



Universidad Veracruzana



CENTRO DE ESTUDIOS
DE LA CULTURA
Y LA COMUNICACIÓN

Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura

Trabajo recepcional

Se regalan historias: Taller de lectura literaria en una

escuela de capacitación para el trabajo

Que como requisito parcial para obtener el diploma de esta

Especialización

Presenta

Itzel Guevara del Angel

Director:

Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández

Xalapa de Enríquez, Veracruz, septiembre 2018.

Este trabajo de la Especialización en Promoción de la Lectura ha sido realizado siguiendo un proceso de diseño y confección de acuerdo con los lineamientos establecidos en el programa de estudios correspondiente, 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:

Tutor: Dra. Antonia Olivia Jarvio

Fernández

Integrante del Núcleo Académico Básico

Especialización en Promoción de la Lectura

Universidad Veracruzana

Lector y sinodal 1: Dr. Mario Miguel

Ojeda Ramírez

Integrante del Núcleo Académico Básico

Especialización en Promoción de la Lectura

Universidad Veracruzana

Lector y sinodal 2: Mtra. Edna Laura

Zamora Barragán

Integrante del Núcleo Académico Básico

Especialización en Promoción de la Lectura

Universidad Veracruzana

Lector y sinodal 3: Dra. Nidia Vincent

Ortega

Profesora de la Facultad de Letras Españolas

de la Universidad Veracruzana

Algunos datos del autor o de la autora

Itzel Guevara del Angel es Licenciada en Biología por la Universidad Veracruzana. Ha tomado talleres de literatura y escritura creativa en la Universidad de Texas en El Paso (UTEP) y en la Universidad Central de Colombia. Su obra narrativa ha sido publicada en diversas antologías de México, Estados Unidos, Austria y Colombia, entre las que se encuentran *Lados B* (Nitro Press, 2015), *Lateinamerika* (PODIUM, 2015), *Sólo cuento VIII* (UNAM, 2016), *Under the Volcano* (Fondo Editorial del Estado de Morelos, 2017) y *Escritores que cuentan* (Editorial de la Universidad Central, 2018), por mencionar algunas. Es autora del libro de cuentos *Santas madrecitas* (Tierra Adentro, 2008), de la novela corta *Morderse las uñas* (Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2017) y del libro infantil *El jardín de las preocupaciones* (Editora de Gobierno del Estado de Veracruz, 2018). Fue ganadora del Premio Estatal de Fomento a la Lectura Veracruz Lee 2012, Mención honorífica del Premio Nacional al Fomento a la Lectura y Escritura 2016 y Reconocimiento a la Labor del Maestro Veracruzano 2016 en la categoría de innovación pedagógica por su proyecto de promoción de la lectura “Porque la literatura cabe en todas partes”.

Dedicatorias

A todos aquellos que después de enfrentarse a las palabras no han salido ilesos, a los que se han tenido que transformar porque la literatura arrasó con su territorio conocido y les puso ante sí uno diferente; a los que mudaron la piel, como las serpientes, porque después de una lectura ya no eran los mismos. A los que no buscan en la literatura respuestas, entretenimiento o apariencia de superioridad, sino que buscan, buscan, buscan. A todos los que han construido una casa, su casa, de palabras y por eso creen que vale la pena seguir contando y compartiendo las historias.

Agradecimientos

A los que padecieron mi ausencia de paz, mis sobresaltos y mi falta de cordura mientras duró este viaje. Ustedes saben quiénes son.

Contenido	
Algunos datos del autor o de la autora.....	iii
Dedicatorias	iv
Agradecimientos	v
Lista de tablas y figuras	ix
Tablas.....	ix
Figuras.....	x
Introducción	1
Capítulo 1. Marco referencial	4
1.1 Marco conceptual.....	4
1.1.1 La lectura	4
1.1.2 La promoción y el promotor de lectura.....	5
1.1.3 Diferentes aproximaciones hacia la conformación del lector	8
1.1.4 El taller como opción para la promoción de la lectura	9
1.1.5 Escuelas de capacitación para el trabajo como espacio de promoción	10
1.2 Revisión de antecedentes: estado de la cuestión.....	11
1.2.1 <i>People and Stories</i> y Tertulias Literarias Dialógicas: proyectos de la promoción de la lectura con adultos	11
1.2.2 Proyectos en Iberoamérica.....	14
1.2.3 Proyectos en México.....	20
Capítulo 2. Marco teórico y metodológico	22
2.1 Las teorías que sustentan la intervención.....	22
2.1.1 Aprendizaje dialógico	22
2.1.2 La importancia de la lectura literaria de acuerdo con algunos teóricos de la promoción de la lectura.....	26
2.1.3 Estética de la recepción.....	28
2.2 Metodología	30
2.2.1 Contexto de la intervención	30
2.2.2 Planteamiento del problema.....	32
2.2.3 Justificación	35
2.2.4 Objetivos	36
2.2.5 Hipótesis de intervención.....	37
2.2.6 Estrategia metodológica de la intervención	38

2.2.7 Instrumentos de recopilación de datos	39
2.2.8 Metodología de análisis de datos	40
Capítulo 3. Descripción de la propuesta y resultados	41
3.1 Diagnóstico del grupo y diseño de la estrategia.....	41
3.2 Implementación de la estrategia.....	46
3.2.1 Implementación de estrategias en El juego.....	47
3.2.2 Implementación de estrategias en La infancia	51
3.2.3 Implementación de estrategias en La pareja	54
3.2.4 Implementación de estrategias en El miedo.....	56
3.3 Resultados.....	58
Capítulo 4. Discusión y recomendaciones	65
4.1 Discusión.....	65
4.1.1 La propuesta de intervención y el marco teórico	65
4.1.2 La propuesta de intervención y los antecedentes	69
4.1.3 La propuesta de intervención y los obstáculos que enfrentó	72
4.2 Recomendaciones	73
4.2.1 Lo que funcionó	73
4.2.2 Lo que podría mejorarse	76
Capítulo 5. Conclusiones	78
Referencias.....	82
Bibliografía	88
Apéndices.....	90
Apéndice A Breve historia de la Escuela Industrial “Concepción Quirós Pérez”	90
Apéndice B División de áreas de capacitación para el trabajo de la Escuela Industrial “Concepción Quirós Pérez”	90
Apéndice C Ejemplo de bitácora	91
Apéndice D Cuestionario diagnóstico	93
Apéndice E Selección de lecturas	94
Apéndice F Ejemplo de estructura de una sesión	97
Apéndice G Textos y material audiovisual de apoyo	98
Apéndice H Textos creados por los estudiantes a partir de la lectura <i>Las vocales malditas</i>	99
Apéndice I Textos creados por los estudiantes a partir de la lectura de “El dinosaurio”	100

Apéndice J Comentarios de los estudiantes sobre el cuento “La rana que quería ser una rana auténtica”	100
Apéndice K Comentarios de los estudiantes sobre el cuento “Canción que me recuerda a ti”	101
Apéndice fotográfico	102

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Opinión sobre lo que más les gustó del taller

Tabla 2. Opiniones sobre el disfrute de textos literarios

Tabla 3. Gusto expresado por los bloques temáticos

Tabla 4. Lecturas y autores favoritos

Figuras

Figura 1. Gusto por la lectura y tipos de textos que leen.

Figura 2. Uso de las bibliotecas.

Figura 3. Diagnóstico del grupo sobre hábito lector

Figura 4. Asistencia por sesión

Figura 5. Asistencia por estudiante

Figura 6. Emociones experimentadas en las lecturas

Introducción

En nuestro país el promedio de escolaridad de la población mayor de 15 años es de 9.2, que equivale a poco más de la secundaria concluida; lo cual impacta en ciertas prácticas relacionadas con la lectura; pues, de acuerdo al Módulo sobre lectura 2018 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2018), la duración promedio de la sesión de lectura es mayor conforme el nivel de escolaridad es más alto. De igual forma, la población lectora se incrementa conforme lo hace el nivel de estudios.

Desafortunadamente, la población joven y adulta inserta en el sector productivo o en instituciones de capacitación para el trabajo se encuentran excluidos de las iniciativas vinculadas al Programa Nacional de Lectura, el cual se dirige únicamente a estudiantes de educación básica, y cuyos alcances no se reflejan en las prácticas lectoras del país; basta ver el decremento presentado por la población de 2015 a 2018 en materia de lectura (INEGI, 2018). Por otro lado, en muchos casos se tiende a pensar que las personas con baja escolaridad no podrían comprender textos literarios, o, peor aún, no tendrían ninguna necesidad o razón para acercarse a ellos; si acaso, requerirían de una lectura utilitaria. Es ante este panorama que me interesé por realizar un proyecto dirigido a este sector de la población.

El presente trabajo considera, en su primer capítulo, la exposición de un marco referencial, teórico y metodológico que dé sustento a la implementación de una propuesta de intervención social. Se inicia aclarando diversos conceptos que se mencionan a lo largo del texto y que tienen que ver con los términos de lectura, promoción y animación de la lectura, estrategias de promoción lectora y capacitación para el trabajo. Además, se hace una revisión de antecedentes; es decir, de diversos proyectos en los que se ha promovido la lectura de textos

literarios en poblaciones diversas de jóvenes y adultos con baja escolaridad; se presentan proyectos de Estados Unidos, España, Chile, Brasil, Colombia y México.

A continuación, el capítulo dos presenta la base teórica que da soporte al proyecto de intervención propuesto; se aborda como eje principal el aprendizaje dialógico, seguido de algunas ideas presentadas por diversos teóricos de la promoción de la lectura sobre la importancia de la lectura literaria y finalmente, se mencionan algunos conceptos de la teoría de la recepción literaria. Posteriormente se explica la metodología, la cual aborda primeramente el contexto en el que se llevó a cabo la intervención; se habla de las características de la Escuela Industrial “Concepción Quirós Pérez”, institución de capacitación para el trabajo, así como de las del grupo específico. En seguida, se hace un planteamiento del problema sobre el que se pretende realizar una aportación, es decir, la falta de lectura en México y en especial en la población con la que se trabajó; a partir de este planteamiento se desprenden los objetivos que persigue esta intervención. La hipótesis da cuenta de lo que se espera obtener al aplicar la estrategia metodológica propuesta, la cual será sometida a observación y a evaluación a través de los instrumentos de recopilación de datos y la metodología de análisis de datos.

El capítulo tres está dedicado a la descripción detallada de la propuesta, a comentar los resultados obtenidos y a verificar la hipótesis. Por lo que se explica en qué consiste el Taller de lectura literaria “Se regalan historias”, así como la descripción de cada una de las sesiones. Se habla de la medida en que se cumplieron los objetivos a través de las estrategias implementadas, de lo que funcionó, de lo que se tuvo que modificar conforme avanzó el taller, de las encuestas y entrevistas finales que dan cuenta de las percepciones de los estudiantes una vez concluido el taller. Finalmente, se contrastan los resultados con la hipótesis planteada.

El capítulo cuatro está compuesto por la discusión y las recomendaciones; en la primera parte se establece un diálogo entre la propuesta o proyecto de intervención, las teorías y los casos similares; mientras que en la segunda parte se realiza una reflexión crítica sobre las posibilidades de mejora del proyecto, a fin de que sirva de guía para promotores de lectura que se interesen en trabajar con grupos similares.

En el capítulo cinco se presentan las conclusiones de este proyecto, las cuales son el producto de la experiencia y la reflexión del trabajo realizado. Finalmente, se agregan las referencias y bibliografía utilizada, así como los apéndices.

Capítulo 1. Marco referencial

1.1 Marco conceptual

1.1.1 La lectura

Al hablar de lectura entran en juego diversas concepciones y enfoques sobre este proceso. Durante mucho tiempo la lectura fue vinculada exclusivamente con las habilidades lingüísticas de la decodificación; de acuerdo con este enfoque el significado se encuentra en el escrito, es decir que la lectura se definiría como la recuperación del valor semántico de cada palabra y su relación con las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la suma de sus vocablos y oraciones, por lo que el significado debería ser el mismo para todos los lectores.

Posteriormente, el análisis psicolingüístico sugirió que en realidad era más importante la comprensión de los textos. Este enfoque establece que, a partir del conocimiento previo del lector, entendemos cosas que no fueron dichas y esta comprensión varía según los individuos y las circunstancias. Muestra que el significado del texto no se aloja en las palabras ni es único y estático, sino que se encuentra en la mente del lector. Por lo tanto, de acuerdo a esta concepción, la lectura no sólo requiere del conocimiento lingüístico, sino del desarrollo de habilidades cognitivas implicadas con el acto de comprender: aporte de conocimiento previo, inferencias, formulación de hipótesis, entre otras.

Sin embargo, desde hace unas décadas, ha surgido una tercera concepción sobre el término que la ubica como una práctica social. A partir de este enfoque, tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo del lector tienen un origen social. El discurso no surge de manera espontánea, siempre hay alguien detrás; por lo que el discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo (Cassany, 2009).

Es esta última idea o punto de vista sobre la lectura la que se aborda en este trabajo, pues toma en consideración, más allá de los procesos lingüísticos y cognitivos, el ingrediente sociocultural. Entonces, la lectura es vista como un fenómeno que “encierra aspectos de tipo histórico, cultural, institucional, comercial, y desde luego aspectos propios de la personalidad de los lectores y no lectores, pero también de la psicología social de la cultura donde están insertos” (Guerrero Tapia, 2006, p. 13). Este involucramiento social tiene vínculos profundos con la promoción de la lectura, con eso que entendemos como lectura por placer, pues como expresa Castro (2002):

Todo lo que se despliega a nuestro alrededor es susceptible de ser leído. Estamos en una narración permanente [...] porque sólo así podemos entender y entendernos con el mundo. [...] Leer libros es la consecuencia de esas otras lecturas y narraciones que se producen de forma previa, y luego simultánea, a la lectura de libros. (p. 46).

Como se puede observar, al hablar de lectura, se está ante un proceso dinámico y complejo que involucra no sólo al binomio lector-texto, sino también como parte indispensable, al contexto. Pernas Lázaro (2009) explica que el lector es quien construye el significado a través de la información proporcionada por el texto; pero para lograrlo, no sólo debe echar mano de los conocimientos previos del tema, y de diversas operaciones mentales, sino de factores afectivos y emocionales relacionados con experiencias personales con la lectura, así como de los estímulos y la valoración social.

1.1.2 La promoción y el promotor de lectura

Cuando abordamos el tema de la formación de lectores, aparecen de manera inherente los términos de animación a la lectura y promoción de la lectura. En muchos casos éstos son usados

de forma indistinta, o bien se les atribuyen definiciones diferentes. Yurebo Jiménez (1996) define la animación a la lectura como la acción consciente o intencional para lograr cambios actitudinales, tanto de tipo individual como colectivo, en torno a la lectura y al libro. Para lograr su objetivo, la animación a la lectura se apoya en actividades y estrategias lúdicas y creativas; las cuales son entendidas como el conjunto de estímulos que producen el acercamiento de una o más personas a un libro específico. Sin embargo, Yepes Osorio (1999) le da una definición similar al término promoción de la lectura, pues la concibe como la acción o conjunto de acciones dirigidas a acercar a un individuo o grupo a la lectura, con vistas a que ésta se convierta en una acción cotidiana y útil para un ejercicio pleno de la condición vital y civil de los individuos. De esta forma, la promoción de la lectura sería “la macroacción con la cual un país, una comunidad, una institución o un individuo contribuyen a formar una sociedad lectora” (Betancur, Yepes & Álvarez, 1997, p. 11).

Esta visión es compartida por Gómez-Villalba (1996), quien establece que el objetivo de la animación a la lectura no puede quedarse simplemente en propiciar el acercamiento hacia los libros, sino lograr hacer de la lectura una práctica de vida; por lo tanto, es necesario considerarlo un proceso estructurado de la siguiente forma: incitar-motivar para interesar; interesar para formar lectores.

La promoción de la lectura debe ser entendida como un trabajo de intervención sociocultural, dado que persigue el fin de generar transformaciones en los individuos, en sus contextos y en sus interacciones, a través de la reflexión, construcción de nuevos sentidos y prácticas lectoras (Álvarez & Naranjo, 2003). En efecto, al hablar de promoción de la lectura no se está haciendo referencia a pasar un buen rato con los libros; si bien el generar diversión y entusiasmo alrededor de las lecturas es deseable, no debe perderse de vista que, como menciona

Castellanos (2017), se trata de una práctica de alto compromiso social y político que además de convocar al placer, también lo hace a pensar, puesto que al fomentar el acercamiento a la cultura escrita se está poniendo en contacto al lector con una diversidad de estéticas e ideologías que necesariamente irrumpen en su visión y comprensión de los preceptos sociales. “Leer es una experiencia de goce estético y de disfrute, pero es también (y no podemos olvidarlo) una experiencia emancipadora que modifica la relación que tienen los lectores con ellos mismos y con el mundo (p. 19).

Al hablar de las estrategias o actividades de animación de la lectura, estamos ante un mundo de posibilidades, pues hay tantas como la creatividad lo permita; ya que éstas dependen de aquellos que se dedican a promover el acercamiento entre libros y personas. Lo que queda claro es que el requisito indispensable es que las estrategias de animación sean adecuadas para el contexto social y para el grupo al que están dirigidas (Yurebo Jiménez, 1996).

Por último, y para completar las definiciones dadas, resulta imprescindible dar una aproximación al término de promotor de lectura. De acuerdo con la Secretaría de Educación Media Superior (2017), el mediador o promotor de lectura debe involucrarse con lo que el alumno lee y cómo lee, en sus necesidades de conocimiento y en las habilidades lectoras que posee. Debe conocer las características de cada estudiante, sus gustos, aficiones y preferencias de lectura; además, debe tener conocimiento de los acervos a los que podría tener acceso para recomendar lecturas que sean afines al estudiante.

El mediador es aquel que tiende puentes entre las personas no habituadas a la lectura y los libros. Es, ante todo, un usuario de la cultura escrita y la ejerce con placer; posee tanto la sensibilidad como el conocimiento para acompañar a otros en su propia construcción de un

camino placentero hacia la lectura. Además de diseñar, gestionar y ejecutar un plan de trabajo dirigido a la comunidad (IBBY México, 2018).

Robledo (2017) compara al promotor con un explorador en la selva del lenguaje, en esa selva representada por la multiplicidad y diversidad de textos escritos en la que es fácil perderse; es ahí donde el promotor pone a prueba “su intuición, su conocimiento, sus certezas, pero también la incertidumbre frente al otro” (p. 21-22).

1.1.3 Diferentes aproximaciones hacia la conformación del lector

Todos los conceptos anteriores: lectura, promoción, animación, estrategias y promotor de lectura, recaen necesariamente en la formación de lectores, pero ¿qué tipo de lector es ese al que se aspira formar? Diversos autores han definido las características o habilidades que presenta este lector; tal es el caso de Garrido (2014), quien establece la gran diferencia entre ser alfabetizado, es decir, aquel que lee y escribe por motivos utilitarios, o bien, ser un lector genuino. Este verdadero lector, al que llama letrado, es aquel que lee por placer, entiende lo que lee, reflexiona sobre el texto, realiza comparaciones, asiente o disiente del autor y escribe. En conclusión, aquel que ha incorporado por completo a su vida la cultura lectora y escrita. Por su parte, Cassany (2013) habla del lector crítico como aquel que es capaz de reconocer los intereses que mueven al autor a construir su discurso, detectar las sutilezas del lenguaje y punto de vista del autor: ironía, sarcasmo, doble sentido, parodia o escarnio. Es capaz de reconocer el género discursivo, de asociar las palabras con el imaginario y la cultura propia de cada comunidad para confrontarlos con otras perspectivas, así como de evaluar la validez de los argumentos, detectar incoherencias, errores o contradicciones. Siguiendo con lo sugerido por Cassany, Cerrillo (2016)

habla del lector literario como aquel que tiene la capacidad para interpretar y analizar, de valorar y enjuiciar una obra literaria.

Finalmente, Andruetto (2016), de una forma poética hace su aporte a la descripción del lector ideal como aquel que lee esperando encontrar preguntas, que trastoca los textos, que considera que “si no lee el mundo se vuelve más pobre y que vive cada libro como si fuera su autobiografía” (p. 99).

1.1.4 El taller como opción para la promoción de la lectura

Un concepto importante de definir es el relacionado con la modalidad metodológica elegida para este proyecto, la cual se refiere al taller. De acuerdo con Careaga, Sica, Cirillo & Da Luz (2006), el taller implica un lugar donde se trabaja y se elabora. Es una forma de enseñar y de aprender por medio de la realización de algo. En éste predomina el aprendizaje por encima de la enseñanza, por lo que a diferencia de otras modalidades, en el taller se aprende a partir de lo vivencial y no a partir de la transmisión.

Esta modalidad promueve el desarrollo de saberes, como el cognitivo, operativo y relacional; este último se refiere a saber escuchar, a la planificación con otros, tolerancia a diversas opiniones, toma de decisiones de forma colectiva y síntesis de información, por mencionar algunos. Dadas sus características, es un método de aprendizaje relevante para desarrollar competencias profesionales, puesto que se basa en la experiencia de los participantes. El taller puede utilizar diferentes técnicas, especialmente la discusión, y resulta una experiencia integradora donde se unen tanto los procesos intelectuales como los afectivos.

Se trata entonces de un aprender haciendo, donde los conocimientos se adquieren a través de una práctica concreta, realizando algo relacionado con la formación que se pretende

proporcionar a los participantes. Es una metodología participativa en la que se enseña y se aprende a través de una tarea conjunta (p. 5).

1.1.5 Escuelas de capacitación para el trabajo como espacio de promoción

Otro concepto íntimamente relacionado con el proyecto está vinculado con el lugar donde se llevó a cabo la intervención, que en este caso fue una escuela de capacitación para el trabajo. Para las autoridades gubernamentales y educativas, el término capacitación para el trabajo está relacionado con dotar a las personas de una formación de tipo práctico a fin de que se incorporen a la actividad productiva. Cada institución o escuela, dependiendo de los cursos que ofrecen, determinan el tiempo o las horas necesarias para la adquisición de los conocimientos, habilidades o destrezas necesarias para insertarse en el ámbito laboral. De igual forma, cada institución, dependiendo del área a la que pertenezca (ya sea por parte de la Secretaría de Educación, del gobierno estatal o de instituciones privadas), establece sus requisitos de ingreso y el valor curricular de los cursos. Sin embargo, por regla general, las instituciones que imparten esta formación reciben a personas que no han tenido acceso a educación superior (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2017).

En el estado de Veracruz existen solamente tres escuelas industriales, dependientes de la Dirección General de Bachillerato (DGB) de la Secretaría de Educación de Veracruz, que ofrecen cursos de capacitación para el trabajo en las áreas de artes, oficios y servicios: Escuela Industrial “Adolfo López Mateos”, ubicada en la ciudad de Veracruz; Escuela Industrial Nocturna para obreras, ubicada en la ciudad de Nogales y la Escuela Industrial “Concepción Quirós Pérez”, ubicada en la ciudad de Xalapa. Es en esta última institución en la que se realizó la intervención.

La Escuela Industrial “Concepción Quirós Pérez” recibe jóvenes y adultos que cuentan con certificado de secundaria; al término de los estudios, que constan de cuatro semestres, reciben un certificado de aptitud en la especialidad cursada. Sin embargo, la institución está consciente de la función social que juega y acepta en calidad de oyente a cualquier persona, sin importar el grado de escolaridad que tenga. De acuerdo a datos proporcionados por la propia escuela, la población estudiantil está conformada casi en su totalidad por mujeres; la mayoría de ellas son adultas, cabeza de familia o jubiladas. Los últimos datos con los que cuentan (semestre febrero-julio 2016) indicaban que de la población estudiantil total, que corresponde a 1,154 alumnos, 1,003 son del género femenino, lo cual equivale al 87% de la población. Por otra parte, de la totalidad de mujeres apenas el 21.8 % son menores de 20 años, lo que implica que el 78.2% son mayores de 20 años.

1.2 Revisión de antecedentes: estado de la cuestión

1.2.1 *People and Stories* y Tertulias Literarias Dialógicas: proyectos de la promoción de la lectura con adultos

Existen programas sumamente interesantes y exitosos sobre promoción de lectura de textos literarios, realizados en poblaciones de adultos con bajo nivel de escolaridad; de todos ellos, en definitiva, el que ha logrado gran alcance y se encuentra ampliamente documentado es *People and Stories/ Gente y cuento*. Este proyecto fue iniciado por Sarah Hirshman en 1972, estuvo dirigido en sus inicios a madres latinas de un conjunto habitacional de clase baja en Cambridge, Massachusetts. El programa, basado exclusivamente en la lectura de cuentos y en debates alrededor de lo leído, ha acercado a adultos sin educación o con poca educación formal a los textos literarios. Con el paso del tiempo se fue modificando para mejorar y sistematizar sus estrategias, y a partir de 1986 se transformó en una organización formal sin fines de lucro, cuyo

programa se ha extendido a nivel nacional con presencia en más de 14 estados de los Estados Unidos, diversos países de América Latina y Francia. Entre la multiplicidad de grupos que han participado se encuentran feligreses, mujeres inmigrantes, madres solteras, madres adolescentes, campesinos adultos, grupos de adultos de diversos niveles educativos y distintas clases sociales, estudiantes latinos y afroamericanos, veteranos de guerra, adultos discapacitados, hombres sin hogar en recuperación por abuso de drogas, jóvenes en libertad condicional, entre muchos otros.

Como la estrategia de Hirshman se basa en el diálogo, desarrolló cuatro categorías que sirven para que los coordinadores aborden los textos tanto a nivel literario (de lenguaje, de estructura, del narrador), emocional, temático y relacionado con la experiencia personal; estas categorías son: escenario poético, contrastes y confrontaciones, y sombras y temas.

Una sesión típica comienza con la lectura en voz alta de un cuento completo por parte del coordinador; los participantes se dedican a escuchar o de manera voluntaria pueden seguir la lectura del texto en las fotocopias que se les proporcionan al inicio. La selección de los textos es el producto de un trabajo arduo y detallado para ofrecer aquellas lecturas que por sus imágenes, personajes, vocabulario y situaciones puedan despertar el interés en los participantes. Una vez que se ha leído el cuento, el coordinador lanza preguntas formuladas para dialogar y debatir sobre estas cuatro categorías.

Hirshman ha demostrado, a través de más de 40 años de experiencia, que la literatura es para todos, que al apropiarse de las narraciones pueden transformarlas en instrumentos para su desarrollo personal. Lo que hace el programa Gente y cuentos es darle la oportunidad de encontrar su voz a aquéllos que no la tienen (Hirshman, 2011).

Otro caso excepcional, por sus alcances y su permanencia a través de los años, son las Tertulias Literarias Dialógicas, propuesta similar a la anterior iniciada en España en los años

ochenta. El proyecto surgió en una escuela de alfabetización para adultos en Barcelona, La Verneda de Sant Martí, y se basa en lecturas de literatura clásica que después son comentadas a partir del diálogo igualitario, lo que promueve el intercambio de ideas, la expresión de sentimientos y el espíritu crítico (Martín Requero & Jiménez Yuste, 2013). Al igual que sucedió con el proyecto de Hirshman, las tertulias se formalizaron con el paso del tiempo y se expandieron a lo largo de Cataluña a través de la Federación de Asociaciones de Centros para la Educación de Personas Adultas (FACEPA). A partir del I Congreso de Tertulias Literarias Dialógicas (celebrado en Barcelona en 1999), las experiencias de este proyecto cobraron gran interés en el resto de España, Estados Unidos y Latinoamérica. Actualmente hay más de 30 asociaciones, colectivos y grupos afiliados, pues pasaron de ser una actividad aislada, a una de tipo cultural y educativo que forma parte de un movimiento de Educación Democrática de Personas Adultas a nivel mundial (Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Participantes en Educación y Cultura Democrática, CONFAPEA, 2012).

El proyecto parte de dos premisas: la lectura de literatura clásica universal y la participación de personas sin educación superior, particularmente se centra en aquellos con formación educativa básica. Las tertulias se llevan a cabo de la siguiente forma: cada participante puede sugerir una obra, dando una explicación o justificación de por qué le interesa leerla; la obra es elegida en conjunto y de la misma manera se acuerda el número de capítulos o páginas a leer para la siguiente sesión. Una vez leído, cada participante elige un párrafo que expondrá en la siguiente sesión; hablará de él y de por qué lo eligió, a partir de estas exposiciones se abren los comentarios del resto del grupo. Este procedimiento se continúa hasta terminar la lectura del libro.

Las tertulias se llevan a cabo una vez por semana y las sesiones tienen una duración de dos horas; la finalidad es dialogar alrededor de los textos, los contenidos y los temas que de éstos se derivan. La participación es completamente voluntaria; es decir, que se respeta si algún participante no desea expresar sus opiniones. Lo que se intenta es la construcción del entendimiento de la obra a partir de todos los puntos de vista, pues a través del diálogo igualitario ninguna opinión se impone a otra (Valls, Soler & Flecha, 2008).

1.2.2 Proyectos en Iberoamérica

A partir de estos dos grandes proyectos, han surgido otros tantos que proponen ciertas variantes, pero que mantienen los principios dialógicos. Tal es el caso de Estaciones de lectura, proyecto echado a andar en agosto de 2012 con un grupo de usuarias y profesionales del Centro de la Mujer de Santiago en Chile.

Para este proyecto se seleccionaron textos que no tocaran temas de violencia contra la mujer; esto debido a las características del grupo y con el fin de no activar recuerdos dolorosos. Además, se consideró la selección de cuentos de autores exclusivamente latinoamericanos. Cada taller consta de cuatro sesiones, con frecuencia semanal, de 90 minutos de duración, y su estructura es la siguiente: se da la recepción y bienvenida de los participantes, se inicia con una actividad “rompe hielo”, se realiza una breve introducción al cuento que se leerá y al autor. A continuación, se procede con la lectura en voz alta, para lo cual se entregan fotocopias y marcadores o libros y *post-it* para destacar los párrafos que les parecen interesantes. Al término de la lectura se da un tiempo para el diálogo espontáneo, y se procede con la actividad de discusión con base en las claves de lectura propuestas por Hirshman (2011); sin embargo, a estas cuatro categorías iniciales se les anexaron dos más: Claves y Sensaciones. La primera se relaciona con aquellas pistas sembradas por el autor dentro del texto que guían al lector de

manera sutil, y lo preparan para la acción por venir; mientras que la segunda intenta establecer las sensaciones producidas por el relato en los participantes. Finalmente se da el cierre y la despedida de la sesión (Gallardo Chaparro, 2014).

Otro proyecto surgido en Latinoamérica es el basado en las Tertulias Literarias Dialógicas, y puesto en práctica en algunas escuelas de Brasil como respuesta a los resultados obtenidos en la prueba del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) 2013, en el área de lectura, y en la que ocuparon el lugar 58 de 65 países participantes. Sin embargo, la propuesta fue más lejos, pues se llevó a cabo un monitoreo de cuatro grupos de diferentes edades, para observar el impacto de la propuesta en cada uno de ellos. El primero fue un grupo de 25 niños de entre tres y cuatro años de una escuela pública de educación preescolar, perteneciente a la región periférica de una ciudad mediana de la región de Sao Paulo; el segundo, fue un grupo de 18 niños de entre ocho y nueve años de una escuela pública de educación primaria en la misma región; el tercer grupo estuvo constituido por 22 estudiantes de 15 a 50 años pertenecientes a una clase para adultos con bajo nivel de escolaridad en la misma región; finalmente, el cuarto grupo, estuvo formado por 10 personas con edades de entre 57 a 78 años, con bajo nivel de escolaridad, que se reunían de manera voluntaria en una biblioteca pública del área suburbana de la misma región.

Las sesiones, llevadas a cabo una vez por semana y con una duración de entre una y dos horas, de acuerdo al grupo, se realizaron en un espacio preestablecido, y siguieron la misma metodología mencionada en las Tertulias Literarias Dialógicas. Los resultados obtenidos muestran como, sin importar la edad, la lectura del mundo y de la palabra mediados por el diálogo entre diferentes personas, garantiza el aprendizaje para realizar una lectura crítica y la transformación de la mirada sobre el mundo (Mello, Marigo, Moreira & Correia, 2016).

Una iniciativa directamente relacionada con la promoción de la lectura con adultos en el ámbito laboral es la realizada por la Fundación Anastasio de Gracia-FITEL, con sede en España. Los diversos proyectos en materia lectora puestos en práctica por esta fundación surgen con el objetivo de acercar la cultura al mundo del trabajo; lo anterior debido a la preocupación por la falta de estímulos que incitan a la lectura en este tipo de población, pues se establece que la población adulta desarrolla un tercio de su vida en el trabajo.

Fue en el año 2014 que surge el proyecto piloto Autores y autos ¡Arráncate a leer!, dirigido a los trabajadores del sector automotriz, el cuál buscaba crear un espacio de encuentro entre escritores y trabajadores en sus centros de trabajo. Las cuatro fábricas donde se desarrolló esta primera fase fueron la Ford en Almussafes (comunidad de Valencia), Renault en Valladolid, Volkswagen en Landaben (Pamplona) y PSA Peugeot-Citroën en el distrito madrileño de Villaverde. Gracias a la buena acogida por parte de todos los actores implicados y a la solicitud de ampliarla y llevarla a otros sectores productivos, en 2015 surge Los libros, a las fábricas, al que además de las fábricas automotrices se anexan empresas de construcción y fábricas siderúrgicas. De acuerdo con el sector productivo al que están dirigidos se nombran cada uno de los programas; de esta forma, para el sector automotriz se encuentra Autores y autos ¡Arráncate a leer... y piensa!, continuación del proyecto piloto del mismo nombre y que en 2015 se llevó a las fábricas SEAT, en Martorell (Barcelona) IVECO (Madrid), Mercedes-Benz (Vitoria) y GESTAMP (Pamplona). Para el sector de la construcción se cuenta con Autores y obras ¡Constrúyete leyendo!, iniciativa presente en las sedes de las compañías Ferrovial y Dragados en Madrid. Mientras que para el sector siderúrgico se cuenta con Autores y acero ¡Fúndete a leer!, desarrollado en las fábricas de Arcelor Mittall (Gijón), Acerinox en Los Barrios (Cádiz) y Nervacero, en el Valle de Trápaga (Vizcaya).

Las tres iniciativas forman parte del mismo proyecto y comparten la misma dinámica, que consiste en la clásica de los clubes de lectura pero trasladada al ámbito laboral. Como primer paso, y durante 15 días, se desarrolla una campaña de difusión y convocatoria para participar, se distribuyen carteles y trípticos solicitando la inscripción de los trabajadores interesados en leer un libro y mantener un encuentro posterior con el autor. Una vez inscrito, el trabajador recibe gratuitamente el libro elegido para su centro de trabajo y se da como plazo un mes para realizar su lectura. Finalmente, tras el tiempo establecido se lleva a cabo un encuentro entre el escritor y los trabajadores en las instalaciones de la fábrica o empresa, dentro de su horario laboral.

Sobre los resultados reportados en las dos primeras ediciones (2014 y 2015), se repartieron más de 1.330 libros y un total de 446 trabajadores participaron en los encuentros con escritores y filósofos como Juan José Millás, Rosa Regás, Javier Sierra, Santiago Posteguillo, Javier Gomá, José Antonio Marina, Anna Pagés, Josep Ramoneda, entre muchos otros (Uría, 2016).

Otro caso interesante en España es el proyecto Lectura Fácil, surgido en 2003 en Cataluña a partir de la idea de ayudar a las personas con dificultades para leer, para escribir o para comprender; las cuales representan el 30% de la población en el país. De esta manera, el proyecto está dirigido a inmigrantes que desconocen el idioma de acogida, jóvenes con poco hábito lector, alumnos con trastornos de aprendizaje, personas con discapacidad intelectual, gente mayor con pérdida de memoria, entre otros.

Al igual que la iniciativa de la Fundación Anastasio de Gracia-FITEL, descrita anteriormente, el funcionamiento de este proyecto es semejante a cualquier club de lectura. Sin embargo, la diferencia estriba en que se utilizan libros de Lectura Fácil, los cuales siguen ciertas

pautas internacionales en cuanto a contenido, lenguaje y forma, y están especialmente pensados para personas con dificultades lectoras. Es decir que se seleccionan textos pensados especialmente para la población a la que está dirigida y este material se valida con un sello del programa. Actualmente existen más de 170 títulos en Lectura Fácil de más de 14 editoriales. Además del club de lectura, se realizan actividades alrededor de los textos, tales como juegos de mesa, obras de teatro, visitas a exposiciones, rutas literarias, intercambio entre clubes, charlas con los autores de libros, lecturas dramatizadas y cuentacuentos.

De acuerdo con los promotores de este proyecto, la lectura en grupo no sólo ayuda a las personas con dificultades lectoras a tener una mayor comprensión, pues un club de lectura no se trata sólo de leer, sino de escuchar y hablar sobre lo leído, por lo que son una herramienta para integrar, socializar y empoderar a sus integrantes, y para aumentar su autoestima.

Los primeros clubes de Lectura Fácil surgieron en Cataluña, específicamente en la Biblioteca Mestre Martí Tauler de Rubí en el año 2005 con inmigrantes que aprendían catalán; y poco a poco se fueron sumando más bibliotecas a lo largo del territorio español: Euskadi (2012), Madrid (2013), Castilla y León (2013), Aragón (2014) Castilla-La Mancha (2015), Islas Baleares (2015) y Extremadura (2016). Actualmente existe una red de más de 300 clubes, a través de los cuales se ha logrado acercar la lectura a más de 10,000 personas (Vidal, 2017).

Existe una serie de iniciativas sumamente interesantes que se están poniendo en práctica actualmente en Colombia y que, aunque no existe mucha información al respecto, vale la pena mencionar. Tal es el caso del programa titulado Al son del pedaLeo, echado a andar en el 2015 por la biblioteca de Guatapé, poblado ubicado en el departamento de Antioquia. Este programa está dirigido a los comerciantes y vendedores de la localidad y surge a partir del principio de inclusión de que los servicios bibliotecarios puedan llegar a todas las personas, especialmente a

aquellas que por distintos motivos no puedan acercarse al espacio. Ante la pregunta de cómo lograr que este grupo de personas tan ocupadas dediquen un poco de su tiempo a la lectura, surge la iniciativa que consiste en visitar a los comerciantes de manera periódica llevando una bicicleta adaptada con techo protector y compartimento para libros. En una primera fase los promotores de lectura visitan a los vendedores y empleados en sus puestos de trabajo, y les hacen una encuesta para identificar su perfil: rango de edad, formación académica e intereses. En la siguiente visita llegan cargados de libros que son escogidos de acuerdo a los datos recolectados (Red de bibliotecas, 2016).

Otra iniciativa es la puesta en práctica en el barrio Rebolo, al sur oriente de la ciudad de Barranquilla, por las maestras de la Unidad de Servicio del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). El proyecto inició en el 2017 a raíz de que durante las visitas que el personal realiza casa por casa para ofrecer a las familias formación pedagógica, apoyo en nutrición, salud y atención psicosocial, se dieron cuenta de que la lectura no estaba presente dentro de los hogares de este barrio que, de acuerdo con datos de la policía de Barranquilla, es el que presenta los índices más altos de homicidio y delincuencia.

Las maestras de la ICBF han apostado por que los padres de familia se conviertan en escritores, lectores e ilustradores para sus hijos. De esta manera han incorporado dentro de sus visitas la invitación a mirar con más atención cada momento del día de sus hijos, a que observen y tomen nota de los paseos, las actividades familiares, las fiestas y sus rutinas. A partir de estas experiencias surgieron las primeras ideas para los libros, creados en conjunto y con materiales reciclables. A la fecha se han creado más de 15 títulos que tienen como protagonistas a las familias del barrio (Maguared, 2018).

1.2.3 Proyectos en México

A continuación, se mencionarán dos proyectos realizados en nuestro país y que dan cuenta del trabajo focalizado en grupos diversos con adultos. Ambos fueron ganadores del Premio al Fomento de la Lectura y la Escritura: México Lee 2015. El primero al que se hará referencia es el proyecto titulado *¿Leemos en tu casa?*, iniciado en el 2014 por el maestro Gumersindo Martínez, director de la Escuela Secundaria Técnica No. 71 de la comunidad indígena de Nexcuayo, Matlapa, en San Luis Potosí, y que consiste en visitar las casas de los estudiantes para realizar lecturas a domicilio. Aunque el trabajo estaba dirigido en un inicio a las familias de los estudiantes, al paso del tiempo se fueron uniendo los vecinos y terminaron conformando una comunidad heterogénea de lectores en la que participaban amas de casa, jornaleros y ancianos. En algunos barrios, incluso, la actividad se transformó en un evento colectivo en el que participan las autoridades civiles. El proyecto se estructura por ciclo escolar, y durante el ciclo 2014-2015 se realizaron 860 visitas, las cuales cubrieron a los 480 alumnos de la escuela.

El segundo proyecto, titulado *Libro ambulante*, inicia en el año 2012 en la empresa Grupo Seguridad Integral (GSI), dedicada al traslado de valores. La idea surge a partir de la donación de libros por parte del Lic. Santiago Garza Borde, Presidente Ejecutivo de la empresa. El proyecto intenta propiciar el desarrollo humano, cultural y profesional de los colaboradores de la empresa y sus familias a través de espacios y herramientas que acerquen la lectura a los centros de trabajo. Básicamente consiste en poner a disposición de los trabajadores una serie de obras literarias a través de pequeñas bibliotecas en las diferentes sucursales, las cuales se nutren con la donación de aquellos libros que han marcado la vida de los propios empleados. De igual forma, cada sucursal cuenta con un promotor de lectura que se encarga de hacer circular los

libros, enviar la lista actualizada de éstos por correo electrónico para realizar préstamo a otras sucursales, recibir peticiones de los empleados y distribuir los libros, junto con un separador, y la fecha de entrega. El proyecto es permanente y la población a la que está dirigida son empleados de la empresa, con edades que van de los 18 a los 90 años, que cuentan con diversos perfiles educativos y socioeconómicos. Desde que el programa inició (y hasta el 2015), se ha propiciado la lectura de más de 3,000 libros en 182 sucursales, a partir de un acervo de 828 obras literarias. A partir del premio obtenido, se han realizado alianzas con la Dirección General de Publicaciones de la Secretaría de Cultura y el Programa Nacional de Salas de Lectura para reforzar la iniciativa y establecer módulos en ocho centros de trabajo, proporcionando acervos y dando capacitación y acompañamiento a los que fungen como promotores de lectura. De igual forma, se proyecta la posibilidad de abrir estos espacios a los vecinos, familiares y amigos de los trabajadores (Organización de Estados Iberoamericanos, 2015).

Finalmente, se presenta un proyecto local, un círculo de lectura y escritura formado por un grupo de amas de casa, llevado a cabo en el 2016 por Lizbeth Romero González, estudiante de la cuarta generación de la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana; su proyecto, enfocado a un grupo de seis mujeres con edades entre los 40 hasta los 70 años y sin estudios superiores, contempló 12 sesiones de dos horas cada una, con una frecuencia semanal. La selección de lecturas hecha por Romero, se basó en diversos géneros literarios: cuento, novela, ensayo, leyenda, poesía y teatro (Romero González, 2016).

Capítulo 2. Marco teórico y metodológico

2.1 Las teorías que sustentan la intervención

2.1.1 Aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico fue propuesto por Flecha (1997) y surge en el contexto de una escuela de alfabetización para adultos en los años ochenta. Como su nombre lo indica, este aprendizaje se basa enteramente en el diálogo, y tiene sus orígenes en las teorías pedagógicas de Freire y en el concepto de dialogicidad de Bakhtin (1981), quien concebía la vida como un proceso basado en el diálogo y cuyo significado se encontrará a través de la interacción con los demás.

El aprendizaje dialógico se cimienta en siete principios: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias. La visión del aprendizaje dialógico podría resumirse en la construcción de un diálogo común entre voces diferentes para transformarse y transformar su entorno.

Flecha (1997) también explica que en el diálogo igualitario se toman en cuenta las aportaciones de los participantes por “la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan” (p. 14). Es decir que un maestro, un mediador de lectura o cualquier otra figura que ostenta una posición jerárquica superior no imponen una verdad, sino que permiten que se construya el aprendizaje a partir de las argumentaciones del grupo; de esta forma él mismo aprende.

El concepto de inteligencia cultural se refiere al hecho de que todas las personas poseen la misma capacidad para participar del diálogo igualitario, en lo que difieren es en el ámbito en que pueden demostrar dicha capacidad; como ejemplo, algunos presentan mayor habilidad en el

ámbito académico, mientras que otros lo hacen en contextos familiares o laborales. El problema, explica Flecha (1997), reside en que “los grupos privilegiados imponen la valoración social de sus formas de comunicación como inteligentes y las de otros sectores como deficientes” (p. 20). En este sentido, continúa Flecha, al centrarse en la población de adultos, el concepto de inteligencia cultural adquiere mayor valor al oponerse a algunas teorías ampliamente difundidas que sostienen la disminución de la inteligencia después de la juventud, tal es el caso de Wechsler, quien midió la relación de la inteligencia con la edad sin tomar en cuenta aspectos como la desigualdad de oportunidades de aprendizaje. La propuesta de Flecha tiene sus antecedentes en la pedagogía del brasileño Paulo Freire, quien calificó las capacidades cognitivas que poseen los adultos sin educación, como diferentes (pues han desarrollado otras a través de la experiencia), más nunca inferiores. Su influencia es clara al comparar el concepto de inteligencia cultural con “la cultura del silencio”, una de las categorías más importantes del pensamiento freiriano de acuerdo al cual, Varela Barraza y Escobar Guerrero (2013) expresan:

[...] no existen ignorantes ni sabios absolutos, de la misma forma que la cultura no puede estar determinada por la pertenencia a una clase social [...] los llamados *ignorantes* en las concepciones clásicas son para Freire, hombres y mujeres a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una cultura del silencio (p. 14).

El tercer principio, denominado transformaciones, se refiere al hecho de que el aprendizaje dialógico promueve las transformaciones entre las personas y su entorno; contrario a lo proclamado por el modelo de la reproducción de Althusser que consideraba que la educación reproducía las desigualdades sociales sin que se pudiera hacer nada al respecto, la perspectiva dialógica apoya no sólo la posibilidad de las transformaciones sino que la considera conveniente. Cuando se aborda el principio de dimensión instrumental, se hace referencia a que este tipo de

aprendizaje, aunque basado en el diálogo, no deja de lado el aprendizaje instrumental, el cual es definido por Iñiguez (2013) como aquel que “se basa en la adquisición de los instrumentos y herramientas esenciales que serán la base para acceder al resto de conocimientos y lograr una formación de calidad” (p. 1). Se estaría hablando de las competencias básicas que todo estudiante debería adquirir en la escuela: lectura, lenguaje matemático, entre otras.

Flecha (1997) explica que el término creación de sentido hace alusión a superar lo que Weber diagnosticó en nuestras sociedades como pérdida de sentido, resultado de la sustitución de ambientes comunitarios por sistemas. De este modo, el aprendizaje dialógico es un recurso adecuado para contrarrestar esta situación, ya que “el sentido resurge cuando la interacción entre las personas es dirigida por ellas mismas” (p. 36). Al abordar el término solidaridad, sexto principio sobre el que se cimienta este aprendizaje, el autor se remite a la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987), la cual establece la capacidad de lenguaje y de acción que poseen todas las personas; por lo tanto, son capaces de expresar ideas y pensamientos, argumentar, comunicarse, llegar a entendimientos y realizar acciones a partir de esta comunicación. De igual forma alude a la perspectiva emancipadora de Freire, que junto con muchas otras teorías defienden las prácticas basadas en la solidaridad.

Finalmente, el principio de igualdad de diferencias establece que la verdadera igualdad radica en el derecho que tienen todas las personas a vivir de forma diferente; esto implica no restarle valor a las formas o prácticas de vida que no calcen con los valores generalizados, pero también se refiere a las diferencias de opinión en el aula o sobre los textos, resultado de visiones únicas de percibir el mundo.

Como se puede observar, el principio dialógico ha sido abordado y desarrollado por diversos teóricos literarios, pedagógicos y retomado por los teóricos de la promoción de la

lectura. Tal es el caso de Garrido (2012), quien transmite a los mediadores de lectura su experiencia y les recuerda la importancia de la lectura en grupo y en voz alta como herramienta primordial para contagiar el gusto tanto por la lectura como por la escritura. Además, señala la necesidad de interrumpir la lectura cada vez que sea necesario, con el fin de explicar lo que no se entienda y de renovar el entusiasmo del grupo; pero aclara que no sólo el promotor puede hacerlo, también los participantes, pues todos tienen derecho a realizar preguntas y a expresarse. Podemos encontrar muchos de los principios del aprendizaje dialógico y de la pedagogía de Freire en las palabras que dirige Garrido a los promotores de lectura, como el del diálogo igualitario, al expresar que “el promotor no es un artista luciéndose en una función de lectura en voz alta; es un compañero más experimentado que está dialogando con un grupo al que asiste un invitado especial: un texto que todos comparten” (p. 52). De igual forma está presente el principio de inteligencia cultural, al expresar la idea de que no todos encuentran lo mismo en un texto y para construir la comprensión se requiere de los conocimientos de cada uno, de lo que haya visto, de lo que descubra e invente, de su experiencia de vida. Es decir que la comprensión se construye entre todos y cada una de las visiones o posibilidades de lectura sobre un texto es válida. Para esto, continúa el autor, es necesario respetar:

[...] los pudores, las creencias y las ideas de los compañeros. [...] Aprender a tolerar puntos de vista diversos, incluso opuestos a los que cada quien tiene. Descubrir que uno de los frutos de la lectura es hacernos más tolerantes y más libres (p. 53).

Como se observa en esta frase, Garrido hace una clara referencia al principio de igualdad de diferencias y el de transformación del que habla el aprendizaje dialógico.

2.1.2 La importancia de la lectura literaria de acuerdo con algunos teóricos de la promoción de la lectura

Hasta este punto se ha abordado la teoría que establece la manera de transmitir los textos literarios a través del diálogo. Sin embargo, lo anteriormente expuesto nos lleva a tratar de determinar, a partir de las propuestas de algunos teóricos de la promoción de la lectura, el por qué es necesaria la lectura literaria, su importancia, lo que estos textos ofrecen y lo que producen en las personas.

Cerrillo (2016) habla del término competencia literaria, que alude a la adquisición de ciertas herramientas que le permitan al lector acceder a la codificación del texto literario, el cual se caracteriza por ser una forma de comunicación con un lenguaje especial y transmisor de un mensaje estético verbal, producto de una cultura y de un contexto “cuyo significado habrá que interpretar, por tanto, en el marco del sistema cultural en el que se ha producido” (p. 29). Esta competencia, apunta Cerrillo, se debe adquirir de manera progresiva y metódica, y en ella intervienen factores múltiples y variados como los lingüísticos, psicológicos, sociales, históricos, culturales y literarios; por lo que todos los factores involucrados en el proceso de adquirir la competencia literaria, posibilitan también la maduración personal. De esta forma, la práctica continua de la lectura literaria ejercita “tanto el pensamiento y la imaginación como su capacidad para decidir, compartiendo vivencias, sueños, ideas o vida con quienes pueblan los textos literarios y, a veces, también con quienes los escribieron” (p. 35).

Por su parte, Petit (2015), al hablar de lo que la lectura literaria produce en las personas, comparte lo dicho por Cerrillo y agrega otras aportaciones de la lectura, como la reanimación de la interioridad, la motivación de una ciudadanía activa y el conocimiento del otro. A continuación veremos a qué se refiere cada una de ellas.

Reanimar la interioridad significa ponerse en contacto con uno mismo, crear un puente de conexión con las experiencias y las emociones propias; la literatura es justamente ese puente, ya que en las palabras, las historias y los personajes se encuentra la palabra propia, la historia propia, la vida propia, especialmente esas partes dolorosas, enterradas. Entonces, la lectura sirve “para descubrir, no por el razonamiento sino por un desciframiento inconsciente, que lo que nos atormenta, lo que nos asusta, nos pertenece a todos” (p. 57).

La lectura, como sostienen todos los autores citados, contribuye a la reflexión, a tener una actitud crítica ante el mundo, a mejorar la capacidad de elaboración y de argumentación, a encontrar una voz; y todo esto conlleva, necesariamente, a una ciudadanía activa. Pues el que es dueño de una voz, de un punto de vista, el que es capaz de formular argumentos, de establecer una postura ante una situación, entonces, es capaz de hablar, de cuestionar y de decidir. Cuando se lee o cuando se enseña a leer, dice Andruetto (2016), hay un vínculo tanto individual como social que se establece a través de las palabras, porque la lectura, además de una práctica solitaria, es “un instrumento de intervención sobre el mundo que nos permite pensar, tomar distancia, reflexionar; también es una espléndida posibilidad para dar lugar a las preguntas, a la discusión, al intercambio de percepciones y a la construcción de un juicio propio” (p. 111). Leer también sirve para entrar en la piel del otro, argumenta Petit; ésta es cualidad única de la literatura, pues nos permite conocer al otro desde el interior, algo que en la vida real es imposible. Conocemos al otro desde fuera, a partir de la cara que nos quiere mostrar; incluso entre las personas más cercanas, siempre habrá deseos, aspiraciones, miedos y obsesiones que no sean develados. La literatura nos permite penetrar en los pensamientos más íntimos del otro “sin recelar de su caos, sin tener miedo de ser invadido, sin asustarse demasiado de la proyección de su interioridad en nosotros” (p. 58). Siguiendo con esta idea, Iser (2001_a), al abordar las causas

que inducen al lector a leer textos literarios, expresa que el atractivo de estas obras reside en que se abandona la seguridad personal para ser otro, para entrar en los pensamientos y comportamientos del otro. El lector puede vivenciar múltiples situaciones sin que por ello haya consecuencias en su vida. Sin embargo, los textos literarios establecen un diálogo sobre situaciones propias de la vida, y sobre esas posibles consecuencias; de esta forma, “con cada texto no sólo tenemos experiencias sobre él, sino también sobre nosotros” (p. 119).

Andruetto (2016) explica que una obra literaria es el resultado de la unión de lo verdadero con lo ficcional, es una mentira que se construye para decir una verdad. La literatura se apropia de todo lo que está en el mundo, de las emociones, las situaciones, los pensamientos, los prejuicios, de todo aquello que constituye nuestro patrimonio común. Al apropiarse también del lenguaje “nos pide dirigir la mirada hacia los otros; nos pide mirar y escuchar con atención, con persistencia, con imprudencia, con desobediencia, no para dar respuestas sino para generar preguntas” (p. 118).

2.1.3 Estética de la recepción

Por último, se abordarán algunas ideas propuestas por la Estética de la Recepción que se consideraron para complementar este trabajo.

La Estética de la Recepción fue fundada por Robert Jauss y Wolfgang Iser en los años setenta, y tiene como punto de partida el discurso inaugural pronunciado por Jauss el 13 de abril de 1967 en la Universidad de Constanza, Alemania. El discurso, que es una especie de manifiesto de la teoría, se publica posteriormente bajo el título Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria. La Estética de la Recepción reivindica el papel del receptor (lector) como ente activo, y en el caso de la literatura, como parte sustancial y necesaria de la

triada autor-texto-lector (Sánchez Vázquez, 2007).

Jauss (2001) toma los conceptos de horizontes, heredados por Gadamer, los cuales hacen referencia a todo aquello que se abarca desde una visión, para explicar cómo en el proceso de lectura o recepción se lleva a cabo una fusión del horizonte o punto de vista dado por el texto, del aportado por el lector y del horizonte del mundo de la vida; este último hace referencia al lector como individuo y puede ser entendido como el “marco de referencia constituido por intereses, necesidades y experiencias y condicionado por circunstancias vitales: las específicas de su estrato social, así como por las biográficas” (Sánchez Vázquez, 2007, p. 47). De este modo, Jauss no sólo establece como parte vital de la recepción al lector junto con sus características, sino que determina una función social de la literatura que sucede cuando la experiencia lectora se integra en la vida o praxis vital del lector, provocando un efecto en el comportamiento social.

Por otra parte, Iser (2001_a) se centra en el proceso de lectura recurriendo a las ideas planteadas anteriormente por Ingarden sobre los puntos de indeterminación y concreción. Este último nos explica que la obra literaria, a diferencia de una científica o de cualquier otro tipo, se caracteriza por su naturaleza ficticia, es decir que no tiene posibilidad de comprobación en el mundo real; de ahí surge la indeterminación propia de todo texto literario, por lo que “cuando el lector ha recorrido las perspectivas del texto que se le ofrecieron, sólo le queda la propia experiencia, en la que se puede apoyar para hacer declaraciones sobre lo transmitido por el texto” (p. 103). Avanzando en esta misma propuesta del autor, se plantea la idea de los vacíos (lo que Ingarden llamaba puntos de indeterminación) presentes en las obras literarias, pues ningún texto puede presentar o decir todo sobre sí mismo; entiéndase con esto, decirlo todo sobre la historia, sobre los personajes o sobre la atmósfera. Un texto literario presenta vacíos de información que deben de ser llenados necesariamente por el lector; a esta acción se le conoce como concreción, y

es en este proceso en el que se comprueba la participación activa del lector, pues la constitución o estructura misma del texto “hace un ofrecimiento de participación para sus lectores” (p. 106).

Iser (2001_b) va más allá de la simple mención de la importancia de la participación del lector, ya que incluso lo eleva a la categoría de cocreador o coautor al establecer una clara diferencia entre texto y obra; entendiendo el texto como el objeto creado por el autor (al que llama polo artístico), y a la obra como el producto de la lectura (a ésta última la llama polo estético). Así pues, “donde el texto y el lector convergen, se halla el lugar de la obra literaria” (p. 122). De acuerdo con lo anterior, no existe obra literaria sin la participación del lector, como tampoco puede haber lector sin texto, y texto sin autor.

Otra propuesta planteada por la Estética de la Recepción es la que apunta a las diferentes lecturas de un mismo texto, pues, como ya se mencionó, el proceso de concreción estará dado en función de cada lector, e incluso, de cada momento específico en que se realice la lectura aunque se trate del mismo lector. De ahí que una novela, cuento o poema, sean percibidos de modo diferente dependiendo el momento en que se lean. Sánchez Vázquez (2007) explica que este planteamiento es tomado de las ideas presentadas previamente por Mukarovsky, quien habla del “artefacto” (lo que en literatura sería el texto) como producto del autor, único e invariable; mientras que el objeto estético (que sería el producto de la lectura) es el resultado de la recepción y por lo tanto es plural y variable. Esta variación existe porque las recepciones de un mismo texto tienen lugar en diferentes contextos sociales, culturales y emocionales.

2.2 Metodología

2.2.1 Contexto de la intervención

El presente trabajo muestra la realización de un proyecto de intervención para fomentar la lectura con un grupo de personas que están integradas en una escuela de capacitación para el

trabajo. La intervención se llevó a cabo en la Escuela Industrial “Concepción Quirós Pérez”, de la ciudad de Xalapa, Veracruz, institución perteneciente a la Dirección General de Bachillerato (DGB), e inscrita en el Departamento de Educación Terminal; dicho departamento se encarga de dar seguimiento a los planteles que brindan educación profesional técnica, así como capacitación para el trabajo. Es justamente dentro de la segunda categoría que se encuentra la Escuela Industrial, institución con 137 años de antigüedad dedicada en sus inicios a ofrecer talleres dirigidos exclusivamente a las mujeres (Apéndice A).

En la actualidad, la institución es mixta, recibe a jóvenes y adultos con secundaria terminada y ofrece 11 talleres de capacitación para el trabajo correspondientes a las áreas de Artes, Oficios y Servicio (Apéndice B). Al término de los cuatro semestres que dura su formación, reciben como documento acreditativo, un certificado de aptitud en el área o taller cursado.

El colectivo de referencia estuvo conformado por 10 estudiantes de primer semestre que reciben capacitación en las áreas: Preparación y conservación de alimentos y Pastelería y repostería. Son jóvenes y adultos con edades que van de los 14 a los 48 años; con bajo nivel de escolaridad, ya que ninguno tiene estudios completos de educación media (es decir, de bachillerato), pues el 90% cuenta con estudios de secundaria y el 10% se encuentra cursando la preparatoria. Además, el 90% de esta población son mujeres.

Al analizar las características de la población se optó por realizar un taller, por una selección de lecturas basada en el género de cuento, así como la elección de estrategias de promoción de la lectura que garantizaran la factibilidad de este proyecto.

2.2.2 Planteamiento del problema

Hablar de los hábitos de lectura de los mexicanos es un tema complejo, no es tan simple como decir que en este país no se lee, pues las prácticas, los materiales y soportes de lectura son diversos. Sin embargo, al hablar de las características que debería poseer el lector letrado, ideal, crítico o literario, y que fueron mencionadas en el marco conceptual (apartado titulado Diferentes aproximaciones hacia la conformación del lector), claramente los datos expuestos a continuación muestran nuestra realidad como país en materia de lectura:

De acuerdo con el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta, 2008) [a partir del 2017 cambió su nombre a Secretaría de Cultura], en nuestro país sólo existe una biblioteca por cada 15 mil habitantes y una librería por cada 200 mil. Por otra parte, encuestas realizadas por el mismo organismo, revelaron que en México se leen 3.5 libros al año por gusto. Sin embargo, llama la atención que el libro más mencionado sea la Biblia (8.2%), seguido de Cincuenta sombras de Grey (1.5%). Estas cifras adquieren otra perspectiva cuando se comparan con países como España con un promedio de 7.5 y Alemania con 12. Entre otros datos importantes extraídos de la encuesta, está el hecho de que el 41.9 % de los mexicanos expresaron nunca haber visitado una librería (Conaculta, 2015).

La falta de una cultura lectora, nos limita como sociedad, nos hace poco críticos, poco reflexivos, nos pone en una situación de desventaja frente al mundo; tan sólo hay que revisar nuevamente los datos para comprobar los resultados obtenidos en la prueba PISA 2015 para el área de lectura, en la que se revela que sólo el 0.3% de los estudiantes mexicanos tiene potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva. En términos prácticos, esta prueba valora en qué medida los estudiantes son capaces de utilizar los conocimientos y habilidades adquiridos en la escuela para enfrentar los retos de la vida real. La sorpresa, que ya a nadie “sorprende”, es

que el 42% de los estudiantes mexicanos no tienen las competencias lectoras mínimas para desempeñarse en la sociedad contemporánea (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2016).

Si hablamos de los programas encaminados a la formación de lectores nos deberíamos detener en el Programa Nacional de Lectura, impulsado desde la Secretaría de Educación Pública, entre cuyos objetivos se encuentra el impulsar y fortalecer la operación de diversas estrategias de promoción y fomento de la lectura que contribuyan a la formación de lectores y escritores autónomos, esto a través de la selección y distribución de títulos que acrecienten los acervos de las bibliotecas escolares y de aula; además de la capacitación de asesores y mediadores de lectura. Sin embargo, este programa está enfocado exclusivamente a comunidades escolares, alumnos, maestros, docentes bibliotecarios y directivos de las escuelas públicas de Educación Básica; es decir, dirigido a los niveles de preescolar, primaria y secundaria (Universidad Pedagógica Nacional, 2008). Está claro, por los resultados obtenidos en las encuestas sobre prácticas lectoras y en las pruebas PISA, por mencionar algunos, que los alcances de este programa distan mucho de considerarse exitosos. De acuerdo a lo anterior cabría preguntarse qué sucede con los niveles medio superior y con la educación superior que ni siquiera están considerados dentro de un plan de lectura a nivel educativo. Más aún, qué sucede con la población joven y adulta que no se encuentra dentro de un sistema educativo, o que se encuentran en instituciones de capacitación para el trabajo.

En el caso concreto de las escuelas industriales en Veracruz, las asignaturas están centradas exclusivamente en la enseñanza de la especialidad ofertada, pues la formación que en éstas se imparte está encaminada a que se incorporen en poco tiempo a la actividad productiva (Dirección General de Bachillerato, 2005). Por esta razón, no existe ningún programa, proyecto o

asignatura oficial que esté dirigida a la formación de lectores.

En el caso específico de la Escuela Industrial “Concepción Quirós Pérez” existe una biblioteca escolar inaugurada el 15 de abril del 2015, espacio impulsado por la exdirectora del plantel, Dra. Flor Patricia Aguilar, quien decidió apoyar un proyecto a largo plazo de promoción de lectura, cuyo primer paso consistió en la creación de una biblioteca escolar. Este hecho resulta un gran aporte si consideramos que desde su fundación, en 1881, la institución nunca contó con un espacio de esta naturaleza. Durante el primer año de actividad, la biblioteca escolar generó diversos proyectos para acercar la lectura de textos literarios a los estudiantes; uno de los cuales, titulado “Porque la literatura cabe en todas partes”, fue reconocido a nivel nacional con una mención honorífica en el Premio al Fomento a la Lectura y la Escritura 2016, convocado por diversas instituciones del país como la Secretaría de Cultura, Secretaría de Educación Pública, Organización de Estados Iberoamericanos, Cámara Nacional de Comercio, entre otros. Ese mismo año, el proyecto fue reconocido a nivel estatal con el premio a la Innovación Pedagógica, convocado por la Secretaría de Educación de Veracruz (Angel del Aguilar, 2017).

Sin embargo, en agosto del 2016, la Dra. del Angel se jubila y se retira de la institución, quedando a cargo un nuevo grupo directivo que introduce cambios administrativos que tienen consecuencias directas sobre este espacio, entre los que se encuentran: el cierre de la biblioteca en el turno vespertino, el cambio de personal de apoyo de la biblioteca en el turno matutino y como consecuencia de esta decisión, el término del proyecto “Porque la literatura cabe en todas partes”. Finalmente, en julio de 2017, la profesora encargada de la biblioteca, quien fuera la creadora y ejecutora de los proyectos de fomento a la lectura, solicita una licencia y se retira del espacio educativo. Es importante aclarar que parte de la información referida es tomada de mi

experiencia como docente de esta institución por siete años; además de que la profesora mencionada al inicio de este párrafo es la que esto escribe.

De acuerdo a la información obtenida durante las reuniones previas con una de las directoras actuales de la institución, la biblioteca sigue en funciones en el turno matutino, pero no existe ningún proyecto vigente en materia de lectura.

Con fundamento en las entrevistas realizadas, en las reuniones previas al taller, así como en mi experiencia personal como docente de esta institución, puedo decir que las condiciones actuales del plantel no propician un acercamiento a la lectura en general ni a la lectura de textos literarios.

En cuanto al grupo específico para realizar esta intervención, éste corresponde a estudiantes de primer semestre que cursan los talleres de Preparación y conservación de alimentos y Pastelería y repostería; los cuales, de acuerdo a la encuesta aplicada al inicio, mostraron que no se encuentran habituados a la lectura de textos literarios. Los resultados arrojados por dicha encuesta serán ampliamente comentados en el capítulo 5.

2.2.3 Justificación

El proyecto propuesto se centra en una parte de la población que ha sido relegada de los programas de formación de lectores, por tratarse de adultos, por tener poca educación académica, por ser su género y por estar inmersos en una institución cuyos objetivos se enfocan en el aprendizaje técnico y manual. Trabajar con esta población (jóvenes y adultos con baja escolaridad) resulta relevante debido a que representa más del 80% de la población en nuestro país. De acuerdo a datos del 2015 proporcionados por el INEGI, el grado promedio de escolaridad de la población en México, de 15 años y más, es de 9.2, lo que equivale a poco más

de la secundaria concluida; sin embargo, en el caso del estado de Veracruz, el promedio de escolaridad en la misma población es de 8.2, lo que equivale a poco más de segundo año de secundaria. Si esto no fuera suficiente, tan sólo el 18.6% de la población en México tiene educación superior.

Pero más allá de la cuestión nacional y las implicaciones que puede tener trabajar con este grupo, conformado por estudiantes de diversos talleres de capacitación para el trabajo ofrecidos por la Escuela Industrial, existe una gran motivación de tipo personal. Esta institución educativa es mi centro de trabajo, es el espacio donde he laborado los últimos siete años, y desde el que he querido iniciar un cambio a través de la palabra, de la lectura, de las historias.

Por lo tanto, esta intervención supone el primer paso para reconocer la importancia de la promoción de la lectura literaria en instituciones dedicadas a la capacitación para el trabajo. Además, representa la oportunidad de establecer formalmente un programa de promoción de la lectura con los estudiantes de primer semestre, que abarque todo el ciclo escolar y no sólo unas cuantas sesiones. De poderlo hacer, estaría dotando a la propia institución de un programa que, a través de la literatura, pueda mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes.

2.2.4 Objetivos

2.2.4.1 Objetivo general

Promover la lectura de textos literarios en un grupo de jóvenes y adultos con bajo nivel de escolaridad, estudiantes de una institución de capacitación para el trabajo, para crear experiencias lectoras agradables, contribuyendo a que establezcan una relación entre los textos y sus vivencias e incrementando su interés por la literatura a través de actividades lúdicas, acercamiento con escritores, escritura creativa, vinculación con otras manifestaciones culturales

y diálogo dirigido, a partir de una selección de lecturas conformada por escritores latinoamericanos y dividida en bloque temáticos.

2.2.4.2 Objetivos particulares

- Contribuir al acercamiento de la lectura de textos literarios.
- Mostrar el abanico de posibilidades temáticas, emocionales y estilísticas que proporciona la literatura.
- Ampliar su conocimiento sobre autores latinoamericanos.
- Propiciar experiencias lectoras agradables.
- Propiciar un acercamiento con el acervo de la biblioteca escolar.
- Fomentar un diálogo entre el texto y sus vivencias, puntos de vista y conocimientos.
- Incrementar el interés por la literatura.

2.2.5 Hipótesis de intervención

Al promover la lectura de textos literarios entre el grupo de jóvenes y adultos que estudian en una institución de capacitación para el trabajo, a través de actividades lúdicas, acercamiento con escritores, escritura creativa, vinculación con otras manifestaciones culturales y diálogo dirigido, a partir de una selección de lecturas conformada por escritores latinoamericanos y dividida en bloques temáticos, se logrará crear experiencias lectoras agradables, ampliar su conocimiento de autores, propiciar un vínculo entre los textos y la experiencia personal, contribuyendo a incrementar su interés por la literatura.

2.2.6 Estrategia metodológica de la intervención

Para la realización de este proyecto se eligió la modalidad de taller y la selección de textos literarios, específicamente del género de cuento.

Con la intención de que reflejara la visión de la promoción de la lectura como un compartir o contagiar el gusto por la lectura, los libros, o los textos, el taller se nombró “Se regalan historias”. Este título se dio a partir del significado del verbo regalar, que de acuerdo con las dos primeras acepciones del Diccionario de la Lengua Española (RAE, 2017), se refiere a dar a alguien algo como muestra de afecto, sin recibir nada a cambio, así como halagar, acariciar o hacer expresiones de afecto. La idea es, entonces, ofrecer historias como una muestra de afecto, desasociando la lectura de la obligación o el deber y quitándole la carga utilitaria. Ofrecer historias es, desde mi punto de vista, un acto de afecto con el otro.

El taller se conformó de doce sesiones, con una frecuencia de 2 sesiones semanales, que se realizaron del 31 de octubre al 18 de diciembre de 2017. El grupo y horario facilitado para su realización fue el de la asignatura de Lectura y redacción, y aunque en un inicio se acordó que formaría parte de la materia, la asistencia al taller terminó siendo completamente voluntaria.

Las estrategias de animación que se utilizaron dentro del taller abarcaron la lectura en voz alta, lectura colectiva, entrevista con autores, diálogo dirigido para la discusión de las lecturas, escritura creativa, dibujos, papiroflexia, música, proyección de videos y cortometrajes, entre otros (Apéndice fotográfico). Además, se utilizó una selección de lecturas dividida en 4 bloques temáticos: el juego, la infancia, la pareja y el miedo; la cual se conformó exclusivamente por escritores latinoamericanos, de los cuales un gran número eran mexicanos y casi la mitad de la selección correspondió a mujeres escritoras. Sobre la selección de las lecturas y su conformación se hablará más ampliamente en el capítulo 3.

Las sesiones, con duración de 1 hora y 15 minutos cada una, compartieron una estructura similar: iniciaban con una lectura gratuita, se introducía el tema del bloque temático, se daba una breve introducción del autor y la obra, se realizaba la lectura en voz alta y de forma grupal, y se terminaba con una actividad relacionada con la lectura. Durante cada una de las partes, se observaron y documentaron las reacciones, actitudes y comentarios de los estudiantes; además de cerrar cada sesión preguntando sobre sus actividades y lecturas favoritas.

Aunque se pretendió que las actividades realizadas fueran diversas, se privilegió el diálogo con respecto a las lecturas y su vinculación con las experiencias personales; de igual forma, las actividades se estructuraron de tal manera que todos tuvieran que participar, pero se dejaron espacios para la participación voluntaria.

Hablar sobre los temas abordados por los textos, dar opiniones, establecer posturas y relacionarlo con las experiencias personales, en un ambiente de respeto, dio la oportunidad de que el grupo se conociera mejor y de que perdieran el miedo a mostrar sus opiniones ante los otros.

2.2.7 Instrumentos de recopilación de datos

La base para realizar una evaluación fundamentada del taller fueron los datos obtenidos antes, durante y al término del taller, así como su posterior análisis. La obtención de datos se logró mediante diversas estrategias, una de ellas fue la elaboración y aplicación de cuestionarios a los estudiantes antes de iniciar el taller, esto con el fin de determinar en qué medida estaban habituados a la lectura de textos literarios, además de ayudar en la estructuración de un programa de lecturas interesante y adecuado para el grupo. El cuestionario y el diagnóstico obtenido a partir de éste será abordado en el capítulo 3.

Durante el desarrollo del taller se elaboraron bitácoras de cada una de las sesiones en las que se registró la siguiente información: número de sesión, fecha, hora, bloque temático, número de asistentes, actividades realizadas, observaciones de cada actividad, bibliografía utilizada, evaluación de los estudiantes sobre las actividades, participaciones voluntarias, productos obtenidos y anexos con transcripciones de comentarios y textos creados por los estudiantes y de registros de observación de cada uno (los anexos se obtuvieron de notas, audios y videos tomados durante las sesiones, así como de fotografías y textos de los estudiantes). El enfoque de estas bitácoras fue el de reunir la mayor cantidad de información sobre el desarrollo de las sesiones, sobre las actitudes, reacciones y comentarios de los estudiantes con respecto a las lecturas y las actividades realizadas, para poder determinar si les estaba gustando, si se mantenían interesados, si se involucraban con las lecturas y los temas, si encontraban relación de la literatura con la vida, si la lectura constituía una fuente de aprendizaje, si estaban habituándose a la lectura de textos literarios, entre otros (Apéndice C).

Por último, al término del taller, se aplicaron cuestionarios y se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada uno de los estudiantes para poder determinar en qué medida se habían cumplido los objetivos planteados, si se había logrado que tuvieran experiencias lectoras agradables, y si estas experiencias habían modificado su percepción de la lectura de textos literarios.

2.2.8 Metodología de análisis de datos

Para analizar la información generada en el taller se usó un enfoque mixto. Se crearon dos bases de datos en las que se capturó, ordenó y codificó toda la información generada. La primera consideró el comportamiento, reacciones, comentarios y gusto, a nivel grupal, durante las sesiones.

La segunda, se enfocó en cada uno de los estudiantes, consideró información general como: sexo, edad, grado de estudios y algunas características de sus hábitos lectores arrojadas por el cuestionario inicial. Además, se consideró información de cada una de las sesiones: asistencia, actitud y participación ante las lecturas y actividades. Para facilitar el análisis de estos datos se optó por utilizar una escala de evaluación que va del 0 al 3, donde 0 = nada o ninguno, 1 = muy poco, 2 = regular y 3 = Mucho. Por último, se incluyó parte de la información arrojada por los cuestionarios y entrevistas finales.

Además de las dos bases de datos descritas, se creó una tabla con las transcripciones de los comentarios de los estudiantes generados en la entrevista final y con los generados en las preguntas abiertas del cuestionario final.

A partir de las bases de datos y la tabla de comentarios, se obtuvieron frecuencias y porcentajes, se identificaron segmentos semánticos significativos y se analizaron los patrones y asociaciones de estos; así mismo, se realizaron gráficos de nubes de palabras.

Capítulo 3. Descripción de la propuesta y resultados

3.1 Diagnóstico del grupo y diseño de la estrategia

El primer paso para diseñar el taller de lectura de textos literarios fue la aplicación de un cuestionario que pudiera arrojar información del grupo sobre prácticas lectoras; la intención fue determinar qué tanto estaba habituado este grupo a la lectura de textos literarios, cuáles eran sus experiencias lectoras y qué tanto acercamiento tenían con espacios relacionados con la lectura (Apéndice D).

Ante la pregunta ¿Te gusta leer? La mitad del grupo expresó gusto por esta actividad, el 40% externó su negativa y el 10% restante declaró que poco.

Sin embargo, al indagar sobre el tipo de material que leía el 50% que declaró gusto por esta actividad, el más mencionado fue revistas (3), seguido de libros (2), mientras que “de todo”, “no leo libros” y “no leo novelas ni nada relacionado con las matemáticas” fueron mencionados en una ocasión.

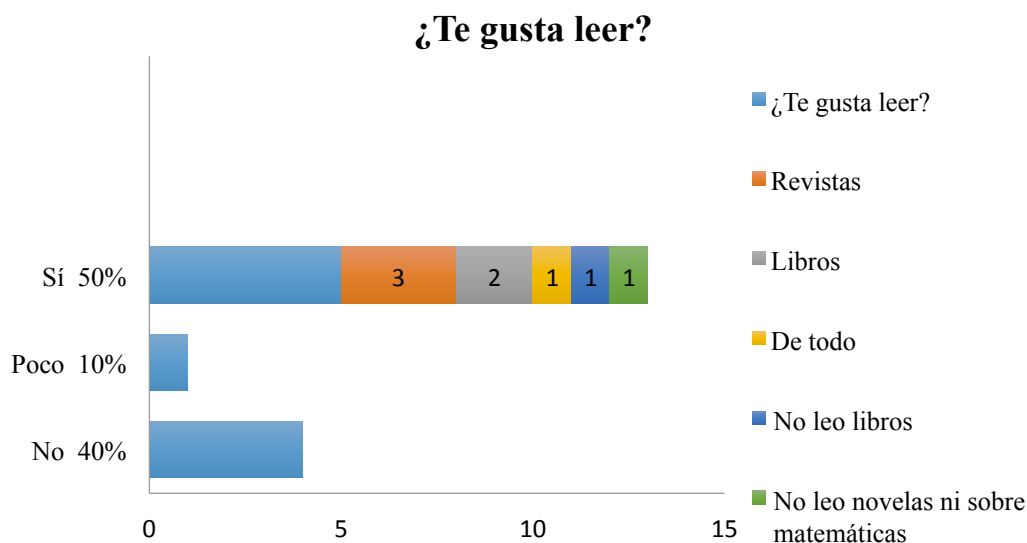


Figura 1. Muestra el gusto por la lectura y tipos de textos que leen.

Otro dato importante sobre el grupo fue el relacionado con la asistencia a las bibliotecas, el 40% declaró nunca haber visitado una biblioteca, el 20% mencionó que su última visita fue de 1 a 3 años atrás, el 10% mencionó que de 4 a 7 años y otro 10% que de 1 a 3 meses. Mientras que el 20% restante no contestó o contestó erróneamente. Sin embargo, al preguntarle al 40% de los estudiantes que mencionaron haber visitado una biblioteca, sobre la actividad que realizaron, el 60% no contestó o dijo no recordar y el 40% restante mencionó que para realizar una tarea.

Última visita a una biblioteca

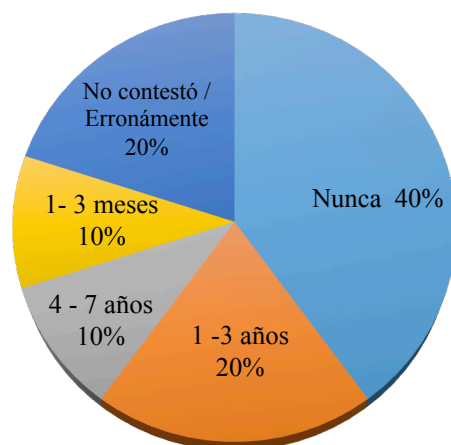


Figura 2. Uso que hacen los estudiantes de las bibliotecas.

Al pedirles que mencionaran las palabras que describieran sus experiencias con la lectura, se hizo evidente el hecho de que las experiencias desagradables estaban presentes en la mayoría de los estudiantes (80%). Las experiencias se dividieron en 3 grupos: agradables, desagradables y utilitarias; y llama la atención que aunque el 60% expresó haber tenido experiencias lectoras agradables, lo cual podría parecer una buena señal, para el 80% de ellos su experiencia lectora también era desagradable.

Finalmente, al preguntarles si leían literatura (dándoles la opción para esta pregunta si leían cuento, novela, poesía, ensayo o algún otro género), llama la atención la contradicción de las respuestas, pues la mitad del grupo contestó afirmativamente cuando en la primera pregunta sólo un 40% lo había afirmado, de los que ya vimos que sus respuestas no resultan coherentes con ésta. Por otra parte, al contrastar esta respuesta con la de la pregunta referente al título del último libro leído y donde se les pide que mencionen al autor, un 60% da títulos incompletos o con errores, un 20% da el título completo pero acepta no haber leído más que la primera parte del

libro y sólo un 20% da el título completo. En cuanto a la mención del autor, el 60% no lo recordaron, el 20% lo mencionó con error y sólo el 20% lo mencionó correctamente.

Después de haber analizado cada uno de los cuestionarios y contrastar todas las respuestas, se llegó a la conclusión de que el grupo no está habituado a la lectura de textos literarios (Figura 1), no está habituado a hacer uso de las bibliotecas y en su mayoría, relacionan la lectura con experiencias desagradables tales como: aburrimiento, dificultad y confusión; además de darle a la lectura un sentido utilitario. Como consecuencia de lo anterior, existe desconocimiento de autores, géneros literarios y de la diversidad de posibilidades estilísticas, temáticas y emocionales que ofrece la literatura, por lo que se puede afirmar que la práctica lectora no forma parte de su vida.

Adicionalmente a lo ya mencionado, y sin que hubiera sido considerado, los cuestionarios arrojaron información sobre el bajo nivel en el área de escritura; en la ortografía, redacción y en la capacidad para expresar de ideas.

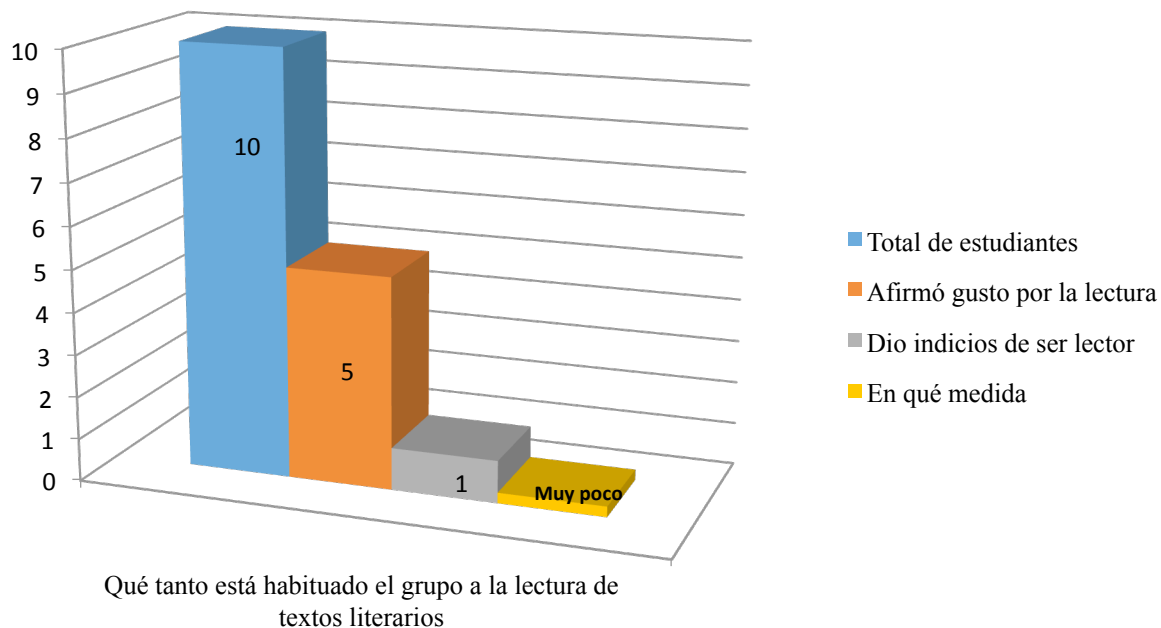


Figura 3. Diagnóstico del grupo sobre hábito lector.

Una vez que se tuvo el diagnóstico del grupo, se diseñó el taller para cumplir con los objetivos propuestos; el diseño comprendió la selección de lecturas y la manera en que éstas se presentarían, las actividades y, conjuntando todo, el diseño de cada una de las sesiones.

La selección de las lecturas para el taller fue una de las partes que se consideró fundamental en este proyecto, ya que se estaba trabajando con un grupo para el que la lectura literaria estaba alejada de sus prácticas cotidianas, además de relacionarla con experiencias desagradables; por lo tanto, era necesario tomar en cuenta aspectos como la propuesta narrativa de los autores, las temáticas, la extensión de los textos, el tono de la narración y algunos elementos que pudieran resultar atractivos para los estudiantes como referentes geográficos y temporales.

Para hacer más estimulante la presentación de las lecturas, se dividieron en 4 bloques temáticos: El juego, La infancia, La pareja y El miedo. Se eligieron textos cortos, a fin de que estos no les causaran rechazo y de que pudieran ser leídos y trabajados en cada sesión. Se seleccionaron 9 autores latinoamericanos, de los cuales 6 fueron mexicanos y 5 correspondieron a mujeres escritoras. No obstante lo anterior, también se consideró para la selección que algunos de los textos formaran parte del acervo de la biblioteca escolar; de este modo, de los 12 cuentos que conforman la selección, 7 se encuentran en la biblioteca. Las lecturas y la justificación para elegir cada una de ellas, puede ser consultada al final de este trabajo (Apéndice E).

Aunque originalmente se había considerado dedicar 3 sesiones a cada bloque, con un autor diferente en cada sesión, las circunstancias de tiempo y los intereses de los estudiantes hicieron que la programación de las lecturas se modificara; por lo que se trabajaron 3 sesiones con el tema de El juego, 5 sesiones con el tema de La infancia, 3 sesiones con el tema de La pareja y 1 sesión con el tema de El miedo.

Con el programa de lecturas terminado, se realizó el diseño de las 12 sesiones del taller a partir de una estructura similar: lectura gratuita (estrategia que consiste en hacer una lectura muy corta al inicio de la sesión, de la que no se pide nada más que la atención del grupo), introducción del bloque temático, introducción del autor y su obra, lectura grupal en voz alta y actividad relacionada con la lectura (Apéndice F).

Resulta importante mencionar que aunque la selección de lecturas para ser abordadas en el taller se conformó de 12 cuentos con las características que ya se han mencionado, existe otro grupo de textos y de material audiovisual que fue seleccionado para complementar las lecturas principales y realizar actividades en torno a éstas, así como para llevar a cabo las denominadas lecturas gratuitas, las cuales son lecturas cortas que se leen en voz alta al inicio de la sesión y cuyo fin es únicamente compartirlas con el grupo; no se espera que se debata, analice o se lleve a cabo ninguna actividad. El listado de este material auxiliar puede ser consultado al final del trabajo (Apéndice G).

Además de la lectura en voz alta, para las actividades relacionadas con la lectura se consideraron las siguientes estrategias: lectura en atril, entrevista con autor, escritura creativa, apoyo audiovisual, actividades lúdicas y diálogo dirigido alrededor de los textos; fue este último el que se priorizó.

3.2 Implementación de la estrategia

Como ya se mencionó anteriormente, el taller se conformó de 12 sesiones de 1 hora y 15 minutos cada una, con una frecuencia de dos veces a la semana, iniciando el 31 de octubre y terminando el 18 de diciembre. Las sesiones se realizaron los lunes y jueves en horario de 11:00

a 12:15 en un salón de la Escuela Industrial que es utilizado para impartir las asignaturas de apoyo y se encuentra ubicado al lado de la biblioteca escolar.

En este punto es importante comentar algunas de las situaciones que se presentaron durante la realización de este taller y que limitaron sus alcances.

Aunque la dirección de la institución aceptó la propuesta del taller y brindó las condiciones para llevarlo a cabo, como ceder un grupo y parte del horario de la materia de apoyo denominada Lectura y redacción, todas las decisiones recayeron en el profesor de dicha materia quien a su vez es el encargado actual de la biblioteca escolar. El profesor llevó a cabo algunas acciones que restringieron los alcances del taller, tales como limitar la fecha de inicio y el tiempo de duración de las sesiones, no permitir que el taller fuera realizado en el espacio que ocupa la biblioteca escolar, no respetar el acuerdo previo referente a que el taller formaría parte de su asignatura y decidir de manera unilateral que la asistencia sería voluntaria. La consecuencia negativa fue que de los 13 estudiantes que conformaban el grupo, 3 decidieron no asistir; por otro lado, la consecuencia positiva fue que 10 estudiantes aceptaron tomar el taller de forma voluntaria.

Una vez hechas las aclaraciones y comentarios respecto a las circunstancias en las que se desarrolló el taller, se explicará y comentarán las observaciones de la puesta en práctica de las estrategias, para lo cual se decidió abordarlas a partir de los 4 bloques temáticos.

3.2.1 Implementación de estrategias en El juego

Este bloque temático se propuso al inicio, justamente para que el primer encuentro de los estudiantes con la literatura se diera a través del juego, por esa razón se eligieron textos muy

cortos (de una oración a una cuartilla) que mostraran que la literatura puede armarse y desarmarse, puede retornos y asombrarnos, puede ser divertida.

Quisiera concentrarme en tres de los cuatro cuentos leídos durante las sesiones, estos textos son: De la Borbolla, O. (2016). *Las vocales malditas*. México: DEBOLSILLO; Monterroso, A. (1986). El dinosaurio. En Monterroso, A. *Obras completas (y otros cuentos) / La oveja negra* (169). México: Secretaría de Educación; y Monterroso, A. (1986). La rana que quería ser una rana auténtica. En Monterroso, A. *Obras completas (y otros cuentos) / La oveja negra* (53). México: Secretaría de Educación.

Para trabajar con *Las vocales malditas*, se eligieron fragmentos de cada uno de los cuentos y se leyeron en voz alta; se cuidó el mantener oculta la portada y contraportada del libro para evitar que descubrieran la importancia de las vocales antes de escuchar las lecturas. A continuación se les pidió que determinaran la característica en común de los cuentos. Al ser ésta la primera sesión y la primera actividad realizada, al grupo le costó trabajo verbalizar la característica de que cada cuento está escrito con palabras que contienen una sola vocal. Esperaron hasta terminar la lectura de los 5 fragmentos sin intentar dar la respuesta, y finalmente dos personas, en forma tímida, dieron una. La primera persona dijo que cada texto rimaba con una vocal, mientras que la segunda persona dijo que se repetía la misma vocal.

Se explicó el uso de las vocales en los textos y se volvió al libro para que a todos les quedara claro. El grupo se mostró asombrado por el juego de letras y palabras.

Posteriormente, y para llevar las lecturas a un plano participativo en el que pusieran en práctica la escritura y la creatividad, se les pidió que por equipos escribieran un texto de al menos 5 líneas utilizando la vocal que desearan, y que fuera lo más coherente posible.

La instrucción les causó un poco de rechazo debido a que consideraron que era difícil. Hubo varios comentarios sobre el temor a equivocarse; sin embargo se les recordó el sentido del juego y siguieron adelante hasta completar la actividad. Al terminar, cada equipo compartió su texto con el resto del grupo, y se les notó muy contentos y orgullosos de su trabajo. Cabe mencionar que los textos no lograron las 5 líneas, en general resultaron bastante básicos y tardaron mucho tiempo en hacerlos; sin embargo, para un grupo con las características descritas, fue un gran logro (Apéndice H).

Para abordar el cuento “El dinosaurio”, primero se creó expectativa; se les mostró una imagen basada en este texto para que intentaran adivinar de qué trataría. De inmediato comenzaron a participar, y 3 de los comentarios que hicieron fueron: que trataba de un dinosaurio que vivía en una caja y al llegar la noche, escapaba; que trataba de la pesadilla de un niño, en la que un monstruo lo atacaba; que trataba de un zoológico donde había un dinosaurio.

El cuento se leyó y causó asombro por el hecho de tratarse apenas de una oración; hubo risas y expectativa por la actividad que vendría a continuación. Se les pidió que por equipos intentaran llenar los “espacios en blanco del cuento” contestando a las preguntas: ¿Quién despertó?, ¿dónde despertó?, ¿por qué estaba dormido(a)?, ¿cómo era el dinosaurio? Y finalmente debían reescribir el cuento utilizando la información previamente escrita. Es decir, que cada equipo debía escribir su propia versión del cuento de Monterroso.

Se mostraron contrariados ante la idea de tener que crear ellos mismos los personajes y la trama. Sin embargo, les dio cierta seguridad hacerlo en equipo. Cuando se les pidió que leyeran en voz alta su texto, hubo nervios porque la mayoría expresó que no leía bien; aun así, lo hicieron, aunque de forma atropellada, en algunos casos; muy bajita, en otros y con equivocaciones. (Apéndice I).

En el caso del cuento “La rana que quería ser una rana auténtica”, nuevamente fui yo quien realizó la lectura en voz alta, pues ellos aún se mostraban inhibidos por esta actividad. Posteriormente se les pidió que compartieran en equipo su opinión sobre el texto a través de las siguientes preguntas: ¿por qué la rana actuó de esa manera?, ¿qué esperaba obtener?, ¿cuál crees que es la moraleja?

La reacción general del grupo fue de duda o contención al pedirles que dieran su opinión, y me dio la impresión de que están acostumbrados a ser evaluados de forma positiva o negativa, por lo que temen equivocarse. Más allá de eso, cada equipo discutió las preguntas y elaboró una respuesta que posteriormente compartió con el resto del grupo (Apéndice J); las respuestas mostraron en mayor o menor medida, comprensión del texto, el cual tiene un sentido irónico. Pero lo verdaderamente significativo fue que lograron trasladar el texto a sus experiencias personales; algunos de los comentarios sobre esta reflexión personal fueron:

“Muchas veces pasa así, queremos ser lo que no somos por lo que algunas personas nos dicen. Pero eso es por inseguridad. No nos debería de importar lo que otros piensen de nosotras”.

“A mí muchas veces me han hecho comentarios hirientes mis compañeras de taller y me critican por la forma en que decoro los pasteles; pero yo les digo que estoy ahí para aprender y que se fijen en su trabajo y no en el ajeno”.

“Yo siempre he sido un poco llenita y las personas, o mis amigas, me dicen que debería bajar de peso, que tengo que cuidarme, y yo me siento mal porque sí quiero bajar de peso pero me cuesta mucho trabajo. Es difícil que no te importe lo que otros digan”.

Como conclusión de este apartado puedo decir que aunque al inicio del taller se mostraban inhibidos al pedirles que comentaran los textos o realizaran alguna actividad, comenzaron a ganar confianza para hablar y expresar sus puntos de vista. En cuanto a la lectura

en voz alta y la escritura, fueron actividades que les causaron cierto nerviosismo; por lo tanto, fue importante no obligarlos a leer y preguntarles si alguien deseaba hacerlo; en cuanto a la escritura, consideré que era primordial no marcarles los errores ortográficos, pues no era un tema que estuviera contemplado y podrían sentirse evaluados. De igual forma, el grupo necesita constantemente ser validado, sentir confianza.

Este bloque temático les sirvió para “perderle el miedo” a los textos literarios, al abordarlos desde el juego; de igual forma contribuyó a realizar ejercicios de imaginación y a la escritura de pequeños textos creativos.

3.2.2 Implementación de estrategias en La infancia

El bloque temático de la infancia se seleccionó a continuación de El juego por ser la etapa inicial de la vida, y en un sentido, estar relacionada al tema anterior; sin embargo, las lecturas seleccionadas no abordan el tema desde una óptica idealizada, como podría pensarse. Se buscaba un contraste de emociones sobre un momento de la vida que a todos nos trae recuerdos. Se intentó equilibrar las emociones intensas que pudieran generar los cuentos con una selección de lecturas gratuitas que resultaran divertidas; de esta forma se abarcaría una amplia gama de emociones alrededor del tema. Además, a diferencia de los textos del bloque anterior, estos fueron más extensos (de 3 a 8 cuartillas).

Para comentar las estrategias implementadas, me concentraré en uno de los cuatro cuentos leídos durante las sesiones, se trata de: Aguilar Zéleny, S. (2013). Los platos eran enormes. En Aguilar Zéleny, S. *Nenitas* (43-45). México: Nitro Press.

Como introducción de este bloque, se habló sobre diversos aspectos englobados en la etapa de la infancia, sobre la inocencia, los miedos, las creencias, los juegos, las travesuras, entre

otros, y se les preguntó sobre la travesura o el juego que más recordaban. De inmediato, el grupo reaccionó con interés y compartió sus experiencias, como en el caso de una de las estudiantes que comentó: “Un día bajé un mantel del tendedero porque quería hacerle un suéter a mi muñeca, y lo corté. Cuando mi abuelita vio el mantel cortado, me pegó”, o como los casos de dos estudiantes más que comentaron que no habían tenido una infancia bonita y no les gustaba recordar.

A continuación, se dio una breve introducción del libro de cuentos Aguilar Zéleny, S. (2013). *Nenitas*. México: Nitro Press, se mostró un ejemplar y se habló de la autora.; además de indicarles que éste se encontraba disponible en la biblioteca de la escuela.

Al momento de pasar a la lectura en voz alta, y de consultarles si deseaban que yo la hiciera, si deseaban que fuera un compañero voluntario o si preferían leer todos (un párrafo cada uno); para mi sorpresa, finalmente el grupo entero decidió que todos leerían; este hecho demostró un gran avance en la confianza del grupo respecto a la lectura, pues las 3 primeras sesiones no se sintieron capaces de realizarla. Se leyó el cuento “Los platos eran enormes” y se entabló una charla con todo el grupo a partir de las siguientes preguntas: ¿Por qué crees que la niña que cuenta la historia dice que los platos eran enormes?, ¿por qué crees que la mamá les sirve ese tipo de comida? y ¿por qué crees que las niñas no dicen nada?

Sobre esta lectura es importante señalar que al grupo le costó trabajo deducir lo que sucedía en la historia, pues como sucede con el género de cuento, el lector debe llenar los espacios en blanco, debe interpretar lo no dicho y poner atención a pequeños detalles que dan luz sobre lo que se está narrando. Por lo tanto, al comentar sobre la primera pregunta, más de la mitad del grupo dijo que era porque su mamá les servía mucha comida; sin embargo un par de personas comentó que en realidad era porque la comida estaba echada a perder. Este comentario

hizo que el resto del grupo reflexionara, y ante el nuevo enfoque pudieron encontrar los detalles que hacían referencia a la comida. Fue muy significativo cómo, entre ellos mismos, lograron hacer una lectura más profunda e identificar elementos que antes no habían visto, por lo que al llegar a la segunda pregunta sólo una persona dio una respuesta inmediata o superficial: “Porque no tenía otra comida en el refrigerador”, el resto del grupo contestó que no, que era porque estaba tomada o borracha y no se daba cuenta. Al preguntarles cómo habían llegado a esa conclusión, dijeron que por la mención al vaso vacío, a la botella y al hielo; por el cambio de humor repentino de la mamá y por la canción de despecho que canta (“es de despecho porque es de Lupita D’alessio”).

Al término de la discusión de estas tres simples preguntas, el grupo comprendió la situación narrada y les sorprendió muchísimo el cuento.

A continuación se proyectó un pequeño video (duración 1:11 minutos) en el que la autora habla sobre su libro de cuentos. Esta actividad despertó el interés de los estudiantes y comenzaron a hacer los siguientes comentarios y preguntas:

“Yo no había leído nada de una mujer”, “No sabía que era mexicana”, “¿Cuántos libros ha escrito?”, “¿A ella le pasó eso cuando era niña, es sobre su vida?”.

Una de las apuestas que hice en la cartografía fue dar a conocer a autores contemporáneos, mexicanos y especialmente, mujeres; parte del aprendizaje que quería lograr era, más allá de que pudieran nombrar autores, que los escritores pueden ser jóvenes, hablar de temas cotidianos y pueden ser mujeres. Creo que ese objetivo se cumplió, y el grupo pidió dedicar otra sesión a la lectura de esta autora.

Es importante señalar que este bloque temático fue muy bien recibido por los estudiantes, por lo que al notificarles que se había acabado y comenzaríamos con La pareja, pidieron dedicar

otra sesión a la infancia; de tal forma que el programa de lecturas se modificó y se terminó dedicando 5 sesiones al tema.

3.2.3 Implementación de estrategias en La pareja

Debido al impacto que tuvo en los estudiantes, para comentar este bloque temático me concentraré exclusivamente en uno de los tres cuentos leídos; se trata del texto Guevara del Angel, I. (2008). Canción que me recuerda a ti. En Guevara del Angel, I. *Santas madrecitas* (69-73). México: Fondo Editorial Tierra Adentro.

Para abrir el nuevo bloque temático, se dio una breve introducción, se habló de la cantidad de emociones involucradas cuando se establece una relación amorosa y por ende, lo complejo de éstas; se les preguntó cuáles emociones habían experimentado, y el grupo participó activamente, entre las emociones mencionadas estuvieron: emoción, amor, celos, euforia, tristeza, venganza, dolor, felicidad, decepción.

En esta sesión se invirtió el orden de la estructura, por lo que se inició con la canción: Bebe. (2004). Malo. En *Pafuera Telarañas* [CD]. España: EMI.

Como primera actividad se les repartieron fotocopias con la letra de la canción y se les invitó a escucharla mientras seguían la lectura en su material. Se les preguntó si alguien ya la conocía y solo una persona dijo que sí. Hacia el final, varias alumnas cantaron los coros. A continuación, se les preguntó su opinión sobre el significado de las siguientes frases: “Una vez más no por favor, que estoy cansada y no puedo con el corazón” y “Voy a volverme como el fuego, voy a quemar tu puño de acero”, sobre la primera, comentaron: “que está cansada de la situación, de lo que él hace, de su machismo”, “Cansada de cómo la lastima emocionalmente”. En este punto una de las estudiantes no estuvo de acuerdo y dijo: “No, la lastima físicamente

porque dice que le pone moradas las mejillas, eso es porque la golpea”, y otra completó “Pero ella aún lo ama porque le dice: mi amor”.

En cuanto a la segunda frase, algunos de los comentarios fueron: “Que se va a volver fuerte”, “Al fuego se le respeta, se sale de control; entonces le está diciendo que tenga cuidado”. A partir de estos comentarios, los estudiantes quisieron seguir la conversación y se habló de que los seres humanos somos codependientes, y una de las estudiantes quiso contar su experiencia: se casó joven y el marido le pegaba porque le llevaba 20 años. Fue muy tonta porque no sabía mucho de la vida.

La canción se usó como introducción para la lectura del cuento “Canción que me recuerda a ti”, y aunque siempre que se va a realizar una lectura se da una introducción del autor, en este caso se omitió la información para crear sorpresa al momento de revelarlo.

La lectura en voz alta corrió a cargo de todo el grupo, por turnos, (A partir de la sesión 4 ha sido de esta manera) y al terminar se les pidió que la comentaran tomando como base las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las similitudes entre la canción y el cuento?, ¿cuáles son las diferencias?, ¿dónde sucede la historia?, ¿por qué crees que Sol permite que Mario le pegue?, ¿conoces alguna historia real similar?

Las preguntas dieron pie a una larga conversación en que los estudiantes establecieron sus posturas frente a la situación narrada, establecieron comparaciones entre los dos textos y lo relacionaron con su experiencia personal (Apéndice K). Al término, se les pidió que dibujaran a los personajes del cuento, Sol y Mario (cómo imaginaban que eran físicamente, pues en el cuento no se mencionan).

Finalmente se mostró el libro, revelando la identidad de la autora (que soy yo), y se les indicó que estaba disponible en la biblioteca de la escuela. Los estudiantes quedaron

asombrados, dijeron que nunca lo habrían imaginado, pidieron prestado el ejemplar para verlo de cerca, comentaron que la imagen del frente (portada) era muy bonita. El libro despertó su interés y preguntaron de qué trataban las otras historias; les leí los títulos de los cuentos y me pidieron que leyéramos otro cuento en la siguiente sesión. Aunque no estaba contemplado, accedí y para utilizar la estrategia de entrevista con autor, les pedí que cada uno pensara en una pregunta que quisiera hacerme la próxima sesión.

Como conclusión de este apartado, puede decir que el grupo se siente mucho más cómodo realizando lectura en voz alta, sin importar si algunos tienen problemas para realizarla, son mucho más participativos, se han acostumbrado a dar su opinión frente a los textos, más allá de que sea contraria a la de otros miembros del grupo, establecen una relación entre el texto y su experiencia y se mostraron emocionados de saber que su maestra era escritora; este detalle, junto con el video proyectado en la sesión 4 de la autora Sylvia Aguilar, les ha modificado la idea que tenían sobre los escritores y la distancia entre los textos literarios y su vida.

3.2.4 Implementación de estrategias en El miedo

Debido a dos factores determinantes, la pérdida de tiempo en 3 sesiones (por distintos motivos se perdieron 25 min. en promedio en cada una), y el entusiasmo de los estudiantes por algún autor o bloque temático y su petición de ampliar las lecturas, para este último bloque solamente se alcanzó a realizar la lectura Dávila, A. (2010). El huésped. En Schneider, L. M. (Selección). *Material de lectura. Amparo Dávila (6-11)*. México: UNAM.

La sesión inició con una breve introducción de la vida y la obra de la autora Amparo Dávila y se continuó con la lectura grupal en voz alta y al término se les preguntó ¿quién o qué creen que era el huésped?, pues toda la historia gira en torno a la llegada de este ser, de este

huésped, pero nunca se dice quién o qué es. Algunos de los comentarios fueron: Un lobo, un tigre, un animal salvaje y exótico, un monstruo, un niño con problemas mentales, y a continuación, esta estudiante explicó que ella conoce a un joven que mide como 2 metros o más y que su papá saca a pasear con una correa como de perro y un látigo; no sabe qué enfermedad tiene, pero no habla, solo hace ruidos como de animal y tiene mucha fuerza.

Para continuar con la exploración del personaje, se realizó una actividad en equipos; a cada uno se le entregó el libro Murugarren, M. (2003). *Animalario universal del profesor Revillo*. *Almanaque ilustrado de la fauna mundial*. México: Fondo de cultura económica. Se les pidió que, a partir del libro, determinaran cuál de los seres podría ser el huésped. Además, debían anotar el nombre e inventar sus hábitos: dónde vive, qué come, cómo se comporta. Al terminar, cada equipo compartió sus creaciones con el resto del grupo.

Como se mencionó al inicio, este bloque contemplaba dos sesiones más en las que se tenía planeado realizar lecturas de leyendas de Xalapa, e incluso, hacer una visita a distintos escenarios de la ciudad en las que éstas tienen lugar; además de la lectura de un cuento en el que el miedo se cuele a través de la violencia que azota este país. De esta forma se intentaba, como en el resto de los bloques, abordar los temas desde diversos puntos de vista, espacios, momentos y circunstancias. Desafortunadamente, no se me permitieron realizar más sesiones del taller. Aun así, con esta lectura final se pudo observar el cambio en los estudiantes en cuanto a su participación y la soltura con la que comentaban, leían y realizaban las actividades; en una palabra, se habían habituado a la dinámica del taller.

3.3 Resultados

Para evaluar los resultados del taller me concentraré en algunos datos registrados durante el desarrollo de éste, en los comentarios de los estudiantes obtenidos a través del cuestionario y la entrevista final, así como en la relación de esta información con los objetivos planteados al inicio de este trabajo.

Uno de los primeros elementos a considerar es el relacionado con el porcentaje de asistencias; esta información adquiere especial interés si tomamos en cuenta que la asistencia al taller fue completamente voluntaria, que los estudiantes tuvieron la opción de no presentarse, y que de hecho, hubo una invitación sutil a no hacerlo. A continuación se presentan algunos datos al respecto:

El 100% de los estudiantes que comenzaron el taller, lo concluyó; el número de participantes promedio por sesión fue de 9 (Figura 4).

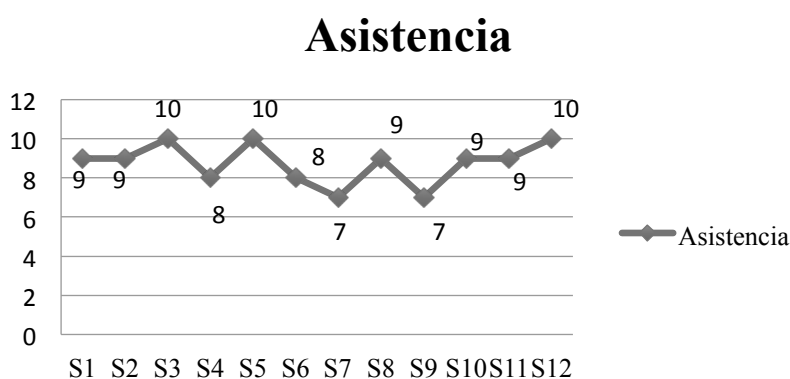


Figura 4. Asistencia por sesión

Por otra parte, si nos enfocamos en las asistencias por estudiante, como se puede observar en la Figura 5, la mitad del grupo tuvo una asistencia del 91.6% del taller, mientras que en la otra mitad fue del 83.3%

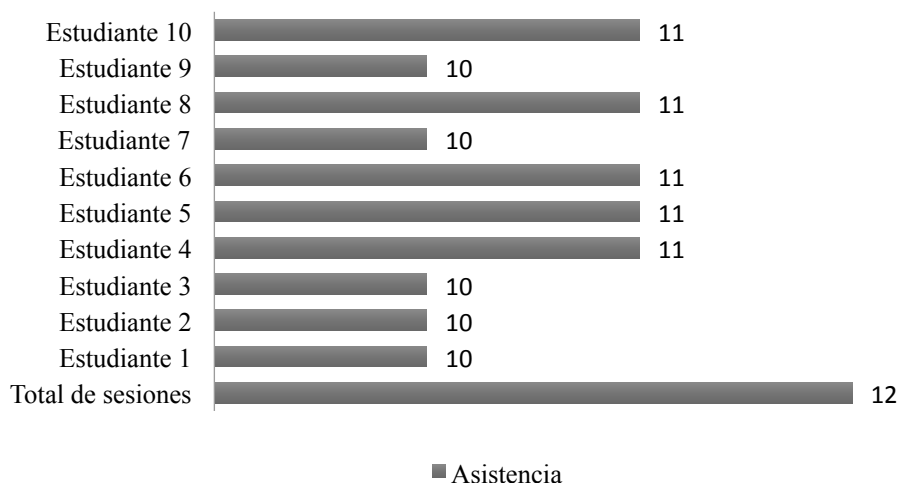


Figura 5. Asistencia por estudiante

A partir de esta información se pueden concluir que si los estudiantes asistieron a la mayoría de las sesiones, y todos los que lo iniciaron decidieron completarlo, fue porque el taller, mediante las estrategias utilizadas y las lecturas presentadas, logró mantener su interés. Por lo tanto, la asistencia, permanencia y conclusión del taller por parte de los estudiantes valida, de alguna forma, tres de los objetivos particulares planteados: Propiciar experiencias lectoras agradables, Contribuir al acercamiento de la lectura de textos literarios e Incrementar el interés por la literatura.

La conclusión de que los estudiantes permanecieron y concluyeron el taller porque tanto las estrategias como las lecturas les interesaron y las disfrutaron, se puede fortalecer a través de los comentarios expresados tanto en el cuestionario como en la entrevista final, en los que el 100% de los estudiantes indicó que nunca habían tomado un taller parecido; de igual forma, el

100% de los estudiantes indicó que le había gustado mucho el taller. Al preguntarles que era lo que más les había gustado, el 41% expresó que la maestra, es decir el mediador o promotor de lectura; un 32% mencionó la selección de lecturas y las actividades, mientras que un 27% dijo que todo (Tabla 1).

Tabla 1. Opinión sobre lo que más les gustó del taller

Tabla de opiniones sobre lo que más les gustó		
Porcentaje	Clasificación	Opinión
41 %	Maestra	Lo más mencionado es el carácter de la maestra ya que propiciaba un buen ambiente, también el interés que ponía a las actividades y el que dejara dar la opinión a los participantes, haciendo divertida la clase.
32 %	Actividades y selección de lecturas	Los cuentos, realizar juegos, realizar papiroflexia y las películas.
27 %	General	Todo gustó, la clases fueron divertidas y dinámicas, así también las actividades eran muy diferentes.

La selección de los textos para el taller fue la base para lograr varios de los objetivos de este proyecto, tales como contribuir al acercamiento de la lectura de textos literarios, mostrar el abanico de posibilidades temáticas, emocionales y estilísticas que proporciona la literatura, ampliar su conocimiento sobre autores latinoamericanos y propiciar experiencias lectoras agradables. En este sentido, el 79% de los estudiantes mostró gusto y disfrute ante la lectura de textos literarios, ante los bloques temáticos y se sorprendieron ante las lecturas; el 13% expresó gustos específicos en las lecturas, mientras que el 4% comentó que había disfrutado más o menos los textos literarios (Tabla 2).

Tabla 2. Opiniones sobre el disfrute de textos literarios

Tabla de opiniones sobre disfrutar los textos literarios	
Porcentaje	Opinión
53 %	Gustó mucho y disfrutaron mucho al leerlos
13 %	Los temas de los bloques eran muy interesantes
13 %	No esperaban que les gustara, pero se sorprendieron al leer tanto y conocer más sobre autores, lo hacen suyo al leerlo.
17%	Disfrutaron de los que hablan de mujeres, animales y vivencias
4%	Más o menos

Una de las características del programa o selección de lecturas fue la división en bloques temáticos, lo que está directamente relacionado con el objetivo de mostrar las posibilidades temáticas de los textos literarios. En este sentido, los estudiantes comentaron qué tanto les había interesado cada uno de los bloques, los resultados muestran que La infancia, La pareja y El miedo obtuvieron el 90% de aprobación, mientras que El juego obtuvo un 70% (Tabla 3).

Tabla 3. Gusto expresado por los bloques temáticos

Gusto por los bloques temáticos		
Pregunta	Regular	Mucho
¿Qué tanto te interesó El juego?	30 %	70 %
¿Qué tanto te interesó La infancia?	10 %	90 %
¿Qué tanto te interesó La pareja?	10 %	90 %
¿Qué tanto te interesó El miedo?	10 %	90 %

Continuando con el objetivo de mostrar el abanico de posibilidades que proporciona la literatura, se encuentra el de las emociones; indagar sobre la gama de emociones que los textos pueden provocar, fue parte importante de la selección de lecturas. A este respecto, los estudiantes mencionaron una variedad de palabras para describir las emociones experimentadas; entre las mencionadas con mayor frecuencia estuvieron miedo y emoción, seguida de sorpresa. Otras de las mencionadas fueron angustia, curiosidad, alegría, felicidad, ternura y risa (Figura 6).



Figura 6. Emociones experimentadas en las lecturas

Al indagar específicamente en cómo habían impactado las lecturas y los autores presentados, a través de sus preferencias, encontramos con que las lecturas más mencionadas fueron las del libro de cuentos *Santas madrecitas*, junto con las de *Nenitas*; entre los autores más mencionados estuvieron Amparo Dávila e Itzel Guevara; mientras que al hacer un conteo entre ambos podemos decir que la obra narrativa de Itzel Guevara, Amparo Dávila, Sylvia Aguilar y Augusto Monterroso fueron las que más gustaron (Tabla 4). Estas respuestas hacen evidente el impacto que le causó al grupo el hecho de que el maestro y el escritor sean la misma persona, el tener cerca la presencia de un escritor, el poder entrevistarlo y conversar con él. Por otra parte, también se muestra la influencia de las escritoras y la identificación con sus textos. Además de poder cumplir con el objetivo de ampliar su conocimiento sobre autores latinoamericanos, queda claro que también están asociados el de contribuir al acercamiento de la lectura de textos literarios, propiciar experiencias lectoras agradables e incrementar el interés por la literatura.

Tabla 4. Lecturas y autores favoritos

Lecturas favoritas	Autores favoritos	Lecturas + Autores
Canción que me recuerda a ti / Los cuentos de la maestra / Santas madrecitas (4)	Amparo Dávila (4)	Itzel Guevara (7)
Nenitas (4)	Itzel Guevara (3)	Amparo Dávila (6)
Las vocales (3)	Mónica Lavín (2)	Sylvia Aguilar (5)
El huésped (2)	Augusto Monterroso (2)	Augusto Monterroso (5)
Cuentos completos de Galindo / Sirila (2)	Sylvia Aguilar	Óscar de la Borbolla (4)
La peor señora del mundo (2)	Óscar de la Borbolla	Mónica Lavín (2)
La rana que quería ser una rana auténtica (2)	Julio Cortázar	Francisco Hinojosa (2)
Mil grullas		Sergio Galindo (2)
Dinosaurio		Julio Cortázar (1)
		Grullas (1)

Uno de los objetivos que particularmente me interesaba cumplir era el de fomentar un diálogo entre el texto y las vivencias, puntos de vista y conocimientos de los participantes, pues es de esta forma en que se puede crear un vínculo con la literatura, al apropiarse de ella. Sobre este objetivo, el 93 % de los estudiantes dijo haber encontrado una relación entre los cuentos que se leyeron y la vida, algunos argumentos presentados fueron:

- Revivir recuerdos al momento de leer el texto
- Las historias son lo que pasa, ya sea a mí o a alguien más
- Puedo entender lo que están viviendo los personajes
- Materialmente es un papel y letra, pero lo que dice adentro no, allí son vivencias.

Finalmente quisiera centrarme en la biblioteca escolar y en el objetivo de propiciar un acercamiento con su acervo. Como ya se mencionó anteriormente, en la actualidad no existe ningún programa o actividad encaminada a la promoción de la lectura, lo cual se refleja en que el 100 % de los participantes afirmaron que no sabían que en la biblioteca de la escuela había este

tipo de textos, mientras que algunos de ellos indicaron que no conocían la biblioteca y menos que había ese tipo de temas.

A pesar de la situación vale la pena mencionar que la propia selección de lecturas está realizando un aporte para promover materiales que están a disposición de los estudiantes al considerar que 7 de los 12 cuentos leídos forman parte del acervo de la biblioteca; el resultado es que el 90% de los estudiantes indicó que estaría interesado en solicitar algunos de los libros que se vieron durante el taller y que se encuentren disponibles en la biblioteca escolar. El más frecuente fue el de *Santas madrecitas* (7 personas lo mencionaron), después el de *Nenitas* (6), el libro de Augusto Monterroso (3) y por último, los cuentos completos de Galindo (2). Por otra parte, una persona indicó que no sacaría ninguno porque los que más le gustaron no se encontraban en la biblioteca y otra mencionó un libro del cual se habló, pero no se leyó.

Para concluir con la presentación de resultados, quisiera compartir algunos de los comentarios que los estudiantes hicieron al término del taller sobre la lectura de textos literarios:

“Los cuentos me hicieron conocer más vivencias parecidas a mi vida, me hicieron tomar más interés en la lectura”

“Quiero seguir leyendo y conociendo más de las escritoras, me gustaría que nos enseñaran lectura por temas”

“La literatura no es una sola cosa, cuando lees puedes sentir diferentes estados de ánimo y hay muchas mujeres escritoras”

“Hablan de cosas que todos podemos entender y te ponen a pensar en tu vida y en las cosas por las que has pasado”

“Son muy interesantes porque hablan de cosas que le pueden suceder a cualquiera. Nunca sabes con qué te puedes encontrar, cada cuento te provoca algo diferente”

“Me hace sentir emoción e interés sobre los libros, ya que regularmente no me gustan pero aquí dividido por temas causó interés en mí”

Capítulo 4. Discusión y recomendaciones

4.1 Discusión

4.1.1 La propuesta de intervención y el marco teórico

De las teorías expuestas en el apartado del marco teórico, y que dan sustento al presente trabajo de intervención, me centraré en los principios del Aprendizaje dialógico (Flecha, 1997): diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias.

De los siete principios expuestos, la propuesta de intervención consideró ampliamente cuatro de ellos: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación y la igualdad de diferencias. Para ello, se elaboraron actividades (y preguntas) alrededor de las lecturas que invitaran a la reflexión personal, al aporte de las experiencias y a la creación, en las que no había respuestas o propuestas equivocadas sino la construcción de un diálogo común entre voces diferentes. Durante las sesiones, el promotor fungió como mediador entre los textos y los lectores, siempre bajo un esquema horizontal en el cual se respetaron y valoraron las vivencias, opiniones y saberes de los jóvenes y adultos participantes, y, especialmente, se creó un ambiente que invitara a valorar las diferencias entre los miembros del grupo. Además de los casos comentados en el apartado de la teoría de la recepción, que muy bien servirían para ejemplificar de igual forma los principios del Aprendizaje dialógico puestos en práctica en la presente propuesta, quisiera recordar el ejemplo comentado en la sección de resultados sobre la sesión 4,

en la que se inició el bloque temático La infancia con la lectura de Aguilar Zéleny, S. (2013). Los platos eran enormes. En Aguilar Zéleny, S. *Nenitas* (43-45). México: Nitro Press. Durante la actividad se les preguntó por qué creían que el personaje principal mencionaba que los platos eran enormes, a lo que la mayoría del grupo dio una respuesta que evidenciaba haber realizado una lectura literal y en realidad no se había percatado de detalles sutiles en el cuento que apuntaban hacia una situación diferente. Estos detalles fueron comentados por un par de estudiantes, a partir de lo cual el resto amplió su visión de la lectura y terminaron construyendo entre todo el grupo, la comprensión de lo narrado en el cuento.

Otro caso interesante fue el sucedido en la última sesión, con la lectura de Dávila, A. (2010). El huésped. En Schneider, L. M. (Selección). *Material de lectura. Amparo Dávila* (6-11). México: UNAM. En esta ocasión, al término de la lectura, se les pidió que crearan al personaje denominado en el cuento como el huésped. El trabajo realizado por equipos demostró diferentes visiones y opiniones sobre el animal, que como se explica en el principio de la igualdad de diferencias, se refiere a las diferencias de opinión en el aula o sobre los textos, resultado de visiones únicas de percibir el mundo.

El Aprendizaje dialógico establece que al integrar la literatura a la vida de las personas, necesariamente habrá una transformación social; en este sentido, y guardando las proporciones con esta intervención cuyos humildes (y realistas) objetivos se limitaron a promover un acercamiento a la lectura de textos literarios y a producir experiencias lectoras agradables, se puede observar en los comentarios de las entrevistas finales, un cambio en la concepción de la lectura de literatura:

“Hablan de cosas que todos podemos entender y te ponen a pensar en tu vida y en las cosas por las que has pasado”.

“Son muy interesantes porque hablan de cosas que le pueden suceder a cualquiera. Nunca sabes con qué te puedes encontrar, cada cuento te provoca algo diferente”.

“Los cuentos me hicieron conocer más vivencias parecidas a mi vida, me hicieron tomar más interés en la lectura”.

En cuanto a los conceptos abordados de la Estética de la Recepción, recordemos que en esta teoría se considera al lector como ente activo, encargado de llenar los vacíos de información que presentan los textos literarios haciendo de éste no sólo partícipe necesario sino, incluso, cocreador de la obra misma (Iser, 2001_b), además de ampliar la idea que se tenía del texto como objeto contemplativo a una que involucra los horizontes o puntos de vista del lector como individuo, es decir, sus vivencias, intereses, necesidades e incluso circunstancias socioeconómicas (Jauss, 2001). De acuerdo a lo anterior, deseo enfocarme en dos de las ideas propuestas por la Estética de la Recepción: 1) La literatura cumple una función social cuando la experiencia lectora se integra en la vida o praxis vital del lector, provocando un efecto en el comportamiento social, y 2) Los textos literarios serán percibidos de modos distintos de lector a lector e incluso, las diferentes lecturas de un mismo texto se darán en un solo lector, dependiendo del momento específico en que se encuentre.

Estas dos consideraciones fueron vitales al momento de elaborar el Taller de lectura, sus diferentes actividades, la dinámica de las sesiones y su ejecución. De hecho, uno de los objetivos particulares de la propuesta de intervención, y como ya se mencionó en el apartado de resultados, el que me interesaba priorizar, fue fomentar un diálogo entre el texto y las vivencias, puntos de vista y conocimientos de los participantes. En este sentido, una de las primeras acciones para establecer vínculos entre los estudiantes no habituados a la lectura y los textos, fue la división de estos en apartados temáticos. Cada apartado apostaba por un acercamiento a través de las

vivencias, pues al hablar del juego, la infancia, la pareja y el miedo, se estaba apelando a emociones, momentos de la vida, recuerdos y experiencias comunes a cualquier persona sin importar su edad, nivel educativo o socioeconómico. Así, su primer acercamiento con la literatura se da a través de elementos conocidos.

Previamente a iniciar cada bloque se daba una introducción del tema; consideremos el caso de la infancia, en el que se habló sobre la inocencia, los miedos, las creencias, los juegos y las travesuras, y a continuación se les preguntó sobre la travesura o el juego que más recordaban. Un comentario al respecto fue: “Yo no me acuerdo, porque era muy pequeña, pero dice mi mamá que un día saqué a mi hermanita de la cuna porque lloraba mucho. Yo pensé que tenía hambre y le di una pieza de pollo”. O como en el caso de la pareja, en que se habló de la cantidad de emociones involucradas cuando se establece una relación amorosa y por ende, lo complejo de éstas. Al preguntarles sobre las emociones que habían experimentado, ellos participaron activamente y mencionaron: emoción, amor, celos, euforia, tristeza, venganza, dolor, felicidad, decepción.

Por otra parte, se encuentra la selección de textos, la cual ya ha sido comentada ampliamente y en la que se destaca la presencia de autoras mexicanas contemporáneas; la identificación por parte de las alumnas se hizo evidente. Por último, otra de las acciones puestas en práctica y que nos remiten a algunos de los conceptos de la teoría de la recepción es la de comentar los textos a partir de preguntas que permitan expresar las opiniones personales sin descalificar ninguna, apuntando a la observación o relectura de textos o fragmentos para motivarlos a considerar otras opciones, en el caso de que no hubiera suficiente comprensión. Pero siempre recordando y respetando el hecho de que la percepción de los textos es distinta de lector a lector. A este respecto citaré un par de comentarios realizados por dos estudiantes en el

cuestionario final, sobre la importancia de leer y comentar los textos en grupo: “(Es importante porque) cada quien tenemos una forma de pensar, cada quién lee el cuento, el texto, cada quién lee a su forma de vivir. A lo mejor uno no tiene la misma forma de pensar que uno”, “(Es importante porque) te das cuenta que todos tienen algo que decir sobre la historia, y como muchas veces es diferente lo que cada uno piensa, aprendes de los otros, a conocerlos y saber cómo son”. Recordemos que, de acuerdo a la presente teoría, la lectura es el resultado de la recepción y por lo tanto es plural y variable. Tal variación existe porque las recepciones de un mismo texto tienen lugar en diferentes contextos sociales, culturales y emocionales.

4.1.2 La propuesta de intervención y los antecedentes

Existe una característica compartida por todos los proyectos presentados en la sección de antecedentes, así como por la presente propuesta de intervención: la literatura y el diálogo como medio de otorgarle la palabra al que no la tiene, la literatura y el diálogo como espacio y medio de inclusión en poblaciones con desventaja educativa y social.

Tomemos los dos proyectos que por sus alcances y antigüedad han sido reproducidos o tomados como base para subsecuentes proyectos de promoción de la lectura en adultos, *People and Stories/ Gente y cuentos* (Hirschman, 2011) y las Tertulias Literarias Dialógicas (Valls, Soler & Flecha, 2008). En ambos casos, se trabaja con poblaciones de adultos con baja escolaridad, provenientes de diferentes contextos; se busca una comprensión, reflexión y apropiación (a través de las vivencias del lector) del texto literario a partir del diálogo; y también, se defiende la idea de que la literatura le pertenece a todos, que sin importar la edad, el nivel educativo o sociocultural, cualquier persona es capaz de apropiarse de los textos literarios,

conversar y dialogar sobre ellos. Lo que cambia, no sólo entre ellos, sino en el resto de los proyectos documentados en este trabajo, es la metodología y la selección de lecturas.

Mientras que en la propuesta de Hirschman se aborda exclusivamente el género de cuento, los textos son seleccionados por el promotor, la lectura se realiza durante las sesiones y el análisis y diálogo se da mediante preguntas que abarcan cuatro categorías previamente establecidas (a nivel literario, emocional, temático y de experiencia personal), en el caso de las Tertulias Literarias Dialógicas la selección de lecturas se conforma por literatura clásica universal, la obra a leer es elegida por los participantes, las lecturas se realizan fuera de las sesiones y el diálogo se da a partir de párrafos seleccionados por los lectores.

Se regalan historias se asemeja en gran medida a la propuesta de Hirschman, al apostar por el género de cuento, por la lectura de los textos durante las sesiones y por el diálogo a partir de preguntas que abarcan diversas categorías. Al igual que sucede con *People and Stories/ Gente y cuentos*, considero que las características de este género (extensión, pocos personajes, una línea narrativa, entre otros) resultan ideales para trabajar con grupos no habituados a la literatura; especialmente coincido con la idea de la lectura en voz alta como una herramienta esencial en la promoción lectora, herramienta que se deja de lado en la mayoría de los proyectos aquí documentados, y en los que las sesiones se concentran en dialogar sobre el texto, pero su lectura no está incluida.

Como se puede apreciar en la metodología, todas las lecturas propuestas en el taller Se regalan historias fueron realizadas en voz alta. Para explicar y justificar la importancia de las lecturas en grupo y en voz alta, tomo prestadas las palabras de Calonje Dayle (2007), quien define esta actividad como:

[...] una experiencia colectiva de aproximación a los libros que, realizada con regularidad y dentro de ciertas condiciones, puede generar relaciones significativas y gratificantes con la lectura y los libros. Dado su carácter, cobra plena existencia no solo por la voluntad de quien lee sino también por la de aquel que está dispuesto a escucharlo (p. 30).

A pesar de las coincidencias ya comentadas, existen variaciones con respecto al proyecto *People and Stories/ Gente y cuentos*; éstas se pueden observar claramente en la metodología: con la división de las sesiones y lecturas en bloque temáticos, así como con el uso de diversas estrategias y actividades relacionadas con la lectura. Sobre este último punto quisiera comentar que aunque considero prioritario el diálogo dirigido alrededor del texto, pienso que incluir actividades de tipo lúdico, que involucren otras manifestaciones culturales y de tipo creativo, pueden enriquecer considerablemente el proyecto.

Finalmente, quisiera concentrarme en el tema de la selección de lecturas. Durante la investigación documental de este trabajo pude explorar un gran número de propuestas y la justificación que se hace de ellas; las hay basadas en literatura clásica universal, las que evitan textos que traten situaciones de violencia contra la mujer, las que responden a acuerdos con ciertas editoriales, las que solo incluyen literatura fantástica, las que se basan en un solo género, las que abarcan muchos géneros, las que buscan autores y geografías específicas, por mencionar algunas. A fin de cuentas, el promotor de lectura, que a su vez es un lector, selecciona los textos de acuerdo a su propia experiencia, criterio y gusto personal; el promotor utiliza su propio conocimiento y afinidades para crear un programa de lecturas dirigido a un grupo específico, pero en el que el promotor crea y considere digno de compartir con los otros. Intentar seguir al pie de la letra un programa o selección realizado por alguien más, como si se tratara de una

receta de cocina, sería un error; pero indagar en aquello que han hecho otros y les ha funcionado podría ayudar a conformar un programa mucho más completo que sirva a los fines particulares de cada proyecto.

4.1.3 La propuesta de intervención y los obstáculos que enfrentó

El proyecto de intervención enfrentó diversos obstáculos durante su ejecución, los cuales están directamente relacionados con el desconocimiento y la falta de interés para llevar a cabo acciones que promuevan la lectura. Entre las situaciones desfavorables estuvieron: el no respetar el acuerdo establecido en el sentido de que el taller formaría parte de la asignatura de Lectura y redacción, la negativa a utilizar la biblioteca para la realización del taller, la limitación del número y duración de las sesiones, el cruce de horarios asignados al taller con otras actividades escolares obligatorias, entre otras acciones.

A partir de las situaciones expuestas y una vez terminada la intervención me di a la tarea de reflexionar sobre lo sucedido, sobre las reacciones de los involucrados, los resultados obtenidos, el alcance logrado con la intervención y si, a pesar de los obstáculos lo volvería a hacer. Algunas de las conclusiones a las que llegué fueron que la promoción de la lectura no se trata solamente de libros, de tener acceso a un acervo bibliográfico y acercarlo a las personas para crear el hábito lector, también se trata de mover emociones, de confrontar la naturaleza humana, a los otros y a nosotros mismos; se trata de movernos del lugar cómodo en el que nos encontramos, de dialogar, de ver con nuevos ojos los objetos y a las personas, de decidarnos a hablar, de tener voz, de encontrar nuestra propia voz. El problema del cambio es que no a todos les gusta, especialmente a aquellos a quienes les interesa mantener estructuras jerárquicas de poder, lo cual sigue siendo una práctica presente (en algunos casos) dentro del sector educativo:

el maestro como poseedor exclusivo del conocimiento, el que está en la posición de enseñar pero no de aprender de los otros.

La razón por la que decidí realizar la intervención en este espacio educativo fue debido a que es mi centro de trabajo, en el que he laborado por 7 años, y al cual volveré al término de la Especialización en Promoción de la Lectura. Además, esperaba poner en práctica nuevos proyectos con la población escolar a mi regreso. Sin embargo, no tomé en consideración el hecho de que las condiciones habían cambiado, y que la aceptación para realizar el proyecto de intervención se debió al hecho de que parte del convenio del permiso por estudios incluía la realización del taller en la institución, mas no porque hubiera interés en un proyecto de promoción de la lectura. Como experiencia, resultó sumamente enriquecedora, pues me dio la oportunidad de comparar dos escenarios diferentes: lo que sucede con un proyecto cuando las condiciones son favorables; es decir cuando forma parte de la visión de una institución, y lo que sucede cuando las condiciones no resultan adecuadas. A partir de esta experiencia entendí la importancia de integrar el escenario (condiciones favorables o desfavorables del lugar en que se realizará) como parte sustancial al momento de poner en marcha un proyecto.

4.2 Recomendaciones

4.2.1 Lo que funcionó

Esta sección tiene la intención de compartir mi visión de aquello que un promotor de lectura debería de considerar cuando se encuentra frente a un grupo; léase por lo tanto como lo que es, simples recomendaciones que a mi juicio funcionan, y bajo ninguna circunstancia como verdades o principios inamovibles.

De acuerdo con mi experiencia, la lectura en voz alta es parte fundamental para la promoción de la lectura y debería tener prioridad por encima de otras actividades pensadas para un proyecto de esta naturaleza, pues al realizar una lectura en voz alta y en forma grupal, ésta resulta amena, permite que se resuelvan dudas para hacer el texto comprensible y de esta forma el lector se conecta con lo leído. Además de mejorar la capacidad lectora, esta actividad permite desarrollar la capacidad de escuchar.

Junto con la lectura en voz alta pondría como prioridad la discusión de los textos; si bien las actividades lúdicas, creativas y en las que se pueda explorar el contenido a través de otras técnicas me parece un buen complemento, jamás deberán sustituir el diálogo, pues éste representa la posibilidad de enriquecer la mirada propia con la de los otros lectores, la posibilidad de decir lo que se piensa y esto, comenta Castellanos (2017), permite que el lector “pueda reconocerse a sí mismo como dueño de su propia lectura y se asuma como participante activo de la experiencia de leer en grupo” (p. 25). Esta acción, por simple que parezca, le está diciendo al otro que lo que tiene que decir es digno de ser escuchado, que su opinión tiene valor y que está en su derecho de ejercerla; lo que esta simple acción hace es otorgarle la palabra al otro y en un contexto en el que a la población le ha sido negada, adquiere un valor aún mayor.

El promotor debe recordar que no tiene una posición privilegiada dentro del grupo, que su conocimiento y experiencia deben ser utilizados para mostrar las posibilidades de las lecturas, de los libros, de las palabras, mas nunca para establecer una postura de superioridad en la que sólo lo que él diga tiene valor. En este sentido, resulta esencial tener presentes algunos de los principios del Aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación e igualdad de diferencias. Para complementar esta idea, acudo nuevamente a Castellanos (2017), quien al hablar de las cualidades de un promotor de lectura comenta que:

[...] no se esforzará por sacar enseñanzas morales o por imponer una única manera de entender la lectura. Todo lo contrario, permitirá que [...] movilice los múltiples sentidos que las buenas historias siempre provocan, con libertad, sin realizar evaluaciones ni juicios de ningún tipo (p. 26).

Otro punto que deseo mencionar es que el promotor debe entender el papel fundamental que tiene la selección de lecturas, la cual puede representar, en la mayoría de los casos, el primer acercamiento de un grupo con la literatura. Para esto debe de conocer las características del grupo con el que trabajará, estar familiarizado con las lecturas propuestas, conocerlas a fondo y, desde mi punto de vista lo más importante, creer en ellas. No se trata de poner a disposición de un grupo lecturas fáciles bajo la idea de que no entenderá textos más complejos, eso sería menospreciar la capacidad de las personas, su experiencia de vida, sus saberes; se trata justamente de ser el puente entre las personas y esa lectura a la que no tiene acceso.

Un promotor siempre está buscando nuevas lecturas para incorporar a su programa, y siempre, sin importar en qué criterio base su selección, debe tener suficiente conocimiento de ellas. Incluso en los casos en que la estrategia de promoción consista en permitir que los lectores elijan la lectura, esta elección se debe de dar dentro de una selección previamente hecha por el promotor.

Finalmente quisiera mencionar la importancia de la organización, planeación y documentación del trabajo del promotor de lectura, pues sentir pasión por la labor que realiza y contagiarla no están peleados con invertir tiempo para planear cada una de las sesiones, para conformar la selección de lecturas con las que se trabajará, para reflexionar sobre lo que se quiere lograr, establecer metas y documentar el proceso. Por el contrario, contar con una planeación, llevar seguimiento y recolectar evidencia permitirán extraer información, valorar y

evaluar mejor su propio trabajo. No se recomienda comenzar una intervención si no se tiene una buena planeación de las lecturas y actividades a realizar; se recomienda entrevistar al grupo antes de iniciar y al terminar; se llevarán muchas sorpresas al ver el cambio que se logra. Se recomienda documentar las sesiones a través de fotografías, videos, audios y de la que considero a partir de esta experiencia, una de las herramientas esenciales: las bitácoras.

4.2.2 Lo que podría mejorarse

La primera situación que mencionaría como aspecto a mejorar, en definitiva sería la duración de las sesiones; aunque esta decisión no dependió de mí y me limité a trabajar con los tiempos que fueron autorizados por la institución, lo primero que tomaría en cuenta en futuras intervenciones sería una duración de 2 horas por sesión, tiempo que considero idóneo para trabajar con un grupo de jóvenes y adultos.

Como segundo aspecto susceptible de mejora estaría la incorporación de más ejercicios de escritura creativa. Durante el taller se realizaron algunos ejercicios basados en las lecturas, como reescritura de cuentos, creación de personajes, escritura de textos a partir de una vocal, de un objeto y de experiencias personales; sin embargo, la mayoría de ellos se trabajó en grupo, y solamente uno fue realizado de forma individual. Considero que sería interesante proponer otro tipo de ejercicios que le permitan a los estudiantes poner por escrito sus emociones, recuerdos y puntos de vista de manera individual, pues como ha expresado la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura (2007) “la socialización de la lectura comprende no solamente la comunicación verbal sino también -y de manera importante- la comunicación escrita, porque quien lee es un productor de textos, escritos y no escritos” (p. 9).

Dentro de las situaciones que limitaron esta actividad dentro del taller se encuentran: el bajo nivel de escritura del grupo, lo cual se constató desde la aplicación del cuestionario inicial y con los primeros ejercicios realizados; la incomodidad que mostraban los estudiantes ante la escritura y la intención de mi parte de no forzarlos; la duración de las sesiones, puesto que 1 hora y 15 minutos resultaba insuficiente para abarcar más actividades. Sin embargo, me parece que al igual que los estudiantes terminaron habituándose a la lectura y a establecer un diálogo alrededor de los textos, lo habrían hecho con el ejercicio de la escritura.

Otro de los elementos que se vio afectado por la falta de tiempo fue la lectura de todos los textos considerados en el programa; en algunos casos los bloques temáticos se alargaron debido al interés de los estudiantes en ciertos autores o en el tema, pero en otros casos estuvo directamente relacionado con el poco tiempo disponible. Para futuras intervenciones, con un grupo de las mismas características, consideraría incluir otros bloques temáticos; por ejemplo, el grupo con el que se realizó la intervención estaba conformado exclusivamente por estudiantes que cursaban dos talleres: Pastelería y repostería y Preparación y conservación de alimentos, por lo tanto habría sido interesante incluir un bloque temático de literatura y cocina.

Finalmente, creo que sería importante considerar el entorno o el escenario en el que se realizará la intervención, pues de esta manera se podrá ser realista sobre los alcances del proyecto y se evitará crear falsas expectativas. Pensar, como sucedió en mi caso, que el promotor de lectura y el grupo a intervenir son los únicos actores involucrados en un proyecto que se realiza dentro de una institución, y que por ende depende exclusivamente de estas dos partes los resultados que se obtengan, es una visión limitada. La visión de la institución, su disposición e interés para integrar nuevas perspectivas, así como el nivel de realidad sobre el tema y objetivos del proyecto a realizar son elementos clave a tomar en cuenta.

Capítulo 5. Conclusiones

En su famosa *Gramática de la fantasía*, Rodari (2005) escribió esa hermosa comparación entre el efecto que produce lanzar piedras a un estanque con el de lanzar palabras; tal acción “provoca ondas concéntricas que se expanden sobre su superficie, afectando su movimiento, a distancias variadas, con diversos efectos, a la ninfa y a la caña, al barquito de papel y a la canoa del pescador” (p. 9), y me parece que esta frase crea una imagen con la que el promotor de lectura puede identificarse; al menos es la imagen con la que yo lo hago, como un lanzador de palabras para provocar ondas concéntricas, porque tengo la certeza de que en menor o mayor medida se producirá un movimiento, y el movimiento es cambio.

Al término de la presentación de este trabajo espero haber logrado un acercamiento no sólo a la propuesta de intervención sino a lo experimentado durante su ejecución. Las fases por las que pasó el trabajo, las motivaciones, justificaciones, resultados y recomendaciones están ampliamente comentados en las páginas anteriores, por lo que solo me resta compartir algunas reflexiones sobre lo aprendido.

Durante los 15 años que tengo de experiencia como promotora de lectura, trabajé en entornos que propiciaban el desarrollo de proyectos, pues había interés para invertir tiempo, espacio y dinero en la formación de lectores; eran entornos que creían en el poder de las palabras y en las consecuencias o transformaciones que éstas provocan en las comunidades. Me desarrollé profesionalmente en espacios que valoraban enormemente el trabajo del promotor, y gracias a esto tuve la oportunidad de ver con mis propios ojos las transformaciones a largo plazo. El problema fue que tales experiencias me hicieron creer que los entornos adecuados para la lectura estaban generalizados, que eran la norma y no la excepción. En mi experiencia, bastaba con proponer un proyecto, con justificarlo, con organizarlo y con rendir resultados para obtener su

aprobación y apoyo; el problema es que di por sentado que tener acceso a la lectura era considerado por todos como una meta a alcanzar.

A través de los años de trabajo en entornos favorables para la lectura, los proyectos que llevé a cabo recibieron diversos reconocimientos tales como el Premio Estatal de Fomento a la Lectura Veracruz Lee 2012, Mención honorífica del Premio Nacional al Fomento a la Lectura y Escritura 2016 y Reconocimiento a la Labor del Maestro Veracruzano 2016 en la categoría de innovación pedagógica por el proyecto de promoción de la lectura “Porque la literatura cabe en todas partes”; esta mención es importante por los alcances que lograron tales propuestas y no porque considere que éstas tienen valor en función de los premios obtenidos.

Sin embargo, la realización de este proyecto de intervención me mostró la visión parcial y limitada que tenía del trabajo del promotor al no haberlo experimentado en entornos poco favorables. Al respecto puedo decir que uno trabaja para el grupo, para las personas que están dispuestos a escuchar, a conversar, a descubrir y a transformar su entorno y no para autoridades, instituciones o funcionarios y personal en turno; por lo tanto, la satisfacción de formar parte de ese proceso de cambio es la misma. La diferencia de los entornos estriba en la cantidad de esfuerzo que se debe de invertir para sacar adelante un proyecto, en la disposición necesaria que se debe de tener para defenderlo, para resolver conflictos constantes, y para entender que los alcances serán limitados. De ahí la importancia de tomar en cuenta el entorno, la visión de la institución, las metas que persigue y la disposición, interés y postura sobre el proyecto en cuestión, porque se quiera o no, este aspecto resultará determinante. Una vez que se conoce el entorno, el promotor podrá decidir si desea invertir su tiempo en él, si cree que los resultados, aunque limitados, valdrán la pena.

Otro aspecto sobre el que me gustaría comentar es el relacionado a la duración de la intervención. Entiendo que este proyecto es una especie de ensayo que me permitirá integrar nuevos conocimientos a futuras propuestas, que al formar parte de un programa de posgrado de 2 semestres es inviable que se piense en una acción a largo plazo; sin embargo, el taller que realicé estuvo conformado por 12 sesiones que abarcaron apenas 6 semanas. Este hecho me hizo cuestionarme constantemente mi papel como promotora, y por supuesto, limitó mis objetivos a crear encuentros agradables entre los libros y las personas durante el tiempo que duró el taller, a mostrar ciertos autores e intentar establecer vínculos entre las lecturas y las vivencias de los miembros del grupo. Sé, por los comentarios obtenidos en las entrevistas y cuestionarios finales, que lo disfrutaron, que lo encontraron novedoso, que ampliaron su visión de la literatura y que en muchos casos declararon tener intención de continuar leyendo; sin embargo, estoy consciente de que un lector se forma a través de mucho tiempo y que probablemente, por muy buenas que sean las intenciones de este proyecto, lo único que se despertó fue un poco de entusiasmo, y desafortunadamente, el entusiasmo es pasajero. Comprendo que uno debe de hacer lo que puede de acuerdo a las condiciones existentes, y que aunque el ideal sería establecer proyectos a largo plazo, en la mayoría de las situaciones resulta ser eso, un ideal; comprendo que es mejor intervenir un grupo a no hacerlo, abrir una pequeña posibilidad a dejarla cerrada.

Con las líneas anteriores pretendo exponer los conflictos, las dudas y los cuestionamientos que surgieron durante el proceso de la intervención, los cuales resultan necesarios para entender el sentido de lo que se hizo.

Finalmente, deseo concluir citando las palabras de una de las participantes del taller, quien amablemente dio su autorización para utilizar su nombre e imagen en este documento; sus palabras me regresan a lo dicho por Rodari (2005), me recuerdan que cuando lanzamos palabras

e historias, como si de piedras a un estanque se tratara, se producirá movimiento en la superficie y en el interior; no podemos saber exactamente cuánto afectará la posición del barquito de papel o la barca del pescador, pero ningún objeto dentro de ese estanque permanecerá inmóvil.

“Me gustó este taller porque me di cuenta que el seguir leyendo, el seguir retomando la lectura te hace recordar cosas que a lo mejor tenías olvidadas, te hace vivir las cosas, te hace pensar en lo bueno o en lo malo que puede ser la vida, y en lo cruel. Te hace pensar en lo humano que eres”.

María del Carmen Solís /Ama de casa / Secundaria

Referencias

- Álvarez, D. & y Naranjo, E. (2003). *La animación a la lectura: manual de acción y reflexión*. Medellín: Universidad de Antioquia. Escuela Interamericana de Bibliotecología.
- Andruetto, M. T. (2016). *La lectura, otra revolución*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Angel del Aguilar, F. P. (2017). Comunicación personal, 24 de noviembre de 2017.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Betancur, A. M., Yepes, L. B., & Álvarez, D. (1997). La promoción de la lectura. En L. B. Yepes (Comp.), *La promoción de la lectura: conceptos, materiales y autores*. Medellín: CONEFALCO.
- Calonje Daly, P. (2007). El sentido de leerles en voz alta. *Revista Educación y Biblioteca*. (157), 30-39.
- Careaga, A., Sica, R., Cirillo, A. & Da Luz, S. (2006). Aportes para diseñar e implementar un taller. Recuperado de http://www.dem.fimed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Fundamentacion_talleres.pdf
- Cassany, D. (Comp.). (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. España Paidós.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castellanos, P. (2017). La promoción de la lectura como un servicio bibliotecario. En Roa, P. et al., *Aquí se lee. El servicio de promoción de lectura en la biblioteca pública* (pp. 17-29). Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Castro, R. (2002). *La intuición de leer, la intención de narrar*. México: Paidós.
- Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica.

CONFAPEA (2012). *Mil y una tertulias literarias y musicales dialógicas por todo el mundo*.

Recuperado de <http://confapea.org/tertulias/>

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2015). *Encuesta nacional de lectura 2015*.

México: Conaculta.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2008). *Estadísticas básicas de la cultura en*

México. Síntesis gráfica. México. Recuperado de http://sic.cultura.gob.mx/publicaciones_sic/ebcmV2.pdf

Dirección General de Bachillerato. (2005). Programa institucional (Prol) 2005-2010.

Recuperado de <http://bachverdiu.com/content/ACADEMIASJULIO08/PROGRAMA%20INSTITUCIONAL%202005-2010%20DE%20LA%20DGB.pdf>

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

Gallardo Chaparro, G. (2014). *Estaciones de lectura. Sistematización del proyecto*. Recuperado de <http://revistaterminal.cl/web/2014/01/sistematizacion-estaciones-de-lectura/>

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

Garrido, F. (2014). *Para leer mejor*. México: Paidós.

Gómez-Villalba, E. (1996). Animación a la lectura: desde el juego a la comprensión. En

P. Cerrillo, & J. García (Coord.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 71-84).

Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Guerrero Tapia, A. (2006). La práctica de la lectura: comprensión desde la teoría de las

representaciones sociales. En E. M. Ramírez (Comp.), *Las prácticas sociales de lectura*.

Segundo Seminario Lectura: pasado, presente y futuro. (pp. 13-43). México: UNAM.

- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hirschman, S. (2011). *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura?: Las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- IBBY México (2018). Formación de mediadores. Recuperado de <http://www.ibbymexico.org.mx/conoce/programas-y-ambitos/formacion-de-mediadores>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Características educativas de la Población*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). *Módulo sobre lectura 2018. Principales resultados*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/modulos/molec/>
- Íñiguez, T. (2013). Aprendizaje instrumental accesible para todos y todas. *Revista Escuela. Especial Comunidades de Aprendizaje*. (5), 1-8.
- Iser, W. (2001_a). La estructura apelativa de los textos. En D. Rall (Comp.), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (pp. 99-119). México: UNAM.
- Iser, W. (2001_b). El acto de la lectura. Consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético. En D. Rall (Comp.), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (pp. 121-143). México: UNAM.
- Jaén, P. (2001). Los géneros literarios: historia, evolución y teoría. *Letra libre*. Recuperado de <http://www.letralibre.es/2009/05/los-generos-literarios-historia.html#>
- Jauss, H.R. (2001). Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria. En D. Rall (Comp.), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (pp. 55-58). México: UNAM.
- Maguared. (2018). *Las 'Seños' o maestras del ICBF que cambian vidas por cuentos*. Recuperado

de <https://maguared.gov.co/maestras-del-icbf/>

Martín Requero, M. I., & Jiménez Yuste, A. (2013). Las tertulias literarias dialógicas, un desafío para la creatividad y la convivencia. *Creatividad y sociedad*, (21). Recuperado de

<http://www.creatividadysociedad.com/numeros/cys21.html>

Mello, R. Marigo, A., Moreira, R., & Correia, R. (2016). *Reading the Word and the World: Opportunities for Articulating Popular Culture Through Classical Literature in Brazil*.

Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/301626706_Reading_the_Word_and_the_World_Opportunities_for_Articulating_Popular_Culture_Through_Classical_Literatur_in_Brazil

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *Pisa 2015 resultados clave. México*. Recuperado de www.oecd.org/pisa/pisa-2015-Mexico.pdf

Organización de Estados Iberoamericanos. (2015). Proyectos ganadores. Premio al Fomento de la Lectura y la Escritura: México Lee 2015. Recuperado de <http://iberlectura.org/boletines.php>

Pernas Lázaro, E. (2009). Animación a la lectura y promoción lectora. En P. López, P., & J. C. Santos, (Comp.), *Guía para bibliotecas escolares* (pp. 261-290). España: Universidad de Coruña.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.

RAE. (2017). En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=Vgmi2Af|VgnZr1k>

Red de Bibliotecas (2016). A los comerciantes de Guatapé la biblioteca los alcanza pedaleando.

Recuperado de <http://reddebibliotecas.org.co/diario/los-comerciantes-de-guatape-la-biblioteca-los-alcanza-pedaleando>

Robledo, B. (2017). *El mediador de lectura. La formación del lector integral*. Chile: IBBY Chile / SM Editores.

Rodari, G. (2005). *Gramática de la fantasía*. Argentina: Colihue / Biblioser.

Romero González, L. (2016). *Motivación y placer: círculo de lectura y escritura formado por un grupo de amas de casa*. Recuperado de https://www.uv.mx/epl/files/2017/01/protocolo_lizabeth-1.pdf

Sánchez Vázquez, A. (2007). *De la estética de la recepción a una estética de la participación*. México: UNAM.

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2017). Jóvenes lectores. Recuperado de <http://www.joveneslectores.sems.gob.mx/>

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2017). Capacita-T. Recuperado de <http://www.capacita-t.sems.gob.mx/>

Universidad Pedagógica Nacional. (2008). *Informe Final. Evaluación de consistencia y resultados del Programa Nacional de lectura 2007*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/28221/7.pdf>

Uría, J.M. (2016). *Lectureando con... José María Uría, coordinador del Centro de Documental de la Fundación Anastasio de Gracia-FITEL*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/cultura/areas/libro/mc/lectureando/lectureando-con/agfitel.html>

Valera Escobar, H., & Escobar Guerrero, M. (2013). Introducción. En P. Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación* (pp. 7-19). México: Siglo XXI Editores.

Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y

aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación* (46). Recuperado de

<http://rieoei.org/rie46a04.htm>

Vidal, L. (2017). *Lectureando con... Laia Vidal, Responsable de Comunicación de la Asociación*

Lectura Fácil. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/cultura/areas/libro/mc/lectureando/>

[lectureando-con/asociacion-lectura-facil.html](http://www.mecd.gob.es/cultura/areas/libro/mc/lectureando/lectureando-con/asociacion-lectura-facil.html)

Yepes Osorio, L.B. (1999). La animación de la lectura: un viejo invento. En *Lectura y vida*.

Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n2/21_02_

[Yepes.pdf](#)

Yurebo Jiménez, S. (1996). Animación a la lectura en diversos contextos. En P. Cerrillo &

J. García (Coord.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 59-69). Cuenca: Ediciones

de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Bibliografía

Argüelles, J. D. (2008). *Antimanuales para lectores y promotores del libro y la lectura*.

México: Océano.

Bourgeois, E. (2000). Sociocultural Mobility. Language learning and Identity. En A. Bron, &

M. Schemmann (Eds.), *Language, Mobility, Identity. Contemporary Issues For Adult*

Education in Europe. (pp. 163-184). Hamburgo: Lit Verlag Munster.

Broitman, A. I. (2015). La estética de la recepción. Bases teóricas para el análisis de las

prácticas lectoras y otros consumos culturales. En I. Casanovas, M. G. Gómez, & E. J. Rico

(Eds.), *Actas de las III Jornadas de Investigación en Edición, Cultura y Comunicación*.

Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Freire, P. (2013). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI

Editores.

Giroux, H. A., & Flecha, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El

Roure Editorial.

Hake, B. J. (1992). Remaking the study of adult education. The relevance of recent

developments in the Netherlands to the search for disciplinary identity. *Adult education quarterly*, 42 (2), 63-78.

Huigera Guarín, G. Y. (2016). De la estética de la recepción a la animación a la lectura:

consideraciones teóricas para una propuesta de animación de la lectura literaria en espacios no convencionales. *La Palabra*, (28), 187-199. doi:<http://dx.doi.org/10.19053/01218530.4>

815

Merga, M. K. (2017). What motivates avid readers to maintain a regular reading habit

in adulthood? *Australian Journal of Language & Literacy*, 40 (2), 146-156.

Pardo, E. (2007). *Leer cuento y novela. Guía para leer narrativa y dejar que los libros nos hagan felices*. México: Paidós.

Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano.

Purcell-Gates, V., Degener, S.C., Jacobson, E., & Soler, M. (2001). Impact of Authentic Adult Literacy Instruction on Adult Literacy Practices. *Reading Research Quarterly*, 37 (1), 70-92.

Siegel, L. (2013). Should literature be useful? *The New Yorker*. Recuperado de <https://www.newyorker.com/books/page-turner/should-literature-be-useful>

Apéndices

Apéndice A Breve historia de la Escuela Industrial “Concepción Quirós Pérez”

Fundada en abril de 1881, bajo el nombre de Colegio de niñas, tuvo como propósito preparar a las mujeres para desempeñar el magisterio. Su primera directora fue la señorita Concepción Manuela Quirós Pérez, y el programa incluía diversas materias y cursos con duración de cuatro años.

Durante el gobierno de Teodoro A. Dehesa se construyó el edificio que la institución ocupa en la actualidad, ubicado en la esquina de las calles Juárez y Clavijero en la zona centro, cuya inauguración se realizó el 15 de septiembre de 1910 con motivo del primer centenario de la Independencia. Para el año 1956, al cumplirse 75 años de su fundación, la Universidad Veracruzana decide cambiarle el nombre por el de Escuela Industrial para Señoritas “Concepción Quirós Pérez”, en honor a su primera directora. Desde 1932 y hasta 1989, la institución ofrecía actividades tecnológicas complementarias para las alumnas de secundaria. Es a partir de 1989 que la Escuela Industrial ofrece capacitación para el trabajo y se convierte en una escuela mixta.

Apéndice B División de áreas de capacitación para el trabajo de la Escuela Industrial “Concepción Quirós Pérez”

Artes	Oficios	Servicios
Teatro	Estilista cosmetólogo	Preparación y conservación de alimentos
Danza Folklórica	Industria del vestido Tejido con agujas Bordado a mano	Pastelería y repostería
Dibujo y pintura	Bordado a máquina Artes manuales	

Apéndice C Ejemplo de bitácora

BITÁCORA SESIÓN 1			
FECHA: 31 de octubre	HORA: 11:00-12:15	BLOQUE TEMÁTICO: El juego	ASISTENTES: 9
<p>ACTIVIDADES:</p> <p>I. Se inició la primera sesión de la intervención en la Escuela Industrial “Concepción Quirós Pérez” compartiendo el libro de imágenes <i>Zoom</i>*, a manera de lectura gratuita. El grupo se mostró interesado en el libro de principio a fin; hubo sorpresa y entusiasmo ante el contenido del libro. Hubo participación de todo el grupo ante las preguntas ¿qué crees que es? o ¿dónde está?, realizadas ante cada una de las imágenes y cuya respuesta se resolvía al dar vuelta a la página.</p> <p>Al término de la lectura gratuita, el grupo pareció confuso ante el hecho de simplemente compartirles un libro y no pedirles que realizaran actividad alguna, esto a pesar de que se les habían explicado las características de la lectura gratuita.</p> <p>II. Se dio una breve charla sobre el juego (haciendo alusión al primer tema que se abordará), de la posibilidad de jugar con los libros, con las historias y con las palabras. Se puso como ejemplo la lectura gratuita previa y estuvieron de acuerdo en que incluso los adultos siguen jugando, o deberían hacerlo.</p> <p>III. La charla dio paso a la lectura en voz alta de fragmentos de los 5 cuentos del libro <i>Las vocales malditas</i>**; se cuidó de tapar la portada y contraportada del libro para evitar que descubrieran la importancia de las vocales antes de escuchar las lecturas. A continuación se les pidió que determinaran la característica en común de los cuentos. Al grupo le costó trabajo verbalizar la característica de que cada cuento está escrito con palabras que contienen una sola vocal. Esperaron hasta terminar la lectura de los 5 fragmentos sin intentar dar la respuesta, y finalmente dos personas, en forma tímida, dieron una respuesta.</p> <p>La primera persona (Solis) dijo que cada texto rimaba con una vocal, mientras que la segunda persona (Mariana) dijo que se repetía la misma vocal.</p> <p>Se explicó el uso de las vocales en los textos y se volvió al libro para que a todos les quedara claro.</p> <p>IV. Finalmente, se realizó un ejercicio de escritura creativa; para ello se integraron 4 equipos de la siguiente manera: se les pidió que se formaran por orden alfabético de su segundo apellido, se les asignó un número del 1 al 4, y se les pidió que se reunieran con los que tuvieran el mismo número. A cada equipo se le entregó un pliego de papel bond y plumones. Se les pidió que escribieran un texto de al menos 5 líneas, utilizando la vocal que desearan, y que fuera lo más coherente posible.</p> <p>La instrucción les causó un poco de rechazo debido a que consideraron que era difícil. Hubo varios comentarios sobre el temor a equivocarse; sin embargo se les recordó el sentido del juego y siguieron adelante hasta completar la actividad. Al terminar, cada equipo compartió su texto con el resto del grupo, y se les notó muy contentos y orgullosos de su trabajo.</p>			
<p>BIBLIOGRAFÍA:</p> <p>* Banyai, I. (2017). <i>Zoom</i>. México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>** De la Borbolla, O. (2016). <i>Las vocales malditas</i>. México: DEBOLSILLO.</p>			

<p>EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES: ¿Qué actividad te gustó más, la lectura gratuita, la de las vocales o la actividad? 8 personas dijeron que todas. 3 personas, la lectura gratuita.</p>
<p>PRODUCTO:</p> <ul style="list-style-type: none">• 4 textos escritos (TRANSCRIPCIÓN 1)• 7 fotografías de la sesión.• 2 fotografías de los textos.
<p>PARTICIPACIONES DE FORMA VOLUNTARIA: 9/9</p>

Apéndice D Cuestionario diagnóstico

DATOS GENERALES	
NOMBRE:	
EDAD:	TALLER:
GRADO DE ESTUDIOS:	¿TIENES CUENTA DE FB?
HÁBITOS DE LECTURA	
¿Te gusta leer?	SÍ NO
¿Por qué te gusta o por qué no te gusta?	
Si contestaste que sí te gusta leer, ¿qué es lo que lees por recreación, es decir, sin estar obligado?	
¿Te gusta leer libros?	SÍ NO
Si contestaste que sí, ¿de qué tipo?	
¿Cuál fue el último libro que leíste? (Anota título y autor).	
¿Dónde lo leíste?	
¿Cuándo fue la última vez que visitaste una biblioteca?	
¿Qué biblioteca fue y qué actividad realizaste?	
¿Has asistido a alguna Feria del libro?	SÍ NO
Menciona a cuáles y cómo fue tu experiencia.	
Elige las palabras que consideres que se relacionan con tu experiencia de lectura.	
Diversión Aburrimiento Dificultad Emoción Confusión Asombro Conocimiento Trabajo Tarea Imaginación	
¿Lees literatura?	SÍ NO
¿Qué te gusta leer?	CUENTO NOVELA POESÍA CRÓNICA ENSAYO

Apéndice E Selección de lecturas

Bloque temático: El juego	
1. Las vocales malditas de la Borbolla, O. (2008). <i>Las vocales malditas</i> . México: Editorial Patria.	Óscar de la Borbolla
2. El dinosaurio	Augusto Monterroso
3. La rana que quería ser una rana auténtica Monterroso, A. (1986). <i>Obras completas (y otros cuentos) / La oveja negra</i> . México: Secretaría de Educación Pública.	
4. Instrucciones para llorar Cortázar, J. (2003). <i>Historias de cronopios y de famas</i> . Madrid: Punto de lectura.	Julio Cortázar

¿Por qué se eligieron?
<p><i>Las vocales malditas</i>, es un libro compuesto por cinco cuentos breves, cuya peculiaridad radica en que cada uno está escrito con palabras que utilizan una sola vocal; por ejemplo, “Cantata a Satanás” se escribe únicamente con palabras que llevan la vocal “a”, mientras que “El hereje rebelde” con la vocal “e”, y así sucesivamente. Este libro permite jugar con las palabras y con las historias.</p> <p>Finalmente, “El dinosaurio” y “La rana que quería ser una rana auténtica”, nos invitan a jugar con la historia. Nos muestran que tras unas cuantas líneas, y sobre todo que, en lo no dicho, es posible encontrar una gran historia.</p> <p>Las “Instrucciones para llorar” es un cuento que, junto con muchos otros del autor, nos hace mirar los objetos y las acciones cotidianas desde otro ángulo, es decir que los sacan de su cotidianidad. Me parece que es un gran ejercicio de imaginación.</p> <p>Todas estas historias demuestran que la literatura puede ser un juego, puede armarse y desarmarse, puede retornos y asombrarnos, puede ser divertida.</p>

Bloque temático: La infancia

1. Los platos eran enormes

Sylvia Aguilar Zéleny

2. Total

Aguilar, S. (2013). *Nenitas*. México: Nitro Press

3. ¡Sirila!

Sergio Galindo

Galindo, S. (2013). *Cuentos completos*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

4. Mil grullas

Elsa Bornemann

Bornemann, E. (2013). *Mil grullas*. México: Alfaguara

¿Por qué se eligieron?

“Los platos eran enormes” y “Total”, son cuentos narrados en primera persona por niñas de ocho años. En ambos, las niñas forman parte de familias disfuncionales en las que la violencia y el abuso están presentes. Madres alcohólicas, padres ausentes, y un mundo infantil donde no hay espacio para la inocencia.

“¡Sirila!” es un cuento que contrasta con los anteriores justamente porque nos recuerda la inocencia. Luis, el protagonista, le teme a Sirila, una serpiente que vive en un agujero de la pared del desván. Aunque nunca la ha visto, su padre lo encerró ahí cuando se portó mal, y la idea de mirar cara a cara a la serpiente le produce miedo y emoción.

Mil grullas está basado en una historia real, ocurrida en la Hiroshima de 1945; nos habla de dos niños, Naomi y Toshiro, sorprendidos por la bomba atómica lanzada contra la población por E.E.U.U. La historia es sumamente triste, pero a la vez nos habla del amor y la esperanza.

Tres textos completamente diferentes que nos confrontan con las preocupaciones infantiles y la manera de confrontar las circunstancias.

Bloque temático: La pareja

- | | |
|--|---------------|
| 1. ¿A qué volver?
Lavín, M. (2006). <i>Ruby Tuesday no ha muerto</i> . México: Punto de lectura | Mónica Lavín |
| 2. Canción que me recuerda a ti | Itzel Guevara |
| 3. Historia de por qué se les teme a las suegras y de cómo éstas pueden salir burladas
Guevara, I. (2008). <i>Santas madrecitas</i> . México: Fondo Editorial Tierra Adentro. | |

¿Por qué se eligieron?

“¿A qué volver?” es un cuento que nos relata la separación de una pareja después de 30 años de matrimonio. Víctor, el narrador, es abandonado por Martha, quien se fue con su amante pero al poco tiempo decide volver. El problema es que esta pareja nunca habla de lo sucedido y eso provoca que la frustración y el enojo se vayan acumulando.

“Canción que me recuerda a ti” nos habla de Sol, una joven esposa y madre que tuvo que abandonar la escuela nocturna porque Mario, su marido, le prohibió que siguiera asistiendo pues dice que “de noche sólo salen las pirujas”. Sol escucha una canción en el radio e intenta copiar la letra completa para aprendérsela, pero Mario la descubre y cree que es una carta para otro hombre.

“Historia de por qué se les teme a las suegras y de cómo éstas pueden salir burladas”, es un cuento cargado de humor negro, en el que se expone una situación exagerada sobre la relación entre suegras y nueras.

Los cuentos muestran diferentes facetas de las relaciones de pareja, diferentes momentos, contextos y dinámicas. No se habla de amor ideal, sino de diversas realidades en la difícil tarea de intentar que una relación funcione.

Bloque temático: El miedo

- | | |
|---|---------------|
| 1. El huésped
Dávila, A. (2014). <i>Cuentos reunidos</i> . México: Fondo de cultura económica. | Amparo Dávila |
|---|---------------|

¿Por qué se eligió?

“El huésped” nos habla de la llegada de un ser indefinido a la casa de una familia. ¿Es una mascota, es un animal salvaje, es una persona? Este cuento explora lo extraño, lo fantástico, lo no dicho, lo sobreentendido. Al miedo se le puede poner el rostro que cada lector quiera.

Apéndice F Ejemplo de estructura de una sesión

Sesión 3	Actividad	Tiempo
El juego	1. LECTURA GRATUITA “La vida es una montaña rusa”, de Jaime Alfonso Sandoval	7 min.
	2. CHARLA DE INTRODUCCIÓN Breve introducción sobre Julio Cortázar y el cuento que se leerá. Se mostrará el libro de cuentos.	7 min.
	3. LECTURA EN VOZ ALTA Y DISCUSIÓN Se leerá el cuento “Instrucciones para llorar”. A continuación se elegirán 4 personas para que formen equipos con la persona sentada a su derecha, a su izquierda y en frente. Se les pedirá que opinen sobre lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> - ¿A qué se refiere cuando dice que el llanto no insulte a la sonrisa? - ¿Por qué dice que para llorar “dirija su imaginación hacia usted mismo”? - ¿Qué otras situaciones podrían anexar a las 2 imágenes descritas por Cortázar como detonantes para llorar? Se compartirán con el grupo las opiniones.	20 min.
	4. EJERCICIO DE IMAGINACIÓN Se colocarán al frente varios objetos: cepillo, llaves, sombrilla, abanico, libro y lentes. Cada equipo que escogerá un objeto, y a continuación deberá verlo con otros ojos, así como Cortázar con sus instrucciones. Deberán ponerle un nombre e imaginarle un uso nuevo. Se compartirá el trabajo con el grupo.	30 min.
Bibliografía Sandoval, J. A.(2011) La vida es una montaña rusa. En Miret, K. (Comp.). <i>Espejos, mocos, cucarachas... y otras pócimas curiosas</i> . (p. 97). México: Ediciones SM. Cortázar, J. (2003). <i>Historias de cronopios y de famas</i> . Madrid: Punto de lectura.		

Apéndice G Textos y material audiovisual de apoyo

TEXTOS Y MATERIAL AUDIOVISUAL DE APOYO	
Bloque temático: El juego	
Lecturas gratuitas	
1. Zoom Banyai, I. (2017). <i>Zoom</i> . México: Fondo de Cultura Económica.	Istvan Banyai
2. La venganza del pastel Sandoval, J.A. (2011). La venganza del pastel. En Miret, K. (Comp.). <i>Espejos, mocos, cucarachas....</i> (p. 121). México: Ediciones SM.	Jaime Alfonso Sandoval
3. La vida es una montaña rusa Cortázar, Sandoval, J. A. (2011) La vida es una montaña rusa. En Miret, K. (Comp.). <i>Espejos, mocos, cucarachas... y otras pócimas curiosas</i> . (p. 97). México: Ediciones SM.	Jaime Alfonso Sandoval
Bloque temático: La infancia	
Lecturas gratuitas	
4. En la oscuridad Braz, J. E. (1994). <i>En la oscuridad</i> . México: Fondo de cultura económica.	Julio Emilio Braz
5. Todo eso es yo Aguilar, S. (2016). <i>Todo eso es yo</i> . Ciudad Victoria, Tamaulipas: ITCA.	Sylvia Aguilar
6. La peor señora del mundo Hinojosa, F. (2010). <i>La peor señora del mundo</i> . México: Fondo de cultura económica.	Francisco Hinojosa
Material audiovisual de apoyo	
Pastillas para el cáncer común [cortometraje]. Chaires, E. (director). (2016). <i>Pastillas para el cáncer común</i> [cortometraje]. México: Universidad de Guadalajara.	Esteban Chaires
Bloque temático: La pareja	
Lecturas gratuitas	
7. Liberación femenina Beltrán, R. (2006). Liberación femenina. En Perrucho, J. (Comp.). <i>El cuento jibaro. Antología del microrrelato mexicano</i> . México: Ficticia / Universidad Veracruzana.	Rosa Beltrán
8. Nada / Hombre pequeño Storni, A. (1998). <i>Alfonsina Storni. Antología Poética</i> . Buenos Aires: Losada.	Alfonsina Storni
Material audiovisual de apoyo	
Malo [CD] Bebe. (2004). Malo. En <i>Pafuera Telarañas</i> [CD]. España: EMI.	Bebe
Bloque temático: El miedo	
Lecturas gratuitas	
9. Regresen Chávez Castañeda, R. (2012). Regresen. En Chávez Castañeda, R. <i>El cuaderno de las pesadillas</i> (69-72). México: Fondo de cultura económica.	Ricardo Chávez Castañeda

Lectura de apoyo

Animalario universal del profesor Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial. Javier Sáez Castán

Sáez Castán, J. (2003). *Animalario universal del profesor Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial*. México: Fondo de cultura económica.

Apéndice H Textos creados por los estudiantes a partir de la lectura *Las vocales malditas*

TEXTO 1 “Ana amaba la granja”

Ana hablaba a la vaca anaranjada, ¡amaba la rata cansada!, armaba la casa dañada. Lavaba la taza, la sacaba atada a la pala. Anda cansada Ana.

TEXTO 2 “La gata blanca”

La gata blanca, bañada, mataba ratas, andaba pata a pata para darlas a las gatas mañana. Raspaba la cama para sacar las arañas, llamaba a la vaca para aplastar a las arañas.

TEXTO 3 “La vaca flaca”

La vaca flaca cantaba mamama, la pata naca cantaba cacaca. La cabra chaparra amaba la paja alta, Ana la cazaba. Pasada la mañana, la sarna cazaba a la vaca flaca, las ranas bajaban a arañar la casa.

TEXTO 4 “La cabra macabra”

Ana, la rana, amaba la calabaza, armaba la casa, cantaba la alabanza a Amanda. Sandra cazaba a la cabra macabra para raparla, daba patadas, jalaba, atacaba a la vaca asada.

Apéndice I Textos creados por los estudiantes a partir de la lectura de “El dinosaurio”

TEXTO 1

Cuando Andy despertó de una larga noche, esperando su regalo de navidad, porque se portó bien durante el año, junto al buró estaba el dinosaurio con el que soñó todo este tiempo; al cabo de los años todavía estaba allí, en su cuarto, como recuerdo de su mejor navidad.

TEXTO 2

Cuando la pequeña Alicia despertó de su sueño en la cama de la habitación, porque se había quedado dormida y jugando, el dinosaurio de gran tamaño, verde, cola grande y escamas plateadas aunque era solo un bebé, todavía estaba allí a su lado, acompañándola.

TEXTO 3

Cuando el payaso Memín despertó angustiado porque no recordaba dónde había quedado su mejor títere, porque la noche anterior había tenido muchas funciones, lo buscó desesperado por todo su camerino. Cuando se cansó de buscar, el dinosaurio seguía en la puerta.

TEXTO 4

Despertó la diminuta chica, en medio de un cuarto vacío, por haber estado caminando sin rumbo alguno. Terminó ahí y cayó dormida, despertó, a lo lejos vio una cola de dinosaurio viejo, azul intenso, el cual fue desapareciendo poco a poco por la puerta.

NOTA: Se copiaron los textos creados por los estudiantes pero se corrigió la ortografía.

Apéndice J Comentarios de los estudiantes sobre el cuento “La rana que quería ser una rana auténtica”

PREGUNTA 1 ¿por qué la rana actuó de esa manera?

- Porque tenía dañada su autoestima y no se consideraba auténtica ni única.
- Por insegura.
- Porque quería ser única y especial.
- Porque quería ser una rana auténtica para no ser igual a las demás ranas, la rana se esforzaba todos los días en ser auténtica y única y tratar de encajar en una sociedad.

PREGUNTA 2 ¿Qué esperaba obtener?

- Quería ser admirada y reconocida por la gente a su alrededor, ya que para ella era importante la opinión de los demás.
- La aprobación de los demás.
- Quería que todos la admiraran.
- Ser el centro de atención y que solo la miraran a ella.

PREGUNTA 3 ¿Cuál crees que es la moraleja?

- Debemos aceptar nuestra personalidad, ya que todos somos únicos y a veces nos esforzamos por querer sobresalir ante los demás, y terminamos peor que al inicio.
- No hay que cambiar para complacer a los demás, es por satisfacción personal.
- Tienes que ser tú misma y no cambiar para agradarle a todas las personas.
- Que no se deje llevar por la gente, que debe de ser uno mismo y no dejarnos llevar por lo que nos dice la gente.

Apéndice K Comentarios de los estudiantes sobre el cuento “Canción que me recuerda a ti”

NOTA: Se registraron todas las respuestas que dieron (cada coma separa los diferentes comentarios).

PREGUNTA 1 ¿Cuáles son las similitudes entre la canción y el cuento?

- Maltrato físico y psicológico, hijos de por medio, palabras duras, amor por parte de ellas y desamor por parte de ellos.

PREGUNTA 2 ¿Cuáles son las diferencias?

- La mujer de la canción es mayor (entre 30 y 40 años) y Sol tiene entre 17 y 18 años, la de la canción es más madura y la del condominio más inocente, la del condominio piensa que es su culpa porque es una niña.

PREGUNTA 3 ¿Dónde sucede la historia?

- En un condominio de alguna colonia, en un edificio, en unos departamentos de una ciudad.

PREGUNTA 4 ¿Por qué crees que Sol permite que Mario le pegue?

- Porque está enamorada, porque es su primer amor, porque no tiene experiencia sobre la vida y piensa que es normal, porque en su casa vio escenas familiares parecidas.
- Se deja manipular porque Mario es mucho mayor y es una “fichita”, ya es vivido, ya es corrido. (este es un solo comentario).

PREGUNTA 5 ¿Conoces alguna historia real similar?

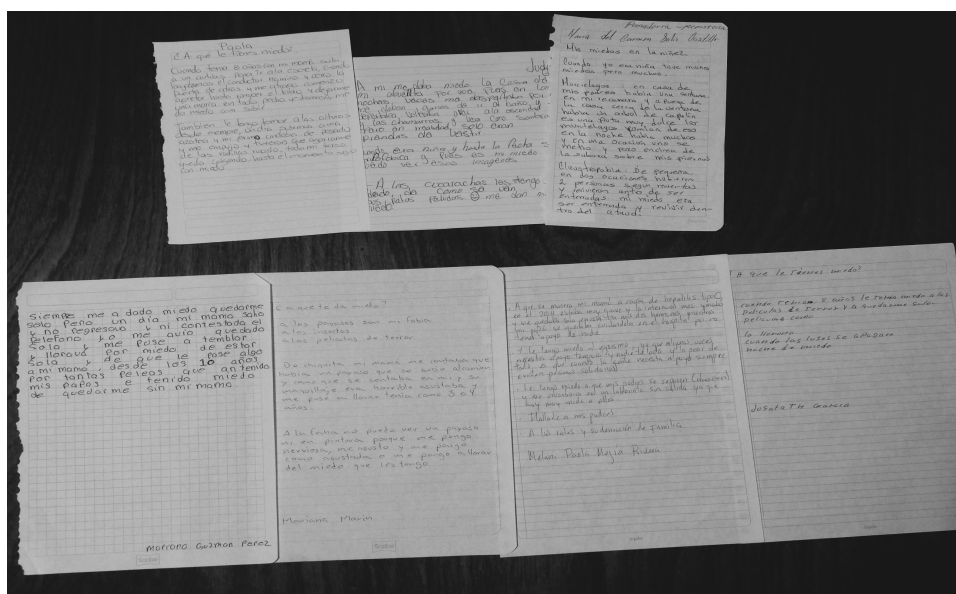
- Yo viví algo similar, pero fue maltrato psicológico. Hasta cierto punto viví lo que Sol, no me maltrataron, pero nunca me dieron mi lugar. Yo era sumisa, pero tardé 15 años en darme cuenta. Ahora en mi segundo matrimonio ya no lo permití. Ahora piensan que soy mala, pero yo estoy bien (Alma).
- A mí me gusta contar mi historia para que vean que sí se puede salir. A pesar de haber sido maltratada por mi esposo que era mayor, un día dije “hasta aquí” y lo dejé (Solis).

Apéndice fotográfico

Sesión 1 Texto escrito a partir de la lectura de *Las vocales malditas*.



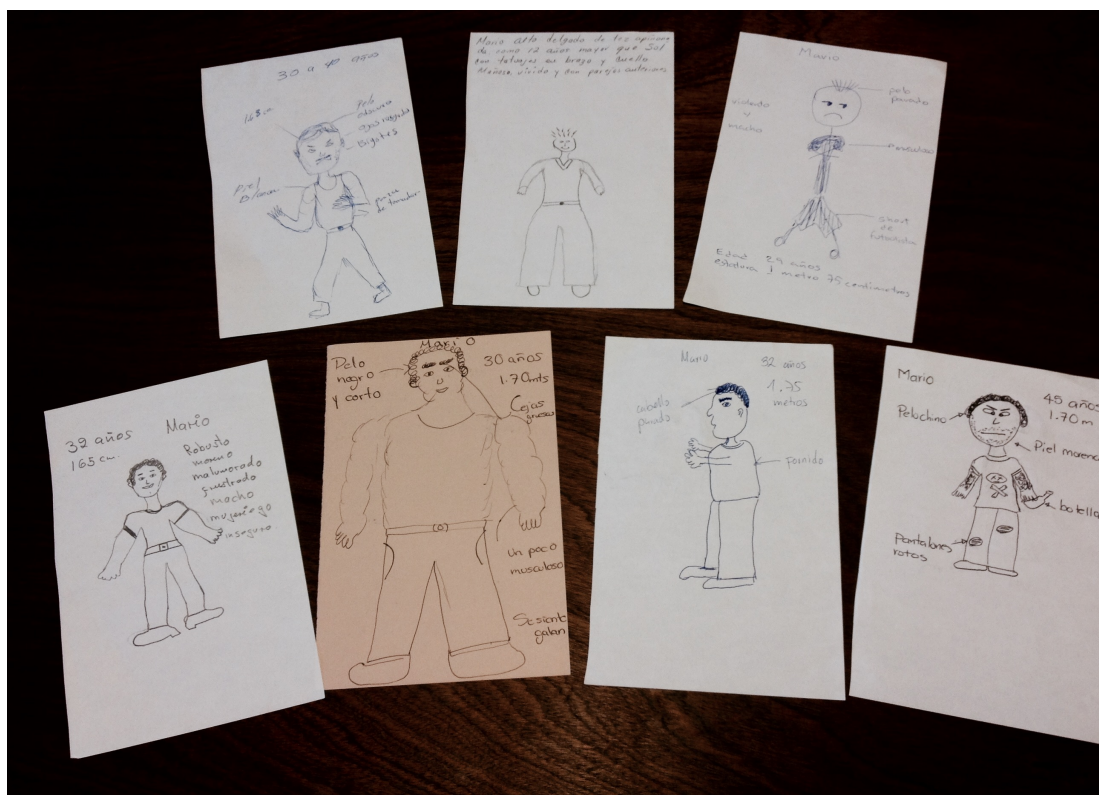
Sesión 6 Lectura en atril del cuento “Sirila”.



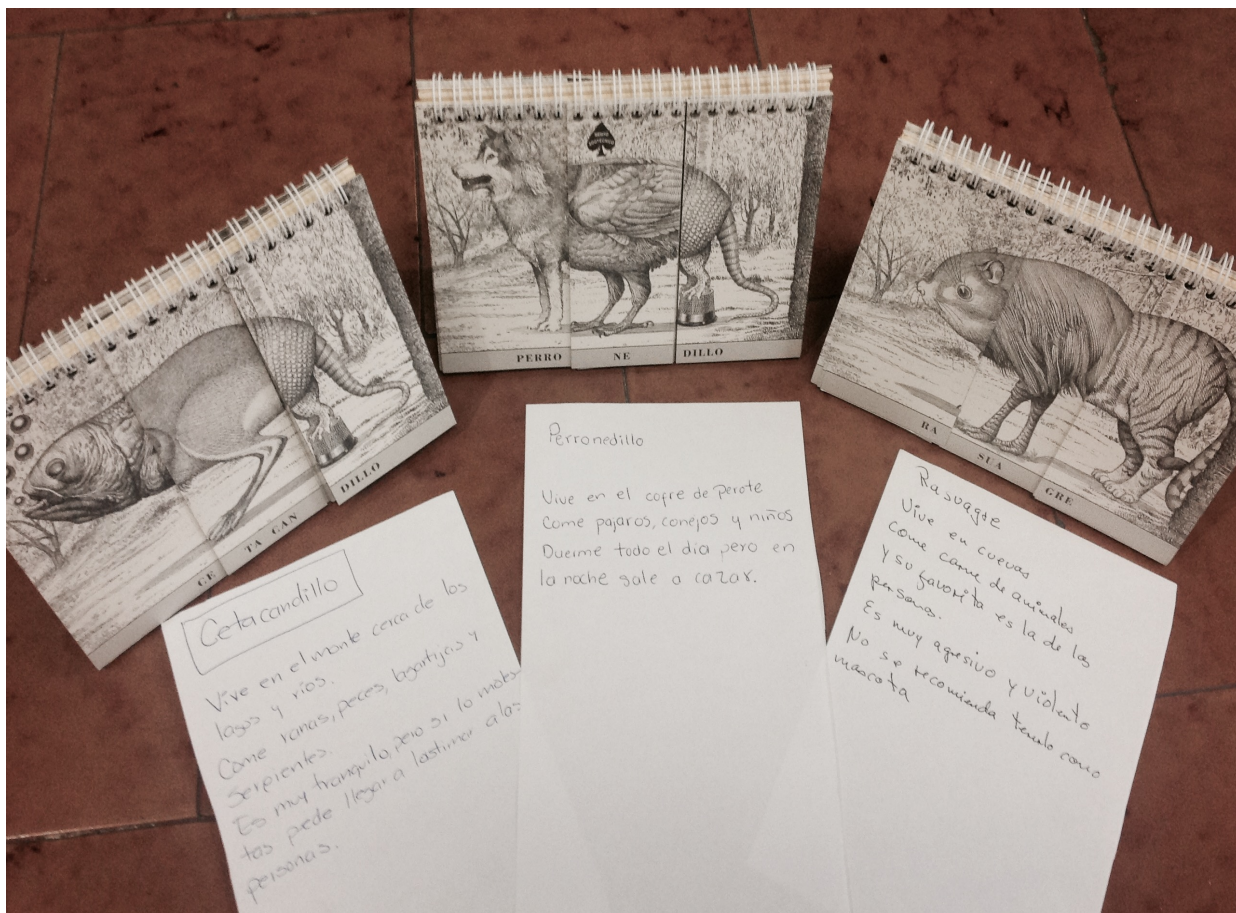
Sesión 7 Texto sobre el miedo a partir de las lecturas sobre La infancia.



Sesión 8 Papiroflexia a partir de la lectura del libro *Mil grullas*.



Sesión 9 Creación de personajes a partir de la lectura del cuento “Canción que me recuerda a ti”



Sesión 12 Creación de personajes a partir de la lectura del cuento “El huésped”