



Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura
y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura

Sede Xalapa

Trabajo recepcional

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

Presenta:

Cecilia Muñoz Mora

Con la dirección de:

Dra. Soledad de León Torres

Xalapa, Veracruz, junio de 2024.

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

Tutora y directora: Dra. Soledad de León Torres, investigadora del Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación.

Sinodal 1: Especialista Teresa Pérez Ornelas, miembro del Programa Universitario de Formación de Lectores y académica de la EPL.

Sinodal 2: Maestra Edna Laura Zamora Barragán, miembro del Programa Universitario de Formación de Lectores y académica de la EPL.

Sinodal 3: Maestra Eréndira G. Esperón Cervantes, jefa de la Unidad de Género del Instituto Veracruzano de la Cultura.

Sobre la autora del documento recepcional

Hey, yo, I'm just like my country

I'm young, scrappy and hungry

And I'm not throwing away my shot

Lin-Manuel Miranda, "My shot"

Egresada de la Facultad de Letras de la Universidad Veracruzana porque siempre quiso hacer de la lectura su profesión. Erró el camino dedicándose a la corrección de estilo, aunque el oficio le permitió independencia antes de lo esperado. Fue columnista un tiempo, pero sólo obtuvo como retribución unas velas que aún conserva y una comida incómoda que intenta olvidar. Se volvió docente porque se quedó sin gato y un musical le dijo que no perdiera su oportunidad. En el aula aprendió a caminar, hablar y a reír; aún intenta averiguar cómo ser mejor maestra cada día, pero sospecha que entre páginas y tinta encontrará las posibilidades.

DEDICATORIAS

Para Oscar: el hogar al que siempre regreso.

AGRADECIMIENTOS

A mis amistades de generación: Melissa, Raquel y Sylvio. Por las pláticas, los desvelos compartidos y la esperanza.

A la comunidad del Colegio Teresita A. C., por arroparme y permitirme formar parte de ustedes.

A la Dra. Soledad de León Torres, por su guía en el camino.

A María Fernanda Hernández Hernández, analista y estudiante de la Facultad de Estadística e Informática, por su apoyo en la realización de este documento.

CONTENIDO

Sobre la autora del documento recepcional 3

DEDICATORIAS 4

AGRADECIMIENTOS 5

Lista de tablas y figuras 8

Tablas 8

Figuras 9

INTRODUCCIÓN 10

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 13

1.1 Marco conceptual 13

1.1.1 La lectura 13

1.1.1.1. Lectura por placer. 14

1.1.1.2. Tipología de la lectura. 16

1.1.1.3. Lectura crítica. 17

1.1.2 Mediación lectora 18

1.1.3 Animación a la lectura con perspectiva de género 21

1.1.4 Literatura infantil y juvenil 24

1.2 Marco teórico 26

1.2.1 Pedagogía crítica 26

1.2.2 Aprendizaje dialógico 28

1.2.3 Teoría transaccional 30

1.3 Revisión de casos similares 31

1.3.1 Promoción y animación a la lectura entre adolescentes 31

1.3.2 Perspectiva de género entre jóvenes y adolescentes 35

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO 39

2.1 Contexto de la intervención 39

2.2 Delimitación del problema y objetivos 41

2.2.1 Problema general y específico 41

2.2.2 Problema concreto de la intervención 42

2.2.3 Objetivo general 44

2.2.4 Objetivos particulares 45

2.2.5 *Hipótesis de la intervención* 45

2.3 Justificación 45

2.4 Estrategia de la intervención 49

2.5 Procedimiento de evaluación 65

2.6 Procesamiento de evidencias 67

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 68

3.1 Asistencia e interés mostrado en el círculo de lectura 68

3.1.1 *Interés y participación en el círculo de lectura de I semestre* 72

3.1.2 *Interés y participación en el círculo de lectura de III semestre* 74

3.3 *Interés y participación en el círculo de lectura de V semestre* 76

3.2 Sobre la cartografía lectora propuesta 78

3.3 La experiencia en el círculo de lectura 83

3.4 Sensibilización en género 88

3.5 Discusión 93

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 98

4.1 Respecto a la logística, coordinación y dirección de la intervención 98

4.2 Respecto a la cartografía lectora seleccionada 99

4.3 Recomendaciones 100

REFERENCIAS 103

Apéndices 116

Apéndice A 116

Apéndice B 120

Apéndice C 130

Apéndice D 133

Apéndice E 135

Apéndice F 141

Glosario 142

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Género al que pertenecieron las lecturas de quienes leyeron más de un libro al año 44

Tabla 2. Cambio de horario en enero de 2023 68

Tabla 3. Razones para seguir leyendo autoras 82

Tabla 4. Lecturas favoritas de los participantes 135

Tabla 5. Apreciación de la lectura en voz alta 137

Tabla 6. Sugerencias para un nuevo círculo de lectura 139

Figuras

Figura 1. *Registro de asistencia* 69

Figura 2. *Rúbrica: interés y participación en el círculo de lectura* 70

Figura 3. *Interés y participación en el círculo de lectura* 71

Figura 4. *Promedio de interés y participación en el círculo de lectura de I semestre* 72

Figura 5. *Promedio de interés y participación en el círculo de lectura de III semestre* 74

Figura 6. *Promedio de interés y participación en el círculo de lectura de V semestre* 76

Figura 7. *Frecuencia de lectura de los participantes antes del círculo de lectura* 78

Figura 8. *Hábito lector tras finalizar el círculo de lectura* 79

Figura 9. *Textos favoritos de los participantes del círculo de lectura* 79

Figura 10. *Interés de los participantes en continuar leyendo autoras* 81

Figura 11. *Calificación otorgada al círculo de lectura* 84

Figura 12. *Apreciación a leer en compañía* 85

Figura 13. *Calificación otorgada a leer en voz alta con otros* 85

Figura 14. *¿Los participantes retomarían un círculo de lectura?* 86

Figura 15. *¿Reflexionaste sobre lo que significa ser mujer hoy en día?* 88

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Petit (2013), la actividad lectora le permite al joven que la realiza delimitar su persona, poner sus cimientos, construirse como sujeto ético y crítico. Como cualquier actividad que provoca goce, su mera teorización parece despertar la pasión de sus practicantes.

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

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

El presente trabajo toma en cuenta la problemática mencionada y su materialización en el Colegio Teresita A. C., institución educativa privada de nivel secundaria y bachillerato, perteneciente a la Congregación de las Misioneras de Santa Teresa de Lisieux, establecida en la ciudad de Xalapa, Veracruz. Se consideró posible realizarlo toda vez que la autora ha formado parte de dicha comunidad educativa, en la cual impartió clases tanto a nivel secundaria como bachillerato de 2018 a 2022. Su trabajo en la mencionada escuela le permitió observar la necesidad de fomentar la lectura en la comunidad estudiantil, así como las tentativas para lograrlo y las dudas al respecto por parte del cuerpo docente.

La intervención de la que aquí se rinden cuentas tuvo como objetivo fomentar la lectura entre jóvenes de bachillerato, con miras a desarrollar su capacidad para la crítica, así como acercarlos a cuestionar y reflexionar con perspectiva de género.

Para entender lo realizado, en el Capítulo 1 se abordan conceptos como lectura, lectura por placer, lectura crítica, animación a la lectura, literatura infantil y juvenil, y perspectiva de género. Este último se consideró de vital importancia toda vez que durante el trabajo desarrollado anteriormente en la institución señalada se observó la prevalencia de actitudes, comportamientos y creencias que abonan a la desigualdad entre hombres y mujeres.

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

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

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

Para concluir, se presentan los resultados del proyecto de intervención en el Capítulo 4. Asimismo, se realiza la discusión con el objetivo de comprobar la pertinencia entre el trabajo realizado y el marco teórico utilizado.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

1.1.1 La lectura

Para Puente Ferreras (1996) la lectura se debe entender como un diálogo entre lo escrito por la persona autora y la información, opiniones y actitudes de quien se identifica como lector. Este diálogo debe resultar en la comprensión del texto y en la producción de ideas y opiniones propias. De la misma manera opina Pardo (2007) al señalar al acto de lectura como un proceso de resignificación del contenido.

Por su parte, Morón Arroyo (1996) señala a la lectura como una actividad social, dado que frecuentemente se realiza en compañía de alguien: la madre o el padre que lee un cuento, el analfabeto que es ayudado a decodificar una carta o la o el estudiante que lee una obra complicada con apoyo de su figura docente. Por lo anterior, la lectura es una actividad de colaboración y por lo tanto, de diálogo humano. Asimismo, indica que la lectura debe entenderse como una actividad constante en la que se condensan momentos puntuales de dedicación a ésta. El autor señala la importancia de reconocer a la lectura no como acto, que podría interpretarse como un proceso pasivo, sino como una actividad, de forma que destaque su naturaleza dinámica.

Recuperando la concepción de la lectura como diálogo, Freire (1968) la entiende como un acto de comunicación y participación activa. El diálogo entre lectores y texto, así como entre personas lectoras, desde este punto de vista permite la construcción conjunta de significados y la generación de conocimiento.

En ese sentido, Pinzas (2014) señala que la visión contemporánea de la lectura la ve como antónimo de términos como “pasividad” o “recepción”. Al respecto, alude a lo que

llama “lectura constructiva”, en tanto la persona lectora arma mentalmente un “modelo” del texto. Esto implica el entendimiento de la información literal y la reflexión sobre ésta. De esta forma, la lectura significa interactuar con el texto, combinando el conocimiento previo de quien lee y lo que ofrece la lectura.

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

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

1.1.1.1. Lectura por placer. Según Domingo Argüelles (2010, 2014), el fin mismo de la lectura es aportar placer, felicidad o alegría a la existencia, contrario a la visión que contempla principalmente los beneficios prácticos que se desprenden de ella. De este modo, se refiere al placer de obtener conocimiento, entretenimiento o al deleite de los sentidos. En este sentido, critica las prácticas educativas que limitan la lectura a la obligación (2010). Con razón de lo anterior, Domingo Argüelles (2017) considera contraproducente animar a la lectura a partir de sus beneficios. Esto aplica especialmente cuando se intenta transmitir a

niñas, niños y adolescentes, quienes prefieren actuar por la recompensa de hallar un mundo placentero en tal actividad.

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

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

Echevarría (2019) propone una animación a la lectura a partir de obras literarias. Al respecto, señala que el primer punto a tener en cuenta es la gratuidad de la ficción. Esta cualidad acerca a la lectura al juego y, por lo tanto, al placer. Cerrillo (2016) expone que el acercamiento a la literatura permite a las personas el disfrute, así como la aproximación a todo tipo de emociones. Señala a su vez que por medio del texto literario la persona lectora es capaz de percibir al otro sin diferenciar condición racial, cultural o ideológica. En ese mismo sentido opinan Riquelme y Munita (2011), para quienes el texto literario, y particularmente la narrativa infantil, es una plataforma que permite la alfabetización emocional de las infancias, toda vez que se refiere a la capacidad de identificar y comprender los estados mentales de otras personas, los cuales también podemos

experimentar quienes leen. Afirman incluso que la lectura de literatura es capaz a prevenir la agresividad a través de la empatía.

El desarrollo de la empatía por medio de la lectura ha sido propuesta y estudiada con anterioridad. Foelster (2020), Marina (2020) y Román Méndez (2020) afirman que el ejercicio lector y las prácticas derivadas de ésta (como la improvisación teatral, la realización de memes o el diálogo compartido) propician la reflexión sobre la vida interior, así como el interés acerca de las vivencias y emociones de las otras personas.

Por su parte, Argüelles (2017) se muestra reacio a creer que la lectura garantiza el desarrollo de algún valor positivo para la persona lectora. Incluso menciona que se puede ser alguien con hábitos lectores frecuentes y a la vez, ser capaz de dañar a otras personas. Para el autor, moralizar el hábito lector es una forma de negar el carácter ocioso de la lectura, a pesar de que a su vez dicha naturaleza implique para quien lo realiza las posibilidades de liberación, subversión, hedonismo, entre otras.

Respecto a la lectura por placer en centros escolares mencionada anteriormente, es de resaltar la visión de Lerner (2001), quien explícita que esta actividad ha sufrido un proceso de desnaturalización. Critica en ese sentido la necesidad de evaluación centrada en la dicotomía de lo correcto-incorreto. Derivado de esta visión la lectura del texto literario sólo puede comprobarse si el estudiantado llega a la conclusión de un único significado, frecuentemente establecido por la figura docente. Los parámetros evaluativos de la lectura a los que Lerner (2001) hace mención incluyen el uso de la gramática y la ortografía, así como la lectura en voz alta, en tanto ambos pueden ser estimados según la citada convención de lo correcto y lo incorrecto.

1.1.1.2. Tipología de la lectura. De acuerdo con Fau (2020), desde el punto de vista de la profundidad, la lectura puede dividirse en las siguientes categorías: (a) mecánica,

consistente en identificar palabras sin ahondar en su significado; (b) literal, que implica un grado superficial de comprensión; y (c) significativa, el último grado de la lectura en esta concepción y que se relaciona con la comprensión global del texto.

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

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

Por su parte, Cassany (2013) ha expuesto que leer críticamente significa saber desentrañar la ideología tras el texto. La palabra ideología se entiende en este sentido no desde su acepción popular, que estigmatiza el término por considerarlo propio de expresiones políticas contrarias a la propia, dañinas o radicales. En este caso, “ideología” se refiera a un punto de vista manifestado en el discurso, ya sea escrito u oral. El fomento de la lectura crítica es de vital importancia desde la concepción de Cassany (2013) debido al uso de los textos en las sociedades actuales para el orden de la vida, de las comunidades y el poder.

Dentro del ámbito escolar, saber pensar críticamente se ha vuelto una necesidad a la par de saber enseñar a hacerlo en el marco de una educación integral y humanística, de tal forma que la Secretaría de Educación Pública (2017) indica en el perfil de egreso de cada nivel escolar en México el desarrollo del pensamiento crítico entre las y los estudiantes.

Dentro del contexto educativo, de acuerdo con Brito Ramos (2020), el pensamiento crítico se entiende como la capacidad de realizar juicios e inferencias, así como de proponer interrogantes respecto a la sociedad en donde se desarrolla el estudiantado, el cual al haber perfeccionado su pensamiento crítico no sólo planteará interrogantes, sino que propondrá soluciones, al tiempo que escucha, analiza y evalúa las opiniones resultado de sus interacciones.

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

1.1.2 Mediación lectora

Para Munita (2014) es imperante resaltar que, desde sus orígenes, el concepto de mediación evoca la imagen de un conflicto entre dos partes y un tercero que pretende ayudar a acabar con éste. Asimismo, señala que en el concepto y en su uso se aparejan

términos como transformación de la realidad, toda vez que gracias a la figura de la persona mediadora convergen posturas anteriormente discordantes. Asegura en ese sentido que el cambio no puede darse de manera obligada, pues debe haber voluntad entre las partes. Para lo anterior se requiere de un clima de confianza, libertad y seguridad. Éste debe ser propiciado por la figura mediadora.

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

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

En lo que respecta a quien realiza la mediación lectora, diversos autores han profundizado sobre su definición y características. En este sentido, aunque Chambers (2007) no habla específicamente de la mediación lectora, resalta el papel adulto como facilitador que acerca a menores de edad a la lectura y a quien ubica en el centro de la práctica lectora. Para el autor, la lectura sólo puede aprenderse a través de la ayuda de la persona lectora experimentada y de confianza.

Dentro de la teorización de la mediación lectora, Cerrillo et al. (2007) consideran a mediadores de lectura como figuras que funcionan como puente o enlace entre la lectura y primeros lectores. Asimismo, consideran que son quienes deben legitimar la oferta editorial

que se pone a disposición del público, así como orientar a diferenciar la lectura con fines escolares y la voluntaria.

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

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

De igual forma Petit (2013) reconoce la influencia de la familia en la formación lectora, así como la de los contextos más amplios que invitan o desalientan al acercamiento a los libros. Por lo anterior señala que los mediadores de lectura, entendidos como iniciadores al libro, desempeñan un papel clave. Estos personajes suelen ser docentes, bibliotecarias o bibliotecarios o documentalistas, entre otros. En relación con el personal magisterial, Petit señala que durante sus investigaciones resalta que a pesar de la crítica del alumnado hacia la institución educativa, éste suele evocar a veces a una figura docente con

la capacidad de transmitir el interés por la lectura, incluso cuando se tratara de textos difíciles.

Para cumplir su función, las y los mediadores de lectura utilizan diversas estrategias de animación a la lectura, concepto que se explicará a continuación. Siguiendo a Yubero Jiménez (1996), es importante recordar la etimología de “animar”, palabra relacionada con conceptos como motivar, mover o dar alma, entre otros. En el ámbito profesional considera a la animación como una actuación cuyo objetivo es transformar las actividades individuales y colectivas sobre la lectura. Esta actuación utiliza estrategias lúdicas y creativas para lograr tal fin. Persigue como última consecuencia lograr una autoeducación que permita acercar a la persona mediada al hábito lector. Este último se entiende como una conducta que propicia la lectura activa y analítica.

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

1.1.3 Animación a la lectura con perspectiva de género

De acuerdo con Bach (2015), el vocablo “género” proviene de los estudios antropológicos feministas de la década de 1960, en Estados Unidos, tras la creación de programas universitarios denominados “Estudios de las mujeres”, los cuales posteriormente cambiaron a “Estudios de género”. El cambio se debió a que dicha categoría se consideró más completa, pues contemplaba tanto a hombres como mujeres.

Desde esta perspectiva, se concibe al género como una construcción sociocultural que delimita el devenir de los individuos en contextos específicos, en tanto se trata de un filtro que permite interpretar al mundo y a la vez de una armadura que limita las decisiones y oportunidades que puede tomar una persona (Lamas, 2014). Deriva de las concepciones sociales de lo masculino y lo femenino, categorías complementarias y a la vez excluyentes (Lauretis, 1989). Como construcción social, se inculca desde la infancia (Bourdieu, 2000) e indica roles y actitudes diferenciadas de acuerdo con el sexo de las personas (Lamas, 2014).

Se advierte en el género un mecanismo de normas y valores que contribuye a reforzar la situación de desigualdad entre hombres y mujeres, avalado por instituciones sociales como la educativa, la familiar y los medios de comunicación (Bourdieu, 2000). De esta desigualdad nacen otras formas de violencia como son el sexismo, la homofobia y la discriminación (Lamas, 2014).

Con el objetivo de abordar y comprender la desigualdad y la violencia mencionadas previamente se propone el uso de la perspectiva de género como herramienta que permite identificar, analizar y cuestionar las expectativas sociales y culturales relacionadas con lo masculino y lo femenino, así como las formas de dominación derivadas de dichas concepciones (Lagarde, 1997). El uso de esta herramienta conceptual permite comprender que el desarrollo vital de mujeres y hombres puede modificarse, ya que no está determinado por la naturaleza, sino por la sociedad. Se considera, por lo tanto, que esta perspectiva cuestiona los estereotipos con los que se educa a las personas según se nace mujer u hombre (Conavim, 2018).

La educación mexicana contempla atender a la población joven desde una perspectiva de género (SEP, 2017) que brinde oportunidades a las y los jóvenes que no trabajan ni estudian. Asimismo, la Nueva Escuela Mexicana plantea en uno de sus ejes

articuladores el fomento a la igualdad de género, mientras que el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019) establece que los planes y programas de estudio se realizarán con perspectiva de género. A pesar de lo anterior, en lo correspondiente a la Dirección General de Bachillerato (DGB) —instancia gubernamental encargada de regular la educación de Nivel Medio Superior en el país— no se plantea de forma específica cómo educar con equidad y perspectiva de género, aunque se solicita que se proceda de esa forma (Aguirre Mumulmea, 2021).

Al ser la educativa una institución social desde la cual, por inercia, se fomentan y avalan las diferencias y desigualdades de género, es importante resaltar su labor como transformadora de dicha situación. Para Del Pino Tortonda et al. (2019) y Aguirre Mumulmea (2021), en este contexto la literatura, debido a su capacidad de representar y reproducir las dinámicas entre lo “masculino” y “femenino”, es un vehículo capaz de permitir la reflexión, el cuestionamiento y en última instancia, el cambio de los imaginarios sociales relativos a los estereotipos de género entre las y los estudiantes.

Propiciar la transformación de un mundo desigual para hombres y mujeres empieza por adquirir conocimiento del problema. Lograrlo es posible con herramientas como la literatura, pues ésta permite generar un proceso de empatía con la figura femenina representada. De ahí la importancia de acercar a las y los lectores a las obras de autoras, quienes poseen una manera particular de habitar y describir el mundo, condicionada por los factores históricos, sociales y culturales que han permeado la cultura en la que se inscriben (Dromundo Amores, 2020).

Lagarde (2012) critica la falta de una “cultura femenina” debido a que la Historia oficial se ha escrito desde una perspectiva androcentrista que ha obviado los aportes de las mujeres. Esta falta se traduce en lo que la autora ha llamado “orfandad de género”, el

desconocimiento de una genealogía femenina que repercute directamente en la autoestima femenina, cuyo desarrollo colectivo puede aumentar las posibilidades sociales de las mujeres (Aguirre Mumulmea, 2021).

Martínez Jiménez (2022) considera a la literatura un poderoso medio de comunicación masiva, capaz de fomentar estereotipos que propician desigualdades. Por lo anterior, indica que es indispensable realizar una promoción de la lectura con perspectiva de género, esto también basado en la responsabilidad que poseen los mediadores de lectura en guiar con apego a los derechos humanos.

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

1.1.4 Literatura infantil y juvenil

Se considera que la literatura infantil y juvenil (LIJ) nace en el siglo XVIII, apegada a una tradición didáctica y moralizante hasta la segunda mitad del siglo XIX, tras la aparición de *Oliver Twist*, momento en que empieza a impregnarse de la representación directa del universo en que habitan los menores de edad (Berlanga Teruel, 2019).

De acuerdo con Cerrillo Torremocha (2013), la LIJ es ante todo literatura, a pesar de los adjetivos que se le puedan agregar. El uso de éstos se da únicamente por la necesidad de delimitar el público objetivo al que se dirige de acuerdo con su edad, en relación con sus gustos e intereses, así como por sus posibilidades de recepción literaria.

Aunque la LIJ se dirige a las y los lectores cuyo desarrollo físico y mental no ha finalizado, Cerrillo Torremocha (2013) puntualiza que esto no es razón para renunciar a la universalidad de sus mensajes o al embellecimiento del lenguaje. Añade que la literatura juvenil es cercana a lo que podría considerarse “literatura adulta” debido al abordaje frecuentemente más maduro de sus temas y a rasgos estilísticos más complejos que los presentes en la llamada literatura infantil. Sin embargo, se sigue percibiendo en este subgénero literario algunas características propias, como son: protagonistas jóvenes que deben enfrentar dificultades, interés en temas actuales y en los más desfavorecidos y preferencia por la aventura, la fantasía y el amor.

De acuerdo con Cerrillo (2016), la LIJ actual representa un importante estadio en la carrera formativa de jóvenes lectores, siempre y cuando ésta no renuncie a interpretar la realidad desde todas sus implicaciones sociales. Es decir, no debería decantarse por suavizar sus contenidos ni volverlos adoctrinantes. Por otro lado, su lectura podría permitir a las y los jóvenes lectores que han dejado la infancia enfrentarse a lecturas más complicadas y por lo tanto, retar su dominio de la competencia lectora.

Un área de interés e investigación respecto a la LIJ es su entrecruzamiento con la perspectiva de género, un tema aún minoritario y abordado por pocas personas, generalmente feministas (Aguilar Ródenas, 2020).

Se ha estudiado, sin embargo, la frecuente instrumentalización que se hace de la literatura infantil, cuyo público parece concebirse desde una perspectiva adultocéntrica, a pesar de las aparentes buenas intenciones que poseen las publicaciones de este estilo (Alcaín y Bahamonde, 2021).

De acuerdo con Alcaín y Bahamonde (2021), puede observarse en la literatura infantil dos tendencias en su entrada a la perspectiva de género. La primera, enfocada a la crítica de los roles y estereotipos asignados en una lógica binarista. La segunda se inclina a la introducción y naturalización del mundo queer. Esta perspectiva coincide con la de Aguilar Ródenas (2020), quien considera que el estudio de la LIJ respecto al género debe reflexionar sobre la forma en que se concibe el devenir mujer u hombre y las maneras de relacionarse sexo-afectivamente, así como visibilizar a la población LGBT+ a la vez que se cuestiona la heterosexualidad normativa.

1.2 Marco teórico

1.2.1 Pedagogía crítica

De acuerdo con la visión tradicional de la educación, ésta se concibe como una construcción a favor del sistema imperante que favorece el dominio de habilidades instrumentales, cuyo beneficio redunda en lo económico (Ramírez Bravo, 2008). Resignificar la educación y sus funciones es, por otro lado, la perspectiva que apoya la pedagogía crítica (Ramírez-López y Loaiza, 2016).

Como paradigma educativo, la pedagogía crítica busca lograr en el estudiantado la reflexión crítica y el análisis de su contexto, así como cuestionar y desafiar toda clase de dominación. En otras palabras, implica reconocer dinámicas de opresión y deshumanización (López y Loaiza, 2016), en tanto que su finalidad es coadyuvar en la transformación social, en busca de acabar con las desigualdades (López López, 2019).

Ramírez Bravo (2008) considera como supuestos base de la pedagogía crítica los siguientes: (a) participación social, que implica el pensamiento democrático y la participación de todos los miembros de una comunidad alrededor de sus problemáticas y sus soluciones; (b) la comunicación horizontal, que valida el discurso de los otros y permite

su análisis, reconociendo sus diferencias y posibilidades de encuentro; (c) la significación de los imaginarios simbólicos, que articula la comprensión del sujeto histórico, sociocultural y político. Es decir, responde a través de qué procesos se ha llegado al momento actual, qué estilos de vida encarnan los individuos y cómo los sistemas de ordenamiento (legislativos, educativos, sociales y provenientes de los medios de comunicación masiva) se enlazan con lo anterior.

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

Los dos últimos supuestos considerados por Bravo (2008) son: (e) la contextualización del proceso educativo y (f) la transformación de la realidad social. La primera confronta la realidad externa con aquella estudiada. Se enfoca en el cuestionamiento de los modelos sociales y en la búsqueda de señales de identidad contra las crisis de poder y valores. Finalmente, transformar la realidad social resulta de seguir los anteriores supuestos. Implica no solo adaptarla a las necesidades inmediatas, sino conceptualizarla desde la consciencia social, enfatizando el espíritu democrático y la resignificación histórica, sin olvidar la importancia del trabajo de investigación permanente.

Para Ródenas Aguilar (2009) es importante incluir la categoría género en la pedagogía crítica, ya que se trata de una teoría orientada a examinar y cuestionar las estructuras y relaciones de poder. En ese sentido, señala que es improbable transformar lo

que no se ve, lo que no se discute. Al omitir el género de la conversación, se vuelve imposible trabajarlo desde la pedagogía crítica.

De igual forma opinan Rojas Hernández et al. (2020), quienes señalan que incluir el género en la pedagogía crítica es una vía para humanizar la educación que logre cultivar la equidad de género, en búsqueda de superar las desigualdades, en vez de aumentarlas.

1.2.2 Aprendizaje dialógico

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

Desde la perspectiva del aprendizaje dialógico, la transformación es un concepto fundamental, pues se busca transformar no sólo el contexto, sino también también el currículum, de forma que se potencien los aprendizajes para todas las personas involucradas. Así, se promueve la solidaridad y la inclusión (Valls y Munté, 2010).

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

Como (a) diálogo igualitario se conoce aquel que permite reconocer y validar cada una de las interacciones entre participantes. Sus ideas y opiniones serán igualmente valiosas sin importar su condición económica, académica, de género o cualquier otro rasgo diferenciador. En este sentido, Ballester y García Prieto (2019) enfatizan la importancia de que la figura docente tenga una sólida formación general, no solo acotada al ámbito magisterial, de forma que le sea posible aportar puntos de vista argumentados al alumnado.

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

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

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

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

Aunado a lo anterior se debe mencionar (f) la igualdad de diferencias, principio que postula que a pesar de los contrastes entre individuos, todas y todos tienen los mismos

derechos y oportunidades. La diversidad en este sentido se ve como un área de oportunidad, toda vez que enriquece la experiencia educativa.

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

1.2.3 Teoría transaccional

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

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

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

El segundo punto es la atención selectiva que posee quien lee al entrar en contacto con el texto, en tanto sujeto que proviene de un contexto específico y posee memorias y conocimientos propios. Por lo anterior, al momento de comprender un texto, lo hará desde una u otra postura, aunque puede desplazarse entre una y otra indistintamente: la estética y la eferente (Dubois, 1989).

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

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

1.3 Revisión de casos similares

1.3.1 Promoción y animación a la lectura entre adolescentes

Olivares Morales (2017) realizó un trabajo de intervención lectora en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Veracruz (CECYTEV) No. 29 General Alatríste, en Yanga, Veracruz. El grupo participante contaba con edades que fluctuaban de los 15 a los 34 años y formaban parte del segundo semestre de educación media. El grupo contó con 18 personas inscritas; consistió en un círculo de lectura cuya mecánica fue la siguiente: en dos reuniones semanales de una hora cada una, se llevó a cabo la lectura de diversas obras propuestas por los participantes y el promotor de lectura. En cada sesión se dio un espacio de media hora para realizar la lectura en silencio y una vez terminada, se solicitaba la participación voluntaria para compartir opiniones e impresiones, así como

dificultades y si se recomendaba la obra o no. Hubo variaciones de la actividad, ya que también se llevó a cabo lectura en voz alta, en pares y en equipos. Para esto último, el promotor buscó a las y los estudiantes con mejor dicción y con voz fuerte y clara que pudiera servir de apoyo a quienes poseían dificultades para la lectura en voz alta.

Se obtuvo como resultado que el propio grupo se convirtió en promotor de lectura, debido a que sus integrantes manifestaron interés de llevar actividades de esta índole a la primaria de la comunidad de San Joaquín, donde se leyó cuentos y fábulas a las niñas y niños.

Olivares Morales (2017) describe que la clave del éxito de esta última actividad fue que el estudiantado se sintió útil y escuchado al percibir el entusiasmo de las niñas y niños de primaria. Asimismo, se observó una mejoría general en el alumnado, reportado por el personal docente de la institución que señaló que notaba un aumento en la habilidad lectora. Por otro lado, debido a las características de la infraestructura educativa, no se pudo lograr el objetivo de crear un espacio permanente de lectura.

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

En un principio, este proyecto consideró la situación prometedora, en tanto que un alto número del alumnado de la institución alcanzó un nivel III (47 %) y IV (30 %) en la

Prueba Planea 2017. Lo anterior permitía suponer una aptitud lectora óptima, aunque mejorable.

Catorce alumnas participaron en el proyecto, aunque a lo largo de las sesiones el número de asistentes decayó considerablemente hasta que llegó a tres. La inasistencia se explica por la falta de tiempo, sobrecarga académica y compromisos externos a los que las alumnas debían asistir.

Las sesiones se llevaron a cabo utilizando el esquema previamente descrito: lectura gratuita, lectura en voz alta del texto seleccionado para el día y una conclusión con comentarios generales. Se realizaron únicamente tres actividades, debido a que la asistencia empezó a decaer: dos minicuentos y un cadáver exquisito virtual. Se observó que en la actividad de escritura de minicuentos dos estudiantes ejercieron intertextualidad con Harry Potter y Caperucita Roja. Al respecto, Flores Tejeda (2021) considera que esta fue una señal del ejercicio de la lectura crítica del alumnado.

Por otro lado, es interesante mencionar que se solicitó a las participantes que mencionaran autores mexicanos conocidos. Octavio Paz y Carlos Fuentes fueron los más aludidos, con 8 y 3 menciones respectivamente. Juan Rulfo y Sor Juana Inés de la Cruz fueron citados 2 veces. Se considera pertinente señalar que en este trabajo se deja ver que el primer referente de una persona escritora para un grupo adolescente suele ser un hombre. Flores Tejeda (2021) concluye que es usual que la juventud no lea por falta de orientación adecuada. Asimismo, sentencia que la longitud y complejidad de un texto no es proporcional al desagrado entre adolescentes, de tal forma que una historia corta y sencilla no siempre les será más agradable que una larga y compleja, especialmente si ésta se relaciona con su contexto o se acerca a temas polémicos.

Rivera Guevara (2022) realizó un proyecto de intervención llamado Compartir habitaciones propias, en el subsistema de Telebachillerato de Veracruz (Tebaev), en el plantel ubicado en la comunidad El Terrero, Emiliano Zapata, a media hora de Xalapa, Veracruz. En esta institución educativa se reportó un bajo nivel de lectura, así como escaso hábito lector. El objetivo del proyecto, además de fomentar la lectura por placer y coadyuvar el desarrollo de la comprensión lectora, fue incrementar el conocimiento e interés por la literatura escrita por mujeres. El grupo con el que se participó fue el V semestre de dicho plantel. Debido a la contingencia sanitaria provocada por el SARS-CoV-2, las actividades fueron realizadas de manera virtual en 13 sesiones de carácter síncrono, con algunas actividades asincrónicas gracias al uso de la plataforma Google Classroom. La cartografía lectora se compuso de un total de 39 textos que correspondieron a narrativa, poesía, crónica, epístola y texto dramático. Debido al interés por promover la escritura de las mujeres, se leyó a 19 autoras, pero también hubo espacio para 8 hombres. Es de resaltar que de acuerdo con lo analizado en este proyecto, y en concordancia con el trabajo previamente descrito, se descubrió que la mayoría de los participantes desconocían nombres de autoras. La excepción fue la poeta Sor Juana Inés de la Cruz.

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

En cuanto a la lectura por placer tras finalizar el taller, Rivera Guevara (2022) reporta que el 47 % del grupo entrevistado contestó de forma afirmativa. Es de resaltar que de la cartografía propuesta, el texto más relevante para el grupo fue la novela *Nada* (2000),

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

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

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

1.3.2 Perspectiva de género entre jóvenes y adolescentes

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

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

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

Por su parte, Briceño Alcaraz (2015) analizó la manera en que el género influye en las prácticas culturales, concretamente la lectura y el cine. Se enfocó en tres casos de adolescentes mujeres de Jalisco. Se entrevistó 2 172 estudiantes durante los ciclos escolares

2009-2010 y 2010-2011, las cuales pertenecían a distintas escuelas de distintas modalidades. Las edades de las participantes oscilaron entre los 12 y los 16 años. Se utilizó un estudio descriptivo de diseño mixto.

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

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

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

Para Vera Arteaga (2021) es resaltable que algunas posturas —tanto de mujeres como de hombres — evidenciaban actitudes discriminatorias contra las mujeres y otros grupos vulnerables. Sin embargo, los memes analizados que hacían referencia a Dios y a la religión fueron considerados ofensivos. En otros casos, los participantes expresaron no enviar ciertos memes que hacían alusión a orientaciones sexuales diversas por temor a parecer parte de la comunidad LGBTQ.

Por otra parte, Vera Arteaga (2021) identificó que los y las estudiantes fueron capaces de reconocer y de reflexionar aspectos lingüísticos y extralingüísticos, así como que los ejercicios propuestos permitieron impulsar su pensamiento crítico. De igual forma, se evidenció el interés de los y las participantes, ya que se trató del análisis de microdiscursos de uso frecuente en su vida cotidiana.

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

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Contexto de la intervención

El Colegio Teresita A. C. es una escuela católica, dirigida por la congregación de las Misioneras de Santa Teresa de Lisieux (MSTL). Se fundó en 1945 como academia de manualidades, bordado, corte y confección para señoritas hasta que el 8 de enero de 1946, debido a la insistencia de las familias, se transformó en una institución educativa que ofertaba los niveles de jardín de niños y primaria. Desde 1952 el Colegio Teresita A. C. se localiza en la calle Revolución, número 64, del centro de Xalapa.

La institución promueve la pedagogía propuesta por Santa Teresita de Lisieux, basada en el amor y en la educación humanística. Desde esta perspectiva, el amor es liberador y transformador. Considera que las experiencias estudiantiles forman de manera determinante a las niñas, niños y adolescentes, seres humanos únicos e irrepetibles que deben ser guiados para lograr su desarrollo integral. El modelo pedagógico de los colegios de las MSTL a su vez impulsa el sentido crítico y la autosuperación hacia la mejora continua.

El Colegio Teresita A. C. de Xalapa actualmente maneja dos niveles educativos: secundaria y bachillerato. Se cuenta con un grupo por nivel educativo, por lo que la matrícula estudiantil es menor en comparación con otras escuelas de la zona. Lo anterior permite al estudiantado convivir con compañeras y compañeros de distintos grados y edades. Asimismo, el cuerpo docente con frecuencia es capaz de impartir clases en ambos niveles, lo que provoca que la comunidad de aprendizaje se componga de miembros en constante interacción.

El Programa Escolar de Mejora Continua de la institución (Melgarejo Rodríguez, comunicación personal, 6 de octubre de 2022) contempla la promoción del hábito lector como prioridad dentro de la institución. Sin embargo, con excepción de algunas actividades escolares dentro de las asignaturas de Español, Taller de Lectura y Redacción, Literatura y otras materias, como son la lectura de textos y entrega de proyectos escolares a partir de los mismos, así como la presentación ocasional de libros como *Kóbix. Guerrero águila* (Pérez Moreno, 2019) y *Jardín de noche* (Rangel Gasperín, 2022), no existe un trabajo de promoción de la lectura constante dentro del colegio.

Es de mencionarse que la autora de este documento se desempeñó como docente de la citada institución previo a la intervención. Por lo anterior, conocía de antemano al alumnado participante, así como el espacio del plantel, entre otras características del universo en cuestión.

El proyecto se diseñó para el área de bachillerato de la institución, la cual en ese momento contaba con 29 estudiantes, de los cuales 24 respondieron el Cuestionario Inicial de Hábitos Lectores. Aquellos que no lo hicieron se encontraban tomando clases en línea. Sin embargo, posteriormente se incorporaron a las actividades escolares y a las sesiones del proyecto de intervención.

El Cuestionario Inicial de Hábitos lectores indicó que entre las y los participantes iniciales 16 pertenecían al género femenino y cuatro, al masculino. Sus edades comprendían de los 14 a los 18 años y cursaban los semestres primero, tercero y quinto de educación media.

Se solicitó el permiso de llevar a cabo el proyecto de intervención a la coordinadora del colegio, Guadalupe Melgarejo Rodríguez, quien se ocupó de buscar y gestionar el horario más apropiado para la actividad. Al principio se planteó que el proyecto, presentado como

un “taller de lectura” fuera tomado por las estudiantes que así lo desearan. Sin embargo, esto no fue posible debido a que la institución argumentó la necesidad de garantizar al alumnado las mismas experiencias, así como mantener la homogeneidad respecto a los horarios de salida de estudiantes del mismo grupo.

El espacio brindado por el plantel para realizar la intervención es el llamado “salón grande”. Se trata de un área techada extensa donde se realizan actividades como Honores a la Bandera, ejercicio físico y reuniones. Cuenta con un mobiliario compuesto por mesabancos y mesas, así como equipo de sonido consistente de bocina y micrófono. La instalación eléctrica permite iluminar el aula por zonas.

2.2 Delimitación del problema y objetivos

2.2.1 Problema general y específico

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

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

Por su parte, el Módulo sobre Lectura (Inegi, 2021) indica que entre la población alfabetada lectora de libros de 18 años o más, el promedio de libros leídos al año fue de 3.7.

De acuerdo con Conaculta (2015), el principal motivo por el cual se lee es el placer y el entretenimiento, razones que alcanzan un puntaje del 50 %. En tanto que Inegi (2021) coincide al señalar que la población alfabetada de 18 años o más lee por entretenimiento (42.6 %). Respecto a las razones para no leer, Conaculta (2015) reporta que el 70 % de la población que evita la lectura indicó que lo hace por falta de tiempo. Le sigue como razón la apatía, en un 20 %. Esto en 2021 no cambió, pues Inegi (2021) reporta que la falta de tiempo (43.9 %) y la falta de interés, motivación o gusto por la lectura (25.4 %) fueron las principales razones para no leer, a pesar del periodo de confinamiento.

2.2.2 Problema concreto de la intervención

De acuerdo con la profesora C. Contreras Hernández (comunicación personal, 1 de octubre de 2022) en el Colegio Teresita A. C. existen altos índices de rezago lector, motivados principalmente por la falta de hábito. Asimismo, indicó que las conversaciones y actitudes relativas al género suelen tener un recibimiento complicado entre el estudiantado de bachillerato, debido a la falta de madurez para afrontarlos. Por otro lado, comentó que ha observado conductas lesivas relacionadas con los ideales del amor romántico entre las alumnas, así como aprovechamiento entre los varones en relación con sus compañeras.

Al respecto, la profesora mencionada abundó que en los noviazgos dentro de la institución se ha podido constatar episodios de mentiras y engaños por parte de los varones, humillaciones en público, control de las relaciones de amistad, así como contacto físico brusco. En cuanto a las relaciones de compañerismo y amistad, se ha observado que los jóvenes tienden a mostrar menos comportamiento de responsabilidad en cuanto a la realización de trabajos dentro del aula, asimismo, con frecuencia externan no contar con

materiales indispensables para su educación, como son hojas e instrumentos de escritura. Debido a esto, es normal que los pidan prestados a sus compañeras. Además, se informa es frecuente que las alumnas lleven mayor carga de trabajo cuando se realizan actividades en equipo, pues sus compañeros indican ser menos “talentosos” o “hábiles”, y muestran menos iniciativa.

En cuanto a lectura, se aplicó un cuestionario de Hábitos lectores a los estudiantes de primer, tercer y quinto semestre de bachillerato del Colegio Teresita A. C. a principios de noviembre de 2022. En total, se registró la respuesta de 24 participantes (66.7 % mujeres y 33.3 % hombres). El 54.2 % admitió no dedicar tiempo a la lectura regularmente. Entre las razones enlistadas para no leer, las más sobresalientes fueron: falta de tiempo (45.8 %), preferencia por otras actividades recreativas (29.2 %), no gustar de la lectura (25 %), pereza (20.8n%), no saber qué leer (16.7 %), no tener un lugar apropiado para leer (8.3 %) y falta de dinero (4.2 %).

En esa fecha, el 54.2 % del estudiantado encuestado refirió haber leído de 1 a 4 libros durante dicho año. El 25 % indicó no haber leído ningún libro en el mismo periodo; el 12.5 % leyó de 5 a 8; y el 8.3 % (equivalente a dos participantes) señaló haber leído más de 8 libros.

En cuanto a las lecturas realizadas por el estudiantado que leyó más de un libro durante el año, se les solicitó indicar cuáles habían sido éstas, considerando la posibilidad de que marcaran más de una opción. El resultado fue el siguiente:

Tabla 1

Género al que pertenecieron las lecturas de quienes leyeron más de un libro al año

Opción	Cantidad de respuestas	Porcentaje de respuestas
Novela	14	73 %
Cuento	8	42.1 %
Mitos y leyendas	7	36.8 %
Fábulas	1	15.8 %
Poesía	2	10.5 %
Teatro	1	15.8 %
Biografía	0	0 %
Historia	7	36.8 %
Ciencias	1	0 %
Otro	3	15.8 %

Respecto a los hábitos lectores del núcleo familiar, el 75 % del grupo encuestado señaló que en su casa existe una colección de libros, pero el 55 % indicó consultarla en contadas ocasiones. Si bien el 37.5 % indicó observar a sus familiares leer en algunas ocasiones y el 33.3 % con regularidad, el 61 % de las lecturas realizadas en casa del estudiantado forman parte de material laboral.

La coordinadora del Colegio Teresita en entrevista indicó que existe entre el alumnado problemas de comprensión lectora y que entre el cuerpo docente una queja común en la falta de hábito lector entre el estudiantado.

2.2.3 Objetivo general

Animar a la lectura a un grupo de adolescentes de una institución privada de nivel medio superior en la ciudad de Xalapa, Veracruz, a través del acercamiento a la literatura juvenil que remita a la experiencia de vida de la mayoría del grupo, a través de la investigación acción-participativa. Se busca estimular la comprensión crítica de textos literarios a través del diálogo entre pares. Asimismo, se pretende impulsar la fluidez de la

lectura en voz alta por medio de la práctica de un círculo de lectura. Se busca promover la literatura escrita por mujeres por medio de una cartografía lectora compuesta principalmente por autoras, así como sensibilizar a las y los participantes respecto a la condición femenina a través de la lectura de cartografía lectora propuesta.

2.2.4 Objetivos particulares

1. Animar a la lectura a un grupo de adolescentes a través de la literatura juvenil que remita a la experiencia de vida de la mayoría del grupo.
2. Estimular la comprensión crítica de textos literarios a través del diálogo entre pares.
3. Impulsar la fluidez de la lectura en voz alta por medio de la práctica de un círculo de lectura.
4. Promover la literatura escrita por mujeres por medio de una cartografía lectora compuesta principalmente por autoras.
5. Sensibilizar a los participantes respecto a la condición femenina a través de la lectura de la cartografía lectora propuesta.

2.2.5 Hipótesis de la intervención

Propiciar el acercamiento de adolescentes a través de un círculo de lectura a propuestas literarias contemporáneas en las que se refleje su experiencia vital fomentará su hábito lector. La lectura en voz alta de textos literarios impulsará su expresión oral. El diálogo y la reflexión entre pares sobre las lecturas estimulará su comprensión de textos literarios. La cartografía lectora propuesta permitirá el acercamiento a literatura escrita por mujeres y, asimismo, sensibilizará a los participantes respecto a la condición femenina.

2.3 Justificación

El presente trabajo se desarrolló como parte del programa de posgrado Especialización en Promoción de la Lectura, perteneciente a la Universidad Veracruzana.

Se enmarca en la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento 1 (LGAC 1) Desarrollo de la competencia lectora en grupos específicos. La LGAC 1 trabaja el fomento a la lectura con comunidades concretas (Universidad Veracruzana, 2022).

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

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

Por su parte, Petit (2013) considera que la lectura literaria abona a la construcción del individuo adolescente. Sentencia que esta actividad permite elaborar o mantener un espacio privado o íntimo, un espacio que le pertenece únicamente a quien la practica. Se trata de un espacio psíquico que se erige a través del trabajo lector. Aunque esto puede producirse en cualquier etapa de la vida, para esta autora es especialmente sensible durante la adolescencia, debido a los cambios que se sufre y la hostilidad percibida por el mundo exterior.

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

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

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

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

de información superficial y unidireccional, la lectura de literatura puede contrarrestar sus efectos.

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

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

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

2.4 Estrategia de la intervención

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

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

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

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

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

Se considera seguir como principal estrategia de animación el círculo de lectura, desde la propuesta de Daniels (2002). El autor mencionado delinea esta dinámica enfocada en grupos escolares, generalmente numerosos. Para su funcionamiento, propone la formación de pequeños grupos que ejercerán la lectura en voz alta, al tiempo que cada integrante toma notas escritas o dibujadas. Las lecturas, ofrecidas por una figura mediadora, son escogidas por cada grupo de forma voluntaria. Esto pretende asegurar que se mantenga su interés y el espíritu de libertad. Mientras la actividad se lleva a cabo, las y los integrantes de cada grupo dialogarán y debatirán entre ellos, lo que les permitirá socializar la lectura y lograr una mejor comprensión.

Se consideró también los aportes de Chambers (2007), quien describe la importancia de hacer el material de lectura accesible para cada participante. En ese sentido, se procuró que aunque la cartografía lectora no se quedara de forma permanente en el espacio institucional, sí estuviera disponible durante las sesiones, expuesta de forma que se

viera accesible y atractiva. Además, se permitió que los y las participantes se llevaran a casa los libros que quisieran.

Junto con la coordinadora de la institución se evaluó, de forma verbal, las necesidades de la escuela en el rubro de la lectura. Se planteó los objetivos del proyecto y los puntos de encuentro entre éste y los requerimientos del Colegio Teresita A. C. A continuación, se procedió a revisar los horarios en los que se podría llevar a cabo el proyecto de intervención. Se eligió los jueves a las 12:20 horas por ser el horario en el que originalmente salían de clases los grupos de primer y tercer semestre. Debido a que las encargadas de la escuela expresaron su deseo de que todo el nivel de bachillerato participara en los encuentros de lectura, la coordinadora de la institución realizó el ajuste necesario para que el grupo de quinto semestre pudiera asistir junto con el resto del alumnado. Este cambio provocó que la duración de las sesiones del proyecto de intervención se redujera a 50 minutos, menos de lo que se tenía contemplado.

Asimismo, aunque se había solicitado la participación exclusiva de las alumnas, la Coordinación del plantel solicitó que la actividad se abriera a los alumnos (9 en total, frente a la mayoría de sus compañeras). A pesar de que la participación de los varones no se había contemplado, se aceptó su participación.

Posteriormente se visitó al cuerpo estudiantil, a quien se le ofreció lecturas gratuitas. La lectura gratuita consiste en leer ante una audiencia sin el objetivo de cuestionarla u obtener algo a cambio. Se realiza con la finalidad de mostrar la lectura como un acto placentero. Asimismo, se les explicó la mecánica del proyecto de intervención, el cual fue denominado “taller” o “círculo de lectura”, al cual se les invitaba. Se explicaron las motivaciones de la autora, así como los resultados que se esperaba obtener, y se agradeció por el tiempo que ofrecerían más adelante. También se realizó observación de su conducta

en clase, tanto para analizar sus hábitos lectores como de comportamiento entre pares. De igual forma, se proporcionó al estudiantado el Cuestionario Diagnóstico (ver Apéndice B) para conocer sus hábitos lectores e interés en la lectura.

La cartografía lectora utilizada y presentada en el Apéndice C consta de obras leídas por la autora del proyecto y seleccionadas considerando el conocimiento adquirido previamente con el alumnado. Al haber tenido contacto previo con éste, se puede decir que existe conocimiento sobre sus personalidades, intereses y conflictos. La cartografía mencionada se articula principalmente a partir del amor en las relaciones de pareja en la adolescencia, tanto heterosexuales como homosexuales, y las dinámicas familiares complejas. Se trata de novelas cortas con protagonistas adolescentes y de una novela gráfica.

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

Debido al tiempo limitado para la realización de las sesiones, se privilegió el tiempo de lectura y se acotó el de otro tipo de actividades, como la escritura recurrente o las lúdicas.

A continuación se describe la dinámica de las sesiones.

Sesión 1

Para esta sesión se preparó un *rally* literario en el que se involucró al personal administrativo, de apoyo y docente de la escuela. Previo a su inicio se preparó una serie

cinco caminos con tres pistas referentes a conocimientos literarios generales. Estas pistas conducían a diversos puntos de la institución, donde se encontraba el personal mencionado, al cual se dotó de las respuestas necesarias. Su participación consistió en escuchar las respuestas de las y los participantes y darles la siguiente pista para llegar al final del *rally*. La última pista llevaba a encontrar una parte de los libros de la cartografía inicial, envueltos con papel craft.

Al inicio de la sesión se dio la bienvenida a la experiencia a las y los estudiantes, a quienes se les agradeció su disposición. Igualmente, se les recordó en qué consistiría su participación y cuáles eran los objetivos, enfatizando que se esperaba que fuera una experiencia en la medida de lo posible placentera. Posteriormente se les pidió que se dividieran en cinco equipos y que en éstos se escogiera a una persona “líder”, a quien se le dio la primera pista para iniciar el *rally*. Al finalizar éste, y una vez que hubo llegado cada equipo, se les solicitó que hojearan y exploraran los libros encontrados.

Esta dinámica tomó la mayor parte de la hora destinada a la actividad, por lo que se dio por terminada la sesión.

Sesión 2

Esta sesión empezó con la dinámica “piedra, papel o tijeras humano”. Ésta consiste en imitar el juego tradicional con el cuerpo. Para llevarla a cabo, se solicitó a las y los estudiantes que volvieran a dividirse en seis equipos y que escogieran a una persona como representante. Una vez realizado esto se procedió a explicar la mecánica del juego y a empezarlo. A las y los integrantes del equipo ganador se les entregó una caja de chocolates, cada uno de los cuales contenía una cita literaria, un microrrelato o un micropoema, los cuales se les solicitó que leyeran para el resto de sus compañeros y compañeras.

El resto de la sesión se concentró en la plática relativa a las experiencias de las y los participantes con la lectura en el entorno escolar. La mayoría coincidió en que ésta no se cultiva frecuentemente, a menos que se trate de buscar información para realizar una tarea. La participante “Lluvia” indicó que ese momento del día era el único en que podía acercarse a la lectura, pues además de sus actividades escolares debía ocuparse de las tareas domésticas de su hogar y de sus clases extracurriculares. Añadió que no cuenta con libros y que “antes, cuando me preguntaban qué había leído, al menos tenía los libros de texto. Ahora ya ni eso”. Es de mencionar que el personal docente de la institución educativa en la que se llevó a cabo la intervención no utilizaba libros de texto en ese momento, debido a que durante el confinamiento y las clases virtuales resultado de la pandemia por COVID en 2020 éstos se ocuparon únicamente en su versión electrónica, por lo que su uso en formato físico se discontinuó. Igualmente, debido a que la escuela se equipó con televisores en la transición de clases virtuales a clases mixtas (con estudiantes en el salón de clases y en sus casas) y posteriormente a clases presenciales, las sesiones educativas contaban con presentaciones en Power Point que podían visualizarse en las pantallas mencionadas.

En esa sesión algunas alumnas también hicieron comentarios admirativos sobre el cabello y el maquillaje de la facilitadora. Se considera pertinente realizar esta observación ya que como señala Hernández Méndez (2014), la apariencia física resulta fundamental para el trato entre enseñantes y estudiantes e incluso puede modificar sus conductas.

Sobre el último punto, debe recordarse que la intervención aquí relatada, aunque ajena a la programación escolar, era dirigida por alguien a quien el alumnado identificaba como docente y que en este papel, solía utilizar un uniforme y el cabello recogido de acuerdo con el código de vestimenta de la institución. Entre el alumnado, varios de sus

miembros habían tomado clase con la facilitadora desde los inicios de su educación secundaria, de ahí que se hubieran acostumbrado a su papel y apariencia como maestra.

El comentario antes mencionado fue hecho con admiración por parte de las participantes, de ahí que la facilitadora consideró importante procurar que su arreglo personal se alejara de la apariencia docente antes reconocida por las y los estudiantes, con el objetivo de despertar sus simpatías.

Por último, tras la lectura de los textos añadidos a los chocolates, algunas estudiantes se acercaron a la facilitadora para indicar su molestia respecto a algunos compañeros varones, quienes se mostraban distraídos y con tendencia a la plática y al juego. Se les indicó que se consideraría y atendería esa situación.

Sesión 3

A punto de iniciar esta sesión, una de las encargadas de la institución acudió para llamar a los jóvenes de los cuales sus compañeras habían externado quejas en la sesión pasada. Tras una breve plática con ellos, se reincorporaron a las actividades mostrando una actitud más atenta.

Las actividades del día iniciaron con la dinámica “La máquina de escribir”. Ésta consiste en reproducir la canción “Typewriter” (Anderson, 1950) y solicitar a los participantes que hagan la mímica de escribir a máquina según el sonido. Para realizar esta dinámica la facilitadora utilizó su teléfono y una bocina de uso personal.

Tras la dinámica, se solicitó a las y los participantes que escogieran un libro para leer en equipos conformados según su gusto. Los libros se habían acomodado previamente para que fueran vistos por cada asistente a la sesión. Asimismo, se solicitó que tomaran notas o dibujos según fueran leyendo.

Durante la sesión, la facilitadora se acercó a algunos grupos y leyó con dos de ellos, pues mostraban dificultades para concentrarse en las lecturas. Cuatro de los varones del mismo grupo leyeron durante unos minutos, pero decidieron dejar de lado la lectura después de un rato y dedicarse a charlar el resto de la sesión. Los jóvenes comentaron a la facilitadora que no se sentían interesados en las lecturas, pues tenían mayor curiosidad por conocer cómics.

Por otro lado, una de las jóvenes se quedó dormida mientras su compañera le leía. Se trató de una joven que se dedica al deporte profesional y que expresó dedicar la mayor parte de su tiempo fuera de la escuela a sus entrenamientos, por lo que solía cansarse con facilidad. Su compañera solicitó permiso para llevarse el libro, *Viviendo al filo* (Mansour, 2019) y continuar en casa su lectura, a lo cual accedió la facilitadora.

Uno de los equipos formados leyó *Laura Dean termina conmigo* (Tamaki, 2020) y sus integrantes expresaron estar confundidos respecto a la identidad de género de las protagonistas. Cuando la facilitadora les explicó que se trataba de dos mujeres en una relación romántica, expresaron sorpresa, pues a pesar de que se trata de una novela gráfica, dos de las participantes creyeron que se trataba de una pareja heterosexual.

Sesión 4

Esta sesión inició de forma diferente, dado que las y los participantes llegaron al aula donde se desarrollaba en diferentes tiempos. Las primeras en llegar se dirigieron directamente al área donde se encontraban los libros y tomaron los que ya habían empezado durante la sesión pasada. Además, a la cartografía lectora inicial se añadió una colección de ejemplares donados por la Universidad Veracruzana para regalar a las y los participantes y otros, parte de la colección privada de la facilitadora (ver Apéndice D) para añadir variedad

que fuera de mayor agrado de los varones. Entre éstos se encontraban varios cómics de Marvel que fueron prestados a la facilitadora.

En medio de la sesión hubo un incidente entre los jóvenes III semestre, los varones más grandes del grupo. Éstos sacaron un condón, lo llenaron con agua y jugaron con él. Considerando las reglas de la institución, se dio aviso del comportamiento de éstos, por lo cual fueron llamados por la directora. Después de esto, las y los demás participantes se enfrascaron en sus respectivas lecturas. La facilitadora consideró que temían que se les llamara la atención debido al comportamiento de sus congéneres, como suele ocurrir en los ambientes escolares.

Entre los cuatro jóvenes de primer semestre se notó interés y entusiasmo por la lectura de *El señor K* (Ortega, 2009), texto que fue llevado por la facilitadora debido al interés expresado por los estudiantes de leer algo más cercano al cómic.

Sesión 5

En esta sesión se presentó, además de la cartografía inicial, la llamada Cartografía lectora complementaria (ver Apéndice D), compuesta por una serie de libros donados por la Editorial de la Universidad Veracruzana, con el objetivo de ofrecer mayor variedad a los participantes. Asimismo, la facilitadora añadió algunas lecturas de su biblioteca personal con el mismo objetivo, entre las que se encontraba una copia de *Mary Jo* (Pessoa, 2016) debido a que era un libro ampliamente solicitado.

Por otro lado, Annette¹ comentó a la facilitadora que la lectura que estaba llevando a cabo, *Para Nina. Un diario sobre la identidad sexual* (Malpica, 2009) le recordaba a *Qué nos hace humanos* (Garvin, 2016), ya que el personaje protagonista de dicha historia es una

¹ Los nombres aquí presentados son pseudónimos escogidos para preservar la identidad de las y los adolescentes participantes en el proyecto de intervención.

persona de género fluido. Por ello, compartió el libro con la facilitadora, animándola a leerlo.

Sesión 6

Los jóvenes de I semestre continuaron con *El señor K* (Ortega, 2009). Siguieron mostrando interés y entusiasmo por la lectura. Sin embargo, Fer comentó tener interés en leer algo sobre animales.

Del mismo grado, Diana, Fabi y Diego convivieron durante la sesión, dando mayor prioridad su plática que sus lecturas. Sin embargo, las jóvenes pidieron llevarse a casa *Bola de sebo y otros cuentos* (2007) y *Mary Jo* (2016).

Por su parte, Vale, en ausencia de su grupo de amistades frecuentes, continuó la lectura en solitario de *Sublime amor juvenil* (1976), ejemplar que pidió llevarse a casa.

De primer semestre, las participantes Valentina y Rubí se turnaron para leer en conjunto *Como agua para chocolate* (1989); sin embargo, Rubí se quedó dormida.

Del grupo de III semestre, Lupita, Cristina, Marina y Lalo se sentaron en conjunto, pero con distintas lecturas. La joven Lupita leía un libro de poesía traído por ella misma y cuando se le cuestionó si no continuaría con su lectura de *Mary Jo* (2016) indicó que había dejado el libro por si alguien más estaba interesado en él. Se le comentó que éste no había sido tomado, por lo que retomó su lectura mostrando entusiasmo. Al final de la sesión pidió prestado el libro para terminarlo en casa, lo cual le fue permitido.

Marina terminó la lectura de *Laura Dean termina conmigo* (2020), tras lo cual intentó tomar otros libros, pero confesó “no puedo concentrarme, aún no lo proceso”,

refiriéndose al texto recién terminado. Tras ello procedió a contarle lo leído a su compañero Lalo.

Angélica y Mario decidieron explorar la cartografía complementaria, por lo que finalmente optaron por echarle un vistazo a *Joyas de plata / Niebla violeta* (2020).

Las participantes Lluvia y Annette, de V semestre, tomaron el libro *Para Nina. Un diario sobre la identidad sexual* (2009), turnándose para leer. Lluvia comentó que disfrutaba el texto debido a que “es como leer las *patoaventuras* de un travesti”. Su compañera Annette aclaró que no trataba de un travesti, sino de un personaje transexual, lo cual fue agradecido por Lluvia.

Las participantes Rosario y Damara solicitaron permiso para leer fuera del aula donde se llevó a cabo la sesión. Rosario retomó la lectura de *Mary Jo* (2016) y Damara decidió continuar con *Harry Potter y la piedra filosofal* (2000), la cual había abandonado previamente y deseaba retomar.

Sesión 7

Esta sesión tuvo, por indicaciones escolares debido al periodo de exámenes finales, la asistencia de estudiantes III y V semestre, en tanto que el estudiantado de I semestre asistía a sus sesiones escolares de repaso.

Debido al mayor calor que se estaba registrando, se decidió llevar a cabo actividades fuera, colocando la cartografía lectora en las bancas de la cancha de la institución. Se esperaba que el estudiantado presente se sintiera más a gusto que cuando se hallaba dentro del aula asignada para la intervención, donde la temperatura podía llegar a

incomodar. Asimismo, se notó que de esta manera los libros parecían más atractivos para las y los jóvenes.

En esta sesión Mario y Alex, de III semestre, nuevamente se acercaron a la cartografía complementaria con dudas. Se les sugirió leer *El clan de los parricidas y otras historias macabras* (Bierce, 2008), recordándoles que en su momento, en clase, ya se habían acercado a la literatura del autor, Ambrose Bierce. Al recordar la lectura previa del cuento “Aceite de perro” y el impacto que éste había tenido en ellos, optaron por el libro, aduciendo además que era de “cuentos cortos”. Al final de la sesión comentaron que los personajes les parecían unos “enajenados”.

Igualmente de III semestre, Lupita decidió leer *Cuentos de soldados y civiles* (Bierce, 2003). Mientras que sus compañeras Marina y Nayelli se decantaron por *El señor K* (Ortega, 2009) y Cristina por *Annie en mis pensamientos* (Garden, 2021).

Angélica prefirió leer en soledad, al igual que su compañera Beth. Angélica eligió *Mujer pájara* (Batista, 2022), libro ilustrado que la llevó a reflexionar y a desear compartir sus pensamientos y sentires con la facilitadora. La joven señaló sentirse interpelada por la lectura, en tanto que se encontraba reflejada por una situación que había vivido previamente.

Beth comentó que su lectura, *Viviendo al filo* (Mansour, 2019) le recordaba a Ciudad de México, de donde es originaria, por lo que se sentía más interesada con ésta.

Entre las participantes de V semestre las lecturas continuaron siendo las mismas, con excepción de Rosario, quien empezó *Laura Dean termina conmigo* (Tamaki, 2020), indicando que le recordaba a una situación que había vivido recientemente. Mientras tanto,

Claudette mandó un correo electrónico a la facilitadora, en el cual dejaba constancia de que por enfermedad no podía asistir a la sesión, pero que había comprado *Como caracol* (Ventura Medina, 2018), el libro que había empezado durante la intervención, y que continuaba con su lectura en casa.

Dado que la cartografía lectora fue puesta en la cancha de la institución, algunos miembros del personal docente se acercaron a verla. Entre ellos, dos maestras pidieron prestados dos libros: *Amores de segunda mano* (Serna, 1991) y *Mary Jo* (2016).

Sesión 8

En esta sesión, al igual que la anterior, se prefirió realizar actividades al aire libre, permitiendo que las y los participantes escogieran libros y grupos de lectura. Nuevamente por indicaciones de la institución educativa se contó únicamente con la asistencia del estudiantado de I y III semestre.

En el grupo de I semestre, Diego, Eduardo, Roberto y Nate decidieron tomar los cómics pertenecientes a la cartografía lectora complementaria y leerlos de forma individual, aunque sentados juntos.

Rubí y Valentina optaron por *¡Te amaba y me chingaste!* (de la Cruz, 2020), lectura que las hizo reflexionar acerca de sus experiencias amorosas pasadas y cómo habían sobrellevado las rupturas y decepciones.

Vale, Ana y Pati, al concluir la lectura de *Sublime amor juvenil* (Raucher, 1976) realizaron en sus libretas un apunte creativo de la lectura, por iniciativa propia.

Del grupo de III semestre, Mario, Alex, Alan y Cristina solicitaron a la facilitadora que los acompañara leyendo el cómic *Los crímenes de la calle Morgue* (Poe, 2020). Diana

y Fati de I semestre se unieron. Alexa, de III semestre, identificada por la institución como alumna de “educación especial” se mostró muy interesada por el libro *Conoce a los animales* (García, 2022). Indicó que deseaba continuar con la lectura de éste en las siguientes sesiones. Asimismo, Nayelli, quien se había unido recientemente a las sesiones debido a que había estado estudiando en línea, prefirió ocupar el tiempo en terminar un trabajo escolar necesario para presentar su siguiente examen.

Al final de la hora, la participante Beth pidió prestado el libro *Al filo* (Mansour, 2019) para terminarlo mientras sus amistades terminaban su examen, pues ella había exentado.

Se debe hacer notar que en esta sesión el grupo se mostró inquieto debido a que presentaría examen una hora después, por lo que debían asegurarse de alistar sus apuntes o repasar, según comentaron.

Sesión 9

La sesión se llevó a cabo con el estudiantado de III y V semestres. Nuevamente se llevó a cabo la lectura por grupos, en tanto que se realizó una entrevista, a través de un grupo focal, a las participantes Lupita (III semestre), Rosario y Damara, quienes discutieron acerca de su experiencia leyendo *Mary Jo* (Pessoa, 2016). Se debe añadir que las jóvenes habían externado previamente que deseaban hablar con otras personas acerca de su lectura.

Mientras tanto, los jóvenes de III semestre Mario, Alan y Alex tomaron *El poderoso Thor* (Lee, S., 2011) y lo leyeron en conjunto. Su compañera Cristina, cerca de ellos, optó por *Annie en mis pensamientos* (Garden, 2019). Por su parte, Angélica comentó que

Historias del buen Dios (Rilke, 2019) “me está gustando mucho. Me recuerda a lo que pasó...”.

De V semestre, Lluvia y Annette continuaron con la lectura conjunta de *Para Nina. Un diario sobre la identidad sexual* (Malpica, 2009). Comentaron estar intrigadas por lo que ocurriría, pues estaban cerca de finalizar su lectura.

Sesión 10

Esta sesión se llevó a cabo con las estudiantes de I y V semestres, debido a que los jóvenes no se presentaron.

Las participantes de I semestre Pati y Bibi tomaron el libro *Al filo* (Mansour, 2019) pues argumentaron que les había llamado la atención al ver a su compañera Beth enfrascada en éste. Al final de la sesión, Bibi solicitó su préstamo y comentó que creía haberlo visto en un grupo de libros, alojado en Classroom, al que pertenecía. Asimismo, prometió invitar a dicho grupo a la facilitadora.

Por su parte, Vale, cercana a sus amistades pero prefiriendo la lectura individual, eligió *Mujer pájara* (Batista, 2021), acompañando principalmente a su amiga Ana, quien prefirió dedicar el tiempo de la sesión al repaso previo a su examen.

En el caso de las participantes Diana y Fabi, solicitaron llevarse *Mary Jo* (Pessoa, 2016) para leer más tarde, pues dijeron que se iban a encontrar después de la escuela.

Las participantes de V semestre Annette y Lluvia terminaron su lectura de *Para Nina. Un diario sobre la identidad sexual* (Malpica, 2009), de la cual expresaron sentirse muy animadas y contentas por la protagonista que había llegado a un final satisfactorio.

Sesión 11

Esta sesión se llevó a cabo con las y los participantes de I y V semestres, retomando la lectura por grupos.

En el caso de I semestre, los participantes Fer, Nate, Roberto y Eirol se mostraban reacios a escoger una lectura, por lo que la facilitadora se acercó para proponerles una actividad. Con el libro ilustrado y sin texto *El bosque dentro de mí* (Serra, 2016), les pidió que se juntaran y en cada página, contaran una parte de la historia. Los jóvenes así lo hicieron, relatando una historia que buscaron teñir de bromas privadas. Fer fue quien animó a sus compañeros a realizar la actividad, indicando turnos y animando a sus amigos a continuar con el relato.

En el caso de las muchachas de I semestre, éstas decidieron leer de forma individual, pero con distintos libros. En el caso de Rubí y Valentina, la última se encontraba enferma, por lo que su compañera empezó a leerle *Calvin y Hobbes. 10 años* (Watterson, 2016). Por su parte, “Diana” comentó querer aprovechar la sesión para leer el libro que había comprado recientemente, *Cincuenta años de amor* (Thomas, 1999).

Sesión 12

Siendo la última sesión, se solicitó al alumnado que se sentara en círculo y compartiera sus opiniones sobre la experiencia. Lluvia reafirmó su agrado por el tiempo dado para la lectura, en tanto que Damara agradeció haber podido conocer *Mary Jo* (Pessoa, 2016) pues sus compañeras de grado le habían hablado previamente de él. Los jóvenes de I semestre Fer, Nate, Roberto y Eduardo expresaron haber agradecido la presencia de cómics que fueran más de su agrado, al igual que los participantes de III semestre Mario y Alex. En el caso de las jóvenes de III semestre Cristina y Marina,

comentaron que les hubiera gustado tener más lecturas como *Laura Dean termina conmigo* (Tamaki, 2020). Alexa añadió que hubiera preferido más libros sobre animales. Beth dijo que estaba contenta de haber podido encontrar algo de su ciudad natal en la historia que leyó, *Al filo* (Mansour, 2019).

Tras la ronda de opiniones, se realizó una rifa de los libros donados por la Editorial de la Universidad Veracruzana y se procedió a compartir un pastel como agradecimiento de la facilitadora a los y las participantes por su apoyo.

2.5 Procedimiento de evaluación

El enfoque de este trabajo fue mixto, ya que se hizo uso tanto de los paradigmas cuantitativo como cualitativo (Hernández Sampieri et al., 2014) para obtener información más precisa de lo realizado. Mediante el cuestionario final “Otro modo de ser: encuentro entre lectores” (ver Apéndice D) se recopilaron ambos tipos de datos. Este cuestionario fue realizado con el apoyo de la asistente en Estadística María Fernanda Hernández Hernández, quien brindó asesoría para una mejor interpretación de los datos cuantitativos y cualitativos.

Con la finalidad de definir el éxito del círculo de lectura en cuanto al primer objetivo, relativo a animar a la lectura a las y los participantes a través de LIJ que remita a su experiencia vital, se plantearon preguntas orientadas a explorar los hábitos de lectura previos al círculo y posteriores a éste.

Para conocer la efectividad del diálogo entre pares para estimular la comprensión crítica, se formularon cuestionamientos que solicitaron calificar la experiencia vivida al leer en parejas y grupos, así como si se afrontó un proceso de reflexión tras las lecturas. También se indicó a las y los participantes que seleccionaran su lectura favorita, así como las razones para elegirla.

Como tercer objetivo particular de la intervención se buscó impulsar la fluidez de la lectura en voz alta. Para analizar el éxito de ésta, se estructuraron cuestionamientos cerrados relativos a si el participante había disfrutado leer en compañía, para otros y haber escuchado leer a otros. Asimismo, se solicitó una respuesta abierta sobre el tema, al igual que una calificación a la experiencia.

Con la finalidad de conocer el interés de las y los participantes de leer más autoras, lo que correspondía al cuarto objetivo particular de la intervención, así como si la cartografía propuesta habría logrado sensibilizar a las y los participantes respecto a la condición femenina (referente al quinto objetivo de la intervención), se solicitó que escogieran sus lecturas favoritas y se propuso las siguientes preguntas: “¿Te gustaría continuar leyendo historias protagonizadas por mujeres adolescentes o jóvenes? ¿Por qué?”, “La mayoría de las lecturas propuestas al inicio del taller fueron escritas por mujeres. Al respecto, ¿te gustaría continuar leyendo historias escritas por autoras? ¿Por qué?”, y “Los textos propuestos al principio del taller tenían por protagonistas jóvenes mujeres como tú o tus compañeras. ¿Leer sus historias te permitió reflexionar acerca de lo que significa ser mujer actualmente? Responde lo más detalladamente posible.”

Se realizó un registro observacional que recogió la asistencia de las y los participantes en las sesiones. Por considerar poco fiable la lista de asistencia para medir el interés de las y los participantes, se elaboró una rúbrica que permitió evaluar de forma constante su interés y la participación en el círculo de lectura. Asimismo, se llenó un diario de campo que sirvió para documentar los incidentes, opiniones y observaciones generales durante la realización del proyecto de intervención.

Antes de finalizar el círculo de lectura se organizó un grupo focal con las participantes que leyeron *Mary Jo* (Pessoa, 2016) para conocer el impacto que dicha obra había causado en ellas.

2.6 Procesamiento de evidencias

Como se comentó previamente, el procesamiento de evidencias contó con el apoyo de la asistente en Estadística María Fernanda Hernández Hernández, quien revisó y contribuyó al análisis del cuestionario final “Otro modo de ser: encuentro entre lectores”, el cual fue aplicado por medio de la herramienta Google Forms.

La estrategia de análisis de dicho cuestionario consistió en la realización de gráficos de barras para medir el grado de satisfacción de los participantes en diversos rubros. Este instrumento de medición permite obtener información variada de los participantes con un nivel ordinal. Se constituye de una serie de ítems que miden la reacción del sujeto respondiente, quien señala su grado de acuerdo con cada ítem, dando una puntuación favorable o desfavorable según corresponda (Fabila Echauri et al., 2013).

Los resultados del cuestionario se complementaron con las observaciones realizadas durante las sesiones y los resultados obtenidos por medio del grupo focal.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Asistencia e interés mostrado en el círculo de lectura

Como puede observarse en la figura 1, la asistencia durante las sesiones fue constante. Es a partir de la sesión 7 cuando puede notarse variaciones que son, sin embargo, producto de la dinámica escolar y no hablan del interés de las y los participantes en el círculo de lectura. Debe aclararse que a partir de la sesión 7, se encontraban en periodo de exámenes finales. Durante este periodo, escolarmente se acostumbra que el estudiantado sólo acuda al entorno escolar a presentar sus evaluaciones. A pesar de lo anterior, el Colegio Teresita A. C. brindó la oportunidad de contemplar en su horario de evaluaciones finales las actividades de lectura propuestas en el marco del proyecto de intervención con modificaciones en el horario previamente establecido. De esta forma, las sesiones quedaron agendadas de la siguiente manera:

Tabla 2

Cambio de horario en enero de 2023

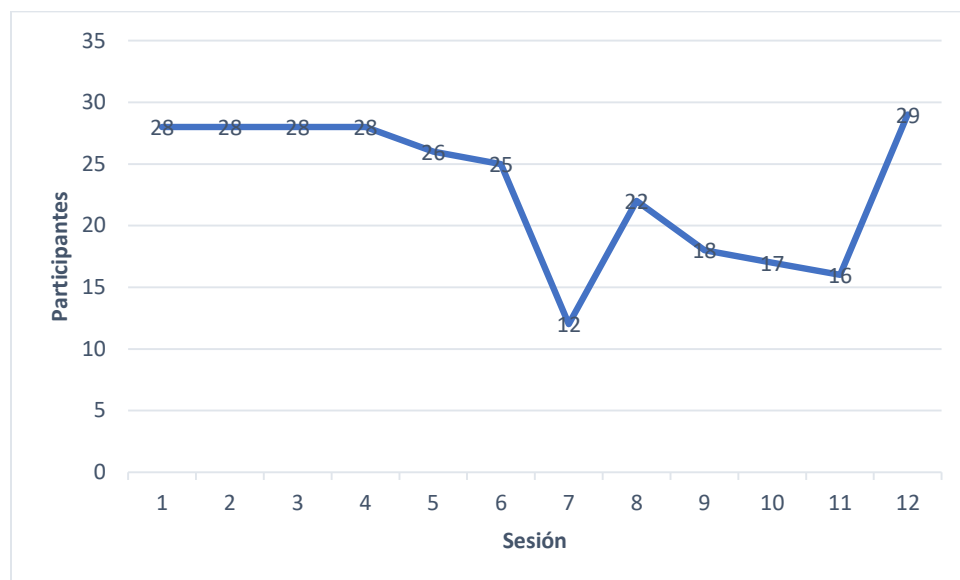
Horario	6 de enero	10 de enero	13 de enero	16 de enero	17 de enero	18 de enero
10:00-10:40	III semestre	I semestre	III semestre	I semestre V semestre	V semestre	
10:40-11:20	V semestre		I semestre			I semestre III semestre V semestre

Nota. Elaborado a partir del horario escolar compartido por el Colegio Teresita A. C.

Comentado lo anterior, la asistencia a las sesiones se vislumbra en el siguiente gráfico. Puede notarse que en la última sesión hubo un total de 29 participantes, es decir, uno más que en las primeras cuatro sesiones. Se trató de una participante que previamente no se había integrado al círculo debido a que se encontraba tomando clases en línea.

Figura 1

Registro de asistencias



Nota. Elaboración propia.

En las sesiones 5 y 6 se observa una disminución de dos y tres participantes respectivamente. Al respecto, debe comentarse que durante la sesión 4, del 1 de diciembre de 2022, se registró un incidente relacionado con los participantes masculinos de III semestre, quienes tras el inicio de las actividades llenaron un preservativo con agua y jugaron con él. Esta conducta provocó un llamado de atención por parte de la Dirección escolar y suspensión por unos días para los responsables, quienes por dicha razón no asistieron a las sesiones posteriores hasta enero.

Como se mencionó previamente, los participantes del círculo de lectura formaban parte de un público cautivo, de ahí que su sola asistencia a las sesiones no permite interpretar su interés en las actividades propuestas. Por lo anterior, se realizó una rúbrica con el objetivo de evaluar el involucramiento mostrado por los participantes en los círculos de lectura.

Figura 2

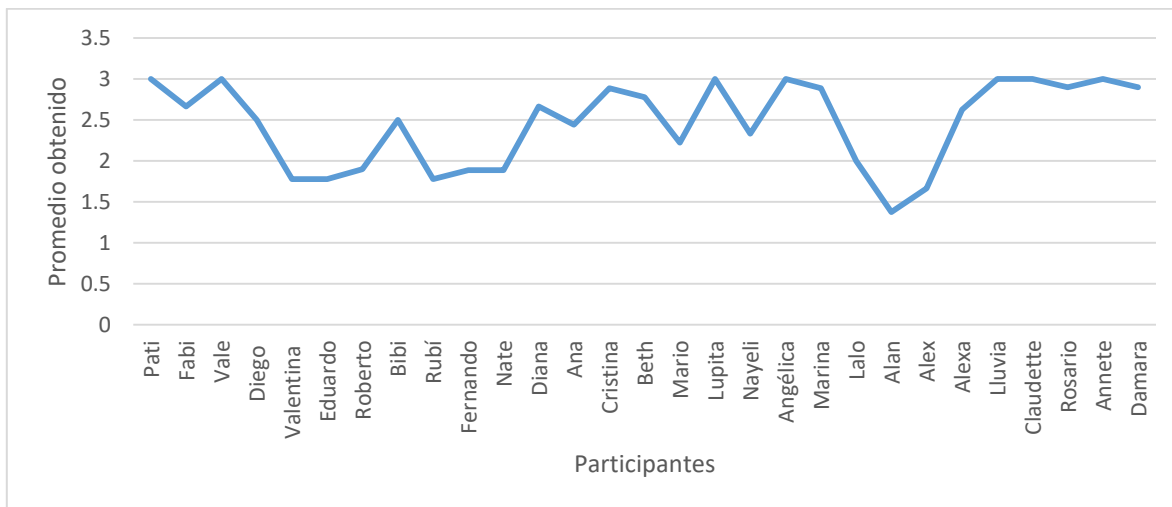
Rúbrica: interés y participación en el círculo de lectura

Aspectos a evaluar	Alto 3	Medio 2	Bajo 1
Tiempo dedicado a la lectura	Lee durante el tiempo establecido para la lectura con atención, enfocado en ésta.	Lee durante la mayor parte del tiempo establecido para la lectura. Se distrae en ocasiones.	No muestra interés por la lectura
Diálogo	Dialoga con sus compañeros sobre la lectura y temas relacionados con ésta.	Dialoga sobre la lectura, pero se desvía del tema principal.	Dialoga sobre temas ajenos a la lectura.

Nota. Elaboración propia.

El diseño de la rúbrica se planteó considerando que el tiempo de lectura estuviera unido al disfrute de ésta (Garrido, 2014), así como que hubo estudiantes que externaron preferir leer a solas, por lo que no se contempló añadir como aspecto a evaluar la lectura en voz alta, dado que esto podría remitir a los participantes a las actividades educativas realizadas durante su horario escolar.

A partir de la rúbrica presentada, se evaluó durante cada sesión a las y los participantes, obteniéndose los siguientes resultados en cuanto a su interés en la lectura. Debe indicarse que se les otorgó un pseudónimo con el cual serán mencionados en las siguientes páginas.

Figura 3*Interés y participación en el círculo de lectura*

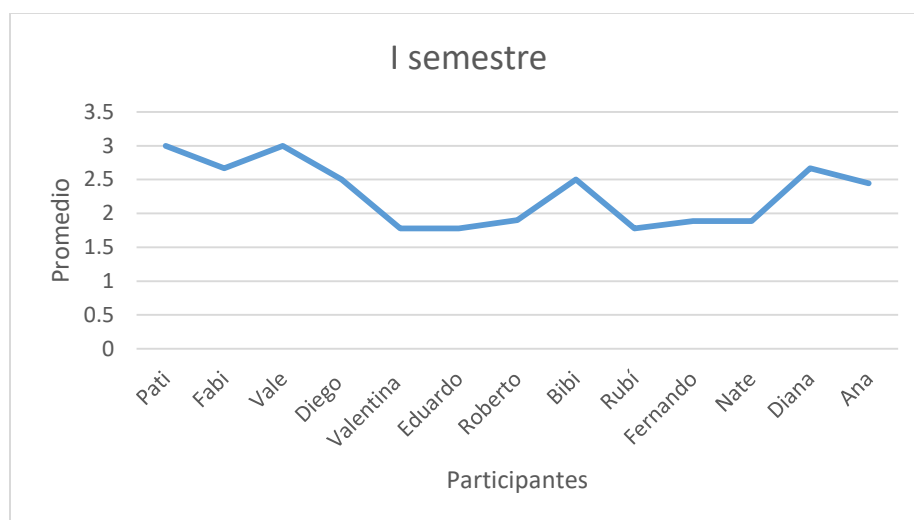
A partir de la figura puede notarse el promedio del nivel de interés y participación alcanzado por todos los participantes, siendo 3 el valor más alto a alcanzar. A continuación se ahondará en este aspecto por semestre.

3.1.1 Interés y participación en el círculo de lectura de I semestre

En la figura 4 se observa que los participantes con los niveles de interés y participación Alto y Medio fueron: Pati (3), Fabi (2.6), Vale (3), Diego (2.5), Bibi (2.5), Diana (2.6) y Ana (2.4). Mientras que los participantes puntuados con el nivel Bajo fueron: Valentina (1.7), Eduardo (1.7), Roberto (1.9), Rubí (1.7), Fer (1.8) y Nate (1.8).

Figura 4

Promedio de interés y participación en el círculo de lectura de I semestre



En el caso de las participantes y el participante con los niveles Alto y Medio, se observó que Pati, Vale, Bibi, Diego y Ana tendían a formar un círculo de lectura entre ellos, ejerciendo la lectura en voz alta para compartir la novela *Sublime amor juvenil* (Raucher, 1976). A su vez, Ana realizó apuntes relativos a la lectura.

En la sexta sesión, del 15 de diciembre de 2022, Vale solicitó llevarse dicha novela a casa. Se trata de una participante que se mostró tímida durante las actividades, hablando en voz baja a menudo e interactuando sólo con las personas mencionadas anteriormente de forma seria e inexpresiva. La Coordinación del colegio informó que se trataba de una estudiante de nuevo ingreso cuya familia buscaba un centro de estudio respetuoso y libre de

bullying, del cual fue víctima anteriormente. Sin embargo, se observó que durante las sesiones de lectura se mostraba más alegre y sonriente, especialmente al llevarse el libro a casa.

En cuanto a Fabi y Diana, durante la mayor parte de las sesiones se observó un interés continuo por las lecturas que escogieron. Sin embargo, durante la quinta y décimo primera sesión se mostraron altamente distraídas debido a que decidieron acercarse a sus compañeros de III semestre, con quienes se ocuparon de platicar principalmente.

Respecto a los participantes en el nivel Bajo de interés y participación, se enlista a: Valentina (1.7), Eduardo (1.7), Roberto (1.9), Rubí (1.7), Fernando (1.8) y Nate (1.8). En cuanto a Valentina, debe indicarse que se trata de una joven que se dedica profesionalmente al deporte, lo cual le exige dedicación completa durante las tardes. Por lo anterior, expresó sentirse cansada y somnolienta a la hora de las sesiones. Valentina y Rubí prefirieron leer juntas, siendo la segunda quien generalmente leía en voz alta. Esta dinámica ocasionó que durante la tercera y cuarta sesión se quedara dormida. En la sexta sesión, Rubí le expresó a Valentina que le tocaba leer en voz alta. Tras unos minutos, Rubí se durmió. Sin embargo, Rubí solicitó llevarse prestados tres libros, los cuales devolvió tras haber completado su lectura.

Los participantes Roberto, Eduardo, Fernando y Nate formaban un grupo de amigos que escogía las mismas lecturas para compartir. Sin embargo, durante las sesiones mostraron poco interés en éstas, prefiriendo apartarse para platicar discretamente. Al observar esto, se platicó con ellos para averiguar sus posibles intereses. Los cuatro participantes respondieron que les interesaban cómics, especialmente de superhéroes. Por su parte, Fernando expresó su deseo de acercarse más a textos informativos sobre animales. Tras conversar con ellos, se procedió a buscar material que complementara la cartografía

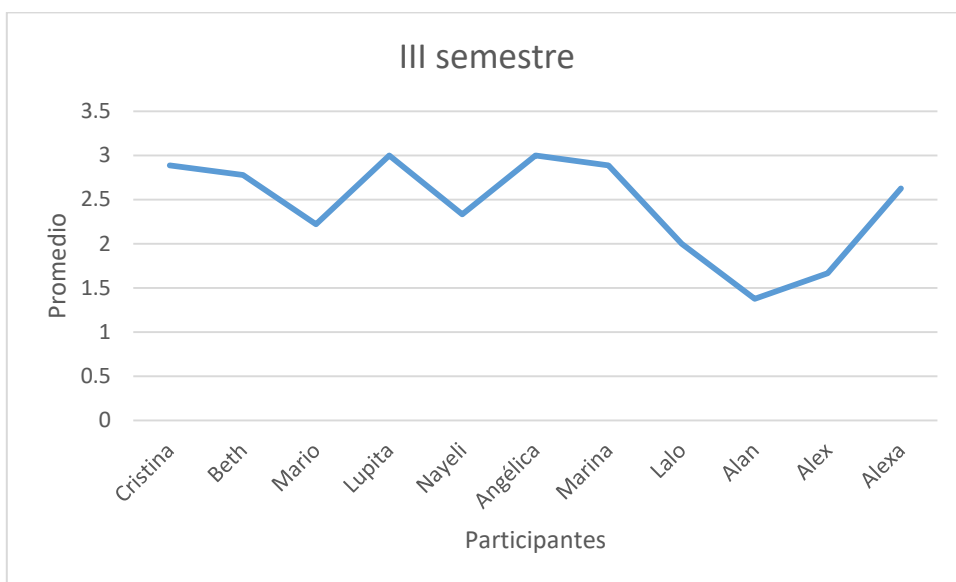
lectora previamente seleccionada y que pudiera resultar de su interés. Asimismo, durante las sesiones de enero se trabajó con ellos de forma personal. Sin embargo, no se observó que esto resultara en aumentar su interés por la lectura.

3.1.2 Interés y participación en el círculo de lectura de III semestre

En la figura 5 se registra como las y los participantes con los niveles Alto y Medio de interés y participación a Cristina (2.8), Beth (2.7), Mario (2.2), Nayeli (2.3), Angélica (3), Marina (2.8), Lalo (2) y Alexa (2.6). Los participantes ubicados en el nivel Bajo fueron Alan (1.3) y Alex (1.6).

Figura 5

Promedio de interés y participación en el círculo de lectura de III semestre



Sin embargo, a pesar de lo que la figura 5 pudiera sugerir respecto al comportamiento lector del grupo de III semestre, se debe matizar los resultados, toda vez que en general se mostró inquieto durante las sesiones. Su actitud llegó en ocasiones a interrumpir a compañeras y compañeros de otros grupos, ya que solían hablar en voz alta o jugar.

Hasta la cuarta sesión, parte del estudiantado asistente de otros grupos manifestó su deseo de excluir a la mayoría del grupo de tercer semestre, llegando incluso a comunicar tal interés a la Coordinación del Colegio Teresita A. C. De acuerdo con la participante Lluvia, de V semestre, era imperativo “controlar” al grupo, pues el círculo de lectura era su único espacio para leer, ya que sus materiales y tiempos de lectura son escasos y ni siquiera contaban con libros de texto. Los participantes de I semestre Eduardo, Roberto, Fernando y Nate también expresaron a la facilitadora su desagrado por la actitud de algunos miembros de III semestre.

Tras el incidente ocurrido con el preservativo mencionado al inicio del capítulo, la Dirección escolar habló con el grupo, lo que provocó cambios en su conducta. Esto permitió a la mayor parte de III semestre integrarse a la actividad de lectura.

Los participantes Beth y Ale tomaron la decisión de leer por separado de sus compañeros de grupo, pero de forma individual. Cristina, Lupita, Marina y Alan formaron un círculo para leer *Laura Dean termina conmigo* (Tamaki, 2020). Esta lectura atrapó especialmente a Marina.

Mario fue un participante que se acercó a diversas compañeras y compañeros a lo largo de las sesiones. Con quienes logró mayor concentración fue con Angélica y Alex.

En cuanto a Alan y Alex, los participantes con el menor promedio alcanzado, se observó desinterés respecto a la mayor parte de las lecturas e inquietud frente a la idea de leer. La lectura de cómics resultó más interesante para ellos cuando se les proporcionó.

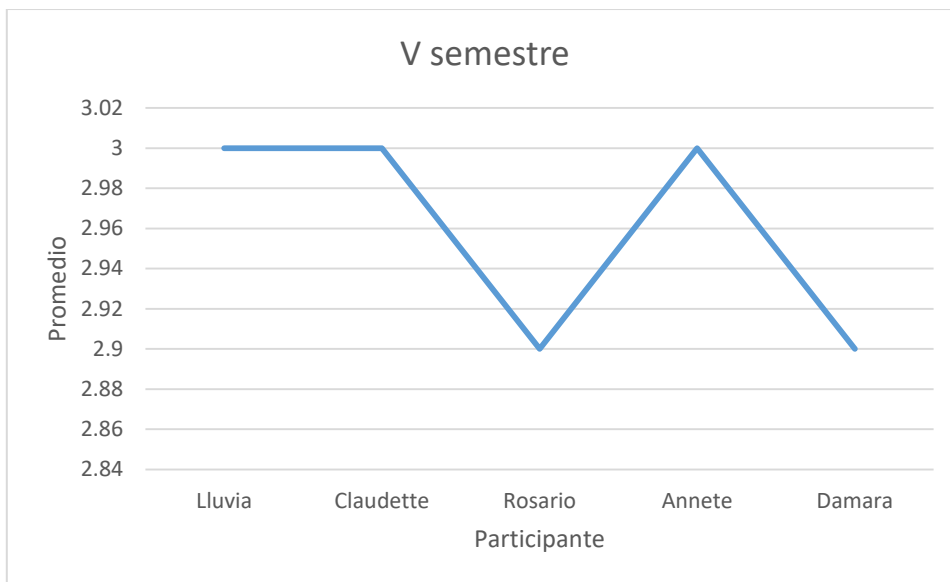
Para concluir con este grupo, se debe hacer mención de que durante las últimas sesiones de enero volvió a mostrar inquietud, debido a los exámenes finales y el deseo de salir de vacaciones. En ocasiones, se llegó a observar que utilizaban el tiempo del círculo de lectura para repasar, puesto que la hora de exámenes era la siguiente.

3.3 Interés y participación en el círculo de lectura de V semestre

El grupo de V semestre del Colegio Teresita A. C. es el que tiene menos integrantes, pero también el que registró los valores más altos en cuanto a interés y participación en el círculo de lectura, como puede observarse en la figura 5.

Figura 6

Promedio de interés y participación en el círculo de lectura de V semestre



En cuanto al comportamiento lector de las participantes, se puede indicar que las cinco obtuvieron un nivel Alto en interés y participación en el círculo de lectura, pues la mayor parte del tiempo lo dedicaron a la lectura.

Lluvia y Annette decidieron leer en conjunto. Ellas escogieron *Para Nina. Un diario sobre la identidad sexual* (Malpica, 2009), novela que acabaron en 10 sesiones. Por su parte, Rosario y Damara escogieron en un primer momento leer la novela *Mary Jo* (Pessoa, 2016). Posteriormente, Damara informó haberse entusiasmado tanto con la novela que compró su propio ejemplar, el cual terminó en casa. Tras esto, solicitó permiso para

leer *Harry Potter y la piedra filosofal* (Rowling, 2000), pues explicó ser fan de las películas de la saga y haber adquirido recientemente los libros, pero no podía concentrarse en casa para leer. Rosario escogió otras lecturas parte de la cartografía lectora propuesta; sin embargo, a menudo las participantes se distraían platicando entre sí.

Por último, Claudette decidió leer sola *Como caracol* (Ventura Medina, 2018). Asimismo, comunicó que había decidido comprar el libro por su cuenta, para continuar la lectura en casa. Se debe apuntar que si bien no asistió a la sesión 7, le envió un correo a la mediadora del círculo para preguntarle en qué página se había quedado y posteriormente explicó que dedicó la hora a leer como si se encontrara en la institución escolar.

A partir de las descripciones previas, puede notarse que el círculo de lectura se vio regido por la libertad de elección en cuanto a lecturas y compañeros de lectura, así como por una actitud por parte de las y los participantes que se decantaba por la independencia. Debe indicarse que la sesión 1 y 2 siguieron una dinámica distinta, ya que la primera constó de un rally literario y una introducción a la cartografía lectora seleccionada. La segunda sesión inició con la dinámica Piedra, papel o tijera humano y una lectura en voz alta. Sin embargo, en ambas sesiones las actividades consumieron el tiempo. La última, además, agitó los ánimos de los participantes de tercer semestre de tal forma que no pudieron enfocarse en la lectura en voz alta.

Los y las asistentes del proyecto de intervención, sin embargo, demostraron no necesitar de actividades de animación a la lectura extras, pues al inicio de cada sesión, a partir de la tercera, llegaban por cuenta propia al aula asignada, buscaban el libro deseado y se disponían a leer, con excepción de los casos y momentos mencionados previamente.

3.2 Sobre la cartografía lectora propuesta

La cartografía lectora se relacionó directamente con el cumplimiento de los siguientes objetivos particulares del proyecto de intervención: 1. Animar a la lectura a un grupo de adolescentes a través de la literatura juvenil que remita a la experiencia de vida de la mayoría del grupo; y 4. Promover la literatura escrita por mujeres por medio de una cartografía lectora compuesta principalmente por autoras. Aunque el objetivo 5 se relaciona directamente con la cartografía, se ahondará en un apartado más adelante.

Para conocer si los objetivos se cumplieron, se aplicó un cuestionario final (ver Apéndice B) cuyos resultados se presentarán e interpretarán a continuación.

Con el objetivo de comprobar si la cartografía lectora animó a la lectura a las y los participantes, se comparó sus hábitos de lectura antes y después de la implementación del círculo de lectura. Sus hábitos lectores previos pueden apreciarse en la figura 7.

Figura 7

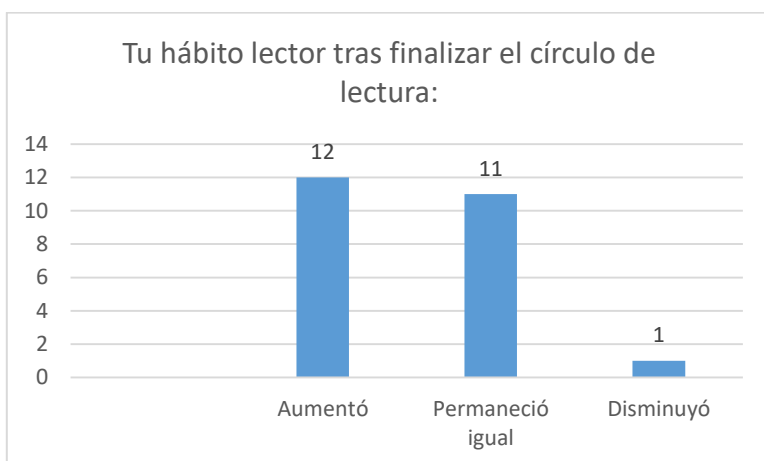
Frecuencia de lectura de los participantes antes del círculo de lectura



Antes del círculo de lectura, 8 de quienes respondieron la encuesta final leían rara vez, 6 lo hacían ocasionalmente 5 algunas veces a la semana 3 algunas veces al mes y sólo 2 lo hacían diariamente. Es decir, la lectura no era un hábito entre los y las participantes. Para conocer el impacto que el círculo de lectura tuvo en la modificación de esta conducta, se preguntó si tras el fin de éste habían observado cambios en su hábito lector.

Figura 8

Hábito lector tras finalizar el círculo de lectura

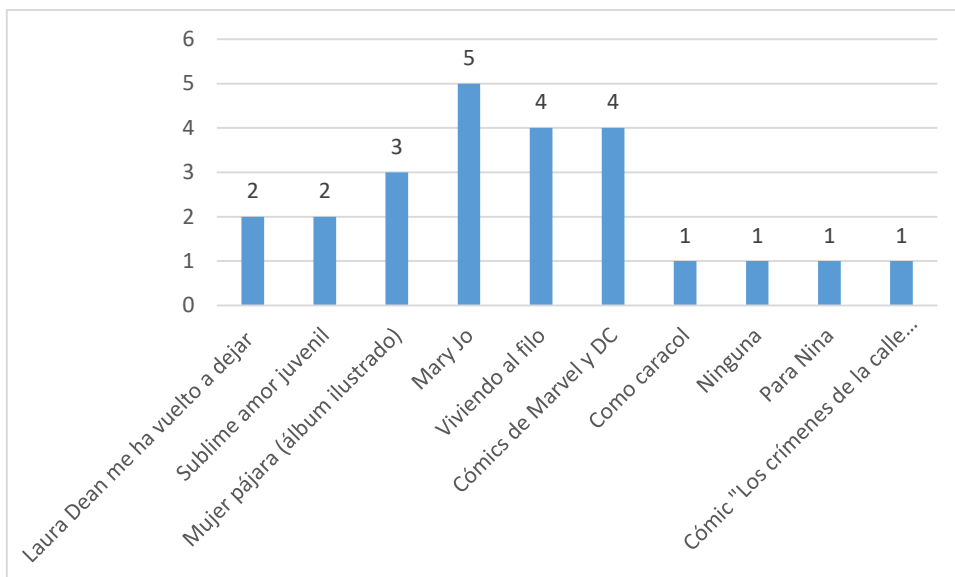


Los resultados indican que, tras el término del taller, 12 de quienes respondieron la encuesta final aumentaron su hábito de lectura, mientras que para 11 éste permaneció igual. Sólo una persona indicó que había disminuido.

Respecto a los contenidos, se indagó sobre las lecturas más apreciadas por las y los participantes, tanto aquellas contempladas en la cartografía lectora inicial como en la complementaria. La novela *Mary Jo* (Pessoa, 2016) fue la favorita del grupo participante, seguida de *Viviendo al filo* (Mansour, 2019) y los cómics de Marvel y D. C.

Figura 9

Textos favoritos de las y los participantes del círculo de lectura



Para conocer con mayor precisión las razones que llevaron a las y los participantes a elegir tales lecturas como sus preferidas, se les pidió que describieran lo que más les agradó de su elección (ver Tabla E1). De acuerdo con el género, se notó que las respuestas de las y los participantes variaban en complejidad. Ellas describieron con mayor detalle sus impresiones, en tanto que los participantes varones tendieron a dar respuestas más escuetas, pues indicaron haber disfrutado de los dibujos, las escenas de acción, la temática de superhéroes, el silencio y “sus historias y personajes”.

En cambio, en las respuestas más argumentadas se observó la predisposición a preferir las historias según la exploración de la realidad que ésta les permita hacer, así como la facilidad de explorar el autoconocimiento, según se puede interpretar a partir de los comentarios que expresan haber disfrutado la “identificación” que encontraron en las protagonistas femeninas.

Esto último se hizo patente en el grupo focal realizado para comentar la lectura de *Mary Jo* (2016), en el que dialogaron las participantes Damara, Rosario y Lupita. Durante

esta conversación, se notó la recurrencia de la expresión “soy yo” o “es sobre mí este libro”, “en qué momento escribí esto” para referirse emotivamente a la identificación sentida en diversos momentos de la lectura.

Rosario describió haber sentido emoción y empatía al leer la narración de los cambios físicos y emocionales, propios de la adolescencia, que Mary Jo vive en la obra. Asimismo, resaltó que era el primer libro que leía en el que se describía de forma realista el inicio de la vida sexual de una adolescente. Dicha experiencia fue compartida por sus compañeras. Las participantes también hicieron hincapié en sus opiniones sobre relaciones sociales de la protagonista y enlazaron sucesos de la obra con su propia vida. Añadieron que la obra fue tan de su agrado que empezaron a hablar de ésta con conocidos fuera del espacio escolar, así como con sus familiares, a quienes invitaron a leerla.

La cartografía lectora también tuvo por propósito promover la literatura escrita por mujeres. Al respecto, se cuestionó a las y los participantes si sería de su interés seguir leyendo autoras. Los resultados indicaron que 21 tienen interés en continuar acercándose a la literatura escrita por mujeres, a 2 les resulta indiferente y sólo una persona indicó no tener interés en ese sentido.

Figura 10

Interés de los participantes en continuar leyendo autoras



Nota. Elaboración propia.

De igual forma, se solicitó que explicaran por qué habían escogido la respuesta positiva.

Sus argumentaciones fueron las siguientes:

Tabla 3

Razones para seguir leyendo autoras

Participante	Razón de interés
Fabi	Sí, porqué me gustaría conocer más temas y la forma de pensar de cada autora
Alex	Si, me agrado su buena interpretación
Vale	Si, es muy lindo ver el trabajo y el esfuerzo de otras mujeres
Bibi	Si, porque las mujeres tienen un gran potencial
Valentina	Sí, porque me siento identificada
Rubí	Si, por qué como que te identificas más con la lectura y te llama la atención
Eduardo	Sí porque estaban interesantes
Diana	Si, tienen otra visión de las cosas que hacen que los libros sean mejores y con un contexto moderno y abierto
Alex	Si ya que muchas tienen buenas tramas
Damara	Si porque son historias muy interesantes

Lluvia	Realmente no tengo problema con que sea hombre o mujer quien escribió el libro, sin embargo claramente cada género tiene su perspectiva y es muy interesante conocer ambas. Dado el hecho de que generalmente son autores si me interesaría leer más autoras, esa visibilidad y reconocimiento que se les puede atribuir es muy importante, en impacto y valor.
Lalo	Si, me llamaron la atención esas lecturas
Pati	Sí, creo que las mujeres deberíamos tener la misma oportunidad que lo hombres para que nuestros trabajos literarios se reconozcan.

Nota. Se ha conservado la escritura textual de los participantes.

Al igual que en el análisis anterior, se observa que las principales interesadas en continuar leyendo historias por mujeres fueron las participantes del círculo de lectura, aunque tres de sus compañeros también indicaron contar con ese interés. En el caso de ellas, argumentan sentirse identificadas por lo escrito por las autoras. Asimismo, se percibe que las participantes son conscientes de la poca visibilidad que el canon literario ha dado a las escritoras (Fariña Busto, 2016).

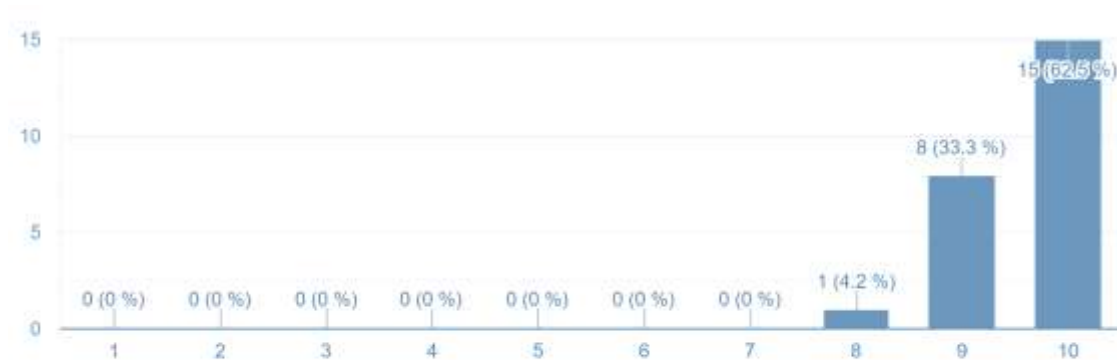
3.3 La experiencia en el círculo de lectura

Motivo de interés especial es analizar la vivencia de las y los participantes en el círculo de lectura. En este apartado se expondrá sus impresiones generales tras terminar la experiencia de haber sido partícipes de un círculo de lectura en el contexto escolar, caracterizado por una menor rigidez respecto a sus otras actividades académicas. Asimismo, se revisará el impacto que tuvo el hacer de la lectura en voz alta la principal herramienta de interacción durante las sesiones y su percepción sobre ésta. Lo anterior se relaciona directamente con los objetivos 2. Estimular la comprensión crítica de textos literarios a través del diálogo entre pares y 3. Impulsar la fluidez de la lectura en voz alta mediante un círculo lector.

Para evaluar la impresión general de los participantes respecto al círculo de lectura, se les pidió que le concedieran una calificación. En la figura 9 se puede apreciar que en general hubo una apreciación positiva, con 8, 9 y en su mayoría, 10 en la evaluación.

Figura 11

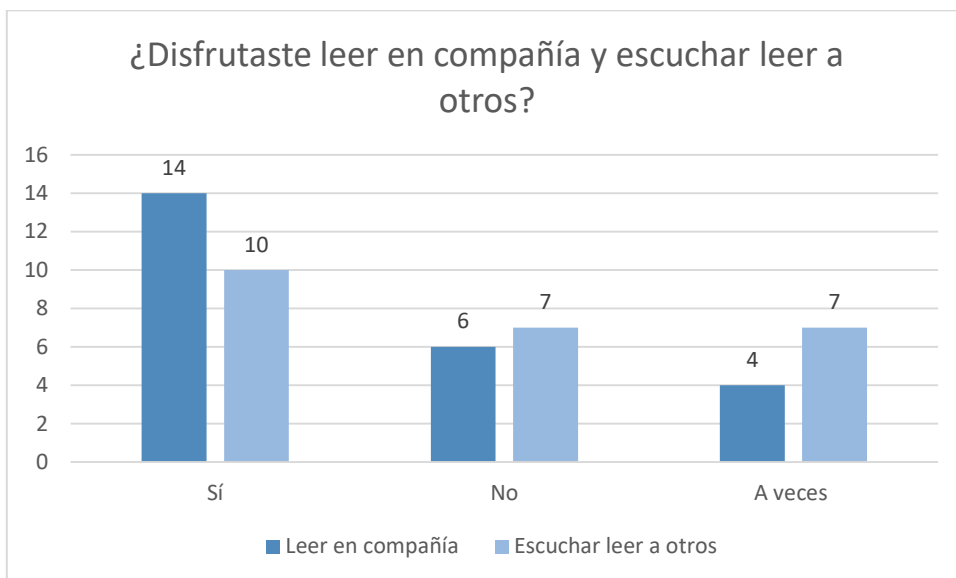
Calificación otorgada al círculo de lectura



Nota. Gráfico generado en Google Forms.

Sin embargo, es necesario recordar que la mediadora ha sido maestra de las y los participantes, lo que podría haber provocado un sesgo en la respuesta dada debido a la simpatía previa. Por lo tanto, con el objetivo de ahondar más en su percepción se indagó en si habían disfrutado de leer en compañía.

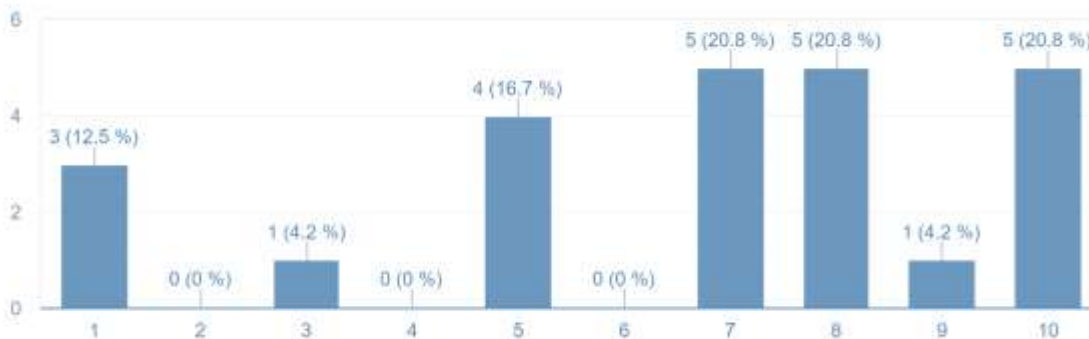
Catorce comentaron haber disfrutado leer en compañía, mientras que 4 afirmaron haberlo disfrutado solo a veces. Seis, en cambio, señalaron que no lo disfrutaron. Por otro lado, en lo que respecta específicamente a escuchar leer a otros, sólo 10 indicaron haber disfrutado tal actividad, mientras que los rubros No y A veces tuvieron los mismos resultados, con 7 cada uno.

Figura 12*Apreciación a leer en compañía*

Las y los participantes también ofrecieron respuestas argumentadas a haber o no disfrutado leer en voz alta. Quienes disfrutaron leer en voz alta y escuchar a sus pares encontraron agradable pasar un tiempo con sus amistades. Asimismo, indicaron que de esta forma podían compartir las emociones y las opiniones que la historia les generaba. En contraparte, quienes indicaron no haber disfrutado de la actividad señalaron que se distraían y era incómodo (ver Tabla E2).

La experiencia de leer en voz alta con otros compañeros recibió calificaciones más dispares que las otorgadas al círculo de lectura en general, como puede apreciarse en la siguiente figura:

Figura 13*Calificación otorgada a leer en voz alta con otros*

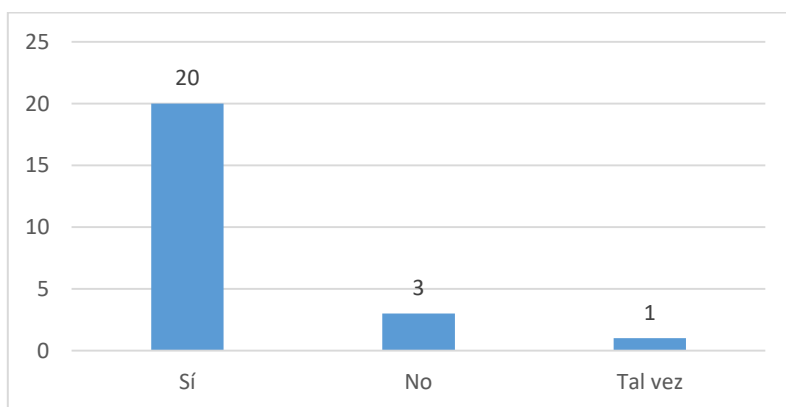


Nota. Gráfico generado por Google Forms.

En este apartado, se otorgó una calificación “reprobatoria” en algunos casos a la lectura en voz alta, con valores de 5, 3 y 1. Conociendo lo anterior, se procedió a solicitar que indicaran si participarían en un círculo de lectura similar en otra ocasión.

Figura 14

¿Las y los participantes retomarían un círculo de lectura?



Por último, se solicitó que indicaran si tenían sugerencias para un futuro círculo de lectura. Los resultados indican que si bien existe satisfacción general respecto al círculo de lectura, existen varias áreas de oportunidad, entre ellas: aumentar el acervo literario distintos géneros (como las novelas gráficas y los libros ilustrados), ampliar el tiempo de

lectura, aplicar más dinámicas de animación y crear productos derivados de los textos (ver Tabla E3).

Para finalizar, se considera pertinente puntualizar algunas observaciones realizadas a lo largo de círculo de lectura. La primera se relaciona con la participante Annette, quien dedicó el tiempo del proyecto de intervención a la lectura de *Para Nina* (Malpica, 2009), una novela cuya protagonista es una adolescente transexual. En consonancia con la trama, Annette acudió con la mediadora y por cuenta propia le llevó y prestó el libro *Qué nos hace humanos* (Garvin, 2016), cuya trama gira alrededor de un personaje protagónico de género fluido.

En segundo lugar, se deja constancia de que durante las sesiones de enero, se dejó de utilizar el área conocida como “salón grande”, debido a que en ésta se presentaban los exámenes finales, además de que se buscó evitar el calor que se presentaba dentro. Por lo anterior, se hizo uso de la cancha de la escuela, donde en una banca se acomodaba la cartografía lectora para los participantes (ver Apéndice E). Este espacio que terminó funcionando como escaparate atrajo la atención de otros miembros de la comunidad académica, incluyendo dos maestras y jóvenes estudiantes de segundo de secundaria. De esta forma, ambas maestras solicitaron material para leer, al igual que los alumnos de secundaria.

Para finalizar, se menciona un caso especial. Se trata del acercamiento de la profesora de Español del área de secundaria del Colegio Teresita A. C., quien solicitó a la mediadora consejo para llevar una lectura relacionada con el género, el inicio de las relaciones sexuales y el embarazo en la adolescencia. Al respecto, se consideró pertinente recomendar la obra *Tengo 14 años y no es buena noticia* (Witek, 2022), al ser un texto reciente y que

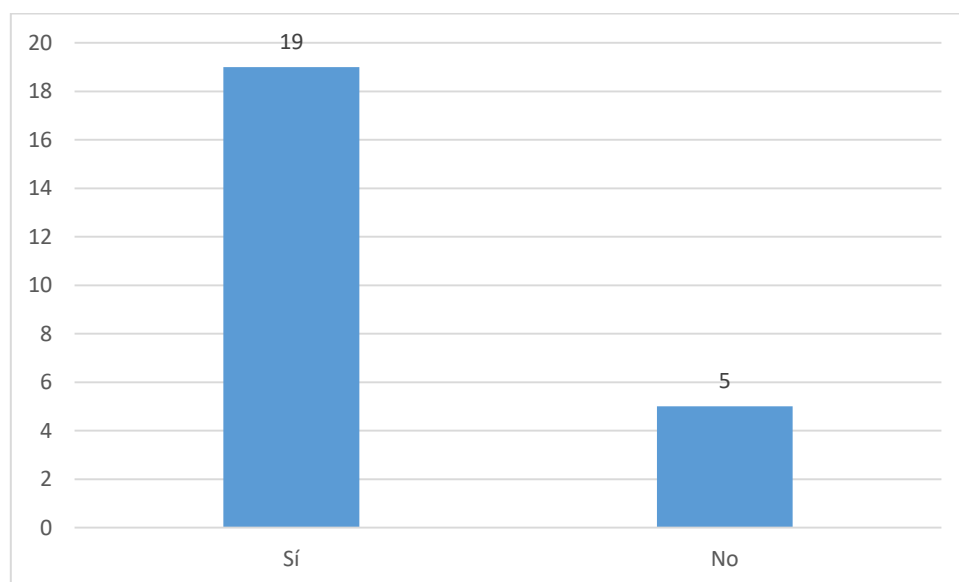
podía servir para trabajar la interdisciplinariedad. De esta forma, se supo que el grupo de segundo año de la institución leyó y reflexionó a partir de dicha novela. Se aclara que aunque ésta fue tomada en cuenta para entrar en la cartografía lectora, al final se descartó debido que se consideró que tocaba tópicos distintos al resto de los títulos finalmente seleccionados.

3.4 Sensibilización en género

El último objetivo particular del proyecto de intervención fue 5. Sensibilizar a las y los participantes respecto a la condición femenina a través de la lectura de la cartografía lectora propuesta. Es decir, se pretendió iniciarles en la perspectiva de género utilizando la literatura como herramienta que les permitiera conocer y reflexionar acerca de las vivencias de las mujeres, particularmente las adolescentes.

Figura 15

¿Reflexionaste sobre lo que significa ser mujer hoy en día?



Nota. Elaboración propia.

En el gráfico puede observarse una prevalencia de respuestas afirmativas a la pregunta “Los textos propuestos al principio del taller tenían por protagonistas jóvenes mujeres como tú o tus compañeras. ¿Leer sus historias te permitió reflexionar acerca de lo que significa ser mujer actualmente?”; sin embargo, se considera valioso dar paso a las respuestas más concretas que las y los participantes dieron al respecto.

Las participantes indicaron en su mayoría haber reflexionado activamente gracias a los textos leídos sobre lo que significa ser mujer en la sociedad actual. Igualmente, resaltaron haberse sentido identificadas, comprendidas e inspiradas a tomar una actitud de resiliencia al leer. Tal fue el caso de Valentina, quien expresó sobre su experiencia lectora:

Algunas veces creía que lo que me pasaba solo era a mí y pensaba que la vida a veces era injusta conmigo, pero al escuchar que a varias mujeres les pasa, me siento identificada y me siento aún más fuerte para poder salir adelante.

Una consideración similar expresó Claudette, quien afirmó: “Sí, abrió las puertas de mi alma para demostrarme que puedo ser lo que quiera ser, hacer lo que amo y esforzarme por lograrlo”. Igualmente, Diana indicó haber tomado como ejemplo lo leído para actuar en su cotidianidad: “Si, al ver su percepción ante ciertas situaciones, fue un ejemplo que me ayudó a procesar situaciones personales”.

Algunas participantes formularon razonamientos más complejos. Por ejemplo, Lluvia, quien leyó *Para Nina* (Malpica, 2009) indicó haber cavilado acerca de la relación texto-realidad.

Si, la reflexión tuvo gran relevancia en mi proceso de lectura. Cada frase que afirmara, negara o pusiera en duda algo me llevaba a la reflexión de si realmente eso aplicaba en la sociedad actual, comprender incluso como funciona ideológicamente ésta y raíces de

pensamientos. Justamente la diversidad de perspectivas amplía la visión y cambia o enriquece el juicio. En el caso particular de la lectura "Para Nina" aparte del lugar de la mujer en la sociedad se muestra el papel de quién se identifica como mujer y deja ver el machismo en palabras que parecerían inocentes, esa agresión verbal que se enfrenta día y noche.

Rosario, por su parte, señaló cuestionarse constantemente su situación como mujer. Se trata de una de las participantes que activamente demostró tener interés en temas de género, llegando a trabajarlos en tareas escolares.

Sí, personalmente me desarrollo en un contexto en el que [sic] siempre me cuestiono el ser mujer y las dificultades que atravieso por esto mismo. Ser mujer está lejos de ser un privilegio pero creo que se puede haber [sic] un estado de paz y que mejor encontrarlo en un libro donde se le da voz a la mujer, donde la mujer sea mujer.

Para participantes como "Lupita", las lecturas le hicieron notar que sus experiencias son compartidas por otras mujeres.

Leer este tipo de lecturas me ayudó a darme cuenta que muchas de las cosas que me suceden día con día son más comunes de lo que pensamos, también a darme cuenta que todas nos hacemos cierto tipo de preguntas o por el contrario también que cada pequeño aspecto que cambie en cada una también cambia la forma en la que ve la vida y la vida las ve a ellas.

Para Fabi, las lecturas le resultaron un parteaguas, "ya que muchos de los temas se han normalizado y no nos permiten tener mayor reflexión acerca de cosas que nos causen inseguridad". En ese sentido, Vale expresó haber reflexionado sobre "la diferencia que

existe con las mujeres, ya que algunas se sientan [sic] obligadas a actuar y/o ser alguien que se le impuso desde pequeñas”.

Cristina indicó haber notado que “a la mayoría de la mujeres les pasa lo mismo y es interesante, aunque hubo un gran cambio de como [sic] era ser mujer antes y como es serlo ahora”. En relación con la situación de la mujer en el pasado, Pati también opinó:

“específicamente el libro que yo leí me ayudó a ver cómo una mujer de mi edad vivía en otra época, país y notar todo lo que ha cambiado”.

Damara señaló haber reflexionado ya que “muchas mujeres pasamos por situaciones similares a las de los libros y eso te ayuda a reflexionar tu situación”.

En puntos más concretos de reflexión se ubicaron algunas participantes. Tal fue el caso de Marina, quien tras la lectura de *Laura Dean me ha vuelto a dejar* (Tamaki, 2020) se decantó por reflexionar acerca de las dinámicas del amor romántico: “pues me hizo reflexionar unas cosas que no hay que pedirle mucho a una persona que te dio su atención pero solo te ve como un juego y esa persona piensa que no”.

Beth, asimismo, centró su reflexión en la novela leída, *Al filo* (Mansour, 2019), al indicar que “el contexto de Laura (protagonista) es muy cierto pues muchas veces el no saber cómo expresarte o comunicarte llega a ser un arma de dos filos”, en relación con la práctica de la autolesión.

En cuanto a las participantes, sólo hubo una que respondió negativamente a la pregunta, a lo que argumentó: “La verdad no porque todas son distintas y tienen maneras distintas de lo que significa ser una mujer en todos los sentidos”.

Mención especial debe hacerse de las opiniones de los participantes varones, quienes dieron respuestas varias.

En el caso de Mario, se percibe que la novela gráfica *Laura Dean me ha vuelto a dejar* (Tamaki, 2020) fue la que causó mayor interés o impacto, pues su respuesta se orientó a su lectura: “conocí más sobre lo que pasa con las mujeres con distintas preferencias y lo que puede pasar en su vida”. Es decir, para el participante la reflexión se centró en las relaciones románticas entre mujeres y sus particularidades”.

Lalo respondió que efectivamente había reflexionado sobre lo que significa ser mujer en la sociedad actual tras la lectura de los textos propuestos en la cartografía: “uno piensa que es diferente y lo piensa de otra manera a los demás pero no sabes lo que pueden llegar a pasar”. De igual forma, Alex consideró las lecturas, “Si [*sic*] la verdad te hacen reflexionar sobre lo complicado que puede llegar a ser”. Por su parte, Eduardo respondió únicamente “Si [*sic*] me llevo a reflexionar” sin más argumentación.

Estos testimonios se caracterizan por el tono escueto, en tanto sólo Mario hace alusión a un tema particular y sus implicaciones. Las respuestas sin embargo contrastan con las de los participantes Nate y Fer, quienes expresaron “no me percate que los textos avían Sido [*sic*] escritos por mujeres” (una respuesta que no corresponde propiamente con la pregunta) y “no realmente, no reflexionó [*sic*] sobre esos temas” respectivamente, al igual que Alan, quien se limitó a responder a la pregunta negativamente sin explicaciones.

3.5 Discusión

Una vez expuestos los resultados de la intervención realizada, se considera pertinente reflexionar acerca de los objetivos propuestos, el alcance de las teorías que dieron sustento al proyecto y contrastar con los trabajos previos realizados en el campo.

El primer objetivo de este proyecto de intervención fue animar a la lectura al grupo participante, compuesto por adolescentes de ambos géneros, de los 14 a los 18 años de edad, a través de la literatura juvenil que remitiera a su experiencia de vida. Es decir, se pretendía propiciar el acercamiento lector indicando a las y los participantes que podían encontrar un reflejo de su realidad, intereses y preocupaciones en la lectura.

Los comentarios realizados en el grupo focal junto con las respuestas descritas previamente indican que, como expresa Petit (2001), las personas en la adolescencia se acercan a la lectura para explorar los terrenos aún no conocidos de la experiencia adulta, así como para construir un espacio psíquico que, a través de la identificación con personajes e historias, les permitan elaborar su identidad como sujetos.

Rivera Guevara (2022) llevó a cabo en telebachillerato un taller en el cual descubrió que el texto más significativo para sus participantes fue uno protagonizado por adolescentes. Se trata de la novela *Nada* (2000) de Jane Taller, ampliamente conocida por la polémica generada alrededor de la obra dado su carácter existencialista. Debido a la amplitud de la cartografía lectora propuesta por Rivera Guevara (2022), se infiere que para las y los adolescentes, los textos literarios que versen sobre la etapa de vida que están experimentando serán de interés general.

El segundo y tercer objetivo que se buscó cumplir fue estimular la comprensión crítica de textos literarios a través del diálogo entre pares, así como impulsar la fluidez de la lectura en voz alta por medio de su práctica en un círculo de lectura. Éste se basó en los postulados de la teoría del aprendizaje dialógico, el cual hace de la interacción y el diálogo sus principales herramientas (Valls y Munté, 2010), hábito alejado de la práctica académica tradicional.

En el círculo de lectura se priorizó la interacción y el diálogo libre entre las y los participantes, lo cual dio pie a múltiples consideraciones por su parte, como pudo apreciarse anteriormente. Se trató de un tiempo en que pudieron convivir con sus amistades, así como también de uno en el que se les permitió compartir sus emociones y opiniones, y así aprender en conjunto. En ese sentido, Rivera Guevara (2022) igualmente reportó que la lectura en voz alta, el diálogo y el debate propiciaron mayor construcción de significados de parte del estudiantado con el que trabajó.

Por otro lado, se debe decir que se vio potenciada la solidaridad y la inclusión (Valls y Munté, 2010) ya que como indicó Lluvia, leer en voz alta con otros implicó el respeto a las habilidades y saberes ajenos. Sin embargo, no se debe olvidar que hubo participantes que indicaron sentirse a disgusto con dicho ejercicio.

Macías Ballester y García Prieto (2019) consideran como uno de los principios básicos del aprendizaje dialógico la transformación. Aseguran que el modelo implica lograr que la educación transforme la realidad no sólo desde el sitio de la figura educadora, sino desde toda la comunidad educativa. Se considera que hubo un principio de esto cuando la participante Annette recomendó a la mediadora el libro *Que nos hace humanos* (2016), así como cuando el círculo de lectura empezó a ser frecuentado por el cuerpo docente de la institución, lo que desembocó en que dos maestras solicitaran libros y la maestra de

Español aplicara la lectura *Tengo 14 años y no es una buena noticia* (Witek, 2022) en uno de sus grupos, tras pedir una recomendación a la mediadora. Es de recordar que, además, el impacto del círculo de lectura trascendió a la institución escolar, pues las participantes Lupita y Damara indicaron haber platicado y recomendado *Mary Jo* (2016) en su círculo social. Estas acciones encuentran reflejo en lo reportado por Olivares Morales (2017), quien indicó que su proyecto de intervención provocó que sus participantes (estudiantes del sistema CECYTE) se volvieran promotores de lectura, dado que compartieron el deseo de actuar como tales en la escuela primaria cercana a su contexto.

Para contribuir a los objetivos particulares relativos a promover la literatura escrita por mujeres, por medio de una cartografía lectora compuesta principalmente por autoras, y sensibilizar a los participantes respecto a la condición femenina a través de la lectura de la cartografía lectora propuesta, se considera que recurrir a la pedagogía crítica fue fundamental, pues sustentó las bases del proyecto. Debe recordarse que ésta se trata de un paradigma educativo que busca cuestionar y desmontar diversas dinámicas de dominación (López y Loaiza, 2016).

Al ubicar en el centro de esta teoría al género podemos focalizar las formas de violencia que nacen de éste, como lo son el sexismo, la homofobia y la discriminación (Lamas, 2014). De acuerdo con los resultados de la intervención, la mayoría de las participantes son conscientes en distintos grados de la forma en que el género delimita su devenir como personas. Asimismo, observamos que como planteó Briceño Alcaraz (2015), las adolescentes buscan en la lectura no sólo el placer de realizarla, sino también modelos de identificación y pautas de comportamiento que les permitan modelar y guiar su criterio personal.

Todo lo anterior resuena con lo mencionado por Lamas (2012), quien llama a acabar con la “orfandad de género”, es decir, el desconocimiento de la historia de las mujeres: lo que éstas han vivido, logrado y creado. Reconocer la “genealogía femenina”, considera la citada autora, implica para las mujeres reconocer y validar su existencia. Este proyecto de intervención, al igual que el realizado por Rivera Guevara (2022) persiguió ese objetivo al presentar una cartografía lectora con mayor presencia de autoras y personajes femeninos protagónicos.

La tercera teoría en la cual se basó el presente trabajo fue la transaccional, postulada por Louise M. Rosenblatt (2002). Ésta indica que los textos no tienen un significado de antemano, sino que es construido en un acto de “transaccionalidad” entre texto y lector, quien cuenta con un capital mental producto de su propia implicación en el medio social, cultural y personal (Dubois, 1989).

La teoría transaccional fue de utilidad para comprender los distintos puntos de vista del estudiantado participante de la intervención y los puntos de convergencia, pues siendo la mayoría pertenecientes al género femenino y proviniendo de contextos sociales similares, se esperó que llegaran a conclusiones similares ante textos relacionados entre sí. El hecho de que los participantes varones no reflexionaran de igual forma que sus compañeras demuestra la certeza de esta teoría, pues al pertenecer al género masculino han crecido y continúan desarrollándose entre distintos paradigmas y expectativas de comportamiento.

De acuerdo con Dubois (1989), existen dos posibles posturas que un texto puede provocar en el lector. La primera es la estética, que se refiere principalmente a los efectos que el texto estimula en la subjetividad lectora. Esto queda demostrado en lo que se refiere a las estimaciones realizadas por las y los participantes sobre la cartografía lectora

compartida, pues como se recordará se hizo especial énfasis en la sensación de identificación y en las emociones vividas durante la lectura. Sin embargo, las reflexiones de, en mayor parte, las participantes, también se vieron inclinadas hacia la postura eferente, caracterizada por lo que la persona lectora logra comprender tras la lectura (Morales et al., 2018).

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Respecto a la logística, coordinación y dirección de la intervención

En general se puede indicar que la intervención se llevó a cabo de forma exitosa. Aunque en un principio se había pensado en invitar únicamente a las estudiantes del Colegio Teresita A. C., contar con la participación de los participantes varones permitió explorar sus intereses y percepciones con el objetivo de incidir en su formación en un futuro.

Sin embargo, se considera que existen diversas áreas de oportunidad que posteriormente deben contemplarse para abrir un espacio similar en el entorno educativo. Respecto a la logística, se observó que realizar actividades de lectura con un grupo tan amplio se dificultaba, debido a la inquietud de ciertos participantes que no se sentían inicialmente interesados en la propuesta y las dificultades de la mediadora para atender a todos las y los participantes al mismo tiempo.

Tomando en cuenta las propias sugerencias de las y los participantes, un futuro círculo de lectura dentro de la institución debería formarse con el estudiantado genuinamente interesado en participar, de forma que el grupo fuera menor en número. Esto permitiría mayor oportunidad de proponer actividades lúdicas en relación con las lecturas, así como fomentar la participación oral de cada integrante.

Sería importante enriquecer el acervo literario de la institución no sólo dentro de la biblioteca escolar, sino en las aulas. De esta manera, el estudiantado tendría mayor oportunidad de acercarse a la lectura, ya sea por indicación docente o bien, en el tiempo libre que tuviera entre clases. Este acervo debería ser variado y contemplar no sólo narrativa, sino también cómic, novela gráfica y álbum ilustrado.

En lo que respecta a la coordinación de círculo de lectura, se considera que pudo haberse enriquecido con otras actividades de lectura que dinamizaran las sesiones; sin embargo, es importante resaltar que en cuanto se notó que las y los participantes se sentían cómodos con la lectura, ya que llegaban al aula donde se llevaba a cabo dispuestos a continuar con el libro previamente escogido o bien, elegir otro, se resolvió continuar con la dinámica por respeto a sus intereses y a su autodeterminación. Esto se decidió tomando en cuenta que como indica Garrido (2014), la lectura por placer en el ámbito escolar frecuentemente es mal vista, debido a que se considera una “pérdida de tiempo” si no se acompaña con actividades que la vinculen con el currículum escolar, por lo tanto, la autora de este documento prefirió ofrecer un círculo de lectura que se alejara en la medida de lo posible de las dinámicas escolares ya conocidas por las y los participantes en sus clases. A pesar de lo anterior, se debe recordar que participantes como Lalo, Claudette y Diana recomendaron para un futuro círculo de lectura el empleo de actividades de comprensión, reforzamiento o dinamización relacionadas con los textos leídos (ver capítulo 3.3 La experiencia en el círculo de lectura).

4.2 Respecto a la cartografía lectora seleccionada

El uso de una cartografía inicial compuesta por obras pertenecientes a la llamada LIJ demostró ser un acierto, pues las y los participantes en su mayoría se mostraron satisfechos ante el contacto con éstas. Como indica Cerrillo Torremocha (2016), la LIJ se caracteriza por dirigirse a un grupo lector específico según su edad, respetando su capacidad como receptor. Dicha adecuación discursiva permite a las infancias y adolescentes familiarizarse con las convenciones del lenguaje literario, así como con el contexto de producción, lo que

a su vez provoca el desarrollo de las habilidades necesarias para comprender, interpretar y enjuiciar productos textuales.

Se notó que a las y los participantes les agradó contar con un acervo literario en el cual pudieran explorar su realidad, como se indicó que se esperaba en la hipótesis de intervención. Sin embargo, entre los participantes varones no se percibió tal interés, probablemente por la mayor cantidad de protagonistas femeninas y temáticas que no se relacionan tanto con sus vivencias, como es el amor romántico desde la perspectiva lésbica y el crecimiento y la maduración femenina.

Se percibió también interés por las lecturas pertenecientes a la cartografía lectora complementaria (ver Apéndice C), lo que demuestra la importancia de contar con diversidad de géneros en el acervo literario a disposición del grupo estudiantil. Si bien la animación a la lectura se ve positivamente influenciada por textos pertenecientes a la LIJ, no se debe olvidar que existen distintos niveles de interés y experiencia lectora en un grupo tan heterogéneo como el que se forma dentro del contexto escolar, por lo que es importante contar con un catálogo literario que responda a todo tipo de inquietudes.

4.3 Recomendaciones

Tras realizar el análisis de las respuestas finales y propuestas de las y los participantes, se considera pertinente empezar por las recomendaciones relacionadas con la institución escolar donde se llevó a cabo el proyecto de intervención. En ese sentido, se sugiere a la institución realizar un círculo de lectura similar en el futuro, respetando la voluntad e interés de quienes decidan participar. En caso de que se decida que el círculo de lectura debe dirigirse al estudiantado de todos los grupos, se sugiere realizarlo por ciclos

previamente organizados y que deberán ser comunicados y detallados para que cada estudiante elija participar en al menos uno que sea de su interés.

Por otro lado, se exhorta a animar al cuerpo docente a involucrarse en actividades de promoción de la lectura, no sólo a partir de la vinculación con el currículum, sino por el placer de realizarla (Garrido, 2014). Es decir, se debe comunicar al estudiantado con el ejemplo que la lectura es una actividad gozosa que puede llevarse a cabo en la escuela no sólo con fines didácticos.

En lo que respecta a las futuras investigaciones e intervenciones relacionadas con la lectura y adolescentes, se sugiere evitar perspectivas y actitudes adultocéntricas, así como ampliar el catálogo lector de los promotores de lectura. Es importante que quien desee acercarse a este sector etario a la lectura, lo haga considerando un acervo que responda a sus inquietudes e intereses, así como que evite repetir el canon literario que el estudiantado terminará por consultar en su travesía escolar. Lo anterior no significa que deba evitarse trabajar la literatura de autores reconocidos por la comunidad experta en literatura, sino que debe incluirse cartografías lectoras ampliadas que consideren más al público con el que se convivirá que las aficiones de quien medie la lectura.

En lo concerniente a futuras investigaciones e intervenciones relacionadas con temáticas de género y lectura, se anima a continuarlas en el marco de un país donde los índices de violencia contra las mujeres son alarmantes.

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (Inegi, 2021), las mujeres de 15 años o más en México enfrentan diversos episodios de violencia a lo largo de su vida. En Veracruz, el 68.2 % de las mujeres de 15 a 24 años ha experimentado en su vida algún tipo de violencia, siendo la psicológica (55.3

%) y la sexual (60.4 %) las más altas. A lo anterior se debe añadir que las mujeres a nivel nacional trabajan hasta 6.2 horas a la semana más que los hombres, pues dedican 59.5 horas al trabajo remunerado, a las labores del hogar y a la producción de bienes exclusivos para el hogar, frente al 53.3 horas que los hombres dedican en el mismo periodo. Hablando exclusivamente de Veracruz, éste forma parte de las cinco las entidades donde la brecha de género por tiempo total de trabajo a la semana de la población de 12 años o más es más amplia (Inegi, 2019).

Tomando el panorama descrito previamente en cuenta, se considera necesario continuar trabajando la perspectiva de género en la promoción de la lectura entre las y los adolescentes, quienes viven una etapa de descubrimiento y reflexión en una sociedad adversa, especialmente para las mujeres. Por lo anterior, es importante propiciar conversaciones con perspectiva de género que permitan a las jóvenes que viven esta etapa de vida reconocer y reconocerse en la literatura, para abonar al conocimiento de su genealogía femenina (Lamas, 2012), la cual pocas veces se ve influenciada por el canon literario enseñado en la escuela. Sin embargo, queda como asignatura pendiente replicar acciones semejantes enfocadas en los participantes varones; es decir, fomentar la lectura de textos pertenecientes a la LIJ actual que exploren la masculinidad adolescente desde una perspectiva de género.

REFERENCIAS

- Alcaín, J. E., y Bahamonde, S. M. (2021). Reflexiones en torno a la dimensión estética y el didactismo en publicaciones recientes de literatura infantil con perspectiva de género. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 6(12), 127-148.
- Ahumada, M., Antón, B. M., y Peccinetti, M. V. (2012). El desarrollo de la Investigación Acción Participativa en Psicología. *Enfoques*, 14(2), 23-52.
- Arizpe, E., et al. (2022). *Estrategias de mediación cultural en emergencias: lectura y escritura como refugios simbólicos. Tomo 1*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC).
- Barrientos Tapia, J. R. (2019). *La ouija literaria: taller de promoción de la lectura con alumnos de secundaria*. [Trabajo recepcional de especialización, Universidad Veracruzana].
<https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/1944/50574/BarrientosTapiaJaime.pdf?sequence=1>
- Batista, E. (2021). *Mujer pájara*. (D. D. Álvarez, ilustrador.). Fondo de Cultura Económica.
- Bierce, A. (2003). *Cuentos de soldades y civiles*. Millenium.
- Bierce, A. (2008). *El clan de los parricidas y otras historias macabras*. Valdemar.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Briceño Alcaraz, G. (2015). El gusto por la lectura y el cine como indicador de la reconfiguración de las subjetividades femeninas: las adolescentes en Jalisco. La ventana. *Revista de estudios de género*, 5(41), 240-273.

- Brito Ramos, Y. B. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. *Revista EDUCARE*, 24(3), 243–264.
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1358>
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas*. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama.
- Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E., y Yubero, S. (2007). Libros, lectores y mediadores. En P. C. Cerrillo y S. Yubero (Coords.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (2ª ed., pp. 277-284).
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2013). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Ediciones Octaedro, S.L. <https://elibro.net/es/lc/biblioteca/v/titulos/61892>
- Chambers A. (2007). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Conaculta. (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2018*.
https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf
- Citibanamex y Organización Internacional para el Libro Juvenil (IBBY) México. (2019). *Segunda encuesta nacional sobre consumo digital y lectura entre jóvenes mexicanos*. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site/destacados/2da-encuesta-medios>
- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (Conavim, 2018, 22 de noviembre). *¿Qué es la perspectiva de género y por qué es necesario implementarla?* Gobierno de México. <https://www.gob.mx/conavim/articulos/que-es-la-perspectiva-de-genero-y-por-que-es-necesario-implementarla>
- Daniels, H. (2002). *Literature circles. Voice and choice in book clubs and reading groups*. Stenhouse Publishers.

- Dantas, T., Cordón-García, J. A., y Gómez-Díaz, R. (2017). Lectura literaria juvenil: los clubes de lectura como entornos de investigación. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(2), 60-74. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1281
- Domingo Argüelles, J. (2010). *Si quieres...lee: contra la obligación de leer y otras utopías lectoras*. Fórcola Ediciones.
- Domingo Argüelles, J. (2014). *Escribir y leer con los niños, adolescentes y jóvenes*. Océano exprés.
- Domingo Argüelles, J. (2010). *¿Qué leen los que no leen?*. Fórcola Ediciones.
- Dromundo Amores, R. (2020). El género en la literatura. Conocer a la otra, para educar en perspectiva de género [Conferencia]. Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Autónoma de México. <https://www.youtube.com/live/sRMYV-xcTiA?feature=share>
- Dubois, M. E. (1989). Las teorías sobre lectura y la educación superior. *Lectura y vida*, 10(3), 5-7.
- Echevarría, K. (2019). Literatura y adolescencia: cómo entusiasmar a los jóvenes lectores.
- Fabila Echaury, A. M., Minami, H., e Izquierdo Sandoval, M. J. (2013). La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas docentes*, (50), 31-40
- Faúndez García, P. (2022). *Literatura infantil con enfoque de género* [Charla]. Biblioteca Regional Gabriela Mistral. <https://www.youtube.com/live/itGiNVud7KA?feature=share>
- Fau, M. (2020). Cómo leer y comprender los que se lee.
- Flores Tejeda, J. (2021). *Lectura a la mexicana: Literatura para estudiantes de bachillerato* [Trabajo recepcional de especialización, Universidad Veracruzana].

https://www.uv.mx/epl/files/2022/03/Trabajo-recepcional_Jimena_Flores_Tejeda-1.pdf

- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.
- Gallardo-López, J. A., y Gallardo-Vázquez, P. (2019). Educar en igualdad: Prevención de la violencia de género en la adolescencia. *Hekademos: revista educativa digital*, (26), 31-39.
- Garvin, J. (2016). *Qué nos hace humanos*. VR Editoras.
- Garrido, F. (2004). *Para leerte mejor*. Paidós.
- Garrido, F. (2014). *El buen lector se hace, no nace*. Paidós.
- Hauy, M. E. (2014). Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura. *Zona Próxima*, (20), 22-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85331022003>
- Hernández Hernández, C. L. (2016). Educación y género a través de la Investigación Acción Participativa: el caso de las alumnas de la Secundaria 66. Aproximaciones a una antropología reflexiva y crítica. En C. P. Martínez Lozano (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje de la perspectiva de género. Experiencias de docentes y estudiantes universitarias* (pp. 73-90). Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Hernández Méndez, G. (2014). *La efectividad de la enseñanza y los rasgos personales de los docentes: Percepciones de estudiantes universitarios*. Universidad Veracruzana.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019). *Encuesta Nacional sobre el Uso del Tiempo (ENUT) 2019. Presentación de resultados*.
<https://www.inegi.org.mx/programas/enut/2019/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Módulo sobre lectura (Molec). Principales resultados*.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb20.pdf

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

https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/nacional_resultados.pdf

Jiménez, J., y Huérfano, D. (2018). Leer para seguir viviendo: cómo fomentar la lectura voluntaria en los estudiantes de Bachillerato a través del Taller Didáctico como Estrategia Lúdico Pedagógica. *Palabra*, 7, 6-17.

<http://hdl.handle.net/20.500.11912/6892>.

Jiménez Quenguan, M., y Galeano Barbosa, D. J. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. *Revista Educación*, 44(1), 490-508.

Korol, C. (2007). La educación como práctica de la libertad. En C. Korol (comp.). *Hacia una pedagogía feminista* (2007). El Colectivo.

Lamas, M. (2014). *Cuerpo, sexo y política*. Océano.

Lagarde, M. (1997). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Horas y horas.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

Longo, R. (2007). De eso no se habla. En C. Korol (comp.). *Hacia una pedagogía feminista* (2007). El Colectivo.

López López, M. (2019). La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el aprendizaje significativo en la educación básica. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(1), 99-112.

- Ochoa, L. M. M. (2005). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista* [Tesis de maestría, El Colegio de México]. Colecciones Digitales de El Colegio de México. <https://hdl.handle.net/20.500.11986/COLMEX/10004344>
- Macías Ballesteros, J. R., y García Prieto, F. J. (2019). *El aprendizaje dialógico: un paso más hacia la inclusión en el aula* [ponencia]. IV Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XX. <https://www.eumed.net/actas/19/educacion/26-el-aprendizaje-dialogico.pdf>
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista signos*, 41(68), 403-422.
- Martínez Jiménez, K. (2022). Mediación lectora y mujeres [seminario]. Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil México (FILIJ).
- Martins, D. (2006). *Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: lectura dialógica*. *Lectura y vida*, 27(1), 18-28.
- Mazón Zuleta, V. (2022). ¿Cómo hablar de lo innombrable?: emociones políticas y LIJ, una aproximación a la memoria de la violencia política a través de la promoción de la lectura, la escritura y la oralidad.
- Medina, G. I., & Vallinas, E. G. (2020). Pedagogía crítica: Un enfoque psicosocial de las desigualdades de género y culturales. In Libro de Actas del X Congreso Universitario Internacional sobre Contenidos, Investigación, Innovación y Docencia:(CUICIID 2020) (p. 1039). Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones Públicas (Fórum XXI).
- Montenegro, M. (2004). La investigación acción participativa. En Musito, G., Herrero, J., Cantera, L. M., y Montenegro, M., *Introducción a la Psicología Comunitaria*, 78-97. UCO.

- Martínez Jiménez, K. (2022). *Mediación lectora y mujeres* [seminario]. Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil México (FILIJ).
<https://www.youtube.com/watch?v=45z9uFcm6fw>
- Martins de Castro Chaib, D. (2006). Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: lectura dialógica. *Lectura y vida*, 27(1), 18-28.
- Montenegro, M. (2004). La investigación acción participativa. En Musito, G., Herrero, J., Cantera, L. M., y Montenegro, M., *Introducción a la psicología comunitaria*, 09-19. UCO.
- Morales, J., et al. (2018, 1 de enero). El modelo transaccional de la lectura propuesto por Louis Rosenblatt y sus implicaciones pedagógicas. *Revista digital La pasión del saber*, (13), 14-23. <https://lapasiondelsaber.ujap.edu.ve/index.php/lapasiondelsaber-ojs/article/view/90>
- Morón Arroyo, C. (1996). La lectura ideal y el ideal de la lectura. En P. C. Cerrillo y J. García Padrino (Eds.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 59-69). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Tesisdoctorales en Xarxa.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/313451/fm1de1.pdf?sequence=1>
- Niño-Arteaga, Y. (2019). Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. *Pedagogía y Saberes*, (51), 133-143.

- O'Hanlon, C. (2018). *Pasos hacia una pedagogía de la inclusión: perspectivas desde la investigación-acción*. Editorial UOC.
- Ochoa, L. M. M. (2006). Más allá de la coeducación: pedagogía feminista. *Educar*, 36, 27-36.
- Olivares Morales, M. (2017). *Promoción de la lectura para el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE) de Yanga, Veracruz* [Trabajo recepcional de especialización, Universidad Veracruzana]. Especialización en Promoción de la Lectura. <https://www.uv.mx/epl/files/2017/01/ReporteFinalMonicaOlivares13-de-marzoMM-e.l.pdf>
- Ortiz Tenezaca, M. L., & Aucancela Moreno, S. P. (2022). Tertulias literarias dialógicas para el fomento de la lectura y participación activa de los estudiantes de quinto año de EGB en la UERRYC.
- Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (2020), Diario Oficial de la Federación (D. O.), 6 de julio de 2020 (Mex.).
- Pardo, E. (2007). *Leer cuento y novela. Guía para leer narrativa y dejar que los libros nos hagan felices*. Paidós.
- Palacios-Almendro, M. (2015). *Fomento del hábito lector mediante la aplicación de estrategias de animación a la lectura en primero de secundaria* [Tesis de Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía, Universidad de Piura]. Repositorio Institucional Pirhua. <https://hdl.handle.net/11042/2301>
- Palacios Najar, L. G. (2022). Lectura crítica a través del modelo tridimensional de ACD y del aprendizaje dialógico.
- Pereyra Eufrasio, E. (2022). Hablemos sobre libros. Mejora de comprensión lectora y la argumentación en bachillerato. [Trabajo recepcional de especialización,

Universidad Veracruzana].

<http://148.226.24.32:8080/bitstream/handle/1944/52630/PereyraEvalunaEufrasio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Pérez Bustos, T. (2015). *Feminización y pedagogías feministas*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, Y. M. (2022). El aprendizaje dialógico, proceso para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 116-140.
- Petit, M. (2013). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2018). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Pinzas, J. (2012). *Leer pensando*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://es.bookmate.com/reader/czspNLUw?resource=book>
- Puente Ferreras, A. (1996). Cómo formar buenos lectores. En P. C. Cerrillo y J. García Padrino (Eds.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 21-46). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Quintana, B. H. (2019). Innovación educativa: didáctica de la literatura infantil desde la perspectiva de género. Propuestas de intervención. *Colindancias-Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, (10), 281-294.
- Ramírez Bravo, R., (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, (28), 108-119.
- Ramírez-López, C. A., y Loaiza, Y. E. (2016). Educación y género en el horizonte del reconocimiento recíproco: lectura obligada desde la pedagogía crítica de Paulo Freire. En H. Fabio Ospina y A. Ramírez-López (Compiladores). *Pedagogía crítica*

latinoamericana y género. Siglo del Hombres Editores.

<https://es.bookmate.com/reader/Hebvq5Cs?resource=book>

Rincón Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje. El cambio educativo como movimiento social*. Libros Granos de sal.

<https://es.bookmate.com/reader/VNh90lhY?resource=book>

Ríos, M. (2012). Metodología de las ciencias sociales y perspectiva de género. En N.

Blázquez, F. Flores y M. Ríos (coords.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 179- 196). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.

Rivera Guevara, M. E. (2022). Compartir habitaciones propias: promoción de la lectura para estudiantes de educación media superior. [Trabajo recepcional de especialización, Universidad Veracruzana].

https://www.uv.mx/epl/files/2022/03/Trabajo-recepcional_Elena_Rivera.pdf

Rocha Torres, C. A. (2016). *La Investigación Acción Participativa: una apuesta por la comunicación y la transformación social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Ródenas, C. A. (2009). ¿Por qué es importante el género en la Pedagogía Crítica? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 121-138.

Rojas Hernández, B., et al. (2020). La educación en equidad de género para jóvenes.

Propuesta desde la pedagogía crítica. *Caribeña de Ciencias Sociales*, (diciembre).

Rodríguez, W. X. R., y Villafuerte-Holguín, J. S. (2022). Tertulia literaria dialógica en ambientes híbridos: pedagogía y contención emocional de adolescentes en tiempos de pandemia. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58).

- Rojas Ruiz, S. (2017). La mediación de la lectura: algunas consideraciones teóricas. En E. M. Ramírez Leyva (Coord.), *La formación de lectores en el campo de la bibliotecología* (pp. 59-80). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rosenblatt, L. M. (1985) Viewpoints: Transaction versus interaction: A terminological rescue operation. *Research In the teaching of English*, 19(1), 96-107.
- Rosenblatt, L. M. (1988). *Writing and reading: The transactional reading* (Technical Report N° 416). New York University.
- Sabanero, A. S. (2016). La perspectiva de género en la educación. *Unidad Chihuahua*, 97-107.
- Salceda Mesa, M. (2019). La lectura dialógica como medida científica para la socialización preventiva de la violencia de género. El caso de un recurso residencial en Cantabria con menores en el sistema de protección institucional.
- Salinas, D., De Moraes, C., y Schwabe M. (2019). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) 2018 – Resultados*.
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Schlemenson, S. (2014). Aprendizaje, subjetividad y procesos imaginativos. En A. Mitjás Martínez, y S. Schlemenson (Coordinadoras). *Aprendizaje y subjetividad*. Eudeba.
<https://es.bookmate.com/reader/ahtzbsGR?resource=book>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes claves para la educación integral. Lengua materna Español*. Educación Secundaria. SEP.
- Serna. E. (1991). *Amores de segunda mano*. Universidad Veracruzana.
- Serrano de Moreno, S. (2007). Competencias de lectura crítica: una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16(1), 58-68.

- Silveira, M. (2022, 3 de septiembre). Charla: Mediación de lectura con perspectiva de género.
- [Webinar]. Encuentro de profesionales FILEM. https://youtu.be/_LVzK3FiDMk
- Thomas, R. (1999). *Cincuenta años de amor: novela*. Editorial Betania.
- Valls, R., y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 11-15.
- Vega, N., Flores-Jiménez, R., Flores-Jiménez, I., Hurtado-Vega, B., & Rodríguez-Martínez, J. S. (2019). Teorías del aprendizaje. XIKUA boletín científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan, 7(14), 51-53.
- Vera Arteaga, M. C. (2021). *Análisis del discurso de género en memes como estrategia didáctica para impulsar las habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de Estudios de Lengua y Literatura del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional* [Trabajo de Titulación modalidad Proyecto de Investigación como requisito previo a la obtención del Título de Magíster en Educación mención Lingüística y Literatura]. Repositorio Digital de la Universidad Central de Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/23658>
- Voces para la paz. (2012, 14 de mayo). *Typewriter – La máquina de escribir. Leroy Anderson* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=G4nX0Xrn-wo>
- Watterson, B. (2016). *Calvin y Hobbes. Diez años*. Océano.
- Yubero Jiménez, S. (1996). Animación a la lectura en diversos contextos. En P. C. Cerrillo y J. García Padrino (Eds.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 59-69). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Apéndices

Apéndice A

Evaluación diagnóstica

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

Datos generales

Género:

Edad:

Semestre:

Hábitos lectores

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

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

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

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

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

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

Hábitos de poslectura

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

Apéndice B

Cuestionario final

Otro modo de ser: encuentro entre lectores

Esta encuesta tiene como propósito recopilar información acerca de tu experiencia en el taller de lectura en el que participaste el semestre pasado. Tus respuestas serán utilizadas únicamente con fines de investigación. Responde con sinceridad y confianza, no hay respuestas equivocadas ni sanciones en tu calificación en TLR, Literatura, TPU o Comunicación.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo electrónico *

2. Semestre *

Marca solo un óvalo.

2°

4°

6°

3. Nombre de pila (sin apellidos) *

4. 1. Del 1 al 10 califica tu experiencia en el taller de lectura realizado durante noviembre de 2022 a enero de 2023. *

Marca solo un óvalo.

1	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>
9	<input type="radio"/>
10	<input type="radio"/>

5. 2. Indica el número de lecturas completas que realizaste durante el taller. *

Marca solo un óvalo.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

6. 3. Selecciona tu lectura favorita del taller. *

Marca solo un óvalo.

- a. Mary Jo
- b. Annie en mis pensamientos
- c. Laura Dean me ha vuelto a dejar (novela gráfica)
- d. Sublime amor juvenil
- e. Para Nina
- f. Franzee
- g. Viviendo al filo
- h. Como caracol
- i. El bosque dentro de mí (álbum ilustrado)
- j. Mujer pájara (álbum ilustrado)
- k. El Señor K (novela gráfica)
- l. Libro de la editorial UV
- m. Cómic de Marvel y DC
- n. Cómic "Los crímenes de la calle Morgue"
- ñ. Ninguna

7. 4. Describe qué fue lo que más te agradó de la lectura que seleccionaste como tu favorita. En caso de que no hayas seleccionado una favorita, escribe "No tuve favorita". *

8. 5. En caso de que en la pregunta anterior hayas seleccionado la opción "l. Libro de la Editorial UV" o "m. Cómic de Marvel y DC", escribe el título del ejemplar: *

9. 6. ¿Te gustaría continuar leyendo historias protagonizadas por mujeres adolescentes o jóvenes? ¿Por qué? *

10. 7. La mayoría de las lecturas propuestas al inicio del taller fueron escritas por mujeres. Al respecto, ¿te gustaría continuar leyendo historias escritas por autoras? ¿Por qué? *

11. 8. ¿Disfrutaste leer en compañía de tus compañera y compañeros? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- A veces

12. 9. ¿Disfrutaste leer en voz alta con tus compañeras y compañeros? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 A veces

13. 10. ¿Disfrutaste escuchar leer en voz alta a tus compañeras y compañeros? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 A veces

14. 11. Describe por qué razón disfrutaste o no disfrutaste leer en voz alta con tus compañeras y compañeros. *

15. 12. Califica tu experiencia leyendo en compañía de tus compañeras y compañeros. *

Marca solo un óvalo.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

16. 13. Antes del taller, tu percepción sobre la lectura: *

Marca solo un óvalo.

- Era positiva ("me gusta leer", "la lectura es beneficiosa para mí").
- Era negativa ("no me gusta leer", "la lectura no sirve", "leer no es para mí").
- Era neutra ("no es mi actividad favorita, pero puedo realizarla").

17. 14. Después del taller, tu percepción sobre la lectura: *

Marca solo un óvalo.

- Mejoró
- Empeoró
- Permaneció igual

18. 15. Antes del taller, leías por gusto: *

Marca solo un óvalo.

- a. Diariamente
- b. Algunas veces a la semana
- c. Algunas veces al mes
- d. Ocasionalmente
- e. Rara vez

19. 16. Después del taller, tu hábito de lectura: *

Marca solo un óvalo.

- Aumentó
- Disminuyó
- Permaneció igual

docs.google.com/forms/d/15WWcb8SKVImLT4VwyWUW49tWi8nBWpSLaVxI2BmKUNA/edit

8/11

1, 22:10

Otro modo de ser: encuentro entre lectores

20. 17. Después del taller, indica el número de lecturas que realizaste por iniciativa propia: *

Marca solo un óvalo.

- 0
- De 1 a 3
- De 3 a 6
- De 6 a 9
- Más de 10

21. 18. Las lecturas que realizaste en el taller: *

Marca solo un óvalo.

- a. Me llevaron a reflexionar acerca de temas que ya conocía y me interesaban.
- b. Me llevaron a reflexionar acerca de temas ya conocía, pero no me interesaban.
- c. Me llevaron a reflexionar acerca de temas no conocía, pero me interesaron.
- d. No me llevaron a reflexionar.

22. 19. Los textos propuestos al principio del taller tenían por protagonistas jóvenes mujeres como tú o tus compañeras. ¿Leer sus historias te permitió reflexionar acerca de lo que significa ser mujer actualmente? Responde lo más detalladamente posible. *
-

23. 20. En un futuro, ¿te gustaría retomar un taller como el anterior? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Tal vez

24. 21. ¿Tienes sugerencias para la puesta en práctica de otro taller de lectura? Por favor, anótalas. *

Apéndice C

Cartografía lectora

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

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

Eje 1. El amor en las relaciones de pareja

Obra	Sinopsis
<i>Mary Jo</i> (2016).	Mary Jo, protagonista del libro, le escribe una carta a Julio, su antiguo amor. Esta epístola refleja los sentimientos románticos de Mary Jo, pero también su crecimiento como joven mujer.
<i>Annie en mis pensamientos</i> (2019).	Publicada en la década de 1980, este libro constituye uno de los primeros acercamientos de la literatura juvenil al romance lésbico. Las protagonistas, Liza y Annie deberán aceptar sus sentimientos, así como enfrentar a un mundo que aún no está listo para historias que salen de la heteronorma.
<i>Laura Dean termina conmigo</i> (2020).	Freddie, protagonista de esta historia, es la novia de la chica más popular del colegio: Laura Dean. Sin embargo, esta relación daña a Freddie más de lo que

la hace disfrutar. Se trata de un relato sobre amores que lastiman y el camino a dejarlos.

Sublime amor juvenil (1976). Bobbie Lee se entera que Billy Joe ha saltado del puente, lo que ha acabado con su vida. Durante el resto del libro, las y los lectores deberán descubrir por qué ocurrió la desgracia y cómo el ambiente de los 50 de un pueblo conservador de Estados Unidos se relaciona con esto.

Nota. Sinopsis de elaboración propia.

Eje 2. La familia

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

Nota. Sinopsis de elaboración propia.

Referencias

Garden, N. (2019). *Annie en mis pensamientos*. Kakao Books.

Härtling, P. (1991). *Fraenze*. Siruela.

Malpica, J. (2009). *Para Nina. Un diario sobre la identidad sexual*. (E. Torralba, ilustrador.). El Naranjo.

Mansour, V. (2019). *Viviendo al filo*. (W. Dufner, ilustrador.). El Naranjo.

Pessoa, A. (2016). *Mary Jo*. (P. Abramo, Trad.; B. P. Carvalho, ilustrador.). El Naranjo.

Raucher, H. (1976). *Sublime amor juvenil*. Martínez Roca.

Ventura Medina, A. (2018). *Como caracol*. SM.

Tamaki, M. (2020). *Laura Dean termina conmigo*. (R. Valero-O'connell, ilustrador.). La cúpula.

Apéndice D

Cartografía complementaria

- Allende, I. (1989). *Como agua para chocolate*. De bolsillo.
- Batista, E. (2021). *Mujer pájara* (D. Álvarez, ilustrador). Fondo de Cultura Económica.
- Campa Velázquez, O. (2020). *Los crímenes de la calle Morgue* (D. López Veloz, ilustradora).
Emu.
- Daxin, Z. (2020). *Joyas de plata / Niebla violeta*. Universidad Veracruzana.
- Diggle, A. (2011). *Shadowland* (B. Tan, ilustrador). Editorial Televisa.
- García, J. (2022). *Conoce a los animales*. Silver Dolphin Infantil.
- Hernández, N. (2016). *El vuelo del colibrí*. Universidad Veracruzana.
- Jiménez, J. R. (2022). *Platero y yo*. Universidad Veracruzana.
- de Moulins, X. (2022). *Murió el gatito* (J. Brash, trad.). Universidad Veracruzana
- Lee, S. (2011). *El poderoso Thor* (A. Hartley, D. Heck, J. Kirby, y J. Sinnott, ilustradores).
Editorial Televisa.
- Lee, S. (2012). *Los vengadores* (D. Heck y J. Kirby, ilustradores). Editorial Televisa.
- Ortega, P. (2009). *El señor K*. Fausto Pastoressa.
- Rilke, M. R. (2019). *Historias del buen Dios*. Universidad Veracruzana.
- Serra, A. (2016). *El bosque dentro de mí*. Fondo de Cultura Económica.
- Stevenson, R. L. (2006). *El extraño caso del Dr. Jekyll y el Sr. Hyde*. Universidad Veracruzana.

Straczynski, J. M. (2013). *Tierra uno* (S. Davis, ilustrador). Editorial Televisa.

Apéndice E

Tablas

Tabla 4

Lecturas favoritas de los participantes

Participante	Lectura favorita	Elementos de su agrado en la lectura seleccionada como favorita
Pati	Sublime amor juvenil	Fue un libro muy bueno que me gustó, también fue interesante el darme cuenta de las diferencias en las épocas, cosas que pasaban en el libro pero que ya no son comunes.
Fabi	Mary Jo	Lo que más me gustó fue que es una historia muy entretenida y fácil de entender, además de que es un libro que tiene situaciones reales con un poco de comedia
Vale	Mujer pájara	Me gusto mucho el tipo de ilustraciones que tenía
Valentina	Viviendo al filo	Cuando deja de cortarse y sale adelante y en sus cortadas se tatuó una escalera
Eduardo	Cómics de Marvel y DC.	Los dibujos
Bibi	Viviendo al filo	Que a veces necesitamos ayuda de otras personas y no lo queremos aceptar, y que muchas veces las personas que supuestamente muestran ser tus amigos en realidad te pueden terminar traicionando
Rubí	Viviendo al filo	cuando sus amigos la ayudaba a buscar a su papá
Fer	Cómics de Marvel y DC	Los dibujos
Nate	Cómics de Marvel y DC	Las escenas de acción
Diana	Mary Jo	El contenido del libro y sus ilustraciones
Ana		

Cristina	Mujer pájara	Que podía interpretarlo a mi manera, quizá y el verdadero significado era otro, pero yo le encontré uno diferente.
Beth	Viviendo al filo	Me agrado que al leer era como si yo lo estuviera leyendo pues mi contexto de hace unos años se situaba en la CDMX de donde es la historia o donde se desarrolla y me imaginé todo con lujo de detalle; algo muy satisfactorio :))
Mario	Cómics de Marvel y D. C.	Lo que más me gusto que fuera sobre tema de superhéroes
Lupita	Mary Jo	Me agradó bastante la manera en la que habla de los temas, puesto que es fácil identificarse con el personal principal y con sus experiencias.
Nayeli	Mujer pájara	Fue el como era la historia
Angélica	Sublime amor juvenil	Que me quede totalmente asombrada por todo y era divertido leerlo
Marina	Laura Dean me ha vuelto a dejar	Bueno que la chica que le gustaba Laura Dean pues vio que en si ya no vale la pena buscarla después que Laura beso a otra chica cuando se supone que ellas tenían algo "especial" entre comillas pero a lo mejor no era así, y vio que ya no era importante rogarle.
Lalo	Los crímenes de la calle Morgue	Que se guardaba silencio, te podías concéntrar, era el momento para estar tranquilo
Alan	No tuve favorita	No tuve favorita
Alex	Mary Jo	Su historia y personajes
Lluvia	Para Nina	Me agradó porque abarca temas de interés común en la sociedad y así es más fácil comprenderlo, por la misma razón es interesante poder conocer otra perspectiva de una situación, precisamente actual, mediante una historia.
Claudette	Como caracol	Una narrativa real, apasionada, inspiradora e interesante que hace que el descubrimiento de los secretos familiares y las razones de serlo sean reflexivamente brillantes.

Rosario	Laura Dean	Para empezar me gustó por la identificación que logro obtener con me ha vuelto a dejar	Freddy, la principal, pero fuera de eso me gusta que se hable del amor lésbico juvenil mostrando que también es doloroso. Me gustan los temas que se abordan como las relaciones con diferencia de edad, el aborto, el enamoramiento y demás.
Damara	Mary Jo		Me gustó mucho el libro porque me identifico en algunas partes

Nota. Se ha conservado la escritura textual de las y los participantes.

Tabla 5

Apreciación de la lectura en voz alta

Participante	Opinión
Lluvia	En cierto punto mi paciencia se puso a prueba cuando mis compañeros de lectura no leían a la velocidad que me gustaría pero sirvió para recordarme que cada quien va a su ritmo y lo importante es la disposición, intentarlo vale mucho, ese conocimiento hizo que se disfrutara, era leer y comprender y finalmente si se cumplía.
Lupita	En su mayoría me agradaba leer en voz alta, pero a veces no lograba entender del todo si solo lo estaba escuchando, suelo distraerme con facilidad en ese tipo de casos
Claudette	No leí con nadie, me gusta leerle a mi propio ser (en el silencio profundo de mis pensamientos). Pero cuando debo leer en voz alta con otros , lo hago.
Rosario	Creo que no todos tomamos la seriedad de leer y pasar un momento fuera de la monotonía de las clases y no se pudo generar un ambiente bueno.

Fabi	Me gusta porque entre nosotros pudimos compartir opiniones sobre el libro pero a veces no me concentro cuando otros leen
Pati	Me gustó que pude leer para ellos porque le pude dar mi propia interpretación a la entonación de la historia.
Beth	Nunca me gusto la idea de compartir libro por consiguiente no leí con nadie y me encantó eso .
Cristina	Sí disfruté porque podía compartirles con la emoción que yo sentía al leer cada verso.
Vale	A veces no se escuchaba y nos distraídos pero era lindo estar con otras personas
Mario	Porque mientras se acababa el capitulo comentábamos lo que pasaba en el
Angélica	Son muy ruidosos y no ponen atención ni respetans puntos y comas
Bibi	No fuí al taller mucho tiempo, solo dos semanas así que no sé
Eduardo	Porque fue un momento de convivencia con mis compañeros
<u>Vania</u>	Porque todos compartíamos la lectura que nos tocaba
Rubí	Disfrute por qué así me comunicaba más con todos
Damara	No disfrute porque no leían y solo platicaban
Diana	Es difícil concentrarse en lo que dice
Nayeli	Por qué así entendía mejor los temas
Marina	Me distraigo con otras voces
Fer	Es incómodo, no es eficaz
Nate	Era un poco incómodo
Alex	Es divertido
Lalo	Distraían

Alan Nosé

Nota. Se ha conservado la escritura textual de los participantes.

Tabla 6

Sugerencias para un nuevo círculo de lectura

Participante	Sugerencia
Lalo	Que después de unos minutos se comente de que trataba la lectura (leer pocas páginas para retener la información y después comentarla) Actividades didácticas respecto a la lectura como actuar respecto a los personajes que estuvieron en el libro. Que se lea en voz alta pero en grupos pequeños y que se pasen la lectura y después comentar q les gustó pero más que nada para libros de suspenso o trama para que hablen de lo que puede llegar a pasar y después sigan con la lectura y ver si alguien le atinó a lo que comento respecto a lo que podía pasar. :)
Bibi	Yo opino que está bien solo que sea opcional que se leyera individual, no estoy segura si así ya era solo que a veces es incómodo que estás leyendo un libro que te gustó y otra persona te esté habló y habló y no te deje concéntrate en el libro :)
Claudette	- Que cada persona lea tranquila y silenciosamente. - Que se lea autoras de otras épocas. - Que se haga una actividad de reforzamiento (lo que me enseñó). - Que se hagan obras de teatro, bailes o canciones a base de las lecturas.
Lupita	Me agrada bastante la manera en que se realizó este taller, más porque podíamos elegir libremente el libro que deseábamos leer y cambiar si así lo deseábamos. No tengo una sugerencia clara.
Angie	Que la persona que haga ruido o interrumpa la lectura lo pongan a leer en voz alta sin trabarse y respetar puntos y comas
Vale	Pienso que el taller podría tener mas actividades, podrían ser sobre los libros o como el juego de piedra, papel o tijeras
Marina	Pues, me gustó así, pero me gustaría más libros de drama, amor y suspenso y también como cómics pero no de esos de Marvel

Beth	Dar opción de que nosotros llevemos los libros que estamos leyendo en casa o que son de nuestro interés :))
Damara	Que haya espacios en los que pueda leer tranquilamente sin escuchar pláticas de mis compañeros
Nayeli	El que sean libros ilustrados sola mente para uno mismo realizar su propia historia
Cristina	No tengo ninguna, fue un lindo momento compartir lecturas entre compañeros.
Pati	Encontrar una forma para que todos lean y no solo uno lea todo.
Fabi	Que haya un espacio para comentar sobre el libro leído
Diana	Que sean más dinámicas con respecto a cada lectura
Eduardo	Tener un poco más de tiempo para leer
Rosario	Selección de alumnos, es todo.
Mario	Libros con dibujos

Nota. Se conservó la escritura textual de los participantes.

Apéndice F

Evidencias fotográficas



Glosario

Adultocentrismo: Sistema de subordinación sobre las niñas, niños y adolescentes que les niega el derecho al diálogo y a ser escuchados.

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

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

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

Género fluido: Identidad de género en la que una persona experimenta “fluidez” en su autopercepción de género. Es decir, se transita de un lado a otro del espectro binario casi de forma imperceptible.

Referencias

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

Teresita, A. C.

Díaz, K. Y. (2018). El género líquido: propuesta filosófica y ruptura con el paradigma de la identidad de género. *Zegusqua*, (11), 17-32.

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

https://www.youtube.com/watch?v=_ORVxAzlrOs&t=106s

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

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