



Universidad Veracruzana

**Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación**  
**Especialización en Promoción de la Lectura**  
**Sede Xalapa**

**Trabajo recepcional**

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

**Presenta:**

*Arnoldo de Jesús Gómez García*

**Con la dirección de:**

*Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez*

**Con la codirección de:**

*Dra. Elsa Margarita Ramírez Leyva*

**Xalapa, Veracruz, octubre 2024**

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

Tutor y director: Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez, académico de la Universidad Veracruzana, integrante del NAB de la EPL.

Codirectora: Dra. Elsa Margarita Ramírez Leyva, académica de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Sinodal 1: Dra. María Cristina Díaz González, integrante del NAB de la EPL.

Sinodal 2: Dr. Ernesto Rodríguez Luna, académico de la Universidad Veracruzana.

Sinodal 3: Dr. Carlos Rojas Ramírez, académico de la Universidad Veracruzana.

## **Sobre el autor del documento recepcional**

Originario de Naolinco de Victoria, Ver., Arnoldo de Jesús Gómez García nació en el año 2000. Es licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas por la Universidad Veracruzana (cédula profesional: 13400506). Sus intereses con la literatura partieron del cuento “Continuidad de los parques” de Julio Cortázar, lo que le llevó a explorar las hendiduras de la metaficción en su tesis *La ciudad inventada, el diario, la autoconsciencia y otras estrategias de la metaficción en “Cuando ya no importe”* (1993), de Juan Carlos Onetti, con la que fue aprobado por unanimidad y con mención honorífica.

A partir de una experiencia de fomento a la lectura con un grupo de amigos durante la pandemia por la COVID-19, le atrajo compartir con otros la experiencia lectora, lo cual derivó en sus primeras intenciones por promover la lectura en su pueblo. La elección del tema ecológico para la presente investigación se debe a un interés personal por atender un problema urgente para todo el mundo, que afecta a pequeña y gran escala, como lo es la crisis ambiental. Por ello, desde su práctica, decidió aventurarse a saber hasta qué punto la literatura puede contribuir en la toma de conciencia sobre este problema.

## DEDICATORIAS

Pienso en esta página como una semilla de la que parte todo y a la que todo remite. El punto central que lanza al futuro azar la existencia de un ser viviente, de este ser que son las siguientes páginas. Así pues, esta semilla halló tierra, agua y luz en distintas personas.

La tierra donde crecí, o mi árbol familiar: mi mamá Araceli, mi papá Arnoldo, mis hermanas Lopeta (la redacción es a propósito) y Arely, y con ella a Juan y el pequeño pongiri Matías, por ayudarme a crecer en este año de estudio y trabajo.

El agua gracias a la que fluyo con todo: Mariaam, una vez más (y toda vez que haga falta), por verdecer en estos años. Por darme la mano en los malos y los buenos momentos. Por compartir la ilusión por la lectura en pareja. Y por hacer de las dedicatorias en libros un género del que sólo nosotros hemos visto crecer y del que esta es una prueba más de su vitalidad. (O, como diría Wisława Szymborska: “Faltan labios para pronunciar / tus nombres fugitivos, agua”, faltan palabras para decirte lo que deseo.)

La luz que me toca a la distancia, que me susurra y calma: mis abuelos, sus voces que aún escucho en estas y otras páginas.

Pero también está la sombra, donde estas páginas hallan un pasado: las y los lectores de Sopa de Letras, Palabras a Medias y Entre Bosques, porque coincidir en los libros y las charlas con café me hizo ver que la lectura y los libros sí pueden ser el camino para hacer de este un mundo mejor.

## AGRADECIMIENTOS

Como todo suceso que ocurre en la naturaleza, esta investigación fue posible gracias a varias personas.

A la Dra. Olivia Antonia Jarvio Fernández, coordinadora de la EPL, por crear y mantener un espacio para promover la lectura desde múltiples intereses, perspectivas y públicos. A mis tutores, el Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez y la Dra. Elsa Margarita Ramírez Leyva, por sus lecturas atentas, sus recomendaciones y su tiempo dedicado durante estos meses de arduo trabajo. A mis sinodales, por sus apuntes y comentarios para pulir este texto. A Ariel, por su apoyo y atención estadística.

A los profesores de la EPL, por sus enseñanzas, su luz en la oscuridad, su comprensión y palabras de aliento.

A Erick y Cristina, de nuevo, por convertirse en mi refugio por un tiempo. A Edna, Paty, Diana, Brandon, Rodrigo, Miguel, Ernesto y Edgar, por los lazos formados, por la resistencia en conjunto, por las risas y los gratos recuerdos. Por hacer este año inolvidable.

A la maestra Xochitl, bibliotecaria de la Escuela Secundaria General Guadalupe Victoria, por la flexibilidad, la apertura y la confianza para llevar a buen puerto el proyecto. Por creer en la lectura como agente de cambio.

A las y los participantes del Círculo de Lectura “Entre Bosques”, por haber estado el tiempo que desearon, por las lecturas compartidas, por el diálogo y por la paciencia para este joven entusiasta de los árboles.

A la sociedad trabajadora mexicana que a través del CONAHCYT hizo posible la realización cabal de este proyecto.

## CONTENIDO

**Sobre el autor del documento recepcional iii**

**DEDICATORIAS iv**

**AGRADECIMIENTOS v**

**Lista de tablas y figuras ix**

Tablas ix

Figuras x

**INTRODUCCIÓN 11**

**CAPÍTULO 1. LA FUNCIÓN DE LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL 19**

1.1 Marco conceptual 19

*1.1.1 Lectura 19*

1.1.1.1. Lectura por placer. 22

1.1.1.2. Comprensión de la lectura. 26

*1.1.2 Escritura creativa 29*

*1.1.3 Pensar, leer y escribir en la escuela 31*

1.1.3.1. Lectura y diálogo. 34

1.1.3.2. Círculos de lectura. 35

*1.1.4 Ecología 38*

1.1.4.1. Emergencia climática. 39

1.1.4.2. Educación ambiental. 42

1.1.4.3. Ética y conciencia ambiental. 44

*1.1.5 Escrituras de la naturaleza: LiterNatura 47*

1.2 Marco teórico 51

*1.2.1 Teoría sociocultural de la lectura 51*

*1.2.2 Pedagogía crítica 54*

*1.2.3 Comprensión y aprendizaje dialógicos 57*

*1.2.4 Ecocríticas 59*

1.3 Revisión de casos similares 63

*1.3.1 Lectura placentera en contextos escolares 63*

*1.3.2 Puente entre ecología y literatura 70*

*1.3.3 Lectura como herramienta para la conciencia ecológica 74*

**CAPÍTULO 2. PROYECTO DE PROMOCIÓN DE LA ECOLECTURA PARA LA EMPATÍA Y LA REFLEXIÓN AMBIENTAL EN POBLACIÓN ADOLESCENTE 81**

2.1	Contexto de la intervención	81
2.1.1	<i>El espacio y la visión de los docentes</i>	81
2.1.2	<i>El grupo, el ambiente y las generalidades de las sesiones</i>	84
2.2	Delimitación del problema y objetivos	86
2.2.1	<i>Problema general y específico</i>	86
2.2.2	<i>Problema concreto de la intervención</i>	95
2.2.3	<i>Objetivo general</i>	98
2.2.4	<i>Objetivos particulares</i>	99
2.2.5	<i>Hipótesis de la intervención</i>	100
2.3	Justificación	100
2.4	Metodología de la intervención	107
2.4.1	<i>Estrategia de la intervención</i>	110
2.4.2	<i>Estrategias de promoción de lectura empleadas</i>	112
2.5	Procedimiento de evaluación	113
2.6	Procesamiento de evidencias	115
<b>CAPÍTULO 3. LOS EFECTOS DE LA ECOLECTURA EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: RESULTADOS Y DISCUSIÓN 122</b>		
3.1	Presencia en el taller	122
3.1.1	<i>Generalidades del desarrollo de la intervención</i>	122
3.1.1.1	Primera fase: Conformación y diagnóstico del grupo.	125
3.1.1.2	Segunda fase: Unión, diálogo y experiencias significativas.	128
3.1.1.3	Tercera fase: Comunidad del círculo de lectura “Entre Bosques”.	132
3.1.2	<i>Desempeño general de los participantes</i>	136
3.1.3	<i>Sobre las lecturas implementadas</i>	144
3.1.3.1	La recepción y el diálogo.	148
3.1.3.2	La recepción y la conciencia ambiental.	153
3.2	Resultados pre y post-intervención	160
3.3	Ejercicios de escritura creativa	168
3.4	Entrevistas semiestructuradas	185
3.4.1	<i>Comprensión y discusión de lectura</i>	187
3.4.2	<i>Impacto y experiencia de la intervención</i>	189
3.4.3	<i>Escritura</i>	191
3.4.4	<i>Conciencia y contaminación ambiental</i>	192
3.4.5	<i>Comunidad</i>	195

3.5 Discusión 197

## **CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 210**

4.1 Conclusiones 210

4.2 Limitaciones 218

4.3 Recomendaciones 220

## **REFERENCIAS 225**

## **BIBLIOGRAFÍA 241**

## **Apéndices 243**

Apéndice A. Cartel del Círculo de Lectura 243

Apéndice B. Cartografía lectora implementada 244

Apéndice C. Acuerdo de confidencialidad para participar en una entrevista 246

Apéndice D. Portadas de P11 y P12 para sus diarios lectores 247

Apéndice E. Tablas de valoración para reactivos de cuestionarios inicial y final 248

Apéndice F. Cuestionario pre-intervención 251

Apéndice G. Cuestionario post-intervención 253

Apéndice H. Batería de preguntas para entrevistas semiestructuradas 256

## **Glosario 257**

## Lista de tablas y figuras

### Tablas

- Tabla 1. *Distribución de los participantes al inicio y al final de la intervención* 84
- Tabla 2. *Evidencias obtenidas en la intervención del círculo de lectura* 115
- Tabla 3. *Escala de evaluación para las sesiones del círculo de lectura* 122
- Tabla 4. *Relación de participantes que concluyeron el círculo de lectura* 138
- Tabla 5. *Escala de evaluación por participante* 139
- Tabla 6. *Calificación desglosada por participante* 140
- Tabla 7. *Evidencias del ejercicio "Tres preguntas sobre el diálogo y el futuro"* 150
- Tabla 8. *Respuestas del ejercicio colectivo final* 159
- Tabla 9. *Distribución de los ejercicios de escritura por participante* 168
- Tabla 10. *Lecturas implementadas y haikús elaborados* 175
- Tabla 11. *Caligramas realizados por ocho participantes* 178
- Tabla 12. *Perfiles de participantes que aceptaron la entrevista semiestructurada* 186

**Figuras**

- Figura 1. *Evolución de las sesiones de la intervención* 124
- Figura 2. *Asistencias por sesión del círculo de lectura* 126
- Figura 3. *Correlación entre participantes y evaluaciones del círculo de lectura por sesión* 136
- Figura 4. *Asistencias por participante* 137
- Figura 5. *Calificación por participante* 140
- Figura 6. *Cambios en lectura y escritura (pre y post intervención)* 161
- Figura 7. *Cambios en conciencia ambiental (pre y post intervención)* 163
- Figura 8. *Dispersión de los participantes en lectura, escritura y conciencia ambiental* 164
- Figura 9. *Diferencias sobre ecología y lectura por género* 165
- Figura 10. *Diferencias sobre ecología y lectura por lugar de procedencia* 166
- Figura 11. *Diferencias en indicador de lectura contra apoyo de terceros* 167
- Figura 12. *Nube de conceptos de haikús en 7 participantes* 173
- Figura 13. *Red de conceptos de haikús* 174
- Figura 14. *Nube de conceptos de caligramas en 8 participantes* 176
- Figura 15. *Red de conceptos de caligramas* 177
- Figura 16. *Nube de conceptos de cadáveres exquisitos en 8 participantes* 182
- Figura 17. *Red de conceptos de cadáveres exquisitos* 183
- Figura 18. *Distribución de objetivos particulares por sesión* 201

## INTRODUCCIÓN

*A las generaciones futuras: Aquí existió el glaciar Ayoloco y retrocedió hasta desaparecer en 2018. En las próximas décadas los glaciares mexicanos desaparecerán irremediablemente. Esta placa es para dejar constancia de que sabíamos lo que estaba sucediendo y lo que era necesario hacer. Solo ustedes sabrán si lo hicimos.*

Placa hallada en una cumbre del Iztaccíhuatl

No es una sorpresa. El mundo se está calentando, los polos se derriten, el agua escasea. El fuego consume bosques en todos los continentes, los animales huyen, los árboles ceden. El mar y su biodiversidad padecen de la contaminación que traen los ríos. Estos se vuelven nocivos para las comunidades que se establecen en su meandro. Miles de especies se extinguen, son torturadas, desaparecen de la faz de la Tierra por un fenómeno que no comprenden del todo. ¿Acaso el ser humano sí lo entiende? A partir de la segunda mitad del siglo XX, los científicos empezaron a alertar con mayor ahínco a la población y los gobiernos de un mal discreto. En su momento, llamaron cambio o calentamiento global a un fenómeno que de forma natural o artificial (humana) producía una especie de efecto invernadero a nivel atmosférico y no dejaba escapar el calor que el sol irradiaba. Esto, en un principio, implicó el aumento de temperaturas. Pero la realidad es más compleja.

Al hablar de naturaleza, de cambio climático y del ser humano, hay que pensar en proporciones. Pensar, como proponía un biólogo estadounidense, en los cambios imperceptibles o devastadores que en un metro de bosque produce un terremoto. En apariencia, para el ojo humano, las alteraciones no son notorias aquí, sino en escalas

mayores. Basta con recordar los estragos y las heridas que dejaron los terremotos de 1985 o de 2017 en México. Sin embargo, en un metro de bosque las cosas son poco notorias. El problema es observar desde una perspectiva limitada. Para el planeta, un terremoto es la confirmación de un movimiento tectónico que dura millones de años. El acomodo de la corteza terrestre. La creación de cordilleras y depresiones. La elevación de las montañas más altas. Es la muestra de la división de los continentes. ¿Cómo, entonces, pensar en los estragos de un fenómeno mundial si se le mira desde lo individual, el contexto más cercano del ser humano? ¿Hay quienes ya se han acercado al abismo climático para observar su fondo? ¿Qué les habrá dicho este en respuesta?

Al decir que el cambio climático es un fenómeno complejo, se entiende que la idea del aumento de temperaturas es mero reduccionismo. Con solo 1.1 grados más cálido (Naciones Unidas, s.f.), las reacciones climáticas en el planeta han sido drásticas. Tormentas más fuertes, huracanes que llegan a sus niveles extremos en tiempo récord, épocas de sequía más largas, lluvias torrenciales que inundan ciudades. Un mínimo cambio en el equilibrio atmosférico ha conllevado una serie de fenómenos naturales nunca antes vistos. En México, el daño se observa con facilidad. Por los mismos años en que se compartía la llamada de alarma, la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales de México [SEMARNAT] declaraba la existencia del cambio climático y del peligro que significaba para el planeta entero; así, señalaban a los climas extremos, el aumento del nivel del mar, la desertificación o los incendios forestales como muestra de su impacto (Terrón Amigón y Herrera Hernández, 2023).

Sin embargo, pese a los esfuerzos que dicha secretaría y la Secretaría de Educación Pública [SEP] han hecho (esta última a través de la necesidad de abordar el tema del cuidado y la preservación natural en las asignaturas de los programas educativos), estos no

han sido suficientes. Diversas fuentes han evidenciado un decrecimiento en las acciones mexicanas a nivel del gobierno en el combate a la crisis climática (García Sánchez, 2020; Guzmán, 2020). Con ello en mente, se requieren de distintas y nuevas formas para contribuir al retroceso de la crisis climática. ¿Cómo hacerlo? ¿Con qué herramientas? ¿Quiénes deberían impulsarlo? ¿Cuál o cuáles podrían ser las vías para mejorar la situación climática?

Desde la perspectiva del presente estudio, una forma eficaz para lograrlo puede ser mediante el uso de la lectura. Pero aquí también surgen problemas que es necesario señalar y resolver, aunque se trate de forma concreta. Año con año, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2024) comparte los resultados nacionales sobre lectura a través de su Módulo sobre Lectura [MOLEC], evidenciando una tendencia a la baja en la población alfabetizada que se acerca a los materiales de lectura. No obstante, otras encuestas (IBBY México y Banamex, 2019; Ramírez Reyes et al., 2023) ponen en entredicho los resultados. Se habla de que los adolescentes no leen, pero también de que las escuelas son causantes de este deterioro. En síntesis, es alarmante que en un país con leyes federales y estatales, y programas nacionales e históricos de alfabetización (Carrasco Altamirano, 2006; SEP, 2019a; L.F.L.L., 2018; L.F.L.L.V., 2018), la situación de la lectura se mantiene estática, puesto que evaluaciones internacionales evidencian un estancamiento en la competencia lectora (Avvisati e Ilizaliturri, 2023; Salinas et al., 2019).

Aunque las próximas páginas no muestran qué está haciendo mal el aparato creado por el estado mexicano en términos de promoción lectora, porque ese no es su objetivo, se puede afirmar que existen propuestas de fomento a la lectura en contexto reales que buscan contrarrestar la inmovilidad o el apenas perceptible cambio tras años y años de estrategias institucionales y programas del gobierno. Ahora bien, siguiendo la postura de Hernández

Zamora (2019), se considera que no puede haber propuesta de mediación a la lectura que no esté consciente de las situaciones conflictivas del entorno donde se realiza. Además, el espacio generado a partir de la intervención debe trascender el nicho del placer y tocar las sensibilidades de los participantes para alcanzar cambios profundos. Sabiendo que la emergencia climática es un fenómeno que compete al mundo y al individuo, se reflexionó que la compenetración entre lectura y ecología podría funcionar.

Una nula o mínima participación o, cuando menos, preocupación por la emergencia climática, para Nepote y Melchy (2023), puede reflejar una desensibilización con lo natural. Una brecha impuesta desde los orígenes de las sociedades en contraposición a lo que no es humano (Herrera Ibáñez, 2023). Para esto, se puede recurrir a la búsqueda de sensibilidad que González Gaudiano y Meira Cartea (2020) resaltan en una Educación Ambiental [EA] enfocada en prepararse para el cambio. De tal modo, la búsqueda de romper las brechas puede consistir, como afirma Tamás (2021), en el uso de una aflicción o duelo por la naturaleza perdida como herramienta de cambio social. Volver a sensibilizar a los sujetos, hacerlos partícipes críticos de los daños causados al planeta, sí, pero primero de los daños a nivel local. Y, como comenta Martos García (2018), será posible acceder a un cambio de visión sobre la naturaleza, donde no haya una división entre lo humano y lo no humano, sino que surja la unión de todo dentro del manto natural.

En este meollo entra en juego la literatura o, más concretamente, la liternatura o escrituras de la naturaleza (Literatura y Fomento a la Lectura UNAM, 2023; Nepote y Melchy, 2023; Pardo Cereijo, 2022; Soria, 2023). La liternatura podría ser la herramienta principal para contrarrestar dos problemas evidenciados en estas páginas: el déficit de la lectura y la crisis climática. Y aunque, como afirma Melchy (como se citó en Nepote y Melchy, 2023), leer poesía no tiene el mismo impacto que un decreto jurídico de protección

a espacios naturales o que el funcionamiento de una planta tratadora de aguas, eso no significa que no sea útil. Lo que hace la literatura no es, por tanto, menos valioso a causa de su impacto más discreto; antes bien, es mucho más significativo porque precisamente su huella es profunda. Leer literatura contagia la empatía, cambia el modo de apreciar la naturaleza, contribuye a la formación de una conciencia crítica que, con el tiempo, será más necesaria que cualquier acción física. Porque no se puede pensar en el cambio a nivel global si no hay un cambio a nivel personal.

Por todo lo anterior, se desarrolló *Liternatura entre bosques: la promoción de lectura para incidir en la conciencia crítica y ecológica de adolescentes*. La conformación de este documento comprende cuatro capítulos principales. El capítulo uno sienta las bases referenciales de la investigación. Se profundiza en conceptos clave como la lectura por placer, la grupal y los círculos de lectura, elementos que es necesario definir con claridad para dar pasos seguros en el fomento a la lectura. También, por los intereses de este proyecto, se da cabida a conceptos como la ecología, la ética ambiental o la emergencia climática, los cuales abren un panorama innovador al momento de tocar la lectura. Igualmente, se describen cuatro teorías relevantes para puntualizar la realidad que se investigó: la teoría sociocultural de la lectura, la pedagogía crítica, la comprensión y aprendizaje dialógico, y la ecocrítica. Cada una se enfoca en un aspecto particular de la intervención aplicada, dotando de fundamentos teóricos al desarrollo de la investigación. Por último, se retoman antecedentes valiosos en tres distintos aspectos: la promoción en escuelas y con adolescentes, la literatura como forma de tocar la ecología y la promoción lectora con perspectiva ecocrítica.

El capítulo dos muestra con detalle el aparato metodológico empleado en esta investigación, centrado en un enfoque mixto, con la recopilación de datos cuantitativos y

cuantitativo y con el apoyo de la Investigación Acción Participativa [IAP]. Primero, se contextualiza al lector acerca de dónde se llevó a cabo la intervención. Se revisan los pros y los contras observados en el espacio, así como el acercamiento con el grupo. Cabe la mención aquí de que no se trabajó con un grupo ya establecido, sino que se hizo una convocatoria e invitación directa en grupos de 1 ° y 3 ° grado de la escuela donde se desarrolló el proyecto. Después, se profundiza en el problema general de la lectura en México y el particular de la lectura en adolescentes y la EA. También se identificó y describió el problema concreto, tomando como base uno de los instrumentos empleados al inicio de la intervención con el grupo. Con esto, se comentan las justificaciones por las que se consideró pertinente la realización de una investigación de este tipo.

Teniendo en cuenta este trasfondo inicial del capítulo, se comparte un objetivo general con seis particulares y la hipótesis de la intervención. El objetivo, como ya se puede prever, consiste en fomentar el placer de la lectura y la escritura a la par que coadyuvar en el desarrollo de una conciencia crítica y ecológica sobre la situación de la naturaleza-humanidad a escala local y global en un grupo de adolescentes en contexto escolar. El supuesto bajo el que se amparó la investigación consistió en que, a partir de la aplicación de una intervención que se centrara en el placer de la lectura a través del diálogo y de un círculo de lectura, se lograría cambiar la manera en la que los participantes se vinculan con la lectura y la escritura creativa; además, con el enfoque ecológico, imbuido en una cartografía lectora basada en literatura, se esperaba que hubiese un cambio en su conciencia, haciéndoles reflexionar sobre relación con lo natural y con los problemas de contaminación y deterioro ambiental de sus comunidades.

Tras una descripción de la manera en que se evaluaría la intervención y del procesamiento de evidencias, se pasa al capítulo tres, cuyo contenido presenta a

profundidad los resultados obtenidos y observados, y su posterior discusión. Aquí, se muestran los resultados de 9 participantes, quienes concluyeron satisfactoriamente la intervención y, en su gran mayoría, tuvieron una mejoría estadísticamente significativa tanto en su relación con la lectura y la escritura como en la conciencia ambiental. Dividido en cinco apartados, los resultados se orientan desde la presencia y las huellas positivas apreciadas en el desarrollo de la intervención, así como desde el desempeño por participante y su recepción favorable o desfavorable con las lecturas propuestas. Se puede adelantar que, gracias a la conformación y afianzamiento de un grupo pequeño de estudiantes, las evaluaciones obtenidas en las sesiones alcanzaron valores más altos, por lo que se observa que en grupos pequeños la creación de una comunidad mejora en todos los sentidos la intervención. Igualmente, en lo que respecta a la recepción, se observó una dicotomía entre los participantes. Ante lecturas que exaltan lo bello e idílico de la naturaleza, reaccionan de forma positiva. Pero al enfrentarlos a textos que sugieren o evidencian una relación negativa entre el ser humano y la naturaleza, su reacción es de rechazo. No obstante, con lo observado en esta dicotomía se puede rescatar un diálogo más profuso en el caso de las lecturas del segundo tipo.

También se presentan en los resultados las diferencias antes y después de la intervención gracias a la implementación de dos cuestionarios similares. Como se dijo arriba, se muestra una mejoría de prácticamente todos los participantes en los temas principales de la intervención: lectura-escritura y conciencia ecológica. Por otro lado, resulta interesante observar las diferencias que se producen en cuanto a género y lugar de procedencia; aunque no pueden ser tomadas como determinantes por la cantidad de participantes, estas abren vetas para futuras investigaciones que sigan con la línea de promover la lectura para promover la conciencia ambiental. Por último, antes de pasar a la

discusión, se comparten las opiniones de cuatro participantes obtenidas en entrevistas semiestructuradas. Se observa en general una concordancia en temas como que la lectura grupal fomenta la comprensión personal o que las lecturas vistas apoyan un cambio en su relación y empatía con lo natural.

Por último, el capítulo cuatro presenta las conclusiones más relevantes de lo mencionado en los resultados, así como las limitaciones vistas en la intervención. Aquí, se resalta por ejemplo que para que las intervenciones en ámbitos escolares tengan buenos resultados, dependen en gran medida de la agenda escolar, por lo que esta puede ser un obstáculo en la realización puntual de las sesiones o en la asistencia de los participantes. En el apartado de recomendaciones, que cierra el capítulo, se comparten consejos del promotor y otros involucrados en la realización de esta investigación para superar las limitaciones o para explorar aspectos no tratados en el trabajo, como una recurrencia más marcada de los participantes con el medio natural al tomar las áreas verdes como áreas de lectura.

El documento continúa con las referencias utilizadas y una bibliografía enfocada sobre todo en libros que tratan el tema de la naturaleza mediante el género divulgativo o como punto de reflexión para alcanzar saberes empáticos o cuestionadores del quehacer humano en la actualidad. Además, se comparten 8 apéndices que contienen distintos instrumentos implementados y la cartografía lectora final utilizada en las 14 sesiones de intervención. A modo de cierre del documento, se añade también un glosario de conceptos igualmente útiles en esta intervención.

# CAPÍTULO 1. LA FUNCIÓN DE LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

## 1.1 Marco conceptual

### 1.1.1 *Lectura*

La modernidad trajo consigo cambios sustanciales a la existencia humana: comodidades, salud, progreso; pero también explotación, enfermedad y brechas sociales. En lo que se refiere a la lectura, se trató de un proceso lento, con minorías al inicio, pero que terminó por ser la herramienta primordial para adquirir conocimientos y desenvolverse con facilidad en la sociedad (Vallejo, 2020). Sin embargo, dada su importancia, el concepto no se puede ceñir a una definición sencilla como la decodificación de la lengua escrita. En parte, es eso, pero también es más.

Cercana mas no igual a la oralidad en su enseñanza, se ha referido que aprender a leer es un fenómeno antinatural a la naturaleza humana, por su más reciente aparición en la historia de la especie respecto a la comunicación oral (P. Carrillo Castilla, comunicación personal, 07 de marzo de 2024). No se nace leyendo, se aprende a hacerlo, por lo que se concibe más como una práctica social (Cerrillo, 2016). Y no se suele hacer solo, sino acompañado. Por ello, el acto de leer requiere de una conceptualización más precisa.

Diversos son los acercamientos recientes al concepto de lectura. ¿Cuántas maneras de leer existen? ¿Para qué sirve? ¿De qué forma se contagian? ¿Contra qué protege ser lector? A inicios del actual siglo, Cassany (2006) señaló que hay nuevas demandas sobre cómo leer. Para este autor, hay cuatro primordiales: 1) la ideología, es decir, comprender que hay un discurso interno que no siempre es inocente; 2) de la mano de la globalización, las distancias entre lenguas y culturas se acortaron, por lo que es importante entender que

hay lecturas cruzadas entre idiomas; 3) igualmente, el internet, como estandarte concreto de la globalidad, cambió la manera en que los discursos escritos y las formas de leer se desarrollan entre los usuarios; y 4) convergente en la democratización y la globalización de los saberes, surge la necesidad de promover el encuentro con la ciencia y la divulgación. Precisamente, en este último tema es donde converge el interés de esta investigación: la promoción lectora a partir de tópicos e ideas de la ecología, el cambio climático y la contaminación.

Pues bien, Cassany concuerda con Calvo (2015) en el sentido de que no basta con alfabetizar a las personas, pues las intenciones leer y escribir hace cinco siglos no son las mismas que en la actualidad. Freire (2024), en el siglo anterior, promovía algo similar. No es suficiente, para las sociedades modernas, hacer de los individuos decodificadores, sino que se requiere de una práctica lectora consciente, real y contextualizada en su entorno. Así pues, con el siglo XXI aparece la urgencia de adaptar los usos del acto lector. Decodificar, sí, pero de forma crítica y activa.

Otros autores sostienen ideas semejantes en torno a la práctica general y la práctica de los jóvenes. Así pues, las conferencias de IIBI UNAM (2024) complejizan los sentidos que adquiere la lectura en conexión con los patrimonios culturales y destacan cómo el concepto de lector colinda con un interpretador de la realidad circundante. Ramírez Reyes et al. (2023), por su parte, parten de la idea de que la lectura es una herramienta fundamental para combatir los problemas adversos en las etapas juveniles, puesto que funcionan como espejos para conectar con la otredad, para practicar y desarrollar el pensamiento crítico y la resiliencia.

Domingo Argüelles (2011, 2021) plantea que la lectura es una forma de conectar con el pensamiento. Se trata, como más adelante se profundizará en la teoría del

aprendizaje y la comprensión dialógicas, de un proceso donde convergen el presente del individuo (sus sentidos), su pasado (su bagaje cultural, su experiencia previa, la conexión con otros, sus enseñanzas, etc.) y los mismos elementos por parte del creador del texto (Bajtín, 2012). Así, se extiende la reflexión y logra ser, en términos de Domingo Argüelles, algo más que mantiene en vilo al lector, que lo exhorta a continuar leyendo. Se trata del placer.

Freire (2024), como otros (Domingo Argüelles, 2011; Garrido 2004), señala que la infancia es el punto crítico para confrontar a la lectura, pero lo complejiza. Es un encuentro lento, limitado al inicio, pero que se ensancha. Para el pedagogo brasileño, lo primero que lee un niño o una niña es el microcosmos que le rodea, el mundo inmediato que es su contexto más arraigado. Poco a poco, con el crecimiento y la comprensión de la realidad, este mundo se elonga y alcanza a la palabra escrita. Por ello, “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél” (Freire, 2024, p. 79). Tratándose, entonces, de cualquier forma de leer, es imprescindible también traer a su comprensión el bagaje del mundo que circunda toda creación cultural. El contexto en fin.

Para Vallejo (2020) y Garrido (2010), leer es comunicarse y compartir con otros. Se trata de un reconocimiento de la otredad, de las diferencias con el mundo, de aprender sobre ello. Es una forma de identificar una identidad, definirse ante la sociedad. Pero también es una forma de entablar puentes, de dialogar con uno, con el autor, con la realidad (Álvarez-Bernández y Monereo, 2020). Vallejo sostiene que la lectura tiene la peculiaridad de nutrir conversaciones y mantener pensamientos vigentes a lo largo del tiempo. Sin embargo, el valor más importante de la lectura es la libertad (Domingo Argüelles, 2021; Vallejo, 2020). Fuera de imposiciones, de obligaciones y castigos, la promoción de la

lectura pretende que los individuos se acerquen a la lectura en la libertad de elegir si eso es lo que quieren.

Por último, un factor que también define a la lectura es el espacio donde se desarrolla. Chambers (2007) apunta que hay una correlación entre dónde se lee y cómo se lee (con o sin placer, intención o concentración). No es lo mismo llegar a un espacio donde todo está organizado y preparado para leer (con libros, insumos, comodidad, etc.) que hacerlo en un entorno donde impera el desorden, la escasez y los ruidos que dispersan el entendimiento. En esto, como se puede prever, también aparece la libertad para alcanzar la lectura y la visión de una lectura del mundo. Y si sucede en términos cotidianos, en lo que respecta a la naturaleza y los fines de esta investigación, también se da un cambio digno de profundizar. En el apartado 1.1.5 se revisará este aspecto con más detalle.

**1.1.1.1. Lectura por placer.** Tras mostrar la complejidad que radica en el acto lector, es importante referir dos posibles caminos que puede tomar cualquier persona al valerse de la lectura. La lectura utilitaria y la placentera. Si bien la acción de leer se realiza mecánicamente igual, es decir, el proceso de acercarse al texto se lleva a cabo por medio de la decodificación del mensaje que contiene, el impacto de la comprensión y las necesidades de fondo adquieren significados disímiles. Por ello, se puede leer (decodificar) un texto y tomar dos posibles caminos que alteran la experiencia en cierto grado.

La lectura, en términos de utilidad, se suele vincular a los entornos educativos, como las universidades, y es respuesta a la apropiación de conocimiento. En la universidad impera el manejo de información con el fin de aprehenderlo y recrearlo. Si bien sus fines se orientan al incremento cultural y al desarrollo de ciudadanía, como apuntan Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez (2018), lo cierto es que este tipo de acercamientos al texto se suele vincular a la obligatoriedad (aunque también es cierto que la lectura utilitaria puede

ser placentera, como también refieren los autores). Se lee para responder un examen, para escribir un reporte, para cursar una materia o la carrera completa. El fin no es el acto en sí, sino lo que se puede hacer con ello.

En su vertiente placentera, la lectura adquiere dimensiones distintas. Por contraste con lo utilitario, la placentera se da por gusto personal, por iniciativa del lector, no por un agente externo. La información pasa a un segundo plano (no se ignora, pero tampoco es la búsqueda principal), y lo que toma la motivación es el mero placer, el goce personal; la recompensa principal es leer en sí mismo (Garrido, 2010; Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez, 2018). El acto lector, entonces, se puede convertir en un hábito, lo que significa que adquiere significación en la persona.

Aunque la lectura utilitaria es valiosa y necesaria para la vida cotidiana y profesional de toda persona, es importante acercar a las personas primero a la lectura por placer. Como rasgo distintivo de esta última, la libertad permite el desarrollo de distintas competencias lectoras que poco a poco facilitan la utilitaria (Jarvio Fernández, 2019b). De hecho, se dice que esta última no crea la simpatía al acto de leer, sino que lo hace el acto por placer (Garrido, 2010). Es precisamente lo que expande el sentido de la lectura por gusto, ya que de acuerdo a los intereses personales habrá lecturas más o menos interesantes, y hasta las lecturas académicas pueden adquirir el adjetivo deleitable.

Ahora bien, vale la pena detenerse por un momento en la parte conflictiva del concepto de “placer” para el ideario social. Asociado a la lectura, se podría entender que es un acto desinteresado e irresponsable. Lo interesante es que lo placentero se puede hallar en distintos contextos, y, como se dijo arriba, hasta las lecturas de la escuela pueden realizarse por placer. Domingo Argüelles (2021) apunta que es necesario tocar dicho concepto con cuidado, ya que se puede caer en prejuicios que malogran la finalidad de todo acto por

placer, una experiencia significativa que se arraiga en la persona. Garrido (2010) señala que lo placentero no solo se halla en los sentimientos y las emociones, sino además (y sobre todo) en el intelecto.

En particular, la propuesta de Barthes (2011) sintetiza y remata el conflicto. Parte de distinguir dos conceptos en apariencias sinonímicos, como lo son el placer y el goce. Para él, el texto placentero es cómodo para quien lo lee, pues se adecúa a su contexto, mientras que el texto gozoso es el que reta y descoloca, que hace reflexionar y cuestionar las ideas del lector. Sin embargo, no se trata de categorías excluyentes entre sí. Antes bien, un mismo texto puede generar ambas experiencias, y para los intereses de esta intervención, es necesario referir que se busca producir placer a través de experiencias contextualizadas en las lecturas, pero que conduzcan al goce a través del diálogo y la reflexión.

Otra peculiaridad del placer de acuerdo con Barthes radica en derrumbar un prejuicio: asumir que el placer está en el texto nada más. La realidad puede ser más diversa, desde la comprensión y prefiguración de lo que sucederá al final del texto hasta la manera en que se puede intervenir, como tomar una postura o identificar y adscribirse a alguna de las voces del relato. Se trata de una interacción entre el lector y el texto tan estrecha que termina por convencerlo de alguna idea no prevista. Partiendo de la letra escrita, el individuo hace de la decodificación un acto placentero por la manera en que se profundiza en otros aspectos mentales, como el cuestionamiento o la deriva en pensamientos ajenos que se enriquecen con propios.

En la actualidad, la lectura rivaliza con otras formas de entretenimiento, preeminentemente electrónicas, lo cual la ha relegado a un segundo plano. Atrofiada como actividad placentera, leer se ha vuelto poco popular entre los adolescentes. Sin embargo, se ha observado que hay una correlación directa entre la lectura placentera y el rendimiento

escolar (Dezcallar et al., 2014; Garrido, 2010, 2004) y que, en un momento crítico como lo es la adolescencia, acercar a los jóvenes a la lectura de un modo lúdico y libre puede contagiar su afición y concebirse como un hábito, lo cual derivaría en el aprendizaje de todas las asignaturas. Pero al colocar la lectura en el ámbito escolar, sucede una contradicción. Es un absurdo exigir comprensión e interpretación si no ha habido un contacto placentero con la lectura, y más aún si esta tiene competidores serios en la atención de las nuevas generaciones.

Ahora bien, leer por placer, como toda práctica humana, exige un contacto directo y constante. Para algunos investigadores (Cerrillo, 2016; Dezcallar et al., 2014), se trata de un acto que se refina conforme aumenta la edad de las personas y se leen distintos textos y géneros, ya que se expanden y se especializan los intereses. Por su parte, Ramírez Reyes et al. (2023) describen que es en la juventud cuando la lectura placentera puede introducirse con naturalidad, ya que suceden incertidumbres y experiencias nuevas para los jóvenes (como la sexualidad, las emociones, el cuerpo, la identidad, etc.) que requieren respuesta o, al menos, un reflejo.

Entre los resultados de Ramírez Reyes et al., se habla de que la efectividad de la lectura por placer se da a partir de la socialización de la experiencia lectora entre iguales. La escuela, en teoría, es el espacio idóneo para fomentar dicha experiencia, para hacer lectores hedonistas, aquellos que por libertad y no por otra razón se detienen a leer por el mero gusto de hacerlo, atendiendo sus gustos, proyectando su persona y lo que le atraviesa (Lavín, 2003).

No obstante, Garrido (2004, 2010) critica que aunque sí debería serlo, la realidad escolar es alarmante por hacer lo contrario, ya que las personas que se forman en los años escolares hacen de la lectura una herramienta de salida rápida de las obligaciones. Se lee

para hacer tareas, para responder exámenes, para cursar materias. Se lee con utilidad, no con placer, y ahí radica que se diga que los estudiantes están alfabetizados y no son lectores reales. Por ello, el autor señala que el enfoque educativo adolece de una ausencia de programas enfocados en la lectura y la escritura en sí, puesto que en los únicos espacios donde en realidad tomaban el papel protagónico era para resolver ejercicios.

Así pues, en la mayoría de los casos, solamente a través de una lectura placentera se pueden adquirir competencias intelectuales, comunicativas y expresivas más elevadas. Adquirir la capacidad de leer con gusto abre el camino para entender lo que se lee con mayor facilidad. Comprender, entonces, surge del acto placentero, aunque la tendencia social y educativa censuren y critiquen a esta.

**1.1.1.2. *Comprensión de la lectura.*** No es lo mismo estar alfabetizado que ser lector. Si se pudiera describir en una palabra el significado de leer, habría que atender una idea que debería estar incluida en todo acto alfabetizador. Una palabra que describe el acercamiento a la cultura escrita como algo más complejo que solo decodificar. Se trata de comprender, que para Cassany (2006) es el punto de partida para alcanzar un manejo de la lengua escrita profundo, como lo es la literacidad. No es lo mismo dar voz a la palabra redactada que comprender su sentido.

Coincidente con la complejidad del concepto de leer y del placer, la comprensión también es difícil de definir. Para Cervera Rodríguez et al. (2007), se trata de un discernimiento consciente entre los temas, las ideas principales, los asuntos, los propósitos del texto. Pero también se requiere de una perspectiva crítica capaz de identificar ideologías, evidenciar puntos de vista implícitos, hacer inferencias, etc. Este proceso de discernimiento suele depender del tipo del texto y del objetivo que tiene el lector con su

lectura. En principio, el proceso se puede dividir en distintas lecturas a un mismo texto para alcanzar una comprensión profunda.

Sin embargo, Cassany (2006) añade que no solo se trata de un proceso personal (un cúmulo de capacidades cognitivas como compaginar aportes propios con los del texto, hacer inferencias, hipótesis o construir significados), sino que además se socializa. Así, de acuerdo con su postura, se plantean tres perspectivas teóricas de comprensión, la lingüística (decodificación de grafías y creación de sentido entre palabras relacionadas), la psicolingüística (de inferencias y lógica, donde intervienen procesos mentales del lector) y la sociocultural (colectiva, en la que se compaginan los dos anteriores y se socializa y moldea una interpretación mayor). En el apartado 1.2.1, se profundizará en ello.

Para Cassany existen tres niveles de comprensión. Leer las líneas, entre las líneas y detrás de las líneas. Las tres atienden una progresiva profundización en el entramado escrito que va desde el sentido literal y las deducciones, hasta las bases ideológicas que sostienen al texto. Por lo mismo, cada una es más complicada de distinguir que la anterior. Entender que cada individuo es capaz de comprender en distintos niveles y con distintas herramientas es darse cuenta de lo variados que son los lectores y los textos. Incluso, puede existir una variación de comprensión en un mismo lector, ya sea si lee en distintos momentos de su vida o si realiza varias lecturas a profundidad. La lectura, por ende, es un acto que toma mucho en consideración el contexto, la subjetividad, el trasfondo histórico, cultural, económico, etc. Pero si se añade a esto que el acercamiento a cualquier texto depende del género discursivo o literario al que corresponde, esta misma comprensión variaría igualmente.

Por ello, saber que la comprensión es compleja libera ciertas tensiones que también se originan en los prejuicios sociales. Domingo Argüelles (2011) cuestiona la idea del

“buen” o “mal” lector. El mal lector es aquel que no comprende con exactitud lo mismo que el otro sí. Se trata de una visión cerrada sobre los significados que un texto pudiera tener, donde una figura de poder impone un punto de vista y censura el resto. Como si se tratara de verdades universales, la perspectiva sobre el mal lector radica también en un problema de entendimiento mutuo, en el olvido de los posibles aportes que pudiera dar un otro a lo que un individuo entiende. En este prejuicio, como se puede apreciar, ni existe la subjetividad ni hay un entendimiento de que todo acto lector es social en diversos sentidos.

Ante este prejuicio se propone, como en la presente intervención, un enfoque de encuentros. En la promoción lectora se promueve el intercambio dialógico y el trabajo colaborativo para construir significado en un texto. Siguiendo con Domingo Argüelles, se trata de una comprensión plural que toma en cuenta la emotividad y el intelecto de cada individuo inmerso en el proceso. En este sentido, se considera que la comprensión en el contexto de la promoción lectora nunca será definitiva, más bien existen propuestas de sentidos que se suman a la lectura.

Por último, la comprensión puede llegar a un nivel de apropiación mayor cuando se utiliza la escritura. Como sugiere Cerrillo (2016), la escritura tiene la capacidad de asentar la perspectiva propia en el momento reflexivo de la redacción. De tal modo, se puede argumentar que no hay elementos aislados en la comprensión. Como punto de fuga y de encuentro, entender lo que dice un texto y elongar este entendimiento al plasmar las palabras propicia el desarrollo de habilidades lectoras y de escritura, así como competencias cognitivas. La lectura, en fin, se entiende como un devenir donde actúan rasgos que no se pueden aislar con facilidad y que, si se logra fomentar el hábito a partir de la libertad, el placer y la socialización, puede mejorar conforme se crece intelectual y biológicamente.

### ***1.1.2 Escritura creativa***

Pensar en la lectura es pensar inevitablemente en la escritura (Domingo Argüelles, 2011). En principio, es una competencia comunicativa que ha acompañado al ser humano desde los albores de su existencia, a partir de la antigua necesidad de inventariar las cosas del mundo; no obstante, su aplicación se deslizó poco a poco a la conservación de las invenciones literarias y el cúmulo de conocimientos que gestó la humanidad (Vallejo, 2021). Pieza imprescindible en el progreso, es una tecnología que se ha adaptado a lo largo de los años a distintas plataformas, desde las tablas de arcilla o de cera, pasando por pieles de animales, papiros y rollos, hasta el papel y las pantallas. Semejante al lugar que juega la lectura con el paso de los siglos, la escritura se apega al desarrollo de la tecnología para verteerse en el mundo (Cassany, 2006).

Del mismo modo que la lectura, también escribir responde a un uso sociocultural. De hecho, Cervera Rodríguez et al. (2007) argumentan que, después de la oralidad, la palabra escrita es el elemento más importante para la expresión de las personas. Y es la escritura una forma de delimitar y preservar la palabra oral. Como apunta Vallejo (2021), con la llegada de la escritura y las distintas maneras de plasmarla, se dio un salto tecnológico que favoreció la conservación de los conocimientos, pero que también dio más posibilidades de protegerlo contra la inclemencia del tiempo y el azar. Con la escritura, por último, se inició la diversificación del saber, no ya de voz a voz, sino a partir del texto. Fijado en el tiempo y el espacio de la hoja de papel, tendría más probabilidades de perdurar, pero también de mantener su integridad en lo que pretende comunicar.

Salir a la calle y ver letreros, grafitis, publicidad; entrar a un restaurante y leer el menú; mirar las notificaciones del teléfono; el siglo XXI no se podría concebir sin el pilar de la escritura. Pero no solo se lee, sino que también se codifica texto. Vallejo (2021) y

Cassany (2013) describen que en la actualidad es esencial tener la capacidad de expresarse por la escritura, lo cual implica la facultad de enunciar con claridad y sentido un mensaje. En la vida cotidiana y gracias a las facilidades de la tecnología (los teléfonos celulares, las computadoras, las tabletas, etc.), cada individuo pasa una considerable parte de su tiempo redactando mensajes para mantenerse en contacto con sus conocidos.

Pero ¿es lo mismo ese tipo de escritura que la que se exige en la escuela? ¿Cambia en algo quien escribe un artículo académico a quien escribe un mensaje? ¿Y qué hay de la escritura como arte? Se podría describir, en primer lugar, que igual que cada persona lectora es distinta a cualquier otra, también es cierto que las escrituras varían.

Hay una primera distinción similar a la de la lectura, la versión placentera y la versión de necesidad (Cervera Rodríguez et al., 2007). Para Ramírez Reyes et al. (2023), el contexto, las causas y los fines de la escritura son los que distinguen a la escritura como algo válido. De acuerdo con los investigadores, es la institución la que da validez como acto de escritura a las versiones académicas y a las creativas, mientras que las del contexto cotidiano no son tan reconocidas. Aun así, consideran que es importante atender estas formas más utilitarias, inmediatas, con poco seguimiento a la norma ortográfica, debido a su consistencia en el día a día.

En cuanto a la escritura creativa, que es la que concierne a la presente investigación, se trasciende una visión centrada solo en la utilidad o la necesidad cotidiana. Con el trasfondo comunicativo, se presta atención a la descripción de uno mismo, para cuestionarse y reflexionar (Domingo Argüelles, 2011), para percibirse a sí mismo de forma lúdica y estética (López Aguilar, 2022). La escritura de este tipo tiene la facultad de ser un espacio seguro esencial para el pensamiento reflexivo de uno mismo y de la lengua escrita (Ramírez Reyes et al., 2023).

Contraria a la visión de la escuela sobre la escritura (como una herramienta para un fin, como una utilidad más que un fin en sí mismo), la escritura creativa constituye una forma de romper con el espacio escolar (Cerrillo, 2016). Si a esto se le suma la perspectiva de los estudiantes en la encuesta realizada por Ramírez Reyes et al., se podría deducir que la idea de escritura también variará en cuanto al espacio. Para los jóvenes, los textos escolares no son considerados formas de escritura, mientras que la redacción personal o artística si se considera más como escritura. Por ello, se podría concluir que para fomentar el gusto y el hábito de la escritura se requiere de un deslinde de lo que la escuela asume y dicta como acto de escribir. Fuera de la cerrazón y la rigidez de los ejercicios escolares o académicos, señala Cerrillo, la escritura libre seguirá el mismo camino que la lectura, un movimiento interno y autónomo que se arraiga en el individuo.

### ***1.1.3 Pensar, leer y escribir en la escuela***

La escuela, ya se aludió arriba, pone al centro a la lectura y la escritura. Para Carrasco Altamirano (2006), es el lugar idóneo para alfabetizar a gran escala, ya que las barreras sociales se disuelven y cada estudiante tiene las mismas oportunidades para aprovecharlo al máximo. En ello coincide Garrido (2004), pero tiempo después sugiere que no basta con alfabetizar. “Al decir que en México faltan lectores hablo de lectores que hayan hecho de la lectura una necesidad vital. Esos no los forma la escuela, porque nunca se lo ha propuesto. Más bien los teme o los considera superfluos” (Garrido, 2010, p. 49).

La escuela ha tenido una evolución notoria tanto en las maneras de enseñar como en los contenidos. De acuerdo con Calvo (2015), las modificaciones en la educación (sobre todo de lectura-escritura) que se imparte en las instituciones se aprecian con los siglos. Se está ante un punto de reunión entre el cambio y la adaptación que la sociedad dicta. Ahora,

en la actualidad, como se dijo en el apartado 1.1.1, la escuela debería promover prácticas críticas y reflexivas sobre el uso del lenguaje. Pero las cosas son distintas.

Lerner (2001) sugiere que uno de los problemas principales de la escuela como lugar para aprender a leer y a escribir es que no se tratan como ocurren en la vida diaria. Se les descontextualiza, se mecanizan y pierden sus significados intrínsecos. Se enseña a resolver cuestionarios y exámenes, a hacer resúmenes, pero no a redactar con soltura o a leer tras las líneas. Para Lerner, el objetivo ideal de la escuela consistiría en compartir la cultura de la palabra escrita y oral. A partir de ello, de este contagio con la importancia y la dependencia que el ser humano sostiene ante la palabra, se buscaría que cada estudiante lograra reflexionar.

Así aparecen valores contradictorios entre la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. Como un entorno ambiguo, la escuela promueve la lectura y la escritura, las toma de base para todas sus actividades, pero se tratan como actos obligatorios y descontextualizados; incluso se les toma como una asignatura que la equipara al resto, lo cual hace que pierdan su significado holístico y transversal (Calvo, 2015; Cassany, 2013). Los estudiantes asumen que la lectura solo es útil para la escuela, lo que causa que el fomento solo sea comprendido en ese límite. Para Petit (2001), será mejor intentar en otro ámbito si lo que se busca con la enseñanza de la lectura es hallar el placer. Por su parte, Domingo Argüelles (2021) evidencia que hay una pérdida de placer cuando la obligatoriedad aparece, cuando leer se asocia a las tareas o al castigo.

En términos de pensamiento crítico, tan cercano a la lectura y la escritura, Andruetto (2014) sostiene que se puede lograr en la escuela, ya que es posible que los estudiantes tomen distancia de lo enseñado y lo cuestionen. Es posible, ¿pero es lo que pasa? ¿Cómo hacer que los educandos logren cuestionar por qué se enseña la historia de esa manera y no

de otra, o cómo lograr que sean autónomos de lo que enseña el docente? Ya Schopenhauer (2015) problematizaba un punto clave que emparentaba la injerencia de la lectura en el logro de una autonomía intelectual. El filósofo se cuestionaba hasta qué punto la lectura afectaba el sano desempeño del pensamiento y llamaba la atención sobre aquellos que solamente se atenían a la palabra escrita.

Se trata de un peligro sedante oculto en la lectura: dejar atrás el pensamiento propio a cambio de lo que otro piensa o defiende. El extremo que Schopenhauer (2015) describe es aquel en el que lo leído toma el control de uno mismo, donde no hace falta reflexionar porque todo está dado en las páginas de cualquier tomo. Entre sus reflexiones, el filósofo comenta que no existe pedagogía para enseñar a pensar, solamente la práctica y el encuentro con el otro lo pueden lograr: comparar, contrastar verdades, medir el saber propio con el ajeno. Del mismo modo, varios ensayistas (Domingo Argüelles, 2021; Garrido, 2004) comentan que no se puede enseñar a ser lector, sino que el contacto con los libros y las experiencias de lectura van modelando este rasgo en las personas.

Así, tanto pensar como leer son procesos intelectuales que requieren de tiempo. En este sentido, se ha teorizado sobre la necesidad de una alfabetización consciente (Freire, 2022; Kalman, 2003). Freire en particular sostiene que la alfabetización trasciende la decodificación de mensajes. En la conciencia, para el pedagogo, radica el giro para hacer que las personas reconozcan cuál es su lugar en el mundo, que puedan distanciarse de este y logren cuestionar por qué es así (Freire, 2022, 2024).

En armonía con lo anterior, el desarrollo efectivo de la literacidad puede tener un punto de crítica y distanciamiento con los conocimientos que se transmiten en las escuelas. Cassany (2006) apunta que este concepto describe el uso consciente de la cultura de la palabra, tanto oral como escrita. Aquí, la perspectiva de cada individuo es aprovechada al

máximo, puesto que de uno mismo surgen los conocimientos que serán contrastados con el otro (Schopenhauer, 2015). Se trata, pues, de un manejo del lenguaje escrito de manera intencional y reflexiva para participar en eventos sociales y culturales (Kalman, 2003).

En este uso de la literacidad es donde falla la escuela o, como mencionó Garrido al inicio de este apartado, donde la escuela no busca crear lectores, sino apenas sujetos alfabetizados para el uso inmediato. Por ello, el autor se pregunta cuál es el sentido de tener a los estudiantes más de 12 años en la escuela si al salir no serán lectores autónomos (Garrido, 2004), es decir, en sujetos capaces de discernimiento, de pensamiento crítico, habilidades comunicativas y mayor empatía.

Lo que muchas veces se olvida es que para lograr una práctica de lectura o escritura significativas hace falta la figura de otros. Contagiarse. Comprender que estas actividades, si bien no tienen un impacto inmediato, pueden ser realmente beneficiosas. No hay que olvidar que esto solo se puede lograr a través de la libertad (Garrido, 2010; Vallejo, 2020) y gracias la complicidad de un acompañante (Andruetto, 2014). Así, se consideró pertinente que la intervención presentada en este documento se realizara en el entorno para cambiar las maneras en que los estudiantes participantes se relacionan con la lectura y la escritura, incentivando un pensamiento crítico y dialógico.

**1.1.3.1. Lectura y diálogo.** Justamente, el diálogo podría ser el punto de partida y la herramienta transversal para cualquier intervención de promoción lectora. Este consiste en un intercambio oral, con códigos y discursos contextualizados (Cervera Rodríguez et al., 2007). Ceñidos a un momento determinado, las charlas que pueden surgir a partir del diálogo sano mantienen una naturalidad para hablar (un modo normal de cada individuo para comentar sus ideas), la agilidad que se refleja en el movimiento sin obligación de los temas que se tratan, la pérdida de tensión para tratar la información y el uso de turnos.

Sin embargo, al entrar en contacto con la lectura, el diálogo se complejiza. Para Yunes y Montes (2005), Domingo Argüelles (2011) y Vallejo (2020), la lectura conduce tarde o temprano a la escucha activa del otro. Se trata, en primer lugar, de un otro virtual, en el sentido de que se encuentra implícito en el texto y en el lector. Álvarez-Bernández y Monereo (2020) hacen discurrir su reflexión sobre qué elementos entran en juego al leer. A partir de las teorías de la recepción, los autores describen que hay voces en el interior del lector y del texto, como el autor, las experiencias previas, las enseñanzas y comentarios de otros individuos, las narraciones asociadas y aludidas, etc. Así pues, como refiere Bajtín (2012), la vida se convierte en un diálogo que nunca termina ni tiene origen preciso.

A través del diálogo que se produce en la lectura es posible alcanzar una forma de pensamiento crítico (Balcazar, 2003). Como se ha referido arriba, el lector que piensa críticamente sobre lo que lee hace que su interacción con el texto se equipare a una charla donde se sopesan los conocimientos, se infieren argumentos y, al final, se toma una postura. Schopenhauer (2015) y Freire (2022) dirigen sus ideas hacia ese punto, puesto que para ambos la lectura no debe ser sedante, sino detonante de ideas de la experiencia personal.

Por último, se podría recordar que la lectura requiere de interacción social para crear experiencias significativas. En este sentido, la lectura como diálogo es retomada por Cassany (2006) para profundizar en las dimensiones de comprensión que este acto contiene. Para el investigador, este tipo de práctica colectiva conduce a la reformulación de significados y el enriquecimiento social de los involucrados. Con ello, también se logra que exista un aprendizaje significativo en grupos (Valls y Munté, 2010) y un cambio en los sentidos que tiene la lectura preestablecidos (solitaria, íntima, pasiva).

**1.1.3.2. Círculos de lectura.** Para concluir con este subcapítulo, queda por referir una función de la lectura con más detenimiento. Cerrillo (2016) comenta que la literatura ha

tenido un papel socializador a lo largo de la historia, puesto que colectiviza lo vivido en el mundo y lo personal. Hace de la experiencia individual un discurso que viaja en el tiempo. Llega al lector para que este perciba la otredad y note que no hay tantas diferencias. Que solamente hay “formas diferentes de expresar estados de ánimo comunes a todas las personas, sin diferencias de condición, raza, cultura, lengua o ideología” (Cerrillo, 2016, p. 19). Pues bien, en este papel socializador de la lectura aparece una estrategia que cambia la manera en que se puede hacer.

Se trata de volver a la lectura una práctica social que contribuya a la generación de comunidades. Para Álvarez Álvarez (2016), son tres las formas en que se puede desempeñar la lectura: las Tertulias Literarias Dialógicas [TLD], los círculos literarios y los clubes de lectura. Cada una tiene su característica diferenciadora, como que en las TLD se promueva la lectura de clásicos literarios, donde las reuniones se enfocan hacia el diálogo y existe un cronograma de capítulos a revisar en un tiempo establecido. Los círculos literarios son espacios donde se estudia un tema con el detonante inicial de la literatura. Por último, los clubes de lectura son similares a las TLD, pero cambian en el enfoque, ya que los clubes suelen contar con una variedad mayor de elecciones.

Para los fines de esta investigación, se consideró imprescindible la aplicación de una estrategia denominada como círculo de lectura. De acuerdo con Chambers (2007), el círculo de lectura es una cadena de actividades coordinadas entre sí. Se parte de una selección de obras, autores o temas que serán revisados en las reuniones. En ocasiones, la selección o cartografía depende de la disponibilidad y la facilidad de acceso, es decir, que se trate de obras lo suficientemente atrayentes para los individuos como para cautivarlos y hacerles partícipes. Posteriormente, se da el tiempo de la lectura, que es cuando se escuchan lecturas en voz alta, enunciadas por uno o varios integrantes. Es imprescindible en este

punto que la dinámica se desarrolle en un entorno donde las distracciones son mínimas, para mantener la atención y la concentración. Luego, viene la respuesta o reacción, que puede ir desde un mutismo a una risa ensordecedora. El momento de la respuesta aporta a la lectura la reflexión dialogada que se ha comentado en páginas anteriores. Desde la confusión y la necesidad de repetir la lectura, pasando por conversaciones serias y medidas, hasta las charlas espontáneas. Por último, al centro, se halla el facilitador o promotor, quien tiene la tarea de apoyar a los participantes del círculo en su exploración de los textos. También suele ser quien selecciona la cartografía o quien incita al diálogo. Sin embargo, no hay que olvidar que esta dinámica no es una clase, por lo que es importante que el promotor no retenga la participación en sí mismo o misma.

Chambers resalta que uno de los factores que determinan que un niño o joven se acerque a libros o lecturas específicas se debe a que escuchó a uno de sus semejantes hablar al respecto. Por ello, la función del círculo de lectura es rica, puesto que el contacto con pares, amigos, compañeros de escuela, colegas de trabajo, etc., incentiva en menor o mayor medida el interés por leer. En una institución como la escuela, la aparición de un círculo o club de lectura será significativa por proponer un tiempo en el que los lectores o interesados se pueden acercar a explorar qué más se puede realizar con los libros.

Esta conexión entre pares resulta significativa porque contribuye a lo que en otras investigaciones se denominan comunidades lectoras (Malagón Moreno y González López, 2018; Ramírez Reyes et al., 2023). Estas son espacios donde el sentido de pertenencia se da a través del acto lector, sin discriminar entre la participación presencial o virtual. Se trata de un grupo que usa el tiempo para diversificar la participación de los miembros con la lectura como punto de partida, produciendo así un intercambio valioso.

### ***1.1.4 Ecología***

La ecología se ha ido perfilando desde su concepción, en 1866, por el biólogo alemán Ernest Haeckel (Etimologías de Chile, s.f.). Como disciplina, se centra en la comprensión de los vínculos y colaboraciones que se dan entre los organismos de un entorno, es decir, del funcionamiento natural de la ecósfera; su etimología, estudio de la casa, aventura una comprensión del mundo, el medioambiente, el contexto geográfico, como hogar del ser humano. Aunque se trata de una rama del conocimiento reciente en la historia de la humanidad, Pardo Cereijo (2022) subraya que el interés de los seres humanos por comprender el entorno natural se ha dado desde la antigüedad, como lo pueden comprobar las distintas formas literarias que bosquejan un intento por comprender al otro que es la naturaleza. Sin embargo, con la creciente crisis climática generada a partir de la Revolución Industrial, la atención de esta ciencia ha evolucionado. De acuerdo con Herrera Ibáñez (2023), el problema ambiental ya no puede entenderse ni problematizarse a partir de la ecología, sino que tiene que enfocarse desde los estudios éticos; Leff (2006) propone que la ecología requiere de una comprensión epistemológica.

Siguiendo las ideas de biólogos como Stanley y Barbara Salthe, existen dos escuelas principales de ecología que recupera Herrera Ibáñez (2023): la ecología de comunidades y de sistemas. La primera tiene como objetivo entender las interacciones de las poblaciones que conforman un ecosistema, observando si se trata de una competencia entre organismos o una relación de depredación. En cambio, la ecología de sistemas busca entender la organización a nivel global de los ecosistemas. Se les trata de forma individual, y se contempla cómo fluye la materia y la energía. Flys Junquera et al. (2010), identifican una tercera escuela, llamada ecología profunda, donde la especie humana deja de jerarquizarse como superior y se coloca en el mismo nivel que los demás elementos de la naturaleza.

Para las Naciones Unidas, el siglo XX fue un punto de inflexión en términos ecológicos. A partir de la segunda mitad del siglo y a causa de diversos problemas ambientales severos, se inicia una llamada de atención y una discreta señal de alarma por la organización a partir de la Conferencia de Estocolmo, donde la crisis climática aparece como tema urgente a discutir. Para Laso y León (2010), con este contexto el concepto ecología adquiere un matiz nuevo, puesto que ya no se trata solamente de una comprensión de las relaciones entre especies, sino además de una profundización y cuestionamiento a los problemas que causa el ser humano en la naturaleza.

La ecología profunda y la ecología de sistemas conciben una comprensión distinta de la naturaleza. Para Melchy (como se citó en Nepote y Melchy, 2023), se trata de un juicio basado en la empatía y en el reflejo. Para Tamás (2021), pensar desde la ecología implica desarrollar una conciencia que busque un bienestar planetario. Pero para alcanzarlo hay que franquear las diferencias entre lo humano y lo no humano. Y, por último, darse cuenta de que el ser humano nunca estará aislado de lo natural, sino que “es también un componente de la trama mental de nuestra existencia, aunque nos desentendamos de él una y otra vez” (Tamás, 2021, p. 61).

**1.1.4.1. Emergencia climática.** En la actualidad, los medios de comunicación alertan con cada vez más recurrencia sobre los desastres producidos o derivados de la naturaleza. Se trata de los inicios de un problema que no parece tener solución a corto plazo. No obstante, la sociedad se mantiene impávida e inmóvil. Tamás (2021) sostiene con numerosos ejemplos que el clima, la biodiversidad y el planeta en general está en emergencia, pero que no es una situación espontánea o reciente. Para la autora, la emergencia por el clima tiene como principio el aumento del poder económico de occidente a causa del uso de esclavos africanos para sustentar sus colonias. La explotación

de territorios del nuevo continente. El auge de la violencia contra la mujer y su silenciamiento. El desarrollo industrial y en la sobreexplotación ambiental. Cegados ante el efecto de bola de nieve, los seres humanos han pasado de largo el problema de la crisis climática en los últimos cinco siglos.

Tal vez uno de los pasos erróneos en esta búsqueda por quitar la venda a la sociedad consista en el uso de las palabras. Tomadas como sinónimos, la crisis y el cambio climático no producen la misma preocupación. La crisis conlleva un estado de alerta por parte de las personas, en tanto que el cambio hace pensar en un aumento de temperaturas, lo cual no es más que el punto de partida para un problema global complejo. Otro concepto que valdría la pena añadir es el de calentamiento global. De sentido similar al cambio climático, el valor del aumento de las temperaturas bien podría indicar una preocupación más concreta. No solo cambia el clima, sino que se calienta el mundo entero.

Para García Sánchez (2020), el cambio climático es la reacción de la acumulación de gases de efecto invernadero que se producen por la expulsión de CO<sub>2</sub>. Si bien estos gases se dan de forma natural, el desequilibrio se disparó con la industrialización del planeta. Sin embargo, el efecto del cambio climático no solo se entiende como un calentamiento global, sino que además sucede la sobreexplotación de los recursos para la sostenibilidad de la especie humana. Se agotan los alimentos, el agua, con una aceleración difícil de detener. Además, sucede una alteración en la atmósfera que causa que los fenómenos naturales se alteren y produzcan estragos en distintos lugares del planeta. El clima y las estaciones severas se han modificado en gran medida aunque el planeta en general haya aumentado un grado, a comparación de los inicios del siglo XIX.

Diversos estudios (Bastida-Izaguirre y Ochoa-Villanueva, 2021; Lecaros Urzúa, 2013; Naciones Unidas, s.f.) señalan que la alteración climática se debe sobre todo a las actividades desmedidas de las personas, llegando a romper los límites soportables por la biosfera. Este impacto, como evidencia Naciones Unidas (s.f.), se da a largo plazo en el desarrollo de los climas. De hecho, para la organización internacional, se señala a la especie humana como responsable de los cambios en los últimos 200 años, un ritmo alarmante si se considera el ritmo tenido en los últimos dos milenios.

Igualmente, la crisis o cambio climático no solo afecta los fenómenos naturales, sino a la existencia humana: la vida saludable, la agricultura, la seguridad, entre otros (Naciones Unidas, s.f.). Pero el impacto de este problema tiene un trasfondo social. Ni todos los países producen la misma cantidad de gases de efecto invernadero ni todos tienen las herramientas para contrarrestarlos. Para Khalfan et al. (2023) y González Gaudiano y Meira Cartea (2020), se trata de un problema de desigualdades, donde el 1 % más rico del planeta contamina más con sus emisiones de CO<sub>2</sub> que cinco mil millones de personas. Tamás (2021) profundiza en ello, y refiere que el colapso del medioambiente se debe a una fuerte desigualdad producida por los más ricos, de ahí que sentencie que “la explotación de la tierra y la de la gente van siempre de la mano” (p. 18).

La perspectiva de Tamás alcanza a evidenciar un impacto profundo en la sensibilidad de distintas culturas, como los inuit del Labrador. Esta comunidad ha sufrido los estragos de la crisis climática en el deterioro de las tierras que habitan, con la pérdida de sus lugares simbólicos y, finalmente, con una pérdida de identidad de esos mismos lugares. Para la autora, una reacción emocional de lo vivido por los inuit es la denominada aflicción o melancolía climática. Al retomar este concepto de la escritora Ellie Mae O’Hagan, se refiere a la impresión de que los cambios producidos por la crisis climática

serán tan grandes que las personas comenzarán a lamentarse y dejarse llevar por la tristeza. Sin embargo, Tamás matiza que es una oportunidad para cambiar el presente desalentador. Como una semilla que guarda la esperanza, la lamentación de la pérdida de la naturaleza y la aflicción climática pueden ser catarsis para hallar mejores formas de afrontar la crisis.

**1.1.4.2. Educación ambiental.** La escuela, además de promover la lectura y la escritura, tiene la capacidad de formar ciudadanos capaces de comprender la situación del medioambiente. Naciones Unidas (1975) proyectó en la segunda mitad del siglo XX que la EA llegaría a ser un determinante en la conciencia y el interés de las personas sobre el medioambiente. Para la organización, se trataba de un punto de encuentro entre los saberes, las actitudes y la motivación para entender los problemas más urgentes de atender por cada contexto y a nivel global.

La EA forma parte del currículo de enseñanza de la educación básica, pero no cuenta con una asignatura propia. Este rasgo atiende a una razón de fondo, evidenciar la transdisciplinariedad de la EA en la adquisición de conocimientos, y así comprender de forma holística esta situación. De acuerdo con Alcántara Rubio et al. (2022), se trata de un espacio que trasciende las clases para reflexionar y comprender problemas ambientales. Así, dicen, los estudiantes podrán hacerse responsables de lo que observan como problemas.

No obstante, esta ausencia de una materia ha conllevado problemas en la búsqueda de una educación integral. Lara Arzarte (2021), como se verá en el apartado 2.2.1, menciona que además de la dispersión, hay otros factores que dificultan el acceso a la EA, como la descontextualización de la enseñanza en contextos precarizados o la falta de capacitación de los docentes. También existe una orientación sesgada por los

requerimientos y necesidades de grandes corporaciones y países adelantados que centran su modelo en el desarrollo (González Gaudiano y Meira Cartea, 2020).

Por su parte, otras investigaciones (Calixto Flores, 2015; Gudynas, 2009) sugieren que la propuesta de la EA es pobre al enfocarse en la enseñanza de una sustentabilidad débil. Para Gudynas, este tipo de sustentabilidad es la más básica e inmediata. Sus enseñanzas se orientan a la resolución sencilla, técnica y a corto plazo de los problemas de contaminación. No obstante, hay otros dos niveles de sustentabilidad para este autor. La sustentabilidad fuerte, donde las acciones que se proponen son de mayor impacto y duración. Aquí se busca una forma de equilibrio entre las sociedades y los recursos, y se puede intuir una postura política centrada en el cuidado y reparto de los recursos naturales. Por último, la sustentabilidad súper-fuerte se apoya del pensamiento crítico para tomar distancia de la idea del progreso que permea en la humanidad. Así, se cuestiona el desarrollo humano logrado a costa del bienestar de otras especies, y lo natural adquiere el rango de patrimonio. Esto significa que la naturaleza cambia de sentido y de valor, al verse como la herencia de las generaciones anteriores que hay que proteger para las futuras.

La EA con enfoque débil se ha interpretado como un problema crítico, ya que desde la perspectiva de Calixto Flores (2015), al llegar a la educación secundaria las y los estudiantes ya se habrían empapado de conocimientos básicos. La idea de la transversalidad se rompe en el momento en que lo que se enseña no trasciende. Por ende, se estanca y se ignora la pertinencia de momentos de reflexión para profundizar en un pensamiento ecológico, como apunta Tamás (2021).

Otro punto de inflexión en la EA es cómo y qué enseñar. Para González Gaudiano y Meira Cartea (2020), se trata de una necesidad de primer nivel que no se puede ignorar más. Los autores evidencian dos posibles rutas: educar sobre el clima y educar para el

cambio. La primera consiste en una alfabetización científica, en la que el contacto con la ecología y las ciencias naturales coadyuvarán a la generación de conocimientos del funcionamiento del cambio climático. Por otro lado, la educación para el cambio no se queda en los conocimientos del presente, sino que se centra en la adaptación de cara al futuro: prepararse para los cambios venideros por la emergencia climática, modificar la acción humana y cuestionar la inactividad de aquellos que piensan que el problema es insostenible, cambiar la ideología de consumo capitalista por modelos distintos de consumo y de energías más limpias, establecer el decrecimiento fomentado por las políticas económicas liberales.

Bajo esta dicotomía, los autores retoman y complementan propuestas que van más allá de la alfabetización y de lo cognitivo. De hecho, la pertinencia de su aporte se debe a que se adscriben a poner en primer lugar la respuesta emocional, afectiva y empática en la educación. Así pues, algunas de las acciones que sugieren consisten en atender problemas locales y cotidianos, con posibles soluciones evidentes; el uso del aprendizaje situado; lo personal como reflexión sobre el quehacer individual y colectivo en la búsqueda de evidenciar la abstracción del cambio climático en el día a día. Por último, los autores retoman tres principios que impulsan el aprendizaje colectivo, y que hacen eco de la promoción lectora como un evento estético experiencial para el cambio: 1) la asistencia a charlas y actividades en grupo, que fomenten la captación de aprendizajes significativos; 2) la autonomía para notar por qué es esencial tener este tipo de acciones; y 3) la interconexión entre ciencia y sociedad, puesto que a partir de un enfoque holístico los conocimientos obtenidos son más duraderos (González Gaudiano y Meira Cartea, 2020).

**1.1.4.3. Ética y conciencia ambiental.** A partir de la EA, los estudiantes tienen la posibilidad de adquirir un grado de conciencia ambiental. Sin embargo, esto se puede

dificultar dependiendo de la ideología que impere en las personas (González Gaudiano y Meira Cartea, 2020). Una persona con ideología igualitarista, entendida como aquella que busca la justicia social en todos sus sentidos y para todas las personas sin importar sus diferencias, es más propensa a aceptar y preocuparse por lo que los científicos evidencian acerca del cambio climático. En cambio, una persona con ideología individualista, que no está de acuerdo en el apoyo a minorías, no podrá aceptarlo. ¿Entonces qué puede contribuir a un cambio de pensamiento en la relación del ser humano con la naturaleza?

Aquí entra en juego la ética del ambiente, una rama aplicada de la ética. Esta vertiente fue postulada por Leopold, y se propone como una extensión reflexiva de la ecología: “Que la tierra es una comunidad, ése es el concepto básico de la ecología; pero que debemos amar la tierra y respetarla, eso es una ampliación de la ética” (2019, p. 36). Para este autor, la ética consistía en una contraposición entre la libertad de acción de los seres y su lucha por existir. De acuerdo con Lecaros Urzúa (2013), son tres los principales rubros de acción de la ética ambiental: el señalamiento de las causas de la crisis ecológica a nivel social, económico, lo que conduce a comprender de forma holística el problema; los intereses de las sociedades del futuro, como lo mencionado arriba sobre los patrimonios naturales; y las obligaciones y responsabilidades para con el futuro.

En sus reflexiones, el ingeniero forestal y ecólogo sentó las bases de una ética biocentrista (Herrera Ibáñez, 2023), aquella que llamaba la atención sobre la relación del ser humano con la tierra y los seres vivos que la recorren. Entender que la ética evolucionaba hacia la búsqueda de un bienestar de la mayoría, hizo primero de la ética un entendimiento entre individuos (ética primitiva), y más tarde entre el individuo y la sociedad (Leopold, 2019). Para Herrera Ibáñez (2023), esta búsqueda se relaciona con el principio utilitarista de la ética. Ahora, en ese progreso, en palabras de Leopold, faltaba un

añadido que permitiese el bienestar de una comunidad mayor a la del ser humano, la global. Ahí es donde aparece la ética del ambiente, como respuesta evolutiva sobre el desarrollo humano y como una necesidad ecológica de urgencia.

Para Leopold, las dos primeras formas de ética ya se han asentado en el ideario. La tercera, aún no. Esto se debe en gran medida a un sentido de pertenencia o identidad, ya que la ética tiene su origen en la premisa de la conexión entre individuos interdependientes entre sí. De tal modo, hasta no trascender la ideología individualista (González Gaudiano y Meira Cartea, 2020), hasta no lograr un pensamiento ecológico de formar parte de la naturaleza (Tamás, 2021), la ética del ambiente no se podrá asumir. Esto último permite reflexionar sobre las razones de la brecha conceptual entre cultura y naturaleza, entre ser parte del mundo y ser en oposición a este (*Letras Libres*, 2024).

Una forma de alcanzar la ética ambiental (la relación humano-naturaleza) es mediante la apelación a la aflicción climática. Así, los individuos adquieren una forma de conciencia que modifica la conexión preestablecida con lo natural, puesto que se le mira desde otros rubros, como desde la mejoría de la salud mental y física (Tamás, 2021). De tal modo, la conciencia ambiental se conceptualiza como la preocupación y atención sobre el medioambiente (Flys Junquera et al., 2010). A pesar de que resulta contradictorio pensar en una EA para el cambio y el colapso socioambiental, lo cierto es que sirve como herramienta para lograr cambios de conciencia profundos. Otro modo de lograrlo puede ser a través de los grados de sustentabilidad mencionados arriba (Calixto Flores, 2015; Gudynas, 2009). Y una manera más es la propuesta en estas páginas, mediante la apelación a la sensibilidad y a la experiencia estética que puede producir una lectura literaria para dar con un giro ontológico y epistemológico acerca de la naturaleza (Leff, 2006; Martos García, 2018).

### ***1.1.5 Escrituras de la naturaleza: LiterNatura***

La elección de este tema como cierre del apartado de conceptos tiene como principal motivo el de reunir parte de lo visto en páginas anteriores en un solo espacio. Pues bien, un problema que se deriva de la emergencia climática, y a la vez una posible razón por la que continúe sucediendo, es la desconexión que se ha inducido la especie humana a sí misma. En un mundo globalizado donde impera el capitalismo, las brechas económicas, la discriminación y el racismo; en una época de efervescencias políticas, tecnológicas y bélicas; en un planeta donde una especie ha acelerado su propia destrucción sin preocuparse por ello, parece entendible un origen en la barrera autoimpuesta entre el entorno (la naturaleza) y el ser (los seres humanos). De acuerdo con Melchy (como se citó en Nepote y Melchy, 2023), sin esta unión con el medioambiente, el ser humano sucumbe ante un *modus operandi* basado en la apatía, la mercantilización de todo, la insensibilidad ante la crueldad producida hacia otros seres vivos (incluido el ser humano). Exiliado por sí mismo, el género humano habita un paraíso perdido que capitaliza, despedaza y destruye sin importarle.

Ante una época de transición y adaptación de las consecuencias de la crisis climática, los cambios tecnológicos son principales, sí, pero no lo son todo. Para Melchy, un cambio imprescindible debe ser el de sensibilidad con lo no humano, con los ancestros, con la Tierra. Y para lograrlo, pone en primer lugar a la poesía:

El lenguaje poético es parte de la ecología humana, un bien común de todos los pueblos y un camino que contribuye a orientar ecológicamente la modernidad, o las modernidades. Los poemas que nacen de un diálogo entre las voces de la naturaleza y el corazón humano son un verdadero tesoro de reconexión para este mundo desamparado. [...] Un poema, un canto, una obra de arte, no cumplen la función de

una planta potabilizadora o un decreto para proteger un ecosistema, pero siembra en el pensamiento y en el sentimiento una voz que no se borra. (Melchy, como se citó en Nepote y Melchy, 2023, p. 17)

Si bien el cambio es más inmediato a través de la tecnología o la capacidad legal, lo que señala la autora es que hay un impacto favorecedor en los individuos mediante la literatura.

Hay también que referir un interés marcado por la academia actual en el paisaje. De acuerdo con Kreger (2015), las investigaciones estéticas e históricas enfocadas al desarrollo y la modificación del paisaje (entendido como una interferencia temporal en el espacio físico) deben orientarse hacia la comprensión de los fenómenos naturales que intervienen en este, así como en sus sentidos (producidos por el ser humano), muchas veces contradictorios entre sí. Por ello, es importante saber que el paisaje moderno es resultado de una estabilidad climática producida por el holoceno (es decir, la distribución de los mantos acuíferos en la tierra) y por el antropoceno (como una intervención del ser humano hacia la productividad, el bienestar social, pero también hacia la alteración profunda y destructiva del medioambiente). Por lo anterior, Kreger propone que la eco-estética (cuyo pilar es Humboldt) es una revisión sensorial (estética) para comprender y aprehender los contextos ambientales (ecológicos). Con ello se apunta a una comprensión del paisaje a partir de los imaginarios que elabora el ser humano, como las leyendas, las notas del periódico, la literatura, entre múltiples otros.

De acuerdo con Sandoval (como se citó en Pardo Cereijo, 2022), existen obras literarias que colindan con lo postulado por Melchy y promueven de forma orgánica una idea de relación, preocupación y necesidad de comprensión de lo natural. Ya sea si se nombran como LiterNatura, Eco-poéticas o Escrituras de la naturaleza, se trata de textos que

pueden alejarse de la ficción para resaltar conocimientos científicos y descripciones sobre entornos naturales con la finalidad de conectarlos con la experiencia de quien escribe, haciendo del texto una especie de reflexión íntima y emocional que se puede expandir gracias a los aportes de un lector.

Soria (2023) señala que uno de los rasgos comunes de este tipo de textos es la elasticidad tanto en los géneros utilizados como en quiénes pueden escribir sobre ello. Se aprecian tanto los aportes de científicos, como botánicos, zoólogos o geólogos, como de exploradores, escritores, filósofos o cualquier otro individuo. No importa tanto la especialidad como la comprensión e interés observador del fenómeno natural. Del mismo modo, las piezas literarias pueden hibridarse con distintos discursos: relato, ensayo, poesía, divulgación. Las obras se adecúan más a los requerimientos del tema que a formalidades teóricas; atienden más la experiencia que un formato. Por ello, no hay una delimitación en cuanto a género y se aceptan distintos estilos y enfoques. Es más, de acuerdo con Cota Hiriart (como se citó en *Literatura y Fomento a la Lectura UNAM*, 2023), este tipo de muestras literarias llega a superar la barrera de la escritura, tomando a los formatos audiovisuales, los podcast, la expresión gráfica o la tradición oral como herramienta para potenciar su reflexión. También habría que añadir a los patrimonios naturales y los imaginarios en torno a ellos, debido a su doble valor: ser la sustancia real y tener una representación literaria (IIBI UNAM, 2024).

Entonces, los escritos de la naturaleza toman como centro a la naturaleza desde todos sus estratos y en relación con el ser humano (Flys Junquera et al., 2010; Nepote y Melchy, 2023). Así, este género poético se asocia con más precisión a las postulaciones de las ecocríticas, donde todo puede ser leído en términos naturales, especialmente los mitos y las obras de las culturas ancestrales (IIBI UNAM, 2024). Se trata, pues, de una lectura y

una serie de materiales que se contradicen con el enfoque tradicionalista de EA, con un interés marcado en la información y en las soluciones inmediatas. Sobre esto, Martos García (2018, 2023) ha referido resultados más alentadores en el uso de mitos y leyendas que se centran en el tema ecológico, que en textos informativos de EA.

La literatura o los escritos de la naturaleza entablan un diálogo directo con la naturaleza y en estos se reflexiona sobre el quehacer del ser humano como especie (Literatura y Fomento a la Lectura UNAM, 2023). En esta introspección se promueve una ética y conciencia ambientales y un grado de sustentabilidad superfuerte, ya que revaloriza lo natural y lo coloca en la encrucijada del presente. Así, la literatura puede ser reflejo de la emergencia climática presente y una postal del futuro con la predominancia de distopías que señalan el fin del Antropoceno (*Letras Libres*, 2024).

Por último, en el encuentro con los participantes de un proyecto de fomento de lectura, se puede referir que de existir un cambio en el modo de leer derivado del espacio o de la colectivización, más lo habrá si se trata de una lectura en contacto con la naturaleza. Tamás (2021) reflexiona que realizar la lectura de una novela, por ejemplo, en un espacio natural no hace que cambie el libro, sino quien lee. El contacto directo, la observación de los matices de luz, de sonido, de olor, todo crea en quien lee una experiencia más inmersiva, puesto que enfoca el pensamiento. Y si esto se armoniza con una lectura desde la ecocrítica (IIBI UNAM, 2024), se obtiene una posibilidad para realizar dos lecturas: una superficial (la común, que atiende a la trama, los personajes, los giros argumentales, etc.) y otra profunda (la que se enfoca en las implicaciones de la relación desigual entre seres humanos y naturaleza, en cómo esta es tratada como un telón de fondo o un ente del cual obtener beneficios).

Así pues, como se puede aseverar con este concepto y su aplicación en la cartografía lectora (ver Apéndice B), hay argumentos suficientes para promover el uso de escrituras sobre la naturaleza en el encuentro de adolescentes con el medioambiente y la lectura placentera. Adelantándose al apartado de casos similares, se han promovido prácticas semejantes que privilegian la experiencia sensorial en medio de la naturaleza para comprender y apropiarse de lo leído. Finalmente, se prevé que el uso de este tipo de textos puede ser significativo en un mejor acercamiento a la EA, ya que al ser más retadores que los discursos informativos, las obras literarias apelan a la sensibilidad y la experiencia previa, al diálogo interno y al colectivo a través de un círculo de lectura para hacer de los participantes seres conscientes de su medio natural y de los problemas que lo envuelven.

## **1.2 Marco teórico**

### ***1.2.1 Teoría sociocultural de la lectura***

Se inicia la revisión teórica con la perspectiva sociocultural sobre la lectura. Como se podrá entrever, las cuatro teorías presentadas guardan una relación estrecha por un punto central: el diálogo. La teoría sociocultural pone en primer plano la interacción colectiva sobre la individual en el aprendizaje; exige una participación activa del individuo en las prácticas sociales vivas, con usos directos y activos, incentivando la apropiación e internalización de estas. Por ejemplo, en la escuela el proceso de aprendizaje se debería orientar hacia la creación de un conocimiento a través de la interacción con docentes y compañeros de clases. No se omite lo propio, sino más bien se anexan elementos explicativos, dando como resultado un saber construido por múltiples voces en diálogo (Kalman, 2003; Guerra García, 2022).

Para Kalman (2003), todo aprendizaje está situado dentro de las actividades sociales, como en el salón de clases, por lo que la creación del conocimiento se ve

enriquecida por las perspectivas de cada participante en el evento de interacción. Uno de los ejemplos son los usos sociales de la lectura y la escritura, así como la apropiación que las personas le dan a tales ejercicios de acuerdo a sus contextos y entornos, cuestión que Lerner (2001) critica sobre la alienación de las prácticas letradas en el aula escolar. Saber utilizar el lenguaje, como apunta Guerra García (2020), es esencial, ya que media entre el ser humano y su entorno. Así, la teoría sociocultural presupone la construcción del pensamiento individual a través de su identificación en un grupo por medio de la interacción de la palabra hablada. Pero esta construcción trasciende el presente, ya que igualmente valora el devenir histórico y cultural de la colectividad donde se construye el saber (Guerra García, 2022). Por ende, el entendimiento se expande, para esta teoría, en el tiempo, el espacio y el interior de cada persona.

Ahora bien, vinculando esta perspectiva múltiple y social de la teoría con el concepto de la lectura, se obtienen diversos puentes. Como refirió Cassany (2006), la lectura ha adquirido nuevas dimensiones con el siglo XXI. Sin olvidar los valiosos aportes que brindan la lingüística y la psicolingüística a las competencias lectoras y escriturales, las prácticas letradas no se constriñen meramente a ello. La globalización, el internet, la divulgación científica y la democratización han expandido sus usos, contextos y necesidades.

Si bien es importante para cualquier intervención de fomento a la lectura conocer los procesos cognitivos que se requieren para llevar a cabo tales competencias, se asume como un acierto el acercamiento a la perspectiva sociocultural, ya que no es lo mismo leer una convocatoria de un examen universitario que un poema, o leer en casa que leer en la escuela, o escribir en redes sociales que para el trabajo. Así pues, tanto importa la decodificación de los signos escritos y la implementación de inferencias a lo leído como

conocer el uso que cada lector (o escritor) da a cada tipo de texto según el contexto (Cassany, 2006).

La realidad de la lectura y la escritura, como se ha recalado en páginas anteriores, es que nadie las hace solo. Intervienen las experiencias propias y ajenas, se hallan voces en lo leído (Yunes y Montes, 2005). Se demuestra en el proceso virtual y real del acto lector en diálogo: con uno mismo, los otros, el autor, personajes, ideas, contextos, tiempo, espacio, bagaje y experiencia (Álvarez-Bernández y Monereo, 2020). Entonces, en las intervenciones de fomento colectivas se ha observado que los participantes aportan saberes y conocimientos, colaboran entre sí, hacen uso de las herramientas culturales y alcanzan un fin comunicativo centrado en la palabra escrita (Kalman, 2003), lo que se traduce en evidenciar como prácticas sociales a la lectura y la escritura.

Para Cassany (2006), como se refirió en el apartado 1.1.1.2, existen tres concepciones sobre la comprensión de lectura. La lingüística, donde el significado existe únicamente en el texto (es inamovible), y el sujeto es un mero decodificador; la psicolingüística, donde el significado surge del sujeto lector de un texto a través de su cognición (por lo que cada sujeto tiene una interpretación disímil del resto), como un intercambio de perspectivas cuyo resultado son las inferencias; y la sociocultural, donde el sentido tiene, en el principio de todo, un origen social. Sin ignorar los procesos de las dos concepciones anteriores, la perspectiva sociocultural indica que el significado de las palabras y los conocimientos previos se encuentran en la socialización y entre sujetos inmersos en la sociedad. Se trata de una cognición colectiva, o mejor dicho, socialmente mediada.

De tal modo, la perspectiva sociocultural de la lectura se podría interpretar como una socialización de significados para construir saberes en conjunto, donde se toma en

cuenta no solo el contexto de los individuos reunidos en torno a lo leído, sino además los contextos previos, el del autor, el de su texto, el del lector, entre otros (Cassany, 2006). Por medio de la interacción, se construyen prácticas sociales significativas que apuntan a su apropiación de forma orgánica (Kalman, 2003). Y al enfocarse en un problema como la crisis ambiental, esta teoría puede contribuir al desarrollo de relaciones entre lo individual y lo natural, que es otro contexto previo que también está cargado de sentidos importantes para la interpretación de lo leído. Es una vía posible para el acceso al ideario público y los discursos sobre los problemas actuales apremiantes (Wertsch, 1997, como se citó en Guerra García, 2020). Así pues, la teoría sociocultural en este estudio alcanza el significado de que la naturaleza y el ser humano conforman un ente social y cultural complejo, mediado por sus interacciones.

### ***1.2.2 Pedagogía crítica***

Para acercar a los participantes al pensamiento crítico y que desarrollen una conciencia ligada al bienestar de la naturaleza, se vio necesario partir de una base teórica que se orientara desde la educación activa. La propuesta de Freire (2022) era una forma de confrontar a las élites y su retención del poder a la vez que darle herramientas a la sociedad popular para ejecutar acciones democráticas y liberarse de la manipulación. Para Freire, no hay educación sin un enfoque político, y todo acto político lleva en su interior la idea de cambio. Las críticas que realizó en su momento al sistema educativo brasileño, basado en la verbosidad, la memorización y la pasividad, evidencian la educación bancaria (Freire, 2005); en cambio, su planeación metodológica se enfocó en el otro extremo: acercar a los educandos al diálogo y al debate, volviéndolos sujetos activos, capaces de integrar en la clase sus ideas, de no dejarse manipular y empezar a ejercer acciones. Por ello, denominó a esa forma de educación liberadora.

La educación que proponía Freire está estrechamente ligada a la política, entendiéndose esta como un quehacer de todo individuo que es parte de una sociedad en pro del desarrollo y el bienestar de todos. Para el pedagogo, existía un encadenamiento entre el tipo de educación y la inacción democrática, ya que la pasividad que producía la palabra hueca volvía pasivos a los educandos (Freire, 2022). Si todo estaba dado, si solo hacía falta memorizar y no pensar, ¿qué importaba alzar la voz? Este apego a la palabra sin significado profundo se liga directamente a la ausencia de pensamiento crítico.

Por ello, se propuso un cambio radical en la manera en la que se alfabetizaba a las personas. Para la época en que surge esta teoría, es decir, la segunda mitad del siglo XX, la situación en Brasil respecto al analfabetismo era crítica. Millones de niños sin acceso a la escuela, millones de adolescentes y adultos que no desarrollarían la capacidad de leer y escribir, competencias fundamentales para actuar en la sociedad. Así, Freire sostenía que la alfabetización activa era una forma necesaria para tomar consciencia de la realidad. Su método se basaba en el diálogo, el acompañamiento docente y la apelación al contexto.

Este último aspecto es especialmente necesario, ya que antes de aprender a leer la palabra escrita se aprendía a leer el mundo (Freire, 2024). El problema, como se pudo ver en el apartado 1.1.3, es que la escuela aliena el acto lector, lo descontextualiza y olvida o ignora la lectura del mundo. Para alcanzar una lectura crítica, de acuerdo con Freire, es necesario observar los puentes entre el texto y el contexto. Por ello, también en sus prácticas con adultos se propuso recobrar las palabras de sus contextos para iniciar el proceso de alfabetización. Partir de los conocimientos e intereses de los educandos es una primera forma de darles el papel activo y hacerlos partícipes (Freire, 2022). Para Cassany (2006), además era una forma más para interpretar el papel de los sujetos en su sociedad, de su situación de clase oprimida y de la injusticia.

Así pues, la pedagogía crítica de Freire es una educación que parte del diálogo y del debate colectivo y valiente, que evidencia problemas cercanos al entorno del educando, que lo hace parte del problema (pues le afecta en mayor o menor grado), y que, a través de la toma de conciencia, es capaz de unirse con los otros y tratar de hallar soluciones. Cambio, el afán político de la educación de Freire. Y una educación comprometida ética y moralmente con la población vulnerada y oprimida.

Ahora bien, en relación con la lectura y con el tema de esta intervención, cabe resaltar un concepto desarrollado por Freire (2022): el analfabeto político. Para el pedagogo, sin importar si sabe o no leer y escribir, un sujeto puede ser analfabeto político porque su acercamiento a la realidad es simplista, superficial e ingenuo. En una educación bancaria o domesticadora, los educandos asumen al mundo y su realidad sabiendo que así son las cosas y que es muy difícil que cambien. No obstante, en la educación liberadora, la realidad nunca está dada, sino que siempre está en un proceso de transición constante. Ahí radica otro alcance de la pedagogía crítica, que el educando sea capaz de entender que las cosas pueden cambiar. Un concepto similar al de Freire podría ser el del analfabeto ecológico que, de acuerdo a lo que compete con esta investigación y a lo mencionado arriba, se trata de un sujeto que tiene una idea superficial y poco consciente de la naturaleza, de los problemas de contaminación y de la crisis climática. Lo mismo se podría decir de un acercamiento simplista a los temas ambientales, sin el grado de profundidad necesario, sin el acompañamiento y el debate activo, sin la contextualización e inmersión de uno mismo en la crisis ambiental. He aquí donde falla por lo común la EA.

Sintetizando, la pedagogía crítica de Freire se proponía alfabetizar conscientemente y de manera activa a la sociedad brasileña. Esta alfabetización contiene una carga política y una reflexión sobre el entorno social, emocional, físico y político del sujeto. En el extremo

opuesto de la educación bancaria, la pedagogía freiriana se propuso que la alfabetización “fuese en sí un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores, [...] en que el hombre, no siendo su objeto, desarrolle la impaciencia, la vivacidad, característica de los estados de estudio, la invención, de reinención” (Freire, 2022, p. 98). En conexión constante con el mundo, tendiendo alianzas con la palabra escrita, la escuela debería impulsar que sus estudiantes dialoguen a través de su expresión sobre la lectura del mundo (Calvo, 2015). Aún queda lejos esa meta, pero se considera que los proyectos de fomento a la lectura con enfoque crítico y centrados en el diálogo y la horizontalidad pueden ser un medio para alcanzarla.

### ***1.2.3 Comprensión y aprendizaje dialógicos***

En armonía con las dos teorías antes vistas, esta investigación bebe también de las teorías de la comprensión y del aprendizaje dialógicos. Sabiendo que la lectura es un proceso que trasciende al lector y que se entra en contacto con otras voces, se deduce que el conocimiento y la comprensión nunca se aíslan. Como una sociedad mental de voces, según Álvarez-Bernández y Monereo (2020), el lector entra en contacto con uno mismo, el autor, los personajes en los que se puede reflejar, las ideas y los contextos (los tiempos encontrados de la escritura y la lectura, los bagajes culturales y de experiencias de vida). Empero, como también se ha mencionado en el apartado 1.1.3, se requiere de distancia para lograr un pensamiento crítico.

Bajtín (2012) planteó que la comprensión siempre está ligada al diálogo de conocimientos e ideas. Cercano al nivel de comprensión sociocultural de Cassany (2006), este diálogo es dinámico y su movimiento es pendular. En primer lugar, se parte del texto que se busca comprender, después se hace un movimiento hacia atrás, hacia el yo y el acervo de saberes recopilados (lecturas, pensamientos, recuerdos, etc.), y finalmente se

hace el movimiento hacia adelante, cuando entra en coordinación el saber anterior y el nuevo. Similar al proceso de la síntesis, se obtiene un nuevo sentido y se prefiguran nuevas realidades.

El puente que genera el diálogo con el texto no se queda en este. Para Bajtín, parte fundamental del aprendizaje y al comprensión dialógica es la voz subjetiva de las personas. De tal modo, no hay una lectura neutral u objetiva, puesto que el lector está traspasado por la comprensión del otro (el autor, el personaje, el tiempo, el contexto, los otros lectores). Por ello, Bajtín consideraba que existían relaciones dialógicas en todo momento y que estas estaban en constante cambio.

De acuerdo con Bubnova (2006), el elemento de la voz es un pilar en la construcción de relaciones dialógicas. Basta recordar una de las finalidades de la alfabetización liberadora de Freire (2022, 2024) para hallar el puente entre ambas teorías. La alfabetización, como la comprensión y el aprendizaje dialógico, se valen del debate horizontal para crear nuevas interpretaciones de la realidad. Valls y Munté (2010) apoyan tal idea, y resaltan que se trata de una interacción e intercambio entre pares. Pero es más, pues al sostener recurrentemente los encuentros es posible la creación de Comunidades de Aprendizaje [CA]. En los términos de lectura, la germinación libre y natural de la comunidad lectora aporta a un mejor desempeño y compenetración de los participantes. El intercambio se enriquece, el contexto compartido se ensancha y se puede comprender de forma profunda.

No obstante, en ámbitos escolares las CA son poco comunes. Dentro de un ambiente obligatorio y que demanda pasividad, las CA requieren de mediadores con capacidades de escucha activa, que fomenten el diálogo y el debate, que no impongan. Una vez conformada la CA con su mediador, un paso a su éxito consiste en la valoración de la

inteligencia cultural de cada implicado en la comunidad (Valls et al., 2008). De hecho, a partir de un diálogo horizontal y seguro, cada individuo de la comunidad puede aportar distintos saberes e ideas para construir significados y, poco a poco, intentar cambiar la realidad que les rodea.

Por último, recordando el concepto de lectura dialógica de Valls et al. (2008), así como las tres teorías revisadas hasta este punto, se puede afirmar que la lectura se enriquece en la colectividad. Como comprensión global y social del texto, se insiste en la voluntad personal para interpretar, hacer del caos de voces un coro, una interpretación que bebe de distintas perspectivas, que se posiciona y logra una comprensión del texto que represente al lector. A fin de cuentas, “todo lo que el lector necesita es reconocer su experiencia previa y tener la voluntad de seguir ampliándola” (Álvarez-Bernández y Monereo, 2020, p. 10) con la de otros lectores. Saber que uno no se encuentra solo al confrontar la realidad apoya a la idea de Freire (2022) del cambio a través de la alfabetización. Leer en grupo, aprender y comprender por medio del diálogo, produce conocimientos más sólidos y experiencias más globales.

#### ***1.2.4 Ecocríticas***

Las teorías apuntadas hasta este momento se enfocaron en la práctica lectora, el intercambio dialógico y el acompañamiento horizontal. Sin embargo, este subcapítulo no podía terminar sin la mención a una teoría que se enfocara en una lectura ecológica que se acercara de forma holística a lo natural y que le diera un valor humanístico y cultural. De acuerdo con Martos Núñez (como se citó en IIBI UNAM, 2024), ahí es donde entran en juego las ecocríticas. El plural corresponde a las diversas maneras de pensamiento e ideologías que entran en contacto con lo natural (Flys Junquera et al., 2010; *Letras Libres*, 2024), como lo pueden ser los distintos planteamientos filosóficos (ética ambiental,

ecofeminismo, ecosofía, entre otras) y los múltiples movimientos sociales que se relacionan a ello (como la justicia y el activismo ambiental). En esta aproximación variada de lectura consciente y crítica, la naturaleza es vista como un otro, no como un subalterno, y más como sujeto en el cual se puede reflejar uno. Al darle una etiqueta que la equipara al ser humano, la naturaleza adquiere un primer plano.

Propuesta por Rueckert (1978), quien asevera que la literatura puede ser una forma viable para alcanzar la conciencia ecológica, la ecocrítica se enfoca en cuestionar el registro histórico de la extracción de lo natural (Martos Núñez, como se citó en IIBI UNAM, 2024). De tal modo, se evidencia un proceso de despojo al medio natural desde sus orígenes, abonando al trasfondo histórico del daño a todo lo que compone a la naturaleza, incluyendo al ser humano. De hecho, una de las posibles finalidades de esta propuesta crítica consiste en un cambio en las mentalidades. Martos García (2018), valiéndose de los mitos, establece un punto de encuentro. Desde su punto de vista, es necesario mirar al pensamiento antiguo para reflexionar sobre el pensamiento actual respecto a lo natural.

El cambio de mentalidad implica que no exista una distancia entre el ser humano y el resto de la naturaleza, sino que aquel forme parte de esta. Esta mentalidad corresponde al pensamiento ecológico, “el pensamiento de un ser que renuncia a antropomorfizar, que deja de situar al ser humano en la cúspide de la pirámide y no quiere separarse de la masa de seres cocreadores de su existencia” (Tamás, 2021, p. 47). Saber que la realidad no existe por mero designio humano, sino que hay una red compleja de relaciones superficiales y profundas, desde el clima hasta los recursos naturales, de los animales ferales a las especies en peligro de extinción, desde los ríos hasta el micelio de los bosques; tener presentes estos saberes es una de las vías de la ecocrítica para alcanzar la conciencia ecológica.

Para Barriga Galeano y del Pino Toronda (2020), la ecocrítica es una herramienta para compartir una idea distinta de la naturaleza, a través de la reflexión de la pertinencia de aspectos de la naturaleza en el imaginario cultural, la literatura en primera instancia. Aunque en un principio se sustentó en postulados ecológicos para analizar la literatura (Rueckert, 1978), Glotfelty (1996) señala que atenerse a ello es reduccionista. Por tal motivo se vale de la filosofía y los movimientos sociales, de la interacción viva entre la literatura y la realidad. De ahí que uno de los debates que emergen de una lectura ecocrítica sea la idea de pertenencia y apego a la tierra (Flys Junquera et al., 2010).

Igualmente, para Martos Núñez (como se citó en IIBI UNAM, 2024), todo puede ser leído desde la perspectiva ecocrítica. Solamente es necesario ser capaces de distinguir y realizar dos tipos de lectura: una superficial (de trama, paisaje, personajes, etc.) y otra más profunda, que atiende a la interacción sistemática, cultural, histórica, económica, de la naturaleza y el ser humano; la perspectiva está en contra de la visión tradicional que distancia a la naturaleza de las humanidades (*Letras Libres*, 2024).

Se pueden identificar cinco rasgos distintivos de la ecocrítica (Barriga Galeano y del Pino Toronda, 2020). El primero es la revisión de los mitos, leyendas y demás productos culturales que evidencien la relación humano-naturaleza. El segundo es la interdisciplinariedad, ya que para alcanzar la visión holística de los problemas naturales (IIBI UNAM, 2024; Rueckert, 1978), se requiere de un acercamiento desde diferentes disciplinas. De hecho, se ha llamado la atención en los últimos años a reducir distancias entre las ciencias sociales y la naturaleza a partir de las humanidades ambientales (*Letras Libres*, 2024).

El tercer rasgo es la apelación a la sensibilización. Siguiendo las ideas de Martos García (2018), los discursos narrativos (entendiéndose aquí a todo texto literario) se

contraponen a los discursos informativos en la enseñanza de EA. Mientras estos son materiales inmediatos, memorizables y fácilmente olvidables, las formas narrativas se compenetran en colectividades, en el diálogo. Si se recuerda a Freire (2024, 2022), el vínculo con la realidad se fortalece más cuando existe un diálogo, cuando el intercambio de saberes se centra en el contexto de los individuos, cuando en conjunto se genera una acción *a posteriori*. Así pues, la sensibilización a partir de la literatura aporta en la experiencia personal y conjunta.

El cuarto rasgo consiste en la potenciación, es decir, en su carácter adaptativo a la sociedad y extensible a distintos grupos etarios. Por su parte, el quinto rasgo se vincula con la interdisciplinariedad. La multidireccionalidad de la ecocrítica indica que la lectura consciente sobre la naturaleza puede tener distintos apoyos ideológicos, posturas filosóficas y ejemplos sociales (Flys Junquera et al., 2010; *Letras Libres*, 2024).

Para cerrar con la teoría ecocrítica, se entiende que otro de sus fines es el activismo. No solo urge una alfabetización política (Freire, 2022), sino ecológica. Siguiendo con la multidireccionalidad, se puede valer de la justicia social y ambiental, de movimientos sociales y políticos, de atender a problemas cotidianos que se arraigan y problemas profundos distanciados del norte global (*Letras Libres*, 2024). Por ello, es importante recuperar esta forma de lectura en América Latina, no solo por la historia dolorosa de extractivismo, daño ambiental y demás abusos que el primer mundo ha ejercido sobre esta región del mundo, sino además con el interés de generar alianzas entre comunidades, interesándose en el diálogo cultural, recuperando la identidad perdida por la explotación y la colonización extranjera. La ecocrítica como base para un círculo de lectura puede ser una opción efectiva en el cambio de mentalidad.

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

#### ***1.3.1 Lectura placentera en contextos escolares***

Durante la adolescencia los intereses se diversifican, como la música, los deportes, las prácticas tecnológicas, entre otras, y alejan a la lectura como forma de entretenimiento (Ayuso Collantes, 2020; Dezcallar et al., 2014; Paz González, 2022). De hecho, suele ser el momento donde se dan más deserciones de lectores que ya habían desarrollado un hábito (González Ramírez et al., 2020). Aunque se revisará más adelante, se puede detallar ahora que existe un problema para hacer de la lectura una práctica atractiva en esta etapa de la vida. A continuación se refieren algunos casos similares al proyecto de intervención que justamente atienden dicho problema de formas variadas.

En primer lugar, existe un afán en las escuelas por fomentar la revisión de los clásicos, ya sea nacionales o internacionales. Ayuso Collantes (2020) ha señalado que muchas veces esta aparenta poca cercanía y actualidad. Sin embargo, sugiere que los clásicos no son dosificados adecuadamente, y que la lectura directa y sin un plan de trabajo y acompañamiento suele retraer a los estudiantes, por lo que es esencial realizar una selección enfocada en amplitud y variedad de temas, géneros y corrientes. En esta variedad, se sugiere, existe mayores posibilidades de atraer a los lectores potenciales.

Así como la ecocrítica supone una lectura e interpretación distintas, los clásicos revisitados realizan una apropiación de la realidad contenida en las páginas, pero que dialoga con el entorno actual. Pasado y presente se conectan por medio de un contacto directo entre el lector y su texto; dicho sea de paso, este texto debería ser elegido por el estudiante entre el cúmulo generado y reformulado por los docentes. Y del mismo modo que se especula que la lectura, a partir de la ecocrítica, se debe dosificar para generar una conciencia ambiental, la lectura de los clásicos debe ser paciente y sobre todo placentera, sin

olvidar la reflexión en relación con lo real y lo experiencial del lector (Ayuso Collantes, 2020).

También se suele afirmar que los jóvenes leen cada vez menos, cuestión que diversas encuestas han puesto en entredicho (IBBY México y Banamex, 2019; Ramírez Reyes et al., 2023). De tal forma, conocer los hábitos y gustos lectores de los adolescentes puede ser una herramienta útil para lograr la conformación de lectores autónomos, ya sea a partir de la escuela o de forma externa. Tal fue la tarea de Rivera-Jurado y Romero-Oliva (2020), quienes realizaron un estudio en España con 600 estudiantes para conocer sus hábitos. Los resultados señalan una dicotomía, nuevamente apegándose a los clásicos como parámetros de medición. Aunque haya quienes no lean el canon establecido por la institución escolar, se ha registrado la práctica efectiva de forma autónoma. La lectura en la escuela, entonces, se encuentra frente a un problema o, más bien, un área de oportunidad. En tanto que lectores de libros ajenos, los estudiantes señalan una tendencia a ciertos temas englobados por la fantasía. Más aún, apuntan a las trilogías, las series y las sagas literarias como parte de sus obras más leídas. Con ello, de acuerdo a los autores, se comprueba que la práctica lectora existe, pero no solo eso. A partir de la identificación de temas y títulos, se ve como una posible alternativa la integración de tales títulos en el canon propuesto por los docentes de lengua y literatura castellanas. Entonces existe la necesidad de un cambio en el paradigma de lecturas sugeridas y promovidas en las escuelas.

Otro estudio significativo sobre la realidad de los hábitos lectores en adolescentes es el de González Ramírez et al. (2020). Los investigadores compararon los hábitos lectores entre adolescentes de Polonia, Chile y Portugal, puesto que se trata de un público lector complejo y en riesgo de disolver su hábito. Los resultados de esta investigación señalan que es menor la cantidad de estudiantes que leen a diario en sus tiempos libres, aunque es en las

vacaciones cuando más leen. Los tres grupos indican entre sus preferencias al género de aventura, romance y ciencia ficción, los cuales tienen que ver con la empatía con los protagonistas de los textos, la forma de escritura o la sencillez para comprender los textos. No obstante, hay un interés mucho menor en temas más apegados a la realidad, como la historia, la política, la ciencia o la tecnología. En cuanto a la naturaleza, se refiere que entre las y los jóvenes polacos hay poco interés.

Entonces, ¿cuál es el papel real de la escuela para fomentar la lectura? ¿Qué cambios se pueden realizar para desarrollar la lectura por placer? ¿Qué hay que potenciar y qué hay que cambiar? A primera instancia, resulta imprescindible manejar un canon de lectura actualizado. Sin embargo, la escuela es un espacio complejo para desarrollar proyectos efectivos de promoción de lectura, como se refirió en el apartado 1.1.3. Como apunta Paz González (2022), si bien existen leyes y organismos que han resaltado la importancia de la lectura, la práctica suele ser distinta. Se abandona al estudiante, se le obliga, no se le da la posibilidad de elegir; es una evaluación rígida, lejana a la libertad y al gusto. Por ello, su propuesta de fomento consistió en una intervención con dos grupos. En una doble partida, sus objetivos fueron fomentar la lectura de clásicos contemporáneos y de antaño, a la par que profundizar en los hábitos (o la falta de estos) en los adolescentes. Basándose en una metodología mixta, su intervención atendió a estudiantes de 1° de bachillerato en una escuela de España.

En un cuestionario diagnóstico sobre ideas de la lectura, los participantes solían asociarla al aprendizaje, dejando de lado la diversión, el disfrute o el entretenimiento. Se llama la atención sobre que es muy difícil producir tales ideas sin el acompañamiento y el ejemplo docente. Así pues, las prácticas consistieron en una reestructuración de un curso de Literatura Universal, cambiando el orden de temas (de lo actual a lo clásico). Así, se buscó

incentivar en el alumnado una postura activa (desde la elección de las lecturas entre un catálogo elaborado especialmente para el grupo), participativa, libre (amparados en los derechos lectores de Pennac), para que el acto de lectura fuese lo más participativo y sincero posible. Contrario a lo usual, el autor mantuvo un acompañamiento inicial y una progresiva libertad, así como el placer, nunca olvidando el conocimiento, ya que se realizaron investigaciones al respecto de las lecturas realizadas.

Para que sean efectivos los proyectos de fomento a la lectura es importante centrarlos en resolver problemas a través de objetivos reales. Los problemas no deben asumirse en términos generales, sino que atiendan al contexto real y concreto del grupo que se intervendrá. Solamente así, y siguiendo un enfoque donde cada participante tiene un papel activo, se podrá lograr un cambio sustancial.

No obstante, en la escuela sucede que la búsqueda de aprendizajes significativos, sistémicos y medibles merma la experiencia activa del lector, volviéndolo un mero recipiente de información. Se olvida el elemento subjetivo, el aporte que puede brindar el posible lector o lectora gracias a su bagaje cultural y su experiencia. Para contrarrestar la evaluación cuantificable, Miranda-Tabak (2023) propuso una metodología en tres dimensiones para enseñar literatura: la dimensión lúdica, del conocimiento y política. Las tres se apegan a la subjetivación y la experiencia del lector. La función lúdica es la forma de experimentar el texto con cualquier conocimiento previo (lengua y representación de la mano). La del conocimiento se asocia al acto de leer, a la recepción y comprensión de lo leído con la experiencia dada. Por último, la función política consiste en que la lectura se convierte en una herramienta para la lectura crítica sobre el mundo. Su objetivo, de tal manera, es la conformación de un lector crítico, semejante al tipo de lector que se ha referido en páginas anteriores. Se trata entonces de un lector activo, que interpela al texto y

reformula sus experiencias, que genera nuevos conocimientos a través del diálogo; que, por supuesto, es orientado por un mediador en momentos específicos.

De tal modo, se puede referir que la efectividad de un proyecto consiste en cuatro elementos fundamentales: 1) el conocimiento, a través de un diagnóstico, del grupo y sus hábitos y déficits de lectura; 2) el canon establecido a partir de una valoración de intereses, afinidades y objetivos del proyecto y los participantes; 3) la búsqueda de hacer del grupo una comunidad de lectores activos y autónomos, y 4) la participación efectiva del mediador cuando es requerido, ya que a través del reflejo se puede generar un hábito más sólido (Garrido, 2004).

Ahora bien, se revisaron algunos casos que se centraran en contextos virtuales y presenciales. En primer lugar, se resalta una intervención realizada en un contexto de secundaria en Veracruz. Santos Gómez (2020) identifica que desarrollar un club de lectura con un enfoque placentero y reflexivo puede aportar a la conformación de lectores autónomos. La virtualidad propició sesiones complicadas, ya que al inicio hubo una participación mínima. No obstante, gracias a la interacción y al contacto recurrente entre los participantes y la promotora se logró una mejoría. De hecho, no solo los diálogos eran mayores, sino además se profundizó en la experiencia íntima. Entre sus conclusiones, se destacó que la lectura en voz alta fue un especial aliado, así como el diálogo, que fungió de herramienta para el intercambio de ideas y anécdotas producido por las lecturas.

Otro caso similar en virtualidad y en espacio geográfico fue el de Pereyra Eufrasio (2022). Nuevamente, el diálogo se convirtió en un eje fundamental para la conformación de un criterio sobre la lectura, pero también para fomentar prácticas comunicativas y la generación de comunidad. Consecuente con que el grupo etario de los adolescentes suele ser complejo de abordar, la investigadora logró transformar el acto lector de sus

participantes a través de una Tertulia Literaria Dialógica (TLD), donde el diálogo emerge de forma igualitaria y horizontal.

Ambas intervenciones implicaron limitantes y obstáculos. En primer lugar, se resaltó al espacio, la escuela, como un elemento contraproducente para la interiorización de una lectura placentera. También, las actividades paralelas (exámenes, vacaciones, etc.) en el horario escolar mermaron la actitud de los participantes en ocasiones. El tiempo fue otro factor importante. Debido a que la interacción cambia cuando se trata del plano virtual, se sugirió una mayor frecuencia o extensión de las sesiones de la intervención. Así se podría planear más actividades, dedicar más tiempo a la comunidad y generar productos más complejos. Una recomendación de la intervención de Santos Gómez (2020) consistió en la interacción con padres de familia, para realizar una doble intervención y cambiar en otro plano la concepción de la lectura.

Por otra parte, se observaron ciertas diferencias en proyectos de fomento presenciales. La propuesta de Puc Domínguez y Ojeda Ramírez (2018) tuvo la peculiaridad de realizarse en un horario extraescolar y atendiendo a un grupo que tiene dificultades notorias de acceso a los libros (aspecto que debería ser una prioridad en los mediadores de lectura). La decisión del horario, aunado al acondicionamiento del espacio donde se realizaron las sesiones, así como a un reconocimiento preciso de las necesidades e intereses del grupo de intervención, contribuyeron a una práctica efectiva de promoción. Aunque las y los participantes iban a la escuela, la intervención descontextualizada de dicho ámbito logró la generación de una comunidad participativa. Se realizaron numerosos ejercicios de escritura que posteriormente, y bajo el permiso de las y los autores, se publicaron en un blog; se tomó como herramienta fundamental la creación de un grupo de Facebook para

continuar la interacción y diversificar la experiencia con muchas personas más; incluso, se hizo posible un encuentro de lectores adolescentes.

En cambio, la intervención de Cantero Sandoval y Morales Moreno (2022), si bien se realizó en el contexto escolar, igualmente logró desvincular la práctica lectora de la obligatoriedad y la sensación de que solo sirve para obtener información. Por medio de doce grupos, seis de control y seis experimentales, los autores analizaron en qué medida la implementación de actividades de escritura creativa orientadas a la hiperficción fomenta competencias básicas de la asignatura Lengua Castellana y Literatura. Los textos hiperfccionales son multilineales, virtuales y superposicionales, lo cual, de acuerdo con diversos estudios, aporta al fomento a la lectura, la escritura y la creatividad. Los de control trabajaron con un procesador de textos (Word); y los experimentales, con una plataforma web a través de sus teléfonos. Se observa que la elaboración grupal vuelve más activos a los estudiantes, y que el uso de sus propios dispositivos los compenetra y los orienta a dedicarle mayor esfuerzo a sus trabajos.

La realización de dicho proyecto mostró que el uso de la hiperficción y de estrategias de trabajo colaborativo entre estudiantes favorece la comprensión lectora, la motivación y la comunicación. Al generar experiencias donde lectura y escritura están vinculadas con tal fuerza, se contribuyó al desarrollo de lectores con curiosidad, activos y creadores de un texto coherente.

A modo de conclusión, si bien el ámbito escolar conlleva problemas de fondo en la intención de fomentar la lectura (como la evaluación numérica y medible, las lecturas desactualizadas y descontextualizadas del grupo, las estrategias poco factibles, entre otras), también se puede apreciar que el grupo de los adolescentes sí muestra un interés por la lectura, aunque se compita con otras formas de entretenimiento. Atender sus gustos,

inquietudes e intereses puede ser de utilidad para apoyar el desarrollo de un hábito, pero también es importante acompañarlos en sus lecturas, colectivizando las experiencias a través del diálogo, los círculos de lectura y la colaboración entre pares.

### ***1.3.2 Puente entre ecología y literatura***

La literatura es un mapa del ser humano. Se trata de un registro de las inquietudes, acontecimientos, sensaciones y eventos de la humanidad. Pero, como se señaló en el apartado 1.1.5, a lo largo de los años han existido ejemplos de cómo no ha atendido únicamente la experiencia humana. Como puente entre el yo y el otro, se ha visto a esta figura ajena desde múltiples facetas. Un punto de inflexión es comprender a la vasta otredad que es la naturaleza. Esta preocupación no es nueva ni ha derivado de la crisis ambiental que en el siglo actual se padece. Sin embargo, se pueden rastrear estudios que han resaltado la importancia de la literatura en vinculación a la naturaleza, cuya unión impone un significado ecológico.

La literatura oral y escrita, popular o culta, tiene como fin conservar los imaginarios que los seres humanos han creado y protegido a lo largo de los siglos. Desde los albores, muchos de los tópicos recurrentes están asociados a la naturaleza. Este es un argumento más a la idea de la relación, el respeto y la inspiración que el medioambiente causaba en las civilizaciones antiguas. Un punto de partida sobre la comunión entre ecología y literatura se ha observado en los mitos y las leyendas de las culturas antiguas, como refiere Martos Núñez (como se citó en IIBI UNAM, 2024). De hecho, se puede decir que las leyendas, como relatos capaces de contener información precisa sobre un espacio determinado, son un recurso efectivo para acercar a las personas a la lectura de la naturaleza. Por su carácter intemporal y en constante revaloración y actualización de sentidos, las leyendas forman parte de lo que Martos Núñez y Martos García (2015) denominan imaginarios del

patrimonio cultural intangible. La ligazón a un espacio geográfico preciso, así como la recuperación histórica de la leyenda, hacen que los receptores adquieran o se apropien de un sentido de identidad. Como ejemplo valioso de la literatura, la leyenda se estructura con un lenguaje que liga el espacio, el evento temporal y la comunidad local o (inter)nacional que se apropia de dicho discurso.

Así, por ejemplo, se puede rastrear una especie de conciencia ambiental en los mitos cuyo elemento principal es el agua. La importancia de las narrativas sobre el agua (y sobre la naturaleza en general), en palabras de Martos García (2018), es la búsqueda de conciliar el pensamiento antiguo y moderno sobre el medioambiente, saliéndose de la perspectiva antropocéntrica y capitalista, en la que lo natural es mercancía, un medio que debe ser explotado y expropiado. La autora toma de base a los mitos y leyendas con temática acuática como herramientas para enseñar sobre la naturaleza, sensibilizar y comprender la relación entre los seres humanos y la naturaleza de forma holística.

Más recientemente, Martos García (2023) considera que la literatura puede brindar una percepción distinta sobre la naturaleza, ya sea por la cultura o por el grado de profundidad de la lectura realizada. Su investigación se centra en dos elementos, el agua y la luz, así como en los seres fantásticos, milagrosos o perversos asociados a ellos en una cartografía de narrativas sobre el agua internacionales y de España. Para la autora, por ende, la lectura de estos textos puede acercarse más a la perspectiva profunda de la ecología (semejante a la sostenibilidad súper-fuerte) en la que el espacio natural adquiere nuevas características poéticas, dialógicas, identitarias o estéticas.

En ambos estudios, la investigadora toma de base teórica a la ecocrítica, cuyo enfoque implica que la naturaleza presentada en cualquier texto literario sea tomada como un sujeto y no como un objeto. Al leer partiendo desde esta idea, cambia la manera en que

se comprende la dependencia entre seres humanos y naturaleza. Se evidencia una perspectiva que suele ser extractivista, capitalista, que hace de la naturaleza un ente del cual solamente se pueden obtener beneficios. La lectura de los mitos, entonces, constituye una revaloración del ser natural y de cómo se han desarrollado las relaciones a partir del poder, la explotación y el daño ambiental.

La lectura ecocrítica, siguiendo los postulados revisados en el apartado 1.2.4, está vinculada al activismo y a la política. En Brasil, un ejemplo claro es el cordel portugués o brasileño, un texto poético de corte popular que se exhibía colgado sobre una cuerda (de ahí su nombre). Nogueira (2013) señala que la evolución temática de este género atiende a la naturaleza y el medioambiente, la crueldad y avaricia del ser humano, hasta conceptos más actuales, como la ecología. Así, la compenetración entre lenguajes más o menos técnicos causa un efecto reflexivo en los lectores.

Los cordeles pretenden la sensibilización a partir de hablar y exaltar la belleza natural o de referir los desastres que la acompañan. Se habla de las consecuencias que los problemas naturales tienen no sólo para el ser humano, sino además para toda la flora, la fauna y demás aspectos que componen un ecosistema, por lo que nuevamente se sugiere un entendimiento holístico de lo natural. Se observa a la naturaleza como un mundo vasto de recursos y belleza, pero también apesadumbrado por injusticias. Entonces es cuando el cordel ha servido de pliego de denuncia en contra de quienes explotan la tierra, los ricos y las empresas, así como a la humanidad en general que ve a la naturaleza como un beneficio solo para sí misma. Pero además de censurar los errores humanos, también comparte alternativas para sobreponerse.

En los cordeles hay un potencial, puesto que contienen una filosofía y una ética ocultas que asumen a la naturaleza como una igual, como una amplia gama de redes que

hay que respetar. Ese potencial se refleja en “casos que tienen que ver con el mundo cotidiano del lector, pero no deja de recordar [...] que se inscribe en el pensamiento holístico: el comportamiento de cada persona tiene implicaciones en el ecosistema global” (Nogueira, 2013, p. 152). La lectura del mundo a través de estos poemas es una reflexión que hace de la naturaleza un ser como uno mismo, igual o más complejo que uno. De la mano de la ética ambiental, el cordel busca que los seres humanos, a través de la poesía, tomen responsabilidad en la gestión de sus actividades para con lo natural.

Así como la poesía, se podría argumentar que cualquier género es capaz de producir un cambio en la manera en que se aprecia y conecta con el medio natural. Sin embargo, otro género que puede aportar mucho a la vinculación entre literatura, ecología y naturaleza son los libros pop-up. Se trata de artefactos literarios que contienen complejas formas de interacción significativa por sus medios de transmisión: imagen, tridimensionalidad, factor lúdico y texto. A pesar de sus críticas y valoraciones simples, la realidad de esta clase de literatura es de una relevancia especial. En su interior, y enfocado en el público lector infantil, constituyen herramientas valiosas para profundizar de forma activa y directa en temas actuales, como la naturaleza.

Ramos y Ramos (2014) realizan un análisis a dos ejemplos de libros pop-up con la finalidad de identificar si las obras cumplen con las dos características esenciales de la ecoalfabetización: primero, la construcción de conocimientos globalizados y holísticos de los fenómenos y su relación con la ecológica. En otras palabras, comprender que las situaciones naturales tienen un impacto y una red de interacciones profunda y pocas veces notoria, así como darse cuenta de que hay conexiones complejas. Segundo, la apropiación de una postura ante este conocimiento.

Las lecturas, desde la visión de los autores, deben orientar los sentidos y las interpretaciones hacia un cambio de paradigmas: salir de la visión mecanicista y de la jerarquía que coloca al ser humano sobre el resto de los seres vivos. Paralelo a ello, la misión de la ecoalfabetización se enfrasca en ampliar la mirada sobre el mundo y notar las relaciones complejas para comprender el entorno e identificar los problemas que derivan de las acciones inconscientes. Esta es una tarea ardua y complicada de conseguir.

Así pues, se observó que los libros artefacto sugieren la complejidad y la exigencia de lectores activos para interiorizar el contenido. No obstante, se halló que existen aspectos cuestionables que deben señalarse en una lectura crítica y atenta para evitar interpretaciones que no se corresponden con la realidad, como adjudicar el daño que produce el ser humano a las herramientas que utiliza o la aplicación de una solución inmediata a un problema que toma décadas ser remendado.

Llegados a este punto, se puede aceptar que la literatura contiene valiosos mensajes y maneras para compartir la inquietud ecológica, para asumir de forma distinta a la naturaleza y para intentar un cambio profundo. Sin embargo, aún queda por referir en qué medida este cambio implica una modificación en la conciencia de las y los lectores, objetivo que se buscó lograr en esta intervención.

### ***1.3.3 Lectura como herramienta para la conciencia ecológica***

Martos García (2018) ha teorizado y propuesto una dinámica de fomento a la lectura donde las narrativas conducen a la construcción de una conciencia ecológica. De acuerdo con la autora, las narrativas, entendiéndose como discursos literarios que ponen en primer lugar la sensibilización y la colectivización de la idea de naturaleza, aportan a un tratamiento educativo y un cambio de conciencia más profundo. Su aplicación en las instituciones escolares contiene un acercamiento distinto a los discursos informativos, por

sus características de la inmediatez. Son mercancías que pronto se olvidan, saberes que no se enraízan en los estudiantes. Los discursos narrativos tienen la ventaja de contener saberes colectivos y emocionales, y son más accesibles para apropiarse de lo que tratan de decir.

La autora apunta que esta clase de discursos aportan un cambio verdadero y profundo de mentalidad. No contraponer la naturaleza a la civilización, sino armonizarlas. Tal perspectiva es el giro ontológico, en el que los pensamientos son revalorados. Así, la naturaleza se comprende como un ser sensible, del que se puede aprovechar el ser humano bajo la condición de no destruirlo, sino en equilibrio, velando por una sustentabilidad que se extienda al futuro. Además, el giro ontológico señala que así como no existe una sola cultura, sino varias (una multiculturalidad), también existen distintas formas de comprender a la naturaleza y de darle sentido (un multinaturalismo). Todo esto, dicho sea de paso, requiere de un docente o un mediador capaz de incentivar a su grupo la reflexión a partir de lo leído.

Otras autoras que se adscribieron a dicho giro fueron Campos-F.-Figares y García Rivera (2017), donde el giro ontológico o ecológico cambiaría la idea preconcebida de la naturaleza como objeto y decorado hacia una visión de sujeto, muy cercana a lo postulado por las ecocríticas. Así, las autoras subrayan que la interacción entre textos de literatura (*nature writing*) y las infancias y jóvenes aportan en la conciencia ambiental. Esto se logra en varios sentidos: sensibilizan, se genera conciencia crítica, se aporta a la apreciación estética y ética, se empatiza con una forma de otredad difícil de conocer, como lo es lo natural. La EA se ve favorecida por el enfoque crítico y la literatura, pues al tener nociones de la tradición y de las historias se obtienen aprendizajes significativos y duraderos.

Bajo este entendido, las autoras subrayan la elección de una cartografía variada para construir significaciones profundas, para conectar con un público y producir empatía con mayor facilidad. También resulta imprescindible el uso de la tradición oral, pues alude a una conexión más justa con la naturaleza. En síntesis, tomar a la ecocrítica como perspectiva para un proyecto de mediación lectora es un acierto para producir un cambio de conciencia, ya que se deconstruye el sentido establecido, se buscan significados distintos a situaciones comunes (Campos-F.-Figares y García Rivera, 2017).

De igual forma, se hace patente que la literatura es una herramienta imprescindible, ya que constituye nuevos sentidos y es un intermediario poco invasivo para concretar la conciencia ecológica en el entorno escolar (Martos García, 2023). Por ello, se siguen hipótesis de que si se efectúan lecturas siguiendo la ecocrítica o la ecología, la idea del agua, por ejemplo, dejaría de ser pensada en términos inertes.

Algunos ejemplos de la puesta en práctica de la literatura sobre naturaleza en contextos de promoción lectora se pueden apreciar en Pardo Cereijo (2022), quien reúne en una investigación una cantidad considerable de espacios que fomentaron la lectura ecológica y la concientización en España. Clubes de lectura gestionados por iniciativas privadas, por institutos e investigaciones, un total de nueve proyectos que se han abierto en los últimos años. En estos espacios se genera un interés genuino por un problema central para la ecología, la dinámica ser humano-naturaleza. Pero también se atienden temas particulares por club, como lo rural, el deterioro de los campos, la crisis climática, entre otros. Son temas que contribuyen a la relectura de la naturaleza. Por añadidura, y debido al contexto en que fue escrito el artículo, se atiende el uso de los espacios verdes. La pandemia global de la Covid-19 hizo que la interacción entre personas se alterara, por lo que la implementación de actividades de fomento a la lectura en parques pueden servir no

solo para volver al contacto usual, sino para conectar de una forma más reflexiva y empática con lo natural, generando así vínculos afectivos entre los integrantes de la comunidad lectora y las áreas verdes.

Por su parte, Carrillo García (2021) propone una actividad que denomina evento letrado, el cual se basa en la lectura de los géneros costumbrista y diario de viajes para conformar un club de lectura itinerante. Este club tendría la tarea de moverse a las locaciones donde ocurre lo leído. Así, se pretende modificar la acción de una comunidad que por lo común se reúne en un mismo espacio, para ponderar una lectura contextualizada e intertextual, basada en el viaje, la geografía y el espacio natural.

La lectura, se puede concluir, es una herramienta muy útil para la conciencia ambiental. Y así como existen lecturas ecocríticas, igualmente existen grupos lectores muy amplios a los que se les ha conducido a una lectura de este tipo. Por ejemplo, las autoras mencionadas en el apartado anterior, Ramos y Ramos (2014), se adscriben al argumento del giro ontológico por medio de libros pop-up para infancias. Otro caso interesante es el de Muro González y Pérez-Martín (2021), quienes realizaron una intervención (que pudiera ser replicable) en un grupo de 25 niños de 4 años, con la finalidad de observar qué saben sobre los problemas ambientales y, tras realizar las intervenciones, analizar de qué forma se generó un cambio. Se utilizaron diversas estrategias, entre las que se resaltan fragmentos de películas y un cuento, los cuales resultaron imprescindibles para sensibilizar. Para ellos, el cine y los cuentos tienen una habilidad notoria para conseguir sensibilizar y cambiar las ideas que los infantes tienen sobre la naturaleza, ya que son atractivos y les muestran problemas fácilmente contextualizables.

Entre sus resultados, se observó una mejoría en cierta medida, ya que aunque los infantes tenían complicaciones para expresar con palabras los conceptos vistos

(contaminación), lograron interiorizar y demostrar su aprendizaje a través de los dibujos; las intervenciones sirvieron también para reflexionar sobre el papel fundamental de la enseñanza de las ciencias para producir ciudadanos capaces de intervenir activamente en los problemas ambientales. Sin embargo, reconocieron que la intervención fue parcial, ya que no hubo una participación activa en el cambio sobre los problemas ambientales.

Otro contexto interesante para profundizar es la biblioteca. Hauke (2022) apunta que la función de las bibliotecas debe trascender su función de ser el resguardo del archivo cultural e informativo de la sociedad. La propuesta de las bibliotecas verdes que revisa el autor, entendidas como espacios sostenibles que buscan aminorar su impacto ambiental a la vez que mejorar la calidad ambiental, tiene una doble finalidad. En primer lugar, la alfabetización informacional. En segundo lugar, la transalfabetización en sostenibilidad. Este concepto se compagina con otras formas de alfabetización, como la ambiental (la capacidad de decidir sobre el ambiente basándose en información, y donde el objetivo es alcanzar el bienestar de todos: personas, sociedades, medioambiente), la ecológica (una competencia de comprensión de los ecosistemas, la apropiación de un pensamiento sistémico, que entiende de relaciones, conexiones y contextos entre seres vivos; la colaboración ciudadana y comunitaria), la verde (comprensión del impacto humano a través de la sensibilización y el fomento del pensamiento crítico) o la sostenible (que busca la supervivencia de la especie en el presente y la protección del futuro).

Así, la biblioteca se puede convertir en un entorno que promueva la preocupación, la empatía, el cuidado y la reflexión del medioambiente a través de la lectura. Además, se considera importante la búsqueda de herramientas para lograr la interacción entre los usuarios y el conocimiento, para que se logre gestar una concienciación sobre la sostenibilidad. Esto es posible por medio de propuestas de bibliotecarias y bibliotecarios

que incentivan y monitorizan cómo interiorizar la transalfabetización: eventos, acompañamientos, prácticas visibles en el edificio, etcétera.

En otro contexto y enfoque, Uribe Morfín (2016) une la EA con las actividades de fomento y acción. Para la autora, la EA debe atender un interés colectivo, como lo es el cuidado y la mejoría del ambiente local. No solo debe competir a un sector social (el usual es el escolar), sino a múltiples, y que participen colectivamente. Derivado de ello, la autora realizó una intervención siguiendo un modelo de participación-acción con un grupo de estudiantes de secundaria de Guanajuato. Señala que la educación y los conocimientos en la escuela deben trascender la institución, a la vez que interesarse en un problema comunitario, que afecta y compete a todas y todos. Por ende, se realizó una propuesta con relación al río local y su contaminación.

Relacionado con la lectura, se realizó un taller de sensibilización que constaba de un intercambio de historias sobre el río, así como de la búsqueda de testimonios de personas mayores para tener más visiones. Se generó una especie de memoria oral y escrita del río, para contribuir a la identidad con el espacio y la preocupación del problema. Otras estrategias fueron la salida a observar el río (con la finalidad de comprender desde cerca, y con el trasfondo de conocimientos escolares, un fenómeno que afecta a la comunidad), la elaboración de mapas (para comprender y diagnosticar el territorio, y para planificar acciones), así como la comunicación de lo realizado. Como apunta la autora, “cualquier sociedad que quiera llamarse ambientalmente responsable y sustentable, debería considerar como fundamental la preparación de sus miembros jóvenes y la construcción de espacios de aprendizaje en los que ellos puedan articular el conocimiento escolar con la realidad” (Uribe Morfín, 2016, p. 13).

En el contexto universitario y formativo, por último, también se han producido intervenciones para fomentar la conciencia ambiental. Echegoyen Sanz y Martín Espeleta (2020), siguiendo la perspectiva ecocrítica, desarrollaron una intervención con estudiantes de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia, para empatizar con lo natural y sugerir puntos de vista distintos y poco usuales sobre los problemas ambientales descritos en algunos cuentos. La actividad se llevó a cabo con estudiantes de Literatura y Ciencias Naturales, por lo que las experiencias y los acercamientos se compartieron siguiendo diferentes enfoques. Lo más resaltable de esta investigación es la postura de los autores, quienes apuntan que la EA y la ecocrítica se necesitan mutuamente para producir aprendizajes significativos, y que la literatura y las actividades derivadas de la lectura en clase pueden aportar en la conciencia ambiental y en el gusto por la lectura.

A modo de síntesis, se puede afirmar que la lectura es una herramienta factible y necesaria para conseguir el giro ecológico en múltiples grupos, pero sobre todo en entornos escolares. Debido a su carácter lúdico y placentero (si es bien conducido), el acto de la lectura de literatura consigue una apropiación de los saberes que no es comparable con la dinámica tradicional de la EA, basada en información y respuestas simples. El potencial de la literatura, cuando está enfocada en la crítica al mal uso que los seres humanos hacen de la naturaleza, radica en su capacidad para mirar la biosfera desde puntos distintos.

La interacción igualmente aporta en la conformación de conocimiento colectivo, y cuando se trata de lo natural, el contacto con esta de primera mano resulta valioso, ya que se cambia la manera en la que se lee, se interpreta y se construye una idea distinta del ecosistema. A través de la ecocrítica y de la literatura sobre la naturaleza, un proyecto de fomento de lectura con enfoque ecológico puede incidir de mejor forma en la conciencia ecológica.

## **CAPÍTULO 2. PROYECTO DE PROMOCIÓN DE LA ECOLECTURA PARA LA EMPATÍA Y LA REFLEXIÓN AMBIENTAL EN POBLACIÓN ADOLESCENTE**

### **2.1 Contexto de la intervención**

#### ***2.1.1 El espacio y la visión de los docentes***

Para dar un mejor entendimiento del ámbito de la intervención realizada y presentada en este proyecto, se parte del siguiente contexto. La Escuela Secundaria General “Guadalupe Victoria” (30DES0048D), donde se llevaron a cabo las sesiones, es una de las 66 escuelas activas del municipio de Naolinco, de acuerdo con los últimos datos de la Secretaría de Educación de Veracruz [SEV] (2024). De un total de ocho escuelas pertenecientes al nivel secundaria, la General “Guadalupe Victoria” es la que tiene la mayor matrícula de estudiantes. Los datos del curso 2023-2024 muestran un total de 684 alumnas y alumnos, divididos en seis grupos por grado. Esto implica un crecimiento de 44 estudiantes respecto a los datos del curso anterior. Al encontrarse en la cabecera municipal, y debido a que el resto de las secundarias del municipio no tienen la capacidad de acoger cantidades semejantes (pues las escuelas que le siguen en matrícula son de 154 y 149), se trata de un espacio que recibe a estudiantes de diversas comunidades, congregaciones y hasta municipios cercanos.

La gran capacidad de recibimiento, en coordinación con la cantidad de docentes que laboran en dicha institución, hacen necesarias y beneficiosas diversas actividades extraescolares en distintos rubros, como los deportes, las artes en general y la literatura. En este sentido, y dialogando con la profesora de la biblioteca, se apuntó que en términos de lectura sí ha habido un interés por brindarle a las y los estudiantes actividades de fomento y

promoción lectora. Se han realizado diversas actividades de cuentacuentos, de oratoria y de creación de encuadernados. Para las fechas conmemorativas del día del libro se ha hecho la donación de materiales de lectura para la biblioteca y los salones, se han entregado reconocimientos y libros a los estudiantes que más han tomado prestados libros de la biblioteca (dicho sea de paso, libros que no necesariamente tienen que ver con lo que se encarga en clases), y además se han invitado a editoriales y libreros para que los jóvenes puedan comprar libros de su interés. En este último aspecto, se ha referido que se logran acuerdos entre las editoriales, los libreros y la sociedad de padres para generar descuentos y conseguir libros para el acervo de la biblioteca (X. M. P. Martínez Ramírez, comunicación personal, 28 de noviembre de 2023).

Se consideró importante saber de qué manera las y los docentes logran compartir la lectura con sus estudiantes y cómo la ven. Así, se pudo observar hasta qué punto los estudiantes se sienten familiarizados con las prácticas placenteras de la lectura y la escritura. Algunos de los docentes han referido su interés en fomentar su placer por la lectura en los adolescentes. Esto se ha notado en las actividades que se suelen organizar por parte de las academias de Español y Ciencias Sociales. De hecho, es la academia de Español la que prepara a algunos estudiantes para participar en concursos de cuentacuentos organizados por la SEV a nivel estatal. Así, por tomar el ejemplo de este año, una participante de la presente intervención logró el tercer lugar en el festival “Y me encontré un cuentacuentos” en la fase de sector.

Sin embargo, gracias a la gestión con la profesora encargada de la biblioteca, se tuvo la oportunidad de participar en una sesión de Consejo Técnico realizada a inicios del año. A través de la estrategia de observación participativa y del debate derivado de algunas preguntas guía (¿Qué es leer? ¿Cómo fomentan la lectura en sus clases? ¿Qué es lo más

fácil y lo más difícil para incentivar la lectura? ¿Por qué leer?), se logró observar una dicotomía respecto a la manera en la que se aprecia el desarrollo de actividades de fomento a la lectura (Consejo Técnico, comunicación personal, 26 de enero del 2024). En tanto que hay docentes que refieren un genuino interés por lograr que el estudiantado se acerque a la lectura, existe también la complicación de otros para que se logren actividades de este tipo. Se entiende que, como menciona Garrido (2004), suele haber maestros que nunca tuvieron un acercamiento a la lectura y que, por temor, desconocimiento u otros factores, renieguen de las prácticas de fomento. Aun así, sobresale la manera en la que diversos docentes comentaron qué es la lectura para ellos y cómo se puede compartir desde sus materias esta práctica.

Respecto a qué es y por qué se debe compartir la lectura, sus respuestas oscilaron sobre dos ejes: el primero fue la información, como la adquisición de conocimiento del mundo, de vocabulario y de entendimiento; el segundo fue la sensibilidad y creatividad, como la generación de imaginarios, viajes sin moverse, lo medicinal. Sin embargo, las maneras de fomentar la lectura se ven limitadas. En tanto que unos dicen realizar visitas a la biblioteca por materiales u obligar a leer en las tareas, otros disfrazan la lectura en las actividades por proyectos. Este último es especialmente interesante, ya que en palabras de los docentes, los alumnos son capaces de leer lo que les interesa, y ese es un buen primer inicio (Consejo Técnico, comunicación personal, 26 de enero del 2024).

Por último, se refirió que sí es importante realizar actividades de fomento con mayor profundidad. La presente intervención con un grupo heterogéneo puede ser un ejemplo de tales actividades a profundidad. No obstante, se vio como esencial darle su propio espacio en un horario que no interrumpiese horas de clases, para intentar alejar lo más posible las sensaciones de obligatoriedad y de tarea a la promoción de lectura.

### 2.1.2 El grupo, el ambiente y las generalidades de las sesiones

Aunque se profundizará en las características de los participantes más adelante, se puede adelantar información para una mayor contextualización. En primera instancia, es importante detallar que se conformó un grupo heterogéneo de estudiantes de primero y tercer grado. Como se puede apreciar en la Tabla 1, la distribución de los participantes es desigual tanto en el género como en el grado escolar. Esto se entiende debido a la manera en la que fue el acercamiento a los grupos con el proyecto.

**Tabla 1**

*Distribución de los participantes al inicio y al final de la intervención*

Género		Grado	
Participantes al inicio	Participantes al cierre	Participantes al inicio	Participantes al cierre
15	9	15	9
Masculinos: 6	Masculinos: 2	1°: 5	1°: 3
Femeninos: 9	Femeninos: 7	3°: 10	3°: 6
	Un participante se integró casi al final de la intervención		Un participante se integró casi al final de la intervención

*Nota.* Elaboración propia.

A través de un cartel (ver Apéndice A) y del diálogo con los estudiantes y los docentes encargados de las clases de Español y Biología de 1° y 3° grado, se invitó a interesadas e interesados para formar parte del Círculo de Lectura “Entre Bosques”. En esencia, se buscó que la participación fuese libre y por decisión de las y los integrantes potenciales, precisamente para evitar una primera sensación de obligatoriedad al formar parte de la intervención.

Ahora bien, dentro de la escuela se tuvo la posibilidad de aprovechar dos espacios, la biblioteca y las áreas verdes. Debido a la formalización del horario y el día con la dirección escolar, se tomó como principal punto de encuentro a la biblioteca, relegando a ocasiones especiales el otro lugar. Sin embargo, por diversas limitantes (clima,

remodelaciones, falta de tiempo, entre otras), las áreas verdes no se pudieron aprovechar tanto como en un principio se había planeado.

En síntesis, se podría decir que esta intervención tuvo una doble finalidad: por un lado, se buscó atender el problema de la lectura patente en la Escuela Secundaria General “Guadalupe Victoria” (30DES0048D), reflejado en los resultados de las últimas tres pruebas PLANEA (SEP, 2019b). Los datos muestran bajos niveles de dominio en lengua y comunicación, habilidades en las que la lectura es esencial. Por otro lado, se interesó en comprender y cuestionar la situación actual del deterioro ambiental en Naolinco, sobre todo con lo ocurrido con el río y el basurero local (Couttolenc, 2022; Paredes, 2023), y en las comunidades de cada participante.

Así pues, entre las opciones para lograrlo, la EA de calidad es una manera para lograr un cambio en la conciencia de los estudiantes, cuestión que en México se encuentra limitada, como diversos estudios reflejan (Arias Ortega y Rosales Romero, 2023; Calixto Flores, 2015; Díaz Menéndez, 2023; Gudynas, 2009; Rayas Prince, 2023). Por ello se planteó la intervención del Círculo de Lectura “Entre Bosques”, donde la literatura se hallara al frente como un agente de cambio en la conciencia, como se apuntó en el apartado 1.3 de los casos similares.

A grandes rasgos, la intervención tuvo una duración de 14 sesiones a lo largo de poco más de cuatro meses, de finales de octubre de 2023 a finales de febrero de 2024, con un total aproximado de 20 horas. Por un acuerdo establecido con las autoridades escolares la mayoría de las sesiones fue de módulos de 50 minutos, pero durante las últimas se logró extender el tiempo a dos módulos. En cada sesión se revisaron diversos materiales textuales, visuales, sonoros y audiovisuales, con la finalidad de expandir las concepciones sobre la lectura y hacer con la información obtenida una comprensión más global de los

temas tratados. Para lograrlo, se siguió una cartografía lectora planteada por el promotor de la lectura y en constante actualización por parte de los estudiantes participantes, puesto que se tomó en cuenta sus intereses vertidos en el cuestionario diagnóstico (ver Apéndice F) realizado al inicio del proyecto y la manera en la que les gustaban ciertos materiales revisados. Así pues, la cartografía final (ver Apéndice B) se dividió por temas, orientados desde lo más íntimo y personal hasta lo más colectivo y global. Más adelante se profundizará en las estrategias implementadas y en la conformación de dicha cartografía.

## **2.2 Delimitación del problema y objetivos**

### ***2.2.1 Problema general y específico***

Entre los 17 objetivos planteados por la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la lectura se muestra como un elemento determinante en un rubro. El Objetivo para el Desarrollo Sostenible [ODS] 4, de Educación de Calidad, refiere que conforme se avanza en los niveles educativos la tasa de conclusión escolar decrece. De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (Naciones Unidas y CEPAL, 2023), hay un decrecimiento de 90 % a 66 % entre el término de la educación primaria y el término de la secundaria alta en la región de América Latina.

La educación de calidad es el cimiento para el desarrollo igualitario social a nivel internacional. Es, además, un elemento fundamental en la formación de las juventudes en el plano intelectual y de pensamiento crítico, pero también en la relación social y su aprovechamiento. Uno de los objetivos derivados del ODS 4, que se relaciona con la lectura, es el ODS 4.1, “asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizajes pertinentes y efectivos” (Naciones Unidas y CEPAL, 2023, p. 28). En su logro interviene la tasa de finalización del nivel primario o secundario y la

manera en la que niños y adolescentes logran al menos un nivel básico en competencias de lectura y matemáticas.

Al implementar por primera vez la Agenda 2030, en 2015, se obtuvo que 60 % de los estudiantes en el mundo tenían una competencia mínima en lectura. Esto ha variado poco desde comienzos del nuevo milenio. De acuerdo con las Naciones Unidas (2023), para alcanzar un mínimo universal se necesitaría una mejoría de 2.7 % anual, cuestión que adolece respecto a la realidad: 0.39 % anual en estudiantes de primaria. No obstante, las estimaciones de la Agenda al llegar a 2030 sugieren que las competencias básicas en lectura aumentarán de 51 % al 67 %. Aun con ello, es alarmante el cálculo: 300 millones de niños y jóvenes adolecen de las habilidades mínimas en lectura y matemáticas.

Pero no hay que olvidar los estragos causados por la COVID-19. Naciones Unidas (2023) refiere que un problema vinculado al aprendizaje, que contiene a la lectura, fue el cierre y el aislamiento de las y los niños y jóvenes de las escuelas, lo cual perjudicó a dos terceras partes al retrasar su aprendizaje, y de forma particular dio un retroceso de 35 % para la lectura. Sin embargo, una encuesta aplicada en la Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM] a universitarios y bachilleres apunta que durante el confinamiento 55 % de la población estudiantil leyó más que antes, y que los estudiantes de bachillerato leyeron más, con 59.7 % (Ramírez Reyes et al., 2023). Aún con esta dicotomía, lo cierto de ambas investigaciones es que la pandemia cambió la manera en la que se leía, tanto para bien como para mal.

La situación de México con la lectura es ambivalente. Aunque existen programas y leyes (SEP, 2019a; L.F.L.L., 2018; L.F.L.L.V., 2018), así como un fomento marcado de manera histórica a través de la SEP (Carrasco Altamirano, 2006), lo cierto es que hay un estancamiento reflejado en las encuestas internacionales y nacionales. La prueba del

Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes [PISA, por sus siglas en inglés] observa y compara el desempeño de adolescentes de 15 años. Entre sus tres rubros mide la competencia lectora, entendida como la capacidad para hacer propio un texto a través de la comprensión y la reflexión y así construir conocimientos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017).

Las últimas dos pruebas brindan datos contundentes sobre la situación de los estudiantes. Para comenzar, se refiere que los estudiantes alcanzan un porcentaje bajo el promedio internacional en las competencias (Avvisati e Ilizaliturri, 2023; Salinas et al., 2019). La tendencia histórica, a partir de su primera implementación del año 2000, muestra una oscilación y un lento descenso en la lectura a partir del 2009. La prueba de 2022 muestra que 53 % de los estudiantes están en el nivel dos o inferior de lectura, lo cual les permite identificar lo básico: ideas principales en textos moderadamente largos, hallar información con criterios marcados. México se encuentra 20 % por debajo del promedio de los países que forman parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. Igualmente, solo 1 % logró un puntaje de nivel cinco o seis, a comparación del 7 % del promedio de la OCDE.

Pero no solo es importante definir qué nivel se alcanzó en las pruebas estandarizadas para comprender la magnitud del problema ambiguo de la lectura en México. La OCDE (2011) sugiere que la lectura por placer puede influir en el rendimiento escolar y el desarrollo de un hábito lector. La prueba a la que alude la OCDE es del 2009, donde se posiciona a México en el lugar 21 de los países con un mayor índice de lectura placentera. Sin embargo, aunque dicho año es el pico de mayor puntaje hasta la fecha, el porcentaje de lectura por placer es especialmente significativo: 75 % de los estudiantes tenían un gusto por la lectura. Diez años más tarde, en 2019, la lectura por gusto o por

elección personal alcanzó 59 % en adolescentes y 77 % en jóvenes (IBBY México y Banamex, 2019), en tanto que para el 2023, en una muestra de la UNAM, se reflejó un porcentaje se reducido y disminuido en comparación de 2019. Mientras en dicho año el gusto por la lectura era de 53.3 %, tras la pandemia, el gusto se redujo a 44.7 % (Ramírez Reyes et al., 2023).

Por contraste, la lectura obligatoria tuvo un ligero crecimiento. Para 2019, la lectura impuesta tenía un porcentaje de 46 % en adolescentes y 64 % en jóvenes (IBBY México y Banamex, 2019). Tras la pandemia, en 2023, 46.6 % de los estudiantes de bachillerato y universidad leen por obligación (Ramírez Reyes et al., 2023). De acuerdo con los encuestadores, esta disminución en el gusto por la lectura tiene que ver con los problemas derivados por la pandemia y el confinamiento, cuestión que también vincula la ONU al decrecimiento de la educación de calidad en términos de competencias lectoras.

Otro aspecto relevante es la población lectora que existe en el país. El INEGI (2024), a través de la encuesta anual del MOLEC, registra cada año la evolución de la población lectora. Para 2024, 69.6 % de la población alfabetizada de 18 años dijo que leyó uno de los materiales de lectura que toma en consideración el INEGI: libros, revistas, periódicos, etc. En comparación con la primera encuesta de 2015, se observa un decrecimiento de 14.6 %, en tanto que al compararse con los datos de 2023 se nota un crecimiento mínimo de 1.1 %.

El MOLEC también denota que 58.9 % de la población lectora de 18 años o más suele comprender la mayor parte de lo que lee, casi el triple que quienes declaran comprender todo. No obstante, donde más urge la reflexión es en el promedio de libros leídos por la población lectora. De manera histórica, todas las encuestas coinciden en que hay una lectura en promedio de menos de 4 libros al año. 2018 fue el año con el menor

porcentaje, 3.1, en tanto que el de 2024 es de 3.2. Este promedio varía en otras encuestas, con un total de 4.2 libros al año en adolescentes y 6.5 en jóvenes (IBBY México y Banamex, 2019).

Un par de problemas derivados de la pérdida de lectura en México a nivel escolar aportan a perfilar mejor su realidad. En primer lugar, hay poco interés por ciertos tipos de textos. Ramírez Reyes et al. (2023) recaban que dos de los géneros menos leídos durante el confinamiento fueron la poesía (18.8 %) y el cuento (21.2 %). En segundo lugar, se preguntó si los encuestados se habían integrado a una comunidad lectora en la pandemia. Solamente el 9.9 % afirmó integrarse a alguna comunidad, y por sexo, el 12.6 % fueron mujeres, casi el doble de los hombres. Cabe la mención de que tanto los géneros como la comunidad lectora son considerados como herramientas valiosas para la promoción lectora. Tan es así que para esta intervención se hizo uso de ambos para lograr los objetivos propuestos.

Lo cierto, hasta este punto, parece ser que la situación lectora de los adolescentes es compleja de definir. En un estudio realizado con 510 estudiantes, se obtuvo una correlación entre la lectura placentera y el rendimiento escolar, no solo en asignaturas afines como literatura o enseñanza de la lengua, sino en todas. Si bien la lectura placentera se asocia a un mejor aprovechamiento en la escuela, otros factores obstaculizan el acercamiento a los libros, como la televisión y los videojuegos (Dezcallar et al., 2014). En ello también se da la pérdida de lectores habitados por el interés en otros temas (González Ramírez et al., 2020).

Si a esto se le añade el factor escolar, se hallan contradicciones. Por un lado, están las investigaciones que confirman que la institución falla al no lograr desligar la obligatoriedad de la lectura y al mantener estrategias que se descontextualizan de los

adolescentes (Ayuso Collantes, 2020; Paz González, 2022). Por otro lado, está la paradoja reflejada por investigaciones que descubren que dicho grupo etario sí lee, aunque no necesariamente sea lo que se enseña en la escuela (González Ramírez et al., 2020; Rivera-Jurado y Romero-Oliva, 2020).

A nivel estatal, el déficit de la lectura se puede observar con otras pruebas. A este respecto, el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) mide el nivel de logro en Lenguaje y Comprensión (comprensión lectora) y Matemáticas, de acuerdo con una escala de cuatro niveles. Desde su primera aplicación, en 2015, PLANEA obtuvo que 74.2 % de los estudiantes de secundaria en Veracruz consiguió un nivel de logro uno o dos (en estos niveles, los estudiantes pueden extraer información de textos sencillos y con información explícita, pero les cuesta interpretar y vincular información presentada). Para el 2019, la última prueba hasta la fecha, el porcentaje llegó a 80 %. Por su parte, los estudiantes con un nivel tres o cuatro han disminuido (en estos niveles, los estudiantes pueden interpretar información en la superficie y entre líneas del texto, así como hacer uso de la argumentación para evaluar los contenidos de textos complejos). Para la prueba de 2017 se registró un crecimiento considerable en el nivel cuatro, con 13.8 %, en tanto que para 2019, este se redujo a 5.3 % (SEV et al., 2019).

Cambiando de tema, pero sin alejarse del centro sobre el que gira todo, que es la lectura, otro problema que se consideró importante investigar para el desarrollo efectivo de la intervención fue el de la EA en las escuelas. Se sabe, por un estudio de la OCDE (2009), que el 64.8 % de los estudiantes en México saben de EA en la escuela, y que los temas de interés eran la falta de agua, la basura, la contaminación y la pérdida de biodiversidad. En ¿Cómo se ha dado un aporte desde el gobierno para fortalecer las enseñanzas del tema? Para comenzar, se ha subrayado el avance en políticas ambientales, como la dirección para

el cambio climático que se desarrolló en la SEMARNAT, institución que desde 2006 desarrolló una estrategia de sustentabilidad centrada en la EA (OCDE, 2013).

Sin embargo, los aportes del estado no han tenido suficiente arraigo, como se alude en otros estudios cuyo interés fue el de comparar las representaciones sociales que rondan el imaginario de estudiantes de bachillerato en España y México. Bello Benavides et al. (2017) examinaron las respuestas de los estudiantes y sugieren que la difusión de la información sobre el cambio climático se simplifica a tal grado de alejarse de un impacto emocional. De hecho, refieren que el discurso simplificado, en gran medida orientado por la influencia social y cultural, hace que no hallen relación entre las consecuencias del cambio climático y los entornos locales; y al diluir la importancia de dicho fenómeno, también se difuminan las distintas formas de responsabilización sobre el problema. Por ello, en sus conclusiones señalan que el nivel escolar de bachillerato debe ser un punto crucial para incidir en temas de ecología y conciencia ambiental a partir de los daños globales y locales que se dan por la crisis climática, como se puede observar del hecho de que, entre otras respuestas, 15.5 % de estudiantes en México y 4.8 % en España señalen a la falta de conciencia como una causa del cambio climático.

Por otra parte, González-Gaudiano y Bello-Benavides (2022) critican que la enseñanza del cambio climático basándose únicamente en el saber científico (en causas atmosféricas y consecuencias geoclimáticas) construye representaciones sociales limitadas en acciones. “Desde esta perspectiva el problema suele asumirse como que es de todos y sus responsables específicos son otros (las corporaciones, las sociedades opulentas, el transporte privado, etc.), así como que está distante en el tiempo y el espacio” (González-Gaudiano y Bello-Benavides, 2022, p. 3). Cercana a la forma de educación bancaria, la imagen creada sobre el cambio climático se limita, se desensibiliza, pierde su grado de

alarma y de responsabilidad. Es por ello que se asume que hay una deficiencia en la EA, dado que los saberes escolares no bastan. Como apuntan los autores mencionados, se requiere de la generación de espacios de reflexión de grupo acerca de la magnitud conceptual y de experiencia que implica la crisis climática. Ahí también se debería añadir un giro a las estrategias de enseñanza, como lo que se pretende con esta intervención.

La particularidad de la EA, de donde se piensa que radica el mayor problema, es la postura de que dicha educación debe combatir el daño al ambiente desde todos los ámbitos que lo componen; de hecho, se ha valorado a este tipo de educación como uno imprescindible para contrarrestar el cambio climático (Calixto Flores y Silva Mar, 2023). Es decir, debe haber una visión holística sobre el problema. Una perspectiva desde la que se vislumbren no solo las relaciones complejas existentes en la naturaleza, sino además las que componen el sistema de enseñanza, entre estudiantes, educadores, instituciones, comunidades, sistemas educativos y sociedad en general.

Esta cuestión no ha sido resuelta por los gobiernos y sus sistemas. Ya desde la Carta de Belgrado se cuestionaba la acción parcial de los gobiernos cuyas respuestas al problema eran inmediatas, atendiendo factores superficiales y no de fondo (Naciones Unidas, 1975). Otros investigadores han confirmado que el problema de la EA es su enfoque reduccionista, tomando en cuenta solamente la sustentabilidad débil, que atiende lo inmediato, y no la super-fuerte, que revisa lo profundo, como el grado de conciencia sobre el mal que genera el ser humano sobre lo natural, (Calixto Flores, 2015; Gudynas, 2009) y una fragmentación y limitación en los programas, ya que se anexa a materias afines (Arias Ortega y Rosales Romero, 2023; Díaz Menéndez, 2023).

De acuerdo con Lara Arzarte (2021), si bien se ha buscado una renovación en los programas de enseñanza-aprendizaje de México que incluyen a todos los integrantes de la

sociedad para alcanzar una reflexión sobre la relación entre la sociedad y el entorno natural, es decir, una consciencia sobre el entorno que le rodea, aún hay numerosos problemas que dificultan el acceso a una EA integral. Entre los que anota, se apuntan aquí los más pertinentes para la intervención: 1) la falta de capacitación a los educadores para mostrar cómo se conectan los problemas naturales con diversos factores y cuáles pueden ser vías de solución (Rayas Prince, 2023); 2) la descontextualización del aprendizaje ecológico y la incapacidad de volver a los participantes actores capaces de cambiar su entorno a través de sus comunidades (Serna Huesca et al., 2023); 3) empoderar y convertir en sujetos activos a dichos participantes; y 4) el enfoque que aún no se centra en la comunidad y lo local.

Entonces, ¿cómo plantear un problema como la crisis climática en una época caracterizada por contradicciones, acercamientos a medias o soluciones sesgadas? ¿Cómo vincularlo a la lectura y contrarrestar así los problemas derivados de la EA? A riesgo de una síntesis, se afirma entonces que en México en general hay una pérdida en el gusto por la lectura (que, como se refiere antes, está ligado al rendimiento escolar). Esta pérdida se apoya en estrategias poco fructíferas en las escuelas, espacios donde aún es complicado destrabar a la lectura de adjetivos como obligatoria, aburrida o inútil. En otro orden de ideas, el problema ambiental actual tiene que ser uno de los ejes principales en la reflexión escolar. Sin embargo, como se ha visto, la EA adolece de numerosas trabas que reducen su impacto. Por todo lo anterior, y tomando en cuenta lo revisado en el subcapítulo 1.3 sobre casos similares, se considera que una intervención como la presentada aquí puede ser una vía alternativa en el desarrollo de una consciencia sobre el medioambiente en adolescentes, a la par de que puede contribuir en el gusto y el posterior hábito de la lectura.

### ***2.2.2 Problema concreto de la intervención***

En la presente intervención se colaboró con estudiantes de la Escuela Secundaria General “Guadalupe Victoria” (30DES0048D) de primer y tercer año escolar. Como trasfondo y para conocer al grupo en términos de habilidades de lectura y escritura, se recurrió a los datos que se han recabado de la prueba PLANEA (SEP, 2019b). Los resultados muestran una tendencia en cuanto al nivel de logro de las y los estudiantes en el ámbito de Lengua y Comunicación. A lo largo de las tres pruebas, la información señala un nivel dos o inferior en más de la mitad de las alumnas y alumnos (70 % en 2015, 66 % en 2017 y 85 % en 2019). Por ende, se podría hacer la suposición de que el grupo intervenido se encuentra en un nivel semejante al señalado en las pruebas. Sin embargo, la prueba diagnóstica y la intervención en sí misma pueden aportar información más precisa sobre los participantes.

Entre los datos más relevantes del diagnóstico se menciona lo siguiente. En el apartado sobre lectura, de los 15 participantes que se integraron en un principio, a 60 % les gusta leer regular o poco (nueve estudiantes). 73.3 % le dedican 1 a 2 horas semanales a la lectura por placer, lo cual puede referir un hábito poco marcado o significativo para ellos. Es interesante comentar esto, ya que se identificó que solamente 20 % (tres participantes) considera tener muchos libros en casa. La interacción con estos en el hogar, así como la frecuencia con la que los padres o tutores los han acompañado en actividades relacionadas con la lectura, pueden indicar la razón de un hábito poco arraigado.

Ahora bien, al tomar en cuenta que la lectura es una práctica que puede sociabilizarse, se indagó si los participantes habían formado parte de círculos o clubes de lectura antes. Solo dos participantes afirmaron haber formado parte de actividades de este tipo. Esto pudo haber sido una complicación al momento de entablar distintas estrategias

asociadas al círculo de lectura (como la lectura dialógica, grupal, los ejercicios de escritura colectivos, entre otros), pero las respuestas sobre si existe interacción entre los participantes con distintos grupos sobre las lecturas que les gustan demuestran que están familiarizados con compartir sus ideas. Ocho estudiantes suelen platicar con su familia sobre lo que leen, seis, con sus amigos, y tres, con otras personas.

Sus expectativas también dieron indicios previos a la intervención sobre el desarrollo del círculo de lectura. En general, se esperaba el contagio del gusto por la lectura y la práctica en sí misma, para comentar y comprender, el establecimiento de una comunidad sana, respetuosa y de apoyo mutuo, así como el lado de descanso y divertimento.

Por último, se preguntó si la lectura era importante para sus vidas y las razones. Trece participantes respondieron afirmativamente con argumentos variados. La mayoría solía asociar la lectura con el saber y el conocimiento, en tanto que solamente tres la habían asimilado a la creatividad y la imaginación. Esto se entiende, nuevamente, por la práctica poco habitual entre los participantes y por la poca interacción con libros en casa.

En cuanto al apartado sobre escritura se pudo definir qué tan viable sería la implementación de ejercicios creativos sin vincularlos a una obligación. Ante esto, poco más de la mitad de los estudiantes refirieron que suelen escribir fuera de lo solicitado en la escuela, como anécdotas, reflexiones o historias. Igualmente, se averiguó si la escritura era importante para sus vidas, a lo que todos respondieron que sí. De hecho, hubo más interesados (seis participantes) en la escritura como un acto liberador (de sentimientos y pensamientos) o creativo (de imaginación e inspiración), contrario a un uso más apegado a las normas de la “buena escritura”. Con esto se identificó que había que atender a los nueve participantes que consideraban la escritura desde un ámbito no tan creativo ni como hábito.

Por consiguiente, se buscó observar la capacidad de los estudiantes para ejercitar su escritura con actividades creativas. Se solicitó la composición de una carta con todos sus elementos destinada a seres no humanos, como frutas, plantas, insectos o animales. Solamente se logró capturar la evidencia de 8 participantes, de los cuales la mitad logró cumplir con lo establecido (escribir una carta). Las cartas versaban sobre un trébol, la fresa, el mango o el gato. No obstante, la otra mitad que no cumplió con lo requerido sí logró reflexionar sobre aspectos de la naturaleza desde su cotidianidad. De tal modo, había que atender y ejercitar la capacidad creativa y de escritura de los participantes.

Para concluir con el diagnóstico y terminar de perfilar qué necesidades tenía el grupo de intervención, se solicitó responder un cuestionario sobre la naturaleza. Dicho instrumento es de vital importancia, ya que será a través de este que se pueda observar un cambio en el tema particular de la intervención: la ecología, el medioambiente y su relación con el ser humano.

Una de las preguntas consistió en definir qué era la naturaleza. Hubo respuestas variadas, como asociaciones al medioambiente, la vida o un lugar tranquilo, pero también listas concretas de rasgos, como vegetación (plantas, árboles o flores), fauna (animales) o aspectos del paisaje (ríos, tierra y aire). Otra información relevante era si los estudiantes ya habían recibido clases de EA o no antes. Al tratarse de un grupo heterogéneo, solamente 6 afirmaron haberlas recibido. Ante esto, se solicitó responder qué aspectos les resultaron más interesantes y, como en la definición de la naturaleza, las respuestas fueron variadas, generales o difusas. Casos semejantes se obtuvieron de la descripción de cada entorno natural con el que conviven los estudiantes. Así, se observó que hay participantes con más nociones que otros sobre la naturaleza.

No obstante, entre las respuestas resaltan aquellas que contienen ideas que vinculan lo natural con lo humano. Descripciones de entornos que incluyen casas humildes o ranchos, reflexiones de la importancia de la naturaleza, ya que “todos somos parte de ella” o “porque sin ella no tendríamos vida”. Pocas eran las reflexiones de este tipo al inicio de la intervención, aspecto que también refiere la última pregunta, sobre su opinión de la sana convivencia personas-naturaleza. La mayoría de las respuestas, sin embargo, se basan en argumentos apegados a la sostenibilidad débil, como el conocimiento, el cuidado inmediato y la utilidad de lo natural para el ser humano.

Además de la relación humano-naturaleza, se buscó saber si los participantes están conscientes de los problemas de contaminación que hay en sus comunidades de origen. Once señalaron la basura, seis el río contaminado, cinco la contaminación del aire y solamente uno la escasez del agua. En esta pregunta hubo la posibilidad de identificar varios problemas, a lo que poco menos de la mitad señalaron dos problemas.

### ***2.2.3 Objetivo general***

Promover la lectura, la escritura y la conciencia ambiental a partir de una experiencia novedosa, en un grupo de adolescentes, ponderando la participación activa y dialógica con lo leído y entre sí mismos, incentivando el desarrollo de una comunidad sana y propositiva entre los participantes, buscando integrar la comprensión profunda de las lecturas como resultado de la reflexión, los recuerdos y asociaciones a otros medios culturales, así como del cuestionamiento grupal y la redacción creativa. También, partiendo de la lectura y el diálogo, se pretende confrontar los saberes relacionados a la naturaleza en los adolescentes, entre sí y con lo leído, a la par que construir conocimientos significativos sobre EA, naturaleza y contaminación, para transformar las ideas preconcebidas sobre lectura, escritura y naturaleza mediante la implementación de un círculo de lectura basado

en una cartografía de literatura que privilegia el diálogo horizontal, la creación escrita individual y colectiva, la conformación de una comunidad sana y segura, y la reflexión sobre la relación entre la naturaleza y el ser humano.

#### ***2.2.4 Objetivos particulares***

1. Fomentar el placer de la lectura y la escritura en adolescentes a través de un círculo de lectura, del diálogo horizontal y respetuoso y de actividades asociadas al cuento, la poesía, el ensayo y la divulgación de la naturaleza.
2. Relacionar la comprensión y la apropiación de los contenidos de las lecturas por medio de la reflexión, los recuerdos, la vinculación a otros medios y el cuestionamiento grupal, así como por la redacción de ideas propias o compartidas en ejercicios creativos.
3. Construir conocimientos significativos de EA siguiendo la sustentabilidad superfuerte mediante la lectura de literatura, el diálogo grupal, las anécdotas personales y los ejercicios de escritura creativos.
4. Confrontar lo que las y los participantes entienden por naturaleza, medioambiente y contaminación en su comunidad de origen con las experiencias referidas en la cartografía lectora por medio de lecturas que tocan su vida cotidiana y la reflexión derivada del diálogo y la creación personal.
5. Transformar la idea de lo que los adolescentes entienden por lectura, círculos de lectura, escritura y naturaleza a través de la implementación de un círculo de lectura enfocado en literatura con actividades de escritura creativas.
6. Contribuir al desarrollo de una comunidad entre los participantes a través de la implementación de un círculo de lectura que pondere la sana convivencia y un

entorno seguro donde se escuchen los intereses y las inquietudes de todas y todos por igual y con respeto.

### **2.2.5 Hipótesis de la intervención**

La aplicación de una intervención de promoción de lectura por placer en estudiantes de educación básica a través de un círculo de lectura enfocado en una cartografía lectora de obras relacionadas a la naturaleza y contextualizadas con la vida cotidiana de los participantes, que pondere el diálogo y la creación escrita individual y colaborativa entre los participantes, contribuirá a la construcción de una conciencia ecológica respecto a su relación con la naturaleza y su integración a esta. La intervención permitirá, a lo largo de las sesiones y por medio del diálogo, la lectura en voz alta y los ejercicios de escritura creativa, una práctica de análisis individual acotada al contexto personal, siguiendo un enfoque ecológico, que desembocará en la reflexión de la emergencia climática actual a la par de que impulsará a la lectura como una actividad placentera, recreativa y autónoma.

### **2.3 Justificación**

La presente investigación se justifica desde cuatro perspectivas: social, metodológica, institucional y personalmente. En primer lugar, hay varios motivos para validar un proyecto de promoción de lectura con perspectiva ecológica dirigido a una sociedad estudiantil hoy en día. Es importante recalcar que la crisis climática es un hecho insoslayable y que debe atenderse de múltiples formas. En México, la emergencia por el medioambiente se observa en la contaminación de tres cuartas partes de los ríos; en la ocupación del 30 % del territorio por 26 mil concesiones mineras; en la deliberada e irregular urbanización como consecuencia de problemas en los estudios de impacto ambiental; en las pérdidas de bosques y de biodiversidad por sequías, talas e incendios; en los incrementos de temperatura; en la esporádica precipitación pluvial que deriva en sequías

y fuertes tormentas tropicales (como el caso excepcional de Otis, el huracán de categoría 5 que impactó en el estado de Guerrero el 25 de octubre de 2023); en fin, en un interminable listado de problemas que perjudican no solo a la especie humana, sino a cada ser vivo de la biósfera (Calixto Flores y Silva Mar, 2023).

En el contexto de la intervención, Naolinco sufre de severos problemas ambientales. En los últimos años, se ha llamado la atención sobre el deteriorado estado del río local a causa de un mal manejo en los desechos del drenaje y de la industria quesera de la región (Couttolenc, 2022; Paredes, 2023). Ante esto, la Universidad Veracruzana [UV] ha buscado contribuir a un cambio a través de un proyecto de EA que pudiera cambiar la situación del río. En vinculación con los saberes y las experiencias de la población, las soluciones factibles con la población y en una búsqueda por cambiar la conciencia en el impacto que tiene el fenómeno, dicho proyecto se relaciona con una de las metas de la intervención presentada. La intención de cambiar el ideario de los interesados y participantes sobre su relación con el entorno natural, para así contribuir desde otro rubro a la mejoría del medioambiente.

Siguiendo con lo anterior, el presente proyecto de intervención se considera pertinente debido a una condición aislante de proyectos de fomento a la lectura en la región. De acuerdo con Petit (2001), los espacios rurales o las periferias de los espacios urbanos suelen conllevar la dificultad para acercar los libros a las personas. Desde las distancias, la infraestructura, la movilidad, así como la perspectiva local que se tenga de la lectura (como actividad solitaria, poco familiarizada y sin nociones de su importancia), todo contribuye a limitar el acceso a actividades de lectura que promuevan su gusto. Una tarea esencial de la promoción de lectura debería ser producir planes y proyectos acondicionados al contexto, sobre todo en entornos con dificultades, para dar un giro a los prejuicios e ideas

preconcebidas de lo que es leer (Puc Domínguez y Ojeda Ramírez, 2018). Así, la generación de espacios como el que se desarrolló en esta intervención es importante para difundir el gusto por la lectura en lugares donde no se suele dar una práctica como la compartida.

En cuanto a los participantes, el proyecto es necesario ya que, como se vio en el apartado 2.2.1, la adolescencia es una edad que presenta retos para mantener la lectura como hábito y que no se pierda entre otras formas de entretenimiento. También se considera como una etapa crítica para desarrollar habilidades de lectura, puesto que se compagina con el ingreso a una educación media y superior que exige habilidades críticas y metacognitivas a los estudiantes; además, en esta etapa la lectura puede ser de utilidad para comprender de forma personal los problemas que conlleva la juventud: la sexualidad, el deseo, las emociones, el cuerpo, las nuevas experiencias, la identidad, entre muchas más (Ramírez Reyes et al., 2023).

Si bien se ha señalado que hay una contradicción en los hábitos de la lectura en la etapa juvenil, puesto que se cuestiona la falta de acercamiento al canon escolar establecido a la vez que existe la presencia del canon personal en los jóvenes (González Ramírez et al., 2020; Rivera-Jurado y Romero-Oliva, 2020), lo realmente importante es contagiar su placer en comunidad, apoyando al adolescente y mediando entre su persona y el texto (Ayuso Collantes, 2020). Como se ha referido antes, la lectura placentera contribuye al conocimiento y al rendimiento escolar (Dezcallar et al., 2014; Ramírez Reyes et al., 2023). Así pues, un proyecto de fomento en un contexto escolar es valioso por favorecer el desarrollo personal, intelectual y socioafectivo de los adolescentes, un grupo que tiene mucho que aportar en todos los ámbitos sociales. Aunque esta etapa tiene la característica de la incomprensión y la rebeldía, fomentar espacios de diálogo y reflexión sobre su

perspectiva del mundo, de la sociedad y del medioambiente significa un espacio de escucha atenta, donde cada individuo se puede sentir escuchado. En ello también contribuye la intervención.

Siguiendo en el tema de los espacios de diálogo, emerge una de las justificaciones metodológicas. Como ya se apuntó arriba, la lectura no es un acto solitario. De acuerdo con las teorías dialógicas, el proceso de lectura implica más que al lector. Durante el proceso de decodificación e interpretación, la persona entra en diversos diálogos: con uno mismo, con el autor, con los personajes, las ideas, con el contexto; pero también dialoga en y desde su tiempo y espacio, parte de su bagaje cultural y experiencial. Así, no existe un acercamiento a un texto objetivo, purista o neutral (Álvarez-Bernández y Monereo, 2020). Por ello, una estrategia principal del proyecto fue el círculo de lectura, que compagina no solo el diálogo mental, sino el colectivo.

De acuerdo con Álvarez Álvarez (2016), el club o círculo de lectura se crea con el objetivo de ser seguro para cada participante, para velar por su bienestar y lograr un mutuo crecimiento. Además, su función es doble, pues a la vez que se fomenta la lectura, se establece una comunidad lentamente. Esto quiere decir que la interacción sana entre distintos individuos por medio de un eje común, como lo es la dinámica de lectura, escritura y oralidad, puede aportar al desarrollo de vínculos identitarios y afectivos, como el compañerismo y la amistad. En el caso de la intervención realizada, la necesidad de una dinámica que colectiviza la práctica contribuye a la apropiación de los participantes en términos de lectura, escritura, oralidad y conciencia ambiental. Por ello, la presente intervención se basa en la conformación de un círculo de lectura para alcanzar varios de los objetivos, como generar comunidad, intercambiar saberes y fomentar el gusto por la lectura y la escritura haciendo uso de lo oral como medio de comunicación. La comunidad es un

entorno donde el diálogo potencia sus capacidades, transparentando la información, generando nuevos y distintos saberes, y en adolescentes, como se mencionó arriba, es imprescindible.

Por otra parte, de manera operativa, este proyecto siguió la metodología de la Investigación-Acción Participativa (IAP). Ya se revisará con detalle en el apartado 2.4 las implicaciones y beneficios de dicha metodología, mas ahora se puede comentar que la IAP es bastante compatible con investigaciones de fomento a la lectura con grupos en contextos reales, como se ha visto en los casos similares (Cantero Sandoval y Morales Moreno, 2022; Puc Domínguez y Ojeda Ramírez, 2018; Pereyra Eufrasio, 2022; Santos Gómez, 2020; Uribe Morfín, 2016). El diálogo, como apoyo al círculo de lectura, es útil para la IAP por su enfoque crítico y de mejora de la realidad, con vistas a una conciencia personal y del grupo (Balcazar, 2003). De igual forma, derivado del diálogo se comparte conocimiento entre cada participante para alcanzar a cuestionar un problema específico, así como compartir posibles soluciones (Colmenares, 2012).

El tercer aspecto de justificación para esta investigación es el institucional, ya que se suma al plan de la Estrategia Nacional de la Lectura (ENL), justamente para comprobar en qué medida existe una relación entre la comprensión de lectura y el mal rendimiento escolar (SEP, 2019a). No obstante, se tiene muy presente el esfuerzo histórico a partir de la fundación de la SEP en 1921 por alfabetizar, primero, y formar lectores, segundo (Carrasco Altamirano, 2006). Además, a nivel nacional y estatal existen dos leyes en vigor que compete saber en estos términos, como son la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro (L. F. L. L., 2018) y la Ley para el Fomento de la Lectura y el Libro en Veracruz (L. F. L. L. V., 2018). Ambas leyes revisan la difusión y edición de libros, el desarrollo y apoyo de

actividades que promuevan la lectura (como ferias de libro) y estrategias para capacitar a mediadores de lectura.

Por el carácter doble de la intervención, esta se suma a los esfuerzos de las Naciones Unidas por atender dos problemas mundiales: la educación de calidad y la emergencia climática. La Agenda 2030, impulsada en la segunda década del siglo XXI, contiene 17 ODS que se aplican y se evalúan de acuerdo con el país o región (Naciones Unidas y CEPAL, 2023). El 4 ° vislumbra la necesidad de una lectura de comprensión para el desempeño escolar y social, mientras que numerosos ODS se imbrican en el combate al deterioro ambiental, como el 6 °, 7 °, 12 °, 13 ° y 15 ° (Naciones Unidas, 2023). Incluso el mismo objetivo para la educación de calidad podría integrarse. Una intervención con el interés de fomentar una conciencia ambiental debería tener en cuenta dichos objetivos y llamar la atención en la transversalidad que existe entre sí. Solamente comprendiendo que los problemas tienen diversas aristas y formas de resolverse es como se puede iniciar un cambio en estos. Y para la relación entre el ser humano y la naturaleza cobra más sentido debido a la búsqueda de una comprensión holística.

Por otra parte, al tratarse de una institución universitaria como la UV, es importante resaltar los aportes que se han generado, así como la pertinencia de plantear un proyecto así bajo el programa de estudios de la Especialización en Promoción de la Lectura [EPL]. La UV ha tenido en las últimas décadas un interés en fortalecer a sus universitarios a través de un Programa Universitario de Formación de Lectores [PUFL]. El programa contempla la difusión (talleres, presentaciones de libros, conferencias), una experiencia educativa de capacitación de mediadores y la creación, expansión y movimiento de la Colección Biblioteca del Universitario [CBU] (Jarvio Fernández, 2019a), que hasta la fecha cuenta con 84 títulos diversos en géneros: cuento, novela, ensayo, poesía y teatro.

Uno de los resultados del PUFL es la fundación de la EPL en 2014, con adscripción al Sistema Nacional de Posgrados del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología [CONAHCYT], organismo que apoya la investigación en México. La EPL tiene dos Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento, de las cuales esta intervención sigue la dedicada al “desarrollo de la competencia lectora en grupos específicos”. Dicha competencia atiende desde el placer y el hábito de la lectura, la escritura y el diálogo, hasta la reflexión y cuestionamiento por escrito en temas de relevancia para el grupo. La EPL, además, contribuyó al planteamiento teórico-conceptual, dando una base lo suficientemente sólida para considerar un análisis sistemático mixto y siguiendo una metodología afín a las necesidades del proyecto. Así y todo, se valora la presente investigación como significativa por su aporte a dos rubros de interés nacional e internacional: el fomento a la lectura y el combate al cambio climático.

El último rubro de la justificación es el personal. No hay que olvidar que la motivación individual es parte fundamental del planteamiento de un proyecto de fomento a la lectura, ya que se parte de ciertas afinidades que rigen el curso de las sesiones, la cartografía, las actividades, etc. Por ende, el promotor vio pertinente la realización de una intervención en el pueblo de Naolinco y en la Secundaria General “Guadalupe Victoria”, en particular, debido al gusto por compartir lo aprendido en la práctica personal dentro de un colectivo interdisciplinar (Colectivo Nāhui) y en la EPL a la comunidad escolar de la que fue parte en el pasado.

De igual forma, conectando con una de las justificaciones sociales, se consideró importante descentralizar los proyectos de fomento en ámbitos accesibles como la ciudad de Xalapa, y dirigirlo a una comunidad como Naolinco, donde hasta hace poco la promoción lectora era difícil de encontrar a comparación de la capital del estado. De hecho,

ha sido por una iniciativa personal la realización previa de un proyecto actualmente vigente, el Círculo de Lectura Palabras a Medias, reconocido ante el Fondo de Cultura Económica [FCE] en su programa de Clubes de Lectura Ciudadanos (folio: CLC1385).

Por otra parte, es de resaltar que así como existen numerosos problemas comprendidos por la crisis climática, también hay muchas formas de afrontarlos. Desde la postura del investigador, se sostiene que un círculo de lectura con enfoque ecológico puede ser un aporte individual en el combate a los problemas ambientales que perjudican el municipio, como la escasez del agua, la contaminación del río, la tala inconsciente o la mala gestión de los desechos.

Finalmente, al formar parte de la promoción de lectura, se adquiere una obligación moral y ética por adquirir y pulir las herramientas disponibles para contagiar el gusto por la lectura, así como para compartir el conocimiento sobre el medioambiente siendo cuidadosos de no caer en el aburrimiento o la imposición sin considerar el contexto. Compartir conocimientos accesibles, lúdicos y que pueden resultar atractivos a una comunidad a través de la lectura es una labor que contribuye directa e indirectamente en la conciencia de los participantes de una intervención. Asimismo, reflejar que la lectura y las comunidades lectoras son capaces de trascender la práctica placentera, como usualmente se etiqueta, puede favorecer la idea de que leer es transversal e imprescindible en toda actividad, y que funge un papel importante en el logro de aprendizajes significativos.

#### **2.4 Metodología de la intervención**

La necesidad de comprender el impacto de un proyecto de fomento de lectura no puede limitarse a una manera de entender la realidad intervenida. Por ello, puesto que el objetivo era comprender de manera holística cómo una intervención de promoción lectora con temática ambiental puede producir un cambio en un grupo de participantes, se eligió al

paradigma metodológico mixto. Este paradigma tiene la facilidad de aprovechar la recopilación de evidencias tanto de métodos cuantitativos como cualitativos, por lo que se pueden obtener diversas miradas del problema y su posible solución. Además, se aprovecha de las herramientas de ambos métodos para sistematizar los datos, complementar información del fenómeno que se interviene y brindar una base de datos sólida (Acosta Faneite, 2023).

Por otra parte, dentro de este paradigma se decidió seguir el enfoque IAP, puesto que ya se ha utilizado en investigaciones sociales, educativas y psicológicas. Otro aspecto valioso de este enfoque es su carácter preminentemente cualitativo, ya que la investigación se centra en un problema concreto y asentado en un contexto (Hernández Sampieri et al., 2014). Basta con recordar la contextualización de la intervención para comprobar dichos rubros.

La IAP sigue una serie de precisiones que aportaron a un mejor desempeño de la intervención. En primer lugar, este enfoque sugiere una denominación horizontal con los individuos participantes. Se les denomina coinvestigadores, ya que en conjunto con ellos se va a identificar un problema y su posterior solución (Colmenares, 2012; Colmenares y Piñero, 2008). También se dio una retroalimentación constante, lo cual brindó mejores conocimientos colectivos entre los coinvestigadores, lo cual para el enfoque se logra a través del diálogo y del desarrollo de una conciencia crítica (Balcazar, 2003). Se busca generar de forma autónoma y por medio de la interacción del grupo la resolución del problema.

En correlación con la autonomía de los coinvestigadores, la IAP es especialmente útil para el desarrollo de intervenciones de promoción lectora, ya que los participantes son agentes activos en la toma de decisiones, en la dirección que se le dará a la resolución del

problema (Colmenares, 2012). Esta acción, dependiendo de la ruta que se tome, puede lograr una mejoría en la interacción del grupo, llegando incluso a una comunidad sólida o, en términos freireanos, una comunidad liberadora (Colmenares y Piñero, 2008; Balcazar, 2003).

Otro aspecto imprescindible es la flexibilidad en todo momento. Hernández Sampieri et al. (2014), entre los autores arriba mencionados, consideran que esta flexibilidad se puede reflejar no solo en la recopilación de datos (registros en audio, video, diarios, círculos de reflexión, etc.), sino en la implementación de la intervención. Los investigadores señalan que las fases de observación, pensamiento y actuación son cíclicas y retroactivas, por lo que existe una constante evaluación en la investigación. Colmenares (2012), por añadidura, indica que el buen diseño de intervención requiere de un diagnóstico lo suficientemente profundo como para obtener la situación real y contextualizada de los actores. A partir de ello, es que se crea un plan de acción, y el resto de las fases apuntadas antes.

Por todo lo anterior, se vio factible el desarrollo de la intervención, ya que gracias a las facilidades y las herramientas del paradigma mixto y del enfoque IAP, se pudo obtener información suficiente y contextualizada como para observar su viabilidad. Por ende, se puede afirmar que la intervención de promoción de lectura realizada con un enfoque ecológico tuvo una base metodológica que coadyuvara en la autonomía de las y los coinvestigadores, en favorecer su pensamiento reflexivo y crítico sobre el cuidado del medioambiente, y en centrar su experiencia no solo en la práctica placentera de la lectura, sino además en la colectiva, buscando generar una comunidad.

### ***2.4.1 Estrategia de la intervención***

Como se puede discernir por los apartados anteriores, esta intervención de lectura siguió un diseño basado en el sugerido por la IAP. El plan de acción se dividió en cuatro momentos: 1) previo, 2) inicial, 3) evolutivo y 4) final.

El primer momento fue de contacto y de gestión de espacios. En comunicación con la maestra bibliotecaria y el director de la Escuela Secundaria General “Guadalupe Victoria” (30DES0048D), se realizó una reunión para comentar la pertinencia del proyecto, su duración, el público objetivo y algunos resultados esperados. Derivado de la reunión se logró un acuerdo de 18 sesiones presenciales y semanales. No obstante, por factores externos a lo propuesto por el promotor, el número de sesiones se redujo a 14. Como se comentó en el apartado 2.1.2, la duración osciló entre módulos de 50 y 100 minutos.

El segundo momento o inicial consistió en la conformación del grupo y en el diagnóstico, tal como se sugiere en la IAP. En cuanto al diagnóstico, este se dividió en tres sesiones, debido a su duración y a la información que se buscaba obtener. Además, se previó que la cantidad de participantes variaría al comienzo, por lo que la dosificación de las evaluaciones diagnósticas aportó a la recopilación más completa de la situación de los participantes en tres rubros: lectura, escritura y naturaleza. Igualmente, a partir de la primera sesión se llevó el registro semanal a partir de un diario de campo, el cual contenía apartados específicos para aspectos sobresalientes (participaciones, interacciones entre participantes y lecturas), dificultades halladas y posibles mejoras para resolver los problemas observados en la sesión e ir perfilando la dinámica de grupo de un modo más adecuado a los participantes; también se asignó en este último rubro comentarios sobre modificaciones en el espacio y en los materiales y la cartografía lectora, para hacer de la intervención un asunto personalizado a los requerimientos del grupo y de cada participante.

El tercer momento o evolutivo de la intervención se enfocó en aplicar las fases de la IAP (observación, pensamiento y actuación cíclica). Este corresponde a una estructura básica por sesión, a saber: 1) romper el hielo (una pregunta detonante, una lectura gratuita, etc.), 2) una lectura grupal (o varias, dependiendo de la sesión, el tema o la lectura preparada a partir de la cartografía lectora) y 3) un diálogo derivado y/o un ejercicio de escritura ocasional. En este momento, además de señalar en el diario de campo evaluaciones de cada sesión y tratar de solucionar los problemas que se observaron por sesión, se fue conformando la cartografía definitiva de este proyecto de intervención (ver Apéndice B).

La cartografía se había planeado en 7 unidades didácticas originales en torno a lo natural, partiendo de lo íntimo a lo colectivo, de lo individual a lo global, de lo particular a lo general. Sin embargo, la realización final se centró en 6 unidades: 1) La naturaleza y lo cotidiano, 2) El jardín, exploración y conquista de la memoria, 3) Los guardianes: árboles y pueblos originarios, 4) Agua, 5) Distopías naturales y pueblos originarios, y 6) ¿Qué somos? En total, se abordaron 35 materiales de lectura, variando no solo el tema, sino el género, la lengua y la estructura de cada texto. Incluso, se llegó a realizar lecturas intertextuales, entendiendo esto como la comunicación entre textos que varían su formato (música, podcast, sonidos ambientales, video).

El cuarto momento o final correspondió al cierre de la intervención, con la implementación de un diagnóstico de contraste que atendiera y comparara los aspectos de lectura, escritura y naturaleza, pero también los referentes al desarrollo del círculo de lectura llevado a cabo. Además, para complementar la experiencia obtenida del diario de campo y de los diagnósticos, se logró realizar 4 entrevistas semiestructuradas, bajo el

consentimiento de los padres o tutores a través de un acuerdo de confidencialidad (ver Apéndice C), puesto que se trató con menores de edad.

#### ***2.4.2 Estrategias de promoción de lectura empleadas***

A lo largo de las sesiones se aplicaron diversas estrategias de promoción de lectura y escritura, vinculadas a diversos textos. A continuación, se describen de forma breve las estrategias más sobresalientes. Cabe resaltar al diálogo, los círculos dialógicos y el círculo de lectura como la triada principal de estrategias para el desarrollo de cada sesión. Aunque ya fueron definidas en el primer capítulo, vale la pena resaltar que existió una compenetración muy fuerte entre los participantes tras el equilibrio generado entre estas estrategias y el tiempo extendido a dos módulos. Sin prisas ni presión, se logró una lectura colectiva y una serie de ejercicios entre los participantes que no habrían sido posibles de no ser por esta base. Las estrategias de fomento de lectura fueron varias.

La primera tiene que ver con la fase de ruptura de hielo. Se trata de la lectura gratuita, la cual consistió en una lectura generalmente breve que se leía a los participantes al inicio de las sesiones. Esta actividad consistía en una escucha activa por parte de las y los estudiantes; el promotor no sugería ninguna actividad derivada ni solía preguntar nada al respecto de la lectura, pero si había comentarios, se les daba seguimiento y se fomentaba el diálogo con ellos.

La segunda, posteriormente, en cuanto a la lectura grupal. Se buscó que cada participante desarrollara un interés por leer a sus compañeras y compañeros, por lo que a veces las lecturas breves (generalmente se trataba de poemas) servían para incentivar la participación de lecturas en voz alta por parte de los participantes. En otras ocasiones, las lecturas que solían ser más extensas eran colectivizadas a través de intervenciones breves señaladas por punto y aparte, por el cansancio, por página, etcétera.

La tercera estrategia vinculada a la lectura consistió en los puentes entre las obras escritas y otros formatos. Estas actividades se asociaban a lecturas muy particulares que potenciaran su significado a través de otros medios. Tal fue el caso de la lectura de un fragmento de *Balún-Canán* de Rosario Castellanos, a la que se compaginó un paisaje sonoro de selva y ríos. Otro ejemplo fue *Un pálido punto azul* de Carl Sagan, lectura que se potenció con la diversidad de materiales mandados al espacio en las Sondas Voyager: desde saludos en diversos idiomas, hasta sonidos de lluvia; desde piezas musicales hasta fotografías tomadas por las sondas.

Por otra parte, para la realización de diversos ejercicios de escritura, se siguió un plan de ejemplo-resultado. Partiendo de lecturas ejemplares, como cartas, haikús, caligramas, entre otros, se solicitó la creación de ejercicios similares. Cabe la aclaración aquí de que los ejercicios solicitados no pretendían una rigidez ni una obligatoriedad. En cada ejercicio los participantes podían decidir si realizar o no sus textos. Además, en diversas ocasiones se complementó la redacción con la ilustración sin que el promotor lo solicitase, sino por la iniciativa de los participantes.

## **2.5 Procedimiento de evaluación**

Para alcanzar los objetivos planeados en la intervención se siguió una evaluación dividida en tres fases y se aplicaron diversos instrumentos a lo largo de las sesiones, esto con la finalidad de obtener datos de diversas fuentes y lograr triangular información de manera más certera y holística, siguiendo lo establecido por la IAP. Así pues, la fase inicial se enfocó en la aplicación del diagnóstico en tres sesiones y en la implementación del diario de campo, la segunda fase se desarrolló durante 10 sesiones, con evaluaciones por módulo, y la tercera fase se centró en un diagnóstico de contraste en la última sesión y en la realización de las entrevistas semiestructuradas. Por añadidura, en esta se sistematizó la

información obtenida en el diario de campo para brindar una evaluación más certera por sesión y por participante, obteniendo así una calificación global por individuo y una evolutiva por cada sesión.

La fase inicial se dividió en tres sesiones debido a la magnitud de los instrumentos para evaluar a cada participante. Se aplicaron dos cuestionarios y se desarrolló una estrategia de escritura. Cada cuestionario consistió en revisar las competencias y opiniones sobre lectura, escritura y naturaleza. El ejercicio de escritura sirvió de base para saber en qué medida sería viable realizar actividades semejantes a futuro. Se planteó de esta forma para observar en la fase final el nivel de aprovechamiento y el desarrollo de las competencias de escritura, lectura y conciencia ecológica en cada participante.

A su vez, la segunda fase o evolutiva se enfocó sobre todo en el instrumento del diario de campo. A través de la observación participante y de la sistematización de la información obtenida, se pudo realizar un recuento de las 14 sesiones cada vez más enriquecido. Diseñado para contener no solo lo ocurrido en las sesiones sino además aspectos significativos, como participaciones, generación de comunidad, manifestaciones lectoras (Carrasco Altamirano, 2006), o problemas y posibles soluciones, el diario de campo fungió como bitácora para cada objetivo planteado en el proyecto. De tal modo, se obtuvo un registro del desarrollo de los objetivos. Además, se logró recopilar diversos ejercicios de escritura realizados por los participantes, los cuales sirvieron de parámetros para medir la evolución individual.

Por último, en la fase final se aplicó un instrumento semejante al de la fase inicial. Se compartió un cuestionario para comparar las percepciones y las habilidades en lectura, escritura y conciencia ecológica. Además, siguiendo los planteamientos de la IAP, se añadió un apartado de evaluación del círculo de lectura, justamente para comparar entre los

participantes en qué medida fue significativa la aplicación de dicha estrategia. Otro instrumento que aportó a la evaluación fue la aplicación de cuatro entrevistas semiestructuradas a integrantes del proyecto que aceptaran voluntariamente participar y que sus padres o tutores dieran autorización. También en esta fase se incluyó la evaluación global y el posterior análisis de los datos sistematizados. Para comprender la magnitud de las evidencias y las fuentes de datos generadas durante las 14 sesiones de la intervención, se comenta a continuación a detalle el procesamiento de estos.

## 2.6 Procesamiento de evidencias

Debido a la doble finalidad de la investigación (promover la lectura y aportar en el desarrollo de una conciencia ecológica) y al seguimiento del paradigma de investigación mixto, la intervención generó una cantidad considerable de evidencias que requirieron su respectiva organización y sistematización. En la siguiente tabla, se muestra la relación de las evidencias obtenidas en la intervención.

**Tabla 2**

*Evidencias obtenidas en la intervención del círculo de lectura*

Evidencia	Descripción	Cantidad
Cuestionarios iniciales	Cuestionarios diagnóstico que comprenden la aplicación de un cuestionario sobre lectura y escritura y sobre naturaleza.	15
Cuestionarios finales	Cuestionarios de contraste que comprenden los temas de los cuestionarios iniciales, así como el tema del círculo de lectura.	10
Entrevistas semiestructuradas	Entrevistas realizadas con el consentimiento por escrito de los padres o tutores de los participantes, que tocan temas similares a los cuestionarios, pero con particularidades según cada individuo.	4
Diario de campo	Registro sistemático por escrito de lo ocurrido en las 14 sesiones de la intervención.	1

Evidencia	Descripción	Cantidad
Ejercicios de escritura creativa	Textos de cada participante de acuerdo con las planeaciones de la intervención.	61
Cuestionarios reflexivos	Ejercicio compuesto por tres preguntas y realizado durante una sesión a la par de la lectura.	9
Evidencias artísticas	Creaciones como portadas de diario lector y sobre la pregunta de cómo se acabaría el mundo.	25*
Ejercicios colectivos	Comprende una lista de cosas que el grupo mandaría al espacio en una sonda Voyager y los cadáveres exquisitos.	11*

Las cantidades con asteriscos (\*) refieren datos de dos evidencias. Las evidencias artísticas comprenden algunos ejercicios de escritura. Lo mismo sucede con los ejercicios colectivos.

*Nota.* Elaboración propia.

En primer lugar, para medir el grado de evolución que hubo a partir de la intervención, se realizó un doble cuestionario al inicio (que comprendía hábitos de lectura y escritura y tópicos sobre naturaleza), así como un cuestionario de contraste al término (con los mismos temas y algunos añadidos, como se refirió en el apartado 2.5). Las respuestas obtenidas, escritas a mano por parte de los participantes, tuvieron su respectiva transcripción en una base de datos de Excel. Además, se le adjudicó a cada cuestionario una etiqueta de seguimiento para comparar las respuestas en los resultados finales. El mismo procedimiento se tuvo con el cuestionario final. No obstante, debido a que solamente 9 participantes concluyeron, no fue posible registrar algún tipo de cambio en aquellas y aquellos estudiantes que dejaron de asistir.

Ahora bien, de los cuestionarios iniciales y finales se seleccionaron preguntas similares para atender dos temas principales, la evolución de lectura-escritura y de conciencia ambiental. También se hizo lo mismo con un trasfondo importante, como lo es el apoyo de terceros en la introducción a la cultura escrita. De tal modo, en el apéndice E se adjuntan las tablas de equivalencias con sus respectivas notas.

Por su parte, las cuatro entrevistas semiestructuradas siguieron un procedimiento distinto. En primer lugar, se obtuvo el permiso para realizarlas por parte de la dirección escolar, bajo la condición de que los padres o tutores de los participantes estuviesen al tanto de la actividad. Así fue que se estableció el acuerdo de confidencialidad (ver Apéndice C) firmado por los padres, donde se mencionaba la razón y los usos que se le daría a la entrevista de cada participante. Era imprescindible este paso ya que los participantes son menores de edad y se buscó no atentar contra su privacidad.

En un principio, se dieron siete acuerdos de confidencialidad a estudiantes que, por su libre voluntad, quisieran participar en las entrevistas. A cada uno se les comentó en qué consistiría el procedimiento. Primero, se solicitaría el acuerdo firmado por el padre o tutor para tener un registro de que se encontraban al tanto. Segundo, se procedería a la entrevista con una batería de preguntas que tocaran temas como la lectura en grupo, la comunidad establecida, las diferencias entre leer solo o acompañado, los vínculos con la naturaleza, los cambios percibidos por cada participante a sus hábitos y su conexión con el medioambiente, entre otros. Tercero, se les solicitaría explícitamente el permiso para realizar una grabación de la entrevista. De no aceptar, se tomaría un registro mediante notas. Cuarto, al momento de iniciar la grabación, se repetiría la dinámica de las entrevistas y se explicitaría que en cualquier momento cada participante tenía el derecho de solicitar que se detuviera la grabación si lo consideraba mejor. Quinto, se realizaría la entrevista y se atenderían temas de interés que pudieran ser útiles para definir mejor la experiencia de cada participante. Sexto, se concluiría la entrevista con la reiteración del uso académico que se le daría y un agradecimiento por el tiempo brindado.

De los acuerdos repartidos, solamente cuatro fueron firmados. Los 4 participantes aceptaron que se grabara, por lo que se obtuvieron los archivos de audio en formato .mp3,

con una duración en promedio de 10 minutos cada uno. Para su procesamiento, se utilizó el software Pinpoint de Google, plataforma que ayudó en la transcripción de cada audio; también se utilizó Word para la edición y limpieza de la transcripción. Se vertieron las respuestas en una tabla de Excel para tener una visión más clara y comparativa de los puntos de vista de cada participante. También se hizo uso del software Atlas.ti para evidenciar a través de códigos puntos similares.

Sobre el diario de campo, como se apuntó en el protocolo de este trabajo recepcional, se estableció una plantilla que tomara en cuenta aspectos significativos, dificultades, mejoras y el desarrollo de objetivos del proyecto, además de un registro de lo ocurrido durante las sesiones. Se llevó registro a mano, en primera instancia, y posteriormente se transcribieron las notas en un archivo de Word. No obstante, se recurrió a Excel para la sistematización. Se sintetizó gran parte de lo ocurrido, se reestructuraron elementos y se separó información para aclarar elementos.

Del diario de campo original, se obtuvieron dos tablas principales: una de sesiones y otra de objetivos. La de sesiones mantuvo los aspectos significativos, las dificultades, las mejoras y un punteo de las actividades, pero también se añadió un apartado sobre la conciencia ecológica (recuperado de lo observado en cada sesión). Por su parte, la tabla de objetivos se desarrolló en dos partes. La primera parte, una distribución, objetivo por objetivo, de acuerdo con su injerencia en cada una de las 14 sesiones. El sexto objetivo anotado en el apartado 2.2.4 no fue contemplado al plantear el protocolo de la intervención, pero gracias al diario de campo se pudo observar su desarrollo en diversas sesiones. La segunda parte fue una recopilación de lo que se pudo rescatar de cada objetivo. Con esta tabla se puede ver una evolución y progreso de manera particular en cada objetivo.

Ahora bien, la sistematización de los 61 ejercicios de escritura creativa tuvo un procedimiento similar al de las entrevistas y el diario de campo. En primer lugar, se estableció una base de datos en Excel por participante, para llevar un registro individual de sus ejercicios y sus observaciones, asistencias e inasistencias. Para recopilar cada ejercicio, primero se estableció el acuerdo de que lo realizado en clase sería utilizado únicamente para los fines del proyecto, velando la privacidad de los participantes. De tal forma, al término de las sesiones se recuperaban los textos creados en hojas blancas brindadas por el promotor, para su escaneo en formato .jpg o .pdf y el posterior regreso a sus creadores. Así, se fue nutriendo en Pinpoint una base de archivos de cada ejercicio. La plataforma permite un etiquetado, por lo que eso apoyó a la sistematización. Se obtuvieron de tal forma cartas, haikús, historias de árboles, caligramas y cadáveres exquisitos. El software tiene la capacidad de identificar texto escrito a mano, por lo que fue útil para la transcripción y limpieza en una serie de archivos de Word separados por tipo de texto. Además, para una mejor organización, se nombró a cada archivo con las iniciales de los participantes y el número de ejercicio que correspondía. Al término de este proceso con cada ejercicio, se vaciaron los archivos de Word en la base de datos de Excel de los participantes, precisamente con la finalidad de comparar con mayor facilidad los textos escritos, así como para observar quiénes sí realizaron los textos y quiénes no. Por otra parte, para la elaboración de los materiales de apoyo presentados, se hizo uso del *software* Voyant Tools, con el cual se logró hacer una lectura a distancia de los materiales creados para hallar puntos de conexión entre los ejercicios.

Igualmente, en la base de datos de los participantes se añadieron los nueve ejercicios reflexivos. Estos consistieron en la resolución de tres preguntas relacionadas a una lectura y al tema de la comunicación entre seres humanos y seres vegetales. Se siguió

un procedimiento similar al de los ejercicios de escritura creativa para obtener las evidencias: escaneo, etiquetado, compilación en Pinpoint, limpieza, transcripción y sistematización en Word y Excel.

En lo que respecta a los ejercicios artísticos, como los seis encuadrados y las 10 ilustraciones del fin del mundo, también hubo un procesamiento parecido. Una recopilación y escaneo en .jpg o .pdf, y un vaciado en la base de datos de los participantes. Sin embargo, como se refiere en la nota a la Tabla 2, también se considera dentro de este rubro a los 9 caligramas, debido a su carácter híbrido que compagina lo textual y lo visual. La misma peculiaridad se da en los ejercicios colectivos. Con exactitud, solo debería comprender a la lista de cosas que los participantes mandarían al espacio, ya que se hizo específicamente una lista. No obstante, se contemplan también los 10 cadáveres exquisitos realizados, ya que los poemas fueron creados en colaboración con todos los participantes.

Por añadidura, y para cerrar el capítulo, durante el proceso de transcripción y vaciado de evidencias en las bases de datos, se tuvo presente la idea de evaluar tanto las sesiones como los participantes que concluyeron la intervención. Con esto se atendió dos escalas de medición elaboradas por el promotor; la de las sesiones se elaboró con la finalidad de medir en qué grado las sesiones fueron evolucionando con aspectos como el desarrollo del diálogo, la interacción entre participantes, la necesidad de una mediación más o menos cercana del promotor y el nivel de ruido que interrumpe la dinámica de grupo; a de los participantes se enfocó en comprender hasta qué punto hubo un aprovechamiento de cada individuo que concluyó el círculo de lectura, con aspectos como la elaboración de ejercicios, el trabajo colaborativo, los comentarios y experiencias personales vertidas en los diálogos sobre las lecturas, las lecturas paralelas mencionadas y otras observaciones que

atienden lo que Carrasco Altamirano (2006) denomina como manifestaciones lectoras. En el siguiente capítulo se profundizará en estas evaluaciones.

## CAPÍTULO 3. LOS EFECTOS DE LA ECOLECTURA EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 3.1 Presencia en el taller

#### 3.1.1 Generalidades del desarrollo de la intervención

Se da apertura a este capítulo con una presentación panorámica del desarrollo y evolución de la intervención implementada en la Escuela Secundaria General “Guadalupe Victoria” (30DES0048D). Se consideró dicho inicio para sentar las bases de una práctica de promoción lectora con un interés en el desempeño observado, así como los cambios y mejorías observadas a lo largo de las sesiones.

En primera instancia, se hizo una evaluación semanal para cada sesión. Para ello, se elaboró una escala con valores del uno al cinco que midiera el nivel de logro en los siguientes aspectos principales: la generación de diálogo entre los participantes, la facilidad para desarrollar interacciones, la profundidad que los participantes muestran sobre sus lecturas, el alcance que tuvo el texto para dinamizar el debate del círculo y la necesidad por parte del promotor para intervenir en la sesión. Como se puede observar en la tabla 3, el diálogo es el que permea y al que se dirigen la mayoría de los parámetros de la escala.

### Tabla 3

*Escala de evaluación para las sesiones del círculo de lectura*

Descripción	Parámetro
Insuficiente	1. Fue prácticamente imposible generar un diálogo y participaciones activas entre los participantes y con el mediador. 2. Se notó forzado el desarrollo del diálogo. 3. Los participantes no señalaron aspectos profundos o personales sobre la lectura realizada. 4. La descontextualización hace que los participantes no quieran hablar. 5. La lectura no hizo dialogar a los participantes.

---

Mínima	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se nota motivación de parte de algunos participantes (generalmente los que siempre participan) por compartir sus ideas.</li> <li>2. El diálogo no alcanzó a todos los integrantes.</li> <li>3. El mediador tuvo que dirigir la participación hacia temas esenciales y hacer preguntas directas a estudiantes.</li> <li>4. Suele haber factores de ruido que limitan o merman las participaciones (agentes externos, acciones o actos hostiles, situaciones fuera del espacio).</li> </ol>
Mediana	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Más de la mitad de los participantes quisieron dialogar sobre la lectura y/o su experiencia personal.</li> <li>2. Las intervenciones de cada participante pueden generar pequeños debates o intercambio de ideas.</li> <li>3. El mediador propone algunas preguntas guía para incentivar el diálogo.</li> <li>4. Las lecturas suscitaron la aparición de ideas o temas adelantados al momento.</li> <li>5. Existen elementos ocasionales y relevantes de ruido que causan interrupciones.</li> </ol>
Considerable	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El mediador solo señala temas o ideas, no pregunta a nadie en particular.</li> <li>2. Casi todos los participantes lograron entablar un diálogo entre sí y con el mediador.</li> <li>3. Sus ideas tocan la lectura, pero trascienden a lo íntimo y personal.</li> <li>4. Los participantes logran vincular la lectura a otros formatos, como películas, series, etcétera.</li> <li>5. Existen elementos mínimos de ruido.</li> </ol>
Ejemplar	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los participantes se entusiasman con el diálogo y es menos necesaria la guía del mediador, más que para dar orden a las participaciones.</li> <li>2. No hay ningún factor de ruido.</li> <li>3. Las actividades programadas no terminan de lograrse debido a la interacción entre participantes.</li> <li>4. La comunidad dialoga entre sí sobre lo leído y otros temas o formatos.</li> <li>5. El ambiente es tan seguro para generar bromas sanas o comentarios muy personales sin causar incomodidad visible.</li> </ol>

---

*Nota.* Elaboración propia.

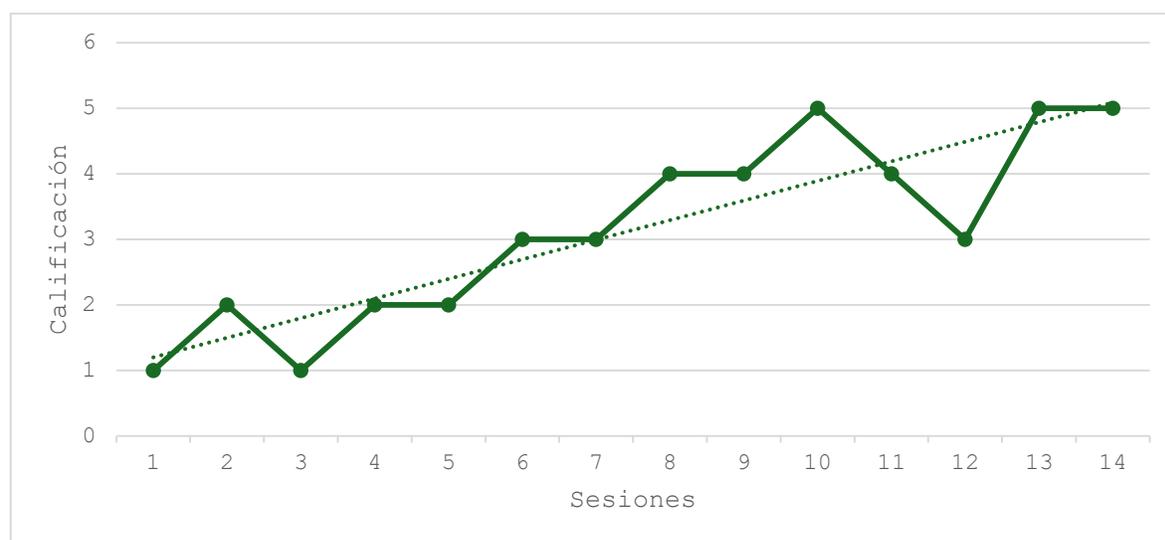
Por ende, si una sesión tuvo una calificación de uno o insuficiente, significará que la interacción entre los participantes fue difícil de lograr, que las lecturas no fueron interiorizadas al punto de ser detonantes en sus comentarios, que el promotor tuvo que intervenir numerosas veces para alcanzar un intercambio con los participantes. En cambio, una sesión con calificación cuatro o cinco, o considerable y ejemplar, significa que el diálogo se alcanzó de forma autónoma, con mínimos detonantes por parte del promotor.

Colectivizadas, las interacciones no tienen obstáculos de ruido, entendidas para estos fines como elementos externos que mellan en la participación. Estudiantes castigados, interrupciones de docentes, sonidos del exterior, aquellos elementos que no corresponden a lo que en las sesiones se vio como perteneciente al círculo de lectura. Los diálogos, además, se generan en prácticamente todos los integrantes entre sí y con el promotor, y estos intercambios parten por lo común de la lectura de la sesión y se mueven a temas personales o sensibles.

Así pues, la creación de dicha escala sirvió para evidenciar el proceso de mejoría semana a semana. Por consiguiente, al tener presente una de las directrices de la IAP, que consiste en la autoevaluación o retroalimentación constante para la mejoría de la investigación, y el apoyo del diario de campo se pudo sistematizar de mejor manera los cambios surgidos en las sesiones. De tal forma, al término de la intervención y de las evaluaciones, se obtuvo la siguiente gráfica.

### Figura 1

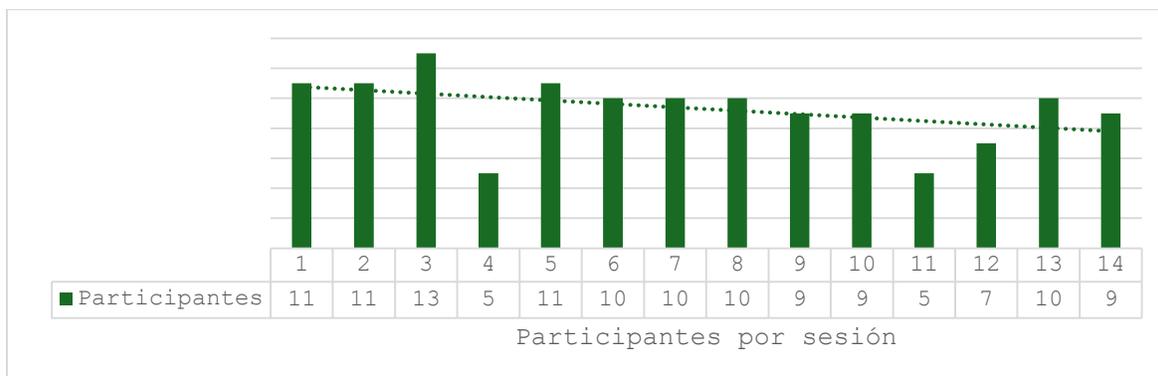
*Evolución de las sesiones de la intervención*



*Nota.* Elaboración propia.

Como indica la Figura 1, se aprecia una tendencia favorable en la progresión semanal del círculo de lectura realizado. Ahora bien, con la información vertida se propuso una división de las 14 sesiones en tres fases o momentos evolutivos que definieran situaciones significativas de la intervención.

**3.1.1.1. Primera fase: Conformación y diagnóstico del grupo.** En dicha fase (de la sesión 1 a la 4) se implementó el proyecto y las tres partes del diagnóstico del grupo: los cuestionarios sobre lectura, escritura y naturaleza, y el ejercicio creativo. Se trató de las sesiones con calificación más baja, pero con elementos interesantes a mencionar. Cabe la aclaración de que el grupo fue creado de manera natural, es decir, por la iniciativa de aquellas y aquellos estudiantes que tuvieron el interés de unirse al grupo. No existían vínculos marcados más allá de aquellos participantes que provenían del mismo grupo, por lo que al principio se pudo afirmar que la comunidad era nula o mínima debido al desconocimiento entre pares y la poca interacción entre estos. De tal modo, se observó en estas primeras cuatro sesiones un movimiento en el foro de estudiantes en las sesiones. Como se puede observar en la Figura 2, en la primera sesión, se tuvieron 11 integrantes; en la segunda, 11; en la tercera, 13 nuevamente; y en la cuarta, 5. En esta dispersión de asistencias se registraron los cuestionarios de los 15 participantes iniciales del proyecto.

**Figura 2***Asistencias por sesión del círculo de lectura*

*Nota.* Elaboración propia.

Ahora bien, en el diario de campo se registraron algunos aspectos dignos de ser mencionados. En primer lugar, y apoyado en las respuestas del cuestionario sobre lectura y escritura, se notó que los estudiantes no estaban acostumbrados a las dinámicas que se propusieron en el círculo de lectura, es decir, al diálogo, la interacción y la comunicación con los demás. De hecho, las pocas participaciones que surgieron de forma libre fueron muy breves, descontextualizadas y faltas de entusiasmo. Esta ausencia de la interacción inicial se entiende por la falta de experiencias previas con la lectura de forma colectiva y con el diálogo activo que se requiere en un círculo de lectura. Sumado a ello, también se identificó que el desconocimiento o falta de amistad entre los integrantes al inicio produjo debates más breves, e incluso una especie de vergüenza o pena por aventurarse a participar. De tal modo, se consideró esencial romper con esta situación para incentivar el diálogo y compenetrar más a los estudiantes.

En segundo lugar, se observaron las primeras muestras de ruido o interferencia en la dinámica grupal, lo cual perjudicó el desempeño de estas sesiones. Tres de los participantes, además de que no estaban acostumbrados a la estrategia del círculo de lectura, eran

particularmente inquietos. Esta inquietud producía un choque en el diálogo. Al interferir, no escuchaban y no se contribuía al grupo. Al contrario, perjudicaba las participaciones de sus compañeros.

Por ambas situaciones referidas, en grupo se hizo en las primeras sesiones una lista de pautas de sana convivencia para el círculo de lectura. Se obtuvieron 7 puntos: 1) No criticar ni poner sobrenombres; 2) Todos pueden participar; 3) Prestar atención; 4) Respetar a los integrantes; 5) Opinar de la lectura; 6) Proponer, nunca imponer, y 7) Se aceptan recomendaciones de lectura. La mayoría de las pautas fueron propuestas por los estudiantes. Llama la atención que el punto 1) y 4) trataron sobre un modo más cordial de interactuar, sin molestar ni hacer menos a los integrantes. En el respeto, además, se comentó la importancia de que nadie debía burlarse de quien participara.

Un tercer aspecto relevante de las notas del diario de campo fue que la dispersión en el foro de participantes alteraba el desempeño de la charla del grupo. En la sesión 2 se logró un ligero progreso gracias al diálogo producido por la lectura diversa de las *8 cartas a lo que está vivo* (ver Apéndice B). Sin embargo, con la ausencia de algunos integrantes y la llegada de nuevos, en la tercera semana se alteró la dinámica general. Al desconocer las pautas, los estudiantes recién llegados se burlaban de sus compañeros y el promotor tuvo que llamar la atención al orden y al respeto en diversos momentos. Así pues, se tomó la decisión de delimitar el cupo de participantes a 15, para evitar que el movimiento esporádico ocasionara problemas.

Por último, se registraron dos obstáculos que serían constantes en la intervención. Por un lado, la cuestión del tiempo. Los módulos permitidos en un principio eran de 50 minutos, por lo que no todos los materiales preparados por sesión se alcanzaron a revisar o leer. De tal modo, la cartografía planteada en un principio se modificó para centrarse en el

tiempo preestablecido. Pero aun así no era suficiente. El diálogo era breve, apresurado, con poca retroalimentación entre estudiantes. Esta limitante, como se verá más adelante, se vio resuelta. Por otro lado, se identificó el factor escolar. Al ser un proyecto realizado en el horario escolar, las actividades institucionales modificaron la afluencia de participantes y el espacio donde se realizó el círculo de lectura. El caso de la sesión 4, como se aprecia en la Figura 2, ilustra esta situación, puesto que la ausencia de la gran mayoría de estudiantes (para ser específicos, los de tercer grado) se debió a un evento cívico. Lo mismo sucede con la sesión 11, la cual se comentará más adelante.

**3.1.1.2. Segunda fase: Unión, diálogo y experiencias significativas.** Las sesiones que componen este momento de la intervención van desde la 5 a la 9. Se trata de un momento de asentamiento entre la cantidad de participantes y de mejoría constante. Al delimitar la cantidad de participantes, se logró establecer un grupo general y sólido. Sabiendo que podían asistir libremente, se mantuvieron aquellos que realmente les interesaba el proyecto. El interés por la lectura, por los temas o por las actividades realizadas fue el punto de partida para incentivar relaciones afectivas y comunicativas entre los participantes.

Un elemento determinante en la mejoría de esta fase pudo haber sido el cambio de la organización del espacio principal, la biblioteca. En un principio, por afinidades mínimas, es decir, por estar en mismos grupos o ser conocidos se dividía mucho más el grupo. Solo aquellos que se conocían se sentaban entre sí. Compuesto por 9 mesas de 6 sillas, el espacio principal utilizado por el círculo de lectura tenía un acomodo que los participantes aprovechaban para distanciarse, por comodidad. No obstante, con la identificación de dicha situación, se cambió el acomodo a dos mesas conectadas, lo cual contribuyó sobremanera en la conformación del grupo. Esto se realizó en la octava sesión,

cuya evaluación obtuvo por primera vez una nota considerable (ver Figura 1). De hecho, como se apuntó en el diario de campo, la unión del grupo en una sola mesa e incentivar una escucha activa contribuyó a que todos los estudiantes tuvieran una participación sobre lo leído y sobre su vida personal. De este modo, los participantes conversaban, bromeaban y cuestionaban lo visto en la sesión de forma segura. Pero, como se puede entender, este proceso fue lento, y requirió de múltiples sesiones y semanas de actividades para tener progresos notorios. A continuación se describe dicho proceso, y en el apartado 3.4.5 se profundiza en ello desde la perspectiva de algunos participantes.

Así como la octava sesión fue determinante en el desempeño de la intervención, la novena añadió todavía más, pero en lo que respecta al tiempo de las reuniones. Ya se había señalado que una limitante muy fuerte fue amoldar las planeaciones a 50 minutos. Pues bien, la novena fue la primera (de cuatro) en ser extendida. Consecuente con mayor libertad de tiempo, se pudo realizar lo previsto. Los estudiantes se mostraron más activos y pudieron redactar con mayor libertad sus ejercicios (en este caso, eran microhistorias sobre árboles), así como leer para los otros y escuchar. Se observó que las sesiones extendidas aportaron al interés y a la variedad de lecturas y diálogos producidos. También la conformación del grupo se promovió con mayor soltura y naturalidad, sobre todo en los momentos de descanso en el cambio de hora.

En cuanto a la generación de comunidad, se observó en la sesión 5 un indicio concreto. Por iniciativa escolar, el día de esa sesión se tuvo en la biblioteca un puesto de librerías de la ciudad de Xalapa, por lo que se tuvo que cambiar de espacio. Sin embargo, el promotor consideró que una buena forma de incentivar la interacción de los participantes con los libros sería precisamente la de mirar los libros que se vendían e incluso atreverse a comprar alguno. Así pues, se terminó antes la sesión para que los estudiantes pudieran

explorar el catálogo disponible. De tal modo, al dejarles recorrer la mesa de venta, se observó que existían interacciones entre los participantes, no solo entre aquellos de su mismo grado, sino entre los dos grados. Es más, algunos se pusieron de acuerdo para comprar un libro en grupo.

Otra muestra de la generación de comunidad se observó en la redacción de algunos ejercicios creativos. El caso de los haikús en la sesión 6 contribuyó al establecimiento de una comunidad que se apoya. Diversos estudiantes que se les dificultaba la creación de sus poemas pidieron ayuda con sus semejantes. Otros solicitaban opiniones sobre lo que escribieron. Tal situación se aprovechó y vio reflejada en algunos ejercicios creativos, como la microhistoria sobre los árboles en la sesión 9 o la creación colectiva de los cadáveres exquisitos en la sesión 10. En ambos, la escritura creativa era acompañada por los mismos participantes, haciendo del acto un proceso colectivo. Los poemas de los cadáveres exquisitos dieron el giro suficiente para reflexionar sobre la escritura como un proceso más colectivo y grupal que aislado. Más adelante, en el apartado 3.3 se profundizará en este aspecto.

Sin embargo, aún existían actitudes que perjudicaban la participación de estudiantes identificados como más reservados. El grupo problemático de tres estudiantes aún hacía burlas y comentarios que desalentaban a sus compañeros en la quinta sesión. Por ello, se tuvo que llamar la atención nuevamente, pero ahora con la intención de dialogar con los participantes al término de la sesión posterior. No fue tan necesario incidir demasiado, ya que a la próxima sesión dejó de asistir uno de los tres, y poco a poco sus compañeros igualmente dejaron de asistir. Sin la posibilidad de indagar mucho sobre ello, se supo por parte de la maestra bibliotecaria que dicho grupo tenía problemas en sus calificaciones y que los docentes no les permitían salir al círculo de lectura. En la búsqueda de un espacio

seguro para los estudiantes, y tomando en cuenta que la adolescencia es una etapa compleja para establecer un entorno de escucha, que aquellos estudiantes desistieran o fueran inducidos a ello fue favorable para el grupo.

Al respecto, se notó que aunque los participantes de primer grado eran menos, ellos tenían más interés por dar su opinión que los de tercer grado. Esto fue favorable al momento de unir al grupo en una sola mesa. Las características que se produjeron en un principio entre los estudiantes de primer y tercer grado se fueron desdibujando conforme la comunidad se establecía.

Ahora bien, en términos de manifestaciones lectoras, se observaron diversas que contribuyeron a una mejor panorámica del grupo. Primeramente, se notó que una participante devolvía un libro a la bibliotecaria al término de la sesión 6, para después tomar otro y solicitarlo prestado. El mismo fenómeno se repitió en la tercera fase. Otra manifestación lectora, ahora desdibujando las líneas de lo que significa la lectura y sus implicaciones más allá del texto escrito, se dio con algunos participantes de tercer grado. Al conectar lo leído con series y películas, como las de superhéroes o de fantasía, en la sesión 7 hubo mayor participación por aquellos estudiantes que estuvieron en un principio pero se habían rehusado a comentar. En particular, un estudiante de tercer grado logró la suficiente confianza para, en posteriores sesiones, recomendar películas al promotor. Una manifestación más fue la relacionada al rechazo de ciertas lecturas, cuestión que será revisada en el apartado 3.1.3.

Por último, en esta fase se hizo uso de un espacio alternativo para la comunidad lectora. Las áreas verdes, a consideración del promotor y de lo visto en el estado del arte (ver el subcapítulo 1.3.3, en particular las propuestas de Carrillo García (2021), Pardo Cereijo (2022) y Uribe Morfin (2016) entre otros), contribuían a la mejor interacción de los

participantes con el medioambiente. La sesión 6 fue especial por la movilización del grupo a unas jardineras de la escuela, donde los estudiantes y el promotor leyeron haikús en voz alta. El entorno agradable permitió que lo leído tuviese una interiorización a tal punto de comentar sensaciones, imágenes y emociones que les inspiraba cada poema. Del mismo modo, el cambio de espacio fue bien recibido, tanto que los estudiantes solicitaban más sesiones afuera. No obstante, hubo problemas que obstaculizaron el uso de las áreas verdes, como las remodelaciones a diversos espacios de la institución educativa, el clima poco favorable con lluvias, frío y vientos que ponían en peligro a los participantes y el tiempo que se limitaba aún más al movilizar al grupo. Por esas razones solamente en una ocasión se pudo hacer la intervención fuera.

Un paréntesis antes de terminar. Desde el comienzo se identificó que los participantes, sobre todo los de primer grado, tenían un interés marcado por participar leyendo alguno de los textos a sus compañeros. Esto fue especialmente útil para incentivar la participación activa, puesto que al dar la oportunidad de leer para otros se rompía el hielo de una mejor forma y los diálogos partían de experiencias lectoras concretas y presentes.

**3.1.1.3. Tercera fase: Comunidad del círculo de lectura “Entre Bosques”.** La última fase se distinguió por la consolidación de la comunidad en la intervención. Tras casi 3 meses, se dio una progresiva identidad entre todos los participantes recurrentes del proyecto. Adicional a esto, hubo dos aspectos valorados positivamente por los participantes para la evaluación general de la intervención. En primer lugar, la extensión del tiempo de las sesiones. Del cierre de la fase anterior, con una sesión extendida, al inicio de la última fase, con una sesión normal, los participantes se preguntaron las razones por las que no se hacían más extensas. En segundo lugar, la posibilidad de mantener la intervención. Los estudiantes vieron como algo benéfico para ellos esta clase de actividades extracurriculares,

razón por la que en el cuestionario post-intervención todos respondieron afirmativamente el reactivo “Tras participar en esta experiencia, ¿te gustaría formar parte de un círculo de lectura en el futuro?”.

Viendo la mejoría por el tiempo prolongado, en esta fase se logró que la mayoría de las sesiones fuesen extendidas, con tres de cinco. Además de ello, otro elemento que aportó al mejor desempeño de las sesiones se debió a que el grupo ya estaba bien consolidado. Los debates que se produjeron partían y se alejaban de lo leído. Los momentos de esparcimiento que aligeraban las sesiones no eran invasivos con los momentos de lectura y charla. Los ejercicios finales aportaron en la mejoría de las relaciones entre los participantes.

Prueba de lo anterior es la sesión 10, primera de las tres sesiones que tuvieron una calificación de 5 o ejemplar. Pese a no tratarse de una sesión extendida, la interacción observada y apuntada en el diario de campo indicó comodidad y participación de casi todos los estudiantes. El ejercicio realizado, el cadáver exquisito, contribuyó en la conformación de comunidad. Por otra parte, las otras dos mejores calificaciones se obtuvieron en las últimas dos sesiones, ambas extendidas.

La elongación del tiempo en beneficio de una mayor dedicación a la lectura, a los ejercicios, al diálogo y al esparcimiento facilitaron la exploración de otras reflexiones externas al tema de las sesiones. En particular, la sesión 13 es el ejemplo adecuado. En tanto que sucedía el diálogo, un participante preguntó qué era el proyecto: un círculo de lectores, de lectura o de lecturas. Entre los mismos participantes y el promotor se hizo una reflexión sobre cómo son de importantes los espacios para el descanso y el esparcimiento mental de los estudiantes y que, aunque no a todos les guste leer, siempre se está leyendo algo. Ante esto, los participantes comentaron que se leen personas, se lee el mundo, se leen películas: solo cambia el formato, pero siempre se está interpretando. Una participante

afirmó que el círculo de lectura es para compartir emociones. Un par de estudiantes comentaron que gracias a esos ejercicios ya sabían cómo escribir poemas. Algunos más dijeron que les ayudó en sus clases, ya que elaboraron haikús.

En esta sesión no se logró entablar un diálogo sobre el ejercicio creativo, que consistía en la elaboración de un cartel sobre el fin del mundo. Empero, la sesión se sostuvo gracias al diálogo producido por la serie de poemas (ver Apéndice B) y de experiencias e ideas surgidas a partir de la lectura en voz alta. A tal punto de logro se llegó en la intervención, donde ahora el tiempo no era suficiente por el diálogo producido.

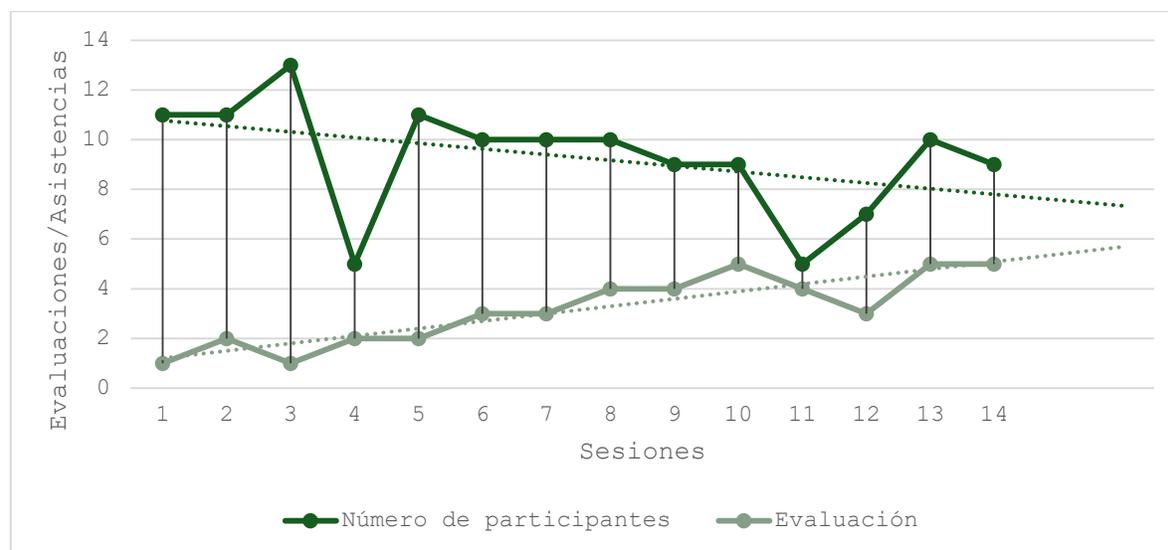
No obstante, esta fase no estuvo exenta de limitantes. Es interesante referir que la mayoría de los problemas que se observaron tuvieron que ver más con condiciones externas. La sesión 11, por un lado, tuvo una de las asistencias más bajas, con 5 participantes. Esto se debió a un cambio en el día que se hacía el círculo de lectura sumado a un evento escolar sobre el himno nacional. Aun así, como indica la Figura 2, se tuvo un desempeño considerable. La sesión 12, por el otro, inició tarde por una junta académica realizada en el mismo espacio. Además, la recaída en esta sesión a una calificación de 3 se debió a la presencia de estudiantes castigados que se reían o susurraban. Esto dispersó mucho la atención y la comprensión al inicio. Pero aun con esos contratiempos y factores de ruido, la segunda mitad de la sesión se logró recuperar gracias a la lectura de “Los guardianes del agua” (ver Apéndice B), la cual tuvo buena recepción, y también gracias a una actividad especial ideada por el promotor con el motivo del Día del Amor y la Amistad. Esta consistió en una serie de lecturas gratuitas de poemas de amor. El promotor llevó varios libros de poesía amorosa y los participantes decidieron qué querían escuchar. En el apartado 3.1.3, se revisará a mayor detalle.

Otro factor externo que obstaculizó al proyecto fue que las responsabilidades escolares sobrepasaban a los estudiantes. Así, se tuvo un caso de un estudiante que había dejado de ir por sus responsabilidades con las clases. Otro comentó que su maestra de la hora en la que se realizaba el círculo no le había dejado salir. Un proyecto de intervención como el presente implicaba una alteración considerable a sus responsabilidades escolares, por lo que se entiende como una reacción a esto que un docente haya limitado la asistencia.

Ahora bien, llegados a este punto se puede hallar cierta correlación entre lo visto hasta el momento. Al unir los valores de la Figura 1 y 2, se produjo la Figura 3 para inferir que al consolidarse el grupo, es decir, al reducirse el número de participantes a solamente aquellos que son recurrentes y activos, existe una correspondencia en el desempeño general por sesión. En el mismo sentido, al formar y mantener una comunidad lectora sólida, la intervención obtiene mejorías notorias en todos sus aspectos: diálogo, comprensión e interpretación de textos, creación de ejercicios, etc. Por ende, la situación del círculo de lectura reducido pero sólido es inversamente proporcional al mejor desempeño que pudiera alcanzar.

**Figura 3**

*Correlación entre participantes y evaluaciones del círculo de lectura por sesión*



*Nota.* Elaboración propia.

Por último, se puede sintetizar que el círculo de lectura tuvo un desarrollo favorable. A pesar de los obstáculos mencionados, los elementos que contribuyeron a una buena interacción entre los participantes fueron el acomodo del espacio para unificar a todos, la extensión de las sesiones a dos módulos, la vinculación de las lecturas a elementos de la cultura popular (series y películas) y a otros formatos (audio, pódcast, video, visuales, que se revisarán en el apartado 3.1.3), la progresiva colectivización de los ejercicios de escritura y las charlas y debates sobre las experiencias de los textos leídos.

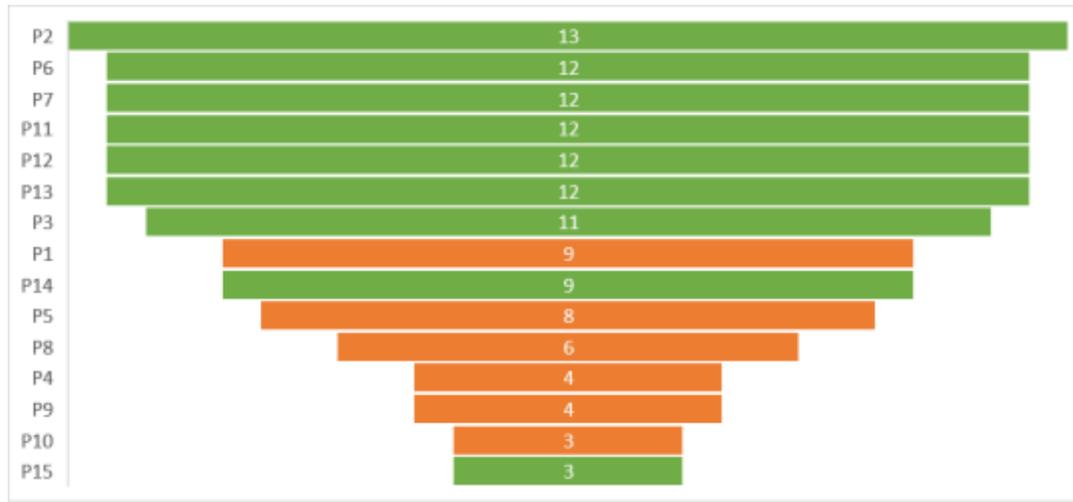
### ***3.1.2 Desempeño general de los participantes***

Este apartado inicia con una distinción sobre los participantes que concluyeron el círculo de lectura y los que no. Al comienzo del proyecto, se obtuvo el diagnóstico de 15 participantes. Al término, el número se redujo a 9. Consecuente con la Figura 2, se realizó la Figura 4 para visualizar mejor las asistencias globales de todos los participantes, y se resaltó la de aquellos que concluyeron satisfactoriamente el proyecto. Como se podrá notar

a lo largo de este y el resto de los apartados del capítulo, se tomó la decisión de codificar a los participantes como P1, P2, P3, etc., con la finalidad de mantener su anonimato lo más posible, puesto que son menores de edad.

#### Figura 4

*Asistencias por participante*



*Nota.* Elaboración propia.

Ahora bien, recordando la Tabla 1 sobre la distribución de participantes al inicio y al final del proyecto, se hizo la siguiente tabla para evidenciar una serie de aspectos interesantes sobre aquellos que concluyeron la intervención. Como muestra la Tabla 4, llama la atención la preeminencia de participantes cuyo género es femenino y la de aquellos cuyo grado escolar es de tercero. Sin embargo, en términos de aprovechamiento del proyecto no se puede afirmar que exista una descompensación por tales desequilibrios. De hecho, de P2 a P13 comparten número de asistencias similares y ejercicios realizados semejantes.

**Tabla 4***Relación de participantes que concluyeron el círculo de lectura*

Participante	Edad	Género	Grado	Asistencias	Ejercicios realizados	Entrevista
P2	15	F	3°	13	7	Sí
P3	14	F	3°	11	7	Sí
P6	15	F	3°	12	5	-
P7	16	M	3°	12	6	-
P11	12	M	1°	12	7	Sí
P12	13	F	1°	12	7	-
P13	12	F	1°	12	8	-
P14	15	F	3°	9	5	Sí
P15	14	F	3°	3	2	-

*Nota.* Elaboración propia.

Para complementar lo antes dicho, a partir de esta tabla y de las observaciones vertidas en el diario de campo y la recopilación de los ejercicios del proyecto, se evaluó a cada integrante para mirar de forma más sustancial el grado de aprovechamiento real, considerando cinco rubros principales: la participación activa, que es una actividad autónoma y voluntaria; el desarrollo de escritura creativa, que toma en cuenta 5 ejercicios de escritura creativa (para más detalle, véase el apartado 3.3); el diálogo que produjeron sobre las lecturas del círculo y otras ajenas, que permitió apreciar la manera en que los estudiantes se apropian de los contenidos de cada texto; la colaboración entre los participantes, que indica el grado de uso que los participantes dieron a la comunidad generada en los ejercicios de escritura; y las asistencias, para evidenciar la consistencia en las sesiones. Este último punto era especialmente necesario, ya que a partir de estar en el círculo se podían observar el resto de los factores anotados. La Tabla 5 indica a más detalle dichos rubros. La finalidad de estos parámetros consistió en asentar con valores concretos lo que hicieron y se registró de ellos en el diario de campo.

**Tabla 5***Escala de evaluación por participante*

Participación activa	Escritura creativa	Diálogo sobre lecturas externas	Colaboración con compañeros	Asistencia
Se califica qué tanto se hace uso de la palabra para comentar sobre la lectura, los ejercicios de escritura, los comentarios generales y las posibles lecturas en voz alta con voluntarios.	Se toman en cuenta solamente 5 ejercicios de escritura realizados (carta, haikú, microhistoria, caligrama y cadáver exquisito). Cada uno equivale a 1 punto	Se revisa si el participante dialogó sobre los textos vistos en coordinación con otros formatos; si compartió alguna lectura paralela a la realizada en la sesión; si sus participaciones tocaban lo personal; si recomendó lecturas a los compañeros y/o al promotor.	Se valoran los ejercicios realizados en colectivo (cadáver exquisito, lista de Voyager, diarios lectores), así como los apoyos observados en las sesiones	Las asistencias se miden de 3 en 3 y equivalen a 1 punto

*Nota.* Elaboración propia.

En ese sentido, la Tabla 6 y la Figura 5 confirman lo mencionado acerca de la inexistencia de brechas de aprovechamiento entre grado y género. Antes bien, se da una homogeneización entre aquellos estudiantes que fueron más recurrentes en la asistencia y en la participación activa (con diálogos y realización de ejercicios). Dicho sea de paso, se puede decir que la compenetración del grupo para producir su comunidad fue determinante para que todas y todos se sirvieran de lo que se propuso en cada sesión, desde los ejercicios de escritura, hasta los diálogos sobre los textos revisados en grupo. Es más, sin la comunidad como un espacio seguro, respetuoso y de escucha activa sería muy difícil que los participantes hubiesen alcanzado niveles de diálogo de medio para arriba.

Ahora bien, es importante hacer un paréntesis para mencionar que una evaluación centrada en la realización de actividades o la asistencia no es suficiente para medir el aprovechamiento por participante. Por ello a esta valoración se le dio también una revisión

individual, generando un perfil de cada estudiante. Resultó significativa además la experiencia compartida en las entrevistas semiestructuradas para entender con mayor profundidad qué ocurrió en algunos de los participantes. Sobre esto se hablará en el apartado 3.4.

**Tabla 6**

*Calificación desglosada por participante*

Participante	Participación activa	Escritura creativa	Diálogo sobre lecturas externas	Colaboración con compañeros	Asistencia	Promedio	Calificación (1 a 10)
P2	3	5	5	4	5	4.40	8.80
P3	5	5	3	4	4	4.20	8.40
P6	2	4	4	4	4	3.60	7.20
P7	4	4	5	4	4	4.20	8.40
P11	5	4	5	4	4	4.40	8.80
P12	5	4	3	5	4	4.20	8.40
P13	5	5	4	5	4	4.60	9.20
P14	5	3	4	4	3	3.80	7.60
P15	4	1	4	3	1	2.60	5.20

*Nota.* Elaboración propia.

**Figura 5**

*Calificación por participante*



*Nota.* Elaboración propia.

Así pues, P2 (15-F-3º) era una participante reservada al inicio. Se notó que tuvo dificultades para iniciar sus ejercicios, pero solía pedir ayuda. Esto fue positivo en el desempeño general de la intervención, ya que se colectivizó la ayuda en diversos momentos. Por otra parte, desde el inicio mostró un gran interés por el género poético. Prueba de ello fue que en la sesión 12, anteriormente comentada, en la que el promotor compartió algunos poemas de libros de poesía amorosa, a lo que la participante solicitó prestado uno. A la siguiente semana, se demostró su lectura entusiasta con la mención a algunos de los poemas que le agradaron. En esa misma sesión, preguntó si no había más libros que pudiera prestársele. Y aunque no se tuvo más ejemplares disponibles, se pudo acompañar a la participante a elegir una antología de poesía mexicana, la cual sacó de la biblioteca. Esta complicidad producida por el género poético fue de gran utilidad para incentivar su confianza y, por ende, que participara más. De hecho, fue una de las participantes que preguntaban en las últimas sesiones si serían extendidas y si se podría tomar la sesión afuera.

P3 (14-F-3º) desde el inicio fue muy activa al comentar sus ideas sobre las lecturas. Sus diálogos hacían alusión generalmente al gusto o disgusto que le generaba el texto. La distinguió su determinación y definición de gustos. En las últimas sesiones, cuando el tema general de la cartografía empezaba a tocar otras temáticas, se notó que le llamaba mucho la atención la astronomía, el espacio, los planetas y la ciencia ficción. Además, fue de las primeras participantes en integrarse con los participantes de primer grado. Igual que otros, como P11 o P13, tuvo algunos inconvenientes con docentes para poder llegar al círculo de lectura en un par de ocasiones.

P6 (15-F-3º) tuvo una participación más discreta al inicio. Poco a poco se logró integrar en las charlas. Algunas veces, mientras se esperaba el inicio de la sesión,

deambulaba con algunos compañeros en la biblioteca, ojeando los lomos y tomándolos. Comentaba con entusiasmo lo que significó para ella la lectura. Fue la única participante que en el ejercicio de las tres preguntas de la sesión 8 (sobre cómo se comunican los árboles y el futuro personal) anotó que quería ser escritora. Esto aporta a la idea de que su interés por la escritura y la lectura está bien asentado. Igualmente apoya esta idea el cuestionario final, en donde respondió que escribía frecuentemente y solía escribir novelas.

P7 (16-M-3°) era uno de los comentaristas recurrentes de las sesiones. Al inicio, como la mayoría, tuvo vergüenza para hablar. Sin embargo, como se recuerda arriba, a partir de entablar un diálogo con el promotor sobre la relación de un texto (“Árboles: Catálogo de palabras olvidadas”) con películas fantásticas (como *El señor de los anillos* o *Los guardianes de la galaxia*) se pudo captar mejor su atención. En adelante, solía asociar ambos tipos de discursos, sobre todo con superhéroes y series de suspenso. También recomendó libros y películas al promotor, como *Los hornos de Hitler*.

P11 (12-M-1°) fue el estudiante más joven de todos los que se integraron. Siempre aportaba comentarios ingeniosos. Preguntaba todo lo que no le quedaba claro. Era de los primeros en llegar. Al reacomodar el espacio de la biblioteca y unificar los grupos de primer y tercer grado, se logró que interactuara más con sus demás compañeros (en particular, P11 señala en su entrevista que logró comunicarse mejor con sus compañeros. A esto se volverá más tarde). En charlas previas a las sesiones con él, el promotor supo que le gustan los cómics y los videojuegos. Por otra parte, también se conoció que tuvo problemas con los profesores para poder participar; sus pocas faltas se debieron precisamente a eso.

P12 (13-F-1°) participaba regularmente. Su peculiaridad era que tomaba a su vida diaria para hablar de lo que leía. Fue la primera en compartir aspectos de su vida personal con el grupo, como sus actividades deportivas (ballet, basquetbol) y sus viajes de

vacaciones. Como otros, tuvo dificultades para realizar algunos ejercicios, pero siempre que no podía hacerlos en la sesión los entregaba a la semana siguiente. Por añadidura, en la sesión 12 tuvo el interés de leer uno de los libros implementados por el promotor (*El sueño de toda célula*), por lo que gracias a conocerlo en el círculo de lectura pudo sacarlo de la biblioteca.

P13 (12-F-1°) era de las más activas al dialogar sobre sus impresiones de los textos revisados. Siempre comentaba qué le parecía y qué no le gustaba. El entusiasmo con el que comentaba contagiaba a sus compañeras y compañeros, por lo que sus pocas ausencias se notaban. A veces, sus ideas detonaban temas que salían de la lectura. El promotor tuvo que mediar en ciertas sesiones para que pudieran participar otros de sus compañeros también. Junto con P12 incitaban al intercambio de comentarios.

P14 (15-F-3°), como P2, tenía una afinidad notoria con la poesía. Fue la participante que pidió prestado el ejemplar de poesía amorosa solicitado por su compañera en la sesión 13. Esta lectura la marcó especialmente, como se puede recuperar de su entrevista semiestructurada. Ante la pregunta sobre qué le gustaría escribir, respondió “Pues me gustaría escribir sobre el libro que me prestó de la *Biografía para encontrarme*. Ese, bueno, escribí algo porque sí me llegó. El poema fue [...] creo que era el 23 o 24”. En el desarrollo de sesiones con pocas participaciones, sus comentarios levantaban el diálogo. Sabía muy bien qué le gustaba de lo leído y lo compartía.

Por último, P15 (14-F-3°) fue un caso extraordinario. En un principio se integró pasada la mitad de la intervención porque la había mandado su maestra de español (era parte de unos estudiantes que estaban preparando para un concurso de cuentacuentos). Sin embargo, solicitó personalmente asistir a las pocas sesiones que quedaban. Sus comentarios esclarecían la comprensión de sus compañeros. Se notaba su interés por la lectura y por la

escritura. De su cuestionario post-intervención, se recupera lo siguiente: “Fue una experiencia bonita, aunque siento que entré un poco tarde”. Aun así, su adición al grupo fue bien recibida. Por todo lo anterior, en la Tabla 6 se entiende que su desempeño haya sido el más bajo. No obstante, lo referido ahora expande un poco el panorama y cambia la manera en que dicha participante pudo aprovechar el proyecto.

Para cerrar este apartado, se resalta nuevamente el problema surgido por parte de los docentes. Las faltas de P3, P11 y las complicaciones de P13 para llegar al círculo de lectura se debieron a un desentendimiento de los profesores sobre la intervención. Aunque se pudo participar en una junta de consejo técnico, como se refirió en el capítulo 2, no se pudo cambiar la decisión de los docentes. Sin embargo, aun con los problemas mencionados hasta ahora, se concluye que los estudiantes que permanecieron hasta el final tuvieron un cambio notorio en su apreciación de la lectura, en sus comentarios, en sus escritos y en su relación con los demás integrantes.

### ***3.1.3 Sobre las lecturas implementadas***

Para concluir con el subcapítulo dedicado a la visión panorámica de la intervención, se comentan a continuación varios puntos resaltables acerca de la cartografía lectora, su impacto y demás implicaciones en los participantes. Entre la propuesta planteada en un documento previo (Gómez García, 2024) y la aplicada en el actual (ver Apéndice B), se puede señalar una disminución en la cantidad de sesiones y lecturas. Es más, se omitió por completo una de las unidades temáticas ideadas. Con el trasfondo y las dificultades mencionadas anteriormente es comprensible esta reducción. Las sesiones delimitadas a 50 minutos, las actividades de la institución, las suspensiones y reacomodos de los días del círculo condicionaron la propuesta de textos a evolucionar.

Pero no todo fue negativo. Desde el inicio se identificó que a muchos estudiantes les atraía el género poético, la ciencia ficción y el terror, por lo que una parte de los cambios fue para una mejorar la interacción de los participantes con las lecturas. Y aun con tal reestructuración, surgieron aspectos valiosos de mencionar. De tal forma, en adelante se referirán distintos textos utilizados. Para saber las fuentes directas de tales textos, se recomienda revisar el apéndice mencionado en el párrafo anterior.

Un aspecto interesante fue el que se promovió entre la lectura de textos y la lectura de otros formatos, como los libros ilustrados, la poesía visual, los sonidos ambientales, el pódcast o los videos. Esto se pudo aplicar con mayor facilidad en la sesión ocho, nueve, once y catorce. La octava sesión se caracterizó por una lectura dinámica en dos formatos distintos. Por un lado, la lectura apoyada en lo visual en *Ceiba, el árbol sagrado de los mayas* de Mónica Yadeun de Antuñano. Con esta lectura, se solicitó a cada integrante responder tres preguntas: cómo se comunican los seres humanos, cómo lo hacen los árboles y qué quieren ser de grandes. A la par de responder, el promotor dio lectura de dicho libro ilustrado, por lo que hubo un intercambio significativo entre lo plasmado por los estudiantes y lo compartido en dicha lectura. Más abajo se profundizará en las respuestas dadas a las preguntas.

Por otro lado, el inicio de la sesión 8 estuvo marcado por una lectura con fondo sonoro. El promotor solicitó a los estudiantes que cerraran los ojos y se relajaran. Puso una audio de sonidos de selva y, tras un momento de escuchar, se dio lectura a un fragmento del capítulo XVI de la segunda parte de *Balún-Canán* de Rosario Castellanos. El objetivo era producir un entorno inmersivo y de comprensión para los estudiantes. Tras escuchar este doble estímulo, se hizo un breve diálogo sobre lo que sintieron. Su retroalimentación fue una sensación de relajamiento, inspiraba sentimientos y era más fácil producir una imagen

mental de lo visto. Cabe la mención de que el fragmento leído versa sobre la ceiba y la selva como un ser autónomo y móvil.

La sesión nueve, por su parte, estuvo acompañada de formas de narrar distintas. Primero se escuchó un fragmento del capítulo “Sakura” del pódcast *Gabinete de curiosidades* de Nuria Pérez. Semejante a lo realizado con el fragmento de Rosario Castellanos y los sonidos ambientales, el capítulo se dividía en múltiples narraciones de mitos, leyendas, datos históricos y noticias actuales sobre los árboles. Las facilidades del formato permitieron el añadido de música para ambientar cada historia. Los participantes comentaron que esta clase de interacción les generó cierto impacto o emotividad (porque algunas historias escuchadas eran muy crueles). Ante esto, se interpreta que la inclusión de sonidos ambientales en lecturas que tocan lo natural facilita no solo la visualización de lo mencionado, sino además la empatía.

La otra forma distinta de contar se hizo a partir de la lectura de caligramas (y su posterior ejercicio de escritura creativa). Ante la plasticidad del lenguaje en poemas como “El puñal” de José Juan Tablada o “Llueve” de Guillaume Apollinaire, los participantes descubrieron otras formas de escribir. Así, se identificó que la interacción de la lectura con otros formatos, en este caso la oralidad en el pódcast y lo visual en los caligramas, genera atención y atrapa a los participantes. Lo mismo sucede al escuchar las creaciones de sus compañeros, a quienes en ocasiones comentaron.

Por último, en la sesión 14 se recuperó el formato de audio y se añadió el audiovisual. Orientada sobre las sondas Voyager y la figura de Carl Sagan, en la última semana se buscó producir una experiencia inmersiva a gran escala. Se inició con la lectura grupal en voz alta del texto “El cataclismo de Damocles” de Gabriel García Márquez, donde se confirmó una vez más que los ejercicios de lectura en voz alta que incluyen a los

participantes incentivan más participaciones. Además, se notó una mejor dicción de algunos integrantes, lo cual contribuyó a la agilidad de las lecturas realizadas de este tipo.

Pues bien, con la lectura de García Márquez los participantes llamaron la atención sobre qué tanto se podría invertir en otras cosas que no fueran guerras. Se cuestionó si estas cantidades inmensas de dinero no serían mejor aprovechadas en otros ámbitos. Ante ello, se les preguntó en qué gastarían tal suma de dinero. Las respuestas variaron: apoyo a los más necesitados, infraestructura (hospitales, escuelas, carreteras), acabar con el hambre y la pobreza. Atentos a los problemas globales más urgentes (mismos que recupera la ONU en sus propuestas de sustentabilidad), los participantes identificaron y precisaron mejores maneras de invertir dinero. Esto ayudó a concluir con el planteamiento de que todo se debe a las injusticias del sistema político y económico, donde lo ambiental también tiene cabida.

Como se trataba de una sesión extendida, a la vuelta de la segunda hora se proyectaron imágenes de las sondas y del disco de oro que contenía saludos en diferentes idiomas, sonidos de la tierra (como volcanes, lluvia, tormentas, latidos de corazón, etc.), y música de diferentes culturas. Del mismo modo que en la sesión 8 y 9, en esta ocasión se reprodujo un fragmento del disco *The Sounds of Earth*. Luego se repartió el discurso de Carl Sagan, “Un pálido punto azul” y con la ayuda de un proyector se reprodujo la lectura de Sagan. Los participantes reaccionaron con sorpresa y mucha curiosidad, ya que desconocían la existencia de esta iniciativa por compartir la esencia de la humanidad en una nave espacial.

Ahora bien, otro aspecto interesante a resaltar fue que gracias a la cultura popular y los formatos audiovisuales de series y películas se logró una mayor participación. Se puede apreciar que la lectura en el círculo de lectura promovió precisamente esta clase de asociaciones, ya que se vio que así se contribuía a la interiorización de lo leído. De nueva

cuenta, las sesiones 7 y 8 son ejemplos claros de lo ocurrido. En la primera, se comentó el ensayo “Árboles: Catálogo de palabras olvidadas” de Laura Sofía Rivero. No es este momento para profundizar en la recepción de este texto, ya que se hablará con detalle en el siguiente apartado. Sin embargo, se logró relacionar la figura del árbol y su carácter de longevidad, tiempo detenido y presencia, con los personajes ficticios de Groot (de *Los guardianes de la galaxia*) y de los Ents (una de las especies que componen el universo de *El señor de los anillos*). Lo mismo ocurrió en la sesión 8, en la que ante la pregunta de cómo se comunican los árboles, la lectura del poema “¿El abedul y el abeto?” de Maricela Guerrero se complementó con el ejemplo de la película *Avatar* para ilustrar la idea de una comunicación entre raíces, micelio y redes de seres vivos.

**3.1.3.1. La recepción y el diálogo.** A pesar de las limitaciones técnicas para llevar un registro sistemático de los comentarios relevantes que surgieron del encuentro de los participantes con las lecturas, se logró una recuperación de conceptos destacados. Se presentan a continuación y en el siguiente apartado con el fin de evidenciar con más precisión el significado de las participaciones activas y de los diálogos sobre lecturas externas de la Tabla 6.

Durante la sesión 4 se evidenció que los participantes suelen leer sobre temas cercanos a su contexto personal, como lo es la adolescencia. También se notó que había quienes tenían más definidos sus gustos, como las sagas fantásticas o la ciencia ficción. Esta apertura se logró por la asistencia baja y porque la mayoría de los participantes eran de primer grado (grupo que ya se mencionó que tenía más apertura). Por otra parte, en la sesión 5 un intercambio interesante de resaltar fue el que derivó de la lectura de “Cuento de dos jardines”, poema de Octavio Paz. La lectura dialógica del texto aportó un conocimiento que se construyó en grupo. Tras una primera lectura y la poca comprensión en general, se

hizo un diálogo sobre las dificultades para entender el significado del texto, de lo cual surgieron dos líneas para acercarse: la longevidad de la naturaleza y los espacios significativos en la infancia. Este intercambio mediado por el promotor y asentado en el texto produjo un cambio. La complejidad mencionada por los participantes al inicio se disipó y se dieron ejemplos sobre qué espacios del contexto cotidiano de los participantes son importantes para su vida, como los restaurantes, sus habitaciones o las casas de algunos familiares.

La sexta sesión, como ya se ha referido arriba, fue especial por el cambio de espacio de lectura. Esta modificación sirvió para que los participantes pudieran acercarse de forma más adecuada a lo leído. La selección de haikús fue compartida y leída en voz alta entre los chicos de ambos grados, y se notó un avance en los de tercero. A su vez, la compenetración entre el entorno y lo leído brindaron muestras de sensaciones, imágenes y emociones adecuadas a los motivos de los poemas.

Sin embargo, un problema observado tenía que ver con la manera de iniciar el diálogo tras la lectura grupal. En la búsqueda de una ruptura no invasiva ni obligatoria para los participantes, en la sesión ocho se experimentó la implementación de preguntas guía para fomentar el diálogo. De esta forma, los ejercicios de las tres preguntas sobre el diálogo, recopiladas y presentadas a continuación, dieron pie a liberar tensiones sobre alzar la voz y compartir. Al tener por escrito sus ideas, los participantes tuvieron la facilidad para comunicar e intercambiar sus conocimientos.

**Tabla 7***Evidencias del ejercicio "Tres preguntas sobre el diálogo y el futuro"*

Participante	Ejercicio
P2	<p><i>¿Cómo nos comunicamos entre nosotros?</i> Hablando, por señas, mensajes, papelitos.</p> <p><i>¿Cómo se comunican los árboles?</i> Por el aire, cuando caen hojas.</p> <p><i>¿Qué quieres ser de grande?</i> Veterinaria, porque me gustan los animales y cuidarlos.</p>
P3	<p><i>¿Cómo nos comunicamos entre nosotros?</i> Por palabras y hablando, por notitas.</p> <p><i>¿Cómo se comunican los árboles?</i> Moviéndose con el viento, también cuando se le caen las cosas, las ramas.</p> <p><i>¿Qué quieres ser de grande y por qué?</i> Un astronauta porque quiero explorar las galaxias. Una de ellas es Andrómeda.</p>
P6	<p><i>¿Cómo nos comunicamos entre nosotros?</i> Por señas, hablando o tal vez con gestos, mensajes, anotaciones, algunos dibujos, símbolos</p> <p><i>¿Cómo se comunican los árboles?</i> Por medio de sus raíces, con sus hojas.</p> <p><i>¿Qué quieres ser de grande y por qué?</i> En lo profesional, quiero ser doctora porque quiero salvar vidas y ayudar a quienes lo necesiten, aparte me gustaría ser bailarina pero no de ballet, sino de otros géneros como K-pop. También si llego expresar mis sentimientos lo plasmaría en un libro. En lo emocional me gustaría encontrar alguien que me quiera y esas cosas, y poder hacer mi vida con esa persona.</p>
P7	<p><i>¿Cómo nos comunicamos entre nosotros?</i> Con el diálogo e incluso a veces con señas.</p> <p><i>¿Cómo se comunican los árboles?</i> En la forma de su tronco, con su movimiento que provoca el viento.</p> <p><i>¿Qué quieres ser de grande?</i> Criminólogo porque me llama la atención y porque me gusta lo misterioso. También me gustaría ser profesional en danza urbana al igual que en el folklor.</p>
P11	<p><i>¿Cómo nos comunicamos entre nosotros?</i> Hablando, silbando, con dibujos, por fotos</p> <p><i>¿Cómo se comunican los árboles?</i> Por el viento [Dibujo ilustrativo del viento ondeando la copa de un árbol].</p> <p><i>¿Qué quieres ser de grande?</i> Youtuber, para ser famoso y rico jugando videojuegos.</p>
P12	<p><i>¿Cómo nos comunicamos entre nosotros?</i> Por señas, mensajes, notas, palabras.</p> <p><i>¿Cómo se comunican los árboles?</i> Por el aire, las raíces.</p> <p><i>¿Qué quieres ser de grande?</i> Bailarina profesional, por la forma en la que me expreso, o rehabilitadora física, entrenadora profesional.</p>
P13	<p><i>¿Cómo nos comunicamos entre nosotros?</i> Por palabras, tal vez por señas, textos, escritura, notitas, chillidos, etcétera.</p> <p><i>¿Cómo se comunican los árboles?</i> Se comen a un niño o niña y utilizan su voz o sus raíces y por el tiempo.</p> <p><i>¿Qué quieres ser de grande?</i> Médica cirujana, bailarina, maestra, estilista. Porque me gusta ayudar a la gente.</p>

Participante	Ejercicio
P14	<p><i>¿Cómo nos comunicamos entre nosotros?</i> Palabras, mediante teléfonos, lenguaje de señas, papelitos.</p> <p><i>¿Cómo se comunican los árboles?</i> Como en Sherk, mediante la naturaleza, hablando en idioma árbol, con las ramas, señales.</p> <p><i>¿Qué quieres ser de grande?</i> Quiero ser una persona que sabe lo que quiere en ese momento, quiero ser una madre que enorgullezca a sus hijos y que no se arrepientan de tener una madre "mala". Quiero ser una administradora de empresa, quiero ser una modelo reconocida, tal vez estudiar medicina o ser chef. Quiero tener las cosas en claro... También, si no tengo hijos, ser maestra de Kinder.</p>
No se muestra la evidencia realizada por P15 debido a que aún no formaba parte del grupo en ese momento.	

*Nota.* Elaboración propia.

Como se puede observar en la Tabla 7, se compartieron ideas sobre las maneras en las que el ser humano logra comunicarse: la palabra escrita, el lenguaje de señas, silbidos, la gestualidad facial, los dibujos y los símbolos, entre otras. También aludieron a medios para alcanzar la comunicación, como los teléfonos o las notas. Igualmente, se habló de las expectativas personales sobre los futuros de los participantes. Así, tanto la primera como la tercer pregunta funcionaron para conectar a los participantes entre sí, gracias a los conocimientos personales, sueños y planes a futuro.

Lo interesante para los fines de este proyecto fue lo mencionado en el cuestionamiento sobre la comunicación entre árboles. Esta pregunta implicó mirar distinto el modo de interacción de otros seres vivos. Las respuestas apelaban a las raíces, las ramas, la incidencia del viento en la ondulación, las copas y la caída de hojas; incluso se dieron respuestas imaginativas, como la alusión a la película de *Shrek* o a través de comer a niños y usar sus voces.

El diálogo tras responder esta pregunta fue reflexivo. Se cuestionó si las plantas podían comunicarse, con la finalidad de apoyar al grupo entre sí. Algunos dijeron primero que no y luego que sí. Esto se debió a la interacción cotidiana de convivencia y de lo

corporal en las plantas, como cuando se ponen “tristes” porque les falta agua o por el exceso de luz solar, o cuando se ponen “contentas” por su aspecto radiante o floración. Cabe la mención de que fueron los mismos participantes quienes se convencieron mutuamente de que existen formas de comunicación entre plantas y seres humanos. Tras ello, se leyó “¿El abedul y el abeto?” de Maricela Guerrero y se comentó la película de *Avatar*, como ya se mencionó arriba. Una participante mostró una analogía con los teléfonos y el internet. Esto aclaró la idea en el grupo, pues hablar entre personas con este medio es enraizarse y cuidarse mutuamente.

Un último ejemplo sobre las maneras en que se lograron diálogos sobresalientes se puede referir a partir de la sesión 10. Con la excusa de tres poemas titulados “Agua” (de Wisława Szymborska, Gabriela Mistral y Ralph Waldo Emerson), se realizó un ejercicio creativo de cadáver exquisito. Aunque ya en los comentarios previos sobre los poemas se habían referido las razones de que les gustara tal o cual poema, como la sonoridad y el ritmo en Mistral o el significado global del agua en Szymborska, el mejor intercambio se dio en la realización del ejercicio. Además de apoyarse entre sí, se observó que los participantes comentaban sus propuestas para continuar el ejercicio, se preguntaban cómo continuar y daban opiniones al respecto. Aludían a la sonoridad como un rasgo bueno para sus ideas, a la profundidad y a la creatividad para construir versos que eran de su agrado.

Así pues, se puede concluir por ahora que el diálogo generado a partir de las lecturas fue motivo para construir comunidad, para infundir confianza e interés, para reflexionar sobre lo leído y trascenderlo. También se vio que el diálogo fue de gran utilidad al generar sentidos de lecturas complicadas y para intercambiar opiniones sobre conocimientos personales. Complementado con la perspectiva de ecología, la conexión de lo leído con otros formatos y el entorno, se consolidó la participación en crecimiento,

diversificada. Sólo queda revisar en qué medida se logró alcanzar una conciencia ambiental por parte de los integrantes a través de sus diálogos.

**3.1.3.2. La recepción y la conciencia ambiental.** Con lo visto hasta el momento, se puede afirmar que hubo un desarrollo positivo de la intervención en distintos sentidos: comunidad, diálogo, interacción de lo leído con otros aspectos. Queda por ver el cambio producido en términos de naturaleza. Ya se ha referido hasta ahora un poco sobre la inclusión del tema natural por parte de los estudiantes en su interacción con las lecturas. Sin embargo, es importante referir que esta relación se dio a lo largo de prácticamente todas las sesiones. Por ello, a continuación se comparten ideas de la experiencia de las sesiones recuperadas del diario de campo, pero atendiendo especialmente a la conciencia ambiental.

En primer lugar, de acuerdo con lo observado en el diario de campo, se apunta que en 11 de las 14 sesiones hay elementos que se podrían considerar característicos de una conciencia sobre el medio natural. En la sesión 2, al dialogar sobre *8 cartas a lo que está vivo* de Yessica Díaz, los participantes adelantaron temas que serían recuperados más adelante, como el cuidado de las plantas, en qué se parecen los seres humanos a ellas, qué experiencias recorren a la persona al hablar de la vegetación. Su reflexión llegó hasta la idea de que hay que cuidar a las plantas del mismo modo que a los amigos y familiares. La charla, motivada por las cartas de Díaz, se centró en la experiencia personal y el cuidado que los estudiantes le han dado a lo que han cultivado, cuidado y perdido.

Siguiendo con la vida cotidiana, al comienzo de la sesión 7 se solicitó una lista de nombres de árboles que ellos identificaban con facilidad. La gran mayoría anotó árboles frutales (manzanos, limoneros, guayabos, naranjos, árboles de mango, etc.), mientras que una menor cantidad fueron aquellos como el ciprés, el pino, la buganvilia, la araucaria. Estas respuestas refieren que los participantes interactúan y conocen más a aquellos árboles

que son de utilidad (dar fruto y comerlo), mientras que de los que no se les puede obtener un beneficio directo hay menor interacción.

No obstante, la sesión se complementó con la lectura del libro ilustrado *Natura* de María José Ferrada y Mariana Alcántara. Y tras la lectura, se inició un diálogo sobre qué suelen hacer y qué les llama la atención a los estudiantes cuando van a un bosque. Una participante resaltó que la estructura del poema era como una encadenación de elementos. Esto sirvió para que otro participante mencionara que todos los seres que conforman la naturaleza vienen y forman parte de un todo mayor a ellos.

Lo ocurrido en la sesión 8 con motivo de las preguntas guía y el poema de Maricela Guerrero sobre la comunicación de los árboles es otro ejemplo de la reflexión sobre lo natural y un intento por hacerles partícipes de la realidad de otras especies. La sesión 9, con la escucha activa del fragmento del pódcast y las distintas microhistorias sobre árboles redactadas por los participantes, expandió el sentido de lo natural. Esto se vio reflejado en la captura de las redacciones de las historias y los caligramas, en las que algunos describían aspectos de la naturaleza vistos en sesiones pasadas (como la naturaleza como un ciclo vital, la unidad que comprende muchas partes, etc.). Más adelante, se profundizará en los escritos.

Otra forma de conectar la reflexión personal con la naturaleza fue la creación de un encuadernado en la sesión 4. Con la hipótesis de que un cuaderno especial para la intervención le serviría a los participantes para hacer sus ejercicios, se efectuó la actividad. El resultado fueron 5 cuadernos elaborados por los participantes de dicha sesión. Y a pesar de que no se logró que fueran utilizados (por la falta de estudiantes de la sesión y los olvidos ocasionales), se obtuvo un interesante resultado.

En el Apéndice D se pueden apreciar dos ejemplos de portadas elaboradas por P11 y P12. En ambos ejemplos se hizo uso de materiales como hojas, flores y ramas para darle un diseño orgánico a sus diarios. La encomienda exigía partir de dichos elementos y usar la imaginación para alcanzar carátulas originales y personales. De tal forma, P11 hizo uso de plumón para dibujar un gato, uno de sus animales favoritos. Por su parte, P12 combinó pinturas acrílicas azules y rojas porque le gustan. Pero en lo que los dos ejemplos coinciden es en la combinación de elementos naturales (las hojas) y humanos (las huellas). Lo personal y lo natural coexisten en ambas portadas, dando como muestra una hoja cuyo relleno es una huella dactilar.

Antes de concluir, se consideró importante resaltar un comportamiento que se hizo constante ante ciertas lecturas. Para ello, se recuerda que la cartografía lectora tenía como fin conectar textos literarios y divulgativos, yendo de lo más personal a lo más global, de lo más fantástico y bucólico a lo más brutal y realista posible. Ya en la sesión 3 se había introducido un tema serio y de carácter actual. La crisis, emergencia o cambio climático, a partir de una entrevista de Nayeli García Sánchez, “Nos estamos comiendo la casa. Entrevista con Carlos Gay García”, fue el primer contacto con los participantes sobre temas más realistas y, por su cercanía a la realidad, más difíciles de disfrutar por sus connotaciones negativas. En un intercambio dialógico a partir de voluntarios que respondían las preguntas que la autora le hacía al investigador y su posterior lectura de la respuesta, se identificó que comprendían en términos generales los conceptos, por ejemplo el cambio climático como un cambio diario de temperatura. No obstante, al leer el comentario del entrevistado, los participantes reformularon sus respuestas.

La cuestión con este tipo de temas es que inició una situación recurrente con las lecturas propuestas, cuyos contenidos se apegaban más al presente y a la desnivelada

relación entre el ser humano y la naturaleza. En la sesión 7, el ensayo de Laura Sofía Rivero tuvo comentarios de rechazo y confrontación. La descripción de una CDMX sucia, con basura por doquier, árboles talados y destruidos, las consecuencias de la sobrepoblación, no fue del gusto de participantes como P11, quien provenía de dicha ciudad. En el diario de campo se apuntó que esto se podía deber al contenido en sí, ya que era de los primeros textos que señalaban un problema ambiental serio. Aquí se planteó la hipótesis de que con textos similares en contenido ocurrirían situaciones similares.

La sesión 11 comprueba lo mencionado. En esta sesión se tocó el cuento “Bajo el agua negra” de Mariana Enríquez, un texto de terror que refiere la cruda realidad de un pueblo marginal venido a menos por la contaminación de su río a manos de la negligencia de empresas. Este texto coincidió con el anterior en el sentido de que a los participantes no les agrada leer historias incómodas o, mejor dicho, más cercanas a su realidad. Contrarios a la exaltación de la belleza natural, las descripciones sucias de pueblos pobres y olvidados, de ríos en podredumbre o de las personas que sufren en esos entornos producen más rechazo que interés.

La sesión 12 conectó el texto leído en la semana anterior con un par más. Se leyó en grupo el poema “Ríos” de Maricela Guerrero y el mito “Los guardianes del agua”, adaptado por Cesar Eduardo García Martínez. Aunque el primero resultó complejo por el uso de tecnicismos, el diálogo surgido giró sobre la experiencias de los participantes con ambos textos. Entre los comentarios, se refirió qué experiencias han tenido los participantes en ríos (dónde y qué han hecho). Se comentó quiénes son los guardianes, lo que contrapuso la enseñanza de la segunda lectura a lo que los estudiantes mencionaron. Mientras en la leyenda los guardianes son los humanos solamente, para los participantes lo es todo ser vivo, o debería serlo, ya que todos dependen del agua. También se comentaron algunas

formas de cómo cuidar un río (a través de una convivencia sana, sin tirar desechos, limpiándolo, cuidando que otros no lo ensucien). En estas respuestas se reconoce una forma de sustentabilidad débil. Sin embargo, la percepción de los guardianes como todo ser vivo refiere una sustentabilidad súper-fuerte, ya que se trata de una injerencia global, reconociendo la importancia del recurso hídrico para todo ser vivo, no solo para el ser humano.

Además, en esta sesión se pudo observar otra forma de incomodidad ante los problemas de contaminación locales. Además del rechazo a las lecturas que tocan la contaminación, las bromas del olor del río de Naolinco pueden interpretarse como una manera de rechazo. Se notó que los participantes están al tanto de la situación. Para profundizar se hizo una actividad breve que consistió en que los participantes dieran nombre a un río. La mayoría tuvieron connotaciones positivas (río de las flores, río paraíso, río de la juventud, río ensueño), pero también los hubo con sentidos negativos (río del drenaje o río intranquilo).

Por otra parte, se observa que los participantes reconocen cuáles lecturas son más cercanas a ellos mismos. Se trajo a colación el cuento de Mariana Enríquez y los participantes señalaron relaciones entre los textos que hablan de ríos, del cuidado que se les debe brindar y de los problemas de dejarlos sin atención, la contaminación y los daños que suele causar el ser humano. Sobre la contaminación, uno mencionó que también aporta al deterioro climático el aire sucio, a lo que otro más añadió que en eso “todo forma parte de todo” y que se influyen mutuamente. Esta idea es central en los estudios ecológicos. Nuevamente, surgió la conciencia sobre sustentabilidad súper-fuerte, como una interpretación holística del medio natural.

Casi al final, en la sesión 13 se leyeron y comentaron textos cuyo tema central eran las catástrofes. Distintos poemas, de Ida Vitale, Jaime Sabines y Jorge Gutiérrez Reyna, entre otros, mostraban escenarios destruidos. Ante esto, uno de los participantes comentó que no le gustaron porque le hacían sentir que era algo que podría suceder en la realidad, como la pérdida total de árboles mencionada en uno de los poemas. Llevando la conversación más allá, se propuso que a partir de las lecturas los participantes elaboraran un dibujo o texto sobre el final de todo. Esta actividad dio pie a reflexionar sobre qué se entiende como el fin del mundo, si el fin de la especie humana o el de todo. Hubo estudiantes que dijeron que aunque desaparecieran los seres humanos sus vestigios podrían permanecer por un tiempo. Otro aporte fue que el fin del mundo no necesariamente significaría el fin de la vida de todos los seres vivos.

Como se puede ver con lo recuperado de las sesiones y con la evolución surgida a partir de la cartografía lectora (individual-colectivo, local-global), inició una situación recurrente con lecturas más apegadas al presente y a la realidad de la relación entre el ser humano y la naturaleza. Un descuido y desconocimiento, una práctica poco beneficiosa, sucia, ajena a lo que en un principio se observaba como belleza, tranquilidad y paz. Así, recuperar la interacción y la recepción con los textos vistos refirió no solo qué les agrada, cuestión sumamente importante, sino además qué les incomoda y por qué. De hecho, se pudo apreciar mayor apertura de comentarios de los participantes al hablar sobre los textos que no les gustaron que con aquellos que sí les agradaron. Todo esto con el trasfondo de la contaminación en su contexto cercano.

Para concluir, y para dejar la reflexión sobre el alcance obtenido en conciencia ambiental y fomento de lectura, se comparte la actividad colectiva final. A partir del motivo de las sondas Voyager lanzadas al espacio con un cúmulo de elementos que definen a la

vida en el planeta Tierra, se propuso cerrar con la creación de una lista similar anónima, mediante una hoja rotada entre los participantes. Se dio tiempo para realizar esta actividad reflexionando. Sin pretender coaccionar respuestas, el promotor solicitó que tras la respuesta de cada uno se doblara la hoja con el fin de mantener el misterio de qué se podría comentar. Así, se logró que cada estudiante diera una respuesta honesta y personal sobre qué es lo importante para él o ella.

### **Tabla 8**

#### *Respuestas del ejercicio colectivo final*

---

<b>¿Qué mandarías al espacio en la sonda Voyager?</b>
Un libro del planeta y "Un saludo que mandamos de la Tierra"
Yo con Lizeth y mucha pero mucha comida
"Buscamos la paz y la cooperación universal"
"Hola, amigos, ¿ya hay vida en otro planeta?"
Lo que yo mandaría es una carta para todos aquellos planetas, la canción de "Nací para amarte"
Una rosa roja y un principito
Fotos sobre una playa con el amanecer o el atardecer
El sonido del latido del corazón humano
Agua
Música, libros

---

*Nota.* Elaboración propia.

La Tabla 8 constituye una síntesis interesante sobre qué es lo realmente valioso para cada participante. Se identifican 3 saludos para entablar diálogo, 4 elementos sobre literatura (libros en general, un libro del planeta, una carta para cada planeta, una alusión al libro *El principito*), 3 sobre sonidos (música en general, la canción "Nací para amarte" y latidos humanos), y finalmente características de la naturaleza (una rosa, la playa en el atardecer y el amanecer, agua). Se puede interpretar como una conexión entre literatura y naturaleza el "libro del planeta". De tal forma, los apuntes sobre lo natural y lo literario contribuyen a la idea de una apropiación efectiva de la conciencia ambiental, entendida

como una reflexión sobre la realidad circundante y una preocupación sobre el medioambiente.

### **3.2 Resultados pre y post-intervención**

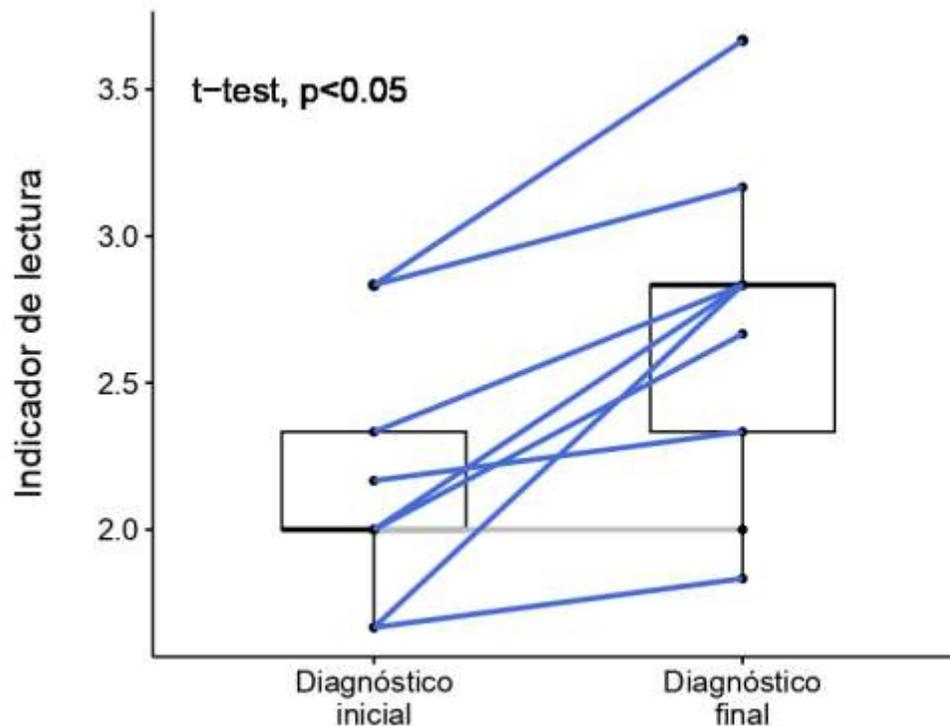
Se plantearon dos instrumentos principales para tener cierto control sobre los alcances de la intervención. A partir de la elaboración de un cuestionario diagnóstico se identificó el problema a atender en la intervención. Sin embargo, para saber concretamente en qué medida se logró generar un cambio en los participantes, se elaboró un segundo cuestionario que se aplicó al finalizar la intervención. En el apéndice F y G se podrá observar con detalle la estructura y los reactivos elaborados con la finalidad de conocer las ideas, las prácticas y los conocimientos en lectura, escritura y conciencia ambiental. En particular, el instrumento aplicado al final tuvo un apartado extra, donde se da una retroalimentación en términos generales sobre la dinámica del círculo de lectura.

Así pues, con las respuestas de los participantes que iniciaron y concluyeron la intervención se tomaron reactivos específicos y se les dio valores para medir en qué grado hubo cambios o no (ver Apéndice E). Teniendo en mente la aclaración realizada en el apartado 3.1.2 sobre la evolución y mejora de cada participante, se pudo apreciar, de acuerdo a las observaciones del promotor, un cambio positivo en cada uno de los integrantes. Así pues, lo referido a continuación arroja nuevos sentidos a los resultados de la Tabla 6 y la Figura 5.

En primer lugar, se muestran en la siguiente figura los resultados al inicio y al final de acuerdo al indicador de lectura y escritura.

**Figura 6**

*Cambios en lectura y escritura (pre y post intervención)*



*Nota.* Elaboración propia.

En términos generales, se aprecia un cambio positivo sobre la manera en que los participantes aprecian y actúan respecto a la lectura y la escritura. El P valor obtenido de la prueba t de *student* para muestras pareadas fue menor a 0.05, con un valor = 0.0037. Por ende, se puede afirmar que las diferencias obtenidas entre el diagnóstico inicial y final son estadísticamente significativas. De hecho, se aprecia una mejoría significativa en 6 de los 9 participantes.

Solamente un participante no tuvo un cambio significativo (P11), lo cual se comprende gracias a su participación en la entrevista semiestructurada. En sus comentarios sobre si hubo un cambio en su relación con la lectura, dice lo siguiente: “No, siempre me ha

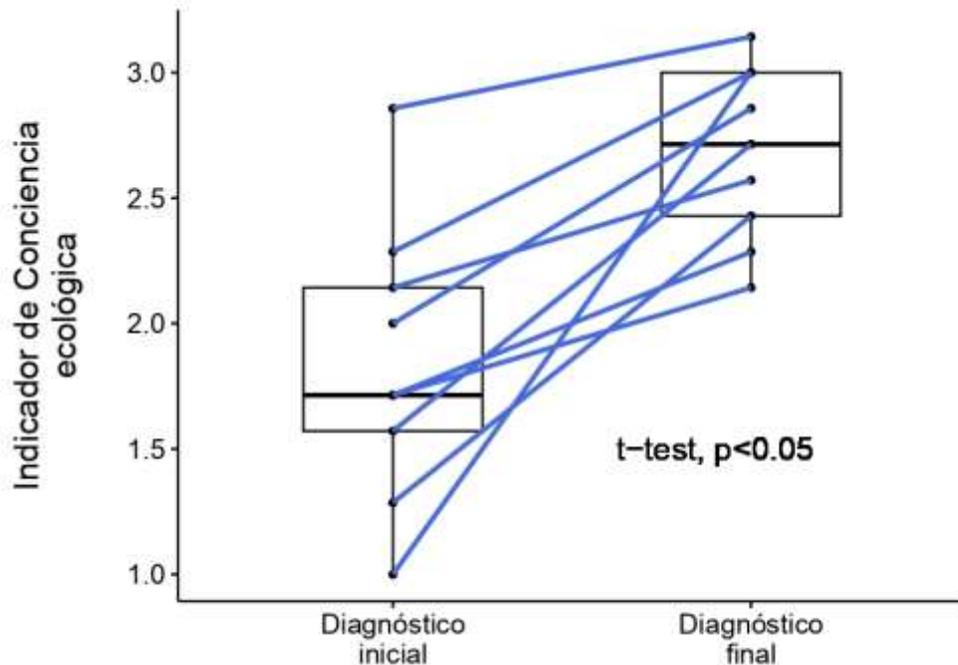
gustado mucho leer”, mientras que al preguntarle sobre la escritura comenta que “No, es que yo luego escribía también nada más así porque sí o luego escribía poemas. Excepto por los haikús, esos no los conocí hasta el Círculo de Lectura” (P11, comunicación personal, 5 de marzo de 2024).

Como se puede apreciar, este participante tenía desde un inicio una práctica lectora desarrollada, y aunque sus comentarios y sus resultados no varían, se considera que sí hubo cierta mejoría en un sentido más comunicativo. Ante la pregunta sobre qué le parecía más interesante de leer en grupo, dijo que era interesante escuchar los matices de voz, lo apresurado o lento que leía cada uno, así como comentar qué entendía de la lectura. Y al inquirir sobre si eso mejoraba o no en algo, comentó que “mejora, porque como que comunicaba más con otras personas”.

Ahora bien, se efectuó una prueba t similar en el indicador de conciencia ambiental, y se obtuvo la siguiente figura.

**Figura 7**

*Cambios en conciencia ambiental (pre y post intervención)*

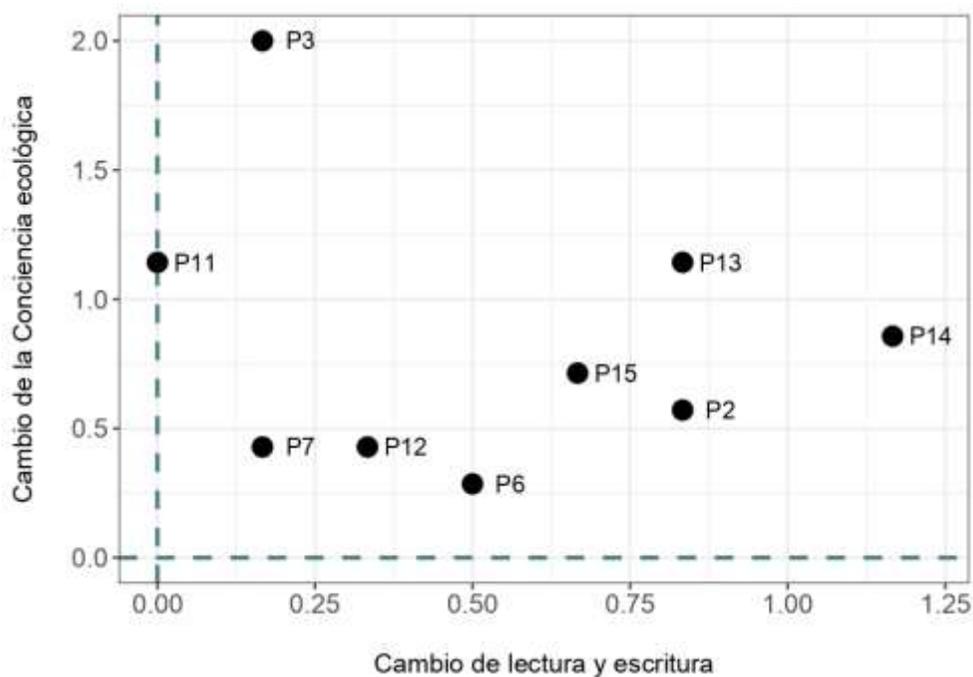


*Nota.* Elaboración propia.

Con un valor  $p = 0.001454$  en la prueba *t* de *student*, se puede afirmar que hubo una diferencia estadísticamente significativa en cuanto a conciencia ecológica. En este caso, contrario a lo ocurrido con los hábitos de lectura y escritura, se logró que todos los participantes que concluyeron la intervención tuvieran una mejoría considerable. Sobresale el resultado de P3, P11 y P13, los participantes con los resultados más bajos al inicio de la intervención, y que lograron una mejoría de más de un punto en su cuestionario final. Para una mejor comprensión de lo referido, se presenta la Figura 8, donde se muestra la mejoría en los participantes en lectura y escritura, y conciencia ambiental.

## Figura 8

*Dispersión de los participantes en lectura, escritura y conciencia ambiental*



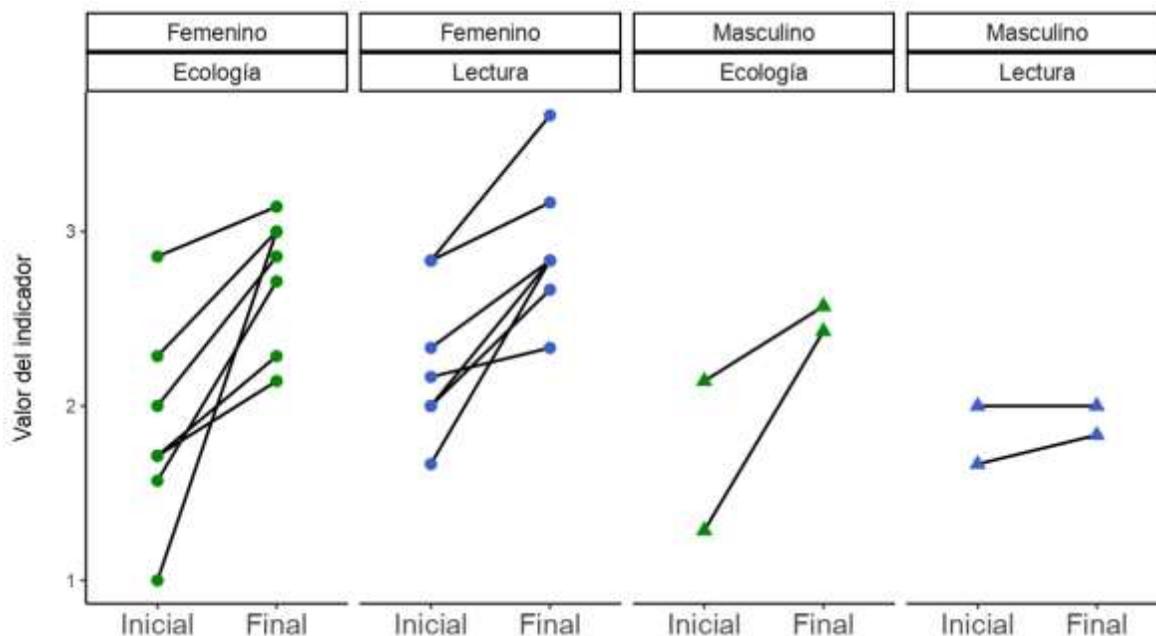
*Nota.* Elaboración propia.

La figura indica la mejoría resultante de las diferencias entre el cuestionario inicial y final. Se aprecia que todos los participantes tuvieron un cambio valorado positivamente al concluir la intervención. Solamente un participante (P11) no tuvo un cambio en lectura y escritura referido por los cuestionarios. Es interesante que cuatro participantes (P2, P13, P14 y P15) lograron un cambio en lectura y escritura y en conciencia ambiental considerable. Pareciera incluso que a mayor cambio en lectura hay una mejoría notoria en conciencia ecológica, como sucedió con P13 y P14. Sin embargo, los resultados de P3 parecen contradecir tal supuesto, dado que logró el mayor cambio en conciencia, pero fue de los tres con menor cambio en lectura.

Considerando lo anterior, se decidió profundizar en los datos de acuerdo con tres ideas principales, las diferencias por género y por lugar de procedencia en ambos indicadores, y la incidencia de terceros en el hábito de lectura y escritura.

### Figura 9

*Diferencias sobre ecología y lectura por género*



*Nota.* Elaboración propia.

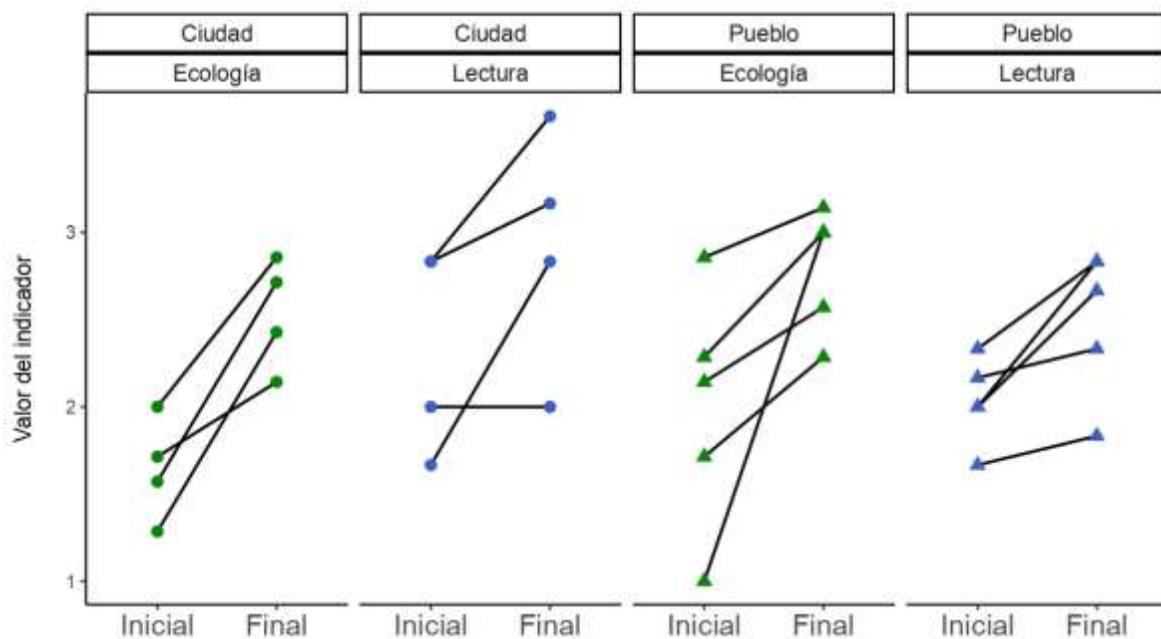
La Figura 9, aunque carece de equilibrio en los participantes de acuerdo con género, indica situaciones dignas de dialogar y discutir a futuro. En primera instancia, se aprecia una mejoría general más consistente en ambos indicadores en participantes femeninos. Los cambios más similares se observan en la conciencia ecológica, en tanto que en lectura se ve cierto despunte de participantes aislados. Se trata de P12 y P13, participantes de primer grado que entraron conociéndose y con una amistad entablada. Ambas participaban prácticamente en cada sesión y tenían un entusiasmo marcado por asistir al proyecto. Por otra parte, el caso de los participantes masculinos parece mostrar una mejoría opuesta en

los indicadores, dado que hubo cambios más notorios en ecología que en lectura. Resultaría interesante valorar a futuro si los desarrollos en ecología y lectura se pueden asociar al género.

Ahora bien, se dan diferencias más interesantes al proponerse como punto focal el lugar de donde provienen los participantes. Según los datos que proporcionaron en los cuestionarios diagnóstico, se decidió tomar la oposición ciudad-pueblo para entender con mayor facilidad los cambios bajo el prejuicio de la facilidad de acceso a la cultura escrita en ciudades, por oposición a una sensibilidad mayor en conciencia ambiental en los pueblos.

### Figura 10

*Diferencias sobre ecología y lectura por lugar de procedencia*



*Nota.* Elaboración propia.

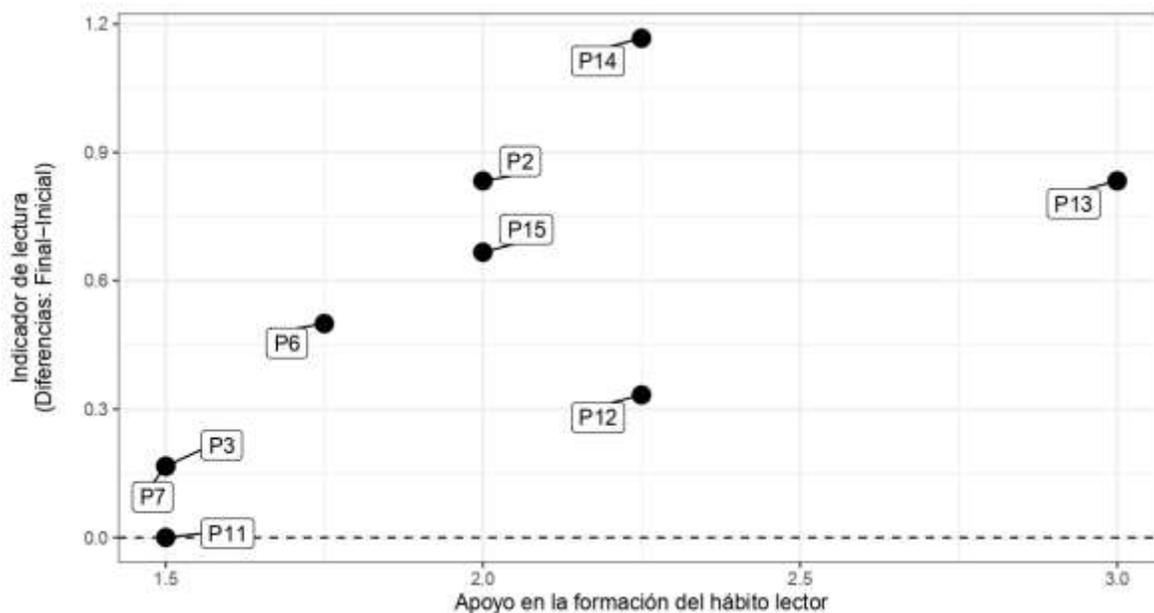
Pues bien, la Figura 10 comprueba parcialmente el presupuesto. Se nota que en participantes de ciudad hay una situación de aprovechamiento por lo general más marcada en términos de lectura. En conciencia ambiental los cambios individuales muestran un

crecimiento más acusado que su contraparte de pueblo. Por su parte, los participantes cuyo lugar de procedencia no era la urbe tuvieron un desarrollo en ecología superior al de lectura, y el más marcado fue el caso de P3. El cambio en lectura en estos participantes no es tan marcado como en sus compañeros de ciudad. Así pues, con lo observado se aprecia un ligero adelantamiento en los estudiantes de pueblo en términos de conciencia.

La última gráfica presentada en este apartado es la que compete a las implicaciones que pudiera tener o no el apoyo de terceros (familiares, tutores, amigos) en el fomento de una práctica lectora. Lo que se buscó fue hallar cierta correlación entre el apoyo y el aprovechamiento de los participantes con la intervención propuesta. Retomando las respuestas del instrumento inicial (ver Apéndice E y F), estos se compararon con la diferencia obtenida del indicador de lectura y escritura de la Figura 6.

**Figura 11**

*Diferencias en indicador de lectura contra apoyo de terceros*



*Nota.* Elaboración propia.

La Figura 11 muestra cómo el apoyo en la formación del hábito lector puede influir en el aprovechamiento de una intervención de promoción lectora. En 6 participantes, el puntaje de apoyo tiene un valor superior a la mitad de la puntuación máxima (3), por lo que parece que sí hay una correlación entre ambos aspectos. Mientras tanto, a menor apoyo (el mínimo obtenido fue 1.5) se notan diferencias muy bajas, como sucede con P3, P7 y el estatismo producido en P11, lo cual comprueba nuevamente su cambio mínimo tras la intervención.

### 3.3 Ejercicios de escritura creativa

Durante algunas sesiones se realizaron ejercicios de escritura creativa con el objetivo de promover una manera distinta de acercarse a la redacción. En total, se redactaron 5 textos distintos. Una carta a un ser vivo (como parte del diagnóstico inicial), haikús, una breve historia sobre árboles, caligramas a partir de hojas y ramas, y un poema utilizando la técnica del cadáver exquisito. A partir de estos ejercicios, se muestra en la Tabla 9 el progreso de cada participante que concluyó la intervención. Se aprecia que solamente tres participantes redactaron todos los textos, en tanto que la mayoría redactó cuatro de cinco.

**Tabla 9**

*Distribución de los ejercicios de escritura por participante*

Participante	Carta a lo que está vivo	Haikú	Breve historia sobre un árbol	Caligrama de hojas y ramas	Cadáver exquisito
P2	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
P3	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
P6	-	Sí	Sí	Sí	Sí
P7	-	Sí	Sí	Sí	Sí
P11	Sí	Sí	Sí	Sí	-
P12	-	Sí	Sí	Sí	Sí
P13	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
P14	-	-	Sí	Sí	Sí
P15	-	-	-	-	Sí

Participante	Carta a lo que está vivo	Haikú	Breve historia sobre un árbol	Caligrama de hojas y ramas	Cadáver exquisito
Totales	4	7	8	8	8

*Nota.* Elaboración propia.

A partir de la tabla anterior se puede describir que, a excepción de la primera actividad, el resto de los ejercicios tienen una muestra significativa del grupo de intervención. El ejercicio de la carta sirvió para comprender que era factible proponer redacciones creativas para compensar las lecturas. Además, conforme se fueron haciendo los textos, el acto de la escritura se diversificó. Se notó que, a partir de la historia sobre el árbol, la colaboración entre los estudiantes apareció en distintos grados: apoyo desde cero en la propuesta, petición de opiniones sobre lo redactado. La escritura colectivizada se explicitó sobre todo al llegar al cadáver exquisito, ejercicio que requería la colaboración de cada participante para redactar el poema.

Como se dijo al principio, el ejercicio de la carta fue planeado para observar cómo se desempeñaban los participantes en actividades de redacción poco comunes en la escuela. De los ejercicios, se pudo observar que solamente dos de los cuatro participantes lo lograron completamente, es decir, atendieron al formato exigido (carta con destinatario, saludo y despedida). Sin embargo, las cuatro cartas reflexionaron sobre la importancia de entes no humanos en la vida personal. Los ejercicios de P2 y P3 atendieron a frutas (manzana y mango), al acto de comerlas y al bienestar que les producía alimentarse de ellas. El de P11 hablaba sobre la relación con su gato perdido, sobre echarlo de menos y lo que le agradaba más de su mascota. En P13, por último, el destinatario era un trébol de cinco hojas y se enfocaba en su marchitamiento tras cuidarlo durante tanto tiempo.

Los cuatro ejercicios tocan elementos en apariencia mínimos para la existencia de los participantes, pero que adquieren una carga considerable de sentido en sus vidas. Los

alimentos favoritos, la mascota perdida, la planta que murió, cada uno implicó un sentimiento profundo en sus autores para dedicarles un texto. En particular, el ejercicio de P13 contiene una relación significativa entre una persona y una planta. A continuación se muestra un fragmento del ejercicio.

[...] te intenté revivir cuidándote durmiendo en mi cuarto, pero no se pudo. Y fui a enterrarte en el patio junto con tus hermanas y hermanos. Te voy, y te estoy extrañando mucho, y al poco tiempo se fueron tus hermanas, hermanos y les hice lo mismo. La verdad extraño hablar contigo y con tus hermanos y hermanas. Contar lo que me pasaba, contar chistes, ver la tele, arreglarte a ti y a tus hermanas, botanear, ponerte o ponerles su agua y demás. (P13, comunicación personal, 26 de octubre de 2023)

El vínculo afectivo producido entre la participante y la planta, nombrada por ella como Luis Alberto, es notorio. Desde la urgencia por traerle a la vida nuevamente, el entierro simbólico en el jardín de la casa y la ausencia marcada en la falta de con quién hablar son algunas muestras de ello. De este modo, como se puede recuperar de lo anotado en el apartado 3.1.3.2, se recuperó lo mencionado en el debate sobre las lecturas de *8 cartas a lo que está vivo* en relación con el cuidado de las plantas y su reflejo en los seres humanos.

Por su parte, el ejercicio de la microhistoria sobre árboles denotó más relaciones con la experiencia personal de los estudiantes. Con el motivo de comentar una vivencia real o ficticia donde los árboles fueran partícipes, 8 participantes redactaron sus ejercicios para sustentar mejor su aportación. Entre los rasgos que se pueden recuperar de dichos ejercicios sobresalen los que caracterizan a los árboles por su longevidad (seres vivos de 100 o 200 años), su crecimiento gracias al agua y al sol, sus frutos; incluso se aludió a un árbol

simbólico para las tradiciones decembrinas (el pino). La descripción se extiende a contextos específicos, donde el árbol se vuelve un espacio para refugiarse (P3), un punto de encuentro entre muchas especies a las que se desconoce su nombre (P7), un espacio para el juego o para la contemplación (P11, P12 y P13).

También se le dio animismo a esta planta, como en el ejercicio de P3:

En algún lugar del mundo había un árbol súper triste. El árbol lloraba todos los días. Ese árbol estaba demasiado seco y no le salía ninguna hoja. Él estaba abandonado en un bosque y estaba muy solo. Había muchos más árboles, pero nadie lo quería a él, porque se veía feo y sin hojas. Hasta que un día, sin pensar, su futuro cambiaría. Era un día lluvioso y el árbol como siempre estaba triste. En eso venía un señor corriendo asustado y se metió a ese árbol viejo y sin hojas, porque estaba escapando de unos hombres malos. En eso los hombres llegaron pero nunca lo encontraron. Se hizo de día y el señor le dio gracias al árbol y decidió vivir en él, y con el paso del tiempo lo cuidó y lo regó y gracias a eso al árbol le salieron hojas y se veía muy bonito. Y así pasaron el resto de sus días muy felices. (Comunicación personal, 25 de enero de 2024)

En este ejemplo, se aprecia no solo la relación establecida entre un ser humano y un árbol y sus beneficios mutuos, sino además una adhesión de emociones comúnmente humanas en otros seres. Una relación similar se plantea en el caso de P6:

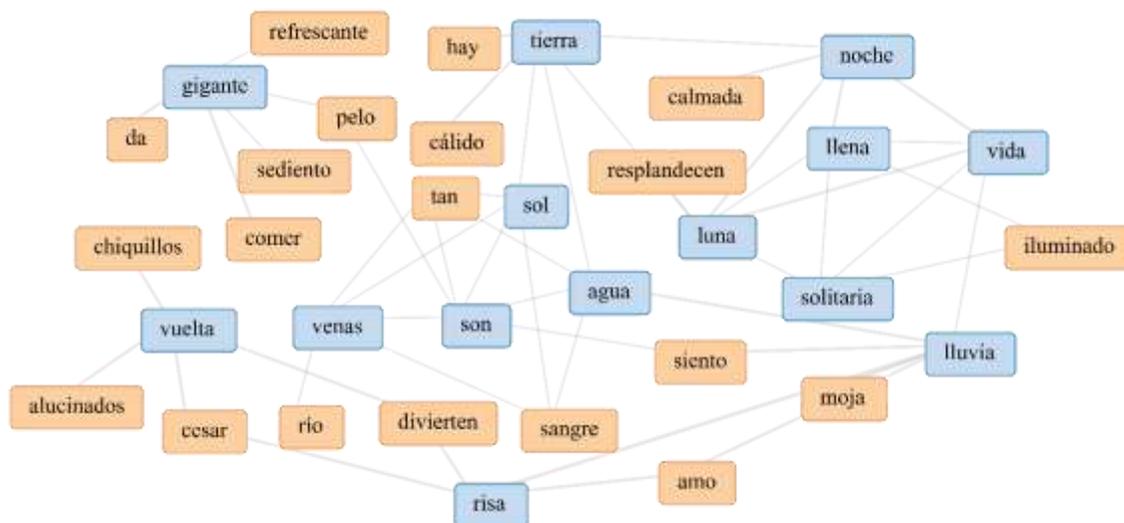
De donde viene mi papá, se puede decir que de donde vivió casi toda su vida, hay un río súper largo y en la orilla, de ambos lados, hay demasiados árboles grandes de más de 200 años, algunos creo que los sembraron mis tatarabuelos. (Comunicación personal, 25 de enero de 2024)

Aquí se establece una identidad implícita a partir de lo familiar. El arraigo hacia los árboles empatado en el mismo nivel que el arraigo hacia la familia paterna se establece en la siembra de los tatarabuelos. Como un equivalente, los familiares y los árboles comparten una historia identitaria en el espacio.

De tal forma, a partir de las redacciones, de la lectura en el grupo y la complementación con el pódcast de Nuria Pérez sobre historias de árboles (véase Apéndice B), se pudo conformar una visión holística sobre estos. Lo personal y lo natural se conectaron y mezclaron. Se vieron beneficios de la relación entre ambos, así como formas distintas de usos, tanto de lo utilitario (brindar comida en frutos) como lo placentero (asombro, juego y contemplación).

Para los tres ejercicios restantes se propuso hacer una comparativa gracias a que compartían el género poético y un similar número de evidencias. Mediante el uso de *Voyant Tools* se hicieron las siguientes figuras para observar la frecuencia de palabras y el tipo de vocabulario utilizado. Se comentan siguiendo el orden de aplicación, iniciando con los haikús elaborados en la sesión 6.



**Figura 13***Red de conceptos de haikús*

*Nota.* Elaboración propia.

Con esta concentración de conceptos, se pueden generar asociaciones entre fenómenos naturales y emociones, como la lluvia ligada al amor y al sentir, o la noche vinculada a la calma y a la soledad. Al escribir sobre la tierra, el concepto se asocia a otros términos más recurrentes, como la luna, la noche, el sol y el agua. El caso del agua muestra una asociación más fuerte, ya que se liga con las venas, que a su vez se redacta con cercanía al río; la corporalidad, entonces, se refleja en lo natural.

En estas elaboraciones llama también la atención los paralelismos entre las obras leídas y las creaciones de los participantes. De tal modo, se hizo la siguiente tabla de equivalencias para notar las inspiraciones que los estudiantes recuperaron de algunos poemas.

**Tabla 10***Lecturas implementadas y haikús elaborados*

Lectura	Ejercicio
De Tomás Rodríguez Pazos <i>Alucinados, Rotan hacia la luz Los girasoles.</i>	De P12 <i>Alucinados los chiquillos Van de vuelta y vuelta Se divierten sin cesar y risa tras risa van</i>
De Luis Gabriel, niño de 12 años <i>Amo la lluvia Cuando besa la tierra Siembra su aroma</i>	De P6 <i>El dulce aroma De la lluvia al caer Me enamora sin darme cuenta</i>
	P2 <i>Amo la lluvia Cuando me moja Siento libertad</i>
De Antonio Guzmán <i>Desde la noche, las tímidas estrellas nos hacen guiños.</i>	De P6 <i>La luna Como las estrellas Se resplandecen en sus ojos</i>
De Jorge Tenorio <i>Media noche Sólo queda La luna llena</i>	P13 <i>Noche solitaria Iluminado por la luna Es un descanso para la vida</i>

*Nota.* Elaboración propia.

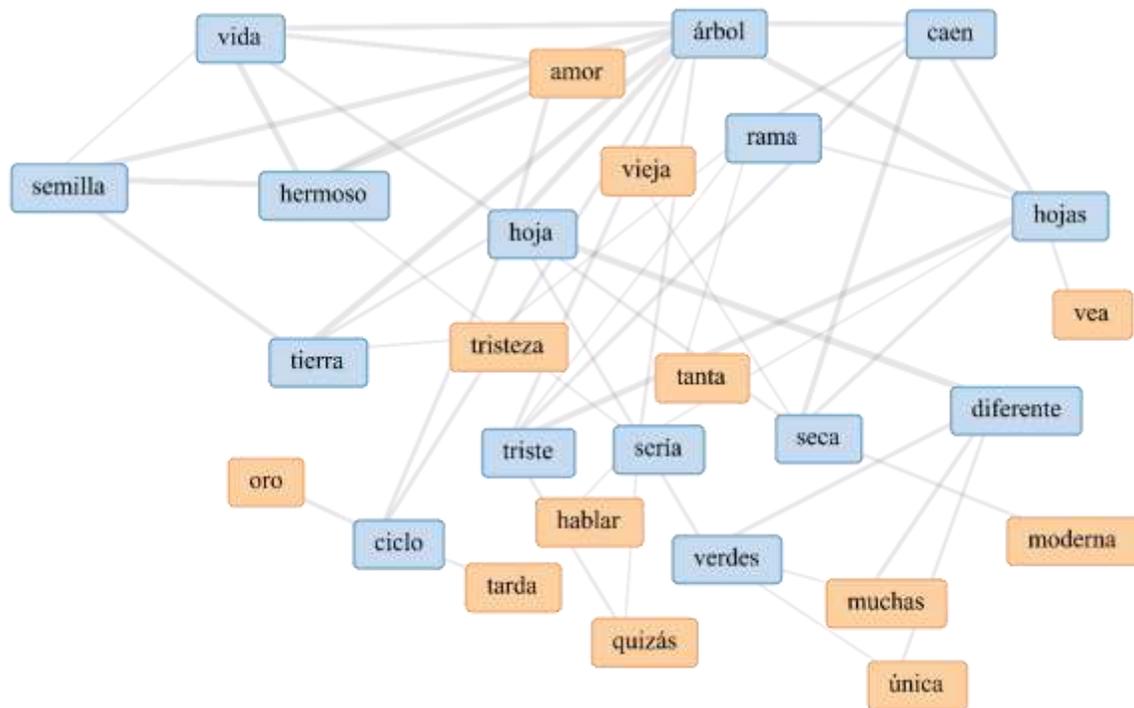
Tras la lectura, los resultados de diversos participantes tienen paralelismos, inspiraciones y reinterpretaciones. Se muestra con ello una interacción directa entre el acto de leer y de escribir, como fenómenos complementarios entre sí. Los ejercicios mostrados no solo toman los ejemplos como punto de partida, sino que además los trascienden hacia sus propias experiencias o su imaginación.

El siguiente ejercicio revisado fue el de los caligramas, de la sesión 9. Para esto, con el apoyo de un colaborador de la Facultad de Letras Españolas, se dio un trasfondo sobre el



**Figura 15**

*Red de conceptos de caligramas*



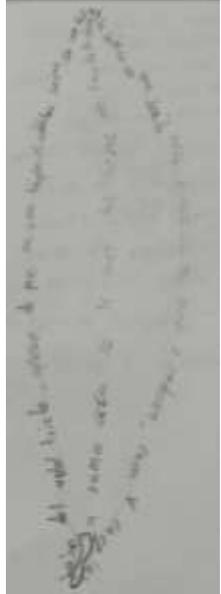
*Nota.* Elaboración propia.

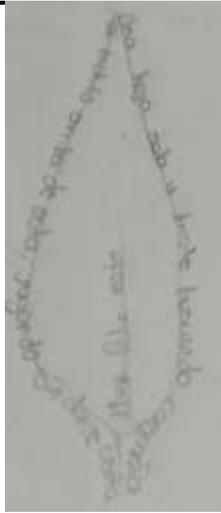
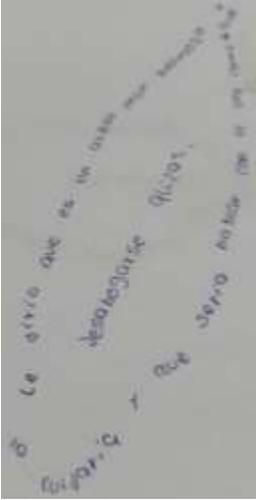
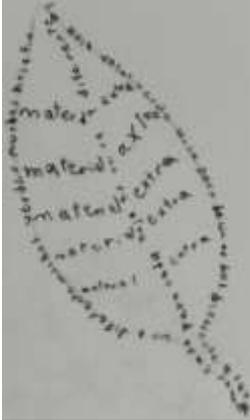
Ahora bien, se entiende que la tristeza se encuentra con la tierra, las hojas de los árboles y su caída del árbol. Por su lado, el árbol tiene fuertes relaciones con conceptos como vida, tierra, amor, semilla, caída y hojas. Las hojas, por su lado, son las que más se asocian a elementos considerados como negativos, como los mencionados anteriormente, pero también son los que entran en contacto con el concepto de ciclo, del cual se puede resaltar una forma de inspiración tanto en estructura como en contenido a una lectura anterior a la sesión de los caligramas. Al tratarse del cierre de la unidad temática de los árboles, resultó significativa la recuperación del libro ilustrado *Natura*, un poema de María José Ferrada y Mariana Alcántara. En el poema se hace alusión a la conexión que se da

entre todos los elementos de la naturaleza, incluido el ser humano. A continuación se muestran los ejercicios realizados y sus respectivos caligramas.

**Tabla 11**

*Caligramas realizados por ocho participantes*

Participante	Transcripción	Original
P2	<p>Tu primera mirada fue lo que me clavó  cuando te  Conocí fue  Cuando me enamoré  En el corazón  Donde nacen  Las estrellas</p>	
P3	<p>Hojas del árbol triste, a pesar de que se vea  triste el árbol las hojas se ven felices  La hoja se ve tan bonita, seca y café, es tan  vieja y moderna, caen y caen las hojas del  árbol triste...  La rama seca se le caen las hojas de tanta  tristeza</p>	

Participante	Transcripción	Original
P6	Una hoja sola y triste buscando compañía un bichito arriba de esta, jugando sin darse cuenta Muy feliz está	
P7	Le diría que es un árbol muy hermoso y que lo cuidaría y que sería hablar con él una forma de deshojarse quizás.	
P11	La hoja color verde Hoja pero de un árbol diferente a las demás casa Una diferente Muchos verdes Muchas hoja Fin Pero cada hoja es única y diferente Material extra Material extra Material extra Material extra Material extra	

Participante	Transcripción	Original
P12	De la hoja al árbol del árbol a la tierra de la tierra a la semilla de la semilla al árbol el árbol es hermoso hermoso hermoso Es la vida la vida al amor y el amor a la amistad	
P13	Una hoja cae del árbol el ciclo de la vida no largo simplemente tarda el tiempo es oro como esta hoja es un ciclo un ciclo largo	
P14	Para el amor no hay razón para decir que no el amor podría ser como el cedro blanco sus ramas pueden enamorar	

*Nota.* Elaboración propia.

Los ejercicios comparten similitudes entre sí. P12 y P13 recuperan la idea del ciclo, pero mientras P13 lo refiere solamente hacia la vida, P12 expande el sentido, “Es la vida la vida al amor y el amor a la amistad”. La idea del amor también es fuertemente recuperada, como describen P2, P12 y P14. Sin embargo, en el caso de P2 la conexión entre forma y

contenido no se evidencia, pues el tema no corresponde a las hojas, caso contrario a P14, quien recupera y vincula el tema amoroso al árbol del que proviene la rama que utilizó, “el amor podría ser como el cedro blanco / sus ramas pueden enamorar”. P3, en cambio, trae de nuevo a su escrito el árbol triste que se comentó más arriba y complejiza el sentimiento al referir que si bien el árbol parece triste, sus hojas lucen felices, pero al final sucumben por la tristeza del tronco. También P6 problematiza la tristeza de la hoja, añadiéndole un insecto que juega sobre ella. Mientras tanto, P11 resalta las diferencias entre cada hoja, los matices de colores. Y P7 escribe acerca de un diálogo imaginario que tendría con el árbol del que provino la hoja, en una especie de conexión a través de hablar con él.

Así pues, las experiencias y reflexiones vertidas en las hojas son variadas y complejas. Algunas recuperan lecturas revisadas y otras continúan con imágenes vistas en ejercicios previos. La comparación de dichos ejercicios en cuanto a los contenidos evidencia un contacto con la figura del árbol múltiple, donde cada participante toma elementos para hablar de sentimientos, contacto o diferencias.

El ejercicio restante es el de los poemas colectivos o cadáveres exquisitos realizado en la décima sesión. Para esta actividad la unidad didáctica había cambiado, tratándose ahora del agua. Con la misma intención de notar las variaciones de anécdotas y pensamientos de los participantes, se realizó el ejercicio de escritura colectiva con la finalidad de expandir su concepto de escritura. Así pues, se elaboró la nube y la red de conceptos para comprender cómo se desarrollaban los ejercicios de forma global.





de experiencias / y de experiencias morimos en fin, en la vida nada tiene sentido” (P14, comunicación personal, 1 de febrero de 2024) o “Sin aguas nadie puede vivir / ¿Quién podría vivir sin ese vital líquido? / Ese líquido que tanto nos hace falta, tal vez desaparecerá” (P13, comunicación personal, 1 de febrero de 2024).

Por su parte, el poema de Gabriela Mistral conecta con las ideas de experiencia y vida, pues habla del exilio del país natal producido en la infancia y en la vida política. Con ello en mente, se producen versos como “Llévenme a un blando país de aguas / de agua una gran cascada, sin que haga falta / un maravilloso paisaje para poderse deleitar. Alrededor del mar, cuando me veo caminar [...] Una casa puede ser el agua / siempre fluye” (P7, comunicación personal, 1 de febrero de 2024).

Al poema de Szymborska también se le pueden adjudicar conceptos clave, como la ternura y el amor con que la poeta problematiza el nombre del agua en el mundo y se vale del silencio como una forma de nombrar un lago seco. Los versos del poema de P11 complementan dicha idea: “Como la vida fluye, a dejar fluir / al rocío del mar siempre ahí. En el lugar especial de tu calor en los ojos / en tus ojos como estrellas del cielo” (comunicación personal, 1 de febrero de 2024).

No obstante, también se dan reinterpretaciones colectivas, como cuando a partir del verso de “Ni tiene el corazón roto” del poema de Emerson, el poema de P3 da un vuelco: “El agua es como un corazón roto, cada que lo rompen se dispersa / como agua en un río [...] No somos nada sin naturaleza y sin agua no hay naturaleza / sin agua ni vida ni nada” (comunicación personal, 1 de febrero de 2024). Este giro hacia lo vital y lo necesaria que es el agua (comparada con el amor y las rupturas del corazón) también se evidencia en otros poemas, “Como un árbol / en la cima del monte más alto del mundo que sobrevive / una persona no sobrevive si no nace otra vez. / Todo lo que muere nace otra vez” (P15,

comunicación personal, 1 de febrero de 2024), “Una gota de lluvia mata mucho / mata mucho sobrepensar” (P2, comunicación personal, 1 de febrero de 2024).

A modo de síntesis, la elaboración de los ejercicios de escritura sirvió para que cada participante se pudiera apropiarse mejor de las lecturas realizadas, como lo prueban las comparativas elaboradas. Se notó una progresiva complejización de las palabras utilizadas y sus conexiones, con vínculos recurrentes y particulares en los poemas. Las actividades propuestas se orientaron hacia la diversificación, la exploración de nuevas formas para expresarse y la construcción de sentidos, ya sea individual o colectivamente, sobre temas naturales. Por último, parece que cada ejercicio tiene dos variaciones generales, aquellas que atienden al tema de la unidad didáctica y aquellas que se dirigen hacia temas de interés de los participantes (el amor, las rupturas amorosas, la tristeza, las diferencias que emergen a partir de crecer).

### **3.4 Entrevistas semiestructuradas**

En este último apartado de análisis se presenta una descripción de los tópicos destacables de las entrevistas semiestructuradas realizadas con cuatro participantes de la intervención. Vale la pena mencionar nuevamente que para conservar el anonimato y la integridad de los participantes menores de edad, se hizo un acuerdo de confidencialidad donde el padre o tutor estuviese enterado de lo que se realizaría (ver Apéndice C). De tal modo, se hizo la siguiente tabla para identificar a los participantes con lo antes visto sobre su desempeño personal, sus ejercicios y sus asistencias.

**Tabla 12***Perfiles de participantes que aceptaron la entrevista semiestructurada*

Participante	Edad	Género	Grado	Asistencias	Ejercicios realizados	Aprovechamiento
P2	15	F	3°	13	7	8.80
P3	14	F	3°	11	7	8.40
P11	12	M	1°	12	7	8.80
P14	15	F	3°	9	5	7.60

*Nota.* Elaboración propia.

A pesar de que los desequilibrios se vuelven a notar en la Tabla 12 (preeminencia de participantes de tercer grado y de participantes femeninos), parecen significativas las aportaciones brindadas por el instrumento. Estas oposiciones entre género y grado son comprensibles tomando en cuenta que el grupo se desarrolló con los mismos rasgos. En los cuatro, al principio tuvieron una actitud más bien reservada, con respuestas muy breves; pero con el sucederse de las preguntas se logró cierta comodidad con ellos. Igualmente, se entiende este desenvolvimiento debido a la estructura de la batería de preguntas, con cuatro temas fundamentales: lectura, escritura, naturaleza y experiencia en el círculo de lectura (ver Apéndice H). El motivo de repetir ciertas preguntas consistió en profundizar en las ideas que los participantes tuvieron relacionadas a la intervención, así como para captar aquello que no haya sido registrado por los cuestionarios pre y post intervención.

De tal modo, a partir del uso de Atlas.ti, se identificaron 5 temáticas principales que aportan nuevos sentidos a aspectos ya revisados en páginas anteriores, a saber: comprensión y discusión sobre lecturas, impacto y experiencia del círculo, escritura, conciencia y contaminación del entorno, comunidad. A continuación se describirán y se mostrarán puntos en común en las respuestas de los participantes.

### ***3.4.1 Comprensión y discusión de lectura***

En el tópico de comprensión y discusión de lecturas, a la pregunta sobre qué les parecía que lo leído se pudiese vincular con recuerdos, películas u otros formatos, los cuatro participantes mencionaron que les agradaba. P3 resaltó la libertad para opinar sobre qué le recordaba lo leído. P14 y P2 valoraron que los añadidos sirven para interesar a las personas en la lectura y los libros: “Está padre porque así suena más interesante [...] hay cosas que sí pueden aburrir de la lectura, pero por ejemplo, como usted metió esos temas, no sé, para mí se me hizo muy interesante con estar leyendo y así” (P14, comunicación personal, 5 de marzo de 2024); “ayuda a las personas que sepan sobre los libros y así, para que se pongan a leer” (P2, comunicación personal, 5 de marzo de 2024).

Al inquirir sobre las diferencias de comprensión entre leer solo y leer en grupo, dos participantes afirmaron que les gustaba más leer solos (P2 y P11), uno, que prefería leer acompañado (P3) y otro, que ambas le gustaban (P14). Sus razones atienden a la presión por leer ante un grupo (temor a leer mal en voz alta, dificultades para seguir la lectura a partir de escuchar, etc.). Sin embargo, los 4 afirman que cambia la dinámica al leer acompañados. P14 comentó que ambas versiones le agradan porque le infunden distintas emociones: al leer sola

siento que es más para mí, siempre me da paz leer sola [...] leo en las noches, entonces como que me da esa tranquilidad que necesito en el día o así. Cuando leo acompañada, [...] como que me da más diversión leer, porque así siento que si me equivoco nadie me va a juzgar, ¿si?, no se van a reír. (comunicación personal, 5 de marzo de 2024)

P11 argumentó que una dificultad de leer acompañado radica en el cambio de voces, modulaciones y formas de leer. Esto implicó para él una confusión que lo distanciaba de la

comprensión de los textos en ocasiones. No obstante, reconoce que este tipo de experiencias es bueno precisamente por la comprensión aportada: “cada quien daba lo que entendía y luego con lo que yo entendía hacía que entendiera más cosas” (P11, comunicación personal, 5 de marzo de 2024). El diálogo, entonces, es un punto favorable para construir sentidos. En esto coincide P13, quien dijo que “así puedo pedir la opinión [...] pues de qué pensaste sobre el tema y así vamos a dar la opinión de todos” (comunicación personal, 5 de marzo de 2024). P2 también opinó que leer acompañado tiene como papel diversificar el entendimiento: leer “solo pues solo tú vas a saber sobre eso, y con las demás personas ya van a saber sobre ese libro” (comunicación personal, 5 de marzo de 2024).

Una tercera pregunta, sobre qué era lo más interesante de leer en grupo, completa el cuadro sobre lectura, comprensión y discusión de textos. P11 y P3 señalaron que la diversidad de voces tuvo un añadido interesante por los matices, la velocidad de lectura y la colectivización de lo leído. P2 mencionó “que así todos nos podemos pasar la lectura [...] y lo puedes percibir de distintas formas [...] porque como no todos tienen la misma voz, muchos interpretan de manera distinta” (P3, comunicación personal, 5 de marzo de 2024), mientras que P11 describió la dinámica: “cada quien leía más rápido o más lento, cada quien daba sus opiniones sobre lo que escuchó y entendió” (P11, comunicación personal, 5 de marzo de 2024). De hecho, este participante contradice un poco su postura porque estuvo de acuerdo en que mejora la experiencia de lectura. En el mismo sentido sobre el entendimiento que señaló P11, P2 y P14 argumentaron que lo más interesante fue el entendimiento colectivo. “Que cada persona entienda lo que está leyendo o así, porque siento que es más divertido”, comentó P14 (comunicación personal, 5 de marzo de 2024).

### ***3.4.2 Impacto y experiencia de la intervención***

No tan alejado del tópico anterior, se muestra en qué hubo más impacto y la experiencia del círculo de lectura. A partir de la experiencia referida sobre leer acompañados contra leer solos, se puede argumentar que este fue uno de los impactos más beneficiosos, no solo por el conocimiento adquirido de la práctica, sino por sus implicaciones anímicas (diversión) o intelectuales (más entendimiento a través del diálogo). No obstante, se pueden referir algunos beneficios más obtenidos.

La primera pregunta de la batería de preguntas era qué se había encontrado en la lectura a partir de la experiencia del círculo de lectura. Pues bien, las respuestas se orientan a la obtención de saberes (P2 y P14), el desarrollo de imaginación (P11) y tranquilidad (P3). “Aprendí a comprender más las cosas y pues más que nada a entender la naturaleza” (P14, comunicación personal, 5 de marzo de 2024) o “he encontrado paz [...] me desestresaba todo, porque todos estábamos aquí reunidos y cuando leíamos era algo muy bonito” (P3, comunicación personal, 5 de marzo de 2024).

La búsqueda de tranquilidad fue un aspecto señalado por dos participantes al responder si intervenciones como la que vivieron eran necesarias para su formación personal o escolar. “Porque así puedo distraerme con algo fuera de lo común, de lo que hago todos los días [...] Siento que aquí me da más paz por así decirlo y más diversión” (P14, comunicación personal, 5 de marzo de 2024). “A mí [me ayuda] a desestresarme, o luego cuando leo algo como que me engancho y quiero seguir leyendo” (P3, comunicación personal, 5 de marzo de 2024). Para P11, la experiencia del círculo de lectura fue beneficiosa porque “me enseñó a comunicarme con otras personas” (comunicación personal, 5 de marzo de 2024). En tanto que para P2 y P3 la escritura y la lectura les ayudó en materias de la escuela.

La generación de interés por lecturas y autores utilizados en la sesión también tuvo un impacto favorable. P14 comentó que gracias al círculo sus últimas lecturas fueron sobre naturaleza y sobre un autor en particular, Antonio Deltoro. Sobre él mencionó que “nada más busqué Deltoro y ya me aparecieron las cosas de las hojas [...] Pues leí las hojas que me dio, leí un texto que no recuerdo cómo se llama, pero también trataba de la lluvia, creo una de las cascadas” (comunicación personal, 5 de marzo de 2024). P3 mencionó que “ahora voy a leer un libro, *A través de mi ventana*”. Y P2, quien en páginas anteriores se había referido su predilección por los poemas, argumentó que “son algo que me llamó mucho la atención, porque tienen sus rimas y como que te llegan. Como que algunas palabras se identifican contigo” (comunicación personal, 5 de marzo de 2024).

No obstante, no todos los impactos generados fueron buenos. Dos participantes afirmaron que no cambió su relación con la lectura tras la intervención (P11 y P14), pero los otros dos sí: “Creo que sí, tal vez. Es que yo no leía tanto, ahora ya leo un poco más” (P3, comunicación personal, 5 de marzo de 2024); “pues ya empieza a gustarme más [leer], saber esa información [sobre naturaleza]. Antes leía menos, y ahora más” (P2 comunicación personal, 5 de marzo de 2024). Se entiende que la polaridad obtenida se debe a que hubo participantes que desde un principio ya tenían un hábito lector formado, como P11, en tanto que hubo otros en que se observó su desarrollarlo, como la interacción con la biblioteca que tuvo P2.

Otra cuestión negativa observada por los participantes fue la interrupción de sus actividades escolares. P2 dijo que “siento que luego perdemos una clase” (comunicación personal, 5 de marzo de 2024). P11, de quien en páginas anteriores se había referido su problema de asistencia debido a uno de sus docentes, mencionó que “me dijo que no podía salir, que porque siempre me salía en sus clases nada más” (comunicación personal, 5 de

marzo de 2024). Esto debe ser tomado muy en cuenta para futuras intervenciones *in situ*, ya que no se debería perjudicar el aprovechamiento escolar de los participantes.

### 3.4.3 Escritura

El tercer tema central de las entrevistas fue el referente a la escritura. Para los cuatro participantes, la escritura adquirió un sentido que trasciende las actividades escolares. Como herramienta de comunicación, P14 afirmó que facilita la expresión de sentimientos y el estado de ánimo personal; P11 dijo que es el modo para crear cuentos; P3 concuerda con sus compañeros, “podemos escribir sobre muchas más cosas, como sobre mi vida, sobre cómo me fue en el día [...] para mí sería como escribir poemas, escribir sobre tu vida” (comunicación personal, 5 de marzo de 2024).

Al preguntarles si la escritura creativa se relacionaba directamente con la lectura, tres de los cuatro respondieron positivamente. “No sé cómo explicarlo, no tengo las palabras como para explicar eso, pero siento que sí conecta” (P14, comunicación personal, 5 de marzo de 2024). En esa incapacidad de nombrar, la participante brindó un ejemplo esclarecedor sobre la relación de la lectura con la escritura creativa. “Me gustaría escribir sobre el libro que me prestó de la *Biografía para encontrarme* de Mario Benedetti. Ese, bueno, escribí algo porque sí me llegó [...] me gustó mucho y como que expresé mis sentimientos hacia ese poema” (P14, comunicación personal, 5 de marzo de 2024). Por ende, se puede afirmar que la escritura para esta participante es una extensión de lo vivido con lo leído. Una forma de dialogar con el texto, una respuesta.

Por otro lado, tras realizar distintos ejercicios se buscó saber si había cambiado en algo la intencionalidad de los participantes al escribir. Tres de ellos, P3, P11 y P14, mencionaron que sí. P11 comentó que ya escribía porque quería, incluso poemas, pero que gracias a la intervención conoció los haikús. P3 refirió que ahora pensaba más en los

formatos, como de caligramas y haikús. Y P14 afirmó que ahora escribía más sobre lo que sentía y lo que pensaba.

Llamó la atención que al cuestionar sobre cuál ejercicio realizado fue el favorito se dio un empate entre haikús (P3 y P11) y cadáver exquisito (P2 y P14). Ambos textos fueron de los más gustados en los cuestionarios finales. Pues bien, de estos ejercicios los participantes observaron aspectos positivos. De los haikús se resaltó la brevedad como una vía de acceso para escribirlos, así como la distracción que les producía dedicarles tiempo. De los cadáveres exquisitos, se interesaron por su sentido colaborativo y por los temas más asentados, como el mar, el agua y el amor.

Como se puede apreciar, lo que los participantes piensan sobre la escritura va más allá de una actividad mecánica y utilitaria. Se logró trascender el sentido que el contexto escolar le adjudicaba. Por ello, es necesario proponer actividades de escritura que reten y sean variadas. Las respuestas de los participantes apuntan a dos valores significativos que en posteriores intervenciones valdría la pena profundizar: las formas breves y la creación en grupo.

#### ***3.4.4 Conciencia y contaminación ambiental***

El cuarto tema tiene que ver con el problema particular que atiende esta intervención. La búsqueda de una conciencia ambiental y la crítica a la contaminación local. Se les preguntó a los participantes si la naturaleza tenía otros significados más allá de ser la fuente de recursos para cubrir sus necesidades, a lo cual tres participantes respondieron asertivamente:

Siento que la naturaleza es más como una persona, porque siento que también hay que cuidar los sentimientos de los árboles, de las flores, de los animales y de todo eso. Y no solo para que nosotros podamos vivir, para el oxígeno o algo así, sino

porque ellos también sienten tristezas. (P14, comunicación personal, 5 de marzo de 2024)

Esta participante equipara lo emocional del ser humano con lo emocional que pudiera experimentar un animal o una planta. Aquí se puede recuperar lo mencionado en las primeras sesiones de la intervención sobre los cuidados que hay que brindar a las plantas que se siembran, y cómo se comunican por medio del cuerpo para referir sus necesidades. Por su parte, P11 halla un punto de inflexión en la manera en que la sociedad en general no valora lo natural.

P11: Pues no lo veo tan importante, porque al final de todo siempre lo vamos a terminar ocupando para lo mismo, como las libretas, las hojas que ocupan de madera, y pues ahí ya no hay nada más. Hay gente que nada más los ocupa de sombra y así.

Promotor: Pero ¿para ti tiene significado?

P11: Para mí son importantes.

Promotor: ¿En qué sentido?

P11: Pues es como cuando ves un árbol de frutas. Mi abuelo tiene muchos, y luego yo agarro frutas de ahí. (P11, comunicación personal, 5 de marzo de 2024)

A primera vista, su reflexión parece pesimista y reducida a lo utilitario. Si bien es cierto que no se pueden cambiar drásticamente los modos de usar a la naturaleza, también es cierto que los vínculos con ella son un primer paso para la comprensión. La mención al abuelo del participante parece mostrar ese arraigo hacia los árboles frutales, así como una especie de aprecio por la figura familiar. Es similar a la historia de identidad y arraigo que escribió P6 para el ejercicio de la microhistoria sobre árboles.

Por último, P3 considera que para ella existe un valor curativo y relajante de la naturaleza:

Pues también nos puede ayudar a desestresarnos y... Ah, pues ahí en la naturaleza puedes escuchar este el ruido de los pájaros, el de los árboles, el del viento, no sé, muchas más cosas como para ver lo bonito que es, no solo para nuestras necesidades. (P3, comunicación personal, 5 de marzo de 2024)

En este caso, resulta interesante cómo una de las funciones identificadas para la lectura (la tranquilidad, la paz, el factor desestresante) también se da en la naturaleza. Y no solo en un plano general o abstracto, sino en características muy concretas: sonidos, fenómenos naturales o seres vivos.

Un impacto esperable de la intervención era si a partir de esta se producía un cambio en cómo se aprecia la naturaleza. Pues bien, 3 participantes comentaron que sí les causó una modificación en su relación personal con lo natural. P3 dijo que gracias a las lecturas apreció la belleza de la naturaleza: “cuando nos daba poemas así, con lecturas sobre la naturaleza, pues ahí decía que era algo más [la naturaleza], o sea, algo más que solo lo que nosotros vemos, o sea, sí, no solo lo que nos satisface” (P3, comunicación personal, 5 de marzo de 2024). Aquí se observa un punto de choque entre lo ya asumido por los participantes sobre naturaleza y lo no esperado y evidenciado en la cartografía lectora.

P2 también dijo que las lecturas le ayudaron a entender que es importante cuidar las plantas, en particular, y la naturaleza en general. Por último, P14 igualmente refirió que las lecturas le infundieron la necesidad del cuidado de lo natural: “me interesa más saber el tipo de los árboles, cómo se cuidan y todo eso, porque pues antes de las lecturas casi no me interesaban” (P3, comunicación personal, 5 de marzo de 2024). Por ello, también se puede referir que sí hay un cambio en el interés, la percepción y el cuidado que los participantes

promueven sobre lo natural tras la implementación de una cartografía enfocada en literatura.

Por último, al profundizar en la contaminación que ellos observaron en sus comunidades y la manera en que afecta o no, los cuatro participantes estuvieron de acuerdo en que hay que preocuparse por los problemas de contaminación. P2 y P3 comentaron que si no se cuida el entorno, la contaminación puede acabar con todo a nivel mundial: “si se va expandiendo más, nos puede causar problemas. Como contaminamos el mundo, puede llegar un punto que se puede acabar, o sea, se puede acabar en todo el entorno que conocemos” (P3, comunicación personal, 5 de marzo de 2024). P14, por su parte, refirió que la contaminación produce muchas enfermedades, y que por ello hay que atender la recuperación del espacio natural.

Los problemas de contaminación también surgieron. Los cuatro participantes señalaron distintos que han observado: la basura como contaminación de suelo, la contaminación del agua y la sequía (P14); la alteración de temperaturas (P11), una consecuencia directa de los problemas contaminantes; la sequía y el agua contaminada nuevamente (P3), y la deforestación y pérdida de suelos fértiles (P2). Se trata de problemas similares a los mencionados en los cuestionarios de contraste, pero con más ejemplos por individuo.

### ***3.4.5 Comunidad***

Por último, se describe el tema de la comunidad establecida a partir de la intervención. Cabe resaltarse de nuevo que no se había contemplado como objetivo en el protocolo. No obstante, gracias a lo observado en las sesiones y lo referido en las entrevistas, se decidió añadir como objetivo no previsto. Como se apuntó al inicio de este

capítulo, se consideró que el afianzamiento de la comunidad en el círculo de lectura fue determinante en el desempeño positivo de los integrantes y del grupo en general.

Así, se asume que un impacto positivo fue la generación de amistades. Para P3, P11 y P14, la intervención fue un espacio para encontrar amigos. “Me gustaba venir, porque estaban aquí mis amigos, y a leer, pues leíamos todos o hacíamos trabajos y me divertía” (P3, comunicación personal, 5 de marzo de 2024). “Es que aquí yo tenía otros amigos y pues me gustaba venir acá” (P11, comunicación personal, 5 de marzo de 2024). “Entonces no sé, como que este círculo de lectura me ayudó: fue mi motivo para venir a la escuela, porque siento que hice más amigos y pude tratar de comprender mejor las lecturas” (P14, comunicación personal, 5 de marzo de 2024).

La comunidad también se produjo por los ejercicios de escritura realizados, como lo mencionado por P3 en el párrafo anterior, o lo dicho por P14: “[el cadáver exquisito] siento que fue como más un trabajo en grupo”. Sin la posibilidad de profundizar por el momento sobre esta aseveración, se ve fundamental la integración de la comunidad que se intervendrá a través de las dinámicas de escritura propuestas en la presente intervención y en otras.

Con estos apuntes sobre comunidad, se concluye este subcapítulo con una reflexión final. La intervención propuesta no habría sido posible de no ser por la conformación de un grupo sano, resiliente, asertivo, responsable y respetuoso. La comunicación establecida a partir de la escucha activa y el diálogo tuvo tal impacto en el grupo que la reflexión sobre qué es un círculo de lectura con P14 concluyó en “para mí es como... no sé cómo explicarlo, pero más que nada fue de convivir” (P14, comunicación personal, 5 de marzo de 2024). Un círculo de lectura que busque infundir el gusto por la lectura o atender la conciencia ambiental debe velar primero por una comunidad estable y sana.

### 3.5 Discusión

Este proyecto de intervención lectora tuvo como principal interés hallar y explorar las relaciones entre lectura, escritura y naturaleza. Aquí vale la pena recuperar que la intervención se añade a varios ODS de la Agenda 2030, como la educación de calidad a través de prácticas de lectura o el combate al deterioro ambiental (Naciones Unidas, 2023; Naciones Unidas y CEPAL, 2023). Estos objetivos plantean problemas a nivel global y local que deben ser atendidos a la brevedad.

De tal modo, una intervención de fomento lector, siguiendo lo comentado por Hernández Zamora (2019), no debería quedarse solamente en las prácticas placenteras, sino además atender y tratar de cambiar en distintos niveles de profundidad los problemas contextuales, como los feminicidios y la violencia general, la narcopolítica, los desplazamientos forzados y la destrucción ambiental. Con la intervención presentada en páginas anteriores se considera que hubo un interés similar por ir más allá de lo que significa promover la lectura. Sí, tomar en cuenta lo placentero, lo creativo y lo imaginativo, pero no quedarse en ello. El añadido de la perspectiva ecológica y crítica es muestra de ello y se puede apreciar en las entrevistas, algunos ejercicios de escritura y en la recepción de diversas lecturas.

Ahora bien, se tomaron como antecedentes importantes las investigaciones cuyo enfoque profundizara en las dificultades de los adolescentes para conformar un hábito o gusto lector (Ayuso Collantes, 2020; Dezcallar et al., 2014; González Ramírez et al., 2020; Paz González, 2022). Se planteó como un reto el interesar a los jóvenes en la lectura, y más todavía la persistencia de estos a lo largo de casi cinco meses de intervención.

Bajo este entendido, la intervención concuerda con lo propuesto por encuestas (IBBY México y Banamex, 2019; Ramírez Reyes et al., 2023; Rivera-Jurado y Romero-

Oliva, 2020) al referir que conocer los gustos de los adolescentes puede contribuir a formar lectores autónomos. No obstante, no se puede asumir que haya surgido una autonomía en el amplio sentido de la palabra. Más allá de los comentarios de algunos participantes en la entrevista, sobre que leyeron más que antes y ahora se encuentran leyendo textos distintos, cinco meses no pueden definir ni comprobar la autonomía lectora. Se trata más bien de un rasgo visible en periodos de tiempo largos.

Con la aplicación de un proyecto de intervención *in situ* se contrapuso la práctica escolar de la lectura (Calvo, 2015; Lerner, 2001; Paz González, 2022; ) con un planteamiento externo, novedoso, que atendiera en gran medida los intereses y las aficiones de los participantes para, en última instancia, fomentar su pensamiento crítico, que toma a la palabra como herramienta de expresión para evidenciar los problemas que rondan al individuo (Andruetto, 2014; Cassany, 2006; Freire, 2022; Miranda-Tabak, 2023). En esto, la intervención se adscribe a la postura de Ayuso Collantes (2020), quien cuestiona a los programas de fomento lector de las escuelas por sus enfoques poco actualizados y sin tomar en cuenta al grupo objetivo. Otros, como Petit (2001) o Domingo Argüelles (2021), también concuerdan en que es necesario contextualizar la experiencia lectora para producir un mayor impacto. Esto se logró realizar gracias a los cuestionarios diagnósticos y a la observación directa en las sesiones, lo cual tuvo consecuencias positivas en la afinación de la cartografía lectora implementada y en la dinámica de grupo.

La creación de un espacio sano y seguro, donde la lectura y la escritura adquirieran nuevos sentidos, fue determinante en la intervención. La estrategia circular de la lectura, en la que el diálogo es imprescindible para lograr conocimientos y la lectura se toma como un fenómeno social y no solo individual (Álvarez-Bernández y Monereo, 2020; Bajtín, 2012; Cassany, 2006; Guerra García, 2020; Valls et al., 2008; Valls y Munté, 2010), tuvo como

resultado un mejor desempeño en los participantes, como se puede apreciar en los cuestionarios iniciales y finales y en las calificaciones por participantes.

En esto también coincide con investigaciones que propusieron intervenciones con grupos pequeños de edades similares (Cantero Sandoval y Morales Moreno, 2022; Pereyra Eufasio, 2022; Santos Gómez, 2020; Puc Domínguez y Ojeda Ramírez, 2018). Las investigaciones toman como eje la desvinculación de la lectura y la escritura, entendidas como obligatorias o utilitarias, y sus propuestas sugieren las actividades creativas que fomentan la unión del grupo, donde el contexto es tomado en cuenta y el diálogo y la comunicación están al centro. Si se recuerda la relación existente entre el establecimiento de un grupo y las evaluaciones por sesión, se podrá corroborar que al concretar un grupo y construir una comunidad de forma orgánica, se logran mejores resultados.

En términos de ecología, se observó que existe un puente entre el pensamiento ecológico y la sensibilidad literaria (IIBI UNAM, 2024; *Letras Libres*, 2024; Literatura y Fomento a la Lectura UNAM, 2023; Pardo Cerejio, 2022; Soria, 2023), que debe ser explorado y reflexionado por medio de la ecocrítica, donde la naturaleza adquiere el valor de sujeto consciente, sintiente, al que hay que confrontar y dialogar con él para lograr un cambio real de mentalidad (Flys Junquera et al., 2010; Martos García, 2018; Rueckert, 1978; Tamás, 2021). Los antecedentes confirman lo referido (Martos García, 2023; Nogueira, 2013; Ramos y Ramos, 2014), y la creación de una cartografía lectora con perspectiva ecológica y diversas opiniones de los participantes a los que se les hizo la entrevista contribuye a esta reflexión. Sin embargo, no hay que menospreciar los aportes de los artículos científicos y divulgativos. Sobre todo los últimos fueron utilizados en parte para referir concretamente problemas actuales. En un vaivén de lo bello y lo feo de la relación entre seres humanos y naturaleza, se aprecia que debe existir un equilibrio mayor

entre literatura y divulgación de temas ecológicos y de emergencia climática, puesto que ambas inciden en el imaginario y el intelecto de los participantes.

Teniendo en cuenta lo realizado por otras intervenciones con enfoque ecológico (Carrillo García, 2021; Echegoyen Sanz y Martín Espeleta, 2020; Muro González y Pérez-Martín, 2021; Pardo Cereijo, 2022; Uribe Morfín, 2016), se planteó con más fundamento una intervención que atendiera en términos generales la ecología, la crisis climática y el pensamiento acerca de lo natural. Martos García (2018) refiere que las prácticas de fomento a la lectura que ponderan la sensibilización de lo natural influyen más en la EA y en un cambio de conciencia. Por su parte, Campos-F.-Figares y García Rivera (2017) sugieren que la interacción de textos de literatura aportan a la conciencia ambiental. Pues bien, los diversos resultados obtenidos en la recepción y la conciencia ambiental, en la comparativa entre los cuestionarios iniciales y finales, y en las entrevistas, contribuyen a la idea de que esta clase de actividades (que toman en cuenta al participante, su gusto, su contexto, etc.) son efectivas para lograr tales fines.

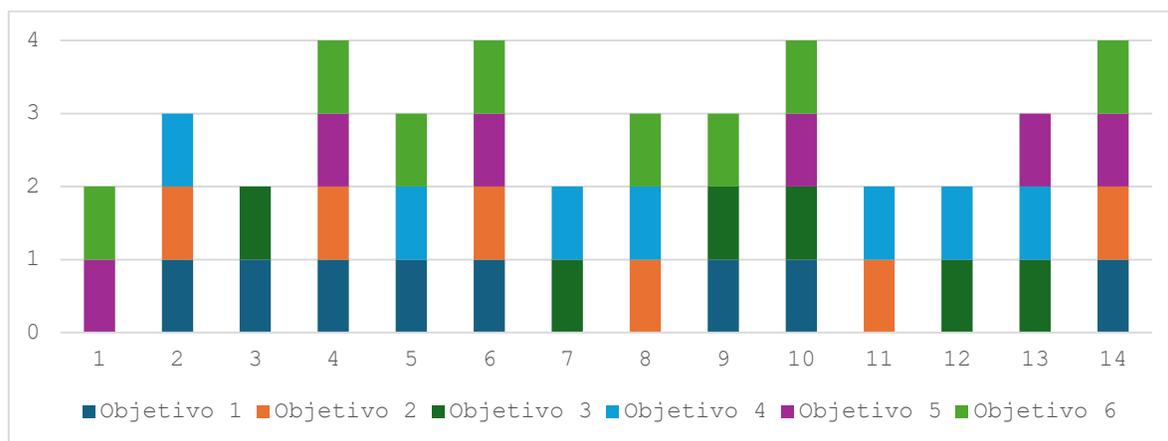
Para mejorar el desempeño de la planeación, organización, aplicación y recopilación de la información derivada de la intervención, se optó por seguir un enfoque mixto y la metodología IAP. El enfoque o paradigma tomado tiene la particularidad de aprovechar de mejor manera tanto evidencias cuantitativas como cualitativas (Acosta Faneite, 2023). La IAP funge como aliado para lo cualitativo sobre todo, pero también toma como fundamentos lo horizontal, la investigación colectiva, la búsqueda de resolución de problemas de forma colaborativa, la constante autoevaluación y la flexibilidad (Balcazar, 2003; Colmenares, 2012; Colmenares y Piñero, 2008; Hernández Sampieri et al., 2014). Al trabajar con personas, la flexibilidad y la evaluación derivadas de la observación directa

fueron imprescindibles para captar lo que al enfoque cuantitativo (las encuestas) se le escapaba. También aportó a un manejo más eficiente de la información obtenida.

Con lo visto en este capítulo y lo referido al inicio de este apartado, es posible referir con más precisión el cumplimiento o no de cada Objetivo Particular (OP), del Objetivo General (OG) y la refutación o comprobación de la hipótesis planteada. A fin de medir en qué grado se atendió cada OP, se pudo elaborar la siguiente figura.

**Figura 18**

*Distribución de objetivos particulares por sesión*



*Nota.* Elaboración propia.

La Figura 18 muestra la aplicación y el desarrollo de OP por sesión, teniendo al OP1 y OP6 como los más recurrentes (8 sesiones). Le sigue el OP4 (6 sesiones), y los OP2, OP3 y OP5 (6 sesiones). A partir del diario de campo, se logró sistematizar de qué forma hubo cambios o mejoras en los objetivos. Asimismo, se pudo apreciar en qué se enfocó cada sesión para un desarrollo efectivo. Quizás lo más interesante de esto sea que no hay sesión que no atienda al menos a dos objetivos. En ese sentido, se asume que el cumplimiento de cada OP se debe en gran medida a la correlación con el resto.

El OP1 se enfocó en fomentar el placer de la lectura y la escritura en los participantes. Mediante la observación directa de la intervención se pudo comprobar que las actividades de escritura novedosas y poco tratadas en el ámbito escolar (como los haikús, los caligramas o los cadáveres exquisitos) contribuyeron a su interés por la escritura creativa. Lo referido en la temática de escritura apunta a una revaloración del sentido de esta práctica en un entorno donde usualmente se asume como utilitario. En lo que respecta a la lectura, igualmente lo observado en la recepción de los textos planteados muestra el acercamiento a una lectura no utilitaria. En particular, se podría referir los casos de P2, P12 y P14, quienes a partir de la intervención solicitaron libros de la biblioteca o de los traídos por el promotor.

Otro factor interesante que apunta a un cumplimiento del OP1 se puede observar en las participaciones de los estudiantes sobre las lecturas, que de acuerdo con lo referido en el diario de campo, se dieron en aumento y más recurrentemente entre todos. Esto se apreció a partir de reestructurar el espacio donde se llevaron a cabo las sesiones, ponderando una participación colectiva y una compenetración entre los participantes a partir de lo leído. Sin embargo, a causa de una limitación técnica (no fue posible grabar las sesiones en audio), este dato solo se puede retomar desde lo vertido en el diario de campo.

Los resultados observados en los cuestionarios pre y post intervención apuntan a una mejoría significativa estadísticamente en el encuentro de los participantes con la lectura y la escritura. Vinculado con la evaluación del desempeño de las sesiones, se interpreta que dichos resultados comprueban y sustentan que se trató de una práctica placentera, ya que a más soltura, seguridad e intimidad, las sesiones se llevan a cabo con mayor facilidad. Igualmente, se apreció en el cuestionario post intervención un rotundo interés por los

participantes por continuar con el círculo de lectura, que se suma a los comentarios vertidos en sesiones anteriores sobre que les interesaba mantener el círculo de lectura.

El OP2 se refiere a lograr la comprensión y la apropiación de las lecturas por diversos medios. Este objetivo se ve cumplido sobre todo en el apartado de ejercicios de escritura. Se observó que los textos modelo fueron retomados como inspiración en varios participantes. También se dieron resignificaciones de lo escrito y nuevos sentidos surgieron a partir de la experiencia personal.

Por otra parte, el uso de distintos formatos de expresión (imagen, audio, video, pódcast, etc.) tuvieron una recepción beneficiosa y favorecieron el alcance del objetivo. Se identificó que lo leído en coordinación con sonidos ambientales infunde una sensación inmersiva, requerida para captar matices de descripciones. La vinculación con lo visual a través de libros ilustrados, fotografías proyectadas o impresas, expandió los sentidos de la lectura. La alusión a la cultura popular en series y películas fueron detonantes para que el diálogo se produjera, pero también para que los participantes tuviesen un elemento con el cual hallar referencias. Incluso, los ejercicios escritos tuvieron un resultado similar, sobre todo en el de la microhistoria de un árbol.

En las entrevistas, el diálogo derivado de las lecturas también sirvió para expandir los sentidos personales. Tomando a la variación de voces como un medio para hallar modulaciones y matices, la interacción grupal con los textos fue favorable para construir sentidos en conjunto, para hallar en las palabras de otros participantes un significado ignorado hasta el intercambio. También facilitó la elaboración de los ejercicios, ya que las dudas se colectivizaban y se resolvían en grupo.

Así pues, se vio que el entendimiento de los textos se afianza no solo por el diálogo producido, sino además por la vinculación de este a otros elementos, como las películas, las

series, las imágenes o los sonidos. Como muestra, basta con recordar lo referente al cierre de la intervención. El significado esperable de dicha sesión era reflexionar sobre qué es lo más importante para cada individuo sobre la tierra. El material compartido (proyección en audio y video, fotografías de las sondas Voyager, reproducción de los sonidos que contenían, el discurso de Carl Sagan) impulsó la curiosidad, el asombro y el interés. Su reflejo directo fue el diálogo producido.

La intervención también buscó incentivar la formación de conocimientos significativos de EA a través de la cartografía lectora, la lectura grupal, las experiencias personales y los textos derivados de las sesiones. En eso consistió el OP3, y se cumplió a partir de lo visto en las entrevistas semiestructuradas y el diario de campo. Comentarios como que la naturaleza era vista ahora como un ser humano (con sentimientos, que hay que cuidar y procurar) apuntan a una idea fundamental de la ecocrítica, la cual vislumbra al medioambiente como sujeto (Flys Junquera et al., 2010; Rueckert, 1978). Diálogos sobre que la naturaleza es una conformación de múltiples partes vivas que dependen de otras, que a su vez se originó en un comentario a una lectura de la sesión 7. Aquí se apreció que existía un cambio considerable en la forma de ver la naturaleza: pasó de ser un paisaje bello a un organismo multiforme que incluye a todos los individuos, incluso al ser humano. Esto también lo confirma la comparación entre cuestionarios pre y post intervención, con una mejoría significativa en todos los participantes acerca de lo que entienden por naturaleza y por su relación con el ser humano.

Las opiniones sobre lecturas influyeron en la conformación de conocimientos de EA, como en las primeras sesiones, al describir el cuidado mutuo entre plantas y seres humanos. También uno de los ejercicios promovió un conocimiento de EA, cuando se realizó un ejercicio de preguntas en la sesión 8. Aquí, a través de la equivalencia entre

comunicación de personas y de árboles, se logró profundizar en distintas maneras en las que estos se comunican entre sí. Sin embargo, se considera pertinente atender este objetivo con mayor rigor en futuras intervenciones a fin de notar cambios más sustanciales.

La recepción de diversas lecturas, sobre todo aquellas que tocaban lo divulgativo, produjo momentos de reflexión y duda. En la sesión 3, por ejemplo, una lectura sirvió para el cuestionamiento de aspectos generales y complejos de la naturaleza y la crisis climática. A partir de una entrevista se profundizó en colectivo sobre qué sabía cada participante acerca del calentamiento global.

La sesión 9 es otro ejemplo interesante. Los contenidos vertidos en algunos caligramas, como el de P13 o P12 recuperaron ideas de EA vistas en sesiones pasadas (lo ya dicho de la naturaleza como un todo con múltiples partes). En la revisión sobre el agua y los ríos, se puede afirmar que también hubo un progreso considerable en EA, puesto que se subrayó la importancia y la necesidad de estos recursos no solo para el ser humano, sino para todos los seres vivos que conforman los ecosistemas. Además, se comprendió que un problema ambiental afecta a todos y crea otros que a su vez hacen más, en una reacción en cadena. Por ende, se hizo una reflexión holística de los recursos hídricos.

Consecuente con el objetivo anterior, el OP4 se enfocó en la confrontación de lo que cada participante tenía entendido como naturaleza, medioambiente y contaminación. Siguiendo con la implementación de las lecturas y su recepción, se notaron dos reacciones ante textos disímiles. Por un lado, la aceptación en relatos que exaltan la belleza, lo fantástico y lo bucólico de la naturaleza. Por el otro, el rechazo en obras que se centran en lo realista, doloroso, ignorante y descuidado que es el ser humano con lo natural. De este rechazo, se afirma que el OP4 se cumplió debido a que sí hubo un choque entre la forma de ver y apreciar la naturaleza de los participantes y otra más apegada a la realidad. A partir de

la séptima sesión fue que esto se hizo más presente. Primero se solicitó que los participantes hicieran una lista de los nombres de árboles que reconocieran. La mayoría fueron árboles frutales, útiles para su beneficio. Posteriormente, se leyó un texto que produjo rechazo. La reacción significó una toma de conciencia implícita por el reconocimiento de la situación negativa vista en un texto sobre la pérdida de los nombres de los árboles y los problemas derivados de la sobrepoblación en las grandes ciudades.

Tal reacción se hizo patente sobre todo en las últimas sesiones, en la 11 y 12 más. La confrontación a lo que los participantes entienden por naturaleza con lo que un autor refiere sobre un medio natural contaminado resulta en incomodidad y rechazo. Entonces, el conocimiento de la naturaleza se pone en una encrucijada: entre la belleza idílica casi irreal y los horrores del daño por contaminación real. La contaminación de los ríos, tema tocado en la sesión 12, aportó un punto de encuentro entre la experiencia referida y la vivencia personal.

Por otra parte, otro resultado que confirma el cumplimiento de este objetivo se apreció en el ejercicio visual sobre el fin del mundo. Planteada en la sesión 13, se relacionaron lecturas que tocaran el fin del mundo con la elaboración de dibujos. Por un lado, algunos ejercicios realizados contribuyeron a la idea de que el fin del mundo puede llegar a causa de las acciones humanas (por la alteración del mundo, el daño al ambiente). Por otro, el diálogo y la reflexión con las lecturas confirma nuevamente que la incomodidad con los problemas del medioambiente se debe a que rechazan que la realidad llegue a ser así en el futuro. Se confronta de esta manera la perspectiva personal y la realista sobre la naturaleza y la contaminación.

En lo que respecta al OP5, que atendía a la necesidad de un cambio de paradigma en la lectura, los círculos de lectura, la escritura y la naturaleza, se puede afirmar que hubo un

cumplimiento a partir de lo visto en páginas anteriores. Desde el choque producido por una dinámica de lectura grupal que cambiaba la manera en que cada participante se enfrentaba al texto (solo un participante había participado antes en un círculo de lectura), pasando por la aplicación de ejercicios creativos donde la escritura adquiría nuevos sentidos, hasta los choques producidos entre la realidad ignorada y la realidad idealizada de la naturaleza en cada participante, se confirma que existió un giro notorio en la gran mayoría de los participantes. En los resultados de los cuestionarios pre y post, a excepción de uno, todos tuvieron un mejor desempeño en los resultados de lectura y escritura; mientras que en los resultados de conciencia ambiental todos lograron mejorar.

Este OP tuvo la oportunidad de ser la primera experiencia de este tipo para casi todos los estudiantes. Como se pudo recuperar en los cuestionarios diagnóstico, se notó que sus expectativas eran muy limitadas, y que solamente atañían a la lectura. Ninguno de ellos esperaba que se escribieran distintos ejercicios, todos distintos entre sí; mucho menos pensaban que se podría hablar de medioambiente o que la lectura se pudiese conectar con otros formatos. Así pues, conforme se consolidó el grupo se revaloró el sentido del círculo de lectura y de la lectura en sí misma como una actividad divertida y de su interés. Obtuvieron una experiencia distinta a lo que usualmente conocieron como leer, pues a través de un círculo de lectura se vieron escuchados, interactuaron y lograron establecer una comunidad. Los ejercicios también contribuyeron a resignificar la escritura, puesto que se trataron temas como la no linealidad en los caligramas o la colectivización del acto en el cadáver exquisito. Finalmente, adquirieron habilidades para interpelar al texto, para solicitar la palabra en un círculo de lectura, conocieron múltiples acercamientos de autoras y autores sobre la naturaleza, fueron expuestos tanto a textos que embellecen la naturaleza como a aquellos que la ensombrecen a causa del ser humano.

Por último, el OP6 se planteó como respuesta a una serie de resultados no esperados en la implementación de la intervención, pero que se interpretaron como las piezas determinantes en el cumplimiento del resto de objetivos. Se trató de la generación de una comunidad en el grupo de estudiantes que acudieron a las sesiones. A partir de la tabla que vinculó las calificaciones por sesión y las asistencias de los estudiantes, se dio una primera reflexión sobre la conexión entre grupos pequeños y desempeños elevados. Con el transcurso de las sesiones, se observó que quienes regresaban cada semana lo hacían porque la dinámica de grupo les agradaba, porque ahí habían encontrado amigos y porque era algo que les generaba paz, lo cual fue referido en las entrevistas. Esta sensación de pertenencia a una comunidad también se vio reflejada en algunos ejercicios de escritura, ya que hubo ocasiones en las que los participantes colaboraban entre sí para elaborar sus textos.

Con esto en mente, se puede afirmar que la comunidad establecida facilitó no solo la permanencia de los participantes, sino además sus redacciones, sus comentarios, sus diálogos y debates sobre lo leído y sus participaciones con lecturas en voz alta. Por ello, es importante subrayar que para un mejor logro de una intervención de promoción de lectura, se requiere en primera instancia la concreción de una comunidad. Otras investigaciones confirman lo referido (Santos Domínguez, 2020; Puc Domínguez y Ojeda Ramírez, 2018).

No se puede concluir este capítulo sin visitar la hipótesis propuesta al inicio de este proyecto. La hipótesis consistía en que la intervención de promoción lectora basada en el placer y enfocada en estudiantes de secundaria cambiaría y construiría una conciencia ecológica y un gusto por la lectura. Para ello, se consideró el uso de diversas estrategias: una cartografía lectora de literatura contextualizada a las edades y las experiencias cotidianas de los participantes, la dinámica de grupo basada en un círculo de lectura que

coloca al centro el diálogo, la implementación de ejercicio creativos individuales y colaborativos.

Tras mencionar los resultados y reflexionar sobre las implicaciones, las correlaciones entre estos y los alcances de cada objetivo, se puede afirmar que la hipótesis se comprueba y el objetivo general se cumple. La intervención descrita en este capítulo logró que cada participante asumiera de forma distinta a la lectura, la escritura y la naturaleza. Que pensaran en esta como un ser viviente, que requiere respeto y un reconocimiento urgente. Que atendieran y cuestionaran los problemas de contaminación mencionados en los textos y en su vida diaria. En fin, se logró hacer de la promoción de lectura un medio idóneo para reflexionar sobre la emergencia climática, cada vez más notoria en los medios masivos de comunicación.

## CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

*Si no hay promoción de la lectura sólo tendremos páramos, calles desiertas, comunidades sin espacios de diálogo, vecinos que no se reconocen como tales, historias que nadie puede conjurar. Es decir, si no hay promoción de la lectura nos quedamos como estamos y estamos vacíos.*

Antonio Ramos Revillas

### 4.1 Conclusiones

¿Qué habría que rescatar de una intervención de fomento a la lectura? ¿Los logros, las estrategias, las lecturas, las experiencias? ¿O quizás los errores, lo que faltó hacer, lo que se perdió en el camino, los obstáculos infranqueables? ¿Qué hace un proyecto de promoción exitoso? ¿Los resultados favorables, la cantidad de participantes, la cantidad de textos y autores revisados? ¿Acaso hay algún impacto que trascienda los límites de apertura y cierre? ¿Qué sería de los participantes sin esta clase de actividades? ¿Cuál camino hay que recorrer, el del gusto y el placer o el de la crítica y el pensamiento? ¿Y la naturaleza? ¿Realmente hubo una mejoría? ¿Se puede hablar del proyecto como una herramienta para combatir la crisis climática? ¿Qué habrá que mejorar a futuro? ¿Qué hay que mantener, olvidar, precisar? Tras la realización de este reporte, aparecen numerosas preguntas que tal vez ahora no tengan respuesta, pero que vale la pena tener en mente. Los cuestionamientos apuntan a una actividad recurrente en la intervención realizada, el diálogo y el enriquecimiento de saberes.

¿Qué importa más en una intervención, a quiénes se debe atender con urgencia: a los participantes que reniegan del proyecto o a los que realmente les interesa? A partir de las experiencias tenidas en la intervención, esta encrucijada es difícil de responder. Hay que ser conscientes de que una intervención de casi cinco meses no resolverá todos los problemas de lectura en el grupo. Habrá situaciones que se tendrán que soltar. Habrá otras que no se observarán hasta que sea demasiado tarde. Lo vivido con los participantes en esos cinco meses dejó una huella que no necesariamente debe ser atendida por todos los grupos. Ante la situación problemática de un grupo disperso y en crecimiento esporádico y falto de interés, lo más pertinente fue la delimitación. No se dice con esto que así deba ser con todos los grupos, sino que a partir de esa decisión el bienestar de los individuos y del grupo de intervención tuvo una progresiva y notoria mejoría. No se trata de retener tampoco a aquellos que a toda luz muestran un desinterés marcado, sino darles la libertad de decidir qué prefieren y mantener las puertas abiertas.

Se estaba al tanto de los prejuicios acerca del grupo etario al que se intervino: su apatía por la lectura, su mutismo, su hostilidad en entornos que buscan generar diálogo. Si bien algunos de estos aspectos se observaron, sobre todo el mutismo, rápidamente se logró contrarrestarlos. La intervención tuvo distintas facilidades que se aprovecharon con agilidad: los participantes que asistieron lo hicieron por su propia voluntad, el espacio estaba adecuado y era privado, la escucha activa fue bien recibida. El mutismo inicial se fue combatiendo con distintas estrategias: preguntas guía a participantes poco habladores, oportunidades para leer en voz alta a sus compañeros, ejercicios que exigían el diálogo. Contra la apatía, como ya se mencionó arriba, se hizo uso de formatos de expresión poco asociados con la lectura en contextos escolares. Compaginar lectura con sonidos ambientales, con imágenes en libros ilustrados o fotografías, con grabaciones, cada uno de

estos elementos aportó lo suyo para hacer de la lectura un acto inmersivo, de interés, cercano y atractivo. Aquí también se vinculó el diálogo con otros medios narrativos, como las películas o las redes sociales, que fueron especialmente útiles para superar la barrera del silencio en varios participantes.

En otros temas, lo innovador en esta intervención consistió en el enfoque ecológico de la cartografía lectora, así como en las distintas estrategias de escritura asociadas a ello. Como se problematiza arriba, el fomento a la lectura no debe cerrarse al placer, sino tomarlo como impulso para intentar transformar el contexto más cercano de los participantes. Se requiere, entonces, de una perspectiva ética de parte del promotor, que se comprometa y afronte que no todas las lecturas serán agradables. Esto fue un descubrimiento interesante que hay que resaltar nuevamente.

Vale la pena hacer un inciso sobre la pertinencia de los temas de la cartografía para los intereses de esta intervención. De acuerdo con los objetivos particulares planteados, la cartografía pretende incidir, sesión a sesión, en una revisión constante de lo que es la naturaleza y la relación que la especie humana guarda con ella. Si bien la mayoría de los temas de la cartografía se detienen en la observación cotidiana, personal o colectiva con el medio natural, también surge un tema que sale de la zona de confort. Las distopías naturales fueron una forma llamativa e imaginativa de acercar a los participantes a futuros improbables, pero no por ello imposibles. Si el artificio humano logró esta clase de textos, ¿qué asegura que las acciones tangibles no orillen al mundo a un futuro planteado? Aquí cabría un estudio a futuro sobre las reacciones que crea leer sobre la naturaleza del presente y del pasado a comparación de la naturaleza del futuro.

En esta misma línea, durante la intervención hubo diversas lecturas que en su recepción apareció el rechazo por los tópicos negativos que trataban. La estructura de la

cartografía lectora dosificó estos encuentros amargos, puesto que al ir tocando temas menos cotidianos y más globales aparecían situaciones más apegadas a la realidad. Los temas, duros de tratar por su posible y cada vez más irremediable inminencia, confrontaron a los participantes, quienes mantenían una visión de la naturaleza como un ente bello, sin impurezas, para el descanso y la paz. Idealmente, ese debería ser uno de los rasgos de la naturaleza. Pero la realidad es otra. El rechazo visto aportó una distinción interesante: los textos cuyo tema era la contaminación y la mala relación del ser humano con la naturaleza produjeron un cuestionamiento y una negación. Sin embargo, a pesar de la apatía, también se trató de lecturas con un alto índice de diálogo. Habría que observar en futuras investigaciones, con mayor sistematización, si esto tiene un cambio notorio respecto a los textos que son más cómodos. Al menos con lo observado en las sesiones, se pudo distinguir que el hecho de que no les agradaran las lecturas estaba fundamentado en razones de peso. Los diálogos eran un reflejo de ello.

Además, para un promotor de lectura que busque incurrir en la conciencia ecológica, incluir situaciones de rechazo y de futuros apocalípticos poco esperanzadores es necesaria y urgente. Contrastar el futuro imaginario con el amargo presente puede traer a la mesa de diálogo reflexiones profundas. En opinión de quien realizó esta intervención, la promoción de lectura ecológica no debería ser paternalista, negacionista, escéptica ni ignorante de los peligros que asedian para la humanidad y el planeta Tierra. Al contrario, su papel debería ser el de abrir espacios para debatir sobre el patrimonio natural, histórico, cultural y social que se ha perdido por una actitud errónea de superioridad; para hablar del patrimonio que queda hoy en día, y los esfuerzos que hacen cada vez más personas alrededor del mundo para conservarlo; para contribuir con historias, vivencias, anécdotas y

sueños que ensanchen la literatura que desde los orígenes de la especie humana existe; para, al final de todo, tratar de imaginar no apocalipsis, sino mundos armoniosos.

Por otra parte, la promoción de lectura con enfoque ecológico no sería completa de no ser por un contacto directo con la naturaleza. Las sesiones al aire libre, tal como se ha referido en los casos similares, se podrían considerar como las idóneas para impactar directamente en la sensibilidad de los participantes. Para cambiar su forma de acercarse al medioambiente. Para apropiarse de lo leído. Aquí entraría en juego el uso de la corporalidad para leer lo que la naturaleza puede inspirar. A pesar de que no se lograron suficientes experiencias de este tipo, la experiencia obtenida hace que se esté de acuerdo en que no hay mejor forma para promover una conciencia ambiental si no es en el espacio abierto. La lectura, aquí, adquiriría nuevos sentidos, y las vivencias serían más significativas. Esta labor es, pues, de futuras investigaciones para comprobarlo. Al menos con la cartografía lectora, como mostraron los resultados, se aprecia que hubo un cambio positivo de los participantes en el interés que tenían sobre lo natural, en su forma de percibirlo y en la preocupación por cuidarlo.

Lo observado en la interpretación de los cuestionarios pre y post intervención invita a una profundización mayor en otros momentos. Las diferencias observadas en género y lugar de procedencia muestran sesgos que sería interesante observar y discutir en proyectos que trabajen con grupos heterogéneos más equilibrados. Así, se podría valorar, por ejemplo, si existe una mayor afinidad (y por lo tanto facilidad) para alcanzar desarrollos significativos en ecología y lectura a partir del género del participante; o si influye o no si el participante proviene de una ciudad o un pueblo en el aprovechamiento de la intervención realizada. Al no ser conclusivos los datos mostrados, no se puede generalizar que exista una correlación directa entre las variables.

Al conectar lectura y naturaleza surgió un hallazgo sugestivo. La paz fue una palabra recurrente en los sentidos que adquirió la lectura para los participantes. Pero no solo la lectura se entiende en estos términos. También la naturaleza para los participantes era motivo de paz. Igualmente, una de las funciones identificadas para la lectura (servir contra el estrés) también se menciona sobre la naturaleza. Esta conexión entre lectura y naturaleza requerirá más atención a futuro si se busca promover la lectura de forma similar a la planteada en esta intervención.

Acercas de los ejercicios de escritura realizados, vale la pena detenerse un momento. Al igual que con la interacción de la lectura, el uso de ejercicios creativos para fomentar la escritura placentera significó en los participantes una manera de diversificar y expandir el sentido que tiene tal práctica. Para el promotor era sumamente importante combatir, desde el contexto y el espacio escolar, las ideas utilitarias asociadas a la palabra escrita, puesto que se entendía que un modo de dialogar con los textos se lograba a través de escribir. Como palabra detenida, reflexionada, bosquejada a mano, la práctica contribuye a mantener la reflexión de lo leído a partir de experiencias colectivizadas. Fueron varias las ocasiones en las que se trascendió la barrera de la soledad escritural para aprovechar el acompañamiento. De hecho, se asevera que una manera de lograr la integración de la comunidad a intervenir se puede dar por las actividades de escritura que hacen de la redacción un ejercicio social.

También, y congruente con lo arriba mencionado sobre conciencia ambiental y la cartografía lectora, se vio que la escritura servía para matizar una conciencia ambiental profunda, donde a través de la imaginación y la creatividad se lograron pensamientos profundos, como lo ocurrido en los caligramas acerca de la visión holística del medioambiente (donde todo forma parte de un todo más grande), o lo referido en los

cadáveres exquisitos acerca de que el agua es una necesidad vital. Más allá de que estos mismos pensamientos pudieran plasmarse a través de una tarea para una materia y que esto tuviese una calificación, lo valioso de tales ejemplos radica en la creación de medios similares a los consumidos (literatura y divulgación sobre naturaleza) para compartir lo expresado.

Ahora bien, a partir de los ejercicios de escritura surgen algunos fenómenos interesantes que sería sugestivo atender en investigaciones posteriores. Uno de ellos fue que, así como los diálogos sobre las lecturas tarde o temprano tocan un aspecto íntimo o personal que se comparte, también los escritos evidencian una asociación similar. Resultaría atrayente ver cómo los temas personales se mezclan con temas naturales y de qué manera estos apuntan a una identificación, o si producen una sensibilización mayor ante lo natural. Varios ejemplos fueron vistos en la intervención, como la identidad que se dio en una de las participantes entre el pueblo paterno y los árboles que plantaron sus bisabuelos.

Queda por profundizar también en qué manera los ejercicios de escritura por participante muestran una evolución y complejidad en torno a lo redactado, no solo en lo intelectual o en la densidad de vocabulario, sino en las implicaciones anímicas y personales de fondo. Esta era una de las intenciones con los ejercicios de la intervención presentada. Sin embargo, no todos los ejercicios respondían a las mismas condiciones (género, escritura individual), por lo que no se pudo lograr este análisis.

Para terminar con el tema de la escritura, se retoma nuevamente el contexto desde el que se intervino. Los participantes señalaron dos aspectos fundamentales en aquellos ejercicios que más les gustaron: las formas breves y la creación colectiva. En un espacio donde las dinámicas de escritura son limitadas y repetitivas, un proyecto de fomento de

lectura requiere de actividades de escritura que reten y sean variadas. Que saquen de la zona de confort o de lo que comúnmente se hace para alcanzar experiencias realmente significativas.

Por último, y volviendo al punto de partida, ¿se podría considerar como un caso de éxito la intervención presentada en estas páginas? Para el promotor, este aspecto lo responden los propios participantes en el cuestionario final. P12: “no tengo palabras para contar”. P11: “fue divertido, porque conocí nuevos amigos”. P3: “me gustó demasiado”. P14: “todo fue muy lindo, me la pasé muy bien conviviendo con todos”. P7: “todo enseñó pero de una forma divertida”. P6: “mi experiencia fue bonita, me gustaron las actividades”. P15: “fue una experiencia bonita, aunque siento que entré un poco tarde”. P13: “agradezco todo y ojalá se repita”. P2: “los poemas y los cuentos fueron mis favoritos”. Más allá de los porcentajes, de los valores y calificaciones, de los ejercicios realizados, de los datos en general, no hay forma de equiparar la experiencia obtenida a partir de esta investigación.

Promover la lectura es un acto riesgoso. Similar a educar, pero no completamente en el mismo sentido, infundir el gusto por la lectura es una práctica que se logra más fácilmente por acompañamiento. Por la lectura en voz alta que hace de la palabra muda un puente para conectar con las experiencias personales. Por el diálogo que se puede producir a partir de lo leído, que también es lo vivido, lo sentido. Es riesgoso porque se trabaja con seres humanos. Una mala experiencia puede significar el cierre de la puerta del hábito para siempre. Una lectura mal elegida, un comentario poco acertado, una actividad mal implementada. Se trabaja sobre una línea delgada y frágil. Por ello, se plantea desde un principio el conocimiento de los participantes, su papel activo en la elección de lecturas.

Sin embargo, promover la lectura también es un acto noble, solidario, de resolución de diferencias. No importa tanto el éxito de la intervención, sino si en esta se dio un entorno

seguro donde cada integrante podía comentar sin miedo, sin ser objeto de burla, sin obligación. Para la lectura, como se dijo al inicio de este reporte, la libertad lo es todo. Y fue a través de ella que cada uno de los nueve participantes decidió seguir y confiar en el proyecto.

Finalmente, tras la elaboración de esta investigación se concluye con que promover la lectura a partir de la naturaleza es un deber urgente para cualquier promotor. Ya sea a pequeña o a gran escala. No se puede subestimar ni ignorar que los seres humanos están frente a un problema cada vez más notorio (en redes, en medios de comunicación, en el día a día). Se trata de una urgencia global y local, tan diversa y compleja como lo es el mundo. Pero así como existe tal laberinto en la crisis climática, también hay distintas formas de combatirlo, desde el hecho de conformar una cartografía que se focalice a un problema concreto o a la naturaleza en general, a una situación contextualizada o un fenómeno mundial. La propuesta presentada es una dentro de la gran diversidad de maneras para conectar con la realidad climática a través de la literatura. Y todos los géneros contribuyen a ello: mitos, leyendas, poesía, ensayo, cuento, divulgación científica, prácticamente cualquier texto puede funcionar para acercarse a una lectura concientizadora. Sin embargo, se resalta el papel de las y los escritores actuales, que comienzan a explorar este tema con mayor ahínco. Así pues, aunque en apariencias esta investigación no contrarreste el problema sobre el medioambiente, se confía en que es un modo discreto, lento, pero con alcances profundos en la búsqueda de una mejor relación con la naturaleza.

## **4.2 Limitaciones**

Se observaron algunas limitaciones durante la implementación de la intervención realizada, así como en su posterior análisis y evaluación. En primer lugar, se tenía previsto desde la postulación del marco conceptual en el apartado 1.1.3 que aparecerían algunas

dificultades al realizar el proyecto *in situ*, es decir, dentro de un contexto escolar. Esto se debió en primera instancia a cuestiones de logística y planteamiento. Al tratarse de actividades paralelas a las desarrolladas en el horario escolar, la participación del estudiantado se vio limitada en diversos momentos. De hecho, en la bitácora de campo se llevó registro de las actividades paralelas que mellaron la participación y el desarrollo de las actividades del círculo de lectura. Es entendible que ocurriera, y se tomaron medidas para adaptarse sobre la marcha.

Por otra parte, la limitación inicial de la duración de las sesiones ceñida a 50 minutos se observó como limitante, ya que la organización de las sesiones se había propuesto para al menos una hora y media. Esto dificultó hasta cierto punto el alcance de los objetivos. Sin embargo, en las últimas sesiones esta dinámica cambió, logrando tener 4 sesiones de 100 minutos, lo cual facilitó el desarrollo de las sesiones.

Un tercer aspecto vinculado al espacio fue la postura que tomaron los participantes en un principio sobre la intervención. Como ya se ha referido en el primer capítulo, en el contexto escolar la práctica lectora suele asociarse al aburrimiento la práctica lectora. Por ende, una de las limitantes iniciales fue ese contacto asociado a una obligación, una actividad con calificación. La intención, al principio, fue la de ir dejando atrás dicha asociación, pues volvía rígidas las sesiones.

Uno de los intereses del análisis de la intervención fue medir el nivel de aprovechamiento de los participantes. Por ello, era importante valorar las participaciones y sus evoluciones. En un contexto virtual, con sesiones grabadas bajo el consentimiento de los participantes, esto sería fácilmente cuantificable. Sin embargo, en el contexto presencial y con participantes menores de edad, se vio como una dificultad mayor la grabación. Aun así, se vio como una alternativa profundizar más en las observaciones particulares de cada

participante en el diario de campo, así como la realización de una evaluación del aprovechamiento.

Ahora bien, en un inicio se tenían contemplados dos espacios para llevar a cabo las sesiones. A través de alternar entre la biblioteca y las áreas verdes de la escuela, se buscaba compaginar el placer por la lectura y el encuentro con la naturaleza. El problema principal radicó en una serie de remodelaciones en la escuela, lo cual era un peligro para la integridad de los participantes. Esta falta de contacto también se extiende al encaramiento de dos problemas ambientales del municipio de Naolinco: el río contaminado y el basurero en malas condiciones. Nuevamente, los permisos por ser menores de edad, el transporte y la responsabilidad limitaron esta clase de interacciones que bien podrían abonar a una conciencia ambiental.

Por último, una dificultad que era inevitable era el control que tenía el promotor en la biblioteca. Dado que la realización del proyecto coincidía en el horario escolar con el resto de las actividades, era esperable que acudieran al aula estudiantes, docentes y otras personas. También, se observó que este espacio fungía como sala de castigo, lo cual alteraba la intimidad de las sesiones y, por consiguiente, la interacción entre los participantes.

### **4.3 Recomendaciones**

Así como se observaron dificultades, en la evaluación y análisis de la intervención también se recuperaron acciones que se podrían aprovechar en el futuro. En primer lugar, debido a que el grupo participante se creó por la libertad y la decisión de cada individuo, la interacción entre estudiantes era poca al inicio. Si a esto se le añade que ningún participante había estado en una actividad similar a la propuesta, el resultado inicial era muy mecánico. Por ello, una recomendación a tomar en cuenta en grupos que se crean desde cero es el

afianzamiento de la comunidad antes de introducirlos al tema principal: afianzar la conexión en el grupo antes de desarrollar los temas de interés de la intervención (en este caso, el placer por la lectura y la escritura, y la conciencia ecológica). Esto se puede establecer a partir de los intereses y del contexto de los participantes (Freire, 2024), ya que a partir de este diagnóstico se conocen más entre sí los individuos. Es más, si al inicio se parte de la oralidad, del relato de historias e intercambio de anécdotas, poco a poco se podrá acercar a la lectura con más facilidad e interés (P. Carrillo Castilla, comunicación personal, 07 de marzo de 2024).

Como se mencionó arriba, parte de la planeación de esta intervención consistía en el acercamiento a dos espacios, la biblioteca y las áreas verdes. Para gestar una conciencia ambiental más sólida, para familiarizar a los individuos con el entorno, para hacer de la lectura una actividad que puede comunicarse con facilidad con la naturaleza, se considera que las visitas guiadas a espacios naturales que coincidan con los temas de la sesión contribuyen al diálogo directo con la naturaleza, leer el mundo a través de los sentidos para crear una mejor lectura de la palabra (Freire, 2024). Prueba de ello son las diversas iniciativas que hacen del medio natural un punto de encuentro para las sesiones de lectura (Carrillo García, 2021; Pardo Cereijo, 2022; Uribe Morfin, 2016).

Una forma de hacer estas visitas guiadas fue la interacción del grupo con aspectos de la naturaleza dentro de la biblioteca, como lo fue en la sesión de encuadernación y de elaborar un caligrama (donde se utilizaron hojas de árboles, ramas y otros elementos para las creaciones), y la sesión donde se reprodujeron sonidos de selva para una lectura gratuita o en la última, donde se recuperaron los sonidos que fueron mandados al espacio en las sondas Voyager. De hecho, Ramírez Leyva (comunicación personal, 12 de abril del 2024) valora como imprescindible que las intervenciones con tema ambiental deberían fomentar

esta clase de relaciones, para profundizar y complejizar precisamente la idea de lectura a través de otros sentidos, como el tacto y el oído.

Otra recomendación importante es que si se busca iniciar con una intervención *in situ*, dentro de la escuela, se pueden realizar acciones diversas para trascender dicho espacio. La creación de un grupo de WhatsApp, un blog u otra forma de socializar externa a lo escolar puede contribuir al alcance de los objetivos planteados. Una prueba de ello fue la intervención que relatan Puc Domínguez y Ojeda Ramírez (2018), quienes refieren la creación de una comunidad lectora que se arraigó hasta el punto de seguir activa tiempo después del término del proyecto.

No hay que olvidar tampoco la relación en ocasiones azarosa entre algunos estudiantes y docentes con motivo de la intervención. Como se pudo observar en el apartado 2.1.1 y 3.4.2, se puede referir que la aceptación de esta intervención no fue uniforme, cuestión que causó ausencias de estudiantes y quejas que fueron comunicadas a través de la profesora bibliotecaria. Aquí existe un fenómeno de interés para futuras investigaciones que se realicen en horarios escolares, pues existe tanto un obstáculo para el desarrollo efectivo de la intervención como una oportunidad para expandir los intereses y públicos a los que está destinada. Gracias a la oportunidad que se tuvo de interactuar con los docentes en una reunión de consejo técnico, se compartió y dialogó con ellas y ellos a fin de conocer sus perspectivas, sus intereses lectores, sus estrategias y sus ideas que reprochaban a la intervención. Así pues, de la misma forma que se realizó con los estudiantes, una sugerencia es la de convertir a la comunidad de profesores en una comunidad lectora. Se trata de un reto, claro está, en el que habrá escepticismo o negacionismo por parte de algunos, pero incidir a tal nivel en una escuela puede, en opinión

del promotor de lectura, contribuir a mejoras más allá de los objetivos establecidos en este documento.

¿Cómo hacerlo? Siguiendo los mismos pasos: establecer una convocatoria de libre acceso, sin obligación pero exhortando a cada docente a participar por un fin más personal que colectivo, el disfrute perdido o nunca obtenido por los libros. Posteriormente, conocer a los docentes, sus intereses, sus prejuicios y demás ideas que les rondan al hablar de libros. Sería más bien de una intervención de promoción lectora que, en principio, se mantendría en el placer (no está de más recordar que no necesariamente ser docente es ser lector por gusto, o que haya encontrado en la lectura el placer que se refirió en este documento). No obstante, al ir estableciendo una comunidad se irían añadiendo temas y lecturas sobre la importancia de un hábito y un gusto lector, así como sus beneficios reales (más allá de las ideas preconcebidas). Además, se buscaría establecer una independencia del promotor, punto con el que se piensa acaba el trabajo de este e inicia la vida de una comunidad lectora como tal. Se entiende que esto es un plano ideal, sí, pero que problematizarlo o tenerlo en mente a futuro en estrategias de fomento cuya duración sobrepasa los meses que se sostuvo esta intervención constituiría un cambio más profundo y los resultados serían mucho más prometedores.

Por último, centrándose en los materiales a compartir, es imprescindible manejar una cartografía lectora variada, como la propuesta en esta intervención, pero además que tenga más atención a mitos, leyendas y lecturas incómodas (por su grado de realidad, por su descripción sin tapujos del problema ambiental), y establecer diálogos sobre los cambios en el entendimiento de la naturaleza y la relación que guarda con el ser humano en la antigüedad y en la actualidad. En palabras de Martos Núñez (como se citó en IIBI UNAM, 2024), los mitos y las leyendas tienen una doble capacidad: a la vez que atrapan por su

carácter fantástico, son artefactos históricos que muestran una interpretación distinta a la actual sobre la naturaleza. Además, es importante compaginar la cartografía de lectura con datos de artículos divulgativos, para platicarlos en el diálogo posterior a la lectura. En esa correferencialidad literaria-divulgativa sobre un tema ambiental o un problema de contaminación pueden surgir reflexiones enfrentadas que, a la luz del debate y el diálogo enriquecedor, evidencian una postura ante el pasado (la literatura) y el presente (la divulgación científica) para empezar a imaginar un futuro más conectado con la naturaleza. Si se confía en el poder del arte escrito y de las comunidades lectoras, tal vez la literatura y los lectores sí puedan salvar al mundo.

## REFERENCIAS

- Acosta Faneite, S. F. (2023). Los enfoques de investigación en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana OGMIOS. Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 3(8), 82-95. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>
- 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>
- Álvarez-Bernández, P.-R., y Monereo, C. (2020). La interpretación literaria como diálogo entre posiciones. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 19(2), 7-16. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2020.19.2.2287](https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2287)
- 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.
- Avvisati, F. y Ilizaliturri, R. (2023). *PISA 2022 Country Notes México*. OCDE. [https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote_MEX_Spanish.pdf)

- Ayuso Collantes, C. (2020). Por una lectura de los clásicos en la adolescencia. *Álabe. Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, (22).  
<https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.1>
- 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* (2º 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)
- Bello Benavides, L. O., Meira Cartea, P. A. y González Gaudiano, E. J. (2017). Representaciones sociales sobre cambio climático en dos grupos de estudiantes de educación secundaria de España y Bachillerato de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 505-532.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n73/1405-6666-rmie-22-73-00505.pdf>

- 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.
- Campos-F.-Figares M. y García-Rivera, G. (2017). Aproximación a la ecocrítica y la ecoliteratura: literatura juvenil clásica e imaginarios del agua. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 16(2), 95-106.  
[http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.2.1511](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1511)
- Cantero Sandoval, A. y Morales Moreno, J. E. (2022). El interés lector y el fomento de la escritura y de la creatividad en Secundaria y bachillerato a través de la hiperficción narrativa. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2). 54-76.
- 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.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- 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>
- 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. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.12.05](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.12.05)
- 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.

Domingo Argüelles, J. (2021). *El vicio de leer. Contra el fanatismo moralista y en defensa del placer del conocimiento.* Laberinto Ediciones.

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>

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>

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2022). *La educación como práctica de la libertad.* Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2024). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (3° ed.). Siglo XXI Editores.

García Sánchez, N. (2020, febrero). Nos estamos comiendo la casa. Entrevista con Carlos Gay García. *Revista de la Universidad de México*, (857), 8-13.

Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores.* Ediciones del Sur.

- Garrido, F. (2010). *Leer el mundo. Discurso de ingreso a la Academia Mexicana de la Lengua 9 de septiembre de 2004*. Universidad Nacional Autónoma de México, Academia Mexicana de la Lengua.
- Glotfelty, C. (1996). Introduction. En C. Glotfelty y H. Froom (Eds.), *The Ecocriticism Reader* (pp.15-36). University of Georgia Press.
- Gómez García, A. J. (2024). *LiterNatura entre bosques: la promoción de lectura para incidir en la conciencia crítica y ecológica de adolescentes*. [Protocolo de Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana].  
[https://www.uv.mx/epl/files/2024/02/Protocolo\\_Arnoldo-de-Jesus-Gomez-Garcia.pdf](https://www.uv.mx/epl/files/2024/02/Protocolo_Arnoldo-de-Jesus-Gomez-Garcia.pdf)
- González Gaudiano, E. J. y Meira Cartea, P. A. (2020). Educación para el cambio climático: ¿educar sobre el clima o para el cambio? *Perfiles educativos*, 42(168), 157-174.  
<https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.168.59464>
- González-Gaudiano, E. J. y Bello-Benavides, L. O. (2022). Educación y comunicación para el cambio climático en la Escuela Complutense Latinoamericana. En busca de una partitura para la acción climática. *Revista Ambiente & Educação*, 27(2), 1-24.  
<https://doi.org/10.14295/ambeduc.v27i2.14719>
- González Ramírez, C. M., Baran, M., Dono López, P. y Carbonell Sánchez, I. (2020). Consumos lectores entre adolescentes: Un abordaje comparado desde contextos internacionales. El caso de Polonia, Chile y Portugal. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 153-168. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.300>
- 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>

- Guerra García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción de conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>
- Guerra García, J. (2022). El lenguaje como una herramienta psicológica para el aprendizaje a partir del trabajo colaborativo en la educación presencial y a distancia dentro de la Zona de Desarrollo Próximo. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 10(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i1.3255>
- Guzmán, S. (2020, febrero). La emergencia climática. El último llamado para la humanidad. *Revista de la Universidad de México*, (857), 14-19.
- Hauke, P. (2022). De la alfabetización verde a la transalfabetización en sostenibilidad: una visión más amplia del negocio de las bibliotecas verdes. *CLIP de SEDIC. Revista de la Sociedad Española de Documentación e Información Científica*, (86), 1-22. <https://doi.org/10.47251/clip.n86.91>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). McGraw Hill, Interamericana Editores.
- Hernández Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255060697009>
- Herrera Ibáñez, A. (2023). *Bioética animal, humana y ambiental. Escritos*. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Bioética.
- IIBI UNAM. (2024, 3 de abril). *SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DE LECTURA: pasado, presente y futuro / día 1* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/KOKnQ-NpY4?list=PL1-lcaDjIF8dSI6hIO3dS3UwclbhbUsaF>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2024, 23 de abril). *Módulo sobre lectura (MOLEC) 2024* [Comunicado de prensa].  
<https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/molec/molec2024.pdf>
- 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>

- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), pp. 37-66.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704>
- Kreger, P. (2015). Eco-estética e historia del agua en la mega ciudad de México: conceptos y temas. En L. Noelle y D. Wood, *Estética del paisaje en las Américas. XXXVII Coloquio Internacional de Historia del Arte* (pp. 403-420). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas.
- 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>
- Leff, E. (2006). *Aventuras de la epistemología ambiental*. Siglo XXI Editores.
- Leopold, A. (2019). *Una ética de la Tierra*. Los libros de la catarata.

- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Letras Libres. (2024, 21 de marzo). *Cómo la literatura aborda la crisis climática* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/rRr5BPG31FE>
- 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)
- 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>
- Martos García, A. (2018). El giro ontológico en las lecturas de la Naturaleza: propuestas de intervención didáctica. *Álabe. Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, (17). <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.1>

Martos García, A. (2023). Aqua Lux: Constelaciones narrativas y lecturas ecocríticas.

*Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (27), 93-110.

<https://doi.org/10.25115/alabe27.8718>

Martos Núñez, E., y Martos García A., E. (2015). Las leyendas regionales como intangibles territoriales. *Investigaciones Regionales*, (33), 137-157.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28943151007>

Miranda-Tabak, F. (2023). Lectura abierta: por una construcción de la lectura literaria en la enseñanza. *La Colmena*, (120), 57-66.

<https://doi.org/10.36677/lacolmena.v0i0.16696>

Muro González, A. y Pérez-Martín, J. M. (2021). La concienciación ambiental en el aula de infantil mediante el cine y los cuentos. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 3(1).

[https://doi.org/10.25267/Rev\\_educ\\_ambient\\_sostenibilidad.2021.v3.i1.1302](https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2021.v3.i1.1302)

Naciones Unidas y CEPAL. (2023). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas, CEPAL.

<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/81eff451-0f82-4332-ace5-9f25f2950b45/content>

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>

Naciones Unidas. (s. f.). *¿Qué es el cambio climático?* Naciones Unidas.

<https://www.un.org/es/climatechange/what-is-climate-change>

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.

Nogueira, C. (2013). Literatura de cordel brasileña, ecología y enseñanza del portugués.

*Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 10, 147-157.

<http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/293>

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/648delaeducacionambientalenmexicoseimparteenescolas.htm>

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

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

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

OECD Publishing.

Pardo Cereijo, 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>

- Paz González, M. (2022). El aula de literatura. Problemas en la lectura adolescente y posibles soluciones. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9(17), 286-305.
- 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>
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Puc Domínguez, L. y Ojeda Ramírez, M. M. (2018). Promoviendo la lectura en ámbitos extraescolares: un círculo para adolescentes en Coscomatepec, Veracruz, México. *Álabe. Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, (17).  
<https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.6>
- Ramírez Reyes, M., Cruz León, E., Deveaux Durán, S. y Morales Guerra, M. (2023). *Lo que siento cuando leo... Lo que pienso cuando escribo... Segunda encuesta sobre prácticas de lectura y escritura en la comunidad estudiantil de la UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Difusión Cultural, Dirección de Literatura y Fomento a la Lectura.
- Ramos, R. y Ramos, A. M. (2014). Cruce de lecturas y ecoalfabetización en libros pop-up para la infancia. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, (12), 7-24.  
[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.12.01](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.12.01)
- 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.

Rivera-Jurado, P. y Romero-Oliva, M.-F. (2020). El adolescente como lector accidental de textos literarios: hábitos de lectura literaria en Educación Secundaria. *Ocnos*.

*Revista de Estudios sobre lectura*, 19(3), 7-18.

[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2020.19.3.2313](https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2313)

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]. (2024). *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 literatura?* Zenda. Autores, libros y compañía.

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

Tamás, R. (2021). *Extraños. Ensayos sobre lo humano y lo no humano*. Anagrama.

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.

- Uribe Morfín, P. (2016). Educación ambiental y participación-acción para adolescentes. *Ecofronteras*, 20(57), 10-13.  
<https://revistas.ecosur.mx/ecofronteras/index.php/eco/article/view/1640>
- Vallejo, I. (2020). *Manifiesto por la lectura*. Ediciones Siruela.
- Vallejo, I. (2021). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo* (34° ed.). Ediciones Siruela.
- 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>
- Yunes, E. y Montes, G. (2005). *Lecturas sobre lecturas/15*. Dirección General de Publicaciones, CONACULTA.

## BIBLIOGRAFÍA

- Beruete, S. (2022). *Jardinosofía. Una historia filosófica de los jardines* (3° ed.). Editorial Turner.
- Betasamosake Simpson, L. (2022). *La tierra como pedagogía: inteligencia nishnaabeg y transformación rebelde* (trad. S. A. Mantilla). Taller de ediciones económicas.  
<http://t-e-e.org/files/prisa-mata/Simpson%20-%20La%20tierra%20como%20pedagogia%20%282022%29.pdf>
- Cota Hiriart, A. (2024). Entre la literaturaleza y la narrativaleza, abono del paisaje interior. *Letras Libres*, 26(308), 82-84. <https://letraslibres.com/revista/andres-cota-hiriart-entre-la-literaturaleza-y-la-narrativaleza-abono-del-paisaje-interior/>
- Extinction Rebellion.(2020, febrero). Al Foro Económico Mundial. *Revista de la Universidad de México*, (857), 20-21.
- 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>
- Galeano, E. (2004). *Las venas abiertas de América Latina* (76° ed.). Siglo XXI Editores.
- Giraldo, E. (2024). *Sumario de plantas oficiosas. Un ensayo sobre la memoria de la flora*. Elefanta Editorial.
- Goethe, J. W. (2020). *La metamorfosis de las plantas* (trad. I. Hernández). Ediciones Atalanta.

- González Gaudiano, E. J. (coord.). (2024). *La formación de sujetos ecológicos en la universidad: diálogos en el Seminario de Educación ambiental para la sustentabilidad*. Universidad Veracruzana.
- Halle, F. (2021). *La vida de los árboles* (trad. C. Zelich). Editorial GG.
- Haskell, D. G. (2012). *En un metro de bosque. Un año observando la naturaleza* (trad. G. Usandizaga). Editorial Turner.
- Morton, T. (2023). *Todo el arte es ecológico* (trad. F. Borrajo). Editorial GG.
- Negrón, M. (2024). *La idea natural*. Acantilado.
- Piketty, T. (2023). *Naturaleza, cultura y desigualdades. Una perspectiva comparada histórica*. Anagrama.
- Reclus, E. (2023). *Del sentimiento de la naturaleza en las sociedades modernas* (trad. C. Lerma). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Sánchez Mora, A. M. (2015). *La divulgación de la ciencia como literatura*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Stringer, E. T. y Ortiz Aragón, A. (2021). *Action research* (5° ed.). SAGE Publications.

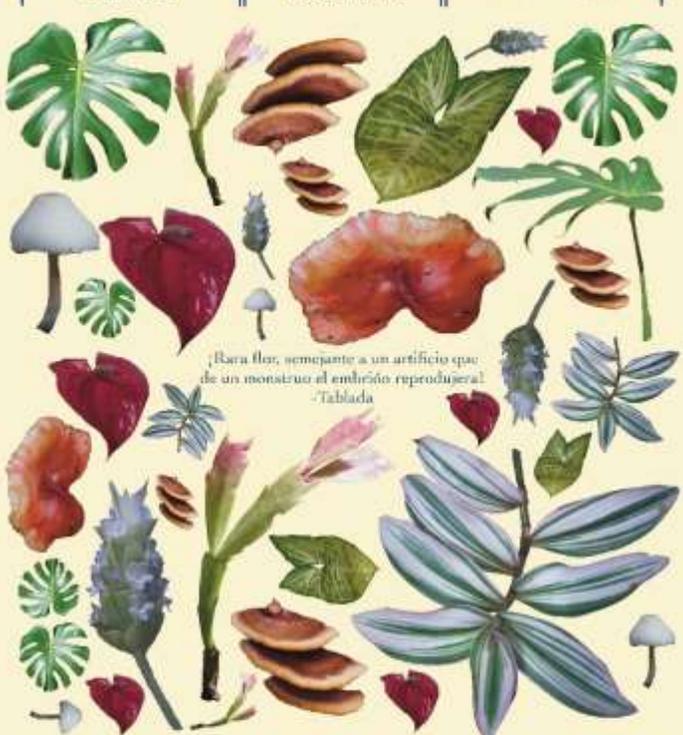
## Apéndices

### Apéndice A

#### Cartel del Círculo de Lectura

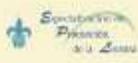
Círculo de lectura  
**Entre bosques**

Por: Arnoldo Gómez      En biblioteca      Jueves de 11:40 a 12:30



¿Bata flor, semejante a un artefacto que de un monstruo el embrión reproducera?  
 Tablada

¿Qué tanto sabemos de la naturaleza? ¿Somos parte de ella? ¿Qué nos hace sentir estar rodeados de árboles?  
 ¿Por qué es importante cuidar el agua? ¿Se puede empatizar con lo que no habla?





## Apéndice B

### Cartografía lectora implementada

Tema	Sesiones	Lecturas
La naturaleza y lo cotidiano	3	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Yessica Díaz, <i>8 cartas a lo que está vivo</i>.</li> <li>2. Fernando Pessoa, <i>El guardador de rebaños de Alberto Caeiro</i>.</li> <li>3. José Emilio Pacheco, <i>Islas a la deriva</i>.</li> <li>4. Mamang Dai, “A mitad del verano — letras de supervivencia [fragmentos]”.</li> <li>5. Nayeli García Sánchez, “Nos estamos comiendo la casa. Entrevista con Carlos Gay García”.</li> <li>6. Gabriela Mistral, “La raíz del rosal”</li> </ol>
El jardín, exploración y conquista de la memoria	3	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Silvia Eugenia Castilleros, “Un espacio de revelaciones”.</li> <li>2. Fernando del Paso, “Sponsalia Plantarum y el cuarto de la Plaza de Santo Domingo”.</li> <li>3. Héctor Hernández Montecinos, “Contra el amanecer”.</li> <li>4. Octavio Paz, “Cuento de dos jardines”.</li> <li>5. Selección de Haikús clásicos japoneses y actuales (Jorge Tenorio, José Carlos Monrroy y Antonio Guzman y niños de comunidades indígenas)</li> <li>6. Martha Riva Palacio Obón, <i>Haikú. Todo cabe en un poema si lo sabes acomodar... sólo es cuestión de imaginación</i>.</li> <li>7. Tomás Rodríguez Pazos y Adrián Mendieta Pérez, <i>La captura del instante: haikús mexicanos</i>.</li> </ol>
Los guardianes: árboles y pueblos originarios	3	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. María José Ferrada y Mariana Alcántara, <i>Natura</i>.</li> <li>2. Laura Sofía Rivero, “Árboles: catálogo de palabras olvidadas”.</li> <li>3. Rosario Castellanos, <i>Balún-Canán</i>.</li> <li>4. Maricela Guerrero, “Olmedo” y “¿El abedul y el abeto?”</li> <li>5. Mónica Yadeun de Antuñano y Bere Ortiz, <i>Ceiba, el árbol sagrado de los mayas</i>.</li> <li>6. Nuria Pérez, “Sakura [Episodio de podcast de audio]”.</li> </ol>

---

A de agua	3	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ralph Waldo Emerson, “Agua”.</li> <li>2. Gabriela Mistral, “Agua”.</li> <li>3. Wisława Szymborska, “Agua”.</li> <li>4. Nathalie Seguin Tovar, “Ríos al aire”.</li> <li>5. Mariana Enríquez, “Bajo el agua negra”.</li> <li>6. Cesar Eduardo García Martínez, “Los guardianes del agua”.</li> <li>7. Maricela Guerrero, “Ríos”.</li> </ol>
Distopías naturales	1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Antonio Deltoro, “Los árboles que poblarán el Ártico” (fragmento).</li> <li>2. T. S. Eliot, “La tierra baldía” (fragmento).</li> <li>3. Maricela Guerrero, “Sonoridades”</li> <li>4. Jorge Gutiérrez Reyna, “Ciudad desarbolada”.</li> <li>5. Jaime Sabines, “En serio”.</li> <li>6. Ida Vitale, “Ecológica”.</li> </ol>
¿Qué somos?	1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Carl Sagan, “Un pálido punto azul”.</li> <li>2. Gabriel García Márquez, “El cataclismo de Damocles”.</li> <li>3. Fernando Pessoa, <i>El guardador de rebaños de Alberto Caeiro</i>.</li> </ol>

---

## Apéndice C

### Acuerdo de confidencialidad para participar en una entrevista

#### Círculo de Lectura Entre Bosques

Yo, \_\_\_\_\_, en adelante referido como "El tutor del Entrevistado", entiendo que mi tutorado, \_\_\_\_\_, en adelante referido como "El Entrevistado", participará en una entrevista semiestructurada con el Lic. Arnoldo de Jesús Gómez García, estudiante de la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana, Región Xalapa, en adelante referido como "El Entrevistador". Dicha entrevista tendrá lugar en la Escuela Secundaria General "Guadalupe Victoria" (CCT: 30DES0048D), y durará entre 15 y 25 minutos.

Acepto que la entrevista puede incluir opiniones sobre temas personales y sensibles. Comprendo que la información brindada será utilizada única y exclusivamente para fines académicos y de investigación, siguiendo la línea del proyecto de intervención titulado "LiterNatura entre bosques: la promoción de lectura para incidir en la conciencia crítica y ecológica de adolescentes", llevada a cabo por El Entrevistador, y en la que ha participado activa y voluntariamente El Entrevistado.

Entiendo que El Entrevistador está comprometido a mantener la confidencialidad de la información personal que comparta El Entrevistado durante la entrevista. Acepto que la información que sea proporcionada durante la entrevista puede ser grabada en audio o registrada por El Entrevistador con el propósito de análisis y referencia futura.

Entiendo que la información brindada aportará al proyecto en los siguientes objetivos:

1. Conocer la experiencia del Entrevistado sobre la intervención realizada.
2. Identificar el impacto del proyecto en sus hábitos lectores, de escritura y de conciencia ambiental.
3. Obtener una perspectiva sobre cómo fue adquirida la práctica de la intervención.

Este acuerdo de confidencialidad es válido durante y después de la participación del Entrevistado. Esto implica que en ningún momento se podrá utilizar la información brindada para otro fin que no sea académico.

Firma del Tutor del Entrevistado: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Firma del Entrevistador: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

### Apéndice D

#### Portadas de P11 y P12 para sus diarios lectores



## Apéndice E

### Tablas de valoración para reactivos de cuestionarios inicial y final

<b>Reactivos y puntajes para indicador de lectura y escritura en cuestionario inicial</b>		
Reactivo	Parámetro	Notas
4. ¿Cuáles son tus intereses en géneros de literatura, temas, tipos de historias, películas, series, caricaturas, etc.?	Un ítem mencionado: 1 Dos ítems: 2 Tres o más ítems: 3	-
6. ¿Te gusta leer?	Poco: 1 Regular: 2 Mucho: 3	Formar parte del proyecto se toma como un valor 1 y se le suma el de respuesta.
7. ¿Qué tipo de textos te gusta leer? (Puedes seleccionar más de uno)	Literatura en general: 2 Revistas y comics: 1 Otro: 2	La explicación de la respuesta “otro” da un valor semejante a literatura debido al conocimiento específico del participante.  En caso de múltiples respuestas se suman los valores.
8. ¿Te gusta leer en tus tiempos libres por placer?	Poco: 1 Regular: 2 Mucho: 3	-
19. ¿Escribes algo aparte de tus obligaciones escolares?	No: 1 Alguna vez: 2 Frecuentemente: 3	Las respuestas negativas indican valor 1 debido a que siempre se hace uso de la escritura aunque no se asuma como tal.
20. En caso de que escribas, ¿qué sueles escribir?	Sin respuesta: 0 Con respuesta: 1	-

<b>Reactivos y puntajes para indicador de lectura y escritura en cuestionario final</b>		
Reactivo	Parámetro	Notas
4. ¿Te gusta leer?	Poco: 1 Regular: 2 Mucho: 3	Alcanzar el cierre del proyecto tiene valor 1, por lo que se suma a la respuesta.
5. ¿Qué género literario te gustó más en este círculo de lectura? (Puedes seleccionar más de uno)	Cada género marcado tiene valor 1 (se pueden sumar)	-
6. ¿Te gusta leer en tus tiempos libres por placer?	Poco: 1 Regular: 2 Mucho: 3	A cualquiera de las respuestas se le suma 1, porque la permanencia en el proyecto muestra cierto grado de interés por la lectura en tiempos libres.
9. ¿Qué significa la lectura para tí?	Técnico-escolar: 1 Personal-anímico-2 Personal-imaginativo-3	Se valora el grado de complejidad y se pueden sumar entre sí tópicos.
11. ¿Escribes algo aparte de tus obligaciones escolares?	No: 1 Alguna vez: 2 Frecuentemente: 3	Las respuestas negativas indican valor 1 porque siempre se hace uso de la escritura aunque no se asuma como tal.
12. En caso de que escribas, ¿qué sueles escribir?	Difuso: 1 Centrado en un tema o aspectos personales: 2 Mención a género: 3	A la respuesta se le suma 1 por las redacciones hechas durante la intervención.

<b>Reactivos y puntajes para indicador de conciencia ambiental en cuestionario inicial</b>		
Reactivo	Parámetro	Notas
1. ¿Qué te viene a la mente con la palabra "naturaleza"?	Seres vegetales: 1 Seres vegetales y animales: 2 Seres vegetales, animales, humanos: 3 Elementos anímicos: 4	Se valora el contenido de las respuestas, tomando como valor real al de mayor puntaje mencionado.
2. ¿En tu escuela te han dado clases de educación ambiental?	No: 1 Sí: 2	Aunque no reconocen las clases de EA, sí se dio EA debido a su carácter transversal en el currículo escolar. Por ende se suma 1 punto aparte de su respuesta.
3. ¿Qué cosas de la educación ambiental te han interesado más?	Simple y general: 1 Menciona al menos un elemento natural: 2 Menciona 2 o más elementos y/o sus implicaciones: 3 No responde: 0	Caso similar al reactivo 1.  Además, al valor dado se añadirá 1 punto por redactar elementos de acción (verbos, sustantivos)
4. ¿Puedes distinguir las plantas y los árboles de tu entorno por sus nombres?	No: 1 Sólo algunos: 2	Ser honesto con no se saber es importante para tomar conciencia, por ello el valor de 1 en una respuesta negativa.
5. ¿Cuál es tu entorno natural? Descríbelo, por favor.	Muy vago: 1 Incluye elementos vegetales: 2 Incluye elementos animales o meteorológicos: 3 Incluye elementos humanos: 4	Caso similar al reactivo 1.
7. ¿Piensas que es importante hablar sobre naturaleza? ¿Por qué?	Aprendizaje: 1 Empatía y ánimo: 2 Reflexión: 3	Caso similar al reactivo 1.  Las respuestas negativas tienen valor de 1.
9. ¿Cuál o cuáles crees que sean los problemas de contaminación más fuertes de tu comunidad?	1 elemento: 1 2 elementos: 2 3 o más elementos: 3	-

<b>Reactivos y puntajes para indicador de conciencia ambiental en cuestionario final</b>		
Reactivo	Parámetro	Notas
16. Para ti, ¿qué significa "naturaleza"?	Muy vago: 1 Incluye elementos vitales, vegetales o animales: 2 Incluye elementos humanos: 3	Se valora el contenido de las respuestas, tomando como valor real al de mayor puntaje mencionado.
17. ¿Puedes distinguir las plantas y los árboles de tu entorno por sus nombres?	No: 1 Sólo algunos: 2	Ser honesto con no se saber es importante para tomar conciencia, por ello el valor de 1 en una respuesta negativa.
19. ¿Piensas que es importante hablar sobre la naturaleza? ¿Por qué?	Añadido de conocimiento: 1 Añadido de pertenencia: 2 Añadido de cuidado: 3	La respuesta negativa toma valor 1; la positiva, 2, y se le suma el puntaje del contenido de acuerdo al parámetro.

20. ¿Cuál o cuáles crees que sean los problemas de contaminación más fuertes de tu comunidad?	1 elemento: 1 2 elementos: 2 3 o más elementos: 3	Apuntar al menos un elemento implica la idea asentada en la intervención de que existe contaminación en la comunidad, por ello se le suma 1 punto.
21. ¿Qué opinas de la relación que existe entre los seres humanos y la naturaleza?	Refiere aspectos emotivos o anímicos: 1 Refiere elementos de pertenencia: 2 Refiere una relación que hay que reflexionar por su importancia: 3	Caso similar al reactivo 16.  Respuestas que resaltan lo negativo de la acción humana se les suma 1 punto.
22. Describe a la naturaleza en tres palabras.	Elementos naturales: 1 Elementos anímicos o vitales: 2	Se suman los valores de los elementos y se divide entre tres, luego se redondea al entero más cercano.
23. ¿De qué forma piensas que te haya servido este círculo de lectura para abonar en tu conocimiento sobre la naturaleza?	Aprendizaje: 1 Empatía y ánimo: 2 Reflexión: 3	Caso similar al reactivo 16.  Si fue de utilidad para el participante toma se le suman 2 puntos, si no, 1.

**Reactivos y puntajes para indicador de apoyo de terceros en la introducción a la cultura escrita**

Reactivo	Parámetro
12. ¿En tu casa hay libros de literatura (novelas, poesía, teatro, ensayo, entre otros)?	No: 1 Sólo algunos: 2 Sí, tenemos muchos: 3
13. ¿Dónde lees usualmente? (Puedes seleccionar más de uno)	Un ítem mencionado: 1 Dos ítems: 2 Tres o más ítems: 3
14. ¿Tus padres o tutores te han llevado a bibliotecas o librerías?	No: 1 Alguna vez: 2 Varias veces: 3
15. Antes de que aprendieras a leer, ¿te solían leer tus padres o tutores?	No: 1 Alguna vez: 2 Varias veces: 3

## Apéndice F

### Cuestionario pre-intervención

#### I. Datos generales

1. Edad: \_\_\_\_\_
2. Género: F ( ) M ( ) Otro: \_\_\_\_\_
3. Lugar de origen: \_\_\_\_\_
4. ¿Cuáles son tus intereses en géneros de literatura, temas, tipos de historias, películas, series, caricaturas, etc.?

---

5. ¿Qué expectativas tienes acerca de este círculo de lectura?

---



---

#### II. Sobre el hábito lector

6. ¿Te gusta leer? Poco ( ) Regular ( ) Mucho ( )

7. ¿Qué tipo de textos te gusta leer? (Puedes seleccionar más de uno)

Literatura en general	Periódicos	Revistas y cómics	Otro
( )	( )	( )	_____ ( )

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?

Ninguna	1 a 2 horas	3 a 5 horas	6 o más horas
( )	( )	( )	( )

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)

En casa	En la escuela	En la biblioteca	En el parque	Otra
( )	( )	( )	( )	_____ ( )

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)?

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

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

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

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

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

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

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

28. ¿Cuál es tu planta o árbol favorito?

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

30. ¿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.

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

32. 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 G

### Cuestionario post-intervención

#### I. Datos generales

1. Edad: \_\_\_\_\_
2. Género: F ( ) M ( ) Otro: \_\_\_\_\_
3. Lugar de origen: \_\_\_\_\_

#### II. Sobre la lectura

4. ¿Te gusta leer? **Poco ( ) Regular ( ) Mucho ( )**
5. ¿Qué género literario te gustó más en este círculo de lectura? (Puedes seleccionar más de uno)

( ) Cuento

( ) Poesía

( ) Ensayo

( ) Divulgativo

6. ¿Te gusta leer en tus tiempos libres por placer? **Poco ( ) Regular ( ) Mucho ( )**
  7. ¿Cuántas horas sueles leer por puro placer de hacerlo, sin que te obliguen a ello?
- |                |                    |                    |                      |
|----------------|--------------------|--------------------|----------------------|
| <b>Ninguna</b> | <b>1 a 2 horas</b> | <b>3 a 5 horas</b> | <b>6 o más horas</b> |
| ( )            | ( )                | ( )                | ( )                  |

8. ¿Cuál fue el último libro que leíste por placer?

---

9. ¿Qué significa la lectura para ti?

---



---

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

<b>Lo platicas con tus amigos</b>	<b>Lo platicas con otras personas</b>	<b>Lo platicas con tu familia</b>	<b>No lo platicas</b>
( )	( )	( )	( )

#### III. Sobre la escritura

11. ¿Escribes algo aparte de tus obligaciones escolares? **No ( ) Alguna vez ( ) Frecuentemente ( )**
12. En caso de que escribas, ¿qué sueles escribir?

---

13. ¿Cuál fue o fueron tus ejercicios de escritura creativa favoritos?

( ) Carta a lo que está vivo

( ) Haikús

( ) Microhistoria sobre árbol

( ) Caligrama de hojas

( ) Cadáver exquisito

14. ¿Por qué?

---

15. ¿Qué es la escritura para ti?

---



---



---

#### IV. Sobre la naturaleza

16. Para ti, ¿qué significa “naturaleza”?

---

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

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

18. ¿Qué es lo que más te gusta de la naturaleza que te rodea en tu vida diaria y por qué?

---

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

---



---

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

---

21. ¿Qué opinas de la relación que existe entre los seres humanos y la naturaleza?

---



---

22. Describe a la naturaleza en tres palabras: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

23. ¿De qué forma piensas que te haya servido este círculo de lectura para abonar en tu conocimiento sobre la naturaleza?

---



---

#### V. Sobre el círculo de lectura

24. ¿Consideras que tus expectativas del círculo de lectura se alcanzaron? **Sí ( ) No ( )** ¿Por qué?

---



---

25. Describe tu experiencia con este círculo de lectura en cinco palabras: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

26. ¿Cuál fue o fueron tus lecturas favoritas de las compartidas en esta intervención?

---



---

27. ¿Piensas que la dinámica del círculo de lectura aportó a tu hábito y gusto por la lectura? **Sí ( ) No ( )**  
¿Por qué?

---

- 
- 
28. Tras participar en esta experiencia, ¿te gustaría formar parte de un círculo de lectura en el futuro?  
**Sí ( ) No ( )**
29. ¿De qué te gustaría que tratara un futuro círculo de lectura?
- 
- 
30. ¿Hay algo que te hubiese gustado ver o modificar en las sesiones?
- 
- 
31. ¿Recomendarías este círculo de lectura? **Sí ( ) No ( )** De responder sí, ¿con quién?
- 
- 
32. En estas últimas líneas puedes expresar lo que gustes sobre el círculo de lectura en el que participaste, sobre tu experiencia, sobre las actividades o lo que te gustaría compartir con el promotor de lectura:
- 
- 
- 

¡Muchas gracias por tu tiempo!  
Arnoldo de Jesús Gómez García  
Estudiante de la Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana

## Apéndice H

### Batería de preguntas para entrevistas semiestructuradas

#### Lectura

1. ¿Qué has encontrado en la lectura a partir de esta experiencia (acompañamiento, relajamiento, entretenimiento, placer)?
2. ¿Qué opinas de que la lectura pueda asociarse a recuerdos, películas, videojuegos, etc.?
3. ¿Piensas que cambia en algo leer solo a leer acompañado? ¿De qué forma? ¿Cuál prefieres tú?

#### Escritura

4. ¿Crees que la escritura sirva sólo para las tareas? ¿Por qué?
5. ¿Para ti la escritura creativa está relacionada a la lectura? ¿De qué forma?
6. ¿Consideras que han cambiado las razones por la que escribes a partir de los ejercicios que realizamos en el círculo? ¿Por qué?
7. ¿Cuál ejercicio de escritura fue tu favorito y por qué?

#### Naturaleza

8. ¿Para ti la naturaleza tiene más significado que solo cubrir nuestras necesidades: darnos alimento, materias primas para construcción, etc.?
9. ¿Deberíamos preocuparnos por los problemas de contaminación en nuestras comunidades?
10. ¿Cambió algo en la manera en que aprecias la naturaleza? ¿En qué forma? ¿Crees que tuvo algo que ver con el círculo de lectura y los textos que leímos?

#### Experiencia en el Círculo de Lectura

11. ¿Qué te parece lo más interesante de leer en grupo un mismo texto?
12. ¿Consideras que ha cambiado tu relación con la lectura a partir de participar en este proyecto?
13. ¿Tuviste algún problema para poder estar en las sesiones o derivado de estar en ellas?
14. ¿Piensas que esta clase de intervenciones son necesarias para tu formación personal y escolar?
15. Si esta era una actividad libre, ¿a qué se debía que volvieras cada semana?

## Glosario

**Aflicción climática:** Tamás (2021) menciona que se trata de la lamentación de la pérdida de ecosistemas, biodiversidad y cualquier otro elemento a causa de la devastación climática producida por el ser humano. Puede ser una herramienta para la acción social y para la esperanza de un mejor futuro.

**Antropoceno:** Época geológica caracterizada por la alteración definitiva del equilibrio biofísico del planeta Tierra a causa de la actividad humana.

**Círculo de Lectura:** De acuerdo con Chambers (2007), se trata de un espacio donde un mediador o promotor realiza una selección (o cartografía) de lecturas que se tocarán en distintas sesiones con un grupo de participantes de edades o intereses similares. Después de elegir, se da el tiempo de la lectura, que a la vez coordina una lectura grupal con una personal e introspectiva. Posteriormente, se da un tiempo de respuesta o reacción, donde el diálogo será la herramienta idónea para alcanzar a interesar a la mayoría de los participantes.

**Comunidad lectora:** Grupo de personas que se identifican entre sí por un acercamiento particular a la lectura. Puede ser por gustos similares (autores, géneros, tipos de historias), por la implementación de dinámicas asociadas a la lectura (escritura creativa, asociación a otros formatos) o por la socialización de lo leído.

**Ecosistema:** Conjunto de seres vivos que interactúan entre sí y su ambiente. Se incluye en estos seres a entes unicelulares (como las bacterias) y multicelulares (como los hongos, las plantas, los animales). Entre todos hay una dependencia mutua.

**Liternatura:** Género temático de la literatura que toma como tema central a la naturaleza. A través de una escritura del yo, de la observación, de la experiencia sensorial y de los conocimientos científicos, se presenta una visión distinta de la naturaleza.

**Solastalgia:** concepto acuñado por el filósofo Glenn Albrecht, que se refiere a los trastornos psicológicos que aparecen en una población a causa de los cambios destructivos de un territorio, ya sea a manos del ser humano o del cambio climático.