar las actividades escolares y extraescolares que demandaban de su tiempo fuera de la escuela, lo que deja observar que leer y escribir no se contemplan como actividades fuera de la escuela. Después, se preguntó si recordaban los dos rasgos distintivos de la crónica. Sólo uno de los

asistentes pudo mencionarlos. Una vez que todos los sujetos participantes estuvieron acomodados en sus lugares, se realizó la primera actividad de lectura. Esta consistió en la observación de un video del cuento animado *El pato y la muerte* (2007) que desarrolla la historia de un pato en sus últimos días de vida y las reflexiones que hace en torno a la vida y la existencia.

Luego de esta lectura se abrió el diálogo para hablar acerca de la pérdida y el transcurso de la vida. Con esto se dio paso a la presentación del país Colombia. Se realizó una advertencia antes de entrar en materia de la crónica pues el tema de esta sesión se estructuró a partir de distintos tipos de violencia. Frente a las tres opciones presentadas (Ver Apéndice B), los asistentes se decantaron por la crónica que ilustraba al narcotraficante Pablo Escobar. Esta vez el texto fue impreso por lo que el investigador leyó en voz alta para todos los participantes. Estos escucharon atentamente a la par que realizaban notas y apuntaban ideas relacionadas con lo que escuchaban. Al finalizar la lectura se apertura el espacio de diálogo reflexivo a partir de la pregunta ¿qué les pareció? y los comentarios rondaron en torno a los eventos descritos.

Con ello, los asistentes externaron sus opiniones y posturas respecto a las excentricidades y tácticas de violencia ejercidas por el personaje principal de la crónica. A la par, los asistentes destacaron el carácter del cronista y se realizaron elucubraciones en función de las características que debía cumplir el sujeto en cuestión para realizar una crónica como la que se le leyó durante esta sesión. En lo que respecta al ejercicio de escritura, se propuso una pregunta detonadora relacionada con los textos y la temática. Dicha pregunta fue ¿a qué le tengo miedo?, con la cual todos los participantes, incluido el investigador, realizaron un texto breve de no más de diez líneas para responder el cuestionamiento. El tiempo promedio para la realización de este ejercicio fue de diez minutos. Posteriormente se compartieron los productos a través de lecturas

en voz alta. Una vez que todos finalizaron su participación se agradeció la apertura que cada uno tuvo hacia con todos los demás.

No es posible mostrar estos textos o referir sus contenidos ya que hacerlo significaría una invasión hacia la privacidad de los participantes. Estos son ejercicios que, por la temática, resultan personales e incluso íntimos. Evidenciarlos vulnera el vínculo generado entre el investigador y los asistentes faltando a la confianza que generada entre las partes. Por esta razón se procedió en forma narrativa para destacar que el hecho de haberse ejecutado la dinámica es en sí un resultado valioso.

Antes de partir y dar por concluida la sesión, se hizo entrega de los libros de la Editorial de la Universidad Veracruzana (Ver Apéndice D). Con la intención de ser lo más justo posible, cada uno de los libros se colocó boca abajo dejando a la vista únicamente la contraportada de estos. Así, los asistentes leyeron la sinopsis y con base en ella, eligieron uno de los materiales. Para esta actividad de seguimiento, la propuesta realizada por el investigador incluía, de manera voluntaria, la realización de un texto tipo reseña toda vez que la lectura del material se concluyera.

Frente a la circunstancia que se presentó en la dinámica de selección de la crónica, en la que no todos los participantes preferían por la misma opción de lectura, se propuso configurar una carpeta virtual en la plataforma *Google drive*, para compartir todos los materiales de lectura disponibles en el taller. Así, aquellos alumnos interesados en algún otro texto que no fuese leído en la sesión tendrían oportunidad de revisarlo. Dicha propuesta fue bien recibida y se procedió a ponerla en práctica. Uno o dos días después de la sesión se avisaba a los participantes, por medio del chat grupal en *WhatsApp*, que el material se encontraba disponible.

3.2.1.4 Perú. El retorno: volver desde dentro. La cuarta sesión, realizada el 16 de enero de 2023, originalmente estaba prevista para llevarse a cabo el día 13 de enero. Sin embargo, las fuertes lluvias que se precipitaron durante aquella mañana obligaron a los participantes a comunicarse para informar que los accesos de sus colonias de residencia estaban bloqueados o inundados y, por lo tanto, era prácticamente imposible salir de casa para acudir a las instalaciones de la UPN. Frente a esta situación se tomó la determinación de suspender y reprogramar las actividades del taller con la intención de salvaguardar la integridad física de los integrantes del grupo.

Una vez que arribó la siguiente fecha, la sesión tuvo lugar con un pequeño contratiempo por parte de la administración de la unidad, por lo que fue necesario esperar junto con todos los asistentes a que se permitiera el acceso al aula. Durante el tiempo de espera, se obsequiaron golosinas a los asistentes y se aprovechó el espacio de convivencia para preguntar a los asistentes, uno a uno, si habían podido comenzar con la lectura del material que habían llevado a sus hogares en la sesión previa. Tres de los cinco participantes comentaron haber iniciado la lectura. De ellos, uno externó haber avanzado de manera significativa en el ejercicio de la lectura en casa. Los dos sujetos participantes que dijeron no haber podido iniciar con la lectura, apelaban al hecho de tener actividades laborales incluso durante la temporada de receso académico. Se comentó que no era obligatorio finalizar las lecturas y no debían sentirse presionados para hacerlo. Sin embargo, se incitó a los participantes a aprovechar los momentos de ocio y espera para realizar la lectura fuera de las inmediaciones de la universidad.

Al entrar en materia y presentar el tema del retorno a partir del país Perú, se establecieron dos opciones para la lectura. La primera, volver desde afuera, presentaba una historia de inmigración. Por su parte la segunda, volver desde dentro, abordaba el espacio de la cárcel y la

privación de la libertad (Ver Apéndice B). En esta segunda opción se pudo escoger entre dos textos. Tres de cinco participantes eligieron la segunda y una vez allí, cuatro de cinco determinaron cuál de los dos textos se leería en la sesión. Así, se realizó la lectura digital de *Lurigancho el gobierno de los presos* (2003). Es importante destacar que se menciona la lectura digital pues si bien el texto tuvo que ser leído en voz alta, su formato necesitó de una lectura a través de dispositivos electrónicos.

A pesar de haber proporcionado material para que se realizaran notas y apuntes respecto al tema de la lectura, en esta ocasión ninguno de los participantes utilizó esta estrategia. No obstante, la escucha atenta permitió que, al finalizar la lectura en voz alta, se estableciera un diálogo en función del evento de complot que se presentó en la crónica. Se cuestionó, además, quién había ganado en realidad durante el proceso de elección dentro de la cárcel. Otro tema que fue destacado por los participantes en sus intervenciones tuvo que ver con las cuestiones familiares y las situaciones que se experimentan en lugares como los que se presentaron en la lectura.

Al concluir el espacio de diálogo reflexivo se procedió con la lectura en voz alta del libro álbum *La maleta* (2021) cuyo tema migratorio es central en el texto dirigido a infancias y juventudes (Ver Apéndice D). Una vez finalizada la lectura, se repartió una hoja especial con el dibujo de una maleta similar a la del libro presentado con la intención de que los participantes colocaran en ella palabras, dibujos, esquemas o cualquier representación de aquellos elementos importantes para ellos. Esto se generó bajo la premisa de: ¿qué llevarías en tu maleta si no pudieras volver a casa? cuya congruencia temática implica el procesamiento de los sentimientos en condiciones adversas como el cambio de país o la privación de la libertad. Se otorgó un espacio de diez minutos para la realización del ejercicio y posteriormente todos los participantes,

incluido el investigador, mostraron el resultado de su maleta explicando lo que habían colocado en ella (Ver Apéndice F). Los participantes receptores escucharon atentamente y se hicieron comentarios de ánimo y comprensión empática relacionados con lo que cada uno compartió. Con esto, se finalizó la sesión. Una vez más, no es posible ahondar en una explicación detallada acerca de las representaciones hechas por los participantes pues el contenido gráfico elaborado conlleva niveles de intimidad a los que sólo es posible acceder de manera privada y en un círculo de confianza como el que se generó durante las sesiones. Sin embargo, hay que destacar el hecho de haber llevado a cabo la actividad ya implica un resultado importante.

3.2.1.5 Costa Rica. Amistad y salud mental. Frente a la propuesta inicial por parte de los asistentes la quinta sesión se planteó de forma virtual. Ello abonó al objetivo cuatro de esta investigación que plantea “Impulsar la lectura de distintos formatos textuales con dispositivos móviles y redes para integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al ejercicio de lectura cotidiana”. Para ello, se buscaron las formas de adaptarse a los tiempos y necesidades de los participantes. Las dinámicas planteadas fueron adaptadas y se realizaron de forma virtual. En esta sesión solo hubo una opción de lectura. Dicha cuestión fue comentada a los asistentes en la sesión previa y de forma unánime, todos coincidieron en aceptarlo sin que ello representase imposición.

Una vez que los participantes ingresaron a la sala de *Google Meet*, se hizo una pequeña presentación y se dio seguimiento a las lecturas de casa. Dos participantes expresaron la conclusión de sus lecturas. Uno de estos comentó haber realizado la reseña correspondiente. Dada esta situación, dicho ejercicio, fue programado para su lectura al finalizar la sesión.

El tema abordado en esta sesión se tituló amistad y salud mental (Ver Apéndice D). Se introdujo de manera general estos dos temas centrales de la lectura y se procedió a reproducción

del capítulo “Noches de karaoke” de la plataforma *Radio Ambulante* para realizar la práctica de lectura escucha. A la par se proyectó en la pantalla la transcripción correspondiente al audio del episodio. Una vez finalizado, se estableció un foro de diálogo para comentarios y opiniones respecto a la lectura. Se destacó un ejercicio de diferenciación entre personaje y persona realizado por parte de uno de los asistentes. Entre los temas identificados se mencionaron la incertidumbre, la despedida, la amistad y la identificación dentro de los grupos que conformamos. Estos últimos dos temas se vincularon con experiencias personales que se contextualizaron en los espacios universitarios.

Una vez que se finalizó la participación dialógica de todos los participantes, se plantearon tres preguntas concretas para poner en práctica el ejercicio de escritura en torno a lo obtenido de la lectura escucha. Estas preguntas fueron: (a) ¿cuál es tu “ko-zin”? haciendo referencia al lugar seguro o cómodo para cada participante, partiendo del espacio que se presenta en la lectura; (b) ¿cómo se llama el grupo de WhatsApp que mantienes con tus amigos? Esta pregunta partió de la presencia de dicho espacio virtual como un lugar donde los amigos de la historia de la lectura interactuaban y convivían; y (c) ¿cuál es tu canción de karaoke? dado que el episodio presentó esta práctica como un ejercicio en el que el personaje principal se vulnera frente a sus amigos para convivir y compartir con ellos sus preocupaciones a modo de terapia informal. Se destinaron 20 minutos para realizar el ejercicio y se reprodujeron sonidos ambientales durante este periodo como acompañamiento. Una vez finalizado el tiempo, cada uno de los participantes leyó sus respuestas y se comentaron de forma respetuosa las perspectivas resultantes al respecto de la importancia de tener un buen grupo de amigos que sirva como apoyo emocional.

Para finalizar, el participante ZBI proyectó su escrito acerca de la lectura realizada casa y procedió a la lectura en voz alta para todos los integrantes de la sala de reunión virtual. De este

último ejercicio, se destaca el comentario realizado de que la lectura refiere y ayuda a compartir experiencias, dejando en evidencia el proceso con el cual los participantes establecieron una relación con los temas y los ejercicios realizados hasta este momento de la intervención (Ver Apéndice F).

3.2.1.6 El Salvador. La calle: los dueños. En la sesión número seis el participante LCK entregó de forma electrónica la reseña de la lectura realizada en casa. Con ello se dio paso a un breve comentario al respecto de sus lecturas y avances. El participante LCS comentó no sentirse cómodo con la lectura ya que esperaba algo distinto por lo que había optado por compartirla con el participante ABD, quien a su vez comentó no haber podido leer más allá del primer capítulo de su libro debido a sus obligaciones laborales. Sin más, se procedió a una segunda ronda de entrega de libros de la Editorial Veracruzana.

En esta sesión fue donde se presentaron la mayor cantidad de opciones de lectura. Los participantes hicieron mención de ello lo cual permitió introducir el tema correspondiente: la calle. De las cinco opciones de lectura tres fueron de texto impreso, una de audio y una más de video. Para ofrecerlas a los participantes, se leyó un pequeño texto elaborado por el investigador para cada una de las opciones donde se resumió el sentido contextualizado y el contenido de la crónica. De estas, se seleccionó la opción uno titulada Los dueños que comprendía la crónica Las fronteras de la guerra del escritor salvadoreño Óscar Martínez (Ver Apéndice D).

Una vez seleccionada la lectura principal a realizar, se introdujo una lectura gratuita previa complementaria con la finalidad de amortiguar, en cierta medida, el tema que se trataría a continuación. Esta lectura gratuita fue un poema infantil titulado Para entender el mundo incluido en el libro *Soluciones para casi todo* (2009). Al finalizar, se realizó una pregunta a los

participantes que se contestó en voz alta: ¿a qué se refiere el final del poema: “cerrar fuerte los ojos / y mirar dentro”?

Posteriormente se leyó en voz alta la crónica seleccionada, no sin antes entregar una hoja a cada participante para que realizara sus notas pertinentes (Ver Apéndice F). La lectura en voz alta se realizó en un promedio de 35 minutos. Después, se inició el espacio de diálogo donde los participantes destacaron su sentir ante la difícil situación que implica la guerra de las pandillas en El Salvador. Entre los tópicos identificados por los participantes destacan la idea de que “la presencia de la muerte de forma diaria nos obliga a acostumbrarnos a ella” (ZBI, 21 años). El participante LCS (20 años) resaltó la importancia de la identificación oficial (DUI) en un país con guerra interna. Por su parte, el participante HMF (22 años) señaló la necesidad de planificar la vida en función del contexto en el que nos encontramos. A su vez, el participante LCK (21 años) apuntó que, frente a los espacios y las personas con las que nos relacionamos, surge una necesidad por pertenecer. El participante ABD (19 años) agregó que se podía percibir en la lectura cómo el miedo servía como estrategia de control. Durante esta etapa de la sesión se proyectó un anota digital acerca de la postura del presidente Nayib Bukele frente al problema de las pandillas en el país (Ver Apéndice D). Esto permitió realizar un ejercicio que puso en entredicho las medidas de seguridad nacional a la par que se expresaron opiniones respecto a cuestiones de racismo, clasismo, violencia y seguridad.

Una vez finalizado el espacio de diálogo, se procedió con el ejercicio de escritura a partir de una pregunta detonadora. En esta ocasión se solicitó a los participantes que escribieran frases o palabras y no un texto. Esto con la intención de observar sus habilidades de conceptualización. La pregunta fue: ¿qué experiencias no me gustaría vivir ni me gustaría provocar? y las respuestas

se compartieron frente a los demás participantes. Al finalizar la sesión, dos participantes compartieron sus lecturas finalizadas (Ver Apéndice F).

3.2.1.7 República Dominicana. La contradicción: quedarse. La séptima sesión tuvo lugar de forma virtual a través de la plataforma *Google Meet*. Como presentación se dio seguimiento a las lecturas de casa a la par que una conversación informal. Para iniciar la sesión formal, se realizó la lectura gratuita *Nosotras/Nosotros* (2019) a la par que se mostraron las ilustraciones por la cámara web. Una vez finalizada la lectura se preguntó a los participantes sus opiniones respecto a lo presentado en el texto.

El participante LCS (20 años) comentó que era un texto muy lindo e inesperado; el participante ABD (19 años) reflexionó acerca de contenido a partir de la metáfora “las dos caras de la moneda” y expresó tópicos como el machismo, la represión de los sentimientos y sus posibles consecuencias, así como las limitaciones que impone a las mujeres el estado patriarcal; el participante ZBI (21 años) dijo que el texto había resultado ejemplificativo acerca de las limitaciones de ambos géneros, así como la idea de hacer “lo prohibido” como parte de un acto de rebeldía que implique un cambio en las actitudes y posturas; el participante HMS (22 años) coincidió en que la lectura ofrecía ejemplos de la represión de ambos géneros y desarrolló su idea en torno a la manera en que se estructura el pensamiento (ideología, saberes culturales y normas sociales) a través de los años y con influencia de instituciones como la iglesia. Esto último le sirvió para ejemplificar el progreso de la vestimenta en las mujeres.

El participante LCK entró durante la segunda parte por lo que no pudo escuchar la lectura gratuita en voz alta y, por tanto, emitir una opinión al respecto. Sin embargo, se propuso llevar el libro en la siguiente sesión presencial para que pudiera conocerla. Una vez que todos los participantes estuvieron en la reunión, se procedió a la presentación del país y el tema. Frente a

la contradicción, se establecieron dos opciones de forma dicotómica: irse y quedarse. Se seleccionó la segunda a partir de una breve sinopsis expuesta y el texto en cuestión fue La sentencia de la plataforma *Radio Ambulante*.

Una vez ocurrida la selección, se reprodujo el audio del episodio y a la par se compartió la pantalla de la transcripción para que los participantes pudieran seguir la lectura escucha con el texto de la crónica. Al finalizar el episodio, se abrió el espacio de diálogo a partir de la pregunta ¿qué les pareció el tema? En esta ocasión los participantes generaron opiniones al respecto, pero también hicieron cuestionamientos hacia el mismo, lo que supuso un procesamiento mayor de la información adquirida frente a sesiones previas.

El participante HMS (22 años), expuso que su pensar se articuló en función de las situaciones desiguales, sus causas y sus consecuencias. Entre los cuestionamientos que planteó en el espacio de diálogo hacia el texto se destacan: “Fue una suerte para la protagonista, pero ¿y los demás [en esa misma situación]? También buscó una respuesta hacia preguntas como ¿Por qué discriminar y privar de los derechos? La respuesta que este mismo participante generó fue que estas situaciones discriminantes ocurrían debido a un mal uso del poder por parte de las autoridades.

Por su parte, el participante ZBI (21 años) estructuró su participación pensando en la negligencia de los progenitores y las consecuencias que implicaron para la protagonista. EL participante ABD (19 años) consideró muy interesante la idea estructural del texto: ser inmigrante dentro del propio país. También señaló la injusticia que representó negar los derechos de residencia para la protagonista, así como la importancia de exigir lo que corresponde a cada uno de forma natural.

El participante LCK (21 años) expresó la necesidad de contextualizar el nacionalismo de Republica Dominicana para poder entender mejor la situación que se presentó en la lectura. También consideró que el problema al cual se enfrentó la protagonista de la historia no había sido resuelto como tal, pues se mantenían los prejuicios y las posturas sociales que la habían orillado a sufrir estos eventos. Por último, el participante LCS (20 años) planteó su comentario en función de señalar que la situación presentada en el texto era reflejo de un estigma mundial y que podía presentarse en cualquier país. Añadió que la idea de inclusión debería ser un aspecto primordial de las sociedades, pero sin embargo estaba más cercana a una ilusión.

Una vez concluido el espacio de diálogo, se introdujo el ejercicio de escritura a partir de la siguiente idea: si quisieras dejar tu ciudad, o incluso el país, y tuvieras que dejar una carta explicando tus motivos, ¿a quién se la dirigirías y qué le escribirías? Para la realización de esta carta se destinaron 15 minutos. Se reprodujo sonido ambiental con una alarma para finalizar el tiempo. Los participantes leyeron sus cartas en voz alta para todos, uno tras otro. Una vez que se finalizaron las lecturas de los textos realizados, se pidió que, sin particularizar, hicieran un comentario general respecto a lo que se había compartido. Destacaron las ideas del recuerdo, la soledad, la catarsis, la aventura y el cariño. Con esto se dio cierre a la sesión.

3.2.2 La frontera nacional: México

En esta segunda parte de la intervención se estructuraron tres sesiones en función de una delimitación por identidades en México. Se partió del nivel federativo. Con esta estructura se particularizó en temas que comprendían a la capital del país de forma caracterizadora. Después, a nivel estatal se planteó una paridad entre dos estados de la república y, por último, se consideró el nivel local. Así también, se exponen los eventos más significativos ocurridos durante estas sesiones.

3.2.2.1 La capital. CDMX. Los espacios: El metro y otras realidades. En la octava sesión se planteó una pregunta de recuperación para observar el proceso de retención en los participantes en torno a los temas y países abordados y con ello intuir si alguno de los contenidos había resultado significativo. Frente a la formulación “llegamos a México después de un viaje en el que recorrimos varios países de Latinoamérica, en este punto, ¿qué país es el que más recuerdan? ¿por qué?, dos de los participantes mencionaron Argentina por la historia impactante y el hecho de un país conocido. Uno de los participantes mencionó República Dominicana por ser el país más reciente. Por su parte, los dos participantes restantes dijeron recordar, por un lado, Perú por ser un tema intrigante, y por el otro, Colombia ya que la forma de abordar el tema del narcotráfico sin recurrir a la violencia explícita resultó una estrategia inesperada.

Una vez registrado en la bitácora observacional del investigador se procedió a presentar el tema de la semana con relación a la Ciudad de México: los espacios. En esta ocasión se presentaron dos opciones de lectura. Para realizar este proceso se compartió con los participantes una pequeña sinopsis general acerca del tema que abordaba cada uno de los textos. De estas dos opciones. Los participantes se decantaron por la primera. El nombre de la opción fue: El metro y otras realidades. En ella, la crónica a leer fue Viaje al ritmo de un perreo (2012) del escritor Samuel Segura. Así, se procedió a la lectura en voz alta por parte del investigador. El tiempo promedio fue de 40 minutos. El texto electrónico requirió de un equipo de cómputo para realizar la lectura y a la vez, se proyectó el texto para que los participantes siguieran la lectura.

Al finalizar el ejercicio, se procedió a la apertura del diálogo en función de las preguntas ¿qué les pareció el texto?, ¿les gustó?, ¿qué rescatan de él? Con ellas, los participantes estructuraron participaciones breves en las que fue posible detectar sus posturas al respecto. El participante ABD (19 años) señaló una vinculación entre prejuicio y clasismo con respecto a los

géneros musicales y lo ató a las conductas sociales. LCS (20 años) comentó que el texto permitía abrir un panorama del reguetón que no se observa con facilidad: que el género no solo es explícitamente sexual, sino que es capaz de abordar otros temas y situaciones. Además, apuntó que equiparar el gusto en función del contexto socioeconómico es una práctica clasista.

Por su parte, el participante ZBI (21 años) dijo entender cómo pensaban los protagonistas de la historia y, hasta cierto punto, empatizar con ellos y sus circunstancias. Sin embargo, aclaró no sentirse identificada con el gusto por dicho género musical, aunque tampoco consideró que le resultase desagradable. Lo consideró un género musical hecho para la fiesta.

Con estos comentarios se dio paso a la actividad de escritura que, en esta ocasión, necesitó de recursos de video para llevarse a cabo. La dinámica consistió en dos partes. Primero se reprodujo una selección de material extraído de la cuenta de *TikTok* @cyn_tii. Se mostraron 15 videos cortos de entre 35 y 120 segundos. Posteriormente se abrió un pequeño espacio de diálogo donde cada participante opinó respecto al contenido. El participante ZBI (21 años) dijo que en estos videos se mostraba “la verdadera cara de la CDMX, la que no aparece en las publicidades turísticas”. HMF (22 años) señaló la percepción individual y cómo esta determina cómo se ve un lugar. Añadió que resultaba un choque cultural a la vez que interesante la postura de observar y reflexionar sobre lo que ocurre en un lugar determinado. ABD (19 años), comentó sentir agrado por el material presentado porque permitía observar otra perspectiva de los espacios y otra forma de ver la vida cotidiana. El participante LCK (21 años) apuntó un comentario de apreciación cultural en torno a las dinámicas que se presentaban en el material. Por su parte, LCS (20 años) rescató la narración como una característica relevante en los videos.

Se explicó a los participantes por qué estos videos se consideraban como crónicas en función de las dos características presentadas al inicio del taller: observación e interpretación.

Todos estuvieron de acuerdo en la postura presentada. Finalmente se repartieron hojas blancas y se hizo una pregunta detonadora: ¿cuáles son tus lugares cotidianos y que hay en ellos? Se explicó a los participantes que buscaba que generaran textos con un promedio de extensión de media cuartilla y que contara con características descriptivas. Por supuesto, ello no fue restrictivo y esta postura se dejó claro frente a todos para eliminar la presión que implica el hecho de tener que escribir una cantidad específica en un tiempo delimitado (diez minutos).

Al terminar el tiempo de escritura, los participantes procedieron a realizar la lectura en voz alta de sus textos (Ver Apéndice F). Se destacaron espacios como la casa, la comunidad, la playa, la plaza y la escuela. Elementos fundamentales en los textos fueron la familia, las mascotas, los compañeros y amigos, la introspección, la empatía, las adversidades y el optimismo. Para finalizar la sesión, se solicitó a los participantes un comentario general acerca de la sesión. ABD (19 años) expresó haber entendido la importancia de la perspectiva propia y observar una estética particular de la CDMX. HMF (22 años), señaló el punto de vista diferente para observar la cotidianidad. ZBI (21 años) apuntó que la sesión le permitió conocer otro lado de la CDMX. LCK (21 años) dijo haber modificado el prejuicio respecto al género musical de la crónica principal que se leyó y LCS (20 años) compartió que sesiones como esta le parecían muy buenas porque permitían ampliar la visión individual.

3.2.2.2 Los estados. Veracruz o Sinaloa. Un tema y sus vertientes: el narcotráfico. En la penúltima sesión de la intervención, el seguimiento de las lecturas en casa mantuvo respuestas similares a las previas que incluían rutinas de trabajo y asuntos personales que atender de manera prioritaria. A la par que se escuchaban los comentarios, se realizó una dinámica de apertura para generar una estrategia de lectura coral sorpresiva (Ver Apéndice F) con la intención de observar cómo reaccionaban los participantes ante la encomienda de leer en voz alta y frente al grupo.

Ello se planteó como práctica ensayística pues, en la siguiente sesión los participantes la lectura en voz alta de su texto (crónica) basado en una fotografía sería parte fundamental del ejercicio.

Para lograrlo se dio a elegir entre cinco opciones de golosinas. Cada una de estas tenía una etiqueta de color y un número. Estas marcas sirvieron para repartir la lectura seleccionada para la actividad. Con motivo de poder situar el tema elaborado para esta sesión, se presentaron dos estados de la república: Sinaloa y Veracruz y se lanzó la pregunta ¿qué similitudes pueden tener dos estados como los que se presentan? Los participantes realizaron un consenso entre ellos y respondieron con dos opciones: la delincuencia y el tráfico de drogas.

Una vez que se obtuvo dicha conclusión, se presentó el tema correspondiente a esta sesión: el narcotráfico, cuyas características incluyen las dos respuestas emitidas. Después se procedió a mencionar las dos opciones de lectura, donde cada una correspondió a uno de los estados mencionados. Luego de haber mencionado los títulos de las crónicas y leer una sinopsis caracterizadora elaborada por el investigador, se procedió con la selección que, por decisión unánime, fue la crónica Veracruz se escribe con zeta del libro *Aquí no es Miami* (2013) de la escritora Fernanda Melchor (Ver Apéndice D).

Gracias a la estructura del texto y la dinámica previa, a cada participante se le otorgó un fragmento del texto al azar. Sin embargo, en esta sesión estuvieron presentes cuatro de los cinco asistentes por lo que el investigador intervino en la dinámica supliendo la ausencia. Gracias a este ejercicio de lectura coral fue posible identificar con mayor detenimiento las características de lectura en voz alta que cada participante poseía. LCS (20 años), fue el primer integrante en leer. Se notó que su lectura fue rápida y con una articulación correcta. Por su parte ZBI (21 años), realizó el ejercicio con los ojos muy fijos en las páginas y poco a poco disminuyó el volumen de su lectura. Aun así, fue posible escuchar toda su intervención. HMF (22 años)

realizó una lectura pausada respetando todos los signos de puntuación y con una entonación seria durante toda su lectura. Por último, LCK (21 años) leyó de forma voluntariosa con un tono alto. Detectó fragmentos humorísticos que le generaron pequeñas inflexiones de tono y ritmo que no afectaron la comprensión, fluidez o dicción. Finalmente, el investigador finalizó el texto con una lectura en voz alta que buscó reflejar el sentir de los personajes y las historias presentadas en el texto.

Frente a un texto como el de Melchor, no fue necesaria una pregunta detonadora para iniciar el espacio de diálogo. Los participantes tomaron la palabra una vez que finalizó el texto y expresaron sus sentires al respecto del contenido que revela la lectura. En esta sesión, se rememoraron anécdotas y experiencias tanto propias como familiares en las que hubo presencia del narcotráfico directa o indirectamente. Las experiencias incluyeron, viajes, traslados, familiares dentro del sistema de justicia, antros, bares y restaurantes, grupos musicales, vecinos, entre otras. Se consigna de esta manera con la intención de crear toda ambigüedad posible para mantener la máxima seguridad posible respecto a las historias personales compartidas, pero se busca dejar consignado cuales fueron los tópicos más relevantes.

Con ello, surgió la conclusión colectiva de que la violencia producto del narcotráfico afecta todo estrato social y todo núcleo de convivencia. Se reflexionó acerca de la necesidad por mantenerse alerta en una zona como Coatzacoalcos y establecer canales de comunicación permanente con familiares, amigos y conocidos para mantenerse seguros. De forma general, se añadió la necesidad de un cambio generacional que debe surgir de una cultura de pensamiento más empática y solidaria. Esto, se añadió, puede comenzar en los espacios universitarios. Por último, se dio cierre a la sesión con un espacio de convivencia y realizando ejercicios de respiración.

3.2.3 El lugar habitado

En la tercera parte comprendida por la última sesión, se configuró una intervención basada en la explicación del concepto “El lugar habitado”. Esta sesión se realizó en el espacio de la biblioteca de la UPN 305 en el horario asignado. Antes de iniciar la sesión y como parte de la retribución y agradecimiento con la unidad 305 de la UPN que permitió y facilitó la implementación de la intervención de este proyecto, se programó una entrevista al investigador guiada por los participantes del taller en dónde se realizaron preguntas respecto al tema de la lectura por placer, sus beneficios e importancia en el nivel universitario. Para ello, acudió el fotógrafo de la unidad que se encargó de realizar las tomas y cuidar el audio. Se destinaron 30 minutos en promedio para la realización de esta actividad extra al proyecto que aquí se plantea.

Sin embargo, es posible observar el producto titulado *Los beneficios de la lectura* que resultó con la entrevista. Para ello, puede consultarse el material del enlace que se adjunta en el Apéndice G. A continuación se presenta la relatoría de lo ocurrido en la sesión del cierre del taller que resultó de la estrategia práctica configurada durante la intervención de este proyecto de investigación.

3.2.3.1 La ciudad. Coatzacoalcos: Pensar en lo que nos rodea. Como parte de la introducción, se realizó un repaso general de lo que ocurrió durante las nueve sesiones previas a partir de una exposición con diapositivas por parte del investigador. Se retomaron las ideas de la lectura como viaje y la observación e interpretación como base medular de la crónica. A partir de del recorrido, y las ideas planteadas a lo largo de la intervención, se concluyó con que dicho género permite explorar particularidades de la realidad y que la actividad de escritura a partir de la observación del entorno y la fotografía era un ejercicio que ponía en práctica y resumía esta postura. De esta manera se presentó el tema para la sesión como un punto de llegada: La ciudad.

Coatzacoalcos. Por esta razón, durante la última sesión no habría opciones de lectura pues la dinámica propuesta planteaba la lectura en voz alta de los textos elaborados por los participantes. Con ello se abordaba la idea central de la sesión y de la intervención: El lugar habitado.

Previo a que los participantes leyeran sus textos en voz alta se propuso una lectura gratuita que sirvió de preámbulo para introducir sensibilidad y empatía frente a la dinámica. Dicha lectura fue *Siempre cerca* (2021) del escritor Mark Janssen. A partir de ella se generó un pequeño espacio de diálogo pues el tema de la lectura se estructura en torno a la pérdida. Frente a ello, el comentario surgió del participante LCK (21 años) quien apuntó la importancia de pensar en lo que dejaremos como recuerdo para aquellos que se queden cuando nosotros nos vayamos.

Se tomó un respiro colectivo para asentar las emociones generadas por la lectura gratuita y posteriormente proceder con la lectura principal que consistió en las crónicas de los participantes. El orden fue definido de forma voluntaria. El participante LCK (21 años) fue el primero en realizar el ejercicio de lectura en voz alta (Ver Apéndice F). Para realizar su lectura dio un preámbulo explicando algunas cuestiones acerca del acontecimiento y mostró las fotografías que acompañaban su texto. Una vez concluida su lectura, se dio oportunidad a los demás participantes de expresar sus opiniones al respecto. Se rescatan risas y comentarios divertidos.

El siguiente participante en realizar su lectura en voz alta fue ZBI (21 años). En esta ocasión, se leyó directamente sin mostrar ni comentar nada de forma previa. Por el contrario, mostró las imágenes que acompañaban su texto al final de su lectura. Nuevamente, frente al contenido del texto, hubo risas y se identificaron los momentos que las provocaron. Después fue el turno del ABD (19 años) que compartió su texto de forma electrónica. Antes iniciar explicó que no tenía fotografías ya que el evento narrado ocurrió muy rápido en la vía pública. Cuando

finalizó la lectura, se realizaron comentarios respecto a la educación vial y se señalaron las coincidencias que se narraron en el texto.

El siguiente en realizar el ejercicio de lectura en voz alta fue LCS (20 años).

Nuevamente, se prefirió el formato electrónico. La lectura fue rápida y, de todos los ejercicios, fue el más introspectivo. Al finalizar esta participación, los asistentes realizaron un espacio de diálogo donde contaron experiencias ocurridas en el transporte público. Se destacó el acoso y las formas de identificarlo. Por último, HMS (22 años) compartió su texto frente a los demás. En esta ocasión realizó un pequeño preámbulo explicativo y después procedió con la lectura. Al terminar, se mostró la foto que acompañaba el texto y los participantes hicieron comentarios generales respecto a la historia. Los textos realizados por los participantes pueden consultarse en el Apéndice F.

Para finalizar la sesión, el investigador participó leyendo un texto de su autoría para situarse en la misma categoría que los demás. Con esto se buscó establecer una paridad de participación en el ejercicio de lectura en voz alta. Se leyó el texto provisionalmente titulado *Zeus* (2021). Una vez terminada la intervención, los participantes ofrecieron sus opiniones al respecto de la anécdota narrada. Se rescataron las ideas catártico, fuerte, remordimiento, acompañamiento y percepciones como caracterizaciones y atributos otorgados por parte de los participantes.

Como cierre para esta sesión, se solicitó a los participantes que expresaran brevemente una opinión general respecto al taller. Los cinco participantes coincidieron en comentar que había sido una experiencia diferente a lo que esperaban de un taller de lectura y que eso había sido muy significativo y motivador. Después agradecieron al investigador su tiempo y empeño en todas las sesiones. Antes de finalizar la sesión, el director de la unidad 305 UPN hizo acto de

presencia para entregar constancias de asistencia y participación a todos los presentes. Una vez realizado el acto correspondiente, se agradeció a los participantes por sus asistencias y paciencia. Con esto concluyó la última sesión de la intervención que se diseñó como un taller de lectura y escritura para dar forma práctica a la presente investigación.

3.3 Lectura de los participantes: entrevistas a profundidad

En la conformación del grupo final de participantes de la intervención de este proyecto de investigación, el número resulta idóneo para establecer un contacto directo e individual con cada uno de ellos. Por lo tanto, se estableció una comunicación a través de mensajería mediada por Internet para concretar una fecha y hora en la que se pudiese realizar una entrevista. La finalidad de este proceso buscó indagar en las apreciaciones que cada uno de los individuos tuvo con respecto a los acontecimientos ocurridos durante el periodo del taller. Esto implica, no solo las opiniones respecto dinámicas internas de las sesiones sino también en torno a las cuestiones individuales, dificultades y necesidades que surgieron antes, durante y después de la intervención. Todo ello responde a observar cómo se cumplieron los objetivos particulares propuestos en la investigación.

Por ello, se elaboró una guía de entrevista con indicaciones generales para su aplicación, así como una serie de preguntas diseñadas a partir de los objetivos y los datos obtenidos del cuestionario diagnóstico que se realizó previo al inicio del taller (Ver Apéndice H). Aun con todo esto, la formulación de los reactivos mutó durante los encuentros entre entrevistado y entrevistador y surgieron algunas preguntas específicas para cada sujeto participante con la intención de resaltar las características de cada uno. En este sentido, la estructura de la cada entrevista fue particular en función de la búsqueda por información de orden cualitativa.

Es así como, para el análisis de las respuestas, se recurrió a la conformación de nubes de palabras a través del programa informático estadístico *R-studio*. La elaboración se realizó en conjunto con la asistencia de un estudiante de la licenciatura en Estadística de la Universidad Veracruzana. Se generó una nube por pregunta y en cada una de estas se consideró lo expresado por los cinco participantes entrevistados. A continuación, se introduce la pregunta base de manera textual con la que se estructuró la idea del planteamiento hacia cada uno de los participantes. Después se presenta la nube de palabras correspondiente a la respuesta como un gráfico de información conjunta que expresa las ideas que fueron abordadas con mayor consideración por parte de los entrevistados y por último una breve interpretación que contextualiza lo que dichas palabras representan en las respuestas otorgadas por los participantes.

Esta estructura de presentación atiende al enfoque mixto que se ha utilizado a lo largo de este reporte de investigación. La forma, es decir, la guía de preguntas base, se utiliza aquí para estipular un orden de consideración específico y mostrar un seguimiento concreto, mientras que el contenido expresado, atiende la parte subjetiva, las expresiones de cada participante. Lo que se busca es relacionar las opiniones de todos los compañeros que atendieron la experiencia práctica. Si bien la presencia de una nube de palabras por cada pregunta puede considerarse excesiva e incluso negativa en presentaciones de estudios cualitativos, desde un punto concreto para el investigador hay elementos en este conjunto de datos gráficos que deberían considerarse de manera adyacente a lo que se buscó indagar con las respuestas.

Observar todas las nubes en conjunto permite detectar una serie de detalles que, si bien no están expresos en los textos que las acompaña (pues estos se enfocan en la relación que hay entre las respuestas emitidas), sí son identificables durante el recorrido de la lectura de este apartado. Al relacionar todas las nubes entre ellas y no sólo con el texto, surge información que

puede ser relevante para la investigación. Se destaca, sobre todo, el hecho de la evolución de las respuestas que, conforme avanzó la dinámica de la entrevista, fueron haciéndose más específicas y profundas en cada uno de los participantes. Esto puede observarse en el número de palabras que se toma en consideración al hacer el gráfico, pues hacia la segunda mitad del encuentro, las estructuras resultantes mutaron significativamente.

Otra característica interpretativa que surge de esta lectura de gráficos interrelacionados es la capacidad evocadora que tiene el lenguaje. Conforme más se utiliza a lo largo del encuentro, surge más información para expresar por parte de los entrevistados. A la par, es posible reconocer un nivel de comprensión significativo, tanto de contenidos como de las dinámicas experimentadas, en cada uno de los participantes pues el ejercicio de memoria implica tener presente lo aprendido. No se puede recordar lo que no es consciente. Así pues, se muestran los resultados obtenidos.

Pregunta 1. Opinión general del taller.

Figura 10

Nube 1



Una vez realizada la introducción con el sujeto entrevistado se solicitó su aplicación general acerca de lo acontecido en la intervención de este proyecto. Entre los cinco participantes está presente la estructura a partir de la idea del taller. La lectura y la escritura resaltan como las tareas principales que se realizaron durante las sesiones. La recepción positiva y el gusto tanto por el contenido como por las dinámicas, así como la utilización del sentido de la vista que se relaciona directamente con los distintos tipos y formatos de lecturas implementadas. Entre los participantes resultó interesante todo lo experimentado y contribuyó al conocimiento tanto teórico como práctico. Es importante destacar que se hizo hincapié en las formas de las estrategias y actividades realizadas. Así también se destacó una contribución al aprendizaje y la presencia de los compañeros en el aula.

Pregunta 2. ¿Qué te pareció que el taller se haya realizado en los espacios de la escuela/universidad?

Figura 11

Nube 2



Frente al segundo cuestionamiento se destaca la positividad que representa el lugar conocido y recurrente. Las ventajas que ofrece el espacio universitario también son un punto de coincidencia entre los entrevistados. Está presente la idea de la estructura escolar y el cambio que representó en función de las dinámicas que se presentan dentro del recinto. Se mencionó el equipamiento con el que se cuenta en las aulas como una ventaja para el trabajo realizado, así como el tiempo invertido.

Pregunta 3. ¿Consideras que habrías asistido al taller si se hubiese desarrollado en algún otro lugar? ¿Por qué?

Figura 12

Nube 3



En esta pregunta se buscaba establecer un contraste en función de las estructuras académicas representadas en el espacio académico. Con ello, la pretensión fue conocer si los participantes consideran la asistencia como una obligatoriedad. Por ello se planteaba la pregunta como una especulación frente a los ocurrido en la dinámica general. Sin embargo, es necesario

tomar en cuenta que, para poder llevar a cabo estas preguntas, la intervención ya había concluido. Por esta razón, en las respuestas que expidieron los sujetos participantes se puede observar cómo sus consideraciones subjetivas se presentan influenciadas respecto a lo satisfechos y felices que dicen haber terminado con lo ocurrido.

Es entonces que salen a relucir dos cuestiones importantes: la distancia y el tiempo. Esta coincidencia entre las respuestas devela que los participantes cuentan con una serie de actividades ajenas al ámbito académico y formativo por lo que es prioritario tener en consideración estos factores para determinar su participación. Siempre que estén contempladas y no interfieran con sus demás actividades, la respuesta de asistencia será positiva. Por supuesto mientras más cercano el lugar donde se realicen las intervenciones prácticas más posibilidades hay de asistir.

Pregunta 4. ¿Qué dificultades tuviste para poder asistir al taller?

Figura 13

Nube 4

retardo
ahí gusto
trabajo
transporte
imprevistos
ninguno
bueno
llegar
llovió

En la cuarta pregunta, surgieron cuestiones que salen del control de los participantes. Si bien el gráfico no presenta concretamente la negativa que deja en claro que no hubo dificultades de fuerza mayor, si surgen las cuestiones climáticas, los imprevistos y el hecho de estar sujetos al transporte. Se aclara que, si bien hubo retardos, eventualmente se acudía a las sesiones. Con ello debemos apuntar la flexibilidad y la no restricción en cuanto a la hora de llegada y de salida pues a pesar de estar inmersos en el contexto académico siempre se buscó adaptarse, en la medida de lo posible, a las necesidades del grupo. Con ello la respuesta del grupo final se mantuvo constante.

Pregunta 5. ¿Qué te pareció la dinámica en las sesiones del taller?

Figura 14

Nube 5



Este cuestionamiento plantea la reflexión en torno a lo ocurrido dentro de las estructuras internas de las sesiones. Con base en una breve explicación, los asistentes coincidieron en que la dinámica planteada resultó interesante, buena, amena y funcional. Se destaca el proceso de

identificación que sufrieron los participantes con relación a las anécdotas y las historias expresadas tanto en los textos, como aquellas que se compartieron de forma personal e individual. También se desarrolla la cualidad mutable entre una y otra sesión, es decir, que a pesar de contar con una estructura base similar para todas las sesiones, fueron las actividades, ejercicios, estrategias para otorgar turnos, fragmentos de lectura y participaciones, lo que hizo variada la experiencia alejándola de la monotonía y la repetición. Así, se buscó evitar el aburrimiento por parte de los asistentes. En esta respuesta, se retomó el gusto y la escritura. Se mencionó la variedad y la pertinencia de los temas presentados.

Pregunta 6. Acerca de las formas en que leímos, como la lectura en voz alta, escuchar el texto a través de *podcast* o ver vídeos narrativos, ¿qué puedes comentar?

Figura 15

Nube 6



Frente a este cuestionamiento, los entrevistados comentaron que fue una experiencia diferente en comparación con los talleres que se han ofertado previamente en la institución, lo que resultó inesperado pero agradable y refrescante en torno a las estrategias y dinámicas que ya

se conocían y se esperaban. Esta característica diferenciadora también se expresó en función de lo que los participantes consideraban como práctica de lectura. Se destacó el nivel complementario e interactivo de los formatos utilizados en las sesiones.

Por otra parte, se mantuvo una perspectiva interesante que se relacionó con la manera en que se transmitió la información pertinente y la forma en que se ataron los contenidos entre ellos y con los ejercicios de escritura. También destacó la opinión positiva respecto al uso de distintos formatos. De estos últimos, los que más destacaron fueron *podcast* y el video por su calidad narrativa y envolvente.

Pregunta 7. ¿Consideras que utilizar las tecnologías actuales para leer contribuye en algo?

Figura 16

Nube 7



En la pregunta siete, los participantes expresaron que la implementación de los recursos tecnológicos fue benéfica y positiva pues permitió facilitar a la transmisión de lecturas y contenidos. Se destacó el uso de distintos sentidos para leer, no solo el visual sino también el

auditivo. En general, la postura de los cinco participantes desembocó en que las tecnologías ya forman parte de la cotidianidad y están tan incrustadas en nuestras actividades que no se consideraron como un aditamento sino como una forma preestablecida al alcance de todos los asistentes.

Pregunta 8. ¿Qué piensas acerca del espacio de diálogo en el que participábamos y comentábamos acerca de los textos que leíamos?

Figura 17

Nube 8



La pregunta 8 permitió indagar acerca de las opiniones respecto al círculo dialógico que se implementaba en las sesiones del taller justo después del ejercicio de lectura. Las coincidencias de los participantes permiten observar el espacio se consideraba un lugar seguro donde se generó confianza y la posibilidad de expresarse sin ser juzgados. Se destaca la idea de inclusividad, así como la mención a las anécdotas compartidas. También es claro que se tuvo presente el flujo de sentimientos que se generaron a partir de relacionar los temas de las lecturas

con experiencias personales y familiares. Sigue presente la figura del otro a través de los compañeros y la práctica de compartir y escuchar.

Pregunta 9. ¿Qué te parecieron los ejercicios de escritura?

Figura 18

Nube 9



En lo que respecta a los ejercicios de escritura, la postura principal fue de miedo puesto que se presentaban conflictos con las ideas que se querían expresar. También surgió la dificultad una categoría descriptiva de estas prácticas. Sin embargo, resaltan dos palabras muy importantes: autocritica y catarsis. Los participantes expresaron los beneficios que significaron, de manera personal, la realización de textos, figuras y diagramas para comprender e implicarse con los contenidos de las lecturas. Por otra parte, surgió el tiempo como una característica limitante en cuanto a la expresión de sus ideas que estuvo aunado a sentir una presión de ejecución y contribuir en la dificultad de realización.

Pregunta 10. Aunque el taller se centraba en crónicas, no todo lo que leímos fueron crónicas, ¿recuerdas algo de los textos que haya resultado significativo para ti?

Figura 19

Nube 10



En la décima pregunta, se abordaron las lecturas complementarias que no eran las crónicas. De estas se destaca el uso de libros ilustrados donde el que más sobresalió en los recuerdos de los participantes fue el de *La maleta* de Chris Naylor-Ballesteros. Entre las razones que expresaron los participantes surgieron, por una parte, el formato amplio y las ilustraciones llamativas y, por otra, el tema y la importancia de abordarlo desde la empatía, el respeto y la consideración mutua. Además, se vinculó directamente con el ejercicio de escritura que se realizó a partir del texto y los sentimientos que despertó en los participantes. Otras lecturas que también se mencionaron fueron *El pato y la muerte* de Wolf Erlbruch por la manera en que permitió abordar el tema de la vida y la pérdida; y *Nosotras/Nosotros* de Ana Romero y Valeria

Figura 28

Nube 19



Esta última pregunta, se planteó a cuatro de los cinco participantes. Aquí, cabe recordar que al principio de la intervención se presentaron el doble de los participantes que concluyeron el taller como se consigna en el subapartado *3.1.2 Participantes y asistencias*. Por esta razón, es pertinente la indagación al respecto. Los participantes coincidieron en que los horarios y los compromisos laborales fueron el principal impedimento para la continuación de los demás participantes. Además, se enfatizó en el hecho de haber realizado la intervención durante el periodo vacacional donde el tiempo libre normalmente no se invierte en estas actividades. También se mencionó que muchos compañeros regresan a sus ciudades y comunidades de origen. Mantenerse lejos de casa en este periodo por actividades como la que se planteó muchas veces se descarta.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Consideraciones finales

La posibilidad de presentar este apartado de manera previa a los resultados surgió como una interrogante durante el proceso de revisión dado que aquí hay una presencia significativa de estrategias en la búsqueda por obtener los objetivos planteados. Sin embargo, se presenta aquí dado el vínculo estrechamente establecido con los eventos ocurridos en la sesiones y con las preguntas de la entrevista lo cual resultaría descontextualizado de ubicarse previo a lo que se expuso en el apartado anterior. De esta forma, se pretende un cierre para la narración y la presentación de resultados.

Ante los objetivos planteados en la conformación de esta investigación, es importante ponderar el acercamiento a estos una vez que se ha realizado la intervención y se han registrado los productos obtenidos en esta parte del proceso. En este punto del presente reporte, resulta necesario señalar que las tareas realizadas antes, durante y después de la implementación práctica buscaron contribuir hacia una consolidación positiva de los intereses estructurados en el planteamiento del proyecto.

Con relación al objetivo uno que estipuló el impulso de la lectura como una actividad recreativa dentro y fuera de los espacios universitarios para que se realice como actividad autónoma, se apuntan dos estrategias. Por una parte, la implementación del taller de lectura y escritura en torno al género de la crónica literaria donde se complementó con textos de otros géneros (Ver Apéndice B). Ello abona a la primera parte del objetivo que contempla los espacios internos de la universidad, pues la intervención se realizó dentro de la Unidad 305 de la Universidad Pedagógica Nacional, ubicada en la ciudad de Coatzacoalcos, Veracruz.

Por otra, la estrategia de obsequiar material de lectura proporcionado por la Editorial de la Universidad Veracruzana para que los participantes pudieran realizar esta actividad en casa, así como el seguimiento de esta a través de preguntas durante las sesiones y, posteriormente, en una entrevista a profundidad (pregunta 16) de forma individual para que cada uno de ellos comentara su experiencia al respecto, contribuyó a la parte que contempla los espacios ajenos a la institución. A este objetivo también contribuyó la creación de una carpeta en la plataforma *Google drive* (pregunta 17) donde, después de cada sesión, se colocaba todo el material de lectura disponible para cada país para brindar la posibilidad de acceso posterior a las sesiones.

En lo que respecta al segundo objetivo: Promover la lectura del género de la crónica contemporánea como texto literario de relevancia social a través de un taller de lectura y escritura, fue posible gracias a la cartografía lectora (Ver Apéndice B) diseñada previo a la implementación del taller. El hecho de haber sido estructurada con base en países latinoamericanos (pregunta 12) a la par que el círculo dialógico (pregunta 8), permitieron abordar cuestiones sociales con potencial relevancia para los contextos de cada uno de los participantes.

El objetivo tres, que buscó fomentar la comprensión de crónicas por medio del diálogo reflexivo activo, se vio implementado de forma continua en las diez sesiones realizadas durante la intervención como se puede constatar en la relatoría de resultados (Ver Apéndice D). Posteriormente se reafirmó su efectividad en la entrevista a profundidad gracias a las respuestas de las preguntas 14 y 15 (Ver Apéndice H) del apartado 3.3 Lectura de los participantes: entrevistas a profundidad, que se realizaron durante la evaluación final. Aunque no era el propósito principal de los ejercicios de escritura, la elaboración del texto final por parte de los asistentes también permitió la conformación de un proceso comprensivo respecto al género, como se expresó en las respuestas a la pregunta nueve.

La utilización de equipo de cómputo, materiales de lectura de diversos formatos como *podcast*, videos y páginas electrónicas, permitieron conformar una base para contribuir al objetivo cuatro: impulsar la lectura de distintos formatos textuales con dispositivos móviles y redes para integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al ejercicio de lectura cotidiana. Así, fue posible presentar a los estudiantes una diversidad de formatos y plataformas para que pudieran observar la integración de la actividad lectora dentro de los dispositivos y acercarla a ellos desde un espacio (virtual) que ya les resultase conocido. La pregunta siete de la entrevista a profundidad buscó indagar en la opinión de los participantes con respecto a la inclusión de estos medios en el taller (Ver Apéndice H).

Por último, para contribuir a lo correspondiente con relación al objetivo cinco: establecer un análisis crítico contextual de enfoque social a partir de la escritura creativa personal propiciando vinculaciones intertextuales e interdisciplinarias, es posible constatar su efectiva realización a partir de los ejercicios de escritura que se realizaron en las sesiones y de los cuales pueden consultarse algunos ejemplos en el Apéndice F. Lo que corresponde al análisis crítico se estableció en mayor medida a través del diálogo reflexivo (objetivo tres). Sin embargo, algunas reminiscencias de este se pueden ver reflejados en los ejercicios gracias a que a las preguntas detonadoras que estructuraban la escritura, se plantearon con relación al tema abordado en la crónica y el texto complementario (pregunta 10). Así, no solo se buscó que la escritura estuviese relacionada de forma social, sino también personal.

Una vez que se tienen presente estas cuestiones de la dinámica interna del taller, también es posible considerar las circunstancias contextuales que dieron forma al mismo. Para tener idea de esto, fueron importantes las respuestas de las preguntas 2, 3, 4, 18 y 19 de las entrevistas a profundidad. De esta información recabada, en conjunto con los datos del cuestionario

diagnóstico y las opiniones expresadas durante las sesiones del taller de la intervención, es posible obtener que los participantes son jóvenes de clase media baja con necesidades particulares que requieren de una práctica laboral que retribuya en su economía. Mientras algunos de ellos laboran en establecimientos como restaurantes y tiendas, otros lo hacen de forma independiente a través del emprendimiento y el *freelanceo*. Todo esto contribuye a una rutina que, junto con la académica, deje poco o nulo tiempo para la lectura como una actividad recreativa por seguir asociada en mayor medida con las obligaciones escolares. A la par, las responsabilidades personales y los espacios familiares poco propicios tampoco contribuyen a facilitar que las actividades de lectura y escritura se realicen con periodicidad y constancia.

La distancia y el tiempo son dos factores importantes para los asistentes de talleres, círculos de lectura, etc., al momento de determinar su participación en estos ya que están relacionados de forma estrecha con otras cuestiones como: trabajo, dinero y escuela donde se incluyen actividades extraescolares como el servicio social y las prácticas profesionales. Sin embargo, es importante establecer dinámicas interesantes e innovadoras para mantener el interés en los participantes. El hecho de brindarles opciones de lectura para que tuvieran la oportunidad de decantarse por una y no sentir que la lectura resultaba impuesta por el investigador, contribuyó a la buena disposición por parte de los alumnos para participar y atender indicaciones.

La implementación de distintos formatos de lectura (*podcast*, videos, películas, canciones) que requirieron de las TIC, permitió que se estableciera un panorama más amplio en torno a lo que significa leer para los participantes. A la par, mostrar flexibilidad frente a la propuesta inicial de un taller completamente presencia, demuestra que la intención de la intervención fue adaptativa y no se regía a las limitaciones académicas de tiempo y espacio, sino

que era posible aprovechar otras estrategias, como las reuniones virtuales. Dejando en claro que el propósito de la intervención era poner en práctica la actividad de la lectura y la escritura por cualquier medio y el de no atender una estructura de clase prediseñada para un formato específico.

Otra de las cuestiones importantes fue la de diseñar un espacio seguro para los participantes donde las intervenciones, opiniones y textos de todos, fuesen respetados y recibidos con la mayor apertura. Implementar estrategias que permitieran vincular temas y estructuras para buscar la mayor cantidad posible de acercamientos a la lectura, también fue una tarea que se planteó desde el principio con la conformación de este proyecto de investigación sobre lectura.

Tras una reflexión profunda, es posible considerar una necesidad descubierta en la zona tanto dentro de los espacios que ofrecen las universidades como fuera ellos. La importancia de buscar la configuración de intervenciones que se interesen por fomentar e impulsar las actividades de lectura y escritura para la población en general es primordial no solo en la ciudad de Coatzacoalcos sino en toda la región sur del estado de Veracruz.

4.2 Caminos trazados

Ante la propuesta metodológica, las líneas que se utilizaron en la conformación de esta investigación permitieron un acercamiento desde un enfoque preponderantemente cualitativo. El carácter inductivo, exploratorio y explicativo que se buscó, conformó un acercamiento desde la Investigación-acción donde el marco referencial interpretativo y crítico coadyubó a la comprensión y resolución de problemáticas específicas dentro de una colectividad que se vincula mediante el ambiente compartido por un grupo, programa, organización o comunidad (Hernández Sampieri, 2014). En este caso particular, es posible apreciar dos niveles: (a) el que tiene que ver con la necesidad de mejora en cuanto a procesos de lectura y escritura que permitan

a los estudiantes universitarios acceder a estrategias óptimas para su formación, pero también que se entienda que estas actividades (leer y escribir) son igualmente posibles sin una necesidad plenamente utilitaria, es decir, que su práctica puede ser recreativa, placentera, etc., y (b) que se genere una conciencia con respecto al espacio habitado a partir de la reflexión propiciada con lecturas que presente situaciones sociales específicas ya que, las posibilidades de verse involucrados en situaciones semejantes son altas en cuanto a que se tiene presente el contexto en el que se desenvuelven los participantes.

Por otra parte, la visión emancipadora del modelo estructuró en los participantes la generación de un cambio social profundo de sus espacios al crear una conciencia acerca de las circunstancias sociales, prestando atención a la necesidad de mejorar su calidad de vida y la de los que les rodean. Por supuesto, este proceso no se buscó completar una vez finalizada esta investigación, sino simplemente presentar la posibilidad de realización en función de lo experimentado y compartido de forma práctica en la intervención.

Partiendo de Corona y Kaltmeier (2012) que proponen entender que la teoría y la práctica se consideren implicadas entre sí de forma simultánea en la producción de conocimiento, se estableció una metodología que pretende la horizontalidad donde se incluyeron las prácticas que proponen Hernández Sampieri (2014) y Cornejo Portugal (2022): democráticas, igualitarias equitativas, liberadoras y detonadoras de cambios favorables. Para ello, el diálogo fungió de núcleo estructurador como se puede constatar en la práctica que se reporta.

A partir de la cuestión personal que se relaciona con la propuesta de Corna Berkin, se justificó la importancia del lugar propio y la pertinencia de llevar este proyecto hacia otra ciudad (en este caso Coatzacoalcos). Frente al planteamiento metodológico de la investigadora, donde el conocimiento se construye con base en todas las voces participantes del proyecto para generar un

cambio en la forma investigativa, se buscó tomar en cuenta las posturas y visiones de forma colectiva pero también de manera individual. De ahí la importancia de presentar las opiniones a través de entrevistas a profundidad.

Los antecedentes presentaron vincularon el actuar de esta investigación en función de las principales características identificadas. En lo que compete al ámbito universitario, destacaron la necesidad de representaciones sociales entorno al ámbito social y económico de los estudiantes, así como la importancia de señalar a los participantes cómo se modifica el hábito de lectura toda vez que se introduce el uso de dispositivos electrónicos a la práctica lectora (Amavizca Montaña et al., 2017). A su vez, se buscó relacionar la lectura, la escritura y el pensamiento crítico entre sí, para contemplarlas como habilidades necesarias para enfrentar retos inherentes a la vida académica y personal de los participantes (Flores Guerrero, 2016). Todo ello, partió de un impacto positivo transmitido por la pasión y la motivación del investigador con la finalidad de buscar trascender el ámbito académico y desarrollar estas habilidades en la vida diaria. Así también, los niveles de lectura en los participantes a partir de una metodología descriptiva, sirvió para determinar las competencias necesarias para que estos puedan asumirse como lectores críticos (Mendoza Afanador y Molano Avedaño, 2015) con el tiempo y la práctica constante. Todo ello formó parte importante de la estrategia con que se realizó la intervención de esta investigación.

En lo correspondiente a la lectura digital, la importancia radicó en el reconocimiento de las prácticas lectoras de los universitarios para introducir mejores estrategias de lectura mediada por dispositivos de forma que los estudiantes se acercaran a la lectura por gusto incluso en los soportes electrónicos que tengan a su alcance (Alcocer-Vázquez y Zapata-González, 2021). A la par, la importancia de transformar las prácticas de lectura en función de vincular habilidades

sociales, emocionales y cognitivas a través de temáticas relevantes resultó importante para la conformación de la visión de los participantes de la intervención (Márquez Hermsillo y Valenzuela González, 2018).

Esto último perfiló la necesidad de involucrar el contexto y lugar habitado de los participantes, tomar en cuenta cuáles son las características que presenta y entender cómo y por qué catalogarlo como un entorno difícil. Para lograrlo, en cada sesión se presentó una lectura como eje guía que permitió destacar procesos cognitivos, histórico, culturales, sociales y emocionales a la par que los participantes establecieron relaciones con su entorno para generar un estado de comprensión sobre lo experimentado. Fue así como el género de la crónica y la estrategia de autoconfiguración de lecturas (Lima da Salva e Caria Regis, 2020) dirigió el sentido de la intervención.

4.3 Aquello pendiente

Como se ha mencionado previamente, la realización de la parte práctica de esta investigación se vio restringida por una serie de factores contextualizados. En principio, las limitaciones en lo que corresponde a distancia: la intervención se concretó en una ciudad diferente de la que el posgrado toma lugar y dado que el programa es de tipo escolarizado, la implementación también se enmarcó a partir de una limitante temporal. Esta restringió, por una parte, la cantidad de sesiones implementadas y, por otra, la temporada en la que estas se llevaron a cabo. A su vez, esta condición implicó un reto en cuanto a gestión de recursos económicos para lo correspondiente a transporte, alimentos, viáticos, entre otros, para mantener la estancia en la ciudad. Además, los materiales de lectura y escritura que se costearon por parte del investigador para la implementación también se vieron ajustados en cuanto al presupuesto obtenido.

Otro aspecto importante por considerar parte de una de las cuestiones que más trabajo implicó: la constitución de las estructuras de las sesiones de la intervención. Al estar conformadas desde la noción de una metodología abierta, horizontal y democrática (Corneo y Rufer, 2020), se buscó establecer la posibilidad de selección por parte de los participantes. Esto necesitó de una cartografía más amplia y con sentido interrelacionado entre las estructuras internas de la misma lo que necesitó de una mayor inversión de tiempo y planeación para su configuración. Además, el propio sentido metodológico de la horizontalidad carece de fórmulas que se apliquen de manera automática por lo que obligó a la necesaria selección de estrategias mucho más amplias y volátiles que se moldearon, cambiaron y adaptaron a las circunstancias que surgieron conforme avanzó la puesta en práctica de la intervención de esta investigación.

4.4 Recomendaciones

Ante los eventos presenciados y las deficiencias identificadas, surge la posibilidad de configurar nuevas investigaciones que abonen al panorama de promoción de la lectura y la escritura en la ciudad de la Coatzacoalcos y la zona sur del estado de Veracruz. Por mencionar, la carencia de un programa efectivo que se encargue de la labor en todos los niveles educativos de la región, pero también a nivel social, donde los espacios culturales son pocos, aislados y desconocidos, presentan un escenario propicio para el trabajo colaborativo entre instituciones académicas, instituciones gubernamentales y profesionales del área.

También, la importancia de reconocer la agencia de responsabilidad social con que la crónica se encuentra dotada. Sus características intrínsecas ubican este género entre el periodismo y la literatura lo que posibilitan el reconocimiento del lugar habitado a la par que fomenta y fortalece la empatía y la solidaridad. Por estas razones, este tipo de textos resultan una herramienta especialmente útil en el trabajo de la promoción de la lectura que busca transformar

los espacios a partir del quehacer de cada uno de sus habitantes. Configurar talleres de lectura y escritura creativa en torno a este género, así como círculos de lectura, cursos teóricos y prácticos de crónica resulta una tarea necesaria para zonas donde las problemáticas sociales agobian a la población de forma intergeneracional.

Por último, la implementación de talleres y cursos de redacción tanto académica como creativa, vinculados con lecturas interesantes y disfrutables, también forman parte del campo fértil que puede ser aprovechado en espacios universitarios, casas de cultura, bibliotecas, entre otros. Esto fortalecería la adquisición de habilidades de escritura que resulten edificantes y útiles para los participantes, estableciendo así nuevas posibilidades para desarrollar estrategias innovadoras en cuanto a la realización de las actividades de lectura y escritura.

REFERENCIAS

- Alcedo Salamanca, Y., Martínez Nieto, D., y Weky, L. B. (2021). Comunidades de aprendizaje, trabajo colaborativo y pensamiento complejo: retos para la transformación de la docencia universitaria en el siglo XXI. *Revista Gestión y Desarrollo Libre*, 6(11), 1-24.
https://www.academia.edu/86691351/Comunidades_de_aprendizaje_trabajo_colaborativo_y_pensamiento_complejo_retos_para_la_transformaci%C3%B3n_de_la_docencia_universitaria_en_el_siglo_XXI
- Alcocer-Vázquez, E., y Zapata-González, A. (2021). Prácticas lectoras en la era digital entre estudiantes universitarios de ciencias sociales y ciencias exactas. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 20(3), 1-15. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2526
- Álvarez Ramos, E., Alejandro Biel, L., y Valle Gómez, L. (2019). La tecnología digital y el fomento de la lectura en Educación Superior. En *Edunovatic 2018. Conference Proceedings* (pp. 366-370). Adaya Press.
- Amavizca Montaña, S., Álvarez-Flores, E. P., y Hernández y Hernández, D. (2017). Lectura digital en la universidad: entre lo cotidiano y lo académico. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 2(1), 46-71.
<https://doi.org/10.36799/el.v2i1.51>
- Amiama-Espaillet, C., & Mayor-Ruiz, C. (2017). Digital reading and reading competence. The influence in the Z generation from the Dominican Republic [Lectura digital en la competencia lectora: La influencia en la Generación Z de la República Dominicana]. *Comunicar. Revista científica de Comunicación y Educación*, 52, 105-114.
<https://doi.org/10.3916/C52-2017-10>

- Arizpe, E., Zárate, M., McAdam, J., y Hirsu, L. (2022). *Estrategias de mediación cultural en emergencias: lectura y escritura como refugios simbólicos. Tomo 1*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc). https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2022/03/Estrategias_mediaci%C2%A2n_emergencias_T1_web.pdf
- Belam Fioravanti, D. C., Arrais Nascimento, F., Rodrigues de Souza, A. L. B., Paiva Alves, C., e Martínez-Ávila, D. (2019). Educação, leitura e juventude: uma análise das práticas de leitura por alunos do ensino médio. *Educação em Análise*, 4(2), 309-330. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/38153>
- Bonvin Faura, M. A. (2009). La lectura digital. *Revista Cálamo FASPE*, (53), 18-20. <https://www.cervantesvirtual.com/portales/faspe/obra/revista-calamo-faspe-num-53-2009-976844/>
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética*, 27(1), 97-114. <https://revistas-filologicas.unam.mx/acta-poetica/index.php/ap/article/view/191/190>
- Buvonic, M. (2010). Violencia en América Latina ¿Qué hacer? En C. Arenal, y J. A. Sanahuja (Coords.), *América latina y los bicentenarios: una agenda de futuro* (pp. 207-235). Siglo XXI.
- Cano, M., y De Castro, D. (2013). Una aproximación a las prácticas de lectura en la universidad. *Revista Grafías Disciplinarias de la UCP*, (20), 33-46. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5031480.pdf>
- Cardona Torres, P. A., y Londoño Vásquez, D. A. (2017). El sentido de la lectura crítica en contexto. *Revista Katharsis*, (22), 375-401. <https://doi.org/10.25057/25005731.835>
- Carrera Barragán, D. A. (2021). Planteamiento micro-curricular para la promoción lectora en Ecuador desde las complejidades contemporáneas. *Uniandes Episteme. Revista digital de*

Ciencia, Tecnología e Innovación, 8(4), 567-581.

<http://45.238.216.13/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2427/1829>

Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad*. Universidad de Concepción de Chile. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>

Cassany, D. (2011). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.

Cassany, D. (2012). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.

Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32), 113-132.

<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>

Cerqueira, D. (Coord.). (2021). *Atlas da Violência 2021*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>

Cerrillos Torremocha, P. C. (2010). *Sobre lectura, literatura y educación*. Editorial Miguel Ángel Porrúa. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecauv/38240>

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

Contreras González, V., & Quijada Monroy, V. D. C. (2014). *Comprensión lectora*. Editorial Digital UNID. <https://elibro.net/es/lc/bibliotecauv/titulos/41243>

Corbí Sánchez, M. I., Llorca Tonda, M. A., Marcillas Piquer, I., Martí, A., Marquez del Almeida Bouix, A., Ramos López, F., y Galván Llorente, J. (2020). La lectura en voz alta en lenguas y literaturas como herramienta de motivación y aprendizaje significativo. En J. M. Antolí Martínez, R. Díez Ros y N. Perlín Buades (Eds.), *Memorias del programa de*

Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria.

Convocatoria 2019-20. Universitat D'Alacant.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=784193>

Cornejo Portugal, I. (2022). Paulo Freire: La horizontalidad como desafío de la educación liberadora. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 151, 59-71.

<https://doi.org/10.16921/chasqui.v1i151.4715>

Cornejo, I., y Rufer, M. (Eds.). (2020). *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología.* Clacso.

Corona Berkin, S., y Kaltmeier, O. (Eds.). (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales.* Editorial Gedisa.

DataMéxico (2020). *Coatzacoalcos.* Gobierno de México.

<https://datamexico.org/es/profile/geo/coatzacoalcos>

Dirección General de Difusión Cultural UV. (2022). *Convocatoria Círculos UV.*

[Convocatoria_círculos_9.08.22.pdf \(uv.mx\)](#)

Domingo Argüelles, J. D. (2015). *Por una universidad lectora: y otras lecturas sobre la lectura en la escuela.* Laberinto Ediciones.

Domingo Argüelles, J. D. (2014). *¿Qué leer los que no leer? El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el placer de leer.* Paidós.

Domingo Argüelles, J. D. (2011). *Estado, educación y lectura: tres tristes tópicos y una utilidad inútil.* Ediciones del Ermitaño. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecauv/40678?page=34>

Escarpeta Sánchez, J. A. (2019). La influencia de los aspectos socioculturales y lingüísticos en los niveles de literacidad: el caso de los alumnos de la Facultad de Idiomas, Universidad

- Veracruzana. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (19), 155-170.
<http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2019.19.9>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad* (L. Ronzoni, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Flores Guerrero, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (24), 128-135.
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/7200/8727>
- García, A. K. (2019, 15 de diciembre). Ser universitario potencia el hábito de leer entre los jóvenes. *El economista*. <https://www.economista.com.mx/arteseideas/La-educacion-universitaria-incentiva-y-facilita-la-lectura-entre-los-jovenes-20191215-0008.html>
- García-Rodríguez, A., y Gómez-Díaz, R. (2019). ¿Leer con los oídos?: audiolibros y literatura infantil y juvenil. *Anuario ThinkEPI*, 13, Artículo e13c01.
<https://doi.org/10.3145/thinkepi.2019.e13c01>
- González Morales, A. (2021). La lectura crítica en la universidad. *Revista Varela*, 21(58), 10-21.
<http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/101>
- Hernández y Hernández, D., Cassany, D., y López González, R. (2018). Las TIC en los contextos escolares. En D. Hernández y Hernández, D. Cassany y R. López González (Coords.), *Prácticas de lectura y escritura en la era digital* (pp. 15-28). Editorial Brujas.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Hutcheon, L. (2014). Metaficción historiográfica; “el pasatiempo del tiempo pasado”. En *Una poética del postmodernismo* (pp. 195-222). Prometeo Libros.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana [ENSU]. Encuesta Nacional de Seguridad Pública urbana Cuarto trimestre de 2021*. INEGI.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/ensu/ensu2022_01.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública [ENVIPE] 2021*. INEGI.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2022/doc/envipe2022_ver.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares [ENDUTIH] 2021*. INEGI.

https://www.ift.org.mx/sites/default/files/comunicacion-y-medios/comunicados-ift/comunicadoendutih_1.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *La Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021*. INEGI.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/endireh/Endireh2021_Nal.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Módulo sobre lectura (Molec). Resultados febrero 2022*. INEGI.

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

International Board in Books for Young People México [iBbY México], y Banamex. (2019).

Segunda Encuesta Nacional sobre Consumo sobre Consumo Digital y Lectura entre

- Jóvenes Mexicanos*. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site/index/2-encuesta-consumo-1118-1320.pdf>
- Jaramillo Agudelo, D. (2012). Collage sobre la crónica latinoamericana del siglo veintiuno. En *Antología de crónica latinoamericana actual* (pp. 11-50). Editorial Alfaguara.
- Jarvio Fernández, A. O. y Ojeda Ramírez, M. M. (2018). La lectura no utilitaria en la universidad en la era digital. Un análisis multivariante que ubica el texto impreso en la lectura de literatura. *Palabra Clave*, 7(2), e051.
<https://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar/article/view/PCe051/9318>
- Jarvio Fernández, A. O. (2019). Prácticas y representaciones sociales de la lectura digital en la Universidad Veracruzana. *Caracteres: Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8(2), 355-376. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7323507>
- Jarvio Fernández, A. O., y Ojeda Ramírez, M. M. (2020). Concepción de lectura y escritura en estudiantes universitarios. Factores asociados a las prácticas lectoras. En E. M. Ramírez Leyva (Coord.), *la formación de lectores más allá del campo disciplinar* (pp. 215-231). UNAM. https://abgra.opac.com.ar/pgmedia/Documentos/978-607-30-3837-9_Texto%20completo.pdf
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lima da Salva, É. V., e Caria Regis, J. (2020). A crônica: Formação de leitores no 9º ano do Ensino Fundamental. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 02, 131-149. <http://dx.doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/a-cronica>
- Ludmer, J. (2006). Literaturas postautónomas. *Revista Ciberletras*, (17).
<https://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/documents/ISSUE17.pdf>

- Ludmer, J. (2008). Literaturas postautónomas 2.0. *Revista Andina de Letras KIPUS*, 2(22), 77-78. <http://hdl.handle.net/10644/1287>
- Martínez Blanco Martínez, V. (2021). *Literatura y periodismo: La crónica. Un acercamiento al género en cinco textos narrativos de Fernanda Melchor* [Tesis de licenciatura, Universidad Veracruzana].
https://www.academia.edu/57253600/Literatura_y_periodismo_La_cr%C3%B3nica_Un_acercamiento_al_g%C3%A9nero_en_cinco_textos_narrativos_de_Fernanda_Melchor_VicenteMBM
- Martínez Huerta, D. (2018). Hábitos lectores y la comprensión en los estudiantes de la carrera de Administración y Dirección de Empresas, de una institución de educación superior. *Universciencia. Revista de divulgación científica*, 16(49), 9-17.
<http://revista.soyuo.mx/index.php/uc/article/view/92>
- Martínez Pacheco, A. (2016). La violencia. *Política y Cultura*, (46), 7-31. <https://search-ebscohost-com.ezproxy.uv.mx/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid,cookie&db=zbh&AN=119248242&lang=es&site=ehost-live>
- Márquez Hermosillo, M. M., y Valenzuela González, J. R. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (50), 1-17. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-012)
- Méndez Rendón, J. C., Espinal Patiño, C., Arbeláez Vera, D. C., Gómez Gómez, J. A., y Serna Aristizábal, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de cuestión.

Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (41), 4-18.

<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/461/983>

Mendoza Afanador, R. E., y Molano Avendaño, L. N. (2015). Importancia de formar lectores críticos en educación superior. *Espiral. Revista de Docencia e Investigación*, 5(1), 101-116. <https://doi.org/10.15332/erdi.v5i1.1278>

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>

Monsiváis, C. (1989). Y yo preguntaba y anotaba, y el caudillo no se dio por enterado. En *A ustedes les consta. Antología de crónica en México* (pp. 15-176). Ediciones Era.

Morales, O. A., Rincón G., A. G., y Tona Romero, J. (2005). Consideraciones pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y fuera de la Escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Enero-diciembre*, (10), 195-218.

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/24011/articulo10.pdf;jsessionid=5496AF8D923A48B8A0EB44B2DFC3857D?sequence=2>

Morales Sánchez, M. I. (2016). Estrategias de formación lectora en la universidad: la literatura como ámbito transversal para un aprendizaje integrado de la cultura. *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras*, (13), 1-23. <https://doi.org/10.15645/Alabe2016.13.2>

Morales, J. (2021). Lectura, pensamiento crítico y aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 13(1), 72-82.

<https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/3055>

- Morgado, M. (2019). Literacia e conectividade intercultural: práticas de leitura para jovens. *Álabe, Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (19), 9-26.
<http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2019.19.1>
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). Objetivo 9: Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización sostenible y fomentar la innovación. *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/infrastructure>
- Pañagua, L., Martín-Alonso, D. A., y Blanco, N. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 11-28.
<https://www.redalyc.org/journal/274/27466132001/html/>
- Petit, M. (2001). Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. (M. M. Paleo, y D. L. Sánchez, Trad.). Fondo de Cultura Económica
- Puc Domínguez, L., y Ojeda Ramírez, M. M. (2017). Promoviendo la lectura en ámbitos extraescolares: un círculo para adolescentes en Coscomatepec, Veracruz, México. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (17).
<http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2018.17.6>
- Putro, N. H. P. S., & Lee, J. (2018). Profiles of readers in a digital age. *Reading Psychology*, 39(6), 585-601. <https://doi.org/10.1080/02702711.2018.1496502>
- Ramírez Leyva, E. M. (Coord.). (2015). *Tendencias de la lectura en la universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/L130
- Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia. (2004). *Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana*. https://www.eird.org/publicaciones/INEE_MSEE_Espanol.pdf

- Salinas, D., De Moraes, C., y Schwabe, M. (2018). *Nota país*. Resultados para la evaluación Internacional de alumnos (PISA). PISA 2017-Resultados. I-III, 1-12. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.
- https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Líneas estratégicas del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa*. Secretaría de Educación Pública.
- https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/PFCE/PFCE_completo.pdf
- Sefchovich, S. (2017). *Vida y milagros de la crónica en México*. Océano.
- Sierra Beamonte, F. G. (Ed.). (2019). *Encuesta de Jóvenes en México 2019*. Observatorio de la Juventud Iberoamericana. <https://oji.fundacion-sm.org/encuesta-mexicana-de-la-juventud/>
- Valls, R., y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 11-15.
- <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180001.pdf>
- Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- <https://doi.org/10.35362/rie460717>
- Veloso, G. M., & Paiva, A. (2021). Social representations of reading: ludic and educational functions of literary text. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-22.
- https://www.redalyc.org/journal/275/27566203018/27566203018_2.pdf

- Vidal-Morosco, 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>
- Villamarin Martínez, F. J. (2018). Bajos niveles de lectura en los jóvenes universitarios: un problema estructural. Una Explicación desde la teoría de Emile Durkheim. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad de Nariño*, 9(2), 229-241. <https://doi.org/10.22267/rtend.181902.105>
- Villoro, J. (2012). La crónica, el ornitorrinco de la prosa. En D. Jaramillo Agudelo (ed.). *Antología de crónica latinoamericana actual* (pp. 577-582). Editorial Alfaguara.

BIBLIOGRAFÍA

- Argudín, Y., y Luna, M. (2006). *Aprender a pensar leyendo bien*. Paidós.
- Briones, G. (2006). *Teorías de las ciencias sociales y de la educación. Epistemología*. Trillas.
- Casco, M. (2016). Hacia la construcción de alianzas para potenciar prácticas de lectura, escritura y oralidad en la universidad. La Red LEO. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 15-25.
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3020>
- Cassany, D. (2015). Redes sociales para leer y escribir. En G. Bañales, N. Vega y M. Castelló (eds.), *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior: manual de buenas prácticas basadas en la investigación* (pp. 187-208). Editorial Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Anagrama.
- Cázares González, F. G. (2000). *Estrategias cognitivas para una lectura crítica*. Trillas.
- Corzo, J. L. (2007). La lectura en voz alta. *Educación(NOS)*, 38, 17.
[https://www.amigosmilani.es/sites/default/data/38%20educar\(NOS\).pdf](https://www.amigosmilani.es/sites/default/data/38%20educar(NOS).pdf)
- Fernández-Blanco, V., Prieto-Rodríguez, J., & Suárez-Pandiello, J. (2017). A Quantitative Analysis of Reading Habits in Spain. *International Journal of Arts Management*, 19(3), 19-32.
- Garnica Estrada, E. (2015). La importancia del pensamiento filosófico y científico en la generación del conocimiento. *Pensamiento Republicano*, (4), 105-114.
<http://dx.doi.org/10.21017/Pen.Repub.2016.n4.a6>
- Garrido, F. (2004). *Para leer mejor*. Paidós.
- Garrido, F. (2014). *El buen lector se hace, no nace*. Paidós.

Harper, G. (2015). Creative writing and education: An introduction. In G. Harper (Ed.), *Creative writing and education* (pp. 1-16). Multilingual Matters.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=jcOIBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR8&dq=creative+writing&ots=yNcGRxgpCz&sig=i7A4Fh1nOq-TZh9lmKiLJUckuT8#v=onepage&q=creative%20writing&f=false>

Healey, S. (2015). Creative literacy pedagogy. In A. Peary & T. C. Hunley (Eds.), *Creative writing pedagogies for the twenty-first century* (pp.169-193). The Board of Trustees, Southern Illinois University Press.

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=M7AqCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=creative+writing&ots=F86BvbzOF&sig=n4uIJAZ_62EE8z35gc46qaxMAMM#v=onepage&q=creative%20writing&f=false

Herranz-Llácer, C. V., y Segovia Gordillo, A. (2022). Posibilidades formativas de las narraciones digitales: valoración y estudio. En S. Carrascal Domínguez y N. C. Sánchez-Paulete (Eds.), *Docencia y aprendizaje. Competencias, identidad y formación de profesorado*. Tirant Humanidades.

https://www.researchgate.net/publication/358142795_Posibilidades_formativas_de_las_narraciones_digitales_valoracion_y_estudio

Jitrik, N. (2000). *Los grados de la escritura*. Ediciones Manantial SRL.

López de Aguilera, G. (2019). Developing school-relevant language and literacy skills through dialogic literary gatherings. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 51-71. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2019.4028>

- López Gil, K. S. (2016). Prácticas de lectura digital de estudiantes universitarios. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 34(1), 57-92.
<https://doi.org/10.14201/et20163415792>
- Maestre, A. (2012). El placer de la lectura. *Trasatlántica de Educación*, 10, 5-8.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=15917>
- Martins de Castro Chaib, D. (2006). Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: lectura dialógica. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, (1), 18-28
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n1/27_01_Martins.pdf
- Mayers, T. (2015). Creative writing and process pedagogy. In A. Peary & T. C. Hunley (Eds.), *Creative writing pedagogies for the twenty-first century* (pp. 30-51). The Board of Trustees, Southern Illinois University Press.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=M7AqCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=creative+writing&ots=F86BvbzOF&sig=n4uIJAZ_62EE8z35gc46qaxMAMM#v=onepage&q=creative%20writing&f=false
- McLoughlin, N. (2015). Interpretation, affordance and realized intention: The transaction(s) between reader and writer. In G. Harper (Ed.), *Creative writing and education* (pp. 107–119). Multilingual Matters.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=jcOIBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR8&dq=creative+writing&ots=yNcGRxgpCz&sig=i7A4Fh1nOq-TZh9lmKiLJUckuT8#v=onepage&q=creative%20writing&f=false>
- Mesanza López, J. (Coord.). (1983). *Diccionario de las ciencias de la educación*. Volumen I. Santillana.

- Monar van Vliet, M. (2012). Promoción de la lectura en el marco educativo. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (8), 67-74.
https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2012.08.06
- Morán Oviedo, P. (2015). Despertar y encauzar con intención del gusto por la lectura y la escritura. Un imperativo de toda docencia. *Revista de investigación educativa*, (11), 7-35.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v6i11.158
- Morote Peñalver, E. (2016). *La creación literaria de microficciones en Educación Secundaria y Educación Superior: un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva y el aprendizaje para la vida* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia].
Digitum: Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia.
<http://hdl.handle.net/10201/51625>
- Navarrete Calao, L., y Vargas Arteaga, J. (2015). Comprensión de lectura y producción de discurso escrito mediado por TIC, en educación media. *3 ciencias TIC*, 15(4), 243-254.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5296736>
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 38-56.
<https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=leerjournal>
- Navia Antezana, C., y Rivas González, M. R. (2015). Experiencia de promoción de lectura en escuelas de educación básica. En A. A. Ocampo González (Coord.), *Lectura para todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades* (pp. 235-249). Asociación Española de Comprensión Lectora.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5069220>

- Nogueras Planas, A. I., Rodríguez Verdecia, R. L., y Riverón Ovalles, C. A. (2021). Modelo pedagógico de promoción de lectura del texto literario para el desarrollo del comportamiento lector en los estudiantes de la Educación Superior. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(2), Artículo 14. <https://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8n2/2007-7890-dilemas-02-00014.pdf>
- Prieto, O., y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898002.pdf>
- Rodríguez-Valls, F. (2008). Círculos literarios, cooperativas de lectura: leer para transformar. *Lectura y Vida*, 29(2), 56-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232789>
- Sánchez Ortiz, J. M., y Brito Guerra, N. E. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura crítica y expresión oral. *Encuentros*, 13(2), 117-141. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-58582015000200008
- Soria Andurell, A. (2015). Hipertexto y comprensión lectora. Efectos del formato hipertextual y la comprensión lectora en la comprensión y memoria textual. *Investigaciones sobre Lectura*, (4), 51-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243922003>
- Vallejo Moreu, I. (2020). *El infinito en un junco*. Siruela.
- Vargas Franco, A. (2015). *Escritura académica e identidad en la educación superior: un enfoque sociocultural. Estudio de caso de un estudiante maduro debutante en la literacidad académica en un programa de formación docente en una universidad colombiana*. Fondo Editorial ITM.
- [Vega González, M. A. \(2020\). *Creando comunidades de aprendizaje en la universidad. Una propuesta de formación experiencial*. Morata.](#)

- Wilkinson, K., Andries, V., Howarth, D., Bonsall, J., Sabeti, S., & McGeown, S. (2020). Reading during adolescence: why adolescents choose (or do not choose) books. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(2), 157-166. <https://doi.org/10.1002/jaal.1065>
- Woodruff, A. H., & Griffin, R. A. (2017). Reader response in secondary settings: increasing comprehension through meaningful interactions with literary texts. *Texas Journal of Literacy Education*, 5(2), 108-116. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1162670.pdf>
- Zavala, I. M. (s.f.). *Bajtín y el acto ético: una lectura al reverso*. Letras & Pixel.

Apéndices

Apéndice A

Cuestionario diagnóstico

8/12/22, 09:38

Cuestionario diagnóstico

Cuestionario diagnóstico

Taller de lectura y escritura de crónica latinoamericana contemporánea dirigido a la comunidad de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad, unidad 305 en la ciudad de Coatzacoalcos.

*Obligatorio

ATENCIÓN

Por favor, contesta las siguientes preguntas con toda honestidad.

No hay respuestas erróneas.

Ninguna respuesta se considera negativa.

Por favor, no dejes en blanco ninguna de las preguntas incluso si consideras que tu respuesta no es la más adecuada.

Muchas gracias.

Datos de contacto y hábitos individuales

1. Correo electrónico *

2. Nombre completo *

3. Edad *

4. Género *

Marca solo un óvalo.

Masculino

Femenino

No binario

Transgénero

Prefiero no contestar

5. Licenciatura *

8/12/22, 09:38

Cuestionario diagnóstico

6. Grado **Marca solo un óvalo.*

- 1er semestre
- 2do semestre
- 3er semestre
- 4to semestre
- 5to semestre
- 6to semestre
- 7mo semestre
- 8vo semestre
- superior

7. ¿Realizas actividades laborales? **Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No

8. Tipo de jornada diaria*Marca solo un óvalo.*

- Completa (8 horas o más)
- Medio tiempo o parcial

9. Colonia de residencia ***10. Tiempo dedicado al estudio diario ****Marca solo un óvalo.*

- 1 hora
- 3 horas
- 5 horas
- más de 5 horas

8/12/22, 09:38

Cuestionario diagnóstico

11. Actividades cotidianas y hobbies **Selecciona todas las opciones que correspondan.*

- Leer
- Escribir
- Caminar
- Chatear
- Navegar en internet
- Ver televisión
- Ver vídeos en internet
- Correr
- Hacer ejercicio
- Nadar
- Andar en bicicleta
- Jugar videojuegos
- Armar rompecabezas
- Dibujar
- Pintar
- Cantar
- Escuchar música
- Escuchar podcast
- Otros: _____

12. ¿Utilizas redes sociales? ¿Cuáles? **Selecciona todas las opciones que correspondan.*

- Facebook
- Youtube
- Instagram
- Twitter
- Tiktok
- Pinterest
- Tumblr
- WhatsApp
- Messenger
- Otros: _____

13. ¿Cuánto tiempo consideras que usas dispositivos electrónicos al día? **Marca solo un óvalo.*

- menos de 1 hora
- 1 hora
- 2 horas
- 3 horas
- 4 horas
- más de 4 horas

Sobre lectura

8/12/22, 09:38

Cuestionario diagnóstico

14. ¿Consideras que lees en tus dispositivos electrónicos de manera regular? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

15. ¿Tienes gusto por la lectura ajena al ámbito académico? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

16. En general, ¿qué opinión te merece la actividad de la lectura? *

17. Último texto que leíste *

Marca solo un óvalo.

- Artículo en formato electrónico
 Artículo en formato físico
 Revista
 Texto académico
 Libro de teoría
 Novela
 Cuentos
 Ensayo
 Crónica
 Teatro
 Poemas
 Libro electrónico
 Página o sitio web
 Cómic
 Novela gráfica
 Libro ilustrado
 Nota periodística
 Columna
 Entrevista
 Reportaje
 Otros: _____

18. Título y autor del último texto leído *

19. Libro favorito (título y autor) *

20. Formato por lectura preferido *

Marca solo un óvalo.

Impreso

Digital

21. ¿Por qué? *

22. Consideras tu comprensión de textos como *

Marca solo un óvalo.

Suficiente

Regular

Deficiente

Excelente

23. ¿Has leído alguna crónica? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

24. Si respondiste que sí, coloca el título y el nombre del autor a continuación por favor

25. ¿Qué podrías decir acerca del género crónica? *

Sobre escritura

8/12/22, 09:38

Cuestionario diagnóstico

26. ¿Escribes con regularidad? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

27. ¿Qué formato de escritura prefieres? *

Marca solo un óvalo.

- Papel y lápiz/bolígrafo
 Digital

28. Cuando escribes, ¿con qué propósito lo haces? *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Para comunicarte
 Para actividades laborales
 Para cumplir con tareas y actividades escolares
 Para expresar tus sentimientos y emociones
 Para sentirte mejor
 Para crear
 Otros: _____

29. ¿Qué problemas sociales podrías mencionar en la ciudad de Coatzacoalcos y la región sur del estado de Veracruz? *

30. ¿Cómo te enteraste del taller? *

Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios

Apéndice B

Cartografía lectora

Cartografía lectora para el Taller de lectura y redacción: Leer nuestro mundo¹

Fuera de la frontera

Argentina. Observar lo que no se ve

Johanna Schaible. *Érase una vez y mucho más será.*

el futbol

Radio Ambulante. *La pelota enseña sobre goles y sobre la vida 🙌🙌.*

Juan Villoro. *El aprendizaje del vértigo.*

Cristian Alarcón y Radio Ambulante. *La caída del river.*

Emiliano Monge. *Saber dar gracias.* (México).

Daniel Alarcón y Radio Ambulante. *Futbol imaginario.* (Perú)

la música y el yo

Santa Anna. L. *Yo, adolescente* [película].

Anto Beccari, Ariel Placencia, Federico Pissinis, Silvia Viñas, Victoria Estrada y Radio

Equipo de Radio Ambulante. *Los pibes.*

Los Callejeros. *Distinto* [canción].

Chile. La sociedad y la pérdida

Terremoto

Juan Villoro. *El sabor de la muerte.*

¹ Las lecturas sombreadas son aquellas que se realizaron en la sesión del país correspondiente. Aquellas que no lo están, son las opciones presentadas a los asistentes, pero no fueron escogidas.

Equipo editorial de Radio Ambulante. *Terremoto*.

Exilio

Roberto Bañuelas. *Monólogos de las lamentaciones*

Dennis Maxwell. *Los cassettes del exilio*.

Escuela

Benjamín González. *Discurso de un estudiante*.

Silvia Viñas. *El estudiante rebelde*.

Colombia. Las caras de la violencia

Wolf Erlbruch. *El pato y la muerte*.

Violencia directa

Juan Miguel Álvarez. *Toribío: la chivabomba y la niña médico*.

Violencia sistemática

Alberto Salcedo Ramos. *La travesía de Wikdi*.

Violencia indirecta

Juan José Hoyos. *Un fin de semana con Pablo Escobar*.

Diana María Pachón. *La historia del hipopótamo perdido de Pablo Escobar*.

Diana María Pachón. *La búsqueda del hipopótamo perdido después de "Pepe"*.

Perú. El retorno

Chris Naylor-Ballesteros. *La maleta*.

Volver desde fuera

Gabriela Wiener. *Micaela volvió a Perú*.

Gabriela Wiener y Radio Ambulante. *Todos vuelven*.

Volver desde dentro

Cristián Velasco. *Lurigancho: te acostumbraras a lo que sea.*

Daniel Alarcón. *Lurigancho: el gobierno de los presos.*

Costa Rica. Amistad y salud mental

Luis Fernando Vargas. *Noches de Karaoke.*

El Salvador. La calle

Begoña Uhagon. *Soluciones para casi todo.*

Escobedo. *Nayib Bukele y sus frases más polémicas contra las pandillas de El Salvador.*

Los dueños

Óscar Martínez. *Las fronteras de la guerra.*

Las víctimas

Maye Primera. *Un país sembrado de muertos.*

Espacios sitiados

Roberto Valencia. *Vivir en La Campanera.*

La experiencia

Daniel Alarcón. *Postal de San Salvador.*

Miradas extranjeras

Arte.tv Documentales. *El Salvador: las maras quieren el poder (2016).*

Vice y YouTube. *Surviving Prison as a Gay Ex-Hitman | Imperdonable (Full Film) | The Short List.*

República Dominicana. La contradicción

Ana Romero. *Nosotras/Nosotros.*

Irse

Josefina Licitra. *La maravillosa vida breve de Marcos Abraham.*

Nancy López y Radio Ambulante. *Los Polizones* (Perú).

Quedarse

Luis Trelles y Radio Ambulante. *La sentencia*.

La frontera nacional: México

La capital

CDMX. Los espacios

Cyn_tii y Tiktok. *Selección de material*.

El metro y otras realidades

Samuel Segura. *Viaje al ritmo de un perreo*.

Tribus urbanas

Azteca Noticias y YouTube. *#ParaRecordar: El día en que emos se enfrentaron a punketos en la Glorieta de Insurgentes*.

Fernanda Guzmán y Radio Ambulante. *Emos vs. Punks*.

Los Estados

Veracruz o Sinaloa. Un tema y sus vertientes: el narcotráfico

Alejandro Almazán. *Un narco sin suerte*.

Fernanda Melchor. *Veracruz se escribe con zeta*.

El lugar habitado

La Ciudad

Coatzacoalcos. Pensar en lo que nos rodea

Mark Janssen. *Siempre cerca*.

Vicente Martínez Blanco Martínez. *Zeus*.

Referencias de la cartografía

Alarcón, C. (2013). La caída del river. Radio Ambulante.

<https://radioambulante.org/transcripcion/transcripcion-la-caida-del-river>

Alarcón, D. (2012). *Lurigancho: el gobierno de los presos*.

<https://cronicasperiodisticas.wordpress.com/2012/10/04/lurigancho-el-gobierno-de-los-presos/>

Alarcón, D. (2014). *Fútbol imaginario*. Radio Ambulante.

<https://radioambulante.org/audio/futbol-imaginario>

Almazán, A. (2014). Un narco sin suerte.

<https://cronicasperiodisticas.wordpress.com/2014/04/12/un-narco-sin-suerte/>

Álvarez, J. M. (2016). Toribío: la chivabomba y la niña médico. En (F. Restrepo Pombo, compilador). *Crónica num.3 2018*. (pp. 33-48). (Publicado originalmente en *¡Pacifista!*, 22 de diciembre de 2016, como parte de la serie “Caravana Pacifista”).

Arte.tv Documentales. (8 de enero de 2023). *El Salvador: las maras quieren el poder (2016)*.

[video]. YouTube.

https://www.youtube.com/watch?v=J3yP864QYQc&ab_channel=ARTE.tvDocumentales

Azteca Noticias. (16 de marzo de 2022). *#ParaRecordar: El día en que emos se enfrentaron a punketos en la Glorieta de Insurgentes* [video]. YouTube.

https://youtu.be/ZR2OKlddI_M

Bañuelas, R. (2005). *Monólogos de las lamentaciones*. Alforja XXXII.

Beccari, A., Placencia, A., Pissinis, F., Viñas, S., y Estrada, V. (2019). *Los pibes*. Radio

Ambulante. <https://radioambulante.org/transcripcion/transcripcion-los-pibes>

- Caparrós, M. (2006). Muxes de Juchitán. En (D. Jaramillo Agudelo, ed.). *Antología de crónica latinoamericana actual* (pp. 65-77). (Texto original publicado en *Surcos en América Latina*, num. 11, año I, abril de 2006).
- cyn_tii. [@romero4vicente]. (n.d.). [TikTok profile]. TikTok. Recuperado 23 de noviembre de 2022. https://www.tiktok.com/@cyn_tii?is_from_webapp=1&sender_device=pc
- Erlbruch, W. (2007). *El pato y la muerte*. Barbara Fiore Editora.
- Escobedo, A. (2022, 11 de abril). *Nayib Bukele y sus frases más polémicas contra las pandillas de El Salvador*. <https://noticieros.televisa.com/historia/nayib-bukele-y-sus-frases-mas-polemicas-contras-las-pandillas-de-el-salvador/>
- Equipo editorial de Radio Ambulante. (2017). *Terremoto*. Radio Ambulante. <https://radioambulante.org/transcripcion/transcripcion-terremoto>
- González, B. (2013). *Discurso de un estudiante*. Economía y política. <https://www.meer.com/es/2090-el-discurso-de-un-estudiante-benjamin-gonzalez>
- Guzmán, F. (2021). *Emos vs. Punks*. Radio Ambulante. <https://radioambulante.org/transcripcion/emos-vs-punks-transcripcion>
- Hoyos, J. J. (2003). *Un fin de semana con Pablo Escobar*. En (D. Jaramillo Agudelo, ed.). *Antología de crónica latinoamericana actual* (pp. 51-64). (Texto original publicado en *El Malpensante*, num. 44, 1 de febrero-15 de marzo de 2003).
- Janssen, M. (2021). *Siempre cerca*. Fondo de Cultura Económica.
- Licitra, J. (2014). La maravillosa vida breve de Marcos Abraham. En (F. Restrepo Pombo, compilador). *Crónica num.1 2016*. (pp. 201-223). (Publicado originalmente en una versión extendida y en portugués en *Piauí*, num. 90, marzo de 2014. Versión en español: *Letras libres*, num. 153, junio de 2014).

Los Callejeros. (2004). Distinto [canción]. *Rocanroles sin Destino*. Pelo Music.

<https://open.spotify.com/track/4iPSCHNwPeO6botB5lNTDi?si=ea066d1f6dc04b39>

López, N. (2012). Los polizones. Radio Ambulante.

<https://radioambulante.org/transcripcion/transcripcion-los-polizones>

Martínez, O. (2016). Las fronteras de la guerra. En (F. Restrepo Pombo, compilador). *Crónica num.3 2018*. (pp. 221-238). Publicado originalmente en *elfato.net*, 04 de enero de 2016).

Martínez Blanco Martínez, V. (2021). *Zeus*. Inédito.

Maxwell, D. (2020). *Los cassettes del exilio*. Radio Ambulante.

<https://radioambulante.org/transcripcion/cassettesdelexilio>

Melchor, F. (2018). Veracruz se escribe con zeta. En *Aquí no es Miami* (pp. 145-158).

Monge, E. (2018). Saber dar gracias. En (F. Restrepo Pombo, compilador). *Crónica num.3 2018*. (p. 257-267). (Publicado originalmente en *Gatopardo*, num. 192, junio de 2018).

Naylor-Ballesteros, C. (2019). *La maleta*. Leetra.

Pachón, D. M. (2009). *La historia del hipopótamo perdido de Pablo Escobar*. Revista Don Juan.

<https://www.eltiempo.com/don-juan/interes/la-historia-de-la-hipopotamo-perdida-de-pablo-escobar-5589989>

Pachón, D. M. (2009). *La búsqueda del hipopótamo perdido después de "Pepe"*. Revista Don

Juan. <https://www.eltiempo.com/don->

[juan/historias/La%20b%C3%BAsqueda%20del%20hipop%C3%B3tamo%20perdido%20despu%C3%A9s%20de%20%27Pepe%27-](https://www.eltiempo.com/don-juan/historias/La%20b%C3%BAsqueda%20del%20hipop%C3%B3tamo%20perdido%20despu%C3%A9s%20de%20%27Pepe%27-)

[5711510#:~:text=La%20b%C3%BAsqueda%20del%20hipop%C3%B3tamo%20perdido%20despu%C3%A9s%20de%20%27Pepe%27,y%20fotografiada%20hace%20un%20mes%20con%20su%20cr%C3%ADa](https://www.eltiempo.com/don-juan/historias/La%20b%C3%BAsqueda%20del%20hipop%C3%B3tamo%20perdido%20despu%C3%A9s%20de%20%27Pepe%27,y%20fotografiada%20hace%20un%20mes%20con%20su%20cr%C3%ADa)

Primera, M. (2017). Un país sembrado de muertos. En (F. Restrepo Pombo, compilador).

Crónica num.3 2018. (pp. 295-312). (Publicado originalmente en *Univisión Noticias Digital*, 29 de octubre de 2017).

Radio Ambulante. (2022). La pelota enseña sobre goles y sobre la vida 🏆. Perfil de Instagram.

<https://www.instagram.com/p/CILineCOYAS/>

Romero, A. (2019). *Nosotras/Nosotros*. (V. Gallo, Ilus.). Fondo de Cultura Económica.

Santa Anna. L. (2019). *Yo, adolescente* [película]. Alberto Masliah; Daniel Chocrón; Netflix.

Salcedo Ramos, A. (2012). La travesía de Wikdi. <https://www.soho.co/historias/articulo/la-travesia-de-wikdi-por-alberto-salcedo-ninos-del-choco/25819/>

Schaible, J. (2021). (E. Olvera, trad.). *Érase una vez y mucho más será*. Leetra.

Segura. S. (2012). Viaje al ritmo de un perreo.

<https://cronicasperiodisticas.wordpress.com/category/samuel-segura>

Trelles, L. (2018). *La sentencia*. Radio Ambulante.

<https://radioambulante.org/transcripcion/transcripcion-la-sentencia>

Uhagón, B. (2009). *Soluciones para casi todo*. (E. Burgueño, Ilus.). Beascoa, Random House Mondadori. S.A.

Valencia. R. (2010). Vivir en La Campanera. En (D. Jaramillo Agudelo, ed.). *Antología de crónica latinoamericana actual* (pp. 254-266). (Texto original publicado en *El Faro* de El Salvador el 21 de junio de 2010).

Vargas, L. F. (2019). *Noches de karaoke*. Radio Ambulante.

<https://radioambulante.org/transcripcion/noches-de-karaoke>

Velasco, C. (2017). *Lurigancho: te acostumbraras a lo que sea*. Anfibia.

<https://cronicasperiodisticas.wordpress.com/2017/01/27/lurigancho-te-acostumbraras-a-lo-que-sea/>

Vice. (21 de septiembre de 2022). *Surviving Prison as a Gay Ex-Hitman | Imperdonable (Full Film) | The Short List* [video]. YouTube. <https://youtu.be/2rICKAcU-Oc>

Viñas, S. (2021). *El estudiante rebelde*. Radio Ambulante.

<https://radioambulante.org/transcripcion/el-estudiante-rebelde-transcripcion>

Villoro, J. (2008). El aprendizaje del vértigo. En (D. Jaramillo Agudelo, ed.). *Antología de crónica latinoamericana actual* (pp. 152-168). (Texto original publicado en *La Nación* de Argentina el 21 de junio de 2008).

Villoro, J. (2010). *El sabor de la muerte*. En (D. Jaramillo Agudelo, ed.). *Antología de crónica latinoamericana actual* (pp. 94-97). (Texto original publicado en *La Nación* de Argentina el 6 de marzo de 2010).

Weiner, G. (2012). Micaela volvió a Perú. En (F. Restrepo Pombo, compilador). *Crónica num.3 2018*. (pp. 355-372). (Publicado originalmente en *Anfibia*, junio de 2012).

Weiner, G. (2013). Todos vuelven. Radio Ambulante.

<https://radioambulante.org/transcripcion/transcripcion-todos-vuelven>

Apéndice C

Tríptico informativo

**Sobre
Leer Nuestro Mundo**

Taller de fomento a la lectura y la escritura crítica para incentivar procesos de reflexión mediante textos literarios del género de la crónica latinoamericana contemporánea en comunidades de nivel superior a través de ejercicios de lectura dialógica y escritura análoga y digital.

Taller de lectura y escritura

LEER NUESTRO MUNDO

LEER NUESTRO MUNDO

Registro gratuito

TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA

Coordinado por:
Vicente Martínez Blanco Martínez











Descubre la crónica

✓ ¿qué es?

Es un género discursivo que puede presentarse en forma de texto, audio, video, etc.

✓ ¿cómo se escribe?

Se configura a partir de estrategias literarias y periodísticas.

✓ ¿Para qué sirve?

Se ocupa de explicar eventos particulares representativos que ocurren en la realidad para tratar entenderla mejor.

Sociedad

Podcast

Podcast

Literatura

Crónica

Libros

Video

Latinoamérica

Realidad

En Coahuila



Vicente es licenciado en Lengua y literatura hispánicas por la Facultad de Letras españolas UV. Promotor de lectura EPL. Originario de Coahuila. Vive en Xalapa.

Apéndice D

Relación de la estructura de las sesiones en función de los objetivos

Sesión	1				
Fecha	05/12/2022				
Objetivo(s)	1	2	3	4	5
País	Argentina				
Tema	Observar lo que no se ve				
Opciones	el futbol	la música y el yo			
Lecturas	Schaible, J. (2021). (E. Olvera, trad.). <i>Érase una vez y mucho más será.</i> Leetra Texto de autoría.	Equipo de Radio Ambulante. (2017). <i>Los pibes.</i> Radio ambulante		<i>Podcsast,</i> Película, Canción	Texto propio y preguntas
Acciones	Lectura en voz alta	Lectura escucha	Preguntas detonadoras y diálogo		Lectura en voz alta y diálogo
Evidencias	Ejercicio de cuestionario focalizado	Cartografía	Ejemplo de notas	Cartografía	Texto

Sesión	2				
Fecha	12/12/2022				
Objetivo(s)	1	2	3	4	5
País	Chile				
Tema	La sociedad y la pérdida				
Opciones	Terremoto	Exilio	Escuela		
Lecturas	González, B. (2013). <i>Discurso de un estudiante</i> . Lectura de ejercicios de canción.	Viñas, S. (2021). <i>El estudiante rebelde</i> . Radio Ambulante.		Podcast	Preguntas dirigidas
Acciones	Lectura colectiva y ejercicio de selección	Lectura escucha	Preguntas detonadoras y diálogo		Apuntes de los asistentes
Evidencias	Discurso impreso marcado	Cartografía	Hoja de apuntes	Cartografía	Notas del coordinador

Sesión	3				
Fecha	09/01/2023				
Objetivo(s)	1	2	3	4	5
País	Colombia				
Tema	Las caras de la violencia				
Opciones	violencia directa	violencia sistémica	violencia indirecta		
Lecturas	Erlbruch, W. (2007). <i>El pato y la muerte</i> . Barbara Fiore Editora. Entrega de libros Editorial UV.	Hoyos, J. J. (2003). <i>Un fin de semana con Pablo Escobar</i> . En (D. Jaramillo Agudelo, ed.). Antología de crónica latinoamericana actual (pp. 51-64).		Vídeo lectura	Textos personales a partir de pregunta detonadora
Acciones	Lectura escucha	Lectura en voz alta	Diálogo		Lectura en voz alta
Evidencias	Cartografía	Cartografía	Notas del coordinador Fotografía de la pizarra	Cartografía	Textos de participantes

Sesión	4				
Fecha	16/01/2023				
Objetivo(s)	1	2	3	4	5
País	Perú				
Tema	El retorno				
Opciones	Volver desde fuera	Volver desde dentro			
Lecturas	Naylor-Ballesteros, C. (2019). <i>La maleta</i> . Leetra. Seguimiento de lectura en casa del libro proporcionado.	Alarcón, D. (2012). <i>Lurigancho: el gobierno de los presos</i> . Portal Crónicas Periodísticas.		Lectura digital	Ejercicio de maleta
Acciones	Lectura en voz alta	Lectura en voz alta Preguntas sobre lectura	Diálogo		Lectura explicación
Evidencias	Cartografía Notas del coordinador	Cartografía	Preguntas detonadoras	Cartografía	Ejemplo del ejercicio

Sesión	5				
Fecha	20/01/2023				
Objetivo(s)	1	2	3	4	5
País	Costa Rica				
Tema	Amistad y salud mental				
Opciones	Amistad y salud mental				
Lecturas	Reseñas de lecturas	Vargas, L.F (2019). <i>Noches de karaoke.</i> Radio ambulante		<i>Podcast</i> Sesión virtual	Cuestionario focalizado
Acciones	Lectura en voz alta	Lectura escucha	Diálogo		Lectura de respuestas
Evidencias	Ejemplo de reseña	Cartografía	Notas del coordinador	Cartografía	Notas del coordinador

Sesión	6				
Fecha	23/01/2023				
Objetivo(s)	1	2	3	4	5
País	El Salvador				
Tema	La calle				
Opciones	Los dueños	Las víctimas	Lugares sitiados	La experiencia	Miradas extranjeras
Lecturas	Uhagón, B. (2009). <i>Soluciones para casi todo.</i> (E. Burgueño, Ilus.). Beascoa, Random House Mondadori. S.A.	Martínez, O. (2016). <i>Las fronteras de la guerra.</i> En (F. Restrepo Pombo, compilador). Crónica num.3 2018. (pp. 221-238).		Nota digital sobre frases del presidente en Twitter.	Pregunta detonadora
Acciones	Lectura en voz alta Diálogo Segunda ronda de libros UV	Lectura en voz alta	Diálogo	Diálogo	Lectura explicación
Evidencias	Cartografía Pregunta detonadora Fotografía	Cartografía	Notas del coordinador	Nota	Ejemplo del ejercicio

Sesión	7				
Fecha	25/01/2023				
Objetivo(s)	1	2	3	4	5
País	República Dominicana				
Tema	La contradicción				
Opciones	Irse	Quedarse			
Lecturas	Romero, A. (2019). <i>Nosotras/Nosotros</i> . (V. Gallo, Ilus.). Fondo de Cultura Económica.	Trelles, L. (2018). <i>La sentencia</i> . Radio Ambulante.		Podcast Sesión virtual	Pregunta detonadora
Acciones	Seguimiento de lectura en casa del libro proporcionado. Lectura en voz alta Preguntas sobre dificultades para leer.	Lectura escucha	Diálogo		Lectura de textos propios
Evidencias	Cartografía Notas del coordinador	Cartografía	Notas del coordinador	Cartografía	Notas del coordinador

Sesión	8				
Fecha	27/01/2023				
Objetivo(s)	1	2	3	4	5
País	México (Capital)				
Tema	Los espacios				
Opciones	El metro y otras realidades	Tribus urbanas			
Lecturas	cyn_tii. [@romero4vicente]. (n.d.). [TikTok profile]. TikTok. Recuperado el 23 de noviembre de 2022.	Segura. S. (2012). <i>Viaje al ritmo de un perreo.</i> Portal Crónicas Periodísticas.		Videos cortos Sesión híbrida	Preguntas detonadoras
Acciones	Lectura escucha	Lectura en voz alta	Diálogo a partir de preguntas detonadoras		Lectura en voz alta de textos generados
Evidencias	Cartografía	Cartografía	Notas del coordinador	Cartografía	Notas del coordinador

Sesión	9			
Fecha	29/01/2023			
Objetivo(s)	1	2	3	4
País	México (Estatad)			
Tema	Un tema y sus vertientes: Narcotráfico			
Opciones	Sinaloa	Veracruz		
Lecturas	Seguimiento de lectura en casa del libro proporcionado.	Melchor. F. (2018). Veracruz se escribe con zeta. En <i>Aquí no es Miami</i> (pp. 145-158).		
Acciones	Lectura en voz alta Diálogo	Lectura colectiva (dinámica con dulces)	Diálogo sobre experiencias	Diálogo focalizado
Evidencias	Notas del coordinador	Cartografía	Notas del coordinador	Notas del coordinador

Sesión	10				
Fecha	03/02/2023				
Objetivo(s)	1	2	3	4	5
País	México (Ciudad)				
Tema	El lugar habitado				
Opciones	Coatzacoalcos: pensar en lo que nos rodea.				
Lecturas	Janssen, M. (2021). <i>Siempre cerca</i> . Fondo de Cultura Económica. Seguimiento de lectura en casa del libro proporcionado.	Martínez Blanco Martínez, V. (2021). Zeus. Inédito. Presentación PowerPoint del recorrido del taller. Textos de los Participantes.		Proyección	Textos propios a partir de fotografía
Acciones	Lectura en voz alta Diálogo	Exposición	Diálogo		Lectura coral
Evidencias	Cartografía Notas del coordinador	Presentación PowerPoint		Fotografías	Videos Notas del coordinador

Apéndice E

Ejemplo de estructura de una sesión

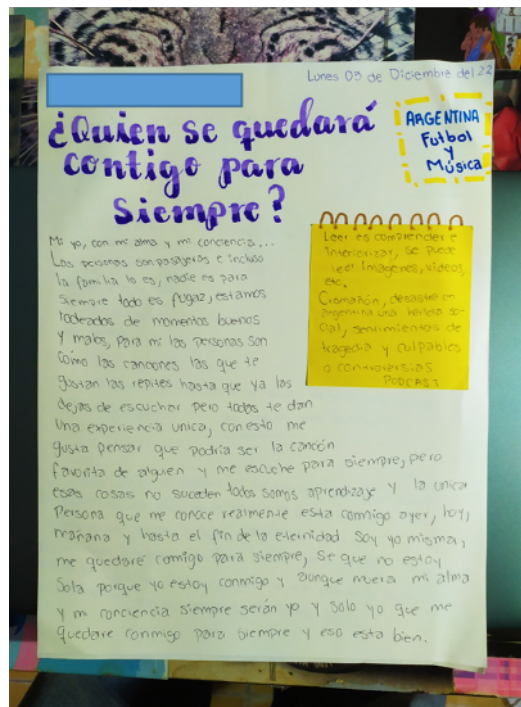
Etapa de la sesión	Actividades	Estrategias	Finalidad
Primera	Diálogo informal	Lectura gratuita*	Apertura de la sesión de manera relajada para romper el hielo y generar un ambiente seguro para los participantes donde se fomente la confianza, la cercanía y la participación. Seguimiento dinámico de la sesión a través de la lectura y la reflexión dialógica que ponga en perspectiva las opiniones y posturas de los
Segunda	Selección democrática Escritura atenta Diálogo reflexivo	Lectura en voz alta Lectura escucha Lectura coral	participantes al respecto de los temas abordados en los textos. Todo dentro del marco del respeto y la tolerancia a la diversidad de pensamiento. Elaboración de producto escritural por parte de todos los participantes, incluido el investigador para reflexionar y procesar la información adquirida con las lecturas presentadas.
Tercera	Escritura reflexiva Lectura voluntaria	Preguntas detonadoras Ejercicios de escritura Lectura gratuita* Lectura en voz alta	Fomentar la participación dialógica y el ejercicio de lectura hacia otros participantes de la sesión para establecer compañerismo y libertad

de expresión colectiva e individual.

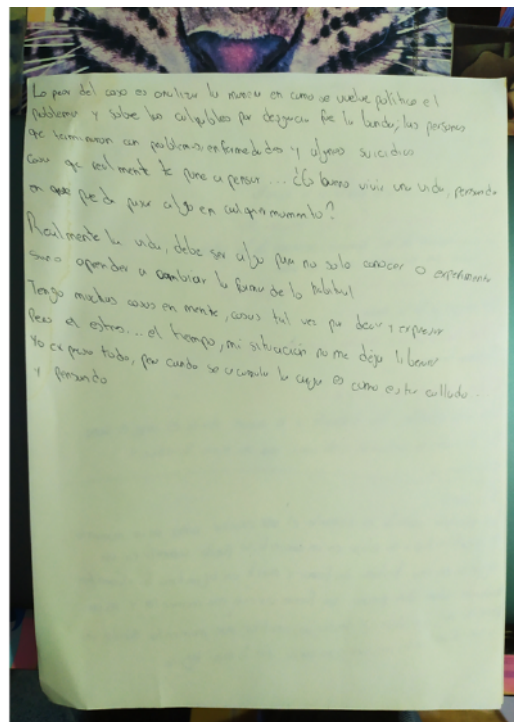
Nota. La estrategia de lectura gratuita fluctuó entre la primera y la tercera etapa. Ello dependió de las necesidades y la dinámica planteada en función de los objetivos específicos que se buscaban abordar con ella. Por lo cual varió en cada una de las sesiones individualmente.

Apéndice F

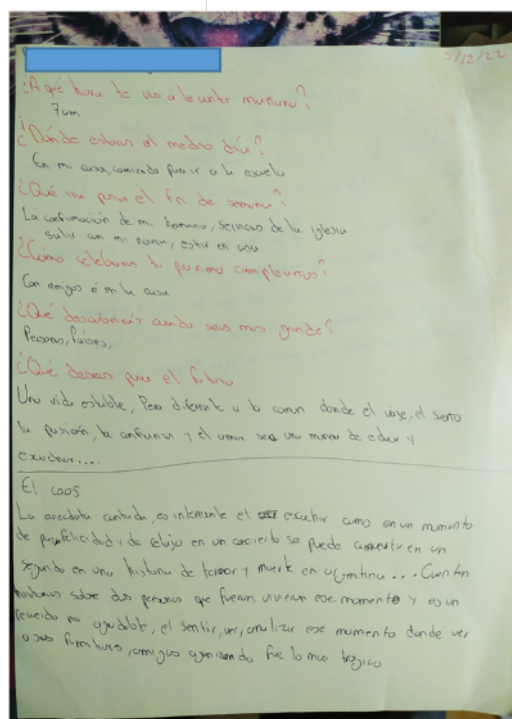
Fotografías de las actividades realizadas en las sesiones de la intervención



Sesión 1. Argentina. Ejercicio de escritura 1



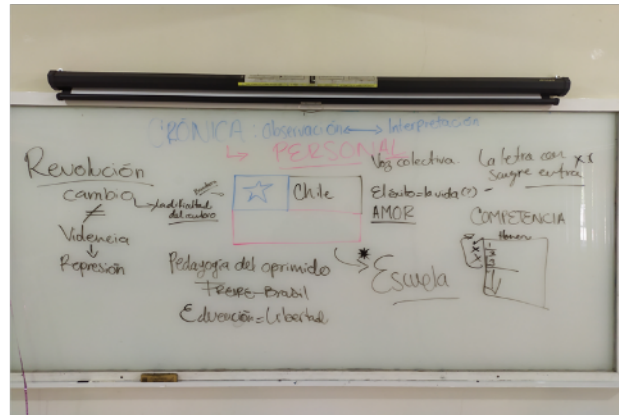
Sesión 1. Argentina. Notas de la sesión



Sesión 1. Argentina. Ejercicio de escritura 2



Sesión 2. Chile. Notas de la Lectura I



Sesión 2. Chile. Notas de la Pizarra



Sesión 3. Colombia. Circulo dialógico 1



Sesión 3. Colombia. Libros 1

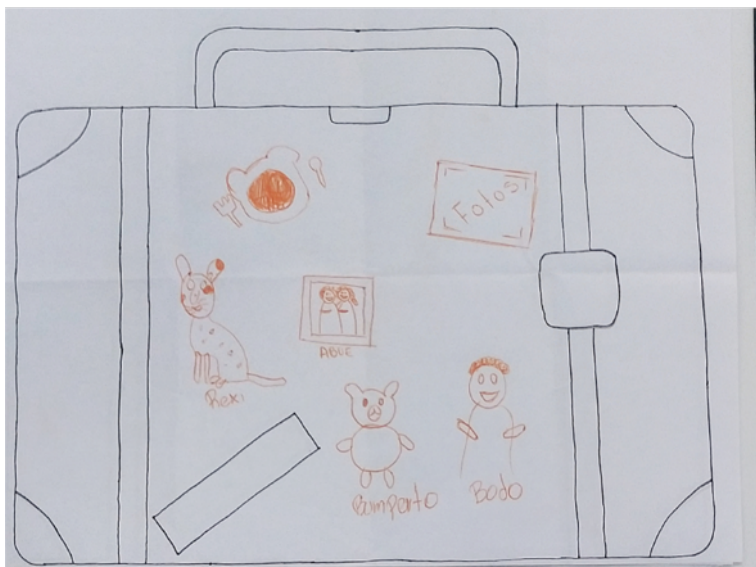


Sesión 3. Colombia. Libros. Entrega

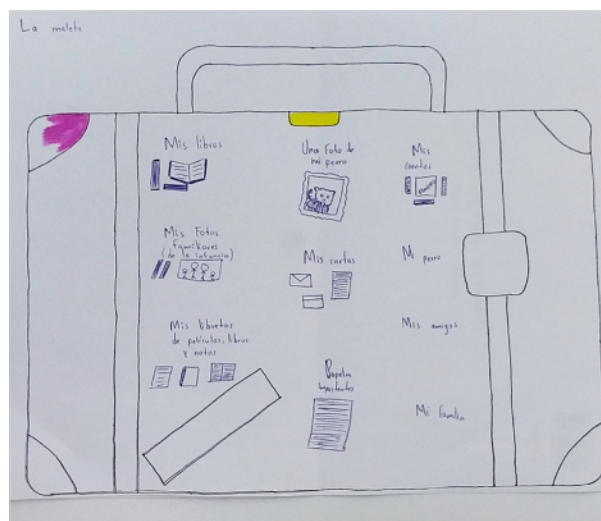


Amo este taller ❤️

Sesión 3. Colombia. Libros. Historia ZBI



Sesión 4. Perú. Ejercicio de escritura. Maleta 1



Sesión 4. Perú. Ejercicio de Escritura. Maleta 2

LA INSIGNIA Y OTROS RELATOS GENIALES

DE JULIO RAMÓN RIBEYRO

Las obras de Ribeyro, se caracterizan porque son narradas en primera persona y ese narrador no llega a darnos las claves de la historia de los personajes, cuando éstas terminan, te dejan con la duda, con ganas de saber que pasa después. Nos propone una visión muy subjetiva. Se observa cómo cuestiona la vida sin tener la respuesta, sin darnos la respuesta.

La insignia y otros relatos geniales, es un libro que incluye algunos clásicos de Ribeyro, los relatos son historias sin final feliz, las cosas para los personajes empiezan bien y acaban mal o incluso empiezan mal y acaban peor. Los relatos son muy fáciles de leer, muy ligeros. Te los devoras en pocos segundos y cuando empiezas uno ya no puedes parar de leer los demás. Durante los relatos experimentas una gran variedad de emociones y sentimientos, confusión, tristeza, felicidad, entre otros.

Sin duda, fue una lectura muy entretenida, entre mis relatos favoritos se encuentran por las azoteas y la casa en la playa, fueron relatos con los que me identifiqué.

El ingenio de Ribeyro se ve reflejado en estos relatos cortos que te atrapan, no necesita miles de hojas para atraparte. Leer este libro te cambia la forma de pensar, te hace meterte en historias tristes, absurdas y te enseña a aceptar el fracaso. El fracaso es algo muy normal en los seres humanos, pero que a todos nos resulta muy difícil lidiar con él y aprender a convivir con él. A través de estas historias vemos personajes que fracasan en distintos aspectos de su vida y lo interesante es cómo reacciona cada uno ante ellos y qué consecuencias tienen sus decisiones.

Sesión 5. Costa Rica. Reseña ZBI

Reseña del libro

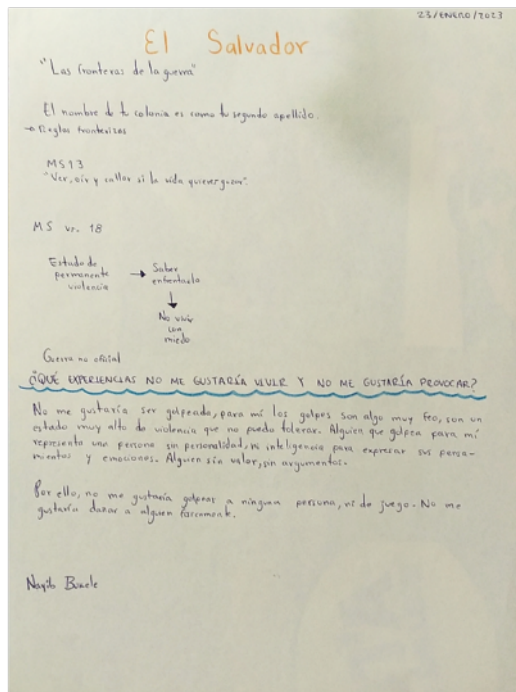
Horacio Convertini, a través de su libro "La soledad del mal" nos teletransporta a una novela con aires fríos, situándonos en la vida de un asesino, Báez Ayala, quien mata a personas con una sola condición: que las vidas de sus víctimas sean tan miserables que valga la pena matarlos. No se trata de un asesinato y ya, sino que podría considerarse un arte, tomando procedimientos y técnicas, con un tiempo indefinido, con el único propósito de desmembrar los pensamientos, hábitos, gustos, sentimientos y sufrimientos de su presa, oliendo cada vez más el momento oportuno para, finalmente, terminar con su vida. La trama da un giro inesperado, irónicamente, Ayala, mostrándose dócil ante un extraño sujeto, encontrándose con algo o alguien que refleja los sentimientos que, a lo largo de su vida, han hecho razones para ser quien es hoy. Matar o perdonar.

Se encuentran historias lineales, en donde se intenta empatizar con el pensamiento narcisista y asesino de Ayala, mostrando un lado cruel de la vida, y justificando sus acciones por razones que a el mismo le parecen correctas. Si se quisiera calificar el libro por si el final es bueno o malo, se llegaría a la conclusión de que es bueno saber que tiene un final.

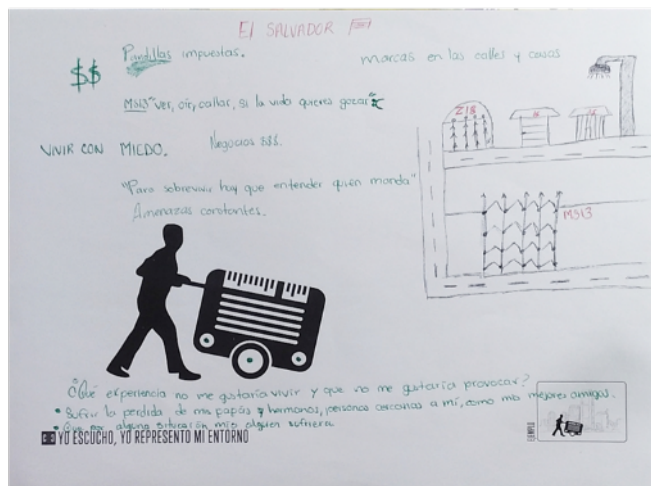
Sesión 5. Costa Rica. Reseña LCK



Sesión 6. El Salvador. Libros. Compartir



Sesión 6. El Salvador. Notas de la sesión



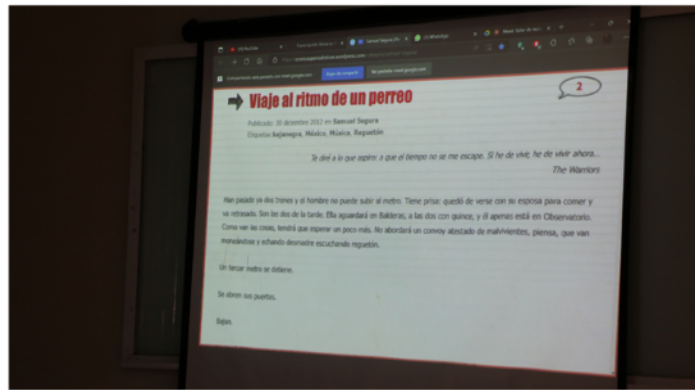
Sesión 6. El Salvador. Notas de la sesión 2



Sesión 8. CDMX. Apunte Investigador



Sesión 8. CDMX. Revisión Reseña ZBI



Sesión 8. México. Proyección texto 2

Mi lugar cotidiano es **El Naranjito**. Colonia que tiene un puente gigante enfrente, y que crece de a poquito. Se ha convertido en un lugar variado en comida. Aquí vienen los demás a comer alitas, a comer hamburguesas, a comprar frappé, a probar los tacos de birria, a comer los famosos tamales de la señora de la esquina, a comprar el pan, o comer el hot-dog gigante.

El Naranjito se llama así por ser una tierra de Naranjos y naranjeros. En nuestra entrada tenemos la silueta de un árbol, y la primera glorieta de la colonia.



En la segunda glorieta, nos encontramos con un niño y una bolsa de naranjas.



El pueblo es autosustentable, ya que tenemos dos tres tanques de agua para la misma Colonia, y algunas colonias aledañas se han querido anexar, sin éxito.

También tenemos un parque, no chico, pero tampoco extra gigante. Aquí la gente se reúne para platicar, hacer ejercicio, y donde se hacen las retas de futbol y voleibol. La misma gente del pueblo mantiene limpia la zona, y hasta ampliaron la zona mas baja para hacer un voleibol con arena de playa.



También tenemos un hospital, que está llenísimo siempre.



En el Naranjito también están mis amigos, personas que he conocido desde que vivo ahí. La mayoría son amables y nos medio conocemos. Está prohibido robar, aquí a los rateros se les agarra, se les golpea, se les amarra a un poste y se les exhibe.

En mi casa hay muchos perritos, pelitos por todos lados y mucho amor, a veces hay peleas pero es algo pasajero también hay un poco de soledad y aunque puede ser dura, ya siento que somos amigas.

En la playa hay mucha calma, mucho cobijo y a veces un poco de empatía, están esas vistas al mar y las miles de preguntas buscando una respuesta.

En la escuela hay personitas, que alegran mis días y me hacen seguir viva solo por ser ellas, a veces nos enojamos, pero sé que es porque nos queremos.

En mi otra casa, la de mi novio, hay mucho ruido, no se siente la calma y hay muchas peleas, suele deprimirme y hay muchas peleas con mi pareja

Sesión 8. CDMX. Ejercicio de Escritura. LCS

Mis lugares cotidianos son mi cuarto y por temporadas la escuela

En mi cuarto que es mi lugar más íntimo, en él aparte de haber una cama, ropa y zapatos está mi esencia, están mis momentos tristes más tristes y también mis momentos más felices, hay algunas lágrimas, hay ganas de seguir estudiando aunque todo se complique, hay música y esta depende de mi estado de ánimo, me gusta mucho estar aquí, en cambio, en la escuela están mis amigas, también hay momentos felices y momentos de enojo, pero también hay maestros y maestras a los que les guardo respeto y admiración, aunque a veces no esté de acuerdo con ellos, y bueno para terminar en mi vida que también la considero un lugar, hay personas muy importantes para mí aunque no se los demuestre. Agregando otro lugar, también está la playa y la enorme paz y tranquilidad que me provoca la brisa del mar.

Sesión 8. CDMX. Ejercicio de Escritura. ABD



Sesión 9. Veracruz. Lectura Coral. HMF



Sesión 9. Veracruz. Lectura Coral. LCS



Sesión 10. Lugar habitado. Exposición



Sesión 10. Lugar habitado. Exposición 2



Sesión 10. Lugar habitado. Lectura en Voz Alta



Sesión 10. Lugar habitado. Ejercicio de escritura y Lectura en voz alta. ABD

Ver mi vida pasar.

El pasado lunes, salí de mi casa para dirigirme a la escuela hacia mi taller de escritura y lectura, para lo cual decidí tomar un camión que me dejaría justo enfrente de la escuela porque ya iba tarde, entonces me dirigí a la parada de autobuses y como a los 15 minutos de espera pasó el camión y me subí.

Después de un rato, estábamos por llegar a la escuela y fue cuando le anticipé mi parada al chofer, quién detuvo el camión cuando llegamos, iba bajando las escaleras del autobús con la mirada hacia abajo, cuando al bajar completamente del camión volteó hacia mi derecha y veo un taxi que venía muy cerca y el pensamiento de "ya me atropellaron" invadió mi mente, pero el taxi frenó en seco y me dejó pasar, (aunque sí me atropellaba iba a ser su culpa porque el lado correcto para rebasar es por la izquierda), después cuando crucé la calle sólo pude ver que se estacionó frente a la casa de una amiga, pues el pasajero que traía era el abuelo de mi amiga, y así; casi que no logro llegar a mi clase.



Sesión 10. Lugar habitado. Ejercicio de escritura y Lectura en voz alta. ZBI

EVENTO DE 20 DE NOVIEMBRE

El 24 de noviembre de 2022 se llevó a cabo un evento en la escuela primaria Profr. Graciela Dávila Camacho con el fin de conmemorar el 20 de noviembre. El 20 de noviembre de 1910, fue el inicio de la Revolución Mexicana se dio cuando Francisco I. Madero, al proclamar el Plan de San Luis, conllevó a los mexicanos a levantarse en armas contra el gobierno de Porfirio Díaz, que había ostentado el poder durante 33 años.

Es por ello, que cada 20 de noviembre en las escuelas se realiza un baile, un desfile, un homenaje, entre otros eventos para conmemorar ese día y ese gran hecho en la historia de los mexicanos.

El evento comenzó con los grupos más grandes y terminó con los grupos más pequeños. El director decidió organizar el evento de una forma que fuera agradable y que no aburriera, por lo tanto, se dividió en que primero iba un baile, luego un poema, luego una nota de la radio escolar, luego otra vez un baile y así se repitió la secuencia. Entre baillables o recitales sucedían cosas inesperadas, la música se paró en algunas ocasiones, cambiaban la pista de algunos bailes, el audio a veces era bajo, pero de todas las cosas inesperadas que pasaron la que se robó el show fue cuando hubo un infiltrado en el baile de segundo B.

Los niños entraron a la pista con paso lento con cierto nerviosismo, luego la música empezó a sonar y ellos como si estuvieran hechizados empezaron a bailar a instante. Algunos bailaban sonrientes, otros bailaban serios, pero lo que se notaba es que lo estaban disfrutando. Cuando de pronto se metió a la pista un niño de 3 años y se puso a bailar con el grupo como si conociera la coreografía, a la mitad del baile se le cayó parte del atuendo al niño y corrió a su mamá a dejárselo y regresó a la pista a terminar su baile. El público pensó que estaba planeado, después del evento nos enteramos que fue un infiltrado con un gran talento para el baile.

Al término del evento, se tenía planeado realizar una kermés para recolectar fondos para la escuela, donde se vendió de todo, elotes, hot dogs, tacos dorados, refrescos, plátanos fritos, tostadas, chicharrones, de todo un poco. Pero no salió como se esperaba, empezaron a vender entre baillables y recitales, cuando terminó el evento y las personas apenas comenzaban a comprar muchas cosas ya se habían acabado. La dinámica para comprar consistía en comprar tickets, se cambiaba el dinero por tickets con la cantidad para poder comprar, la fila para comprar los tickets era enorme, casi daba vuelta a la mitad de la escuela.

Con mis compañeros dimos miles de vueltas hasta que decidimos formarnos, cuando llegó nuestro turno no había llegado el rumor de que ya no había nada que comprar, adquirimos nuestros tickets y efectivamente ya no había nada. Tuvimos que regresar a la taquilla improvisada en una de las mesas de la escuela a pedir la devolución de nuestro dinero, después de eso nos reimos sin parar ya que estábamos hambrientos y cansados.

Al final, los padres de familia y sus hijos se empezaron a retirar uno por uno, nos quedamos los maestros a esperar a que todos salieran y mientras nos pusimos a platicar, después de un rato fuimos a ver al director quien dio la orden para retirarnos, y así fue como terminó ese evento que los niños y maestros ensayamos durante un mes. Fue un evento divertido y muy alegre, donde las risas no faltaron y se aprendió mucho de aquel día que marca nuestra historia.



Hecho por:



22 de noviembre 2021. Me encuentro en un reto de ciclismo, con un recorrido total de 60km dentro del territorio del Municipio de Acayucan y adyacentes.

La carrera comienza como habitualmente similares eventos. Una gran cantidad de gente alrededor, de distintos grupos de ciclismo, provenientes del mismo lugar y lejanos, todos con el mismo propósito, terminar el circuito y obtener una medalla. La salida fue a las 8:00 de la mañana.

El camino era terracería y empedrado. Alrededor de las 10:00 AM, al transcurrir un 50% de la trayectoria, empieza a verse a lo lejos una multitud de gente a un lado de su bicicleta, tratando de bajar un desnivel negativo que constaba de un lodo que impedía hasta caminar.

Seguido de eso, un guía de la carrera, (esas personas que se encuentran en distintos puntos para ofrecer ayuda, orientación, y, en algunas ocasiones, provisiones para soportar la carrera) nos menciona que, para proseguir es necesario cruzar un fragmento de corriente de agua, y que, por seguridad de todos, era obligatorio sostener la bici con un brazo y con el otro agarrarse de la cuerda.

El trayecto era aproximadamente 50 metros. Sin embargo, no es fácil sostener una bici, caminar sobre un suelo que desconoces y mantenerse de pie sobre el agua que te empuja hacia los lados.



Sesión 10. Lugar habitado. Ejercicio de escritura y Lectura en voz alta. LCK

Finalmente crucé, empapado de agua y más pesado, por el mismo hecho. Continué con el recorrido hasta terminarlo, tardando aproximadamente 4 horas. La foto la tomó parte organizativa del evento, y no me dejaron escoger mi mejor ángulo.





Sesión 10. Lugar habitado. Ejercicio de escritura y Lectura en voz alta. HMF

Esta foto fue tomada el 20 de agosto de 2022, en el día del cumpleaños número 22 de una de mis mejores amigas, Marisol.

Ese día fue muy especial puesto que me encanta hacer sentir mucho más queridas a las personas en su día de cumpleaños, del lado derecho se encuentra mi otra mejor amiga, Ariet y podría decir mi hermana, ya que llevo más de mi media vida de amistad con ella, en los cuales hemos compartido momentos de alegría, tristeza y porque no, también de enojo, lo cual está bien, ya que creo que de eso se trata la amistad. En el lado de en medio se encuentra la cumpleañera y por último yo.

Como todos los años fui invitada a celebrar ese día tan importante para ella, por la tarde comimos un rico pozole preparado por la mamá de Marisol, mientras comíamos, compartimos unos cuantos recuerdos de cuando íbamos en la prepa o de aquellas veces que nos "escapábamos" de fiesta, más tarde llegaron otros amigos de la cumpleañera y preparamos unas micheladas y unas cuantas cervezas para pasar un mejor rato del que ya estábamos teniendo, y como no podía pasar de largo la foto para conmemorar ese día, salimos por aire fresco y empezó la sesión de mil fotos de fotos, detrás de cámara se encuentra nuestro amigo sneyder de la preparatoria. Ese fue un día agradable ya que cantamos a todo pulmón, bailamos, reímos y sobre la madrugada después de varias cervezas y miches, se nos salió un poco lo sentimental y agradecemos a la vida por habernos cruzado y poder coincidir en este mundo.



El chico del bus

Cuando lo tope se veía desorientado, llevaba una chaqueta negra, una gorra que terminó por quitarse y meterla en su mochila y una playera azul que resaltaba su tez clara, en la parada del bus, preguntó un poco a las personas de alrededor sobre cierta ruta, la verdad es que no escuché.

Tomo el mismo camión que yo, nos tocó parado, y en cuanto se desocupó un asiento fue amable y me lo cedió.

Al sentarme y observarlo por un momento, noté que hacía gestos de desagrado y se tocaba la parte de las costillas debajo de su chaqueta de cuero negra. Podría decir que era de dolor, aun así, fue amable con todas las chicas y seguía cediendo el lugar, ayudó a señoras con su mandado y siempre nos mostró una sonrisa aun cuando sin querer le pegaban con la bolsa o mochila y eso le provocaba dolor.

Cuando sentía que no lo miraban se quejaba del dolor y se tocaba el hombro y las costillas, quiero creer que solo es un malestar, pero se veía que no la estaba pasando bien.

Veo en su rostro un golpe, podría haber tenido una pelea o tal vez un accidente.

Una persona se tropezó con él, vi su cara de sufrimiento, aun así, le sonrió y dejó que pasara. Ya se desocupó el asiento a mi lado, él lo tomó y me comentó que estaba cansado, pero ya casi llegaba a su destino, solo le sonreí, aun no sé porque escribo de él teniéndolo a lado, ni porque sacó conjeturas de una pelea, tal vez solo se golpeó o tuvo un accidente, aun así, su forma de ser con las personas ha sido muy amena, podría decir que amable y que, bajo su pinta de chico malo, habla un gran ser humano.



Sesión 10. Lugar habitado. Ejercicio de escritura y Lectura en voz alta. LCS



Sesión 10. Lugar habitado. Cierre. Grupo



UPN. Espacios 1



UPN. Espacios 2

Apéndice G

Enlace al vídeo de la entrevista realizada al investigador en la Unidad 305 de la Universidad Pedagógica Nacional el día tres de febrero de 2023.

<https://drive.google.com/file/d/1w5KoPav-H6TgtvzLycE6P0IGzzObCTMS/view?usp=sharing>



Apéndice H

Guía de la entrevista a profundidad con asistentes al taller “Leer nuestro mundo”.

Pedir a los entrevistados que respondan con toda honestidad.

Hay que aclarar a los participantes que ninguna respuesta será considerada negativa ni se tomará de manera personal.

IMPORTANTE: INFORMAR QUE ES NECESARIO GRABAR LA ENTREVISTA Y PREGUNTAR SI NO TIENEN INCONVENIENTE.

1. Opinión general del taller.
2. ¿Qué te pareció que el taller se haya realizado en los espacios de la escuela/universidad?
3. ¿Consideras que habrías asistido al taller si se hubiese desarrollado en algún otro lugar?
¿Por qué?
4. ¿Qué dificultades tuviste para poder asistir al taller?
5. ¿Qué te pareció la dinámica en las sesiones del taller? Presentación, lectura variada, lectura de crónica, diálogo, ejercicio de escritura.
6. Acerca de las formas en que leímos, como la lectura en voz alta, escuchar el texto a través de *Podcast* o ver vídeos narrativos, ¿qué puedes comentar?
7. ¿Consideras que utilizar las tecnologías actuales para leer contribuye en algo?
8. ¿Qué piensas acerca del espacio de diálogo en el que participábamos y comentábamos acerca de los textos que leíamos?
9. ¿Qué te parecieron los ejercicios de escritura?

10. Aunque el taller se centraba en crónicas, no todo lo que leímos fueron crónicas, ¿recuerdas algo de los textos que haya resultado significativo para ti?
11. De los libros que te llevaste a casa como obsequio, ¿los finalizaste, los compartiste? ¿por qué?
12. El taller se pensó como un viaje por distintos países de Latinoamérica hasta llegar a nuestro país y a nuestro lugar habitado, ¿qué es lo que más recuerdas de este viaje?
13. ¿Recuerdas la dinámica para escoger crónicas?
14. Después del taller, ¿Qué piensas acerca de la crónica? ¿Te gustó? ¿Por qué?
15. ¿Qué piensas de tu texto final, cómo se relaciona con la crónica?
16. Ahora que ya han pasado un par de meses y que hubo un periodo vacacional, ¿tuviste oportunidad de leer por el mero gusto de hacerlo? Leer algo que no estuviese relacionado con la escuela.
17. ¿Tienes presente que tanto los textos que leímos en el taller como aquellos que no se escogieron siguen disponibles en la carpeta de Google drive y puedes acceder a ellos para leer?
18. ¿Repetirías la experiencia incluso si no se centra en crónica? ¿la recomendarías?

Pregunta extra que no se hizo al participante LCK porque no estuvo en la primera sesión.

19. ¿Tienes una hipótesis acerca de por qué dejaron de asistir al taller los demás compañeros?

Agradecer por el tiempo dispuesto para la entrevista

Glosario

- **Alteridad:** Condición de ser otro.
- **Cartografía lectora:** Guía estructurada que permite al lector acercarse a uno o varios temas congruentes entre sí que apunten a establecer un diálogo con las personas de manera amplia a la vez que profunda. Lo pretende a través del ejercicio lector que se complementa gracias a la visión de un mediador oportuno. Puede estar delimitada en función de categorías precisas o construir un *collage* donde se establezcan puntos de relevancia medular para los objetivos más importantes.
- **Crónica:** Género narrativo literario y periodístico con gran carga de relevancia social en los temas abordados.
- **Exotismo:** Actitud observacional considerando como extranjero el objeto, panorama o contexto. Curiosidad por las cuestiones culturales como exóticas.
- **Diálogo:** intercambio entre dos o más agentes involucrados en la investigación y este intercambio entendiéndose como la interacción de *logos* en oposición, es decir, como un fenómeno de tipo social en el cual los sujetos que forman parte de él se construyen permanentemente desde las relaciones que establecen
- **Entornos difíciles:** Se entienden como espacios donde las problemáticas sociales más violentas afectan la sana convivencia y desarrollo óptimo de la población que los habita.
- **Género híbrido:** Que está compuesto de dos o más disciplinas para caracterizarse de forma única frente a los otros géneros que pueden, o no, componerlo.
- **Habitus:** Según Pierre Bourdieu, es la conformación de determinadas formas de actuar y pensar (incluido ideas y sentimientos) que tiene cada persona en función del rol y posición que desarrolla en la sociedad.

- **Hegemonía:** Dominio de una entidad sobre otras de cualquier tipo.
- **Literacidad:** Conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos.
- **Logos:** Razón, principio racional del universo. Discurso que da razón de las cosas.
- **Violencia:** Característica humana que se basa en la ira y el conflicto para la resolución de problemas.