



Universidad Veracruzana  
Centro de Estudios de la Cultura  
y la Comunicación

## **Universidad Veracruzana**

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

**Especialización en Promoción de la Lectura**

**Sede: Xalapa**

*LiterNatura entre bosques: la promoción de lectura  
para incidir en la conciencia crítica y ecológica de  
adolescentes*

**Estudiante: Arnoldo de Jesús Gómez García**

**Tutor: Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez**

**Xalapa, Veracruz, enero de 2024.**

## Contenido

### LISTA DE TABLAS Y FIGURAS v

Tablas v

Figuras vi

### INTRODUCCIÓN 1

### CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 8

#### 1.1 Marco conceptual 8

##### *1.1.1 Lectura 8*

1.1.1.1 Lectura utilitaria y por placer. 11

1.1.1.2 Comprensión de la lectura. 13

##### *1.1.2 Lectura crítica 17*

##### *1.1.3 Escritura 20*

1.1.3.1 Escritura creativa 22

##### *1.1.4 Pensar, leer y escribir 23*

1.1.4.1 Leer y escribir en la escuela. 25

##### *1.1.5 Diálogo 29*

1.1.5.1 Lectura dialógica. 31

1.1.5.2 Tertulias, clubes y círculos de lectura. 32

##### *1.1.6 Ecología 33*

1.1.6.1 Cambio climático. 35

1.1.6.2 Educación ambiental. 36

1.1.6.3 Ética del ambiente. 37

1.1.6.4 Escuela bosque. 38

1.1.6.5 Conciencia. 39

##### *1.1.7 Literatura 41*

#### 1.2 Marco teórico 43

##### *1.2.1 Pedagogía crítica 43*

##### *1.2.2 Comprensión y aprendizaje dialógicos 45*

##### *1.2.3 Ecocríticas 48*

#### 1.3 Revisión de casos similares 50

##### *1.3.1 Promoción de lectura en contexto de secundaria o bachillerato 51*

##### *1.3.2 Promoción de lectura con perspectiva ecocrítica o de conciencia ecológica 52*

1.4 Breve caracterización del proyecto 55

## **CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO 57**

2.1 Delimitación del problema 57

*2.1.1 El problema general 57*

*2.1.2 El problema específico 62*

*2.1.3 El problema concreto 68*

2.2 Justificación 80

*2.2.1 Justificación social 80*

*2.2.2 Justificación metodológica 81*

*2.2.3 Justificación institucional 82*

*2.2.4 Justificación personal 85*

2.3 Objetivos 87

*2.3.1 Objetivo general 87*

*2.3.2 Objetivos particulares 88*

2.4 Hipótesis de intervención 88

## **CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO 90**

3.1 Enfoque metodológico 90

3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención 93

3.3 Estrategia de intervención 96

3.4 Metodología de evaluación 99

## **CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN 102**

4.1 Descripción de actividades y productos 102

## **REFERENCIAS 105**

## **BIBLIOGRAFÍA 116**

## **APÉNDICES 119**

Apéndice A. Cartel Promocional del Círculo de Lectura 119

Apéndice B. Cuestionario diagnóstico – Primera Parte 120

Apéndice C. Ejercicio diagnóstico de escritura creativa 123

Apéndice D. Cuestionario diagnóstico – Segunda Parte 124

Apéndice E. Diario de campo 126

Apéndice F. Cartografía lectora del Círculo de Lectura Entre Bosques 127

Apéndice G. Estrategias 137

**GLOSARIO 148**

## LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

### Tablas

**Tabla 1.** *Actividades y productos* 102

**Figuras**

**Figura 1.** *Tipos de textos que les gusta leer a los estudiantes.* 72

**Figura 2.** *Interacción de los estudiantes con otras personas sobre las lecturas que les gustan.* 74

**Figura 3.** *Los problemas de contaminación de las comunidades de los estudiantes.* 78

**Figura 4.** *Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura.* 104

## INTRODUCCIÓN

La lectura baraja un mundo de posibilidades. Muchas campañas de fomento se han realizado en México para promover el hábito, elogiando sus beneficios, llegando a la romantización; programas institucionales, editoriales, educativos; leyes nacionales y estatales; un aparato titánico desplegado para acercar la lectura a toda la población. Y aun así, al año no se supera la lectura per cápita de un poco más de tres libros en la población en general (INEGI, 2023); incluso en algunos segmentos poblacionales es menor la cantidad. Las pruebas a nivel internacional no contradicen lo mencionado: desde su implementación en el año 2000, la prueba PISA (que por sus siglas en inglés refiere al Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) ha registrado un avance nulo en los resultados de la competencia lectora en adolescentes de 15 años. La tendencia observada indica que los múltiples esfuerzos realizados por el gobierno y la sociedad civil no han generado un impacto tangible (Salinas et al., 2019).

¿Leer vuelve mejores a las personas? ¿Más inteligentes? ¿Buenas? Y de ser así, ¿por qué no se ha impulsado más el gusto por la lectura en la sociedad? Si bien es cierto que acercarse al mundo de los libros y de las ficciones aporta a la conformación personal de una identidad, decretar y promover que genera un cambio en tales magnitudes es un poco infundado. Se sabe que para fomentar el gusto por la lectura hay que leer y hallar, individualmente, las bondades que esta le depara a cada futuro lector. El problema está en que no se ha enseñado a compartir dicho gusto. La escuela, espacio donde se pasa una gran parte de la vida formativa, debería ser uno de los baluartes para fomentar la lectura, mas suele asociarse a lo contrario (Domingo Argüelles, 2011; Calvo, 2015). Profesores que nunca lograron convertirse en lectores (debido a que no les fue presentado el leer como algo atractivo) son los que, por lo común, deben contagiar la lectura. Pequeños destellos de azar, aquellos docentes que inculcaron consciente o inconscientemente la

lectura por un acto, un comentario o un hábito, son la excepción (Garrido, 2004). Debería haber muchas más excepciones.

¿Para qué la lectura? Es inevitable pensar en el contacto con el mundo y no traer a la mente alguna actividad que no involucre a la lectura. Leer es descifrar, comprender, reflejarse, observar al mundo e interpretarlo, involucrarse con los otros, hallar vetas de diálogo para reflexionar y proponer. La lectura, en pleno siglo XXI, es una herramienta imprescindible para poder desenvolverse en cualquier ámbito social (Cassany, 2006). A través de ella uno se puede comunicar, descansar, pensar, debatir. Las redes sociales, la consciencia ideológica, la interacción entre lenguas (que son del otro, como lo son culturas, pensamientos, contextos, sueños...); a todo puede abonar la competencia lectora.

La ONU, en su Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2023), ve como una necesidad la educación de calidad (ODS 4). Ésta, entre las múltiples aristas de las que se vale para alcanzar los estándares de excelencia, requiere de un mejoramiento de la competencia lectora. No obstante, a nivel mundial se ha visto un progreso desigual y lento. A esto se le suman los estragos causados por la pandemia de la COVID-19. Apenas saliendo de esta dificultad se comienzan a notar los daños causados en el sistema educativo; sobre todo en el nivel básico. El encierro, la deficiente (poco preparada) educación en línea, el nulo contacto fuera de casa, todo aportó a un retroceso en el aprendizaje. La lectura, como es de esperarse, sigue el mismo percance.

En el informe referido hay una alarma de fondo. En al menos 5 de los 17 objetivos para el desarrollo, existe una preocupación por lo que se avecinará si no se toman medidas drásticas. El problema del medioambiente, tanto o más vasto que el de la lectura, muestra algunas de sus líneas más importantes: el agua, la energía contaminante, el consumo y el crecimiento



poblacional, el cambio climático, los perjuicios a ecosistemas terrestres y marinos. En resumen: Un entramado de problemas que hay que atender.

Si a esto se le añade que los daños no sólo afectan al género humano sino a todos los seres vivos del planeta, es notorio que hay que actuar pronto. ¿Cómo hacerlo? Es imprescindible tener claro de dónde viene el problema. El capitalismo y la globalización han generado brechas importantes entre países ricos y pobres; aquellos son los primeros los que reflejan una huella ecológica mayor. El 80 % de los recursos del planeta (producidos y extraídos de países pobres) son consumidos por el 20 % de la población mundial, del norte capital (Lecaros Urzúa, 2013).

Recientemente se ha reflexionado que los aportes desde lo individual (reciclar, reutilizar, gastar lo mínimo, generar poca basura, etc.) no son suficientes. Un estudio de Oxfam (con motivo de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático 2023) revela que las emisiones de mayor contaminación en México no vienen de la población en general, sino del 1 % de las personas más ricas. Incluso, señala que mientras el 99 % de la población aminoró sus manifestaciones de dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>), el 1 % más rico lo duplicó. El estudio también indica que se trata de una tendencia, puesto que igualmente el 1 % más rico del mundo genera la misma contaminación de CO<sub>2</sub> que 5 mil millones de personas. De tal forma, se observa que el problema del cambio climático es también un problema socioeconómico. Así, Oxfam realiza un llamado de atención a los gobiernos del mundo para enfocar sus políticas a contrarrestar dicha desigualdad (Forbes Staff, 2023; Khalfan et al., 2023).

¿De qué forma se puede aportar a las acciones por el clima a través de la lectura? ¿Qué implicaciones puede tener la promoción de lectura con fines ecológicos? Antes de siquiera poder responder esto, valdría la pena señalar que la lectura, como proceso, resultado y acción, es un concepto muy extenso y complejo. Se considera que, en general, uno de sus beneficios más

sobresalientes es la sensibilización y la empatía. La mirada compartida desde otros ojos, desde otras formas de vida, tal vez podría aportar a la generación de experiencias de lectura que puedan propiciar un pensamiento distinto sobre la naturaleza.

Así pues, al leer se entablan numerosas conversaciones: con el texto en sí mismo, con el autor, con los contextos que se encuentran (el propio y el del texto), con los otros si se comunica la actividad (Bajtín, 2012; Valls et al., 2008). ¿Qué mejor medio que éste para intentar concebir una conciencia ecológica? Un ejemplo de las posibilidades de la lectura como una herramienta para dicho fin es un género literario gestado a lo largo de los siglos: la *liternatura*; ésta consiste en escrituras del yo que, a través de una mirada curiosa, apegada a los sentidos y la contemplación, realza la importancia de la naturaleza. Se interactúa con el entorno, no desde una perspectiva conquistadora, sino de pares, de iguales, horizontalmente. Este aporte de la literatura a la ecología, un archivo histórico y cultural de la interacción del ser humano con la naturaleza, es una fuente de la que se puede beber para conformar una propuesta de promoción lectora distinta a lo que usualmente se espera.

Así pues, bajo todo este contexto es que se plantea *Liternatura entre bosques: la promoción de lectura para incidir en la conciencia crítica y ecológica de adolescentes*. El objetivo principal de este proyecto es promover el gusto por la lectura y la escritura en un grupo de estudiantes de secundaria, pero con la particularidad de incurrir en su conciencia crítica para lograr una reflexión social y holística sobre el cuidado del medio ambiente y la contaminación de sus comunidades de origen. Para lograrlo, se ha establecido la implementación de una serie de estrategias que involucran el diálogo, el aprendizaje colaborativo, el debate activo, la creación a partir de la redacción (porque no se puede separar el acto de escritura del acto lector) y la imaginación artística.

La elección del grupo, así como del espacio de intervención (estudiantes de primer y tercer grado de la Escuela Secundaria General “Guadalupe Victoria” (30DES0048D), en Naolinco), tiene que ver con la pertinencia de fomentar actividades de la lectura para propiciar el gusto en los adolescentes. Además, se considera que urge la creación de alternativas a las que se suelen transmitir en las escuelas para contribuir a la concientización sobre el cuidado del medioambiente. La propuesta de intervención, por ende, se apega a un acercamiento que toma en cuenta a los contextos de los que proviene cada participante: sus comunidades, sus problemas medioambientales, sus posibles soluciones, pero también sus intereses, sus ideas, sus sueños. Se espera que este proyecto brinde las herramientas para contribuir a la conciencia sobre el cambio climático por medio de lecturas enfocadas a temas que tocan la naturaleza y que bien podrían asociarse a su cotidianidad.

De tal forma, el presente documento es la base conceptual, teórica y metodológica para alcanzar tales objetivos. En el primer capítulo se busca redondear la concepción de la lectura, la necesidad de fomentar lectores por gusto en vez que utilitarios, las características de la lectura crítica, la capacidad de la escritura para expresar al yo, la ecología y sus implicaciones filosóficas y pedagógicas. También se presentan las teorías que sustentan la intervención: la pedagogía crítica, basada en un cuestionamiento e interpretación del mundo a través de una educación liberadora; la comprensión y el aprendizaje dialógicos, cuyos acercamientos refieren una dimensión múltiple y enriquecedora del acto de leer; y las ecocríticas, en las que se muestra una interpretación de la literatura que abona a la reflexión sobre la relación del ser humano con la naturaleza. También se presentan algunos casos similares que se encauzan en la promoción en el ámbito escolar (en secundaria y preparatoria) y con un enfoque ecocrítico.

El segundo capítulo se centra en definir el problema que se quiere abordar, las justificaciones sobre la pertinencia, los objetivos y la hipótesis de intervención. Se presta atención a la situación de la lectura en México y cómo ha sido evaluada a nivel internacional, nacional y estatal. Asimismo, se profundiza en la situación de la Educación Ambiental (EA) en el nivel de educación básica. Por su parte, las justificaciones refieren la necesidad de una intervención de este tipo desde el ámbito social (debido a la falta de proyectos de promoción lectora en Naolinco y sus problemas de contaminación), metodológico (en el cual se establece el porqué de utilizar el diálogo como elemento rector de las sesiones, así como otros detalles sobre la metodología), institucional (en el que se toca lo internacional por medio de la ONU, lo nacional a través de las leyes de fomento a la lectura y lo universitario, considerando el trasfondo de la Especialización en Promoción de la Lectura) y personal (las intenciones y reflexiones del investigador para realizar dichas acciones).

El tercer capítulo refiere el enfoque metodológico empleado, Investigación-Acción Participativa (IAP), los aspectos generales del espacio donde se realizará la intervención, las estrategias y la forma de evaluación preparada para la investigación. Aquí es fundamental señalar que se realizará una evaluación en tres fases, con una evaluación recursiva a lo largo de todas las sesiones. Finalmente, el cuarto capítulo describe el cronograma de actividades a realizar a lo largo de la EPL considerando este proyecto. Acompañan a los capítulos la lista de referencias aludidas en este protocolo, así como una bibliografía, apéndices y un glosario de términos que pueden ser útiles para una mejor comprensión.

Así pues, *Literatura entre bosques: la promoción de la lectura para incidir en la conciencia crítica y ecológica de adolescentes* se suma a las propuestas de intervención para hacer de la lectura un acto placentero, pero con ambiciones en otros temas, como lo es la

ecología. Se espera que las acciones propuestas abonen al hábito de la lectura y la competencia lectora de los participantes, a la par que logren apropiarse de una serie de ideas sobre el binomio persona-naturaleza, para batirlo y reflexionar sobre ser una parte más (no la más importante ni la que debe salvarse únicamente) del planeta Tierra.

## **CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL**

### **1.1 Marco conceptual**

Es importante sentar las bases de lo que se realizará con este proyecto de intervención de promoción de lectura partiendo del siguiente marco conceptual. Éste pretende servir como punto de partida para empezar a discernir las teorías que lo sustentarán. Así pues, se profundiza en los conceptos de lectura (lectura por placer, utilitaria, lectores autónomos y situacionales, la lectura en la escuela), escritura (escritura creativa), diálogo (lectura dialógica, tertulia literaria dialógica), ecología (cambio climático, EA, ética del ambiente, escuela bosque, conciencia ambiental y sustentabilidad, literatura) y lectura crítica. Éstos, de acuerdo a los objetivos del protocolo, servirán para reflexionar las implicaciones de la promoción de lectura en un grupo específico y bajo un contexto dado (estudiantes de secundaria en relación a la contaminación de sus comunidades).

#### ***1.1.1 Lectura***

Definir lectura es, para comenzar, un aspecto difícil de resolver. Se trata de una palabra con variados sentidos, según el campo en que se imbrica o la visión que se tiene de ella. Calvo (2015) apunta que a lo largo de la historia de la humanidad, tanto la lectura como la escritura han ido permeando su significado, así como sus intenciones, necesidades y exigencias desde la sociedad. Se podría afirmar que requiere no sólo el conocimiento mecánico que implica la acción, sino además lo que sucede al realizarlo. De acuerdo con Carrasco Altamirano (2006), hay quienes construyen su idea de la lectura a partir del resultado de leer y hay quienes lo basan en el proceso; mientras en la primera lo que se consigue es la construcción de un significado del texto, la segunda se centra en los objetivos de leer: para qué se hace, cuál es el objetivo, cómo y en qué contexto. En otras palabras, leer depende del contexto y la necesidad de los individuos.

La autora comenta que, hasta el momento en que realizó su investigación, se dio una evolución en la conceptualización de la lectura. Esto quiere decir que las 4 teorías que comenta a profundidad son subsecuentes entre sí y cada una comprende en su interior a la predecesora. En primer lugar, menciona la perspectiva de la transferencia, en la que el lector y el texto son independientes. Se asume que el sentido está contenido únicamente en la obra; por su parte, se considera que el lector solo debe decodificar y no añadir elementos personales. En segundo lugar, se presenta la perspectiva de la interacción. Esta forma de comprender la lectura evoluciona a un momento de encuentro, y será de este encuentro (no ya del texto, como en la anterior) que se generará sentido. A su vez, la incidencia del lector sólo es esencial desde su interacción cognitiva y lingüística.

En tercer lugar, se presenta la teoría de la transacción, la cual privilegia al lector. Esto quiere decir que será el sujeto quien determinará el sentido al leer, que generará los significados del texto partiendo de la finalidad de la lectura. Por último, surge la teoría de la construcción social, la cual ve a la lectura como una cimentación que no solo le compete a quien la realiza, sino además a que se encuentra inmerso en un tiempo y en un espacio que modifica la manera en que se genera el sentido. En esta teoría se habla de las influencias que los lazos afectivos y sociales producen sobre los lectores.

Sea cual fuera la concepción teórica que se aplique al concepto, Carrasco Altamirano (2006) señala que la lectura es una actividad que combina un proceso y un resultado en sí misma. Corresponde a quien lee ir vislumbrando una a una las interacciones que se dan entre la mente y la voluntad, en el encuentro con el texto y los objetivos que se persiguen, en las reflexiones que suscita y en las resonancias que acuden desde la cultura.

Cassany (2006) ha señalado que el siglo XXI demanda distintas formas de lectura. La democracia y la identificación de la ideología o el sentido crítico que hace falta fomentar; el plurilingüismo y la globalización, que genera lecturas en varias lenguas al mismo tiempo; la aparición del internet y el nacimiento de nuevas formas de discursos y de decodificaciones; el encuentro de la ciencia y la difusión científica, entre lo que se resalta la ecología y la conciencia ambiental, cada vez más en boga. El nuevo siglo exige nuevas formas de implementar la lectura, y ya no es suficiente ser meros decodificadores o seres alfabetizados. Es urgente la apropiación de maneras actualizadas de descifrar y producir significados de los textos, de cualesquiera que venga del mundo.

Para Domingo Argüelles (2011), leer y escribir están completamente vinculados. No hay escritura sin lectura. Ambas son capacidades adquiridas durante la infancia y el proceso formativo escolar. Eso no significa que por el simple hecho de dominarlas las personas se vuelvan lectoras o escritoras. Por ello estas capacidades requieren atención constante para perfeccionarlas.

Algunos autores (Domingo Argüelles, 2011; Garrido, 2004) refieren que una de las pocas maneras de leer “bien” es por medio de reiteración. Aprender a leer solo se logra leyendo, hacer pruebas y errar, entablar encuentros con las lecturas para hallar los temas que más se corresponden a los intereses personales, o para tachar los que se consideren aburridos o poco útiles. Poco a poco el gusto se volverá exigente. La lectura demandará textos cada vez más complejos y específicos para satisfacerse. Es por medio del encuentro solitario y retador que la lectura representa que se genera un impacto profundo en los futuros lectores. Habrá quienes logren superar el reto, quienes tras una actividad constante hallen en las letras no solo las historias. Porque leer literatura es cuestionarse y reflexionar (Cerrillo, 2016).



**1.1.1.1 Lectura utilitaria y por placer.** Se puede decir, una vez revisado un panorama de la conceptualización de la lectura, que el acto es tan amplio como la práctica lo requiere. De hecho, es gracias a la adjetivación y la contextualización que se conocen las distintas prácticas e intereses asociados a la lectura en la actualidad. Ahora bien, es importante señalar que hay diferentes prácticas de lectura. En las siguientes líneas se desarrollará la lectura utilitaria y por placer.

Gabriel Zaid (como se citó en Domingo Argüelles, 2011) menciona que la lectura se puede realizar con distintos fines. Todo depende del ánimo de quien se acerca al libro y de lo que el texto le exija a ese alguien. No obstante, antes que reflexionar sobre estas posibilidades de la lectura, primero es apremiante experimentar la lectura por gusto. Siguiendo con Zaid, gracias al gusto es que las y los lectores lograrán unificar la vida personal con el texto. Verse reflejado, más real y consciente de sí mismo a través de la interpretación de un libro es una experiencia que solo se logra cuando se lee por gusto.

Por su parte, Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez (2018) apuntan que, dentro del contexto universitario, la lectura y la escritura son herramientas para adquirir conocimientos. De tal modo, la lectura utilitaria se caracteriza por ser una actividad cotidiana, de cierto modo obligatoria, que busca generar reflexión e intercambio de conocimientos, así como informar (Jarvio Fernández, 2019b). De hecho, uno de los objetivos de la lectura en la universidad es adquirir un bagaje cultural que conlleve a la ciudadanía de los universitarios. Y aunque se trata de un contexto de educación superior, la actividad obligatoria se ve reproducida en todos los contextos educativos.

Si bien es cierto que la lectura universitaria puede producir placer, también vale la pena señalar la lectura por placer como un aspecto aparte. Esta consiste, por lo común, en la lectura de textos más bien literarios que científicos. También nombrada como lectura por gusto o recreativa

o lectura de literatura, su función es el disfrute (Jarvio Fernández, 2019b). No se enfoca, como sí lo hace la utilitaria, para cumplir con las actividades encargadas en la escuela o el trabajo, sino para el goce en sí mismo. Este tipo de lectura, de acuerdo con Garrido (2004), es el que debería incentivarse en las escuelas para formar lectores reales, puesto que la lectura por placer tiene la peculiaridad de instituir un hábito gozoso y preparar las habilidades para enfrentarse a todo tipo de textos más tarde (Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez, 2018).

Leer por gusto. Leer por placer. Estas actividades comparten un elemento determinante: la libertad. Leer con libertad conlleva el conocimiento de sus virtudes intelectuales, emocionales, espirituales, etc. Tanta libertad debe tener quien quiera leer como para también no leer, como sugiere Pennac (2006). No debe ser una actividad impositiva, sino placentera. De hecho, Domingo Argüelles (2011) señala que la lectura no tendría por qué ser productiva más allá de generar un goce y brindar un espacio de ocio y esparcimiento al lector. Leer por placer implica la apropiación significativa de lo leído, la encarnación de las letras en la vida personal.

No obstante, entrar en el terreno del goce y considerarlo como sinónimo del placer puede resultar peligroso. Para Barthes (2011) hay una distinción entre tales conceptos. Por un lado está el texto que produce placer, debido a su adecuación a la cultura, la tradición en boga y a que, en general, busca ser “confortable”. Por el otro lado, el texto que produce goce es aquel que descoloca al lector, que le hace dudar de sus fundamentos culturales, históricos, contextuales, y le cuestiona sus gustos. Se considera que esta distinción puede no ser de antítesis, sino que más bien existe la posibilidad de que haya textos que produzcan ambas sensaciones. La presente investigación se ha decantado por la elección de textos en los que sea factible que converjan ambas. El placer en textos más cercanos al contexto del grupo de intervención, y el goce, en los que descoloquen y hagan reflexionar.

Siguiendo con Barthes (2011), el placer de un texto se produce en distintos momentos. Puede radicar en un develamiento progresivo, asimilándolo al placer erótico del desnudamiento del cuerpo. En el caso de la lectura, esto consiste en deshilar, ya sea por intuiciones o por guiños del texto, el final de la historia. También el placer se asocia al cómo decodificar, intervenir o comprender un texto. Las posturas tomadas, el aburrimiento o el aturdimiento generado, la interacción con otras voces. Sobre este último punto, que podría denominarse de resonancias, también hay una especial atención al placer, puesto que, como sugiere el autor, ocurre un acto que cautiva a la mente, la trastoca y la lleva a otros terrenos.

Por último, habría que distinguir entre los lectores utilitarios y los que lo hacen por placer. Una posible distinción radica en la autonomía. Para el primero, leer es más una herramienta que un ocio. Lee solamente cuando es requerido. Para el segundo, el lector por placer o hedonista (Lavín, 2003), se reconoce la lectura como una actividad del ocio. Éste leerá por su propia voluntad a lo largo de su vida, con rachas que lo llevarán a leer más y más. Mientras el primero se centra en la alfabetización y en la comprobación de que se lee efectivamente con pruebas y exámenes aprobatorios, el hedonista sigue su libertad de hacerlo sin dar razones o resultados a nadie. La lectura utilitaria es una herramienta para mostrar a otros que se lee por medio de resultados o fines prácticos, escolares o sociales. En particular, para Lavín lo factible en un ambiente como la escuela sería que se contagiara el placer por la lectura a través de los lectores hedonistas, sedientos, gozadores de las letras. Estos, como apunta igualmente Barthes (2011), serán capaces de vincular su propia vida a las lecturas que realizan.

**1.1.1.2 Comprensión de la lectura.** ¿Qué hace a un lector bueno? ¿Cómo y por qué razón se puede afirmar que hay malos y buenos lectores? ¿Quién tiene la autoridad para señalar tales adjetivos sobre las personas que practican la lectura? ¿Qué tiene que ver la comprensión en

todo esto? Para reflexionar sobre estas preguntas, resulta importante primero definir en qué consiste la comprensión. Siguiendo a Olson (como se citó en Carrasco Altamirano, 2006), existe una distinción entre interpretar y comprender. El primer concepto hace referencia a la creencia de lo que un pasaje o un texto pudiera significar, mientras que comprender se basa en la certeza, es decir, en saber que algo tiene un sentido claro, como un entendimiento.

Por su parte, Domingo Argüelles (2011) señala que hay un prejuicio sobre este ámbito. Consiste en señalar a quien lee “mal” por no entender punto por punto lo que el otro entiende de la misma lectura. En este sentido, se considera que hay un problema respecto a la otredad y a la incapacidad usual para señalar los errores propios. No obstante, el autor también refiere otro par de prejuicios: la comprensión y la respuesta verdadera que deriva de esta. Lo último, además, es una idea errónea sobre la lectura que identifica Carrasco Altamirano (2006), y que ha causado problemas en el contagio de la lectura. Ante todo, esta perspectiva de verdades únicas e irrevocables atañe más al campo de las ciencias que al de la lectura. No hay que olvidar que esta es una actividad subjetiva, que se construye a partir del encuentro de las diferencias, que incluso cada comunidad construye el significado de los textos a su modo.

Cassany (2006) postula que leer es comprender. El antiguo ejercicio de dar voz a la letra muda, que se realizaba en monasterios medievales o en los inicios de la alfabetización, se queda corto a lo que en la actualidad se requiere de la lectura. Este autor distingue entre el alfabetizado funcional, quien es capaz de dar sentido al texto que lee, y el analfabeta funcional, aquel que no logra la comprensión, aunque sí pueda leer o dar voz a las palabras. Es así como la comprensión de la lectura tiene un papel fundamental en la apropiación de la destreza de saber leer.

Se entiende que en el contexto de la promoción de la lectura y el encuentro entre lectores la comprensión es más una proposición de uno de los tantos sentidos que contiene un texto; en

otras palabras, comprender es aportar una respuesta emotiva e inteligente de la comprensión plural de una obra leída (Domingo Argüelles, 2011). Exactamente por la misma característica subjetiva de la lectura no existen verdades únicas e inequívocas. Es más, hay una inmensa variedad de apropiaciones de lo leído, todas con semejante validez. Lo importante es que la comprensión y la verdad siempre serán parciales; dependerán de lo que uno como lector descubra de acuerdo a sus intereses, intenciones, capacidades y necesidades.

Desde un enfoque más técnico, la comprensión de un texto es compleja. Se requiere adquirir las habilidades para discernir entre el tema del texto, sus asuntos, distinguir las ideas generales o principales de las particulares o secundarias, así como el propósito del autor. Esto depende en gran medida del tipo de texto y las exigencias de conocimiento que requiere el lector (su acervo cultural, social, histórico que entra en diálogo con el del texto). Y no sólo eso, puesto que la comprensión dependerá del proceso que se sigue para leer (Cervera Rodríguez et al. 2007).

Cervera Rodríguez et al. (2007) definen al proceso de lectura del siguiente modo. 1) *Antes de leer*, tiempo en el que se señalan los objetivos de la lectura, se identifica el tipo de texto y el tipo de lectura que se realizará: superficial, atenta o a profundidad. Idealmente, el proceso para lograr una buena comprensión debe incluir las tres formas de lectura. 2) Primera fase o *lectura superficial*, que corresponde al paneo o barrido de la lectura para hacerse una idea general del contenido del texto y de su estructura. Es primordial que con esta lectura se identifique el tema general. 3) Segunda fase o *lectura atenta*, la cual consiste en la lectura consciente, tratando de comprender todo lo que se va compartiendo. Si un elemento no se comprende bien, se debe repetir la lectura del pasaje las veces que sean necesarias para lograr la comprensión. Aquí se logra percibir el tema, la idea de cada párrafo, las ideas principales, entre

otros aspectos. 4) Tercera fase o *lectura a profundidad*, que se basa en revisar detalles e ir apropiándose de la lectura por medio de las notas. El objetivo de esta fase es la creación de un resumen o un esquema con valoraciones personales para denotar que se ha comprendido el texto.

Así pues, se observa que, efectivamente, la comprensión de un texto requiere tiempo. Pero que también es necesario ejercitar la apropiación de lo leído a partir de la lectura y la relectura con fines distintos y el diálogo que se entabla, en primera instancia, con uno mismo al momento de tomar notas y, en segunda, al compartir los saberes con el otro y comparar.

Para complementar lo mencionado, Cassany (2006) propone una manera de comprender los textos de acuerdo con la teoría sociocultural. Se trata de las dimensiones de comprensión de lectura, las cuales van de lo más íntimo a lo más global para construir sentido y significados. La primera dimensión, la concepción lingüística o leer las líneas, se basa en lo que ya se ha referido con la teoría de la transferencia, y consiste en que el significado existe por sí mismo en la obra. El lector, decodificador de los signos mudos, será quien traerá el significado del texto únicamente. Es una concepción mecánica, inamovible como las palabras impresas, independiente de la situación del lector.

La segunda dimensión corresponde a la concepción psicolingüística o la lectura entre líneas, que en las teorías resumidas arriba son las de interacción y transacción. De acuerdo con Cassany, el enfoque psicolingüista se centra en las particularidades que emergen de una lectura al entrar en contacto con uno o varios lectores. Se privilegia al lector como creador de significados a partir de lo que le brinda el texto y lo que aquel ha vivido. Por ello, las diferencias de comprensión y sus prejuicios se ven interpeladas en esta manera de producir significado de un texto, porque cada individuo ha tenido experiencias y lecturas previas distintas. El contexto

inmediato es esencial para esta concepción, así como las inferencias que producen coherencia en un mensaje; se trata de difuminar la ambigüedad.

La tercera dimensión, que se imbrica en la teoría de la construcción social, es la concepción sociocultural o la lectura tras las líneas. Como ya se ha afirmado más arriba, actualmente la lectura tiene un valor y una aplicación que depende del contexto en que se desarrolla. No se lee de igual forma un artículo académico o una nota del periódico, así como tampoco se lee del mismo modo para la escuela que para un ser amado. En este punto, Cassany no invalida las dimensiones anteriores, pues están implícitas. Lo que señala es que el significado de un texto y el conocimiento del lector tienen un origen social. Es más, el texto se basa en la cosmovisión de un autor igualmente influido por factores culturales: una tradición literaria, estructuras y géneros discursivos, funciones comunicativas, conocimientos dichos y presupuestos, entre otros.

Es bajo el entendido de la complejidad de lo que la comprensión implica en el plano sociocultural que Cassany (2006) propone el concepto de literacidad. Esta consiste, en términos generales, en el uso práctico y contextualizado del alfabeto y la oralidad. Razonamientos, reglas gramaticales, convenciones de géneros, la contemplación del entorno a través de la lectura, la realidad en sí y su construcción de los significados. Aparenta complejidad, pero aquellos alfabetizados funcionales ejecutan la literacidad con mayor o menor profusión. Como diría Garrido (2004), esto solo se puede aprender haciéndolo.

### ***1.1.2 Lectura crítica***

Si se recuerdan las teorías apuntadas en el concepto de lectura, se puede apreciar una interacción mayor entre el lector y el texto con el paso del tiempo, a tal grado de introducir a la propia sociedad en el juego de la comprensión. No obstante, aún falta por definir un concepto

que resulta imprescindible para que, en el caso de este proyecto de intervención, se consiga una perspectiva distinta por parte de los estudiantes con lo que leen. En otras palabras, es necesaria una perspectiva que cuestione y autocuestione a los lectores, que a la vez que sirve de apropiación muestre un rasgo crítico.

De acuerdo con Serafini (como se citó en Cassany, 2006) hay tres enfoques teórico-prácticos de la enseñanza de la lectura. El modernista, el transaccional y el crítico. Los primeros dos ya han sido abordados en páginas anteriores (baste recordar que el primero hace referencia a la lectura transferencial, mientras que el segundo coincide con la teoría transaccional). No obstante, es en la perspectiva crítica en la que se enfocará este apartado. Serafini compagina el enfoque sociocultural de la lectura, es decir, que se sitúa en un tiempo, espacio y contexto definidos, con la idea de que nadie puede ser enteramente neutro. Así pues, la apropiación de la lectura tiene que ver con un filtro que está influido por la consciencia social.

El propio Cassany (2006) se enfoca en distinguir entre la lectura y la literacidad crítica, que si bien podrían entenderse como sinónimos, apuntan a elementos distintos. La lectura crítica es una lectura tras las líneas, es decir, una comprensión que abarca la valoración crítica que identifica hechos, inferencias y opiniones. Se trata de la ejercitación de las destrezas para señalar qué quiere decir el autor o cuál es la finalidad del texto, incluso, cuál es la ideología que lo sustenta. En particular, el lector crítico debe ser capaz de reconocer intereses, el género discursivo implementado, las connotaciones, las voces que tienen espacio en el texto y las que no, la solidez, entre otros.

La literacidad crítica, por su parte, implica que el texto carece de sentido a menos que se entable un encuentro con el lector. Es a través de él o ella (y del bagaje o capital cultural que posee) que se pueden concebir significados. La literacidad crítica se centra en la variación de



significados apegados a una tradición cultural y social que permea a quien decodifica. Incluso, se busca generar una consciencia crítica capaz de discernir si lo leído sigue la cosmovisión del lector (si está de acuerdo con lo que lee) o no.

La lectura de literatura puede ser un aliado en la construcción de lectores críticos. Al no tener respuestas claras a los problemas, la literatura plantea al lector distintos retos y dificultades. Más allá de hallar una solución, el legado de la lectura que progresivamente se vuelve más compleja, como la efectuada con la literatura, es el cuestionamiento de lo establecido y la creación de un juicio propio (Cerrillo, 2016).

Construcción de un sentido. Interacción de cosmovisiones e ideologías. Encuentro y diálogo en ausencia. La lectura crítica se dirige a la creación de un tercer conocimiento, no quedarse enteramente con el propio ni dar por aceptado el del otro, sino crear uno nuevo. Noé Jitrik (como se citó en Andruetto, 2014) sostiene que la lectura es algo más que el texto y el lector. También lo sostiene la cultura que permea a ambos. De tal modo, la lectura crítica se enfoca en la organización de los indicios que la lectura de las líneas y la lectura entre líneas son capaces de aportar, pero además produce un conocimiento constante.

Otro aspecto que se ve favorecido con la lectura crítica es lo que las perspectivas teóricas de Freire y la Pedagogía crítica ofrecen. Cassany (2006) realiza un repaso a las teorías que han abonado a la intromisión de la crítica como forma de interpretar y comprender. En particular, los aportes de las dos perspectivas mencionadas se centran en la liberación del poder hegemónico, en el ser capaces de producir ciudadanos que pueden actuar en sociedad, que logran reflexionar y cuestionar su entorno. Además, se produce la interacción de voces, el diálogo y el intercambio para crear nuevos saberes. Más adelante, en el apartado teórico, se abordará con mayor detenimiento este tema.

### ***1.1.3 Escritura***

Se sabe que la lengua, desde una perspectiva sociocultural, es un instrumento primordial para la comunicación. Al igual que la lectura, es un constructo social, ya que se entabla una escritura o un enfoque distinto de redacción de acuerdo con la época o con el entorno que se requiere (Cassany, 2006). Junto con el habla, la escritura es la actividad lingüística más importante para la expresión humana (Cervera Rodríguez et al., 2007). Escribir se enriquece con el desarrollo cultural, ya que sirve para resguardar el acervo de saberes, expresiones y hechos de cada civilización. En particular, se reconocen tres competencias básicas que parten de la lengua: la comprensión, la expresión y la interacción, en planos de lo escrito y lo oral. Saber implementar estas características en distintos planos y contextos significa que el usuario de la lengua la maneja adecuadamente para comunicarse en situaciones habituales y particulares. En lo que atañe a este subcapítulo, se abordará cómo la escritura sirve no solo para comunicarse con el otro, sino además para conversar con uno mismo.

De acuerdo con Cassany (2013), la modernidad exige a las personas un dominio de la expresión escrita. Esta consiste en la habilidad para expresar con coherencia y rectitud cualquier mensaje a otros. Se escucha sencillo hablar de coherencia y seguir las reglas de la escritura, pero la realidad es distinta. Distintos estudios que recopila el autor señalan que ha habido una evolución de enfoques y necesidades para alcanzar la escritura que se conoce en la actualidad. En específico, se refiere el uso de la legibilidad, el grado de dificultad para comprender un texto, y el uso de un estilo llano y preciso. Aunado a ello, Cassany se detiene en los procesos de escritura que cada persona tiene. Para él, cada individuo escribe a su modo, y es en los procesos de redacción que se contempla qué tanto se tiene la habilidad de escribir.

Así pues, se entiende que la escritura no solo es el acto de unir letras para formar palabras y oraciones entre sí. Es un proceso de interiorización, en el que las habilidades y los conocimientos, siguiendo con Cassany (2013), se engarzan y dependen de la actitud que cada persona tenga ante la escritura, pues condiciona qué tanta dificultad se tenga para escribir. Habrá quienes, como usualmente se entiende, la vean como una herramienta para la comunicación. Pero también es otros elementos: puede registrar apuntes o ideas sobre lecturas, aprender sobre temas diversos, y divertirse como un ejercicio para la imaginación.

Escribir es, para Domingo Argüelles (2011), describir la interrogante sobre quién es uno mismo. Es mirar al interior e interpretarse, hacer una lectura abismada del yo y expresar su interpretación, pues como ya se ha mencionado, para este autor no existe la escritura sin la lectura. De tal modo, la redacción y la necesidad de comunicarse a través del código escrito es una forma de dialogar, de hablar para uno mismo y para los otros. Esta idea la recupera Schopenhauer (2015) para describir el proceso del pensamiento asistido y por sí mismo, como se verá más adelante.

Por otra parte, para lograr una comunicación eficiente del yo, igual que en el caso de la lectura, se requiere de la plena libertad para realizarse. Aunque lo cierto es que por lo común el acto de la escritura es solitario y sedentario, eso no debe implicar la falta de contacto con el mundo. Al redactar, la realidad concreta se trasvasa a las palabras vertidas en el papel o la pantalla electrónica.

Pero la situación se complica si lo que se busca es el contacto con el otro. Escribir necesita de una actitud reflexiva sobre las condiciones de la lengua, así como la identificación de las formas escritas que se distancian de las orales (Cervera Rodríguez et al., 2007). La redacción,

por ende, suele asociarse a la norma establecida por la corrección ortográfica y a un proceso que va desde la idea, pasa por la creación de borradores y termina en la revisión y adecuación.

**1.1.3.1 Escritura creativa.** La escritura, ya se dijo, es una herramienta para expresar al yo, para describirlo y definirlo. Funge como una invitación a los otros para compartir los pensamientos y las inquietudes más íntimas. Realizar un ejercicio diario o recurrente de redacción, así como se ha mencionado con la lectura, conlleva a la mejora. Perder el miedo a la hoja en blanco, hallar las palabras y las formas para expresar ideas cada vez más complejas o de un modo más adecuado a quien leerá más tarde.

Precisamente sobre este último punto es que la escritura también se puede dividir en distintas formas. Nuevamente, el enfoque sociocultural ayuda a distinguir entre una escritura utilitaria o por “necesidad”, como señalan Cervera Rodríguez et al. (2007), y una por placer. El contexto y los requerimientos que exige harán de los textos que se redacten una amalgama de posibilidades: textos académicos, escolares, publicitarios, para redes sociales, profesionales, jurídicos, informativos, literarios o personales. Los autores apuntan que, mientras los últimos dos pueden asociarse a la imaginación o la expresividad impulsiva, el resto se enfocan en razones más prácticas: escribir se centra en informar, compartir una receta de cocina, redactar un proyecto de investigación. La escritura por necesidad, de tal modo, es aquella que conlleva un fin práctico que solicita un contexto particular. Por su parte, la escritura por placer se asocia a la libertad, ya que no se exige desde ningún otro contexto más que el personal.

Escribir por placer se asocia a la creatividad, a los fines lúdicos donde no interviene o no es el fin primordial la formación de conocimientos (López Aguilar, 2022). De acuerdo con Cervera Rodríguez et al. (2007), la escritura creativa consiste en proyectar el misterio de la vida, idea cercana a la que maneja Domingo Argüelles (2011) sobre la escritura como expresión del

yo. Es, pues, una manera de fomentar la imaginación y convertir la comunicación originaria de la escritura en arte de la palabra. A través de esta perspectiva es que se comparte la experiencia personal y se transforma en algo más que la realidad y la verdad.

En un ámbito como la escuela, espacio donde se llevará a cabo esta intervención, es imprescindible fomentar la escritura creativa. Al respecto, Cerrillo (2016) hace notar que para lograr que las y los estudiantes logren desarrollar la capacidad de redacción, es necesario salir de la rigidez de la escuela. La razón es de asociaciones: si la escritura se relaciona con ejercicios inamovibles como responder preguntas, la creatividad y la imaginación se verán mermadas y el dominio de la escritura, hecho a medias. En cambio, si se relaciona con la libertad y la expresividad imaginativa, los resultados serán distintos.

#### ***1.1.4 Pensar, leer y escribir***

¿Cómo afecta la lectura al pensamiento? ¿Y el pensamiento a la lectura? ¿Aporta algo o más bien contrarresta la formación de un criterio propio? De nada sirve saber escribir y leer si no se logra que las ideas fluyan y surjan de uno mismo. Los cuestionamientos arriba mencionados, y muchos más, fueron los que llevaron a Schopenhauer (2015) a cuestionar si realmente la lectura aporta o perjudica el desarrollo del pensamiento. El filósofo alemán afirma que atenerse únicamente a la lectura es peligroso, pues lo adquirido en la mente no toma cuerpo. Si no se procesa lo leído, si no se contrasta, si no se cuestiona (si no se lee críticamente), la lectura no enriquece.

Para el filósofo, leer es que otro tome el control para pensar por uno, que el espíritu sea menguado por lo exterior. Se trata, pues, de un paliativo para el pensamiento propio, ya que lo adormece y lo acostumbra a la necesidad. Esta es una de las problemáticas más importantes en el plano de la escuela, como se verá más abajo con Lerner (2001). De momento se puede adelantar

que si bien existen formas para aprender a leer o adquirir cualquier conocimiento, no ocurre lo mismo con el pensamiento. No se puede enseñar a pensar, más que haciéndolo (como leer o escribir de forma autónoma). Así, Schopenhauer señala que quien realmente piensa tiene los conocimientos mucho antes de leerlos en algún libro. Solamente a través del ejercicio de comparación, del contraste de verdades, es como se genera un verdadero saber propio.

También resulta esencial contrastar el concepto de la lectura de este autor con los vistos en páginas anteriores. Para Schopenhauer existen dos tipos de lectores: los letrados, quienes leen libros únicamente, quienes piensan por medio de las ideas ajenas; y los genios o las lumbreras de la humanidad, para quienes leer se basa en una comprensión del universo, es decir, una lectura más holística y enfocada en los contrastes y las versiones de todo. El filósofo se decanta por los segundos, ya que elaboran significados más tangibles y propios que los otros.

Desde otro enfoque, pero sin dejar de hablar del acto de pensar, Klooster (como se citó en Cassany, 2006) define qué elementos debe caracterizar el pensamiento crítico. Señala que pensar críticamente debe hacerse de forma independiente (es personal), con información (basado en saberes y conocimientos previos), cuestiona (interrogantes a resolver o a problematizar), es razonado (tiene argumentos y pruebas) y, sobre todo, es social (admite el diálogo, se comparte con otros). La función del pensamiento crítico, tal como apunta Klooster, pretende generar un intercambio de ideas, opiniones y perspectivas de una misma situación. La lectura, como ya se revisó en páginas anteriores, es una herramienta para fomentar el pensamiento crítico y establecer espacios tolerantes para contrastar ideas. Tal es la razón de que, como se apuntará en capítulos anteriores, se haya elegido la metodología IAP, la cual promueve una interacción entre los participantes o actores sociales para generar una consciencia crítica (Balcazar, 2003).

Un espacio que debe fomentar el pensamiento crítico es la escuela, como afirma Andruetto (2014), debería ser el espacio para construir pensamiento, es decir, para tomar distancia y cuestionar lo que se enseña (la historia del pasado, la comprensión del presente, el complejo acto de empatía social). Pero de la proposición personal a la acción institucional, hay mucho que desear todavía (Calvo, 2016) ¿Cómo lograrlo? En concordancia con lo que sustenta Schopenhauer (2015), la lectura parece ser la clave para construir una conciencia individual. Contrastar versiones, comparar verdades, imbricar lo social y cuestionar, leer entre y tras las líneas, como ya se ha anotado con Cassany (2006), para ejercitar la consciencia crítica que distinga lo leído de acuerdo a gustos o formas de comprender el mundo. Andruetto, abonando a esta idea, sostiene que no se debe asumir que el mundo es como es, ni dar por sentada la lectura.

En síntesis, lo que se propone con este proyecto de intervención se suma al pensamiento del Schopenhauer. Para construir una conciencia crítica, para hacer de la lectura un acto de comprensión del mundo pero también de cuestionamiento y autorreflexión, ante todo se requiere del pensamiento. Pensar por sí mismo valiéndose de la lectura, como defiende Andruetto (2014) y del intercambio de versiones y verdades (Giroux, 1988, como se citó en Cassany, 2006), y fomentando el diálogo para entablar una perspectiva crítica basada en la escucha y una comunicación efectiva (Balcazar, 2003).

**1.1.4.1 Leer y escribir en la escuela.** Una parte considerable de la vida se pasa en la escuela. Por ello se ha privilegiado como un espacio ideal para fomentar la lectura y la escritura. Hay quienes defienden la escuela como un lugar idóneo no solo para la lectura, la escritura y la autonomía del lector, sino para construir sociedades más equilibradas al menos en el conocimiento que se enseña (Andruetto, 2014; Carrasco Altamirano, 2006; Cervera Rodríguez et al., 2007). No obstante, también es un hecho que hay un problema en cuanto al fomento a la

lectura en el ámbito educativo, en las contradicciones que conlleva y las prácticas poco cercanas a la realidad que enseña (Domingo Argüelles, 2011; Garrido, 2004; Lavín, 2003; Lerner, 2001).

Este contexto institucional puede resultar contraproducente si lo que se busca es fomentar el gusto o el placer por leer. Se ha señalado una fuerte asociación entre la obligatoriedad de las clases y las tareas como deberes escolares y las dinámicas relacionadas con la lectura como un compromiso que condiciona. La obligación, de este modo, es uno de los factores que producen mayor rechazo en los estudiantes por el acto de leer un libro, y se compagina con el desconocimiento del valor que pudiera tener, su supuesta “inutilidad” o lo desacostumbrado que resulta de acuerdo con el contexto familiar o local (Petit, 2001).

Se ha valorado el papel de la escuela en la alfabetización de la población (Carrasco Altamirano, 2006; Garrido, 2004). Sin embargo, Garrido refiere que uno de los problemas más fuertes de la escuela es que no sea capaz de construir lectores autónomos, sino utilitarios y situacionales. Que los estudiantes y egresados de carreras de universidad solo se hayan decantado por la lectura de libros de texto durante más de una década de estudio. Es más, Lerner (2001) se enfoca en problematizar que la alfabetización ya no debería ser el enfoque de las instituciones educativas, sino que debería serlo el incorporar al alumnado a la “cultura de lo escrito” para que estos logren inmiscuirse de mejor forma a la sociedad. Lo necesario, siguiendo con la autora, es convertir a la escuela en una comunidad de lectores que se acerquen a los textos; un espacio donde se asuma a la lectura y la escritura como elementos vivos, que tienen la finalidad de repensar el mundo.

Para Cervera Rodríguez et al. (2007), la libertad es primordial para compartir los sentimientos, los sueños y las experiencias a través de la escritura. Sobre esta misma línea, Domingo Argüelles (2011) propone una analogía entre el acto de leer y escribir y el amor. Así



como este implica la libertad de sentir el enamoramiento sin imposición alguna, la lectura y la escritura requieren la misma libertad para ejercitarse y contagiarse. Es, pues, un proceso individual, íntimo, pero también es un proceso que se puede compartir con los otros. La lectura, como el amor, nunca será verdadera si no viene del interior, si no se conecta honestamente. Un espacio como la escuela, en muchos casos, olvida que es necesaria la libertad (surge una interrogante: hasta dónde se puede permitir) para constituir estos encuentros con los libros y la lectura. De tal modo que el afán por construir lectores en el ámbito educativo consigue la mayoría de las veces una repulsión por esta.

El interés o la autonomía por la lectura se ve frenado más que animado. En algunos casos, el sistema educativo convierte al cuerpo estudiantil en dependientes del sistema, en lectores utilitarios, como se refirió más arriba. Por ello, se suele asumir a la lectura en este contexto como algo útil en vez de entretenido, como una manera de hallar soluciones más que de sentir placer por el acto en sí. Más que dar las herramientas para reflexionar sobre lo leído y traerlo a su contexto personal, los lectores escolares se transforman en esponjas que no terminan de hallar sentido al cúmulo de información que les es vertida en la mente.

Bajo este entendido, se sigue que, si bien es en la escuela donde se propone y fomenta la lectura, también es cierto que el enfoque de lo útil puede ser contraproducente. Como argumenta Carrasco Altamirano (2006), cuando el contexto que exige el ejercicio de la lectura se termina (ya sea por vacaciones, por concluir estudios o por abandono), se corta de tajo la práctica. Cabría cuestionar si, como afirma la autora, la responsabilidad de la escuela consiste en adiestrar lectores autónomos y la tendencia es el abandono de la lectura cuando no se exige, ¿realmente se construyen lectores autónomos? Se habla entonces de lectores “instrumentales” o utilitarios más que autónomos. Ya lo mencionaba Schopenhauer (2015) más arriba, leer puede ser un paliativo

del pensamiento, así como es más fácil que otros piensen por uno mismo que hacerlo por voluntad propia.

Otro aspecto que resulta contraproducente para la lectura y la escritura en la escuela es volverlas equivalentes a otras asignaturas, escolarizar su práctica, mas no situarla en el contexto social ni plantearlas desde los fines prácticos para los que se utilizarán comúnmente (Calvo, 2015; Cassany, 2013; Cerrillo, 2016; Lerner, 2001). La realidad de estas actividades es que, como se mencionó al inicio del capítulo, ambas son esenciales para la vida. Se trata de los instrumentos más importantes para comunicarse y para construir saberes. La escuela, como afirma Domingo Argüelles (2011), parece olvidarse de estos rasgos transversales, lo cual se refleja en revisar el avance de ambas por medio de calificaciones. Esto repercute en las y los estudiantes en la asimilación con otras materias. Se revisan entonces valores que no tienen que ver con la realidad más esencial de la lectura o la escritura. Así, se convierte en obligación, en utilidad, en aburrición, lo que en un principio era goce, desarrollo íntimo y conocimiento del mundo. De ahí que sean tan necesarias otras maneras de ver y compartir la lectura en las escuelas, como la que se propone en el presente trabajo.

Sin embargo, es igualmente complicado salir de la asimilación de la lectura y la escritura a otras materias. El caso particular de la segunda, por ejemplo, exige la reflexión y la apropiación de normas de la lengua escrita que se suelen aprender en la escuela. Lecciones de ortografía, reflexiones sobre la composición de oraciones, ejercicios de dictado y redacciones, son algunas de las maneras más recurrentes para lograr que los estudiantes se apropien de las normas. Es durante y tras el aprendizaje de las reglas de escritura que los usuarios adquieren las nociones para practicarla de forma autónoma (Cervera Rodríguez et al., 2007).

Por último, cabría cuestionarse cuál es la finalidad de formar lectores en la escuela hoy en día. Se habla de autonomía, de individuos capaces de desarrollarse socialmente, pero que en la práctica solo se vuelven dependientes del momento para leer. Para Lerner (2001), la formación escolar debería enfocarse hacia la reflexividad crítica. Convertir a las y los estudiantes en sujetos capaces de criticar la sociedad y el contexto que les atañe. Tomar distancia de su entorno, analizarlo y cuestionarlo, incluyendo sus prácticas formativas. De ahí que se insista en este proyecto sobre el concepto de lectura crítica y las teorías de la pedagogía crítica y el enfoque en ecocrítica. Sin embargo, tal como apunta Garrido (2004) con motivo de su propia formación como lector, antes de intentar una enseñanza de la lectura y la escritura funcional en la sociedad, antes de intentar siquiera que el alumnado cuestione las prácticas de enseñanza y el entorno en que se desarrolla, antes de todo, se requiere que la escuela contagie el gusto por la lectura. Ya sea con un docente o un acompañante que lo incentiva, como sucede con Garrido o como defiende Andruetto (2014), con un proyecto escolar de agentes externos, como es el caso de esta investigación, la lectura debe contagiarse con la libertad y la facilidad requeridas.

### ***1.1.5 Diálogo***

En primera instancia, el diálogo se puede definir como un intercambio entre dos o más individuos, quienes por medio de la lengua oral se expresan y utilizan distintos códigos y discursos. Sus rasgos principales son la naturalidad, que se refiere a la expresión de cada individuo; la significación o elección de frases, para describir la capacidad comunicativa de los implicados; la agilidad, que consiste en el dinamismo de la charla; la apertura, es decir, la disposición no rígida de temas e intromisiones; el ejercicio de la voz por turnos, efectuado por el intercambio de preguntas y respuestas, propuestas e ideas y consentimientos, o negativas (Cervera Rodríguez et al., 2007).

El diálogo también puede constituirse a partir de la relación entre la lectura y la escritura. Como refiere Domingo Argüelles (2011), la lectura es la escucha del otro y, a veces, del yo. Por su parte, la escritura es el habla para el yo y el otro. Una necesita de la otra para que el diálogo no sea nulo.

No obstante, hablar de diálogo también se puede ejercer desde la construcción de una identidad y una consciencia fluctuante. Bajtín (2012), basándose en un estudio a la obra de Dostoievski, problematiza el concepto del diálogo. Identifica que su origen data de Platón, pero que con el tiempo la manera de generar y producir diálogo ha ido cambiando. Se pasa de un diálogo unilateral o de monólogos, a un diálogo de intercambios o polifónico. El autor critica el desarrollo del monologismo, pues tiende a la homogeneización de los interlocutores. Se habla de un “yo” igualitario para todos, en tanto que el “otro” solo se muestra como un objeto que no puede interactuar y no tiene consciencia.

Para Bajtín (2012) la vida es un diálogo inconcluso. Es una interacción no de sujeto (yo) y objeto (otro), sino de sujeto y sujeto. Pero no solo se produce entre individuos, sino además entre textos (y contextos). En concordancia con la idea de Barthes (2011) sobre el placer de las resonancias, Bajtín señala un problema al realizar un análisis historicista, el cual consiste en intentar cerrar el texto (o el contexto) a un tiempo y un espacio delimitados. El conflicto surge cuando los contextos entran en diálogo, cuando las palabras y las ideas debaten entre sí. La comprensión del texto a partir del diálogo, entonces, se establece en el contacto con otros textos, con otras experiencias, con otros individuos y contextos. Y así sucede del mismo modo con el diálogo para comprender al otro (sujeto). En el apartado teórico se profundizará sobre estas ideas.

Balcazar (2003), recuperando la idea de Freire (2005), por último, refiere un don más del diálogo. Para aquel autor, el ejercicio del diálogo promueve la consciencia crítica. Al referirlo desde la metodología IAP, Balcazar lo denomina como un intercambio auténtico entre los coinvestigadores. Para él, la escucha es lo primordial, ya que esto conducirá a una comunicación efectiva en todo momento. A través de métodos de pregunta respuesta o de antecedentes es como se van entendiendo las situaciones y los contextos cercanos. Balcazar señala al diálogo como un principio general de la IAP.

**1.1.5.1 Lectura dialógica.** La lectura dialógica es una forma de comprender el acto lector desde una arista diferente a la usual. Mientras que la idea que se asume de la lectura es como un acto solitario, silencioso, pasivo y de fácil influencia, como se apuntó arriba con Schopenhauer (2015), este concepto implica un dinamismo y activismo en toda la regla. Se trata una acción intersubjetiva, en la que la comprensión del texto se ve influenciada por las personas implicadas. Los integrantes de una lectura dialógica, en principio, decodifican e interpretan un mismo texto a partir de este y de sus propios contextos. El diálogo, tras la lectura, contribuye a mejorar la comprensión individual y colectiva de los participantes, por lo que se desarrolla la capacidad comunicativa del intercambio de ideas y la apropiación de significados construidos en conjunto (Valls et al., 2008).

Por otra parte, en la lectura de este tipo se focaliza la atención en un proceso más social. Al estilo de Cassany (2006) sobre la teoría sociocultural, la lectura se socializa y el sentido se crea en comunidad. Así pues, se presenta una concepción renovada de la capacidad lectora. Se concibe un cambio del paradigma. Antes de la teoría sociocultural y las nuevas formas de la literacidad, se asumía que el aprendizaje lector se desarrollaba mediante la relación unitaria de persona-texto. No obstante, se ha observado que en el proceso de lectura se presentan numerosos

factores para alcanzar la comprensión: el contexto (Bajtín, 2012; Cassany, 2006) y el aprendizaje por medio del diálogo (Valls y Munté, 2010) como las más importantes. Siguiendo a Aguilar et al. (2010), la lectura dialógica busca cambiar no solo la interacción con el texto, sino con los espacios donde se realiza, ya que los pretende multiplicar. Así pues, la interacción no solo se da en la escuela, sino además en el hogar, en la calle, etc., y las interacciones varían pero aportan mucho a la generación de sentidos.

**1.1.5.2 Tertulias, clubes y círculos de lectura.** Las Tertulias Dialógicas pueden presentarse en diferentes modalidades, según sus intereses o aspectos a comentar (música, arte, literatura, etc.). Las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) son herramientas para mejorar la actuación educativa. Mejoran el desarrollo de aprendizaje en una comunidad específica. Se denominan de esta forma debido a que se trata de “reuniones de personas que se coordinan libremente para escoger una obra clásica que todas deben leer simultáneamente y suponen la aplicación de los principios del aprendizaje dialógico” (Palomares Ruíz y Domínguez Rodríguez, 2019, p. 41). Esta definición, si bien presenta la teoría que sustenta la actividad (y que, para el presente protocolo será de utilidad), muestra limitaciones en cuanto a la libertad de elección de textos. No obstante, sin tomar en consideración la lectura de obras clásicas, resulta interesante la aplicación de la TLD, ya que se desarrolla una lectura dialógica y se genera un intercambio de reflexiones, intereses, dudas o debates sobre el texto.

Por su parte, Álvarez Álvarez (2016) identifica tres prácticas sociales de la lectura que están muy en boga actualmente: las TLD, los círculos literarios y los clubs de lectura. En las TLD, de nuevo, se llama la atención sobre la lectura de clásicos literarios, con sesiones de comentarios y división de la obra por capítulos para abordarla a lo largo de un tiempo determinado. Por su parte, los círculos literarios se asemejan a círculos de estudio, en los que un

grupo autogestionado se informa sobre un tema (un género, un autor, una época determinada) partiendo de la literatura. Y respecto a los clubs de lectura, estos se conciben como “redes” de participantes, que se reúnen usualmente para dialogar sobre una obra particular. La diferencia entre un club y una TLD radica, según lo mencionado, a la delimitación de elecciones sobre lo que se leerá: la TLD privilegia los clásicos universales, el club es más libre.

Independientemente de las múltiples diferencias que se pudiesen añadir, existen semejanzas muy claras: la libertad para formar parte de un grupo, la inclusión y no discriminación de cualquier interesado, la lectura y el diálogo son los puntos nucleares de las interacciones, los espacios donde se llevan a cabo son variados, así como las edades de los participantes (Álvarez Álvarez, 2016).

Así pues, teniendo en mente la pertinencia del diálogo, la lectura dialógica y la conformación de un grupo que se reúne para comentar lecturas, se considera que el grupo de intervención conformará un círculo de lectura siguiendo los planteamientos de la TLD. Se elige esta denominación para el protocolo debido a que compagina el rasgo informativo de un tema del círculo de lectores y los aspectos del diálogo y el intercambio de los clubs de lectura. De tal modo, se entiende a un círculo de lectura como un espacio conformado por un grupo de personas heterogéneo, entre cuyos intereses aparece la lectura, y que leen y dialogan sobre un tema particular a través de múltiples textos, géneros y autores.

### ***1.1.6 Ecología***

Debido a que la intervención que se realizará tiene como trasfondo la situación crítica del medioambiente, se plantea este apartado conceptual con aquellos aspectos que pueden aportar a la comprensión de lo que se espera llevar a cabo. Por lo que a la vez que se definen y describen

los conceptos, se mencionará la manera en la que se interiorizarán y compartirán con los estudiantes del grupo de intervención.

En primer lugar, es necesario definir a la ecología. Este concepto fue propuesto por el biólogo alemán Ernest Haeckel en 1866; su etimología comprende la palabra griega oikos (casa) y logia (estudio de) (Etimologías de Chile, s.f.). Esta disciplina estudia y analiza las relaciones que se constituyen entre los organismos vivos y sus entornos. Aun así, llama la atención que la urgencia de los seres humanos por el medio ambiente existe mucho tiempo antes que el nombramiento, y prueba de ello son las numerosas reflexiones que la literatura ha atestiguado a lo largo de los siglos (Pardo Cereijo, 2022). Sin embargo, resulta fundamental la implementación del término ya que abonó a la dimensión política la dimensión científica del estudio. Por ello, se puede especificar que la ecología responde a distintas dimensiones de relaciones: una población concreta (estructura y organización), comunidades (conjunto de poblaciones), hábitats concretos (ecosistemas) y conjuntos de lugares habitables (biosfera) (Laso y León, 2010).

No obstante, es hasta el siglo XX que se prestó atención al impacto generado por el ser humano al entorno natural. La evolución y el acercamiento a los problemas del medio ambiente por parte de la ecología tuvo que ver con diversos acontecimientos que causaron una mayor difusión a esta perspectiva. Se señala la conferencia de la ONU de Estocolmo, la primera que consideró urgente hablar del tema del medio ambiente, o los problemas derivados del hundimiento de barcos petroleros. Todo esto aportó a transformar el discurso de la ecología a lo que se conoce hoy día: una asociación entre las interacciones de los seres vivos con su entorno, pero también los problemas al medioambiente causados por el ser humano (Laso y León, 2010). Así, se identifica una subrama de la ecología, denominada ecología profunda, para la que la humanidad es solamente un componente más de la naturaleza. Propone cambios en distintos



niveles de la cultura para alcanzar y/o mejorar el equilibrio entre los humanos y las demás especies del mundo (Flys Junquera et al., 2010).

**1.1.6.1 Cambio climático.** Se entiende al cambio climático como un calentamiento del planeta debido a los gases de efecto invernadero, compuesto sobre todo por dióxido de carbono, producido por los combustibles fósiles. De acuerdo con García Sánchez (2020), esta situación es alarmante debido a que la mayoría de la energía se produce con estos combustibles (alrededor de un 80 %). Este problema tiene origen en la creación de la máquina de vapor de Watt y con el desarrollo de la revolución industrial, pero también influye el sobrecrecimiento de la población mundial.

Es un fenómeno que afecta a nivel mundial. Otros autores (Bastida-Izaguirre y Ochoa-Villanueva, 2021; Lecaros Urzúa, 2013) resaltan que el fenómeno se entiende como una alteración del clima debido a las actividades de las personas, es decir, como una saturación de los límites que soporta la biosfera por parte de la población humana, la cual se basa en los excesos de producción y consumo. Esta intromisión humana en la temperatura del planeta causa actualmente una crisis urgente (poco asumida) pero latente. Y algunas de sus consecuencias son las afectaciones que sufre tanto la biosfera como los procesos autorreguladores que realiza, como el descongelamiento de los polos, la erosión de las costas, la pérdida de poblaciones de especies terrestres y marinos, así como una baja en la producción de alimentos para los seres humanos.

De acuerdo con Terrón Amigón y Herrera Hernández (2023), este fenómeno mundial es un riesgo debido a que la subida de temperatura modifica todos los sistemas de vida en la tierra. Para México, las consecuencias se pueden traducir en un impacto mayor. La desertificación, los cambios intensos de temperatura, de lluvia y de épocas de calor, los incendios forestales, la lenta pero cada vez más cercana pérdida de los glaciares de las grandes montañas del país. Incluso,

estos cambios llegan a enfermedades como el dengue, puesto que comienza a darse en lugares donde, por el clima, no se daba.

**1.1.6.2 Educación ambiental.** Bastida-Izaguirre y Ochoa-Villanueva (2021), entre otros investigadores (Calixto Flores, 2015; Gudynas, 2009), arguyen que la EA es imprescindible para formar ciudadanos capaces de sensibilizarse sobre los problemas naturales que padecen en su propio entorno , así como a nivel global, como ocurre al dimensionar el cambio climático. Las Naciones Unidas (1975) proponen que la EA llegue a la humanidad para que “[...] tenga conciencia del medio ambiente y se interese por él y por sus problemas conexos y que cuente con los conocimientos, aptitudes, actitudes, motivación y deseo necesarios para trabajar [...] en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales” (p. 3 [los subrayados pertenecen a la versión original]). Uno a uno, los principios de la EA se dirigen a identificar que el análisis al medio natural debe ser realizado desde la interdisciplinariedad.

La EA tiene la función de brindar espacios de reflexión para llegar a la comprensión de los problemas del ambiente y para ver la manera en la que los estudiantes logren adquirir la responsabilidad y el interés por inmiscuirse en las posibles soluciones (Alcántara Rubio et al., 2022). Se coincide con la perspectiva de la ONU, ya que la EA debe ser vista como un proceso, es decir, como una intervención a lo largo del tiempo para que las personas cambien su mentalidad y, posteriormente, logren cambiar las maneras de coexistencia con lo natural.

Por otra parte, un cambio de mentalidad exige un cambio en la manera de enseñar y fomentar tal aspecto. Por ello, se han realizado distintos análisis sobre la manera en la que se lleva a cabo la integración de la EA en el currículo educativo. Así, Calixto Flores (2015) refiere que es hasta el nivel medio básico que se logra una formación multidisciplinaria e integral, entre los que se encuentran los que tienen que ver con los conocimientos y valoraciones del ambiente.

No obstante, urge una reforma en la manera en que se propone la EA, ya que la fragmentariedad no propicia un aprendizaje continuo, además de que las y los docentes no son preparados para lograr enseñar los contenidos de tal manera que se logre un aprendizaje significativo.

**1.1.6.3 Ética del ambiente.** La ética es una rama de la filosofía que se trata del bien y los valores que se le asocian. En cuanto a la naturaleza, se considera que existe una ética medioambiental. Esta surge de la mano del ingeniero forestal Aldo Leopold, quien al término de sus memorias lo nombra Ética de la tierra (*land ethic*). A partir de esto, y de una implementación similar en la Carta de Belgrado (Naciones Unidas, 1975), se establecieron los lineamientos de una nueva forma de ética aplicada. De acuerdo a la ONU, esta debía ser más humana, tendría que visualizar y no olvidar su lugar (uno entre todos los demás) en la naturaleza, así como su papel en las casi infinitas relaciones de su especie con el resto.

Dicha ética medioambiental consiste en tres rubros. El primero se basa en identificar las razones por las que existe la crisis socioecológica en distintos niveles. Esto quiere decir y exige de las personas una comprensión planetaria, histórica, social, cultura, económica, etc., del problema con el que se enfrenta. El segundo rubro consiste en tomar en cuenta los intereses de los seres humanos del futuro. No solo hace falta modificar la manera de leer el mundo, sino también de empatizar con los que vendrán después. El tercer rubro refiere las obligaciones, es decir, la valoración de lo que el ser humano realiza y le interesa a nivel social, que modifica dichos aspectos de lo externo a la naturaleza para que la tenga en consideración y al resto de seres vivos que la conforman (Lecaros Urzúa, 2013).

Se podría afirmar que la ética de este tipo no pondera una perspectiva (humana o no humana) sobre otra. Más bien, se trata de una búsqueda por equilibrios y por señalar las responsabilidades que debe cumplir la especie humana en pro de la conservación de toda la

biósfera. Así pues, Lecaros Urzúa (2013) apunta que existen dos obligaciones y tres principios básicos. La primera obligación es asegurar la preservación de la especie humana a futuro; la segunda, darse cuenta de que la supervivencia de uno depende de la de todos. Así, se entra en un terreno difícil de interiorizar, puesto que se debe ver al ser humano como un eslabón más de la biosfera; ni el último, ni el mejor, ni la cúspide evolutiva. En palabras de dicho investigador, contribuir a esta obligación recuerda la idea general de la vida: todos los seres vivos tienen el mismo interés de supervivencia. Y es por medio de la comprensión de lo que realmente significa la biósfera que la ética de la responsabilidad o del medio ambiente tiene sentido.

Formar parte de la ecósfera implica asumir ciertos principios para la preservación. El primero es la responsabilidad. Esta se basa en la protección y preservación de los individuos que conforman toda la vida del planeta. El segundo es la justicia ecológica, que se relaciona con el anterior, pero que toma distintas perspectivas para abordar: desde lo global (por medio de los fuertes problemas socioeconómicos y de injusticias sociales), desde lo intergeneracional (que, como ya se dijo, tiene que ver con una conciencia a futuro sobre la propia especie y la sostenibilidad) y desde lo interespecífico (entendido como hospitalidad para con otros seres de la biosfera). El tercer principio se asocia al anterior y consiste en las estrategias para llevar a cabo una conciencia ecológica: darse cuenta de los problemas que competen a las personas y responsabilizarla en la medida de su impacto, puesto que no todos generan los mismos daños al ambiente, y, sobre todo, solidarizarse para lograr un cambio tangible en el entorno mental y natural.

**1.1.6.4 Escuela bosque.** La naturaleza también aporta lo suyo para las finalidades de la EA. Es así como surge la idea de realizar actividades de enseñanza-aprendizaje en áreas verdes. No obstante, como ocurre con el concepto de ecología, esta actividad antecede muchas veces a la

denominación. En particular, el jardín resulta imprescindible para referir la interacción intelectual del ser humano con la naturaleza. Desde la conformación de las primeras escuelas filosóficas, se ha entablado un diálogo con la naturaleza a partir del entendimiento del espacio por medio de los sentidos. Por ende, una interpretación filosófico-histórica de los jardines puede develar la relación que el ser humano ha generado con la naturaleza. Tanto su afán estético como su intención dominadora se han visto plasmados en cada jardín que, a lo largo de las épocas históricas, las corrientes filosóficas y los movimientos estéticos, el ser humano ha concebido (Beruete, 2022).

La Escuela Bosque es un modelo educativo concebido a inicios del siglo XX, que consiste en un aprendizaje en medio de la naturaleza. Entre sus virtudes, se destaca que es más fácil alcanzar confianza en entornos naturales. Se fomenta la creatividad, la imaginación, a la vez que se logra desarrollar una responsabilidad sobre el bienestar propio y de lo natural con un entorno real. La naturaleza, por su parte, es de utilidad para mostrar ejemplos que puedan ayudar a explicar temas trascendentales, como lo es el tiempo, el ciclo de la vida o la enseñanza de la escritura. La dinámica de enseñanza-aprendizaje sugiere que cada grupo sea variados en edad, ya que esta diferencia sirve de apoyo para el entendimiento múltiple de los problemas, así como de su resolución. Y aunque todas las escuelas de este tipo promueven que el aula sea el exterior, cada una debe contar con su propio edificio para aquellos momentos en los que el clima no permita salir (Pérez de Ontiveros Molina, 2021).

**1.1.6.5 Conciencia.** La EA, como se vio arriba, tiene como finalidad el desarrollo de la conciencia ecológica en los estudiantes. Para Flys Junquera et al. (2010), se trata más bien de una preocupación sobre el medio natural. Es urgente que los estudiantes la adquieran pronto y a profundidad, puesto que solo con un aprendizaje significativo se puede cambiar la manera en la

que se interactúa y se aprovecha del medio ambiente (Calixto Flores, 2015). Pero no solo debe quedarse en esto. La conciencia no se limita a lo natural. En realidad, lo que se espera producir en los estudiantes es la sensibilización y la conformación de una noción de ciudadanía sobre los problemas del medio ambiente que involucre a todo: humanos, animales, plantas, hongos, etc.

Se considera que una de las formas de lograr la sensibilización es por medio de la literatura. Buell (como se citó en Pardo Cereijo, 2022) comenta que por medio de la literatura y los diferentes formatos del lenguaje es posible aportar a la concreción de una conciencia ecológica. Debido a su potencial para leer e interpretar el mundo desde múltiples perspectivas, la lectura de literatura, que funciona como un espejo de uno mismo, es capaz de contribuir al fortalecimiento de una conciencia crítica urgente para estos tiempos.

Por su parte, se ha realizado una crítica fuerte a la manera en la que la EA cumple (o no) sus cometidos. Calixto Flores (2015) y, tiempo atrás, Gudynas (2009) refieren que en la EA se promueve la sustentabilidad, la cual se relaciona con la ética del ambiente, pues toma en consideración la perspectiva a futuro de la supervivencia de todos los seres vivos que vendrán en el futuro.

No obstante, Gudynas realiza una distinción a las formas en las que la EA aporta a un cambio de conciencia a través de la sustentabilidad. Este autor distingue entre tres tipos de sustentabilidad: 1) débil, cuyo punto de vista se integra en la reforma técnica de los problemas ambientales. Aquí se toleran los procesos de producción realizados hasta la fecha. La naturaleza se asocia a recursos económicos. 2) fuerte, en la que se proponen acciones para generar impactos perdurables, como la reflexión y la búsqueda del equilibrio entre especies y recursos. Se critica al progresionismo y hay un enfoque político más consciente sobre los recursos naturales. 3) superfuerte, la cual se centra en una crítica tangible y radical sobre el progreso económico. Se asume

un nuevo concepto sobre la naturaleza, el Patrimonio Natural, que consiste en una postura temporal y valorativa sobre la naturaleza, atesorando lo heredado por los antecesores y con la conciencia de que debe mantenerse. Además, se ve a la naturaleza desde otras aristas: como parte de la cultura, como aspecto religioso, como experiencia estética. La naturaleza deja de contemplarse con fines económicos. Esta última perspectiva, como se puede observar, colinda con la ética del ambiente y la conciencia ecológica.

### ***1.1.7 Literatura***

Para cerrar con el apartado conceptual, y para engarzar aún más la propuesta del presente protocolo, entendida como una intervención de promoción de lectura con perspectiva ecológica, crítica y de conciencia ambiental, se añade el concepto considerado como unificador de todos los demás. Se trata del género literario denominado LiterNatura (*NatureWriting*). De acuerdo con Sandoval (como se citó en Pardo Cereijo, 2022), se trata de “aquella prosa ajena a la ficción, nutrida por la información científica y descripciones del mundo natural, así como reflexiones personales, que aspira a vincular emocionalmente al lector con los paisajes y los ecosistemas que trata” (p. 23). La finalidad, de acuerdo con Sandoval es inculcar, de forma orgánica y no impositiva, la idea de la preservación natural.

Flys Junquera et al. (2010) también ponderan a lo natural como tema nuclear de la literatura o escritura de la naturaleza. A su vez, Soria (2023) resalta que no es estrictamente necesario ser expertos en temas de lo natural para escribir sobre este género pueden. Tal flexibilidad puede radicar en la apropiación de la naturaleza a través de los sentidos y en la conformación de una escritura más bien corporal y personal. Así como los filósofos de la antigüedad se reunían en jardines y entornos naturales para explorar el pensamiento a través de la interacción de los sentidos con los espacios (Beruete, 2022), los escritores de literatura

contemplan el tiempo disímil de lo natural. Los cambios mínimos o frenéticos de un río, una montaña.

Se podría afirmar, basado en lo antes mencionado, que la literatura es una especie de escritura hedonista, cuyo placer radica en el encuentro con el espacio natural. Contraria a la visión antropocentrista de la literatura, en esta clase de escritos el autor o la autora no son protagonistas, sino que lo es aquello a lo que le prestan atención del paisaje. Y así como la experiencia es múltiple, los estilos o enfoques son diversos (Soria, 2023). Así, no sorprende hallar en los textos de literatura múltiples maneras de escritura conviviendo, transgrediendo la rigidez usual. Ensayo, ficción, prosa, poesía, periodismo, filosofía, divulgación, todo puede aparecer mezclado, incluso otras formas de expresión, como lo audiovisual, los podcast, la gráfica, la tradición oral, entre muchos otros (Literatura y Fomento a la Lectura UNAM, 2023).

Esta manera tan variada de compaginar la naturaleza desde las letras responde a la perspectiva subjetiva de cada escritor o escritora. En la literatura se da una interacción dialógica con la naturaleza en todas sus posibilidades. Seres vivos microscópicos como las bacterias o enormes como ballenas; entes en apariencia inmóviles como las placas tectónicas o los árboles, y ecosistemas en peligro. La naturaleza se muestra como un amplio abanico para poder explorarlo, pero sobre todo para valorarlo y apropiarlo en la comprensión del mundo. Solo así, como llega a afirmar Cota Hiriart (como se citó en Literatura y Fomento a la Lectura UNAM, 2023), es posible iniciar la reflexión sobre el quehacer del ser humano como especie, los daños que genera, qué tanto hay que reconcebirse como especie por medio de esta clase de narrativas.

De tal forma, como se puede intuir de este acercamiento breve a la literatura, es importante que, en una intervención de promoción de lectura con perspectiva naturista se establezcan lecturas cuyo alcance y tema sea lo que trasciende al humano. Dadas las bondades



que presenta para generar un cambio de conciencia y sensibilizar a los lectores, la conformación de una cartografía lectora de literatura ofrece una experiencia distinta a lo común, con resonancias a experiencias propias sobre el encuentro con lo natural.

## **1.2 Marco teórico**

A continuación se presentan las teorías que, de acuerdo a la perspectiva del investigador, el marco conceptual (lectura dialógica, pensar, leer y escribir, ecología y literatura) y los objetivos de este protocolo, sustentan la intervención de promoción de lectura. Para dicha intervención, la necesidad de fomentar una conciencia crítica es imprescindible. Por ende, se buscó en primer lugar aquellas teorías que aportan al desarrollo de pensamiento crítico (Pedagogía crítica) y la lectura crítica con perspectiva ecológica (Ecocrítica); en segundo lugar, se indagó en una teoría que aportara a la conformación de círculos de lectura o TLD, en las que la lectura dialógica sea una manera más orgánica de entablar debates sobre lo leído en un texto, coligarlo con la realidad (una lectura del mundo) y cuestionarlo. Así pues, se presenta también la teoría de la Comprensión y el Aprendizaje dialógicos.

### ***1.2.1 Pedagogía crítica***

Una de las finalidades o aspectos a desarrollar de la lectura en el siglo XXI, como se mencionó en apartados anteriores, es la comprensión o literacidad crítica. Esta se ve marcada por el sentido democrático que hay que fomentar en la ciudadanía, porque ¿qué sería del mundo si todos se dejan manipular? La necesidad de la literacidad crítica radica en leer tras las líneas. Observar posturas, definir ideologías, notar si el discurso pretende o no manipular a los lectores. En un mundo cada vez más globalizado, con el riesgo de las noticias falsas y los discursos polémicos, ser lectores críticos es más que urgente.

La pedagogía crítica, como se sabe, fue un concepto implementado por Freire (2005; 2011) en el ámbito educativo desde un interés social, político y comprometido. Esta teoría de la educación pretende impregnar a los educandos de una consciencia crítica para su liberación progresiva. A la par que cuestiona las bases establecidas por maneras de enseñanza anteriores, busca que los estudiantes, oprimidos a consideración de Freire, realicen un acto de descubrimiento de su situación oprimida, para que luego, a través de la intersubjetividad, el humanismo y la interacción, logren transformar la enseñanza para alcanzar la libertad.

Para Freire hay dos formas de educación. La bancaria, que busca producir un conocimiento más bien situacional, de memorización inmediata, basado en eficacia solamente en el ámbito escolar. Y la liberadora, cuyo conocimiento se centra en aprendizajes significativos, que causen un verdadero impacto en la forma de percibir el mundo de los estudiantes. Esta educación se vincula, en los enfoques de la lectura, a la perspectiva sociocultural. Así, el acto de leer se presenta como una capacidad cognitiva asociada a los contextos y a las interrelaciones sociales.

Por otra parte, la importancia de una pedagogía de este tipo también radica en construir una consciencia crítica. Los oprimidos, los educandos, no observan al mundo de forma pasiva, sino que lo contemplan y reflexionan sobre este, lo critican y buscan modificar el entorno (Cassany, 2006). Así, la lectura recupera su valor de lectura del mundo, de interpretación del entorno, el lenguaje y la realidad en general (Calvo, 2015). Pero, no hay que olvidarlo, la lectura nunca va sola. La escritura es un aliado a la hora de implementar una pedagogía crítica.

Para Calvo (2015), las instituciones escolares deben impulsar un interés de los estudiantes para denotar sus propias palabras. No solo, como la autora comenta, se trata de leer el mundo, sino también de expresarlo con letras. Este aspecto causa resonancia en lo visto sobre la

lectura y la escritura en la escuela, en la que por lo común se enfocan tales competencias para conformar lectores utilitarios, y casi nunca autónomos. En cambio, la implementación de la pedagogía crítica puede establecer los puentes para generar expresiones genuinas de los educandos, vastas en creatividad e imaginación. A través de ello, el aprendizaje se interioriza y se construye un conocimiento atravesado por voces, por expresiones, por contextos y por problemas sociales (Cassany, 2006). Solo por medio de la interacción y del diálogo, como señala Freire (2005), será posible transformar la lectura y la expresión del mundo oprimido en una lectura y escritura liberada.

### ***1.2.2 Comprensión y aprendizaje dialógicos***

Ya se ha referido en páginas anteriores la importancia del diálogo en general y en el ámbito de la lectura. Sobre este último, dicho sea de paso, vale la pena en la medida de que fomenta el intercambio de perspectivas sobre lo leído. Ahora bien, uno de sus aspectos positivos es su valor para construir tanto conocimiento como identidad. No obstante, antes de alcanzar estos ámbitos es preciso primero comprender. Para Bajtín (2012) no hay formas de comprensión aisladas entre sí. Pero si es verdad que cada una, idealmente, se enfoca a un elemento particular del acto empírico. Primero, siguiendo con el autor, emerge la comprensión física, la percepción “psicofisiológica” que está anclada al objeto concreto (una palabra, una novela, una melodía). Segundo, se reconoce este impulso a partir de su grado de conocimiento; aquí es donde entra en juego el significado que varía o se mantiene. Tercero, este significado se especifica y adquiere sentido solamente en el contexto del que emergió. Y cuarto, el diálogo activo para comprender lo que ha pasado por un proceso de interiorización.

La comprensión, bajo este entendido, es similar a la propuesta sociocultural de Cassany (2006), ya que se establece un nuevo significado al mezclar y debatir un texto (un objeto, un

significado, etc.) con otros y en un contexto determinado, pero siguiendo siempre el flujo dialógico de intercambios. Para Bajtín (2012), el proceso del diálogo en movimiento tiene tres fases: 1) la partida, que es el texto que se va a comprender, 2) el movimiento hacia atrás, es decir, la revisión personal de los contextos anteriores, como la idea de Barthes (2011) sobre el placer del texto a partir de las resonancias, y 3) el movimiento hacia adelante, o la construcción de un sentido nuevo y la previsión de nuevos contextos. Las fronteras entre los tiempos con los que se puede entablar el diálogo, dice Bajtín, nunca son estables.

Habría que señalar, para terminar con Bajtín y para relacionar sus aportes desde la teoría del aprendizaje dialógico, que en el diálogo entre textos nunca hay que olvidar lo que está detrás: el contacto entre personas y contextos (2012). Se privilegia el valor del trasfondo histórico, cultural, social, político y demás, en la conformación de un conocimiento entre el lector y el texto, o entre dos personas. Así, Bubnova (2006), al realizar un análisis detenido sobre los rasgos que caracterizan al texto según Bajtín, refiere la voz como uno de los más importantes. Por ello, Bajtín comenta: “[...] que yo en todo oigo *voces* y relaciones dialógicas entre ellas” (2012, p. 390 [la cursiva pertenece a la versión original]). La voz es lo que la escritura traduce de la oralidad. A través de la voz se entablan diálogos entre tiempos y textos. Se efectúa la comprensión a partir de la voz que es interpelada, escuchada y replicada. Con la voz se establece la personalización del texto y no la cosificación, algo que, visto en páginas anteriores, contrapone a las ciencias naturales y sus monólogos a lo que idealmente deberían ser las ciencias sociales, polifonías de sentidos. La voz aporta a la conformación e identificación del yo, la subjetividad y al sujeto.

Por su parte, la teoría del aprendizaje dialógico sustenta toda su interpretación del aprendizaje a partir de la interacción y el diálogo, puesto que se considera que el aprendizaje

realmente importante se logra en el intercambio entre estudiantes y profesores, así como con el resto de las personas con las que se interactúa (Valls y Munté, 2010). En coincidencia con la teoría de Freire (2005; 2011), se pretende desarrollar una transformación al contexto de los estudiantes, a la manera de enseñar y los temas vistos.

Para generar dicha transformación, se fomenta la creación de Comunidades de Aprendizaje. Estas serán las responsables de introducir los cambios, y parten de la conformación de grupos originalmente heterogéneos, a libre voluntad de los estudiantes que tengan el interés de participar. No obstante, también es importante la aparición de una persona adulta que sirva de mediador o mediadora con el grupo. Su papel, más que el de imponer, es el de dinamizar las sesiones, fomentar la solidaridad y buscar que el grupo alcance los objetivos de sus encuentros. En especial, la solidaridad se presenta como punto de partida para la conformación de un grupo unido. A esto aporta la práctica de un diálogo igualitario, es decir, horizontal, en el que todas y todos son semejantes; en otras palabras, la finalidad comunitaria (de los estudiantes, profesores, familias y demás involucrados) es la mejoría de la educación (Valls y Munté, 2010).

Un valor añadido de la conformación heterogénea es la apelación, desde el aprendizaje dialógico, a la inteligencia cultural de todos los implicados en el grupo. De tal forma, cada integrante puede aportar a la conformación de un aprendizaje grupal por medio del diálogo, el intercambio de ideas y, a través de la construcción del significado, modificar su entorno, su vida y su lenguaje (Valls et al., 2008). Vinculándolo con Bajtín (2012), estos aportes se asemejan a los movimientos hacia atrás y delante de la comprensión de un texto, donde los contextos previos (en este caso, los contextos y las competencias de cada integrante) pueden aportar a la construcción de contextos futuros (o aprendizajes como resultado del diálogo y la interacción).

Por último, para expandir la concepción bajtiniana sobre el diálogo con el texto y para asociar la teoría del aprendizaje dialógico con la lectura, vale la pena recuperar nuevamente el concepto de la lectura dialógica (Valls et al., 2008). La lectura, desde esta perspectiva, se contrapone a diversas interpretaciones del concepto en el que se suele asociar a la soledad, el ensimismamiento, etc. Bajo este paradigma distinto, la práctica lectora es asociada a la colectividad, al conocimiento intersubjetivo en el que cada interpretación y comprensión, así como duda o discrepancia, aportan a la conformación de una comprensión más global del texto. Implica un cambio de foco a la creación de significar y apropiarse del texto, en el que se privilegia una interacción intersubjetiva de personas (los participantes de una Comunidad de Aprendizaje, siguiendo con la teoría del Aprendizaje Significativo) con el texto, en contraposición a la interacción solitaria. De tal modo, la coexistencia y el intercambio de tantos contextos o movimientos hacia atrás (Bajtín, 2012) como integrantes de un grupo de aprendizaje, aportarán a la interpretación no solo de lo leído (un nuevo contexto o movimiento hacia adelante) sino de su realidad, enriqueciéndola.

### ***1.2.3 Ecocríticas***

La concepción ecocrítica de la literatura es una forma de interpretar y analizar textos. Esta tiene su origen en las ideas que Rueckert (1978) apunta en un artículo que problematiza la pertinencia de la literatura para aportar a la consciencia ecológica. Para él, el problema del que se parte (y que es tan urgente para todo el género humano) es cómo evitar que las sociedades humanas arrasen con las multiformes comunidades naturales, que incluyen a las personas. Más aún, el problema de fondo, la posible solución, es encontrar las maneras en las que el binomio naturaleza-humanos (que técnicamente no debería existir, pues la primera ya engloba a la segunda) puedan coexistir y cooperar para sus sanos desarrollos.

Rueckert (1978) propone ante esta problemática una forma crítica particular de leer literatura, la ecocrítica. Este enfoque crítico, de acuerdo con este autor, es la implementación de la ecología y sus múltiples conceptos asociados para interpretar y analizar la literatura. No obstante, de acuerdo con Glotfelty (1996), esta concepción, si bien inaugura el campo, es bastante restrictiva. Para él, en cambio, el panorama de la ecocrítica se expande a las interacciones de la literatura y el mundo físico.

Por su parte, Flys Junquera et al. (2010) proponen que dicho enfoque sea plural. La razón es que, para dichos autores, las ecocríticas abarcan los análisis a la relación y representación de la naturaleza con lo humano y lo no-humano. De fondo, dicha perspectiva sigue los planteamientos filosóficos y postulados de diversos movimientos sociales, a saber: ética medioambiental, ecosofía, ecofeminismo, ecología profunda, justicia medioambiental, entre otras. Sus alcances, como se puede apreciar, varían: desde una mirada a la naturaleza indómita hasta la interacción entre el espacio natural y la cultura.

Uno de los temas fundamentales es el sentido del lugar (*sense of place*), el cual se refiere a la patria chica, espacio de donde proviene una persona y con la que se comparte un vínculo. Este consiste en la interacción histórico-social, emotiva, física y biológica de un espacio o lugar respecto a las personas. Sugiere que para sentir como propio (o pertenecer a) un lugar se requiere de aprendizajes significativos y de un apego a la tierra (Flys Junquera et al., 2010).

Barriga Galeano y del Pino Toronda (2020) señalan la urgencia de un cambio de ideología sobre el medio ambiente. Sus preocupaciones engloban a las instituciones gubernamentales, instituciones educativas y la sociedad en general. Por ende, para estos autores, la ecocrítica sirve como herramienta para traer a la mente las ideas sobre la naturaleza en cada

cultura. Refieren cómo aparecen aspectos de la naturaleza (las montañas, los ríos, árboles, flores, animales, lugares concretos, etc.) en el imaginario cultural.

Por último, a modo de síntesis y para señalar la manera de proceder general de la ecocrítica, sus características fundamentales (Barriga Galeano y del Pino Toronda, 2020) son las siguientes: 1) Revisionismo, ya que su interés es la interpretación de productos culturales (mitos, leyendas, escritura, arte en general) en los que existe interacción entre humanos y naturaleza; 2) Interdisciplinar, pues, junto con la intención de Rueckert (1978) acerca de la primera ley de la ecología (todo se conecta a todo y entre todo), la suma de esfuerzos entre ciencias sociales y ciencias puras aporta a la construcción de sentidos críticos sobre la naturaleza y las personas; 3) Sensibilización, ya que la ecocrítica busca acercarse al mayor número de personas para transformar el ideario a una orientación positiva y equilibrada; 4) Potenciación, debido a que, tras el alcance a la sociedad, se espera que esta cambie su manera de interrelacionarse con la naturaleza; y 5) Multidireccionalidad, siguiendo las ideas de Flys Junquera et al. (2010), pues la ecocrítica abarca numerosos planteamientos ideológicos y campos de acción. Entre ellos, como se resaltaré en el siguiente apartado, la escuela es un espacio imprescindible para generar un cambio de consciencia.

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

A continuación se muestran algunos trabajos de investigación relacionados al presente protocolo. Se muestran de acuerdo a dos rubros: por un lado, aquellas intervenciones de promoción de lectura cuyo contexto son grupos y espacios de escuelas secundarias o bachillerato, dado que el grupo con el que se trabajará pertenece al grado de secundaria. Por otro lado, se muestran propuestas de promoción lectora cuyo enfoque es la perspectiva ecocrítica o la consciencia ecológica.



### ***1.3.1 Promoción de lectura en contexto de secundaria o bachillerato***

La promoción de la lectura en contextos escolares es muy amplia. Debido a los intereses de este proyecto, se buscó que los casos similares fuesen enfocados en grupos medianamente similares a los del presente protocolo, como lo son estudiantes de secundaria, y que entre sus objetivos o estrategias se privilegiara el diálogo, la lectura crítica o la creación de una TLD o club de lectura.

Entre los más recientes, se encuentra una intervención realizada en estudiantes de 3° semestre de bachillerato con la implementación de TLD en el plano virtual. Aquí se privilegia la actividad del diálogo igualitario que, como se puede apreciar de mencionado en el marco teórico y conceptual, aporta a la confección de un criterio personal y colectivo (Pereyra Eufrasio, 2022).

Esta intervención se orientó desde la perspectiva de que la promoción de la lectura en adolescentes suele ser de los más complejos en realizarse. No obstante, entre sus conclusiones se destaca que la implementación de TLD transformaron la práctica que se tenía sobre el acto de leer en los estudiantes. A su vez, la horizontalidad y el diálogo igualitario aportaron en la conformación y mejoría de estrategias discursivas para comunicarse entre sí y al mejoramiento de la lectura. De hecho, gracias al desarrollo de competencias comunicativas, las y los lectores eran capaces de identificar objetivos, establecer metas, atender a los detalles, entre otros (Pereyra Eufrasio, 2022).

Una de las principales limitantes que refiere la autora es el entorno donde se realizó la intervención. El espacio académico, a la vez que reúne a estudiantes de distintos contextos, también puede implicar la obligatoriedad que en páginas anteriores se suele asumir de un entorno escolar. Junto con otros factores derivados de este espacio (como la temporada de exámenes y de vacaciones), se observó que la actitud de los participantes se modificaba.

Otra propuesta de intervención desde la virtualidad realizada recientemente se aplicó en el entorno de secundaria. En este caso, se afirma que la implementación de un club de lectura con orientación al placer, análisis y crítica de textos puede servir para convertir a sus participantes en lectores autónomos (Santos Gómez, 2020). Debido a su carácter virtual, la autora apunta que las primeras sesiones fueron poco participativas, pero que llegó un momento en el que los comentarios fueron mayores y no solo tocaban a temas de lo leído, sino además a anécdotas personales. Una de las conclusiones fue que la lectura en voz alta sirvió para desarrollar las prácticas lectoras. Otras estrategias útiles fueron el diálogo y la lectura dialógica, herramientas valiosas para compartir experiencias, sensaciones y emociones de las lecturas realizadas, y para trascender la barrera de lo digital.

La investigadora también señala que para obtener mejores resultados es importante realizar con mayor frecuencia las sesiones de los clubes (3 veces a la semana, por ejemplo), ya que la monotonía identificada puede ser contraproducente en las actividades realizadas. Brindar más sesiones es de utilidad, ya que se pueden asignar diversas actividades. También es importante estar actualizados sobre los intereses de los lectores adolescentes, para generar interés y retención en los estudiantes. Por otra parte, resulta interesante que la propuesta recomiende la interacción con padres de familia, no solo para acompañar en las actividades de lectura, sino además para contagiar el interés por la lectura y fomentar el diálogo familiar (Santos Gómez, 2020).

### ***1.3.2 Promoción de lectura con perspectiva ecocrítica o de consciencia ecológica***

En el plano internacional, resaltan las aportaciones de diversas propuestas de promoción de lectura con perspectiva ecológica. El trabajo de Pardo Cereijo (2022) cartografía diversos espacios que fomentan la lectura y la reflexión de este tipo de textos en España. Así, enlista los

proyectos de la siguiente manera. Menciona el Ecoclub de Lectura, activo desde 2015, cuya finalidad es ser un espacio para lectores tanto informados como no informados para hacer reflexionarlos, de forma amena, sobre la situación ambiental de sus contextos. Sus reuniones son mensuales. Otros clubes son Letras Salvajes (realizado en una librería coordinado por el escritor Antonio Sandoval desde 2016), Biblionatura y el Club de Lectura Naomi Klein (ambos realizados en un espacio de biblioteca pública), el Club de Lectura Rural (realizado en un colegio desde 2021), (Eco)club de lectura Bosque de Letras (activo desde 2021 y actualmente pendiente de reiniciar sus actividades en una librería de Madrid), entre algunos más.

Desde un rubro especializado, la Red de Centros de Información y Documentación Ambiental (RECIDA) promueve el desarrollo del Club de Lectura del Museo de Ciències Naturals de Barcelona (activo desde 2019 y asociado a las exposiciones del museo). El Centro de Documentación del Agua y el Medio Ambiente de Zaragoza (CDAMAZ) propuso el Club de Lecturas Verdes (activo desde 2021). En total, 9 clubes o círculos de lectura, lo que, de acuerdo a Pardo Cereijo (2022), refleja un crecimiento de los clubes de lectura en general en España. Respecto a los clubes mencionados, se resalta el interés por la relación humano-naturaleza a partir del debate sobre literatura. Pero también suelen aparecer otros temas: la crisis climática, los retos ambientales, la revalorización del entorno rural y el cuestionamiento al deterioro de dichos espacios, la integración de problemas ambientales y posibles soluciones colectivas. Cada club promueve un enfoque personal, pues se atienden los intereses y los contextos de los integrantes.

El estudio también señala la urgencia por dar un uso más cercano de los espacios verdes. Llevar a cabo sesiones en dichos espacios así como la lectura de literatura son herramientas útiles para acercarse a la naturaleza. La implementación de “ecoménús literarios” o prácticas de

interacción literaria al aire libre y con lectura en voz alta con comida pueden ser de utilidad para establecer vínculos afectivos entre los participantes y los espacios naturales (Pardo Cereijo, 2022).

Otro estudio, también de España, que vincula el espacio al aire libre y la lectura es la propuesta de Carrillo García (2021). La autora sugiere la implementación de un “evento letrado”, que consiste en la interacción de la literatura con un enfoque costumbrista y paisajista (de la mano de Hans Christian Andersen) y un club de lectura itinerante y activo, ya que va mudándose de espacio conforme la lectura lo requiere. A pesar de que solamente es un planteamiento de proyecto, se presenta una gran oportunidad para profundizar en el concepto de sentido de lugar (Flys Junquera et al., 2010) que maneja la ecocrítica, ya que a la vez de manejar la interdisciplinariedad entre la literatura, la geografía y el viaje, transforma la idea del club de lectura asociada al estatismo y la convierte en un evento en movimiento por distintos lugares.

Una tercer propuesta es la de Echeгойen Sanz y Martín Espeleta (2020), cuya intervención, sustentada en la Ecocrítica, se realizó en estudiantes de Literatura y Ciencias Naturales de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia, en España igualmente. Los objetivos se centraron en realzar la lectura de la mano de la voz de la naturaleza, coadyuvar la empatía y establecer un punto de vista distinto sobre el enemigo real del cuento, el ser humano. Aquí se aprecia de nueva cuenta la importancia de una cartografía lectora con un fin preciso, pues la lectura del cuento “Anaconda” de Horacio Quiroga sirvió para reflexionar a profundidad. Se realizaron ejercicios distintos entre ambas asignaturas, lo que quiere decir que contextualizaron las intervenciones de acuerdo a los intereses o conocimientos del grupo. Entre las conclusiones, los autores resaltan que la educación y la Ecocrítica son conceptos necesarios mutuamente; que la didáctica de la literatura puede aportar al rendimiento educativo, a conectar

la realidad con los textos en los alumnos; y que la integración de actividades asociadas a la crítica literaria y la ecología en la formación de docentes pueden servirles de herramientas para contagiar la lectura y una consciencia crítica en sus futuros estudiantes.

Desde el ámbito local, en la EPL se ha desarrollado una propuesta de promoción de lectura cuyo enfoque es la interacción entre ciencia y arte (Torres Leal, 2021). Se centra en un grupo de niñas y niños de una comunidad rural indígena, y su objetivo consiste en el aprendizaje dialógico y el fomento a la lectoescritura por placer a partir de un taller de lectura. Esta propuesta, además, toma en consideración el contexto de cada integrante, y su enfoque se asocia a las lecturas científicas. La intervención de Torres Leal tiene que ver de cierta manera con la ecocrítica, puesto que señala que la ciencia es de utilidad para comprender e interpretar el mundo, y que junto con los conocimientos de una comunidad indígena, es posible alcanzar una mejoría de la calidad de vida, constituir una sociedad sustentable y, con relación a la presente intervención, aportar a la consciencia del entorno natural y del cambio climático.

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

Este proyecto pretende fomentar el hábito de la lectura y la escritura en un grupo de estudiantes de nivel secundaria, cuyo rango de edad oscila entre los 11 y los 15 años, por medio de la aplicación de un club o círculo de lectura presencial, en el cual se ponga en práctica la lectura crítica, el diálogo y la conciencia ecológica.

La propuesta se llevará a cabo en la Escuela Secundaria General “Guadalupe Victoria” (30DES0048D), con un grupo integrado por estudiantes de primero a tercer año. La intervención se realizará a partir del jueves 19 de octubre de 2023 y concluirá el 29 de febrero de 2024 y se considera que se realizarán entre 16 y 18 sesiones. Se busca que estas sesiones alcancen un doble objetivo. Primero, que por medio de una cartografía apegada al amplio tema que es la naturaleza

y su contextualización a la comunidad de la que provienen los estudiantes se propicie el cuestionamiento y la reflexión sobre la relación ser humano-naturaleza. Segundo, que a través del contacto con la literatura y la interacción entre participantes (el diálogo derivado del círculo de lectura y los ejercicios creativos de escritura), se contagie el gusto por la escritura y la lectura. Además, se pretende que algunas de las sesiones se realicen fuera del aula, es decir, en las áreas verdes de las instalaciones educativas, para propiciar un encuentro más tangible con la naturaleza y así constituir un vínculo distinto con esta.

Se considera que el desarrollo de una propuesta de promoción lectora con perspectiva ecológica tendrá dos finalidades al mismo nivel: el acercamiento tanto a la lectura y la escritura de un modo distinto a como se lleva a cabo en el ámbito educativo (incluso desconocido por los estudiantes), como a la naturaleza desde una serie de reflexiones que se sitúan desde lo conocido, cotidiano, local e íntimo hasta lo desconocido, extraordinario, global y colectivo.

## CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

### 2.1 Delimitación del problema

#### 2.1.1 *El problema general*

Leer es imprescindible para el desarrollo personal, social, afectivo y demás. Es el elemento crucial para aprender y vincularse con el mundo. Sin embargo, la tendencia actualmente es la de menospreciar el valor y las posibilidades que leer ocultan. Para referir la necesidad de los proyectos de promoción de lectura a nivel nacional, es importante abordar la situación de esta. ¿Se lee en México? ¿Cómo se lee? ¿Cuáles son los rasgos que definen a lectores? ¿Se puede decir que la lectura es una actividad recurrente o importante entre los estudiantes, jóvenes y adultos?

De acuerdo con Carrasco Altamirano (2006), existen tres formas de evaluar los logros lectores en el país: 1) la evaluación del tipo comparativo a nivel internacional, que conlleva una comprensión de los avances y retrocesos a lo largo de los años; 2) los perfiles lectores que en su momento propuso la Secretaría de Educación Pública (SEP) para las escuelas en México; y 3) una serie de elementos que indican las manifestaciones lectoras en grupos pequeños. Para los fines de este apartado, atenderemos la evaluación internacional y, en el siguiente capítulo, la evaluación de manifestaciones.

La prueba internacional a la que se hace referencia corresponde a PISA. Esta consiste en la observación y comparación del desempeño que tienen los estudiantes de 15 años y cómo la escuela puede afectar de forma favorable o no a sus logros (2006). La medición, entre otros datos, pretende referir qué tanto se han adquirido los conocimientos imprescindibles para interactuar en la sociedad. En este sentido, PISA se enfoca en medir las aptitudes de tres rubros esenciales o competencias, como son las matemáticas, las ciencias y la lectura.

La competencia lectora, de acuerdo con la OECD (como se citó en Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017), implica la apropiación del individuo sobre un texto, a través de la comprensión, la reflexión y el interés, para alcanzar objetivos como obtener conocimientos y actuar efectivamente en la sociedad. Esta competencia se subdivide en tres apartados: los materiales que se leen, los procesos de relación entre los lectores y los textos y los contextos o propósitos de lectura.

Según los últimos datos de 2018, se puede afirmar que los estudiantes de México alcanzaron un puntaje bajo el promedio internacional en las tres competencias (Salinas et al, 2019). La prueba anterior, de 2015, no solo colocaba a México por debajo del nivel internacional en puntaje, sino al resto de países de Latinoamérica (INEE, 2017). Resulta alarmante, además, que tras casi dos décadas, ha habido una tendencia estable (o estancada, pues no se nota un progreso significativo) en el ámbito de la lectura. El puntaje obtenido entre la prueba de 2015 y la de 2018, por ejemplo, ha tenido una variación mínima de 3 puntos (de 423 a 420). La mayor diferencia entre puntajes ronda los 25, como muestran los resultados de 2003 (400 puntos, el menor puntaje en el país hasta la fecha) a comparación de 2009 (425 puntos, el mayor puntaje).

En cuanto a los niveles de la lectura que mide la prueba, poco más de la mitad de los estudiantes que la realizaron (un 55 %) alcanzó al menos el nivel 2 de la competencia lectora, una mejora significativa a comparación de los resultados de la prueba en 2012, con un 34.2 % (INEE, 2017). Esto quiere decir que las y los alumnos logran identificar ideas principales de un texto de extensión media, reflexionar sobre los propósitos, la forma y la información de los textos cuando se solicita explícitamente, efectuar inferencias simples y crear significado de lo leído mediante la implementación del conocimiento externo (Salinas et al., 2019). A comparación con el promedio de los países que integran la Organización para la Cooperación y



el Desarrollo Económicos (OCDE), hay una diferencia significativa entre los estudiantes con un nivel bajo en lectura, pues la OCDE muestra un promedio de 23 % y México duplica este porcentaje.

Lo anterior no sería tan problemático si no se contempla el otro lado de la moneda. El porcentaje de aquellos estudiantes con un rendimiento de nivel 5 o 6 en lectura oscila el 1 % en México. Por comparar con otros 20 sistemas educativos, 15 de ellos siendo de los países de la OCDE, estos tienen un rendimiento de estudiantes superior, con un 10 %. Estar en un nivel superior implica que los estudiantes puedan comprender a profundidad textos extensos, desarrollar conceptos abstractos o difusos, saber identificar y diferenciar hechos de opiniones en los contenidos o las fuentes (Salinas et al., 2019). En otras palabras, se puede decir que desarrollan una lectura crítica, como la que refiere Cassany (2006).

Otro aspecto que resulta imprescindible para referir la situación de la lectura es qué tanto se lee por placer. Un estudio de 2011 indica que la lectura por placer influye en el rendimiento de la prueba PISA. De hecho, se afirma que aquellos estudiantes que se inmiscuyen en actividades asociadas al acto de leer y al placer de este diariamente conllevan una tendencia a aprender y tener un rendimiento mejores (OCDE, 2011). La prueba de PISA de 2009, a la que alude dicho estudio, coloca a México en el puesto 21 de los países con mayor índice de lectura por placer. No obstante, respecto a la primera prueba PISA del año 2000, se observó que México disminuyó en más de 10 % de los jóvenes que leen por gusto. Pero si se revisa la tendencia que proponen Salinas et al. (2019), en 2009 se logró un mayor desempeño de la lectura en promedio. Y si se recuerda lo arriba mencionado sobre la estabilidad del desempeño de la lectura, esta se podría asociar a una estabilidad del gusto por la lectura, con una tendencia a la baja. Mientras en 2009 se apuntaba un gusto por la lectura alrededor del 75 % (OCDE, 2011), en 2019 se señala un

gusto al 70 % (International Board in Books for Young People México [IBBY México] y Banamex, 2019).

Por su parte, desde 2015 el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) lanza año con año el Módulo sobre Lectura (MOLEC), cuya finalidad es la de brindar información sobre la población mexicana de 18 años y más en relación con su comportamiento lector. Esta herramienta muestra que, respecto a los datos capturados en 2016, ha habido una disminución en la población lectora de materiales como libros, periódicos, revistas, páginas de internet e historietas. En dicho año, el MOLEC apuntó que la población lectora era de un 80.8 %, mientras que en 2023 esta descendió a 68.5 % (INEGI, 2023).

De la población no lectora (31.5 %) se identificó que más de la mitad ha declarado que en su infancia no recibió ningún tipo de estímulos para practicar la lectura. El 83 % no asistió a bibliotecas, al 79.7 % no le leían sus padres o tutores, el 68.3 % no veía a sus padres o tutores leer y el 60.7 % señala que no había libros diferentes a los de texto en su casa (INEGI, 2023). Al comparar con la población que sí es lectora y tampoco recibió dichos estímulos, la diferencias de 20 y 30 puntos menos en algunos rubros, por lo que hay un impacto significativo entre leer y realizar otras actividades asociadas.

Las estadísticas indican que el libro es el material de lectura más leído entre la población, con un 40.8 %, al cual le siguen la lectura de páginas de internet, con un 37.7 %, y las revistas, con un 23.6 % (INEGI, 2023). Las razones por las que se leen los libros son sobre todo por entretenimiento (44.6 %) y por trabajo o estudio (26.5 %). Asimismo, los tipos de libro que más se suele leer en general son los de literatura y los de uso universitario. No obstante, el MOLEC refiere que el grupo de 18 a 24 años suele leer más en medios digitales (63 %) que en libros (54.2 %). Esto tiene consecuencias notorias, ya que en 2023, la lectura de libros en promedio fue

menor respecto al año anterior. Mientras que en 2022 se leyeron 3.9 libros en promedio, los últimos datos indican que se leyeron 3.4 libros.

Como se puede apreciar, tanto la lectura de libros como el gusto por leer indican una tendencia a la baja. No obstante, si se presta atención al formato de lectura de libros, se observa que ha aumentado la población lectora que lee en formato digital desde 2021, con un porcentaje que casi duplica al del año anterior (INEGI, 2023). Mientras en 2020 la población que leía en formato digital era del 12.3 %, en 2021 y 2023 este porcentaje aumentó al 21 %.

También se puede identificar un acercamiento a la lectura desde lo digital con la propuesta que realiza IBBY México en colaboración con Citibanamex (2019). A finales de 2019, se realizó la Segunda Encuesta Nacional sobre Consumo Digital y Lectura entre Jóvenes Mexicanos. Esta encuesta mide y asocia la capacidad de la lectura en jóvenes y universitarios con los medios digitales, adaptándose a las nuevas necesidades e interacciones de los jóvenes con la tecnología. En cuanto al uso de tales medios, la encuesta refiere que las actividades más usuales para el público objetivo son las redes sociales y el chat, con un 92 % y un 91 % respectivamente. La lectura en medios digitales ha crecido 9 puntos, con un porcentaje del 36 %, siendo esta actividad la menos realizada.

Volviendo al tema del gusto, la encuesta de IBBY resulta más esclarecedora. Se observa en los resultados que los jóvenes (59 %) y los universitarios (77 %) leen más por gusto, pero la práctica obligatoria le sigue por poco más de 10 puntos porcentuales. En particular, la cantidad de libros que se leen por gusto en jóvenes es de 4.2 libros al año, de los cuales poco más de la mitad son lecturas gustosas; por su parte, los universitarios leen 6.5 libros al año, con la misma cantidad de lecturas por placer respecto a los jóvenes (IBBY México y Banamex, 2019). Si se comparan estas cantidades con las recabadas por MOLEC, se puede afirmar que los jóvenes y los

universitarios leen más libros que la población mexicana de más de 18 años. En 2019, el promedio de libros según el INEGI (2023) era de 3.3 libros. Aun así, dichas cantidades de libros leídos no son suficientes para producir un impacto favorable en la competencia lectora que mide PISA.

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

En el apartado anterior se ha contemplado de manera general la situación de la lectura entre los programas de evaluación internacionales (PISA) y nacionales (MOLEC y IBBY México y Banamex). Es importante recalcar la lectura para PISA, por ejemplo, determina aprendizajes en ámbitos escolares y externos, así como también sirve para constituir el pensamiento y actuar en el contexto social (INEE, 2017). Los resultados que se han planteado de la última prueba refieren una variación general poco significativa con el paso de los años (Salinas et al. 2019), lo que puede señalar que los esfuerzos por promover la lectura aún no han tenido suficiente alcance.

Ahora bien, en el ámbito que corresponde al grupo que se intervendrá, es decir, estudiantes de una escuela secundaria, resulta importante comparar la competencia lectora para tener nociones más claras de la situación de la lectura en dicho contexto. Si bien PISA mide este aspecto (INEE, 2017; Salinas et al., 2019), la SEP, a través de sus instituciones estatales, maneja una evaluación similar. Se trata del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), que a partir de 2015 inició sus actividades con la finalidad de brindar información sobre el estado general de la educación en los últimos grados de primaria, secundaria y bachillerato en dos rubros: Lenguaje y Comunicación (o Comprensión Lectora) y Matemáticas (SEV et al., 2019). Estos rubros se jerarquizan por Niveles de Logro, del I al IV, pero además se enfocan en revisar ciertas unidades de análisis. Las unidades que abarcan la sección de Lenguaje

y Comunicación son los siguientes: evaluación crítica del texto, análisis del contenido y la estructura, extracción de información y comprensión global, desarrollo de una interpretación y reflexión sobre la lengua.

Los resultados históricos que muestra la SEV en el aspecto de Lenguaje y Comunicación reflejan, en principio, cierta estabilidad o estancamiento, como también lo refiere la prueba PISA. En 2015, año en que se implementó PLANEA, casi tres cuartas partes de los estudiantes evaluados en Veracruz obtuvo un nivel de logro II o I, con un porcentaje de 74.2 %. De acuerdo con la última prueba de 2019, este porcentaje se incrementó, con un 80 %. En términos generales, el alumnado en estos niveles logra relacionar la estructura de los textos con géneros literarios e informativos, hacer conexiones de información que se presenta explícitamente. En cuanto a la interpretación, esta empieza a hacerse notar (nivel II) o hay muchas dificultades para asociar interpretaciones con información de los textos (nivel I) (SEV et al., 2019).

Progresivamente se ha visto una disminución de la cantidad de estudiantes que alcancen un nivel de logro III o IV. De hecho, el mismo informe señala que 2019 fue el año con la menor cantidad de estudiantes en dichos niveles (SEV et al., 2019). La prueba de 2017 recuperaba que el 13.8 % de los estudiantes tenían un nivel IV. Dos años más tarde, este porcentaje se redujo a 5.3. Es una señal de alarma referir porcentajes tan bajos, puesto que este nivel indica una comprensión a profundidad, con una jerarquización y evaluación de la información que se puede tomar de textos complejos de literatura, argumentativos e informativos (SEV et al., 2019). Si no se cuenta con tales rasgos, la situación escolar puede complicarse conforme se avanza.

En otro orden de ideas, e igualmente atendiendo el enfoque de promoción lectora con que se abordará al grupo de intervención, es decir, a través de una perspectiva ecocrítica y de

consciencia ecológica, resulta valioso señalar la situación de la EA en la educación básica para construir un acercamiento al contexto escolar con mayor eficacia.

Se parte, en primer lugar, de que la escuela es un espacio cuya finalidad es la de formar personas capaces de desarrollarse en la sociedad. Uno de los rasgos determinantes de cada sociedad es el medioambiente que la sostiene y con la que entra en diálogo. Los datos de la OCDE recuperados por la prueba PISA del 2006 señalan que el 64.8 % de los estudiantes de México obtienen nociones sobre la EA en la escuela (OCDE, 2009). Le siguen los medios de comunicación, como la radio, la televisión o el periódico, con un 39.86 %. Además, la OCDE señala que los problemas más tratados son los referentes a la escasez del agua, los desechos naturales, la contaminación ambiental, la extinción de especies y la deforestación.

En otro estudio, la OCDE refiere el valor que el gobierno de México le ha dado a la sustentabilidad ambiental para alcanzar el desarrollo. Asimismo, señala que ha tenido avances valiosos en la política ambiental, como la instauración de una dirección para el cambio climático de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT). En el ámbito de la educación, se reconocen avances importantes. La SEMARNAT, en 2006, impulsó la Estrategia de EA para la Sustentabilidad. En 2009, se creó el Consejo Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad, como apoyo y vínculo con otras instituciones. Otro órgano de apoyo fue el Centro de Capacitación para el Desarrollo Sustentable, cuyas actividades impulsaron la adición de la EA de manera interdisciplinaria al currículo educativo en el país (OCDE, 2013).

Cabe resaltar que la integración de forma interdisciplinaria responde a un punto de fondo. Como se señala en la Carta de Belgrado, se debe atender la problemática del daño al medio ambiente desde todas sus aristas. Desde los problemas que derivan de las políticas que ponderan la expansión económica y que, en consecuencia, producen grandes brechas entre ricos y pobres,

hasta las diferencias entre naciones y el desarrollo armamentista. En particular, la carta señala que los cambios que se proponen desde los gobiernos no son sino respuestas al problema medioambiental a corto plazo. Para lograr los cambios a profundidad se requiere una nueva forma de enseñanza sobre la naturaleza. Es importante que, con esta nueva educación, se genere una relación múltiple: estudiantes-docentes, escuela-comunidad, sistema educativo-sociedad. Solo así, de acuerdo a la carta, se ve viable la generación de nuevos conocimientos que fomenten la conciencia ecológica, la reflexión sobre el medio y su interacción con el ser humano, así como la calidad de vida de todo ser vivo (Naciones Unidas, 1975).

En síntesis, la cuestión interdisciplinar debe atañer no solo a los conocimientos que se han generado en términos de educación o a los problemas del pasado que se mantienen en el presente. Es imperante además el encuentro entre distintos contextos, niveles educativos y de saberes, formales o no formales, académicos o populares, para alcanzar un verdadero cambio en la mentalidad de los estudiantes. Como ha señalado Lara Arzate (2021), la educación en México ha tenido una renovación en sus programas de estudio, materiales, proyectos y rutas de acción destinadas a todo público: de niños a funcionarios de gobierno, de sectores productivos a jóvenes y mujeres.

Lo anterior ha llevado, en teoría, a constituir una reflexión sobre la relación sociedad-naturaleza, pero sobre todo a formar personas capaces, conscientes de su entorno y comprometidas con un cambio de paradigmas de desarrollo (Lara Arzate, 2021; Naciones Unidas, 1975). No obstante, la teoría no siempre coincide con la realidad. Lara Arzate (2021) enlista algunos de los problemas para llevar a cabo una EA integral: 1) las poblaciones más precarizadas, atendíéndolas y haciendo énfasis en que también son agentes de cambio; 2) la capacitación de los educadores ambientales, orientando sus capacitaciones a mostrar que los

problemas naturales están interconectados y que hacen falta soluciones más abarcadoras; 3) las formas de aprendizaje, asentándolas en contextos particulares y tomando como punto de partida la participación de los actores y sus experiencias en sus comunidades; 4) el empoderamiento y la activación de los actores, produciendo en ellos una reflexión para que se identifiquen las causas y condiciones de su espacio más vulnerable, así como el confrontamiento con lo que conlleva el cambio climático a su espacio; 5) las rutas de acción, realzando los contextos de las personas y sus necesidades, y 6) el enfoque, mediante la implementación del camino comunitario y local.

Una vez visto lo que en teoría se ha referido acerca de la situación actual de la EA en México, su trasfondo desde las Naciones Unidas y los retos actuales para generar cambios reales, se plantea la siguiente pregunta: ¿cuál es la realidad de la educación sobre el medioambiente en la escuela secundaria? ¿Se puede hablar de cambios de consciencia? ¿Qué ha aportado la escuela?

En principio, se ha planteado que la EA no puede ignorar el cambio climático, prestando atención al desastre que se avecina y proponiendo alternativas para la adaptación (Travieso Bello, 2023). De hecho, de acuerdo con Calixto Flores (2015) en los niveles básico y medio básico, como lo es la primaria y la secundaria, esta clase de conocimientos sirven para asentar valores que los adolescentes pueden asumir e interiorizar para buscar un futuro mejor, más sostenible. Por ello, se ha visto a la EA como un encuentro con temas y problemáticas de forma transversal. La implementación de los contenidos de la EA de esta forma en teoría propiciará un conocimiento holístico y abarcador de los fenómenos y problemas naturales. No obstante, esta misma “dosificación” a lo largo de los grados escolares puede perder vigor por el enfoque dado por las y los docentes o por una comprensión difusa y poco secuencial de los contenidos.



La realidad sobre la EA que Calixto Flores (2015) ha analizado, y compaginándola con las ideas de Gudynas (2009) sobre los tres niveles de sustentabilidad (débil, fuerte y super-fuerte) que se profundizaron en el capítulo anterior, devela una problemática que limita los alcances de esta. En la secundaria, de acuerdo con Calixto Flores, los estudiantes ya habrían conocido o estudiado los contenidos referentes al cuidado del ambiente desde diversas aristas y contextos. Se supone que al haber transitado toda una serie de asignaturas que tocan temas concernientes al cuidado del ambiente, a problematizar e identificar los fenómenos que conlleva la contaminación, como la pobreza, el modelo económico injusto, el antropocentrismo, la relación entre pueblos originarios y cultura ambiental, la conciencia planetaria, entre otros, los estudiantes ya son capaces de fortalecer competencias enfocadas a la sensibilización, así como la identificación de los problemas de su entorno y cómo estos se pueden resolver o reducir. No obstante, como se apreciará en el apartado del problema concreto, se notan severas discrepancias.

Así pues, se vislumbra que la EA en México contiene diversas fisuras que merman la generación de un aprendizaje significativo para los estudiantes, lo que conlleva que no se puedan aplicar sus saberes a la vida cotidiana, como en principio se propone. Se pueden mencionar algunas a modo de síntesis: 1) la asimilación de los contenidos vistos en las clases de EA con el predominio de la sustentabilidad débil, consistente en respuestas mecánicas que no cambian la manera de observar o asumir de la naturaleza (Calixto Flores, 2015; Gudynas, 2009); 2) la falta de preparación a los docentes: pocos cursos disponibles para la formación ecológica (Calixto Flores, 2015; Rayas Prince, 2023), lo que deviene en perspectivas que no se adaptan a las necesidades para lograr un cambio efectivo de conciencia sobre la naturaleza (Serna Huesca et al., 2023); 3) las limitantes de los programas de educación actuales y las campañas propuestas por la SEP (Arias Ortega y Rosales Romero, 2023; Díaz Menéndez, 2023).

La EA se ha valorado como un campo de importancia para contrarrestar el daño ambiental (Calixto Flores y Silva Mar, 2023). En un país como México, que se ha considerado como vulnerable al cambio climático (Travieso Bello, 2023), es imperante un cambio en el paradigma de la relación entre el ser humano y la naturaleza. Los hechos, recuperados por Calixto Flores y Silva Mar, hablan por sí mismos: casi tres cuartas partes de los ríos de México están contaminados; 30 % del territorio nacional está ocupado por 26 mil concesiones mineras; la urbanización se ha incrementado deliberadamente gracias a irregularidades de Estudios de Impacto Ambiental; se señalan pérdidas altísimas de bosques y biodiversidad; se ha incrementado la temperatura y alterado de forma considerable la precipitación pluvial, lo que tiene como consecuencias mayores sequías, lluvias y ciclones tropicales extremos, como Otis, un huracán que sorprendió a los especialistas por su evolución inesperada a categoría 5 y que azotó al estado de Guerrero el 25 de octubre.

A modo de resumen, el presente proyecto se enfrenta a un problema doble: por un lado, los índices de competencia lectora poco favorables con el paso del tiempo; por otro, la necesidad de constituir una EA de calidad, en la que converjan no solo los datos duros y los conocimientos teóricos, sino también aquellos aportes desde lo empírico y lo cotidiano, encaminados a un cambio de mentalidad. Se considera que una intervención de promoción de lectura puede ser un modo de contrarrestar algunas de las limitantes que presenta la EA en los programas de educación actuales.

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

Una vez referida la situación de la lectura a nivel nacional desde la cotidianidad, compararla desde diversas encuestas internacionales y nacionales, tanto externas como internas al ámbito educativo, cabe preguntarse cómo se observa el acto de la lectura a nivel real y con un

grupo definido. Como se ha referido al final del capítulo anterior, esta intervención tiene la finalidad de trabajar con estudiantes de la Escuela Secundaria General “Guadalupe Victoria” (30DES0048D), con un grupo integrado por estudiantes de primero a tercer año.

Vale la pena que, antes de pasar a definir las particularidades que emergieron del instrumento diagnóstico, se revise con brevedad la situación de este plantel educativo de acuerdo a PLANEA (SEP, 2019). Los últimos datos indican una tendencia similar a las observadas en el apartado anterior. Se muestra una mayor parte de estudiantes en nivel I y II, con un porcentaje en conjunto del 85 %, de los cuales más de la mitad se encuentra en el nivel II. Respecto al nivel IV hay una nulidad de estudiantes que lograron el nivel.

A comparación con los datos de la prueba de 2017 en la misma institución, se ve una disminución en la cantidad de estudiantes que lograron los niveles superiores (el nivel IV, por ejemplo, muestra un 15 % de estudiantes con dominio en lenguaje y comunicación). No obstante, si se compara con escuelas semejantes en grado de muy alta y alta marginación, se observa una tendencia a la disminución de estudiantes en los niveles III y IV, y un incremento de estudiantes en el nivel II. De lo anterior, se puede inferir que los estudiantes se encuentran en un punto de aprendizaje menor al deseable. Cabe la rememoración de que en el nivel II las y los estudiantes tienen una capacidad de comprensión lectora moderada-baja (relación de información explícita, identificación de ideas principales, de secuencias narrativas como la trama, entre otros), mientras que el nivel IV sugiere una comprensión lectora alta (valoraciones, organización de información, identificación de función, estructura y contenidos, de secuencias argumentativas, relación de textos, etc.).

Ahora bien, el grupo que se conformó para esta intervención corresponde a estudiantes de grados de 1° y 3° año (de 1°, A, E y F; de 3°, A, C, D y E). Cabe mencionar que aquellos que se

encuentran en tercer año padecieron la crisis sanitaria de la COVID-19 y una educación en principio virtual, en tanto que los de primer año tuvieron una situación similar desde la educación primaria. Durante la semana del 9 al 13 de octubre se realizó un primer acercamiento con los grupos, siguiendo la sugerencia de los profesores y el personal administrativo de integrar un grupo diverso y que concerniera tanto al área de español (de tercer grado) como de biología (de primer grado). Se compartió un cartel del círculo de lectura que se creó (ver Apéndice A) y se colocó en espacios estratégicos. Asimismo, en conversación con los docentes, se refirió la necesidad de proyectos de lectura como apoyo para la generación de la capacidad lectora y la interacción con los libros.

Dados los intereses de este proyecto (promover la lectura, coadyuvar en la consciencia crítica de la ecología y fomentar la escritura en los estudiantes), se decidió dividir el instrumento diagnóstico en tres diferentes aspectos (ver Apéndices B, C y D). Esta decisión tuvo dos finalidades. La primera, disolver la idea de que la intervención se asemejaría a una asignatura. La segunda, dado que la invitación se realizó en general y atendiendo a la libertad de elección para formar parte del círculo de lectura, se consideró que dosificar el instrumento diagnóstico valdría para recopilar información a lo largo de las tres sesiones, con participantes que se hayan anexado en la segunda o tercera sesión también, hasta establecer el grupo definitivo.

Así pues, se obtuvieron resultados de 15 participantes durante las tres primeras sesiones, los jueves del 19 y 26 de octubre y el 9 de noviembre. Esta información se centró en identificar los hábitos lectores de los participantes, sus ideas sobre la naturaleza, la EA y sus competencias de escritura creativa. A continuación se irá desglosando lo observado de cada rubro.

La primera parte del diagnóstico se divide a su vez en tres rubros: datos generales, hábito de la lectura y hábito de la escritura (ver Apéndice B). En los datos generales se señala que de los

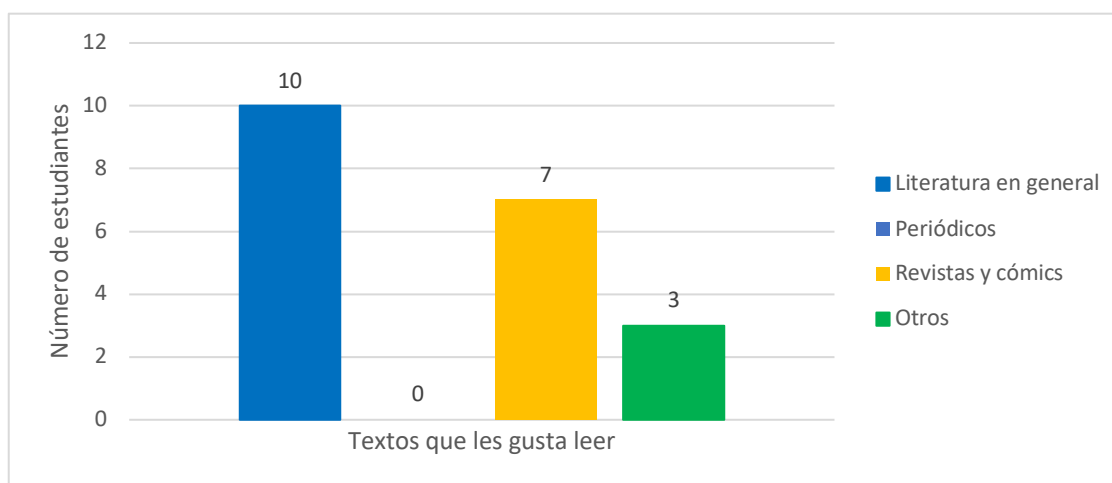
15 participantes, 8 son mujeres y 7 hombres. Las edades oscilan entre los 11 y 15 años, de las cuales las más recurrentes son 12 (5) y 14 (6). Al tratarse de la escuela secundaria más grande del municipio, se esperó que cada integrante proviniera de distintas comunidades. Así, hay participantes de Naolinco (6), Xalapa (4), Miahuatlán, Coacoatzintla, San Miguel Aguasuelos y Ciudad de México (cada uno con un participante).

Se consideró importante conocer los intereses de cada participante, así como las expectativas de este proyecto. Las perspectivas serán mencionadas al final de este apartado. Respecto a los intereses, se obtuvo que a un tercio de los participantes (5) les llama la atención el terror, la fantasía y la ciencia ficción, en tanto que a otro grupo similar (6) le interesa más los medios audiovisuales, como series, caricaturas, películas y animes. La diversidad de los textos, géneros y formatos puede resultar muy enriquecedora al momento de comentar o leer textos.

Ahora bien, entrando en el apartado de hábitos lectores, al 46.6 % de los participantes (7) leer les gusta regular; le siguen el 40 % (6) a los que les gusta leer mucho; y al final un 13.3 % (2) a los que les gusta leer poco. Profundizando en los tipos de textos que les gusta leer se obtuvieron los siguientes datos (Figura 1). La mayoría de los estudiantes suelen leer literatura en general (66.6 %), y le sigue la lectura de revistas y cómics (46.6 %). Quienes seleccionaron “Otro” especificaron el tipo de texto aún más: textos históricos, cuentos infantiles (que se podría añadir al rubro de literatura en general) y textos científicos. Esto, junto con la pregunta anterior aportan a la idea de que la mayoría de los participantes son lectores recurrentes.

**Figura 1**

*Tipos de textos que les gusta leer a los estudiantes.*



Por otra parte, también es importante definir si a los participantes les gusta leer por placer en sus tiempos libres. Los resultados indican una variación mínima entre los que les gusta leer mucho, regular y poco. Cada rubro tuvo una cantidad de 6, 5 y 4 integrantes, respectivamente. No obstante, al momento de identificar cuanto tiempo le dedican a esta lectura por placer los resultados indican que el 73.3 % le dedica de 1 a 2 horas semanales. En comparación, solo el 20 % suele leer de 3 a 5 horas, y un 6.6 % le dedica más de 6 horas, por lo que se considera que para la mayoría de los estudiantes esta práctica no resulta tan significativa.

Se identificó que los estudiantes suelen leer diversos libros. El 33.3 % mencionó haber leído o estar leyendo *Don Quijote de la Mancha*. Esta coincidencia se comprende debido a que es una de las lecturas obligatorias del 3° grado. El resto varían: *El principito*, *La peor señora del mundo*, *Naruto*, *El diario de Ana Frank*, *Bajo la rueda*, entre otros. De estas lecturas, los estudiantes refieren que lo que más les interesó fue la vida y el desarrollo de los personajes, la trama o las aventuras que se realizan, las interrelaciones de temas (la escuela y el amor adolescente, o la imaginación y la creencia, por ejemplo).

Ahora bien, tocando el tema de los hábitos de la lectura, se solicitó dónde leen usualmente los participantes. De estos resultados se obtuvo que poco más de la mitad suele leer en diversos lugares (53.3 %). De todas las respuestas, la gran mayoría (13 participantes, 86.6 %) suele leer en casa; le sigue la lectura en la escuela, con un 53.3 % (8 estudiantes), y la lectura en la biblioteca, con un 20 % (3 estudiantes).

En cuanto a la práctica y la interacción con los libros en el hogar, se puede mencionar lo siguiente. La mayor parte de los participantes, 60 %, cuentan con sólo algunos libros de literatura (entendiéndose como novelas, poesía, teatro, ensayo, etc.), en tanto que un 20 % consideran tener muchos o no tener ningún libro. Por otro lado, se buscó identificar también el hábito lector o el fomento de la lectura en los estudiantes desde sus familias, ya sea siendo acompañados a espacios donde hubiese libros como recibiendo lecturas en voz alta. Respecto al primer punto, el 53.3 % mencionan haber sido acompañados por sus padres o tutores a bibliotecas o librerías. El 33.3 % dice que nunca fueron llevados, y el 13.3 % menciona que han sido llevados numerosas veces. En cuanto al segundo punto, se obtuvo como respuestas que al 46.6 % y al 40 % les solían leer sus padres o tutores algunas veces o frecuentemente.

Para concluir el apartado de la interacción con la lectura se buscó averiguar si los participantes realizan actividades de lectura y sociabilidad. Se obtuvo que solamente 2 estudiantes han formado o realizado actividades asociadas a círculos de lectura. Sin embargo, aun sin formar parte de un círculo de lectura, se descubrió que sí hay interacción de los estudiantes con distintos grupos sociales acerca de las lecturas que les gustan, como se muestra en la siguiente gráfica (Figura 2). Las respuestas dadas por cada estudiante podían ser variadas.

**Figura 2**

*Interacción de los estudiantes con otras personas sobre las lecturas que les gustan.*



De esta información, hay quienes solo dialogan con un grupo específico (familia o amigos), es decir, 8 estudiantes. Y también hay quienes entablan el diálogo con varios grupos, con un total de 4 estudiantes. Esta información aporta mucho, pues se intuye que la interacción con los participantes a través del círculo de lectura o tertulia literaria dialógica generará un intercambio más natural y conducirá a otros horizontes de la lectura. Sin embargo, no hay que olvidar a aquellos que no les gusta platicar con nadie (5 estudiantes, 33.3 %).

Por último, se solicitó que cada participante mencionara si la lectura es importante para su vida y por qué. Solamente 2 estudiantes mencionaron que no era importante. El resto señaló la capacidad de la lectura para comprender, relajarse, para fomentar la comunicación entre los estudiantes, para inspirarse y crear, para sentirse identificados y para propiciar la imaginación. De estas respuestas, 6 estudiantes asocian a la lectura con el saber y el conocimiento y 3 la vinculan con la capacidad creativa e imaginativa.

La segunda parte de este primer instrumento, como se mencionó páginas arriba, corresponde a los hábitos de la escritura. La finalidad con esto era identificar y ponderar si era



posible o no realizar ejercicios de escritura creativa con los participantes y que no se sintieran obligados a ello. Los resultados señalan que 8 estudiantes suelen escribir algo fuera de las obligaciones escolares. Suele ser sobre anécdotas personales, sentimientos, reflexiones sobre el día a día. Un par de respuestas, además, indican la escritura de historias o ficciones.

Nuevamente se preguntó si este hábito era importante para la vida. Contrario a lo que se mencionó sobre la lectura, todas las respuestas fueron afirmativas. Los estudiantes anotaron que la escritura sirve para la expresión del pensamiento, para expandir la creatividad, como forma de desahogo o como actividad para mejorar en sí misma (para escribir bien hace falta escribir). De ellos, 5 estudiantes consideran que la escritura es importante para mejorar la ortografía, 3 para expresar sentimientos y pensamientos, así como para proyectar la imaginación y la inspiración.

La información sobre la escritura se completa con el desarrollo del segundo instrumento diagnóstico (ver Apéndice C). Durante la segunda sesión se realizó un ejercicio de escritura creativa con 5 preguntas como forma de evaluación. De los estudiantes que asistieron dicha sesión, solamente 8 realizaron el ejercicio. Cada ejercicio versaba sobre distintos seres de la naturaleza: un trébol de 5 hojas, la fresa, el mango (2 participantes escribieron sobre esto), el gato, las plantas en general, la manzana y la sandía.

La primera pregunta de evaluación consistió en averiguar si los ejercicios eran cartas o no. Al revisar los elementos que componen a una carta (destinatario, saludo, contenido y despedida), se identificó que solo 4 ejercicios responden a estos rubros. El resto se podrían asociar a anécdotas o reflexiones sobre las frutas y plantas. La segunda pregunta de evaluación se enfocaba en la identificación de errores ortográficos. Solamente uno de los ejercicios no cuenta con errores de este tipo (de redacción de palabras y acentuación); en el resto, los errores varían.

La tercera y cuarta pregunta se correlacionaban entre sí, pues el uso de oraciones cortas o largas se vincula a un adecuado o inadecuado uso de signos de puntuación. En este sentido, se considera que dos de los ejercicios cumplen con la redacción llana que señala Cassany (2013). Uno de estos textos es el dedicado a la fresa y el otro a las plantas en general. Ambos textos, además, son los que presentan menores y nulos errores ortográficos.

Por último, la quinta pregunta de evaluación se enfocaba en la compaginación de la lectura y la escritura. El ejercicio de escritura estaba mediado por una serie de lecturas sobre cartas dedicadas a diversos seres de la naturaleza (brócoli, mosca de fruta, menta, etc.). A riesgo de contradecirse con lo mencionado de la primera pregunta, se nota que sí hubo una apropiación de las lecturas realizadas en la primera y segunda sesión de estas cartas en la redacción de los ejercicios. Así pues, dentro de lo que se puede apreciar, se evalúa que las y los estudiantes que realizaron sus ejercicios son capaces de emular ejemplos leídos para elaborar sus propias creaciones, aspecto importante a saber para desarrollar estrategias de creación en las intervenciones.

Por último, el tercer instrumento del diagnóstico (ver Apéndice D) se enfocó en recopilar conocimientos, opiniones y saberes sobre la naturaleza, con la finalidad de medir el futuro impacto que tendrá la intervención con enfoque ecológico y crítico. Lo primero que se solicitó fue lo que se asocia a la palabra “naturaleza”. Las respuestas van desde conceptos generales como el medioambiente, la vida o un lugar tranquilo, a entes concretos como las plantas, los árboles, las flores, los animales, los insectos, los ríos, la tierra, el aire, etc. De estas respuestas, se destaca la sensación de libertad, la tranquilidad y el espacio donde se puede ser uno mismo.

Al tratarse de un grupo de distinto grado, se vio pertinente identificar si los estudiantes han recibido o no clases sobre EA. De los 15 estudiantes, solo 6 afirman haber recibido clases de

este tipo. Sus intereses en estas clases se vinculan, nuevamente, a aspectos generales y difusos, como el cuidado de la naturaleza y el medioambiente, y específicos, como el crecimiento y todo lo relacionado a los árboles y las plantas.

Precisamente, sobre este último rubro, el conocimiento de las plantas y los árboles es otro aspecto que resulta interesante conocer. De este modo, surge la interrogante sobre si los estudiantes saben distinguir a las plantas y los árboles por sus nombres. La gran mayoría, un 86.6 %, dice reconocer solo algunos, en tanto que el resto comenta no saberlo. Consiguiente a esta respuesta, se comprobó qué tanto del entorno natural de los estudiantes pueden describir. Cabe recordarse que el grupo es heterogéneo y los lugares de los que provienen son variados. Así, ocurre un fenómeno semejante a lo que se asocia a la palabra naturaleza: conceptos o ideas generales como árboles, arbustos, humedad, frío, animales, hasta la añadidura del ser humano, con casas humildes y un rancho. Vale la pena resaltar dichas respuestas, dado que indican cierto grado de consciencia de que el ser humano forma parte del ecosistema. Se espera ir desarrollando este aspecto en la intervención.

Coincidente con las respuestas antes mencionadas, y referente al cuestionamiento sobre si es importante hablar sobre la naturaleza, se identifican comentarios semejantes. “Sí, porque al fin y al cabo todos somos parte de ella”, “Sí, porque sin ella no tendríamos vida”, aportan a la idea antes referida sobre el grado de consciencia de la asociación humano-naturaleza. El mismo caso ocurre con la última interrogante, acerca de lo que opinan sobre la sana convivencia entre las personas y la naturaleza. “Entender que no somos seres superiores, sino que formamos parte de un ecosistema en el que debemos coexistir para existir”, “porque podríamos conectar con ella ya que, en mi opinión, somos parte de ella”. El resto de las respuestas de ambas preguntas, no

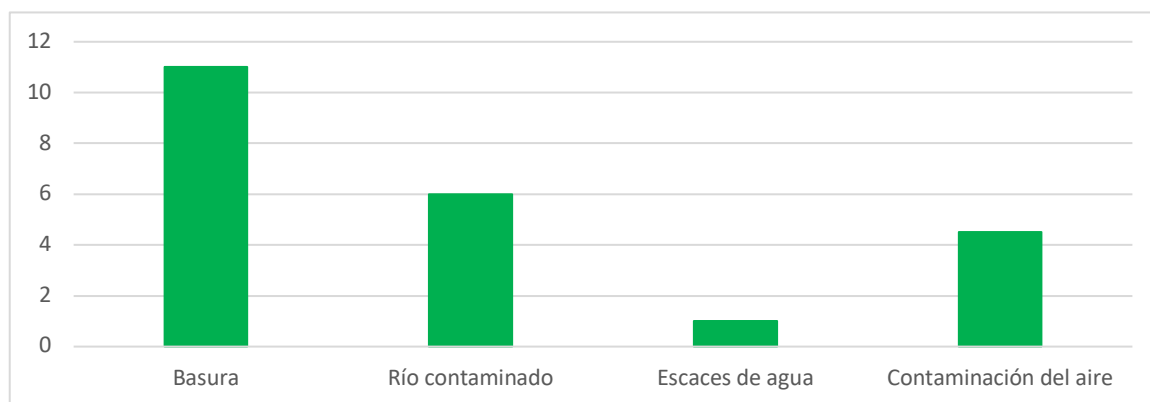
obstante, se decantan por respuestas afirmativas con argumentaciones más bien operacionales: para tener conocimiento del entorno, para cuidarlo, para ver de qué forma sirven a las personas.

Considerando la importancia de los participantes en la conformación de un círculo de lectura y en la generación de una comunidad horizontal, se preguntó a los participantes si tenían alguna recomendación de lectura cuyo tema fuese la naturaleza, el medioambiente o la contaminación, con la intención de añadirlas a la cartografía lectora. Las respuestas, en la mayoría de los casos, fueron negativas.

Por último, en este instrumento resultó imprescindible conocer los problemas de contaminación de cada lugar de origen de los participantes, ya que tener en mente sus contextos podría aportar a la apropiación de las lecturas realizadas. Así, las respuestas señaladas son las que se muestran en la Figura 3.

### Figura 3

*Los problemas de contaminación de las comunidades de los estudiantes.*



Las respuestas de esta gráfica indican los problemas más recurrentes identificados por los estudiantes que participan en la intervención. Cabe mencionarse que, de los 15 participantes, 7 identifican al menos dos problemas (basura y río contaminado como las más frecuentes). Podría inferirse que, debido a que la contaminación por desechos humanos (basura) es lo que por lo común se tiene más cercano, se trata de una respuesta más inmediata.

Para concluir y dar una síntesis de este grupo de intervención, se regresa al inicio, con el primer instrumento diagnóstico. Al preguntarles sus expectativas, los participantes consideran, por lo general, aspectos favorables de lo que se realizará en el círculo de lectura que se creó. Los comentarios señalan el gusto y el contagio por la lectura (leer, comentar y comprender textos), la creación de comunidad (llevarse bien, apoyarse, convivencia, etc.) y el ocio (entretenimiento, pasar un buen rato, aprendizaje creativo).

Así pues, dada una extensa descripción del grupo de intervención con el que se trabajará se puede concluir lo siguiente. En cuanto a la lectura, se considera que existen facilidades para llevar a cabo las intervenciones, puesto que la mayoría de los estudiantes leen por gusto, suelen realizar comentarios con otras personas y lo consideran como un aspecto relevante para sus vidas. La facilidad del diálogo, además, será imprescindible para el funcionamiento de la intervención. En el ámbito de la escritura, se espera que haya una buena recepción de las actividades creativas destinadas a la redacción. Hay, en términos generales, ejemplos de escritura valiosos, estudiantes que aprecian y buscan la redacción como forma de desahogo o de expresión del yo, por lo que se debe fomentar este rubro. Por último, en el tema de la ecología y la naturaleza, se aprecia que hay chispazos de ideas que aportan a la idea del binomio ser humano-naturaleza. También, se sabe que los estudiantes identifican los problemas más urgentes de sus comunidades, lo que podría ayudar a apropiarse de las lecturas de una manera más orgánica. En síntesis, se espera que la intervención de promoción de lectura tenga un impacto favorable en los objetivos que se plantea y en el gusto por leer, escribir y crear comunidades de lectores.

## **2.2 Justificación**

### ***2.2.1 Justificación social***

Este proyecto se justifica desde cuatro ámbitos. En primera instancia, se puede hablar de la pertinencia del proyecto para contribuir a una necesidad social desde dos rubros, dado el enfoque y los intereses de las intervenciones a realizar. Así, las intervenciones parten del contexto en que se realizarán. Naolinco es un municipio con fuertes problemas de contaminación, entre los que resaltan un río contaminado por residuos de actividad quesera y un basurero en condiciones deplorables que recientemente tuvo un incendio (Couttolenc, 2022; Paredes, 2023).

En particular, Couttolenc (2022) señala el papel que ha tenido la Universidad Veracruzana en generar un proyecto de EA para revertir la situación del río. El proyecto de los investigadores, “La dimensión emocional en la recuperación del agua en Naolinco”, se centra en los saberes de la población, en construir soluciones contextualizadas y asentadas en lo que los lugareños pueden realizar y en la percepción y consecuencias emocionales que pudiera tener el fenómeno en las personas. El presente proyecto de promoción lectora se centra en un aspecto similar al antes mencionado, respecto al conocimiento y la visión de las personas que coexisten con el problema de la contaminación. Por ende, las intervenciones buscan contribuir a la reflexión del problema ambiental en la comunidad desde otro ángulo, la literatura, el diálogo y los estudiantes.

En este sentido, también se plantea que el proyecto es necesario dadas las condiciones en que se encuentra el grupo a intervenir. En la ciudad de Naolinco, cabecera municipal, no ha habido un proyecto de promoción lectora de las dimensiones que se planean en este proyecto. Si bien es cierto que el pueblo cuenta con una biblioteca municipal y que ocasionalmente se

realizan algunas actividades de teatro, música y artísticas en general, es un hecho que se carece de una interacción más constante con el mundo del libro. De hecho, Petit (2001) señala que en los espacios de la periferia de ciudades y en espacios rurales hay mayores complicaciones para que una persona se convierta en lectora. Es necesario sortear numerosos obstáculos que dependen del contexto sociocultural: acceso a libros, actividades colectivas en vez de solitarias, presión de amistades, poca familiaridad o conocimiento de la importancia de los libros o la lectura. La ausencia de un itinerario de actividades relacionadas a los libros y a la lectura en Naolinco, así como los pocos espacios de acceso libre a los libros, contribuyen a un poco movimiento lector. Así pues, este proyecto de intervención puede ser de gran utilidad para contribuir al acercamiento de los adolescentes a la lectura en la escuela.

### ***2.2.2 Justificación metodológica***

En segunda instancia, el proyecto es pertinente dadas las herramientas metodológicas. Como se observó en el apartado anterior, este proyecto se basa, primordialmente, en la implementación de un club o círculo de lectura para acercar a los participantes a los libros y al diálogo respetuoso y colectivo. El círculo de lectura tiene la particularidad de construir comunidades a la par de vincular a las personas con sus lecturas y las de los demás. Se trata de un espacio seguro, cercano, que vela por el bienestar de cada integrante y que se orienta hacia el mutuo crecimiento. Lo valioso de un club o círculo de lectura radica en la apropiación de la obra, la mejoría colectiva de la competencia lectora, la ampliación de los aprendizajes y la comprensión en general de lo leído, de las lecturas de cada integrante y de la propia lectura a la vida personal (Álvarez Álvarez, 2016). Por ende, y dado el objetivo que se plantea con esta intervención, se considera que un círculo de lectura facilitará la interacción de los estudiantes con las lecturas a realizar.

Por otra parte, la intervención utiliza la metodología IAP. Autores como Balcazar (2003), Colmenares (2012) y Hernández Sampieri (2014) se han decantado a profundizar ampliamente en el tema. No es este el espacio para desarrollar con amplio detenimiento en enfoque metodológico que se empleará (se revisará en el siguiente capítulo). Sin embargo, vale la pena mencionar que implementar un proyecto de promoción lectora con un enfoque IAP, como apunta Colmenares (2012), conlleva una riqueza de conocimiento nutrida por todos los participantes (nombrados “coinvestigadores”), de interacción con el tema, interrogante o situación que se decide abordar como problema y de las soluciones o cambios que derivan del diálogo. Además, de acuerdo con las características esenciales de esta metodología, se enfoca en la resolución de un problema concreto del contexto cercano a los estudiantes, como lo es el cambio climático.

Para la IAP, además, es imprescindible una metodología dialógica que vincula el diálogo, la interacción con la realidad y la crítica a esta. De hecho, se puede decir que la IAP conduce a la creación de una consciencia crítica individual y colectiva (Balcazar, 2003). Compaginándolo con la elección de un círculo de lectura, se considera que abordar un tema tan concreto y a la vez con tantas aristas (como lo es la ecología y los problemas de la contaminación) es capaz de brindar resultados favorables para el cambio de consciencia y la interacción de los estudiantes con el medioambiente.

### ***2.2.3 Justificación institucional***

En tercer lugar, el presente proyecto se puede asociar y justificar desde el ámbito institucional. Al tratarse de una investigación de promoción de lectura con actividades *in situ*, se coloca de forma paralela con las actividades de la Estrategia Nacional de la Lectura (ENL) (SEP, 2019a), que se implementó con la finalidad de identificar de qué forma se da el bajo rendimiento en la comprensión lectora de los estudiantes. Esta estrategia se plantea desde tres puntos: la



formación, como una búsqueda por propiciar y perfeccionar el hábito de la lectura; el aspecto sociocultural, desde el cual se pretende generar la libertad de elección sobre qué leer y, así, tener acceso a una cultura más grande; y la información, como reconocimiento de que el acto de leer permite acercarse a sensaciones e ideas que trascienden el aquí y el ahora.

No debe sorprender, sin embargo, esta iniciativa del gobierno. Ya Carrasco Altamirano (2006) se decanta por hacer una reseña general de las políticas que se han implementado en el país con referencia a los libros y la lectura. La escuela, como apunta la investigadora, ha sido el pilar de la alfabetización por más de un siglo. Alfabetización meramente escolar, no como hábito, gusto o placer. La fundación de la SEP en 1921, el aporte de lecturas clásicas y empastadas de José Vasconcelos a las bibliotecas escolares; la promoción de libros escolares económicos en 1935; la implementación de una biblioteca popular, coordinada por Jaime Torres Bodet y encaminada a construir un acervo de lecturas más cercanas a las infancias; el hito educativo del libro de texto gratuito en 1959, como inicio del acercamiento masivo a la cultura escrita en primarias (más tarde, en preescolar y secundaria); los Rincones de Lectura de 1986 al 2000, acervos anuales de libros de distintos formatos, coediciones con distintos sellos editoriales, colecciones para conformar bibliotecas escolares más concretas; el Programa Nacional de Lectura (PNL), que desde el 2001 se mejora el envío de acervos y se categoriza de un modo distinto.

Así, junto con la ENL y la amplia trayectoria de las políticas de la lectura, las acciones de los gobiernos han propiciado la generación de leyes que favorezcan la promoción de los libros y la lectura. Prueba de ello es la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro, publicada en el Diario Oficial de la Federación en 2008, y la Ley para el Fomento de la Lectura y el Libro en Veracruz, publicada en 2014. Ambas tuvieron sus últimas reformas en 2018. Entre los temas que abordan

sobre la difusión y creación de libros, los que competen para esta justificación versan sobre la difusión y promoción de la lectura, así como la capacitación de promotores y creación de programas para el fomento y ferias del libro.

En particular, como menciona la ley nacional en su última reforma, el fomento a la lectura se integra en las garantías de la libertad de escribir y publicar libros, generando acceso a la lectura y el libro en todos los ciudadanos del país. Por su parte, la ley estatal se integra y potencia las políticas, los programas y proyectos federales. Presta especial atención a la concreción de círculos de lectura y la implementación de horas de lectura en el nivel básico y medio superior, así como la capacitación de docentes, directivos y bibliotecarios para propiciar mejores encuentros entre los lectores y los libros.

Otra institución a la que vale la pena recuperar como justificante para la implementación de este proyecto es la Universidad Veracruzana (UV). De acuerdo con Jarvio Fernández (2019a), la labor de la UV en materia de formación de lectores se rige por el Programa Universitario de Formación de Lectores (PUFL), el cual en un principio brindaba apoyo y movilidad a la Colección Biblioteca del Universitario (CBU). La CBU, vigente en la actualidad y en constante adición de obras, tiene la finalidad de brindar a la comunidad estudiantil textos de alta calidad literaria. Por su parte, en el PUFL se han llevado a cabo diversas actividades, a saber: difusión y extensión (talleres y presentaciones de libro, conferencias, capacitaciones). Es a partir de este trasfondo, y derivado de numerosas acciones para hacer del fomento de la lectura y el libro una actividad profesional en la UV, que se funda la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) en 2014, con reconocimiento vigente del CONAHCYT.

Entre sus Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), la EPL ostenta dos orientaciones. “Lectura, escritura y nuevas tecnologías” y “Desarrollo de la competencia

lectora en grupos específicos”. El presente trabajo se sitúa en esta última, dado que el grupo de intervención será de estudiantes de secundaria, como se apuntó en el capítulo anterior.

Finalmente, con la implementación de este proyecto se atiende una necesidad de carácter internacional: el cambio climático y el daño al medio ambiente. Ya las Naciones Unidas habían brindado un punto de inflexión con la Carta de Belgrado (Naciones Unidas, 1975), pero es en la segunda década del siglo XXI cuando se propone la Agenda 2030, en la que todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas generaron 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS). De estos, los objetivos que pretenden contrarrestar el cambio climático que sobresalen son el ODS 6 (encaminado a la disponibilidad y el saneamiento de agua sostenible), el ODS 7 (cuya finalidad es el acceso a una energía asequible, sostenible y que no contamine), el ODS 12 (que busca garantizar la mejoría del consumo y la producción sostenible), el ODS 13 (que se detiene en generar opciones para combatir el cambio climático) y el ODS 15 (con el que se pretende promover un uso sostenible de los ecosistemas y contrarrestar el deterioro de las tierras y la merma de biodiversidad) (Naciones Unidas, 2023).

Así pues, como se puede observar con lo antes mencionado, la necesidad de un proyecto de promoción de lectura, lanzado desde una institución como la UV, se suma a los esfuerzos nacionales por formar lectores y contagiar el gusto por la lectura. Asimismo, se plantea que este proyecto se añada, a su medida y alcance, a las preocupaciones internacionales por cambiar la manera en que los seres humanos se aprovechan sobremanera de la naturaleza.

#### ***2.2.4 Justificación personal***

Este proyecto se justifica desde lo personal a partir de varias ideas. La primera es que en el investigador se ha dado un especial interés en contemplar la lectura en su entorno natural. Si bien la formación de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas de la UV brindaron las

herramientas para acercarse a los libros desde lo técnico y académico, se ha visto como una necesidad no olvidar que la literatura trasciende muchas veces el entorno especialista. En este sentido, se ha tenido la iniciativa de compaginar los saberes adquiridos en la licenciatura con lo que se puede aportar desde otros contextos. No hay que olvidar que la literatura, ante todo, existe gracias y por la necesidad de relatar historias entre personas. Así pues, a mediados de la carrera se inició con un proyecto entre amigos para compartir lecturas y experiencias. Esta iniciativa tuvo un impacto hasta el momento de redactar el presente protocolo, como se verá ahora.

Este proyecto también se ve contextualizado por un trabajo constante. Derivado del encierro que fue la época de la pandemia por la COVID-19, en conjunto con otras y otros compañeros de la UV de la Facultad de Letras, la Facultad de Artes Plásticas, la Facultad de Música, la Facultad de Antropología, la Facultad de Historia, la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, así como otros compañeros de la BUAP y la UNAM, se generó un colectivo, vigente actualmente. Dicha agrupación se denomina Colectivo Nāhui, la cual, desde 2021 realiza actividades de promoción de la cultura en la comunidad de Naolinco. Su misión y visión, disponibles en las redes sociales de Facebook e Instagram, son una declaración de principios sobre el acceso a la cultura y al arte: “servimos como punto de reunión entre el público y la cultura, pues resaltamos su valor para la sociedad a través de plataformas que facilitan el encuentro y difusión de las artes” (Colectivo Nāhui, 2021). Es así como se han organizado eventos musicales, exposiciones de arte, actividades de difusión de lectura y escritura y de las tradiciones en redes sociales y en escuelas.

La implementación de un colectivo en una comunidad como Naolinco ha rendido numerosos frutos. Uno de ellos, realizado por el investigador en colaboración con un compañero de la Facultad de Letras, es la implementación de proyectos centrados en la lectura. Así fue como

se ha llevado a cabo un círculo de lectura cada sábado desde finales de 2022 y reconocido ante el Fondo de Cultura Económica (FCE) como Club de Lectura Ciudadano (folio: CLC1385). En el Círculo de Lectura Palabras a Medias se ha visto la posibilidad de volver atractiva la lectura a un grupo heterogéneo de adolescentes, adultos y personas mayores. Además de las reuniones semanales, los integrantes del círculo han visitado las ferias del libro de la ciudad de Xalapa, y se ha recalcado la importancia de no desamparar las actividades de fomento y promoción de lectura que vienen de fuera.

Es por todo lo anterior, y para dar concluido el apartado de justificaciones, que se ha visto como necesaria la profesionalización en la promoción de la lectura. Las actividades realizadas de forma empírica han aportado herramientas esenciales para aplicar acciones de fomento; los conocimientos teóricos, conceptuales y metodológicos adquiridos en la EPL brindarán un mejor acercamiento para promover la lectura. Eso no significa que lo realizado de forma externa sea menospreciado. Al contrario, se considera tan valioso lo aprendido y aplicado de forma individual y en conjunto con el Colectivo Nāhui, como también lo es lo aprendido en el posgrado. Por ello, este proyecto, finalmente, responde a la necesidad personal de adquirir y mejorar en el uso de herramientas para contagiar el placer por la lectura y los libros.

## **2.3 Objetivos**

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

Promover el hábito de la lectura y la escritura en adolescentes a través de la perspectiva ecocrítica para coadyuvar en la reflexión sobre cómo se relacionan con la naturaleza en diversos aspectos —agua, plantas y paisaje—, y por extensión incidir en una reflexión social y holística del cuidado del medioambiente y la contaminación de la comunidad de Naolinco. Para lograrlo, se busca fortalecer la capacidad del diálogo horizontal y respetuoso entre los estudiantes sobre

las lecturas realizadas y las ideas en torno a ellas, e impulsar el desarrollo de las capacidades comunicativas derivadas del diálogo y la escritura.

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

1. Fomentar el hábito de la lectura y la escritura por placer en adolescentes con la ayuda del diálogo horizontal y respetuoso y con actividades relacionadas con la lectura de géneros como el cuento, la poesía, el ensayo y la divulgación.
2. Fortalecer la comprensión y la apropiación de los contenidos de los textos por medio de la reflexión y el cuestionamiento grupal, así como por la redacción de ideas propias o compartidas.
3. Aportar en la construcción de aprendizajes significativos de EA mediante el uso de literatura sobre la naturaleza, la ecología y la conciencia ambiental.
4. Impulsar e incidir en la reflexión holística del cuidado del medioambiente y la contaminación en la comunidad con lecturas que tocan lo cotidiano.
5. Modificar el paradigma de lo que los adolescentes comprenden y asocian a la lectura, los círculos de lectura, la escritura y la naturaleza a través de una revaloración de tales aspectos con su entorno cercano, presente y a futuro.

### **2.4 Hipótesis de intervención**

La promoción de lectura crítica en estudiantes de educación básica, a través de un círculo de lectura enfocado en textos relacionados con la naturaleza y contextualizados con la vida cotidiana de los participantes, utilizando estrategias que generen el diálogo y fomenten el desarrollo de la escritura creativa, contribuirá a la construcción de una conciencia ecológica respecto a su relación con el entorno natural y cómo forman parte de este. Esto permitirá, a lo largo de las sesiones, un ejercicio de análisis contextual y crítico de enfoque ecológico que

desembocará en la escritura creativa y en la lectura por placer, e impulsará hacia una actividad lectora como una práctica autónoma.

## CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

### 3.1 Enfoque metodológico

El presente proyecto de investigación se basa en la metodología IAP. De acuerdo con diversos autores (Balcazar, 2003; Colmenares, 2012; Colmenares y Piñero, 2008), este enfoque de investigación tiene sus orígenes en la década de 1940, con los aportes del Kurt Lewin. En particular, la IAP es una metodología de corte cualitativo, encaminada a apoyar las investigaciones en el plano social, administrativo, educativo y psicológico. Se puede definir, siguiendo a Hernández Sampieri et al. (2014), como la comprensión y resolución de un problema contextualizado para un grupo o comunidad en un espacio determinado. La interacción del grupo para resolver el problema tendrá una gran importancia, ya que se prevé que a partir de esto y de una teoría que lo sustente se generen unas prácticas para tomar decisiones, así como la mejoría de dichas intenciones.

Hay tres modalidades de la IAP, según el grado de intervención del investigador y de autonomía de los participantes (denominados en la metodología como actores sociales o coinvestigadores). La primera, es la modalidad técnica, en la que el investigador tiene un papel fundamental, ya que promueve la intervención e interviene y controla la gran mayoría de las acciones que se llevan a cabo. La siguiente es la modalidad es la práctica, la cual se enfoca en el pensamiento práctico a través de la reflexión y el diálogo. Sus objetivos son la generación de comprensión e interpretación de los actores sociales sobre su realidad y su interacción con el otro. Por último, se presenta la modalidad crítica o emancipatoria, que consiste en un cambio del paradigma social. Se habla aquí de luchas de justicia y de sujetos que logran articular una consciencia crítica de su entorno físico y emocional (Colmenares, 2012; Colmenares y Piñero, 2008). Debido a su flexibilidad y adaptabilidad evolutiva (Balcazar, 2003; Hernández Sampieri



et al., 2014), es posible que la modalidad pueda ir evolucionando conforme se realiza la intervención, puesto que una de las finalidades de esta metodología es la autonomía y el reconocimiento de los individuos como creadores de conocimientos.

Ahora bien, es importante definir las características esenciales de la IAP (Colmenares, 2012), que la distinguen de otras metodologías sociales o cualitativas. En primer lugar, como se puede apreciar de los párrafos anteriores, hay un acercamiento distinto al objeto de estudio, puesto que se ve a los participantes como actores sociales, capaces de intervenir y proponer ideas, de señalar los problemas y las soluciones. Estos tendrán la capacidad de contribuir a la investigación de forma activa, así como generar una comprensión más real de lo vivido (Balcazar, 2003). Por otra parte, Colmenares y Piñero (2008) mencionan que la IAP tiene la intención de mejorar la práctica social, la interacción y la construcción de sociedades más justas. En esto están de acuerdo Hernández Sampieri et al. (2014), quienes refieren que la esencia de la investigación participativa es la mutación del paradigma social y de la realidad, así como la creación de individuos reflexivos acerca de su papel en el cambio.

Otros rasgos que atañen a la IAP son la horizontalidad entre actores sociales e investigadores o, en otras palabras, la democratización y equidad entre los cocreadores de conocimientos (Colmenares y Piñero, 2008; Hernández Sampieri et al., 2014). De acuerdo a las influencias marcadas por la pedagogía crítica de Freire (2005; 2011) y otros, tal como señala en diversos momentos Balcazar (2003), estos aspectos serán fundamentales para la generación de experiencias y comunidades liberadoras. Así, convergen la necesidad de una solución a problemas concretos y el cambio de pensamiento sobre el poder y la opresión ejercida a los grupos participantes. Además, y relacionándose con la flexibilidad que posee la IAP, en esta convergen una serie de procedimientos útiles para capturar datos desde distintas aristas: registros

de audio, video, fotografía, cuestionarios, diarios, grupos focales, círculos de reflexión, etc. Al respecto, Colmenares y Piñero apuntan que la variedad de técnicas para recolectar información producirá un conocimiento holístico tanto del problema como de los avances significativos en la comunidad.

Uno de los elementos determinantes, como ya se ha visto, es el establecimiento de una consciencia crítica. Para lograr esto, la IAP requiere de un proceso que, siguiendo a Colmenares (2012), sea recursivo, participativo, cualitativo y reflexivo. A través de la recursividad y la revisión cualitativa es que se establecerá una evolución y constante mejoría de la metodología y la intervención en sí. Pero es por medio de la reflexión que se logrará producir una consciencia crítica. La flexibilidad, nuevamente, privilegiará la creación de pasos a seguir para llevar a cabo la IAP. Hernández Sampieri et al. (2014) anotan que las fases esenciales para el diseño son la observación, el pensamiento y la actuación cíclicas. Por su parte, Colmenares refiere que todo diseño necesita siempre un diagnóstico, el cual develará la situación de los actores sociales, la elaboración de un plan de acción, su ejecución y la reflexión en todo momento. Para esta autora, la fase diagnóstico será fundamental para identificar el tema o problema y, partiendo de ello, construir una intervención eficaz y adecuada a los actores sociales que cocrearán la investigación.

Llegados a este punto, se considera que, como se mencionó en el apartado de justificaciones del capítulo anterior, la IAP tendrá un papel importante en la intervención de este proyecto. El enfoque de la promoción de lectura aquí propuesta, de corte crítico y ecológico, beberá de la finalidad transformadora de consciencias y de la constante reflexión y diálogo para entablar espacios de reflexión con los participantes. Por otra parte, que la metodología cuente con una variedad de procedimientos y técnicas de recolección de datos abonará al

establecimiento de las que sean pertinentes y contextualizadas con el grupo que se creará.

Finalmente, se espera que, como apuntan Colmenares y Piñero (2008) y Balcazar (2003), el proyecto basado en IAP logre alcanzar la modalidad crítica o emancipatoria, incentivando la consciencia crítica y aterrizada en la realidad cercana de los actores. Esta modalidad, y la IAP en general, vela por una autonomía tal que cada vez sea menor la participación del investigador que propone la intervención. La generación de un círculo de lectura en el ámbito escolar, de acuerdo con los intereses de esta investigación, aspira a tal autonomía y consciencia crítica.

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

Para dar a conocer con mayor certeza la situación del grupo de intervención, se presenta la siguiente descripción del entorno educativo, social, cultural y ecológico del entorno cercano. El municipio de Naolinco, de acuerdo con los últimos datos de la Secretaría de Educación de Veracruz [SEV] (2023), cuenta con un total de 66 escuelas activas. La información estadística que recupera dicha institución pretende describir el desarrollo año con año de la educación en instituciones privadas y públicas, desde el ámbito preescolar y especial, hasta el nivel de bachillerato, universitario y de posgrados. En el caso del ámbito de intervención, es pertinente resaltar que de esa cantidad de escuelas en el municipio, solamente ocho son del nivel secundaria. Siguiendo con los últimos datos del inicio de cursos 2022-2023, la secundaria con mayor número de estudiantes y profesores, y donde se realizará la intervención de promoción de lectura, es la Escuela Secundaria General “Guadalupe Victoria” (30DES0048D), fundada en 1974 con un total de 640 alumnos divididos en 18 grupos (6 por grado) y un total de 31 docentes (SEV, 2023). Dicho sea de paso, es la única escuela de este nivel en la cabecera municipal. Le siguen de lejos, con un total de 154 y 147 estudiantes respectivamente, las secundarias de El Espinal y de Almolonga, comunidades aledañas a la cabecera.

Debido a la capacidad infraestructural y a la cercanía con otros municipios, no sorprende que la Escuela Secundaria General “Guadalupe Victoria” (30DES0048D) reciba a estudiantes de diferentes localidades. Al tratarse de una escuela con una matrícula amplia, la variedad de lugares de origen de los estudiantes es considerable y, por ende, sus gustos e intereses también lo son. Por ello, dicha escuela se ha enfocado en desarrollar actividades lúdicas en deportes (fútbol, basquetbol, voleibol y ajedrez) y artes (ballet folclórico, banda musical y de guerra). Y aunque no ha habido un proyecto de la magnitud de la intervención propuesta, sí se ha visto interés en inmiscuir a los estudiantes en el ámbito de las letras. Así pues, en los últimos años se ha conmemorado el día internacional y el nacional del libro, en los cuales se entregan reconocimientos a los lectores asiduos de la biblioteca; al respecto, se considera que la biblioteca tiene una afluencia de 40 solicitudes de préstamo de libros en promedio. También se realiza un cronograma de actividades de las academias de Español y Ciencias Sociales, en las que por lo regular se efectúan actividades de cuentacuentos, libro artesanal, presentaciones de libros y revistas, declamación y oratoria, entre otros. También se han hecho 2 ferias del libro, con expositores de distintas editoriales (X. M. P. Martínez Ramírez, comunicación personal, 28 de noviembre de 2023).

Ahora bien, al estar insertada en la cabecera municipal, se considera que la Escuela Secundaria General “Guadalupe Victoria” (30DES0048D), así como otras instituciones educativas de nivel medio y medio superior, es un punto focal del flujo de la cultura, no solo con las actividades arriba mencionadas sobre el fomento a la lectura, sino además con la preservación de tradiciones como la Danza de Moros y Cristianos y el Día de Muertos. Otros espacios que también producen y proyectan la cultura de forma social son la Casa de Cultura Miguel Mata y Reyes, que está en funcionamiento desde 1996, y la Biblioteca Municipal Prof. Mateo Oliva

Oliva, activa desde 2010. Ambas instancias han llevado a cabo actividades relacionadas con la lectura, pero no ha habido suficiente seguimiento como para causar un impacto.

Desde el ámbito ambiental, y una de las razones por las cuales se eligió llevar a cabo un proyecto de promoción de lectura con perspectiva ecológica, se desprende la idea de la contaminación en el municipio y, por extensión, en las comunidades y municipios aledaños. Los más claros y de mayor impacto para la cabecera son, en primer lugar, la contaminación del Río Naolinco o de las Hayas, afluente del río Actopan, que de acuerdo con Andrea Hernández, Subsecretaria de Cambio Climático y Gestión Ambiental de la Secretaría de Medio Ambiente (SEDEMA), se trata de un problema con más de 40 años de longevidad (como se citó en Paredes, 2023). El problema que deviene de la contaminación del agua incide directamente en las temporadas de falta de agua (Couttolenc, 2022), lo que ha ocasionado una adaptación drástica de los propios pobladores. En segundo lugar, está la situación del incendio del basurero municipal, que no solo aportó a la contaminación del aire del pueblo, sino además alteró la manera de deshacerse de los desechos.

En síntesis, los espacios como las escuelas son de vital importancia para problematizar sobre el día a día, la cultura y el medioambiente de una comunidad. Se trata de centros de diálogo, de puntos de encuentros y de diferencia sobre los problemas que ocurren en cada pueblo del que provienen los estudiantes. Debido a que la Escuela Secundaria General “Guadalupe Victoria” (30DES0048D) suele ser una alternativa atractiva o conveniente para las familias de diversos municipios, no resultaría extraño encontrar más ejemplos de contaminación, incluso similitudes, mismos que en el apartado del Problema concreto son señalados por los estudiantes. Por ello, y por la importancia de dicha institución dada su longevidad (49 años en activo), se apela a que la intervención que se realizará tendrá no solo variadas muestras del problema

medioambiental, sino también un mayor ámbito de alcance en cuanto a la promoción de lectura se refiere.

### **3.3 Estrategia de intervención**

La presente estrategia de intervención se diseñó en cuatro fases: a) previa, b) inicial, c) evolutiva, y d) final. Para la fase previa se gestionó el espacio y los participantes con autoridades pertinentes. Se agendó una reunión con la maestra bibliotecaria y el director de la institución educativa Escuela Secundaria General “Guadalupe Victoria” (30DES0048D). Con la profesora, además, se realizó una entrevista para conocer a grandes rasgos las actividades realizadas dentro de la institución para fomentar las actividades paraescolares, entre ellas, el encuentro con las letras. También se obtuvo el permiso de asistir a una junta de Consejo Técnico Educativo (CTE) para compartir el enfoque del proyecto y para recopilar más información sobre la lectura y las actividades que se llevan a cabo para fomentarla, así como para identificar los problemas recurrentes. Esta actividad se agendó para finales de noviembre.

Se estableció el acuerdo de realizar 18 sesiones presenciales, una por semana, desde octubre de 2023 a febrero de 2024, con un tiempo de un módulo de 50 minutos (con posibilidad de extenderse a dos módulos dependiendo los requerimientos por sesión). Cabe resaltar que, dependiendo de las lecturas, los intereses y las oportunidades, esta cantidad de sesiones podría extenderse. Los espacios destinados para estas sesiones son la biblioteca de la escuela y las áreas verdes. Este espacio se acordó para los fines de la presente intervención y para compaginar algunas de las características de la escuela bosque revisadas en el primer capítulo con el enfoque ecológico del proyecto de intervención.

Durante la fase inicial, y para construir el grupo de intervención, se realizó durante la semana del 2 al 6 de octubre la promoción del proyecto en grupos del área de español y biología.

A través de un cartel (ver Apéndice A), se comentó tanto con los grupos de primero y tercer año como con los profesores encargados de tales asignaturas para triangular la información y construir un grupo diverso basado en la libertad de elección por parte de los estudiantes. Una vez conformado el grupo, a partir del 19 de octubre se inició con las intervenciones. Siguiendo la metodología IAP (Balcazar, 2003; Colmenares, 2012; Colmenares y Piñero, 2008; Hernández Sampieri, 2014), las primeras tres intervenciones se centraron en las pruebas diagnóstico (ver Apéndices B, C y D) sobre hábitos de lectura y escritura, dominio de escritura e ideas sobre la naturaleza. Además, para llevar un control y evaluación semanal de los avances de los objetivos del presente proyecto y para identificar elementos de utilidad que surgen del diálogo con las y los participantes, se llevará un diario de campo (ver Apéndice E) con apartados específicos para valorar el impacto o evolución de las lecturas, los productos realizados, los problemas observados y las posibles soluciones.

El diseño de las sesiones, en el apartado evolutivo como se sugiere en el diseño IAP, se basa en una actividad para romper el hielo (lectura gratuita o preguntas detonantes), seguido de una lectura dialogada y ejercicios de escritura ocasionales. Para los objetivos y la metodología de este proyecto será importante fomentar el diálogo y la apropiación de los contenidos de las lecturas a través del diálogo que se produce en un círculo o club de lectura. Por ende, y de acuerdo a los intereses y objetivos del proyecto de intervención, se elaboró una selección de textos de variados géneros. La cartografía lectora que se implementará (ver Apéndice F) se centra en partir de lo íntimo y personal (la relación cotidiana de las personas con la naturaleza) para ir elongando el panorama hasta llegar al plano de lo público y lo global (la perspectiva de la insignificancia del mundo a comparación con el universo). Se considera que la elección de un enfoque de lo particular a lo general podría facilitar la apropiación de una perspectiva global

sobre la naturaleza, así como la comprensión y la generación de relaciones entre los textos vistos en sesiones anteriores.

Debido a que los problemas del medioambiente son tan vastos como los contextos del mundo, se propuso una selección variada de textos y autores de diferentes lenguas, culturas y épocas. La finalidad de esta cartografía, que entra en concordancia con los objetivos de la intervención a realizar, es la de reflexionar sobre la relación que las personas mantienen con la naturaleza. Bajo este entendido, se propusieron los siguientes ejes temáticos junto con las sesiones establecidas para abordarlas: 1) La naturaleza y lo cotidiano (3 sesiones), 2) El jardín, exploración y conquista de la memoria (3 sesiones), 3) Los guardianes: árboles y pueblos originarios (3 sesiones), 4) A de agua (3 sesiones), 5) Distopías y pueblos originarios (3 sesiones), 6) Arte y paisaje (2 sesiones) y 7) ¿Qué somos? (1 sesión).

La organización y el enfoque de las lecturas se presenta para conformar una consciencia distinta sobre la naturaleza y la importancia de esta. Por lo que se eligió también que los textos tuvieran resonancias a los contextos cercanos de los participantes para generar mayor empatía. Entre los géneros que se presentarán se destaca la aparición de poesía, ensayo, cuento, fábula y textos de divulgación sobre el medioambiente, privilegiando en las primeras sesiones textos de mayor acceso para los participantes que no cuentan con un hábito de la lectura regular. En particular, la poesía se privilegia debido al interés mostrado por los participantes en las primeras sesiones. Por ello, se considera que la presente cartografía puede evolucionar conforme las sesiones se realicen, de acuerdo a los intereses mostrados y la identificación de aquellos géneros o autores que gustan más.

Las estrategias recurrentes en las sesiones (ver Apéndice G) se enfocan tanto en la apropiación de las lecturas (por medio de la reflexión y el diálogo) como en la creación



(mediante ejercicios de escritura y obras artísticas como collages o encuadernados). Para diversificar la experiencia durante las sesiones además se propondrán maneras variadas de lectura grupal, en parejas o individuales, las cuales denotarán distintos modos de leer. Así pues, con las estrategias mencionadas se espera que la experiencia de la lectura, tanto individual como grupal en un círculo de lectura, se expanda y se noten las posibilidades que comprende.

Por último, la fase final, programada para el 29 de febrero de 2024, se enfoca en el cierre general de la intervención, por medio de un cuestionario que se elaborará para comparar los hábitos de la lectura, la escritura y las nociones sobre naturaleza. Además, de acuerdo a las disposiciones escolares, se verá la oportunidad de mantener el círculo de lectura con sesiones extra, enfocadas en propuestas de los propios participantes.

### **3.4 Metodología de evaluación**

Para la intervención se diseñó una metodología de evaluación en tres fases. La primera, que corresponde a la fase inicial, se centra en el diagnóstico en tres etapas (hábitos de lectura y escritura, ejercicio y evaluación de redacciones, y nociones sobre la naturaleza) a lo largo de las primeras tres sesiones. La segunda fase, durante 14 sesiones, se centra en la evolución de las sesiones y su registro por medio de productos realizados (ejercicios de escritura o creaciones artísticas) y el diario de campo. La tercera fase, la final, tendrá como objetivo contrastar la información recopilada en la fase inicial y evolutiva para identificar los logros o los fracasos de la intervención. Para esto, se pretende realizar un cuestionario que contenga uno a uno los objetivos de la presente investigación, para medir el progreso directo de esta. Además, se ve como un área de oportunidad la realización de entrevistas semiestructuradas con estudiantes seleccionados para comparar el nivel de consciencia sobre la ecología respecto a los cuestionarios iniciales.

En específico, durante la fase evolutiva se prestará atención a la evaluación que presenta Carrasco Altamirano (2006) a grupos pequeños mediante manifestaciones lectoras. La autora agrupa una serie de rasgos que definen el progreso y la apropiación del gusto por la lectura en estudiantes con los que se entablan encuentros de manera cotidiana. Entre los elementos recopilados se destaca que los lectores son capaces de relacionar la lectura con la vida cotidiana o su experiencia personal; escuchan con atención y comprenden la lectura realizada en voz alta; realizan interpretaciones de lo leído a través de pequeñas redacciones, comentarios, ejercicios creativos, entre otros; comentan otras lecturas que han realizado, así como sus gustos o intereses en temas y autores; comparten sus interpretaciones y dialogan sobre las ajenas con respeto y tolerancia; se enfrentan a textos de comprensión difícil y buscan alternativas para su entendimiento, ya sea individual o grupalmente.

Se considera que el instrumento del diario de campo será de utilidad para señalar estas y otras manifestaciones lectoras. Asimismo, el diario de campo servirá para evaluar y mejorar la implementación de las estrategias, buscar áreas de oportunidad, referir las actividades de redacción o de creación artística realizadas, la participación activa dentro del círculo de lectura (por medio de comentarios y construcción de diálogos que deriven de las lecturas), entre otros.

Por último, en esta fase también se prestará atención a la elaboración de productos, tales como la carta a un ser vivo (un animal, un vegetal, un insecto o una planta), haikus, redacciones breves, collages, pequeñas ilustraciones, rompecabezas, entre otros. Para agrupar todo esto se pretende que cada estudiante lleve su propio diario de lecturas. Esta estrategia consistirá en la elaboración de un encuadernado sencillo realizado y decorado por los estudiantes, donde verterán sus ejercicios y creaciones que así lo requieran. Se solicitará que en cada sesión se lleve dicho diario, aunque no sea utilizado, y no tendrá una revisión semanal para evitar la

obligatoriedad del material y que se asocie el tiempo del círculo de lectura a un ejercicio de una materia. No obstante, al final de las sesiones se solicitará el cuadernillo para ver el grado de apropiación, personalización y ejercitación de las actividades propuestas.

En la fase final se contempla la aplicación de un cuestionario para medir los cambios en los hábitos de lectura y escritura, así como en las nociones de la naturaleza. Además, se compartirá un apartado para evaluar la aplicación del círculo de lectura, con el fin de ver los aciertos y las áreas de oportunidad de una intervención de este tipo. Y para triangular la información, tomando en cuenta la capacidad abarcadora de técnicas y procedimientos de recolección de datos en el diseño IAP (Balcazar, 2003; Colmenares, 2012; Colmenares y Piñero, 2008; Hernández Sampieri et al., 2014), se propone una evaluación global que comprenda el cuestionario final, el diario de campo, los diarios lectores y algunas entrevistas semiestructuradas si las disposiciones educativas lo permiten.

## CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN

### 4.1 Descripción de actividades y productos

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

**Tabla 1**

*Actividades y productos*

Actividad	Descripción de la actividad	Producto por obtener	Semanas
Elaboración de cartografía lectora	Se generará la antología de lecturas que serán abordadas en las sesiones de la intervención, de acuerdo a los lineamientos de la clase de Proyecto Integrador y de Cartografías Lectoras.	Cartografía elaborada.	3
Elaboración de protocolo.	Se elaborará el protocolo de la intervención siguiendo las directrices señaladas en la clase de Proyecto Integrador I, así como de las revisiones pertinentes.	Protocolo aprobado.	8
Aplicación de instrumentos diagnósticos.	Se realizará un cuestionario para conocer los hábitos de lectura y escritura, así como de opiniones generales sobre el medioambiente. También se creará una actividad para identificar el dominio de escritura en los participantes. Además, se procederá con la aplicación y un análisis de los datos obtenidos.	Informe de datos realizado.	6

Intervención.	Se llevarán a cabo las 18 sesiones de las intervenciones. La mayoría de estas realizándose una vez por semana y algunas dos veces por semana.	18 sesiones realizadas. Producción escrita y artística de los participantes.	16
Diario de campo.	Para conocer a profundidad las capacidades lectoras, así como para generar autoevaluaciones y mejoras constantes, se elaborará y llenará un diario de campo de cada sesión.	Diario de campo redactado.	16
Cuestionario final	Se diseñará e implementará un cuestionario final sobre la apropiación de los contenidos vistos en las intervenciones, sobre el grado de consciencia sobre sustentabilidad y equiparación con la naturaleza adquirida. También se elaborará una encuesta de hábitos lectores para complementar. Se llevará a cabo su aplicación y se redactará un análisis de los datos obtenidos.	Informe de datos	4
Captura de datos.	Se harán triangulaciones y registro estadístico de los datos obtenidos en las sesiones.	Gráficas e informe de resultados.	6
Análisis de resultados.	Se elaborarán las conclusiones de los datos obtenidos.	Resultados de investigación.	8
Redacción de trabajo recepcional.	Se realizará la redacción final del trabajo recepcional tomando en cuenta las recomendaciones del consejo.	Trabajo recepcional.	12
Gestión de examen.	Se realizarán las gestiones administrativas necesarias para presentar el examen de titulación.	Certificado y título.	4

---

**Figura 4**

*Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura.*

Actividades	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN-JUL	Productos
Elaboración de la cartografía lectora		1	2									Cartografía lectora
Delimitación y gestión del grupo	4											Aspectos generales y ámbito de la intervención
Planeación de actividades del proyecto de intervención				2								Cédula de planeación
Elaboración y aplicación cuestionario de diagnóstico		3	3									Concentrado de resultados cuestionario de diagnóstico
Elaboración de borrador de protocolo			2	4	2							Borrador de protocolo
Protocolo definitivo					2	2						Protocolo y presentación con audio para publicación
Realización de la intervención y del diario de campo			2	4	2	4	4					Reporte de resultados y evidencias
Elaboración y aplicación del cuestionario final						3	1					Registro de resultados e información
Capturar datos							2	4				Estadística de resultados
Análisis de resultados								4	4			Interpretación de resultados
Redacción del borrador de trabajo recepcional								4	4	4		Borrador de trabajo recepcional
Corrección de trabajo recepcional										4		Documento recepcional aprobado para examen
Diseño y redacción de artículo										2	4	Carta de recepción de artículo
Gestión y presentación de examen recepcional											4	Acta de examen

## REFERENCIAS

- Alcántara Rubio, L., Limón Domínguez, D., García Pérez, F. F. y Valderrama Hernández, R. (2022). Orientaciones pedagógicas para integrar la dimensión ambiental para la sostenibilidad en el currículum. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 4(1), 1-30. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_educ\\_ambient\\_sostenibilidad.2022.v4.i1.1301](https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2022.v4.i1.1301)
- Álvarez Álvarez, C. (2016). Clubs de lectura. ¿Una práctica relevante hoy? *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, (35), 91-106. <https://doi.org/10.34096/ics.i35.2512>
- Andruetto, M. T. (2014). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica.
- Arias Ortega, M. A, y Rosales Romero, S. (2023). El cambio climático y la gestión escolar: contradicciones propuestas en la nueva escuela mexicana. En R. Calixto Flores y M. de los A. Silva Mar (Coords.), *Educación ambiental, agua y cambio climático: nuevos escenarios* (pp. 121-158). Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Veracruzana. Dirección Editorial, Biblioteca Digital de Humanidades.
- Bajtín, M. (2012). *Estética de la creación verbal* (2º ed. revisada). Siglo XXI Editores.
- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4(7-8), 59-77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400804>
- Barriga Galeano, E. y Del Pino Toronda, A. (2020) Relectura de la literatura infantil y juvenil internacional desde una perspectiva ecocrítica: concepciones asociadas al agua. En E. Barriga y S. Suárez (Eds.), *Nuevas perspectivas y temáticas de la lectura en el siglo XXI: Actas del III Congreso Internacional de la Red Internacional de Universidades Lectoras, 29 y 30 de septiembre de 2020, Imaginando el futuro de la lectura: A propósito de*

- Asimov y Bradbury* (pp. 359-377). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Barthes, R. (2011). *El placer del texto y Lección inaugural* (2° ed.). Siglo XXI Editores.
- Bastida-Izaguirre, D., y Ochoa-Villanueva, X. (2021). Cambio climático, una mirada desde los educadores en formación y la importancia de su enseñanza desde un enfoque interdisciplinar. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 3(2), 2601.  
[http://dx.doi.org/10.25267/Rev\\_educ\\_ambient\\_sostenibilidad.2021.v3.i2.2601](http://dx.doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2021.v3.i2.2601)
- Beruete, S. (2022). *Jardinosofía. Una historia filosófica de los jardines* (3° ed.). Editorial Turner.
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta poética*, 27(1), 97-114.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-30822006000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30822006000100006&lng=es&tlng=es)
- Calixto Flores, R. (2015). Educación ambiental para la sustentabilidad en la educación secundaria. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-21.  
<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20929>
- Calixto Flores, R. y Silva Mar, M. de los A. (2023). Introducción. En R. Calixto Flores y M. de los A. Silva Mar (Coords.), *Educación ambiental, agua y cambio climático: nuevos escenarios* (pp. 21-24). Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Veracruzana. Dirección Editorial, Biblioteca Digital de Humanidades.
- Calvo, M. (2015). *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco Altamirano, A. (2006). *Entre libros y estudiantes. Guía para promover el uso de las bibliotecas en el aula*. Consejo Puebla de Lectura A. C.



- Carrillo García, M. (2021). Lectores en ruta: Hans Christian Andersen por España. Una propuesta didáctica para un club de lectura. *Pangeas. Revista Interdisciplinar de Ecocrítica*, 3, 61-68. <https://doi.org/10.14198/PANGEAS.19139>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2013). *La cocina de la escritura* (22° ed.). Anagrama.
- Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Cervera Rodríguez, A., Hernández García, G., Pichardo Niño, C., y Sánchez Lobato, J. (Coord.). (2007). *Saber escribir*. Aguilar, Santillana Ediciones Generales.
- Colectivo Nāhui. (2021, 16 de marzo). *Nuestra misión*. [Imagen adjunta] [Actualización de estado]. Facebook.  
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=143851364296819&set=pb.100064697288902.-2207520000>
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.  
<https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Couttolenc, J. L. (2022, 22 de mayo). Investigadores UV trabajan para recuperar microcuenca de Naolinco. *Universo. Sistema de noticias de la UV*. <https://acortar.link/jvOUvW>
- Díaz Menéndez, F. (2023). Implicaciones del cambio climático: claves hacia el proceso educativo en México. En R. Calixto Flores y M. de los A. Silva Mar (Coords.), *Educación*

- ambiental, agua y cambio climático: nuevos escenarios* (pp. 53-76). Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Veracruzana. Dirección Editorial, Biblioteca Digital de Humanidades.
- Domingo Argüelles, J. (2011). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes. Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*. Editorial Océano.
- Echegoyen Sanz, Y. y Martín Ezpeleta, A. (2020). Ecología en acción. Una experiencia educativa. *Pangeas. Revista Interdisciplinar de Ecocrítica*, 2, 74-88.  
<https://doi.org/10.14198/pangeas2020.2.06>
- Etimologías de Chile. (s.f.). *Ecología*. <https://etimologias.dechile.net/?ecologia>
- Ferrada, D., y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41-61.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Flys Junquera, C., Marrero Henríquez, J. M. y Barella Vigal, J. (2010). Ecocríticas: el lugar y la naturaleza como categorías de análisis literario. En C. Flys Junquera, J. M. Marrego Henríquez y J. Narella Vigal (Eds.), *Ecocríticas: literatura y medioambiente* (pp. 15-25). Editorial Iberoamericana, Vervuert. <https://elibro.net/es/lc/bibliotecauv/titulos/209602>
- Forbes Staff. (2023, 21 de noviembre). El 1% más rico de México contamina más que el 80% del país: Oxfam. *Forbes México*. <https://www.forbes.com.mx/el-1-mas-rico-de-mexico-contamina-mas-que-el-80-restante-oxfam/>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- García Sánchez, N. (2020, febrero). Nos estamos comiendo la casa. Entrevista con Carlos Gay García. *Revista de la Universidad de México*, (857), 8-13.

<https://www.revistadelauniversidad.mx/articulos/b701255e-8c57-4550-ae81-2202cf498e5d/entrevista-con-carlos-gay-garcia>

- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Ediciones del Sur.
- Glotfelty, C. (1996). Introduction. En C. Glotfelty y H. Froom (Eds.), *The Ecocriticism Reader* (pp.15-36). University of Georgia Press.
- Gudynas, E. (2009). Desarrollo Sostenible: Posturas contemporáneas y desafíos en la construcción del espacio urbano. *Vivienda Popular*, (18), 12-19.
- <https://www.gudynas.com/publicaciones/GudynasDesaSustVPopular09.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). McGraw Hill, Interamericana Editores.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2023, 20 de abril). *Módulo sobre lectura 2023* [Comunicado de prensa]. INEGI.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2017). *México en PISA 2015*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D316.pdf>
- International Board in Books for Young People México [IBBY México] y Banamex. (2019). *Segunda Encuesta Nacional sobre Consumo Digital y Lectura entre Jóvenes Mexicanos*. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site/index/2-encuesta-consumo-1118-1320.pdf>
- Jarvio Fernández, A. O. (2019a). Prácticas y representaciones sociales de la lectura digital en la Universidad Veracruzana. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8(2), pp. 355-376. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7323507>
- Jarvio Fernández, O. (2019b). Lectura académica y lectura de literatura en la comunidad de la Universidad Veracruzana. En E. M., Ramírez Leyva (Coord.), *De la lectura académica a*

*la lectura estética* (pp. 139-154). Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información-UNAM.

[https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI\\_UNAM/L217/1/L222.pdf](https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/L217/1/L222.pdf)

Jarvio Fernández, O. y Ojeda Ramírez, M. M. (2018). La lectura no utilitaria en la universidad en la era digital. Un análisis multivariante que ubica el texto impreso en la lectura de literatura. *Revista Palabra Calve*, 7(2). <https://doi.org/10.24215/18539912e051>

Khalfan, A., Nilsson Lewis, A., Aguilar, C., Persson, J., Lawson, M., Dabi, N. Jayoussi, S., Acharya, S. (2023). *Climate Equality: a planet for the 99%*. Oxfam International. <http://dx.doi.org/10.21201/2023.000001>

Lara Arzate, J. (2021, 12 de enero). *Los retos de la educación ambiental en México*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/semarnat%7Ceducacionambiental/articulos/los-retos-de-la-educacion-ambiental-en-mexico>

Laso y León, E. (2010). La literatura infantil y juvenil: el nacimiento de una conciencia medioambiental. En C. Flys Junquera, J. M. Marrero Henríquez y J. Barella Vigal (eds.), *Ecocríticas, literatura y medio ambiente* (pp. 339-367). Editorial Iberoamericana, Vervuert. <https://elibro.net/es/lc/bibliotecauv/titulos/209602>

Lavín, M. (2003). *Leo, luego escribo: ideas para disfrutar la lectura*. Secretaría de Educación Pública, Lectorum.

Lecaros Urzúa, J. A. (2013). La ética medio ambiental: principios y valores para una ciudadanía responsable en la sociedad global. *Acta Bioethica*, 19(2), 177-188. <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2013000200002>

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

Ley de Fomento para la Lectura y el Libro, [L.F.L.L.], Reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 19 de enero de 2018, (México).

[https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFLL\\_190118.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFLL_190118.pdf)

Ley para el Fomento de la Lectura y el Libro para el Estado Libre y Soberano de Veracruz de Ignacio de la Llave, [L.F.L.L.V.], Reformada, Gaceta Oficial [G.O.], 11 de septiembre de 2018, (México). <https://www.legisver.gob.mx/leyes/LeyesPDF/LFLIBRO110918.pdf>

Literatura y Fomento a la Lectura UNAM. (2023). *LiterNatura, conferencia impartida por Andrés Cota Hiriart* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/7ByO8OAN9B8>

López Aguilar, M. A. (2022). *Leer desde la memoria: promoción de autobiografías lectoras en adultos mayores*. [Protocolo de Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana].

[https://www.uv.mx/epl/files/2022/10/Protocolo\\_MarcoAntonio\\_LopezAguilar.pdf](https://www.uv.mx/epl/files/2022/10/Protocolo_MarcoAntonio_LopezAguilar.pdf)

Naciones Unidas. (1975, 13-22 de octubre). *La carta de Belgrado. Un marco general para la educación ambiental* [documento de reunión]. International Workshop on Environmental Education, Belgrade, Serbia.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772\\_spa.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772_spa.locale=es)

Naciones Unidas. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Edición Especial*.

Naciones Unidas. <https://acortar.link/WCK8z1>

OCDE. (2009, 3 de julio). *64.8% de la educación ambiental en México se imparte en las escuelas*. OCDE en español.

<https://www.oecd.org/espanol/648delaeducacionambientalenmexicoseimparteenesuelas.>

[htm](#)

OCDE. (2011). ¿Leen actualmente los estudiantes por placer? *PISA in focus*.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/evaluacion/pisa-in-focus/pif8-esp.pdf?documentId=0901e72b81328739>

OCDE. (2013). *Evaluaciones de la OCDE sobre el desempeño ambiental: México 2013*. OECD Publishing.

Palomares Ruíz, A., y Domínguez Rodríguez, F. J. (2019). Tertulias dialógicas literarias como actuación educativa de éxito para mejorar la competencia lingüística. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(3), 38 - 53. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n3.4>

Pardo Cerejijo, A. B. (2022). Conectar con la naturaleza a través de la lectura: experiencias inspiradoras en bibliotecas y otros agentes culturales. *CLIP De SEDIC: Revista De La Sociedad Española De Documentación E Información Científica*, (86), 23-35.

<https://doi.org/10.47251/clip.n86.92>

Paredes, Y. (2023, 27 de abril). Problema de contaminación del Río Naolinco es añejo, justifica subsecretaria de SEDEMA. *Veracruz informa. Información que genera opiniones*.

<https://veracruzinforma.com.mx/index.php/estatal/item/34528-problema-de-contaminacion-del-rio-naolinco-es-anejo-justifica-subsecretaria-de-sedema>

Pennac, D. (2006). *Como una novela*. Anagrama.

Pereyra Eufrasio, E. (2022). *Hablemos sobre libros. Mejora en la comprensión lectora y la argumentación en bachillerato*. [Trabajo recepcional de Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana].

<https://www.uv.mx/epl/files/2021/10/PereyraEvalunaEufrasio.pdf>

- Pérez de Ontiveros Molina, A. (2021). La Escuela Bosque como modelo de escuela alternativa: antecedentes, características y repercusión. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 3(1), 1303.  
[http://dx.doi.org/10.25267/Rev\\_educ\\_ambient\\_sostenibilidad.2021.v3.i1.1303](http://dx.doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2021.v3.i1.1303)
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Rayas Prince, J. G. R. del S. (2023). El papel de la escuela y los profesores en la orientación sobre el uso sustentable del agua, la energía y el cambio climático en la educación ambiental. En R. Calixto Flores y M. de los A. Silva Mar (Coords.), *Educación ambiental, agua y cambio climático: nuevos escenarios* (pp. 159-183). Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Veracruzana. Dirección Editorial, Biblioteca Digital de Humanidades.
- Rueckert, W. (1978). Into and Out of the Void: Two Essays. *The Iowa Review*, 9(1), 71-86.
- Salinas, D., De Moraes, C. y Schwabe, M. (2019). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2018 – Resultados*. OCDE.  
[https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)
- Santos Gómez, C. M. (2020). *Promoción de lectura virtual con estudiantes de secundaria*. [Trabajo recepcional de Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana]. [https://www.uv.mx/epl/files/2020/11/Trabajo-Recepcional\\_Carol-Monserrat-Santos-Go%CC%81mez.pdf](https://www.uv.mx/epl/files/2020/11/Trabajo-Recepcional_Carol-Monserrat-Santos-Go%CC%81mez.pdf)
- Schopenhauer, A. (2015). *Sobre los libros, el lenguaje y la escritura*. José J. de Olañeta, Editor. Secretaría de Educación de Veracruz [SEV], Unidad de Planeación, Evaluación y Control Educativo [UPECE] y Subdirección de Evaluación [SEVAL]. (2019). *Planea. Plan Nacional para la Evaluación de Aprendizajes. Tercer Grado – Educación Secundaria*

2019. SEVAL-UPECE. <http://www.sev.gob.mx/upece/evaluacion/wp-content/uploads/sites/3/2020/07/PLANEA-2019-Secundaria.pdf>

Secretaría de Educación de Veracruz [SEV], Unidad de Planeación, Evaluación y Control Educativo [UPECE] y Subdirección de Investigación y Análisis de la Información [SIyAI]. (2023). *Ciclo escolar 2022-2023. Ficha del Municipio.*

<http://www.sev.gob.mx/servicios/anuario/fichas/2022-2023/naolinco.pdf>

Secretaría de Educación de Veracruz [SEV]. (2023). *Anuario Estadístico.*

<https://www.sev.gob.mx/v1/servicios/anuario-estadistico/consulta/#!/#areaInformacion>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019a). Estrategia Nacional de Lectura. En *Líneas estratégicas del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa* (pp. 26-51).

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019b). *Resultados de los alumnos evaluados en nuestra escuela.* Secretaría de Educación Pública.

<http://168.255.121.151/PLANEA/Resultados2019/Basica2019/R19baCCTGeneral.aspx>

Serna Huesca, O., Guerrero Flores, C. I. y Salgado Jaramillo, G. I. (2023). Propuesta de intervención de educación ambiental sobre el cambio climático en la formación de docentes. En R. Calixto Flores y M. de los A. Silva Mar (Coords.), *Educación ambiental, agua y cambio climático: nuevos escenarios* (pp. 27-51). Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Veracruzana. Dirección Editorial, Biblioteca Digital de Humanidades.

Soria, R. J. (2023, 07 de mayo). *¿Qué es la literaturatura?* Zenda. Autores, libros y compañía.

<https://www.zendalibros.com/que-es-la-literaturatura/>

Terrón Amigón, E. y Herrera Hernández, A. (2023). Ideas sobre el cambio climático y el agua de estudiantes de tercer grado de educación secundaria. En R. Calixto Flores y M. de los A.



- Silva Mar (Coords.), *Educación ambiental, agua y cambio climático: nuevos escenarios* (pp. 291-315). Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Veracruzana. Dirección Editorial, Biblioteca Digital de Humanidades.
- Torres Leal, E. (2021). *Con ciencia y arte: lectura desde la transversalidad y la interculturalidad*. [Protocolo de Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana].  
[https://www.uv.mx/epl/files/2021/10/EPL\\_PROCOLO\\_ETL\\_Con\\_ciencia\\_y\\_arte.pdf](https://www.uv.mx/epl/files/2021/10/EPL_PROCOLO_ETL_Con_ciencia_y_arte.pdf)
- Travieso Bello, A. C. (2023). Prólogo. En R. Calixto Flores y M. de los A. Silva Mar (Coords.), *Educación ambiental, agua y cambio climático: nuevos escenarios* (pp. 11-20). Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Veracruzana. Dirección Editorial, Biblioteca Digital de Humanidades.
- Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.  
<https://doi.org/10.35362/rie460717>
- Valls, R., y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 11-15.  
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180001.pdf>

## BIBLIOGRAFÍA

Actis, B., y Barberis, R. (2022). *La literatura en la escuela: de primaria a secundaria. Antología y lecturas críticas*. Homo Sapiens Ediciones.

<https://elibro.net/es/lc/bibliotecauv/titulos/218327>

Aguilar Ródenas, C., Olea, M. J. A., Padrós Cuxart, M., y Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 31-44.

<https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180003.pdf>

Álvarez Álvarez, C., González Cotado, L., y Larrinaga Iturriaga, A. (2012). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias. Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias. En F. Guerra López, R. García Ruiz, N. González Fernández, P. Renés Arellano, y A. Castro Zubizarreta (Coords.), *V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*. Santander. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4644436>

Borsese, A. y Pedroni, R. (2007). Hacia una dimensión didáctica de la educación ambiental. En *Cultura Verde. Volumen I: Ecología, cultura y comunicación* (pp. 181-191). Consejería de Medio Ambiente.

Briones, G. (2006). *Epistemología y teorías de las ciencias sociales y de la educación* (2a edición). Trillas.

Cardona Torres, P. A., y Londoño Vásquez, D. A. (2017). El sentido de la lectura crítica en contexto. *Revista Katharsis*, (22), 375-401. <https://doi.org/10.25057/25005731.835>

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

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

- Cerrillo Torremocha, P. C. (2010). *Sobre lectura, literatura y educación*. Editorial Miguel Ángel Porrúa. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecauv/38240>
- Contreras González, V., y Quijada Monroy, V. D. C. (2014). *Comprensión lectora*. Editorial Digital UNID. <https://elibro.net/es/lc/bibliotecauv/titulos/41243>
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., y Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 12, 107 - 116.
- Domingo Argüelles, J. (2015). *Por una universidad lectora: y otras lecturas sobre la lectura en la escuela*. Laberinto Ediciones.
- Domingo Argüelles, J. (2017). *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el placer de leer*. Océano Travesía.
- Fernández González, S., Garvín Fernández, R., y González Manzanero, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 15(4), 113-118.  
<https://revistas.um.es/reifop/article/view/174861>
- Gómez Díaz, L. S., y Olarte Güiza, C. M. (2023). Los conceptos de autoridad y libertad: una lectura en clave pedagógica. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 13(2), 66-87. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS13.2.2022.9>
- González Morales, A. (2021). La lectura crítica en la universidad. *Revista Varela*, 21(58), 10-21.  
<http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/101>
- Malagón Moreno, J. D., y González López, I. (2018). Evaluación del impacto de las tertulias literarias dialógicas en comunidades de aprendizaje. *Estudios sobre propuestas y*

*experiencias de innovación educativa*, 22(4), 111-132.

<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8400>

Martins de Castro Chaib, D. (2006). Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: lectura dialógica. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, 27(1), 18-28.

[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n1/27\\_01\\_Martins.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n1/27_01_Martins.pdf)

Morales, L., Chaclán, C., Maldonado, S., Sontay, G., Montenegro, R., y Magzul, J. (2013).

*Comunidades de aprendizaje y círculos de lectura (fragmento)*. USAID.

[http://usaidlea.org/images/Fundamentos\\_de\\_Comunidades\\_de\\_Aprendizaje.pdf](http://usaidlea.org/images/Fundamentos_de_Comunidades_de_Aprendizaje.pdf)

Nepote, M. y Melchy, Y. (Eds.). (2023). *Semillas de nuestra tierra: muestra ecopoética mexicana*. Cactus del viento, Grupo de Investigaciones Poéticas de la Madre Tierra.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

Pinchao Benavides, L. (2020). Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica.

*Educación*, 29(56), 146-169. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202001.007>

Prieto, O., y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Revista Electrónica Teoría de la educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30.

<https://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898002.pdf>

Quiles, M. C. y Martínez, A. (2020). Investigaciones transversales e interdisciplinarias: nuevas perspectivas lectoras, ecológicas y educativas. En M. C. Quiles y A. Martínez (eds.), *Ecología y lecturas del agua. Investigación interdisciplinar y transversal en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 13-17). Universidad de Jaén.





- |   |                          |                                 |                      |
|---|--------------------------|---------------------------------|----------------------|
| <b>Literatura en<br/>general</b><br>( ) | <b>Periódicos</b><br>( ) | <b>Revistas y comics</b><br>( ) | <b>Otro</b><br>_____ |
|---|--------------------------|---------------------------------|----------------------|
8. ¿Te gusta leer en tus tiempos libres por placer? Poco ( ) Regular ( ) Mucho ( )
9. ¿Cuántas horas acostumbras a leer a la semana por puro placer de hacerlo, sin que te obliguen a ello?

- |                       |                           |                           |                             |
|-----------------------|---------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| <b>Ninguna</b><br>( ) | <b>1 a 2 horas</b><br>( ) | <b>3 a 5 horas</b><br>( ) | <b>6 o más horas</b><br>( ) |
|-----------------------|---------------------------|---------------------------|-----------------------------|
10. ¿Cuál fue el último libro que leíste por placer y cuándo lo leíste?

---

11. ¿Qué te interesó más de ese libro?

---



---

12. ¿En tu casa hay libros de literatura (novelas, poesía, teatro, ensayo, entre otros)?
- No ( ) Sólo algunos ( ) Sí, tenemos muchos ( )

13. ¿Dónde lees usualmente? (Puedes seleccionar más de uno)

- |                       |                             |                                |                            |                      |
|-----------------------|-----------------------------|--------------------------------|----------------------------|----------------------|
| <b>En casa</b><br>( ) | <b>En la escuela</b><br>( ) | <b>En la biblioteca</b><br>( ) | <b>En el parque</b><br>( ) | <b>Otra</b><br>_____ |
|-----------------------|-----------------------------|--------------------------------|----------------------------|----------------------|
14. ¿Tus padres o tutores te han llevado a bibliotecas o librerías?

No ( ) Alguna vez ( ) Varias veces ( )

15. Antes de que aprendieras a leer, ¿te solían leer tus padres o tutores?

No ( ) Alguna vez ( ) Frecuentemente ( )

16. ¿Consideras que la lectura es importante para tu vida? ¿Por qué?

---



---

17. Si lees algo que te gusta... (Puedes seleccionar más de uno)

Lo platicas con tus amigos ( )	Lo platicas con otras personas ( )	Lo platicas con tu familia ( )	No lo platicas ( )
18. ¿Has formado parte de un círculo de lectura?			Sí ( ) No ( )

### III. Sobre el hábito de la escritura

19. ¿Escribes algo aparte de tus obligaciones escolares?

No ( ) Alguna vez ( ) Frecuentemente ( )

20. En caso de que escribas, ¿qué sueles escribir?

---

21. ¿Consideras que la escritura es importante para tu vida? ¿Por qué?

---



---

22. ¿Te gustaría que en este círculo de lectura se combine la lectura y la escritura con otras artes? Si es así, ¿con cuáles (pintura, música, cine, entre otros)?

---



---

23. ¿Cómo te sentiste al contestar esta encuesta? ¿Qué cambiarías o quitarías?

---



---

¡Muchas gracias por tu tiempo!

Arnoldo de Jesús Gómez García

Estudiante de la Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana



## Apéndice C.

### Ejercicio diagnóstico de escritura creativa

Con el fin de conocer con mayor certeza las capacidades lingüísticas, ortográficas y de comunicación en los participantes de este proyecto de intervención, se propone la siguiente actividad de escritura creativa.

A partir de la lectura en voz alta y de la posterior lectura en equipos de algunas cartas de Díaz (2022), se propone a los adolescentes que, de forma individual, redacten una carta a una fruta, verdura, planta o insecto. Esto tiene la finalidad de fomentar la escritura epistolar y desarrollar la reflexión a partir de qué se le puede decir a un ser como los mencionados. Al término del ejercicio de escritura, se solicitarán voluntarios para que lean ante el grupo su creación y, si lo consideran pertinente, comenten su experiencia al redactar el texto. Estas cartas serán recuperadas por el promotor de lectura para realizar un diagnóstico en los siguientes aspectos:

1. ¿Se logró escribir la carta a una fruta, verdura, planta o insecto?
2. ¿Hubo errores ortográficos?
3. ¿Las oraciones son cortas o extensas?
4. ¿Se utilizan de forma adecuada signos de puntuación?
5. ¿La lectura de los textos de Díaz (2022) se ve apropiada en estos textos?

En la próxima sesión, se realiza una valoración de los ejercicios a nivel general y se incentiva a los estudiantes a continuar con más cartas y reflexiones a elementos de este tipo.

### Referencias

Díaz, Y. (2022) *8 cartas a lo que está vivo*. Mini Imprenta Pandeo.

## Apéndice D.

### Cuestionario diagnóstico – Segunda Parte

#### *Círculo de Lectura Entre Bosques*

Agradezco tu interés y participación en esta experiencia de lectura. En las siguientes páginas encontrarás una serie de preguntas para conocerte mejor, así como para definir tus gustos, intereses, expectativas y opiniones antes de iniciar esta propuesta de círculo de lectura. Los datos que proporcionas son totalmente anónimos y su finalidad es la de proporcionar información para preparar de mejor forma las actividades, por lo que te pido que contestes con total honestidad.

#### IV. Sobre la naturaleza y la educación ambiental

1. ¿Qué te viene a la mente con la palabra “naturaleza”?

---



---

2. ¿En tu escuela te han dado clases de educación ambiental?      Sí ( )    No ( )

3. ¿Qué cosas de la educación ambiental te han interesado más?

---



---

4. ¿Puedes distinguir las plantas y los árboles de tu entorno por sus nombres?

No ( )    Sólo algunos ( )    Sí, muchos ( )

5. ¿Cuál es tu entorno natural? Descríbelo, por favor.

---



---

6. ¿Cuál es tu planta o árbol favorito?

---

7. ¿Piensas que es importante hablar sobre la naturaleza? ¿Por qué?

---

---

---

8. ¿Has leído algún texto que tuviera que ver con el tema de la naturaleza, el medioambiente o la contaminación? De responder sí, por favor escribe el título del texto.

---

9. ¿Cuál o cuáles crees que sean los problemas de contaminación más fuertes de tu comunidad?

---

---

---

10. En este último espacio puedes escribir sobre qué consideras importante para la sana convivencia con la naturaleza y con las personas.

---

---

---

¡Muchas gracias por tu tiempo!

Arnoldo de Jesús Gómez García

Estudiante de la Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana

## Apéndice E.

### Diario de campo

Datos generales	Sesión No. _	_/_/_	_: _ / _: _	No. de estudiantes: _	Espacio: _____
Tema					
Objetivo de la sesión					
Objetivo de la sesión	<b>Objetivo particular del proyecto:</b>				
Bitácora	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>¿Hubo algo significativo o de interés por parte de los participantes?</b></li> <li>2. <b>¿Qué dificultades se hallaron?</b></li> <li>3. <b>¿Qué se puede mejorar?</b></li> </ol>				
Productos					
Notas					
Referencias					

## Apéndice F.

Cartografía lectora del Círculo de Lectura **Entre Bosques**

Tema	Sesión	Lecturas	Notas
La naturaleza y lo cotidiano		<p><i>8 cartas a lo que está vivo</i> de Yessica Díaz (2022).</p> <p>Lectura gratuita (L.G.): <i>El guardador de rebaños de Alberto Caeiro</i> de Fernando Pessoa (2017).</p>	<p>De <u>Díaz</u>: ocho cartas a elementos de la naturaleza que coexisten con los humanos en su cotidiano.</p> <p>De <u>Pessoa</u>: un canto reflexivo, introspectivo y metafísico sobre la naturaleza y la divinidad.</p>
		<p><i>8 cartas a lo que está vivo</i> de Yessica Díaz (2022).</p> <p>L.G.: “Hormigas” de José Emilio Pacheco (2006).</p>	<p>De <u>Pacheco</u>: poema que muestra como espejo la existencia de las hormigas con el del ser humano.</p>
	1 2 3	<p>“Nos estamos comiendo la casa. Entrevista con Carlos Gay García” de Nayeli García Sánchez (2020).</p> <p>L.G.: “La raíz del rosal” de Gabriela Mistral (2019).</p> <p>L.G.: “A mitad del verano — letras de supervivencia [fragmentos]” de Mamang Dai (2021).</p>	<p>De <u>García Sánchez</u>: artículo divulgativo de la situación actual del cambio climático, su repercusión en México y las acciones que se han llevado a cabo para reducirlo.</p> <p>De <u>Mistral</u>: Fábula que habla de contrastes: el interior y exterior, lo feo y lo bello, los prejuicios y la realidad, en dos personajes, el agua y la raíz de un rosal.</p> <p>De <u>Dai</u>: Reflexiones sobre qué tanto vale la vida de la naturaleza (piedras, árboles, insectos) como para destruirla y fomentar nuestro desarrollo. Los escritos buscan, al final de todo, un equilibrio, un mutuo respeto. Lograr un equilibrio ideal entre especies.</p>

El jardín, exploración y conquista de la memoria		<p>L.G.: “Un espacio de revelaciones” de Silvia Eugenia Castellero (2021).</p> <p>L.G.: “Sponsalia Plantarum y el cuarto de la Plaza de Santo Domingo” de Fernando del Paso (1980).</p> <p>L.G.: “Cuento de dos jardines” de Octavio Paz (2014).</p>	<p>De <u>Castillero</u>: Memoria y reflexión sobre los primeros momentos con un jardín y las primeras experiencias vividas, así como las ideas fantásticas que circundan los jardines a lo largo de las épocas.</p> <p>De <u>del Paso</u>: capítulo dedicado al amor botánico de la vegetación mexicana por un personaje extranjero.</p> <p>De <u>Paz</u>: una reflexión sobre los espacios significativos, los jardines y su vinculación con la memoria.</p>
	4 5 6	<p><i>La captura del instante: haikus mexicanos</i> de Tomás Rodríguez Pazos y Adrián Mendieta Pérez (2019).</p> <p>Selección de Haikus de Jorge Tenorio, José Carlos Monrroy, Antonio Guzman en <i>Semillas de nuestra tierra: muestra ecopoética mexicana</i> (2023) y de Díaz-Cano Arévalo (s.f) y Di Verso (2018).</p> <p>L.G.: <i>Haikú. Todo cabe en un poema si lo sabes acomodar...</i> de Martha Riva Palacio Obón (2007).</p> <p>L.G.: Selección de haikus escritos por niños (García, 2018; Nepote y Melchy, 2023).</p>	<p>De <u>Rodríguez Pazos y Mendieta Pérez</u>: Haikus que compaginan la contemplación escrita y fotográfica de distintos rasgos de la naturaleza.</p> <p>De <u>la selección</u>: Haikus de lenguas originarias y japoneses que abonan a la contemplación de lo natural como forma de sabiduría.</p> <p>De <u>Riva Palacio Obón</u>: Breve manual que define el concepto haiku, con ejemplos.</p> <p>De <u>la selección infantil</u>: Haikus escritos por niños para incentivar la escritura creativa con el grupo de intervención.</p>
		<p>“Contra el amanecer” de Héctor Hernández Montecinos (2021).</p> <p>L.G.: “Pulmones” de Maricela Guerrero (2018).</p>	<p>De <u>Hernández Montecinos</u>: ensayo sobre la pandemia, la naturaleza y el ser humano. Se privilegia la idea de que los humanos no son externos a la naturaleza, sino una parte más.</p>

			De <u>Guerrero</u> : Poema cuyo tema es el activismo ecológico, donde se reflexiona la necesidad de defender los árboles, pulmones del mundo.
Los guardianes: árboles y pueblos originarios	7 8 9	<p>“Árboles: catálogo de palabras olvidadas” de Laura Sofía Rivero (2022).</p> <p>L.G.: <i>Natura</i> de María José Ferrada y Mariana Alcántara (2022).</p>	<p>De <u>Rivero</u>: ensayo reflexivo sobre la capacidad de las palabras para nombrar y cómo se desusan cuando el contexto las aliena de su contexto.</p> <p>De <u>Ferrada y Alcántara</u>: poema que compagina la naturaleza con la ilustración.</p>
		<p>L.G.: <i>Ceiba, el árbol sagrado de los mayas</i> de Mónica Yadeun de Antuñano y Bere Ortiz (2018).</p> <p>L.G.: <i>El libro de las plantas</i> de Alberto Blanco (2014).</p> <p>L.G.: Capítulo XVI de <i>Balún-Canán</i> de Rosario Castellanos (1983).</p> <p>L.G.: “Olmedo”, “¿El abedul y el abeto?” de Maricela Guerrero (2018).</p>	<p>De <u>Yadeun de Antuñano y Ortiz</u>: Libro ilustrado sobre por qué ser un árbol es una respuesta válida a “¿Qué quieres ser de grande?”</p> <p>De <u>Blanco</u>: poemas dedicados a numerosas plantas, árboles, hierbas y frutos con ilustraciones de acompañamiento.</p> <p>De <u>Castellanos</u>: fragmento que enriquece y describe la magnanimidad de la naturaleza y las ceibas.</p> <p>De <u>Guerrero</u>: poemas que reflexionan sobre la naturaleza de los árboles y de los nombres que se mueven del plano natural al humano.</p>
		<p>“Tiempo cero (canto a Teotihuacan)”, “Coatlícue”, “Canto a la mariposa curandera” de Natalio Hernández en <i>Semillas de nuestra tierra: muestra ecopoética mexicana</i> (2023).</p>	<p>De <u>Hernández</u>: Poemas bilingües sobre los árboles y distintos motivos de la cultura náhuatl.</p> <p>De <u>Pérez</u>: podcast que recopila diversas historias sobre los árboles y</p>

		“Sakura” de Nuria Pérez (2020).	las personas alrededor del mundo y de las culturas.
A de agua		L.G.: “Los guardianes del agua”, adaptado por César Eduardo García Martínez (2020). “Agua” de Ralph Waldo Emerson (2020), “Agua” de Gabriela Mistral (2019) y “Agua” de Wisalwa Szymborska (2008).	De <u>García Martínez</u> : mito de creación del pueblo mexicana que trata sobre cómo los seres humanos tienen la batuta para cuidar el medioambiente. De <u>Emerson, Mistral y Szymborska</u> : poemas con tema semejante, que refieren distintos significados del agua.
	10 11 12	“Ríos al aire” (fragmento) de Nathalie Seguin Tovar (2020). L.G.: “Sobre el agua” de Francis Ponge (2020).	De <u>Seguin Tovar</u> : ensayo que problematiza la situación del cambio climático y sus implicaciones en el agua De <u>Ponge</u> : poemas en prosa que revaloran el concepto del agua, su necesidad para el ser humano y las experiencias que derivan de su encuentro.
		“Bajo el agua negra” de Mariana Enríquez (2023). L.G.: “Ríos” de Maricela Guerrero (2018).	De <u>Enríquez</u> : cuento que combina el género de novela policiaca con el misterio y el terror natural, que complejiza la situación de un río contaminado por la negligencia empresarial. De <u>Guerrero</u> : Poema en prosa sobre el nombramiento y el control que se ejerce sobre los afluentes de agua.



Arte y paisaje	13 14	<p>“Tiempo” de Gabriela Mistral (2019),  “La salida del sol” y “Flor del alba” de Ignacio Manuel Altamirano (2006).  “El sol de Monterrey” de Alfonso Reyes (s.f.)  <i>El bosque dentro de mí</i> de Adolfo Serra (2016).</p>	<p>De <u>Mistral</u>: poema sobre la naturaleza y las metamorfosis que tiene conforme pasa el tiempo a lo largo del día.</p> <p>De <u>Altamirano</u>: un par de poemas sobre los paisajes y la luz del México del siglo XIX.</p> <p>De <u>Reyes</u>: poema con mirada infantil sobre el comportamiento del sol.</p> <p>De <u>Serra</u>: libro álbum que, entre las múltiples lecturas que comprende, toca la idea de la soledad, el acompañamiento, las experiencias íntimas que nos recorren al encontrarnos con personajes que nos cambian para siempre.</p>
	Distopías naturales y pueblos originarios	15 16 17	<p>“El pueblo Igra del norte. Resistencias anticapitalistas durante la primera mitad del siglo XXI” de Yásnaya Elena Aguilar Gil (2022).  L.G.: “El canto de Usumacinta” de Carlos Pellicer (2008).</p> <p>“El cataclismo de Damocles” de Gabriel García Márquez (2010).  “Ecológica” de Ida Vitale (2012).  L.G.: “Ciudad desarbolada” de Jorge Gutiérrez Reyna (2020).</p>

			ausencia de los árboles en las grandes urbes.
		<p>“Lluvia” de Ray Bradbury (1990).</p> <p>L.G.: “En serio” de Jaime Sabines en <i>Semillas de nuestra tierra: muestra ecopoética mexicana</i> (2023).</p>	<p>De <u>Bradbury</u>: relato de ciencia ficción que muestra una naturaleza apocalíptica. Se confronta la capacidad frágil del ser humano con la vastedad del entorno.</p> <p>De <u>Sabines</u>: poema en prosa que mezcla los sentidos del agua y la muerte, la destrucción y la nulidad.</p>
¿Qué somos?	18	<p>L.G.: <i>Aquí estamos. Notas para vivir en el planeta tierra</i> de Oliver Jeffers (2019).</p> <p>“Un punto azul pálido” de Carl Sagan (2023; <i>El hombre que ríe</i>, 2015).</p> <p>L.G.: <i>Voyager</i> de Nona Fernández (2020).</p>	<p>De <u>Jeffers</u>: libro ilustrado sobre las generalidades del ser humano inmerso en el planeta tierra. Se tocan temas como la empatía interespecie, el cuidado mutuo, etc.</p> <p>De <u>Sagan</u>: una mirada a lo infinitamente insignificantes que somos ante el cosmos y un llamado de atención para cuidar el único hogar que tenemos.</p> <p>De <u>Fernández</u>: ensayo que toca el tema del olvido, la maternidad, los cuidados mutuos, engarzados por las sondas lanzadas al espacio en el siglo XX.</p>
		Materiales de utilidad	
<p>Folleto de los árboles de México</p> <p><i>Árboles de Veracruz. 100 especies para la reforestación estratégica</i> de Aníbal Niembro Rocas, Mario Vázquez Torres y Odilón Sánchez Sánchez (2010)</p> <p>Ilustraciones botánicas</p>			
Otras lecturas para abordar			
<p>“A un olmo seco” de Antonio Machado</p> <p>“Aplazamiento” de Fernando Pessoa</p> <p>“Bonsái” de Guadalupe Nettel</p> <p>“Derroche. Selección” de María Sonia Cristoff</p>			

“Dueños del agua” de Anahí Luna  
 “El otro nombre de los árboles” de Jorge Gutiérrez Reyna  
 “La costumbre de hablarle a las plantas” de Brenda Hillman  
 “La edad de los árboles” de Jorge Gutiérrez Reyna  
 “Llueve sobre mojado” de Alexandra Haas  
*Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez  
*De plantas y animales* de Ida Vitale  
*Dicen las jacarandas* de Alberto Ruy Sánchez  
*Distancia de rescate* de Samanta Schweblin  
*El bosque dentro de mí* de Adolfo Serra  
*El corazón de las tinieblas* de Joseph Conrad  
*El libro de los cambios y las hojas* de Antonio Ferres  
*El tercer paraíso* de Cristian Alarcón  
*La inteligencia de las flores* de Maurice Maeterlik  
*La tierra herida* de Délibes y Délibes de Castro  
*La vorágine* de José Eustacio Rivera  
*Pajarito* de Claudia Ulloa Donoso

### Referencias

- Aguilar Gil, Y. E. (2022). El pueblo Igra del norte. Resistencias anticapitalistas durante la primera mitad del siglo XXI. En h. c. brown (Ed.), *Relatos lumbung. Ficciones desde lo común*. Almadía Ediciones.
- Altamirano, I. M. (2006). *Para leer la patria diamantina. Una antología general*. Fondo de Cultura Económica, Fundación para las Letras Mexicanas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Blanco, A. (2014). *El libro de las plantas*. Fondo de Cultura Económica.
- Bradbury, R. (1990). *El hombre ilustrado*. Ediciones Minotauro.
- Castellanos, R. (1983). *Balún-Canán*. Fondo de Cultura Económica.
- Castillero, S. E. (2021, 31 de marzo). Un espacio de revelaciones. *Luvina*, 25(102), 133-137.  
<https://luvina.com.mx/un-espacio-de-revelaciones-silvia-eugenia-castillero/>
- Dai, M. (2021, 31 de marzo). A mitad del verano — letras de supervivencia [fragmentos]. *Luvina*, 25(102), 10-17. <https://luvina.com.mx/a-mitad-del-verano-letras-de-supervivencia-fragmentos-mamang-dai/>
- Del Paso, F. (1980). *Palinuro de México*. Editorial Joaquín Mortiz.

Di Verso, L. (2018, 28 de marzo). *Los mejores haikus clásicos*. Zenda. Autores, libros y compañía.

<https://www.zendalibros.com/los-mejores-haikus/>

Díaz, Y. (2022). *8 cartas a lo que está vivo*. Mini Imprenta Pandeo.

Díaz-Cano Arévalo, M. (s.f.). *Haiku. Características y autores*. Actualidad Literatura.

<https://www.actualidadliteratura.com/haiku-caracteristicas-autores/>

El hombre que ríe. (2015, 17 de marzo). *Carl Sagan – Un pálido punto azul (subtitulado)* [Video].

YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=t3bJ1OWZpDg&t=37s>

Emerson, R. W. (2020, junio). Agua. *Revista de la Universidad de México*, (861), 79.

<https://www.revistadelauniversidad.mx/articulos/b46ab540-3524-4c11-a40f-4240f61b21a3/agua>

Enríquez, M. (2023). *Las cosas que perdimos en el fuego* (4° ed.). Editorial Anagrama, Editorial Océano de México.

Fernández, N. (2020). *Voyager*. Literatura Random House.

Ferrada, M. J. y Alcántara, M. (2022). *Natura*. Alboroto Ediciones.

García Márquez, G. (2010). *Yo no vengo a decir un discurso*. Random House Mondadori.

García Martínez, C. E. (2020). *Los guardianes del agua*. The Earth Stories Collection.

<https://theearthstoriescollection.org/los-guardianes-del-agua/>

García Sánchez, N. (2020, febrero). Nos estamos comiendo la casa. Entrevista con Carlos Gay García.

*Revista de la Universidad de México*, (857), 8-13.

[https://www.revistadelauniversidad.mx/articulos/b701255e-8c57-4550-ae81-](https://www.revistadelauniversidad.mx/articulos/b701255e-8c57-4550-ae81-2202cf498e5d/entrevista-con-carlos-gay-garcia)

[2202cf498e5d/entrevista-con-carlos-gay-garcia](https://www.revistadelauniversidad.mx/articulos/b701255e-8c57-4550-ae81-2202cf498e5d/entrevista-con-carlos-gay-garcia)

García, E. (2018, 18 de octubre). 'Amo la lluvia'... Niño tabasqueño gana concurso de poesía japonesa.

El financiero. <https://www.elfinanciero.com.mx/culturas/amo-la-lluvia-nino-tabasqueno-gana-concurso-de-poesia-japonesa/>

Guerrero, M. (2018). *El sueño de toda célula*. Ediciones Antílope, Instituto Veracruzano de la Cultura.

Gutiérrez Reyna, J. (2020, febrero). Ciudad desarbolada. *Revista de la Universidad de México*, (857), 6-7.

<https://www.revistadelauniversidad.mx/articulos/fa91cd43-f9d3-403c-830a-425dc0e0386a/ciudad-desarbolada>

Hernández Montecinos, H. (2021, 31 de marzo). Contra el amanecer. *Luvina*, 25(102), 113-118.

<https://luvina.com.mx/contra-el-amanecer-hector-hernandez-montecinos/>

Jeffers, O. (2019). *Aquí estamos: Notas para vivir en el planeta Tierra*. Fondo de Cultura Económica.

Mistral, G. (2019). *En verso y prosa. Antología*. Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española.

Nepote, M. y Melchy, Y. (eds.). (2023). *Semillas de nuestra tierra: muestra ecopoética mexicana*. Cactus del viento, Grupo de Investigaciones Poéticas de la Madre Tierra.

Niembro Rocas, A., Vázquez Torres, M. y Sánchez Sánchez, O. (2010). *Árboles de Veracruz. 100 especies para la reforestación estratégica*. Gobierno del Estado de Veracruz, Secretaría de Educación del Estado de Veracruz, Centro de Investigaciones Tropicales.

Pacheco, J. E. (2006). *Islas a la deriva* (2° ed.). Ediciones Era.

Paz, O. (2014). *Un sol más vivo. Antología poética*. Ediciones Era.

Pellicer, C. (2008). *Esta barca sin remos es la mía*. Universidad Veracruzana, Dirección Editorial.

Pérez, N. (Host). (2020, noviembre). T03E06 – Sakura [Episodio de podcast de audio]. En *Gabinete de curiosidades*. Spotify. <https://open.spotify.com/episode/289V57QJ3WrouA5f2NHAM7>

Pessoa, F. (2017). *El guardador de rebaños de Alberto Caieiro*. Exmolino: Taller Editorial, Secretaría de Cultura.

Ponge, F. (2020, junio). Sobre el agua. *Revista de la Universidad de México*, (861), 86-87.

<https://www.revistadelauniversidad.mx/articulos/7cb7c7cb-d8b3-47d5-bd31-084776871da5/sobre-el-agua>

Reyes, A. (s.f.). *Sol de Monterrey - Alfonso Reyes*. Ciudad Seva. <https://ciudadseva.com/texto/sol-de-monterrey-2/>

Riva Palacio Obón, M. (2007). *Haikú. Todo cabe en un poema si lo sabes acomodar... sólo es cuestión de imaginación*. Ediciones El Naranja.

Rivero, L. S. (2022, 1 de noviembre). Árboles: catálogo de palabras olvidadas. *Este país*.

<https://estepais.com/ambiente/arboles-catalogo-palabras-olvidadas/>

Rodríguez Pazos, T. y Mendieta Pérez, A. (2019). *La captura del instante: haikus mexicanos*.

Universidad Veracruzana, Dirección Editorial.

Seguin Tovar, N. (2020, junio). Ríos al aire. *Revista de la Universidad de México*, (861), 9-15.

<https://www.revistadelauniversidad.mx/articulos/a5f8bb55-58fb-42c7-9dde-886057d70cc5/rios-al-aire>

Serra, A. (2016). *El bosque dentro de mí*. Fondo de Cultura Económica.

Szyborska, W. (2008). *Poesía no completa* (2° ed.). Fondo de Cultura Económica.

Un punto azul pálido. (2023, 29 de octubre). En *Wikipedia*.

[https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Un\\_punto\\_azul\\_p%C3%A1lido&oldid=154936780](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Un_punto_azul_p%C3%A1lido&oldid=154936780)

Vitale, I. (2012). *Léxico de afinidades*. Fondo de Cultura Económica.

Yadeun de Antuñano, M. y Ortiz, B. (2018). *Ceiba, el árbol sagrado de los mayas*. Red de Educación para la Conservación y Restauración del Ambiente (R.E.C.R.E.A).

## Apéndice G.

### Estrategias

#### I

Nombre	<b>Lectura gratuita</b>
Duración	5 a 10 minutos
Grupo	Para todo tipo de público
Objetivo	Conocer diversos autores y géneros literarios a través de textos sencillos y cortos, implementando la lectura en voz alta al grupo.
Materiales necesarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lecturas de autores diversos no mayores al tiempo establecido o a más de dos cuartillas.</li> </ul>
Descripción de la actividad	<ol style="list-style-type: none"> <li>Se les pide a los asistentes que escuchen con atención, se les realizará una lectura gratuita.</li> <li>No se les va a pedir nada a cambio, solo que escuchen.</li> <li>En la bibliografía se halla un libro de poemas a modo de ejemplo para la intervención.</li> </ol>
Bibliografía	Paz, O. (2014). <i>Un sol más vivo. Antología poética</i> . Ediciones Era.

#### II

Nombre	<b>Intercambio poético</b>
Duración	30 a 50 minutos
Grupo	Adolescentes y adultos
Objetivo	Desarrollar el gusto y la comprensión por el género poético a través de lecturas compartidas en parejas y la interiorización de la lectura por medio de guías de reflexión.
Materiales necesarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poemas impresos, de preferencia del mismo autor o libro, para conectar ideas generales que pueden aparecer en la lectura.</li> <li>Hojas blancas, lápices o lapiceros, para intervenir la lectura y para realizar un ejercicio posterior si da tiempo.</li> </ul>
Descripción de la actividad	<ol style="list-style-type: none"> <li>Luego de la presentación y el saludo, se solicita a los participantes reunirse en parejas de forma autónoma.</li> <li>Cada pareja elige un poema o poemas a leer.</li> </ol>

	<p>3. Las parejas leen en dos momentos (en silencio y para el otro) y comentan los poemas, tomando en cuenta las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ¿Qué parte resulta más cercana para ti y por qué? Imágenes, descripciones, paisajes, sentimientos.</li> <li>○ ¿De qué crees que trata el poema? ¿Cuál es el tema principal?</li> <li>○ ¿Hubo alguna parte del poema que resultó oscura para ti?</li> <li>○ Señala un verso que te gustaría atesorar por siempre. ¿Por qué ese y no otro? ¿Con qué lo asocias?</li> <li>○ ¿A qué te recuerda el poema?</li> </ul> <p>4. Al término, cada equipo leerá el o los poemas elegidos al grupo. Cada equipo compartirá sus experiencias y sus respuestas con los poemas.</p> <p>5. La actividad cierra con un diálogo en torno a los temas tratados en los poemas.</p> <p>6. <u>Opcional</u>: si se dispone del tiempo suficiente y si los participantes tienen el interés, se puede realizar la siguiente actividad de escritura creativa. A partir del o de los versos atesorados, las parejas realizarán un poema a partir de sus versos, para luego compartirlo con el resto del grupo.</p> <p>7. Se añade una bibliografía sugerida de las lecturas.</p>
Bibliografía	Guerrero, M. (2018). <i>El sueño de toda célula</i> . Ediciones Antílope, Instituto Veracruzano de la Cultura.

## III

Nombre	<b>Carta a lo que está vivo</b>
Duración	50 minutos
Grupo	Adolescentes y adultos
Objetivo	Reflexionar sobre la naturaleza que circunda en nuestro cotidiano. Apropiarse de los discursos epistolares y desarrollar la competencia de escritura.
Materiales necesarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartas dirigida a una planta, un animal, un insecto o un fruto.</li> <li>• Hojas blancas, lápices o lapiceros, para realizar un ejercicio de escritura.</li> </ul>



Descripción de la actividad	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El promotor inicia con una lectura gratuita de una carta de Díaz (2022).</li> <li>2. Posteriormente, reparte por grupos, parejas o individualmente, el resto de las cartas.</li> <li>3. Los participantes leerán y dialogarán sobre su carta.</li> <li>4. Se abre un espacio de diálogo sobre los siguientes temas: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ La naturaleza en la vida diaria.</li> <li>○ Los cuidados y cariños con las plantas.</li> <li>○ Nombrar seres naturales.</li> <li>○ El intercambio emocional con plantas y animales.</li> <li>○ Reflexiones sobre qué tanto nos parecemos a ello o no.</li> </ul> </li> <li>5. Tras el diálogo, se solicita a los participantes la redacción de una carta a un ser vivo que les guste especialmente. Para ello, se reparten hojas blancas.</li> <li>6. Si da tiempo, se abre el espacio para que algunos voluntarios compartan su carta.</li> </ol>
Bibliografía	Díaz, Y. (2022) <i>8 cartas a lo que está vivo</i> . Mini Imprenta Pandeo.

## IV

Nombre	<b>Armamos un jardín para sembrar palabras</b>
Duración	50 minutos
Grupo	Adolescentes
Objetivo	Brindar un espacio para la expresión íntima a través de la encuadernación de una libreta y la lectura de relatos sobre jardines personales.
Materiales necesarios	Hojas, aguja, tijeras, hilo, colores, plumones, pegamento, lectura recomendada (Castillero, 2021; del Paso, 1980)
Descripción de la actividad	<p>La actividad compagina la lectura con la creación, por lo que mientras los participantes van creando sus libretas se realizarán algunas lecturas gratuitas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Doblar las hojas del tamaño que se desea la libreta. Juntarlas en un solo cuadernillo.</li> <li>2. Marcar puntos para perforar el cuadernillo.</li> <li>3. Con hilo y aguja coser de acuerdo a como indica el promotor. Debido a que se hará un solo cuadernillo, se cierra la costura con un nudo tras cruzar todos los puntos con el hilo.</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Pegar la portada con pegamento.</li> <li>5. Recortar sobrantes.</li> <li>6. Diseñar la portada de acuerdo a los intereses de los participantes.</li> </ol> <p>La sesión concluye con una reflexión sobre la facilidad o dificultad para elaborar la libreta, así como con una invitación a que elaboren un diario de sus lecturas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se pueden redactar ideas sobre las lecturas revisadas, emociones encontradas.</li> <li>• Se pueden añadir frases que hayan sido de su agrado, coleccionándolas.</li> <li>• Se puede realizar todo lo que los participantes propongan y deseen realizar.</li> </ul>
Bibliografía	<p>Castillero, S. E. (2021, 31 de marzo). Un espacio de revelaciones. <i>Luvina</i>, 25(102), 133-137. <a href="https://luvina.com.mx/un-espacio-de-revelaciones-silvia-eugenia-castillero/">https://luvina.com.mx/un-espacio-de-revelaciones-silvia-eugenia-castillero/</a></p> <p>Del Paso, F. (1980). <i>Palinuro de México</i>. Editorial Joaquín Mortiz.</p>

## V

Nombre	<b>Lectura grupal</b>
Duración	Variable (según la lectura)
Grupo	Para todo tipo de público.
Objetivo	Incentivar la participación de los lectores a través de una lectura construida en grupo, a la vez que ejercitar la lectura en voz alta con emoción y sentimiento.
Materiales necesarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro o impresiones del o de los textos que se leerán para todos los participantes</li> </ul>
Descripción de la actividad	<p>Luego del saludo inicial y de un breve ejercicio para romper el hielo (puede ser preguntar si les gusta leer en voz alta, qué fue lo último que han leído en voz alta, o si algún familiar les ha leído en voz alta, entre otros), se reparte el texto que se leerá en grupo. Acto seguido, se proponen los siguientes pasos a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes de leer, motivar la imaginación y las inferencias de los participantes a través del título y los subtítulos de la obra que se revisará (una lectura superficial). Se presenta el título, el autor, la</li> </ul>

	<p>reseña del texto, todo lo que sea necesario para contextualizar lo mejor posible a los participantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proponer la dinámica de lectura grupal, ya sea por párrafos, por puntos, por páginas, hasta que el lector en turno considere suficiente su lectura, etc. Esto depende del ánimo de los lectores y del texto en sí mismo.</li> <li>• Realizar pausas en determinados puntos, si la lectura o los participantes lo requieren. Acompañar estas pausas con comentarios y preguntas para que todos estén en sintonía. Es importante estar atento al agotamiento o la complejidad del texto leído para tomar estas pausas y fomentar el diálogo.</li> <li>• Al término, iniciar un nuevo diálogo, partiendo de gustos, complejidades y sentidos generales de la lectura.</li> </ul> <p>La idea, a partir de aquí, es observar la apropiación del texto en los lectores y la vinculación de las ideas del texto con aspectos personales.</p>
Bibliografía	<p>Hernández Montecinos, H. (2021, 31 de marzo). Contra el amanecer. <i>Luvina</i>, 25(102), 113-118. <a href="https://luvina.com.mx/contra-el-amanecer-hector-hernandez-montecinos/">https://luvina.com.mx/contra-el-amanecer-hector-hernandez-montecinos/</a></p>

## VI

Nombre	<b>Lecturas paralelas</b>
Duración	40 minutos
Grupo	Adolescentes y adultos
Objetivo	Valorar las características de un género, un autor o un tema particular a partir de la repartición de lecturas variadas con un eje conductor y del diálogo y encuentro de reflexiones y experiencias sobre lo leído.
Materiales necesarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro o libros (fragmentos) de un mismo autor o tema. Es preferible la elección de textos más bien cortos.</li> </ul>
Descripción de la actividad	<p>La actividad inicia con un saludo y una pregunta detonadora: ¿alguna vez han leído un mismo libro en grupos? De ser así, ¿qué les ha parecido la experiencia? Acto seguido, se reparten las lecturas y se propone a los participantes que se conformen en equipos.</p> <p>Una vez conformados, se siguen estos pasos.</p>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cada equipo elige su propia lectura. Hay que asegurarse de que el texto de cada equipo no se repita.</li> <li>2. Cada equipo procede a leer y a comentar su lectura.</li> <li>3. Se señalan aquellas ideas que resultan más interesantes, frases que les hayan gustado, temas que identificaron, etc.</li> <li>4. Una vez que todos los equipos leyeron, se elige a uno de los integrantes para leer el texto al resto del grupo. Cada equipo realiza esto.</li> <li>5. Al término de las lecturas, se entra en un diálogo sobre la experiencia. Primero, se parte de lo que cada equipo vio por su propia cuenta. Segundo, se habla de las relaciones halladas.</li> <li>6. Por último, el promotor sintetiza todas las aportaciones conectándolas, para valorar y enriquecer la lectura construida por cada participante, cada equipo y el grupo de intervención en general.</li> </ol>
Bibliografía	<p>Guerrero, M. (2018). <i>El sueño de toda célula</i>. Ediciones Antílope, Instituto Veracruzano de la Cultura.</p> <p>Nepote, M. y Melchy, Y. (eds.). (2023). <i>Semillas de nuestra tierra: muestra ecopoética mexicana</i>. Cactus del viento, Grupo de Investigaciones Poéticas de la Madre Tierra.</p>

## VII

Nombre	<b>Lectura robada</b>
Duración	20 minutos
Grupo	Adolescentes
Objetivo	Modificar la manera común de leer en voz alta por medio de una lectura que se arrebatara entre los participantes.
Materiales necesarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El mismo material de lectura para todos los participantes.</li> </ul>
Descripción de la actividad	Tras un diálogo inicial, se propone la lectura robada. Se pregunta a los participantes si antes ya habían realizado una lectura de este tipo. De ser así, se solicita que se explique la dinámica general. Acto seguido se realiza lo siguiente.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se elige la manera de robar la lectura: por puntos, por párrafos, por silencios prolongados...</li> <li>• Se inicia la lectura.</li> <li>• La actividad continúa hasta que el caos entre cambios de lectores sea demasiado o hasta terminar la lectura.</li> </ul> <p>Al término, se pregunta a los participantes qué les pareció la actividad, si lograron entender lo que leyeron, si alguien no pudo leer. Estas preguntas orientarán la reflexión y evaluación de la lectura robada. Para finalizar el promotor lee el texto a los participantes o les solicita que lo lean por su cuenta en otro momento.</p>
Bibliografía	Hernández Montecinos, H. (2021, 31 de marzo). <i>Contra el amanecer</i> . <i>Luvina</i> , 25(102), 113-118. <a href="https://luvina.com.mx/contra-el-amanecer-hector-hernandez-montecinos/">https://luvina.com.mx/contra-el-amanecer-hector-hernandez-montecinos/</a>

## VIII

Nombre	<b>Del poema a la imagen</b>
Duración	120 minutos
Grupo	Adolescentes y adultos
Objetivo	Analizar el modo en que las letras confluyen a otras formas de expresión como las maquetas, los collages o las ilustraciones, a través de una creación colectiva tomando como base un poema.
Materiales necesarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material de lectura, tijeras, pegamento, revistas para recortar, fotografías, periódicos, plumones, lapiceros, hojas de opalina.</li> </ul>
Descripción de la actividad	<p>Luego de una lectura gratuita, se pide a los participantes que se dividan en 4 equipos. A cada equipo se le entregará un poema distinto (Altamirano, 2006; Mistral, 2019; Reyes, s.f.). Acto seguido, se realizan los siguientes puntos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada equipo lee su poema. Se señalan aquellas imágenes que resultan más interesantes o atractivas para volverlo collage. Se comenta la manera en que lo realizarán.</li> <li>• El promotor y un artista invitado irán acompañando a cada equipo para guiar en lo que haga falta. Se identifican los elementos que cada equipo resaltará, así como las dificultades que poco a poco se van resolviendo.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una vez concluido el collage, cada equipo realiza una presentación de su trabajo. Primero, leen el poema en voz alta. Segundo, describen qué elementos eligieron para plasmar en collage y cuáles fueron sus dificultades. Tercero, cada equipo muestra su collage.</li> </ul> <p>Al término de la sesión, el promotor realiza una reflexión grupal sobre la comunicación entre formas de expresión.</p>
Bibliografía	<p>Altamirano, I. M. (2006). <i>Para leer la patria diamantina. Una antología general</i>. Fondo de Cultura Económica, Fundación para las Letras Mexicanas, Universidad Nacional Autónoma de México.</p> <p>Mistral, G. (2019). <i>En verso y prosa. Antología</i>. Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española.</p> <p>Reyes, A. (s.f.). <i>Sol de Monterrey - Alfonso Reyes</i>. Ciudad Seva.  <a href="https://ciudadseva.com/texto/sol-de-monterrey-2/">https://ciudadseva.com/texto/sol-de-monterrey-2/</a></p>

## IX

Nombre	<b>Tres hojas, un haikú</b>
Duración	50 minutos
Grupo	Para todo tipo de público
Objetivo	Escribir un poema o haikú siguiendo los principios del género (la contemplación, la ligereza y la brevedad) y plasmarlo en hojas de árboles.
Materiales necesarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material de lectura (García, 2018; Nepote y Melchy, 2023; Riva Palacio Obón, 2007; Rodríguez Pazos y Mendieta Pérez, 2019)</li> </ul>
Descripción de la actividad	<p>La actividad inicia con una pregunta: ¿alguna vez se han quedado tan quietos como para que una mariposa se pose sobre ustedes? Luego de un diálogo breve, se comparte pregunta qué es un haiku y se lee el material que lo explica (Riva Palacio Obón, 2007).</p> <p>A partir de aquí se pueden realizar las siguientes actividades.</p> <p style="text-align: center;">I</p> <p>Se acude a las áreas verdes del lugar donde se realice la intervención y se leen algunos haikus (Nepote y Melchy, 2023; Riva Palacio Obón, 2007; Rodríguez Pazos y Mendieta Pérez, 2019). Se invita a que cada participante piense en una imagen de la naturaleza, un objeto o una sensación y escriban su propio haiku. Al término, se invita a los participantes a que lean también sus creaciones.</p>

	<p style="text-align: center;">II</p> <p>Se reparten fotocopias con haikus sin nombre y se solicita que identifiquen cuál fue escrito por un niño de 12 años. Cada participante lee el que consideró escrito por un niño. Luego, el promotor señala el que fue redactado por el infante y motiva a los participantes a redactar su propio haiku, siguiendo las ideas de (I)</p> <p style="text-align: center;">III</p> <p>Una vez escritos los haikus, se pide que cada participante lo redacte en una hoja de árbol. Para la siguiente sesión, el promotor lleva una rama y una cinta para pegar las hojas con los haikus a las ramas.</p>
Bibliografía	<p>García, E. (2018, 18 de octubre). <i>'Amo la lluvia'... Niño tabasqueño gana concurso de poesía japonesa</i>. El financiero.  <a href="https://www.elfinanciero.com.mx/culturas/amo-la-lluvia-nino-tabasqueno-gana-concurso-de-poesia-japonesa/">https://www.elfinanciero.com.mx/culturas/amo-la-lluvia-nino-tabasqueno-gana-concurso-de-poesia-japonesa/</a></p> <p>Nepote, M. y Melchy, Y. (eds.). (2023). <i>Semillas de nuestra tierra: muestra ecopoética mexicana</i>. Cactus del viento, Grupo de Investigaciones Poéticas de la Madre Tierra.</p> <p>Riva Palacio Obón, M. (2007). <i>Haikú. Todo cabe en un poema si lo sabes acomodar... sólo es cuestión de imaginación</i>. Ediciones El Naranja.</p> <p>Rodríguez Pazos, T. y Mendieta Pérez, A. (2019). <i>La captura del instante: haikus mexicanos</i>. Universidad Veracruzana, Dirección Editorial.</p>

## X

Nombre	<b>Los árboles de mi comunidad y sus historias</b>
Duración	120 minutos
Grupo	Adolescentes y público en general
Objetivo	<p>Identificar y nombrar a los árboles del entorno cercano a través de la observación y la comparación con materiales de referencia.</p> <p>Reflexionar sobre la ausencia de nombres o de experiencias significativas para identificar los seres vivos de la comunidad a través de la lectura que problematiza dicha situación.</p>
Materiales necesarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>Material de lectura para reflexionar sobre los árboles, guías sobre los árboles de la región, el estado o el país.</li> </ul>

Descripción de la actividad	<p>Esta actividad se propone realizarse fuera, de preferencia en las áreas verdes.</p> <p>La actividad inicia con una pregunta: ¿qué les gustaría ser de grandes?</p> <p>Posteriormente se realiza una lectura gratuita (Yadeun de Antuñano y Ortiz, 2018) para responder esta pregunta: una niña quiere ser un árbol, ¿por qué? Al término de la lectura, se pregunta a los participantes qué tantos nombres de árboles conocen y si sabrían distinguirlos entre los que se aparecen a su alrededor.</p> <p>Luego, se solicita la conformación de equipos y se reparten guías sobre los árboles. Se les pide que elijan algunos (3 o 4), que los observen, que recopilen algunas de sus hojas y/o sus frutos, y que con ayuda de las guías investiguen su nombre.</p> <p>Luego de identificar los árboles, se vuelve al punto de encuentro y se reflexiona lo realizado a través de una lectura grupal (Rivero, 2022). A partir de esto, se puede iniciar el diálogo por medio de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Fue difícil nombrarlos? ¿Qué árboles no tienen nombre todavía? ¿Cuáles sí?</li> <li>• ¿Qué piensan de que cada vez se nombren menos los árboles? ¿Cuáles árboles sí lograron identificar antes de esta actividad? ¿Cuáles son los árboles que más les interesan?</li> <li>• ¿Por qué es importante nombrar los árboles, las plantas, los seres que no son como nosotros? ¿Cuál es su árbol favorito? ¿Tienen historias con los árboles?</li> </ul> <p>La sesión concluye con lecturas de textos poéticos inspirados en los árboles que se identificaron (Blanco, 2014) y con información técnica de aquellos árboles que resultaron más interesantes (Niembro Rocas et al., 2010)</p> <p>La actividad puede extenderse por medio de la encomienda de buscar o escribir relatos o poemas que hablen de los árboles encontrados para que, en la siguiente sesión, se elabore un tendedero de narraciones sobre los árboles.</p>
Bibliografía	<p>Blanco, A. (2014). <i>El libro de las plantas</i>. Fondo de Cultura Económica.</p> <p>Niembro Rocas, A., Vázquez Torres, M. y Sánchez Sánchez, O. (2010). <i>Árboles de Veracruz. 100 especies para la reforestación estratégica</i>. Gobierno del Estado de Veracruz, Secretaría de Educación del Estado de Veracruz, Centro de Investigaciones Tropicales.</p>



	<p>Rivero, L. S. (2022, 1 de noviembre). Árboles: catálogo de palabras olvidadas. <i>Este país</i>. <a href="https://estepais.com/ambiente/arboles-catalogo-palabras-olvidadas/">https://estepais.com/ambiente/arboles-catalogo-palabras-olvidadas/</a></p> <p>Yadeun de Antuñano, M. y Ortiz, B. (2018). <i>Ceiba, el árbol sagrado de los mayas</i>. Red de Educación para la Conservación y Restauración del Ambiente (R.E.C.R.E.A).</p>
--	---

## XI

Nombre	<b>Una imagen, mil palabras</b>
Duración	50 minutos
Grupo	Para todo tipo de público
Objetivo	Implementar la lectura en silencio de un libro álbum para fomentar la imaginación narrativa de los participantes.
Materiales necesarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>Libro álbum para mostrar. Se puede complementar el silencio del promotor con música de fondo.</li> </ul>
Descripción de la actividad	<p>En silencio, haciendo un ademán y/o por medio de música ambiental, el promotor muestra el libro álbum. Pasa una a una las páginas, deteniéndose y observando al grupo. Evitar mencionar alguna palabra o hacer ruido para que la primera lectura sea inmersiva y atenta a las imágenes.</p> <p>Posteriormente, al término de la lectura silenciosa, el promotor pregunta: ¿de qué trató la obra? ¿Qué les pareció la lectura? ¿Es una lectura si no se leen palabras? Luego, invitando a la participación del grupo, solicita voluntarios para que relaten una historia con el libro álbum.</p> <p>Se repite la acción dos o tres veces (dependiendo del ánimo o interés de los participantes) y, como cierre, el promotor narra una historia con el texto.</p>
Bibliografía	Serra, A. (2016). <i>El bosque dentro de mí</i> . Fondo de Cultura Económica.

## GLOSARIO

**Antropocentrismo.** Teoría filosófica en la que el ser humano es el centro del universo y la medida por la que se puede interpretar el mundo.

**Aprendizaje significativo.** Proceso de recopilación e integración de conocimiento nuevo que entra en diálogo con los saberes ya adquiridos, se interioriza y forma parte de la manera de ver y comprender el mundo para siempre.

**Biosfera.** Puede entenderse tanto al lugar donde se desarrolla la vida, el planeta Tierra, como todo lo que interactúa y habita en este.

**Cartografía lectora.** Compendio de obras literarias, informativas, audiovisuales, etc., con un orden específico para ser leídas. Toma en cuenta los intereses del grupo al que se destina. Se plantea para hacer transitar a los lectores por una serie de ideas y emociones.

**Círculo de lectura.** Espacio conformado por un grupo de personas heterogéneo, entre cuyos intereses aparece la lectura, y que leen y dialogan sobre un tema particular a través de múltiples textos, géneros y autores.

**Conciencia ambiental.** Se asocia a una preocupación y reflexión sobre el medio natural. Se promueve la búsqueda del cambio a las maneras en que se interactúa y se aprovecha el ser humano del medio ambiente.

**Ecocentrismo.** Corriente del pensamiento que se basa en la perspectiva del medio ambiente para interpretar el mundo.

**Ecósfera.** Ecosistema global del planeta Tierra donde se relacionan todos los organismos vivos.

**Ecosistema.** Conjunto de seres vivos que interactúan entre sí y su ambiente. Dichos seres incluyen a las bacterias, los hongos, las plantas, los animales que dependen mutuamente.

**Ética del ambiente.** Rama de la ética que se dedica a estudiar la interacción y el impacto del ser humano sobre el medio natural. También se asocia a la descripción de valores no humanos del sistema y mundo natural y la implementación de respuestas éticas para la preservación de tales valores.

**Lectura del mundo.** Desde la perspectiva de Paulo Freire, consiste en la interpretación del mundo real, la reflexión de los significados del contexto cercano. Primero existe el contacto con el mundo y luego con la palabra, por lo que una de sus finalidades es la interacción entre el lenguaje y la realidad.

**Lectura en voz alta.** Herramienta básica y esencial de la promoción de lectura. Se realiza una lectura para los otros, por medio de la modulación del tono, volumen y presencia de la voz.

**Lectura gratuita.** Clase de lectura, dentro de las estrategias de la promoción de lectura, que se realiza para los otros, y no tiene otro objetivo más que ser escuchada por las personas a las que se dirige. Este tipo de lectura no exige el diálogo de los participantes.

**LiterNatura.** Género literario. Consiste en escrituras del yo que, a través de una mirada curiosa, apegada a los sentidos y la contemplación, realza la importancia de la naturaleza. Se interactúa con el entorno, no desde una perspectiva conquistadora, sino de pares, de iguales, horizontalmente.

**Sostenibilidad.** De acuerdo con el Instituto Wuppertal, consiste en la estabilidad de los procesos internos de la ecósfera y del sistema económico humano. Se emplean los recursos necesarios para generar el bienestar a un tamaño y una calidad que no sobrepase la capacidad de las fuentes que dispone la ecósfera.