

Lectura por placer con estudiantes de bachillerato en tiempos del COVID-19

Jimena Flores Tejeda
Norma Esther García Meza

Universidad Veracruzana

Recibido: 16-07-2021 | Aceptado: 08-03-2022

Lectura por placer con estudiantes de bachillerato en tiempos de COVID-19
Reading for Pleasure with High School Students in the Time of COVID-19

Jimena Flores Tejeda¹
Norma Esther García Meza²

Resumen

En educación media superior, los planes de estudio de la asignatura de Literatura se ocupan de que las y los estudiantes aprendan sobre teoría literaria, pero dejan en segundo plano la lectura de textos literarios. La implementación de talleres de lectura por placer se vuelve, entonces, indispensable. En este artículo se exponen los resultados de un taller virtual realizado con estudiantes de Literatura de un bachillerato ubicado en la ciudad de Huatusco, Veracruz, México, en el que se leyó literatura mexicana del siglo XX y contemporánea, se practicó la lectura en voz alta y se realizaron actividades de escritura creativa. Todo ello, en el marco de la contingencia por COVID-19. El contenido de este artículo forma parte de las actividades académicas de la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana.

Palabras clave: promoción de la lectura, lectura por placer, literatura mexicana, literatura contemporánea, adolescentes

Abstract

In upper secondary-level education, literature curricula ensure that students learn aspects of literary theory but pay little attention to the reading of literary texts. Implementation of workshops to promote reading for pleasure is thus essential. This article presents the results of a virtual workshop carried out with literature students at a high school located in the city of Huatusco, Veracruz, Mexico, in which participants read twentieth century and contemporary Mexican literature, practiced reading aloud, and carried out creative writing activities, all within the framework of the COVID-19 contingency. The experience studied in this article forms part of the academic activities of the Especialización en Promoción de la Lectura (Reading Promotion Certificate Program) of the Universidad Veracruzana.

Keywords: reading promotion, reading for pleasure, modern literature, contemporary literature, adolescents

¹ Universidad Veracruzana, México. ORCID: 0000-0002-8191-9048.
Correo electrónico: jimftjeda@hotmail.com

² Universidad Veracruzana, México. ORCID: 0000-0003-3616-1693.
Correo electrónico: normagarcia@uv.mx

Lectura por placer con estudiantes de bachillerato en tiempos de COVID-19

Jimena Flores Tejeda

Norma Esther García Meza

En los últimos años se han realizado diversas investigaciones que demuestran que la lectura es fundamental en la mejora de ciertas capacidades que ayudan al pensamiento crítico y a la creatividad del ser humano (Barragán Caro, Plazas Cepeda y Ramírez Vanegas, 2018; Cassany, 2006; Jurado, 2014). Esta es una de las razones por las que la lectura ha adquirido una importancia fundamental para el desarrollo social, político y económico de un país. No obstante, esta actividad ha quedado en segundo plano y se han priorizado otras cuestiones que soslayan temas fundamentales como la educación de la población.

Por ello es deseable que, en la materia de Literatura, en secundaria y en bachillerato, se fomente la práctica de la lectura y no solo se realice el recuento de autores, corrientes y movimientos literarios, como actualmente ocurre. La Secretaría de Educación Pública (SEP) es la responsable de elaborar el plan de estudios que las instituciones educativas deben seguir para cada materia, por lo que la labor de las y los promotores de lectura resulta indispensable para complementar los contenidos de la asignatura de Literatura. De esta forma, los estudiantes de materias como Literatura y Taller de lectura y redacción asimilarían no solo datos de la teoría literaria, sino también aprenderían a disfrutar de la lectura.

Tal como lo plantea Garrido (2004a), la historia de la literatura, más allá de ser un viaje, es apenas un mapa. Esta reflexión sirvió de guía para que la primera autora de este artículo se propusiera la realización del taller virtual de lectura por placer con un grupo –formado por 14 alumnas que cursaban la materia de Literatura en la escuela de bachilleres Gral. Francisco J. Múgica, ubicada en Huatusco, Veracruz, México– con el que se leyeron textos de autoras y autores mexicanos del siglo XX y contemporáneos, se practicó la lectura en voz alta y se realizaron actividades de escritura creativa. Todo ello, en el marco de la contingencia por COVID-19.

Este trabajo está compuesto por siete apartados. En el primero se exponen brevemente los fundamentos teóricos que sustentan la intervención realizada con este grupo en particular. En el segundo se presentan el contexto, el problema y los objetivos de la intervención. En el

tercero se expone la metodología empleada. En el cuarto se explica la implementación de la estrategia de la intervención. En el quinto se detallan los instrumentos de evaluación. En el sexto se discuten los resultados obtenidos y, por último, en el séptimo apartado se presentan las conclusiones del trabajo de promoción de la lectura.

Fundamentos teóricos

Este trabajo tiene sus fundamentos en la teoría sociocultural (Kirca Demirbaga, 2018; Jovanovic, 2015; Antunes, 2003; Pérez, 2018) y en la pedagogía crítica (Freire, 2003). Ambas perspectivas teóricas ayudaron a la implementación de la intervención y a su comprensión. Los grupos con los que se promueve la lectura son diversos; existe una gran variedad de personalidades y cada persona cuenta con un contexto diferente desde el que mira las cosas. Así pues, la teoría sociocultural considera que el desarrollo cognitivo está directamente ligado a la cultura y a la sociedad en la que cada individuo se desarrolla. De esta forma, la personalidad está determinada por su contexto, así como su forma de aprendizaje. Kirca Demirbaga (2018) menciona que la teoría de Lev Vygotsky es histórico-cultural, pues es el desarrollo histórico de la cultura el que produce los factores que determinan la riqueza del mundo psíquico del individuo y su actividad vital (Jovanovic, 2015). A este respecto, Sornoza Macías y Rebollar Sánchez (2019) afirman que el dominio del sistema de símbolos y signos que requiere el aprendizaje de la lectoescritura representa un factor muy importante en el desarrollo de un niño.

Uno de los elementos principales de la teoría de Vygotsky es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual se refiere a los conocimientos con los que ya cuenta el individuo y a aquellos que está por aprender. La ZDP destaca como fundamento para los procesos de aprendizaje la importancia de la relación e interacción entre alumnos y profesores. Así pues, la “ZDP sería el espacio en el que, gracias a la interacción y a la ayuda de otros, una determinada persona puede realizar una tarea de un modo y en un nivel que no podría alcanzar individualmente” (Antunes, 2003: 26). En este sentido se debe mencionar que los conocimientos previos juegan un papel importante, ya que gracias a ellos cada persona podrá inferir nuevos conocimientos al entrelazar la información nueva con la ya aprendida (Antunes, 2003).

La teoría sociocultural enfatiza los aspectos sociales a la hora de realizar la lectura. Es necesario hacer hincapié en que un lector activo es un lector crítico y autónomo. Para saber qué habilidades o conocimientos se necesitan al realizar una lectura académica y crítica, es preciso,

en primer lugar, indagar. Al respecto, Judith Kalman (Pérez, 2018) expone cuatro pasos necesarios para la apropiación del uso del artefacto letrado. La disponibilidad es el primer paso para la apropiación. Es decir, deben ponerse al alcance del aprendiz un artefacto escrito, ya sea un libro, una computadora, un celular o cualquier otra herramienta que posibilite la lectura. En segundo lugar, debe contarse con las facilidades para que el aprendiz pueda acceder al espacio letrado; por ejemplo, establecer bibliotecas, interlocutores, etc. La participación es el tercer paso y se refiere al involucramiento del aprendiz con una comunidad que también utilice el artefacto letrado al interactuar. En último lugar se encuentra la apropiación, en la que el aprendiz adquiere el artefacto letrado para utilizarlo por su cuenta y aporta una “voz” personal (Pérez, 2018). Es importante mencionar que este último paso es aquel que el profesorado y el personal promotor esperan que suceda con el alumnado. Dicha apropiación posibilitará la lectura crítica y autónoma.

Otra perspectiva teórica que orientó el trabajo con el grupo seleccionado fue la pedagogía crítica (Freire, 2003), la cual indica que la enseñanza no puede ser neutral ni descontextualizada, sino que debe dar pie, precisamente, al pensamiento crítico. Este ejercicio permite al individuo formarse como un agente crítico capaz de decidir por sí mismo y de expresar opiniones fundamentadas acerca de lo que sucede a su alrededor. Para ello, es importante que comprenda el mundo en el que se desarrolla. Esta lectura del mundo implica el análisis de los fenómenos y de las situaciones que suceden en su entorno inmediato. En este sentido, el diálogo funge como un apoyo fundamental en la comprensión, pues a partir de él se comprende y se comparte la comprensión a los otros (Freire, 2003).

Por otro lado, Barragán Caro *et al.* (2018) definen el pensamiento crítico como “una capacidad mental compleja que requiere de destrezas para identificar argumentos, hacer comparaciones, establecer relaciones, realizar inferencias, evaluar evidencias, deducir conclusiones y tomar decisiones, tanto en el contexto escolar como en el contexto social” (p. 87). De esta forma, podemos determinar que el pensamiento crítico es una capacidad que permite el desarrollo académico, laboral y personal. El pensamiento crítico nos permite ser individuos autónomos, capaces de tomar decisiones y de expresar opiniones por nosotros mismos.

Además de estas teorías, los conceptos de lectura y escritura fueron fundamentales para definir la estrategia de intervención. Para Garrido (2004c; 2012), la lectura es tan trascendental como la escritura: “Mientras más suficiente sea una persona en el uso de estos dos sistemas

paralelos, mejor capacitada se hallará para cualquier actividad” (2004c: 7). Para este autor, saber es tan importante como expresarse, por lo que leer y escribir son actividades que no deben estar separadas. Asimismo, se ha hablado sobre la importancia de la capacidad metacognitiva no solamente para la escritura sino para la comunicación en general. Lacon de Lucía y Ortega de Hocevar (2008) mencionan que debe aprenderse a utilizar de forma estratégica los conocimientos intuitivos que hemos adquirido a lo largo de nuestra socialización, pues eso nos permitirá ser escritores más eficientes. La escritura, afirman las autoras, es un acto complejo “que requiere de un contexto social y de un medio” (p. 234). Sin embargo, en las escuelas es difícil que los estudiantes aprendan a escribir reflexivamente; por ello el profesorado debe ser un agente fundamental que funja como mediador en este proceso.

Para Cassany (2006), la práctica de la lectura ayuda al desarrollo del pensamiento crítico. Esto sucede mediante una reflexión que permite identificar las intenciones de cada discurso. En este sentido, el autor comenta que expresar las razones por las que un texto gustó, o no, implica un pensamiento crítico, ya que se lleva a cabo un proceso mental en el que se ponderan los elementos que se tuvieron en cuenta para determinar si el texto fue o no del gusto personal. Así, las actividades para fortalecer el pensamiento crítico de las personas pueden ser diversas y abundantes (Cassany, 2006).

Jurado (2014) menciona la relación que existe entre la lectura crítica y la intertextualidad. Según el autor, el uso que se hace del término intertextualidad no debe confundirse con la simple relación entre diversos textos, pues en realidad se refiere a “reconocer la presencia de las voces de los diversos textos que se representan en el texto que se lee” (p. 14). Así pues, el autor comenta que la lectura crítica está asociada con la capacidad que tiene el estudiante-lector de identificar textos dentro del texto que se interpreta y, a partir de ello, descubrir, como lo menciona Cassany (2006), las intenciones del texto, de los sujetos que se representan en el texto o de los autores.

Relacionados con la lectura y la escritura, otros dos conceptos fueron decisivos para el trabajo grupal en un contexto tan complejo como el de la contingencia por COVID-19. Nos referimos al placer y a la comprensión. Dice Garrido (2012) que el ámbito doméstico es el primer círculo relacionado con la promoción de la lectura; el segundo y el principal entorno formal en el que se fomenta esta actividad es la escuela, tal como lo mencionan también Dantas, Cordón-García y Gómez-Díaz (2017). Estos autores indican que en la infancia la práctica de la lectura se realiza con objetivos de ocio y de deleite, pero que, al llegar a la escuela, la exigencia

de la obtención de ciertos resultados relacionados con la lectoescritura puede ocasionar que los estudiantes pierdan el interés y la motivación por la lectura. El placer y la comprensión son fundamentales en la formación de lectores pues, como lo afirma Garrido (2004b), estos dos factores no deben tratarse por separado, pues la comprensión llega cuando se encuentra placer en la lectura. No se trata únicamente de leer por leer o de mirar la comprensión como una herramienta, pues no lo es. Freire (2003) afirma que la lectura crítica es también el resultado de la comprensión de esta. Ello quiere decir que, en busca de formar lectores activos, la comprensión es una pieza fundamental en el desarrollo lector del individuo. Garrido (2004b) afirma que aquel que no comprende lo que lee no está llevando a cabo la actividad de la lectura, pues leer es comprender. Asimismo, este acto de comprender genera placer pues, al dotar de significado al texto, se genera conocimiento, el placer primigenio.

Problema de intervención y objetivos

La lectura en la adolescencia suele ser un tema complicado. Según Alonso (2005), entre los 13 y 18 años se produce un mayor distanciamiento con la lectura. Este rango de edad coincide con las edades de quienes estudian el bachillerato, uno de los niveles de la educación formal en el que las lecturas que se realizan suelen tener fines utilitarios, pues muchas veces se limitan a los libros de texto. La escuela es el segundo círculo relacionado con la promoción de la lectura, pero, irónicamente, esta institución descuida la lectura y más bien manifiesta un rechazo a la literatura, tal como lo señalan Dantas *et al.* (2017). En este sentido, es necesario que los adolescentes se relacionen con la lectura fuera del contexto escolar, sabiendo que esta práctica no solo se lleva a cabo para la obtención de ciertos resultados académicos, sino que puede realizarse como una actividad habitual, así como ver la televisión o revisar las redes sociales. Al respecto, cabe mencionar que la actividad más realizada por los mexicanos durante su tiempo libre es ver televisión, lo que ocupa más de 50% de su tiempo de ocio. En segundo lugar, se encuentra practicar algún deporte (26%), seguido de hacer reuniones con amigos y familiares (25%), mientras que la lectura de revistas y otros materiales alcanza apenas 6% (Conaculta, 2015). Evidentemente, es común que las personas no consideren la lectura dentro de la administración de su tiempo libre; por ello es preciso que esta práctica se fomente desde una edad temprana.

El objetivo general del trabajo de intervención fue fomentar la lectura y la escritura por placer a partir de textos de autoras y de autores mexicanos del siglo XX y contemporáneos, que

permitan el desarrollo de la comprensión lectora y del razonamiento crítico, además de conocer diversas manifestaciones de la literatura. Asimismo, fueron cinco los objetivos particulares que esta intervención buscó cumplir: 1) Fomentar el interés por la lectura en adolescentes que cursan la materia de Literatura en la Escuela de Bachilleres Gral. Francisco J. Múgica para que estos desarrollen el placer de leer. 2) Incrementar en los estudiantes el conocimiento de la literatura mexicana del siglo XX y contemporánea. 3) Promover la práctica de la escritura creativa. 4) Promover el conocimiento de diversas manifestaciones de la literatura. 5) Coadyuvar al desarrollo de la comprensión lectora, y la capacidad analítica y crítica de las adolescentes. Así pues, este artículo tiene la finalidad de exponer los resultados obtenidos de dicho trabajo de intervención.

Metodología

Para este estudio se ha utilizado una metodología cualitativa, la cual, según Hernández Sampieri (2014), consiste en “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). Así pues, el enfoque utilizado en este trabajo es de investigación-acción. Este enfoque tiene como objetivo mejorar el nivel social y educativo, para lo cual es necesario que primero se estudie el problema, a fin de comprenderlo y determinar lo que hace falta. Lo conforman diversas estrategias que en todo momento buscarán mejorar la calidad en determinadas acciones humanas o situaciones sociales. No obstante, antes de modificar dicha situación, es necesario que el docente estudie y comprenda el problema (Latorre, 2005).

La cartografía lectora de *Literatura a la mexicana: lectura para estudiantes de bachillerato* está dirigida a adolescentes de preparatoria; reúne textos de escritoras y de escritores mexicanos del siglo XX y contemporáneos. Se contó con diversos instrumentos de recolección de datos: encuesta inicial, encuesta final, entrevista grupal y ejercicios, mismos que serán expuestos más adelante.

Contexto y participantes

La intervención de promoción de la lectura que aquí exponemos se llevó a cabo con 14 estudiantes que cursan la materia de Literatura en la escuela de bachilleres Gral. Francisco J. Múgica, ubicada en la ciudad de Huatusco, Veracruz, México, y cuyas edades oscilan entre 16 y 17 años. Se realizaron 11 sesiones a través de la plataforma de videoconferencias Zoom, los

días martes, de 16:00 a 17:00 horas, del 12 de enero al 16 de febrero de 2021 y los miércoles del 24 de febrero al 24 de marzo del mismo año. En este taller, realizado en su totalidad en formato virtual debido al confinamiento por la pandemia de COVID-19, las alumnas practicaron la lectura en voz alta y realizaron actividades de escritura creativa.

Diseño de la intervención e instrumentos de recolección de datos

El director del bachillerato presentó a la facilitadora de lectura con el profesor de la materia de Literatura, el cual impartía clases en tres grupos. Ambos acordaron que no se encargarían tareas ya que, además de que las estudiantes contaban con una fuerte carga de trabajo, el taller se planeó como una actividad lúdica, por placer. Se definió que las sesiones se llevarían a cabo del 12 de enero al 24 de marzo de año 2021, los martes de 16:00 a 17:00 horas. Es preciso señalar que el ingreso al taller fue voluntario, pues la intención era que el taller no fuera visto como una actividad obligatoria. Se realizó la invitación a través de los grupos de WhatsApp de la materia de Literatura.

Las personas interesadas –todas mujeres– se comunicaron con la facilitadora y se formó, así, el grupo de intervención. La primera decisión que tomamos de manera grupal sobre la intervención didáctica fue que los textos se compartieran en pantalla y se leyeran en voz alta. Es importante mencionar que dicha estrategia se determinó como la más idónea, ya que algunas estudiantes se conectaban desde su teléfono celular, lo cual les dificultaba tener el texto en otra ventana o soporte.

Durante las sesiones se leyeron cuentos, poemas, puestas en escena y epístolas. Cada una de las sesiones estuvo conformada por una lectura gratuita realizada por la facilitadora o por la presentación de un video con la voz del/la autor/a del texto seleccionado. Se buscó dar una breve introducción al autor/a y al texto con el fin de que tuvieran presente el contexto en el que fue escrito. En cada una de las sesiones, los textos fueron leídos en voz alta por la facilitadora y por las estudiantes. Hubo ocasiones en las que, por su extensión, un texto era leído en dos sesiones; sin embargo, diez minutos antes de finalizar la sesión, las participantes realizaban comentarios generales sobre su apreciación del texto. Hemos de mencionar que, como señalamos antes, hubo dos momentos en los que la lectura propuesta tuvo que realizarse en dos sesiones por tratarse de un texto extenso. En estos casos, la facilitadora indicaba el momento de detener la lectura, dando pie a los comentarios de las participantes respecto a su

apreciación de la lectura hasta ese punto. En el cuadro 1 hemos agrupado los textos que conformaron la cartografía lectora del taller realizado.

Nombre del texto	Tema	Referencia
Amparo Dávila, “Rueda”.	Sueños	A. Dávila (2001). <i>Árboles petrificados</i> . México: Planeta.
Alberto Chimal, “Connie Mulligan”.	Sociedad	A. Chimal (2015). <i>Los atacantes</i> . Madrid: Páginas de Espuma.
Elena Garro, “Un hogar sólido”.	Muerte	E. Garro (1983). <i>Un hogar sólido</i> . Xalapa: Universidad Veracruzana.
Guadalupe Nettel, “Pétalos”.	Muerte, sociedad	G. Nettel (2019). <i>Pétalos y otras historias incómodas</i> . México: Anagrama.
Minificción, varios autores: Augusto Monterroso, “El dinosaurio”; José de la Colina, “La culta dama”, “Las sirenas”; Guillermo Samperio, “El fantasma”; Juan Armando Epple, “En el bosque”; Marcial Fernández, “Alzheimer”.	Sociedad, amor, muerte, sueños	A. Monterroso (2019). <i>Obras completas (y otros cuentos)</i> . México: Era. L. Zavala (ed.) (2018). <i>Variaciones sobre el dinosaurio</i> . Lima: Micrópilos. J. A. Epple (2013). <i>Con tinta sangre</i> . Barcelona: Thule. M. Fernández (2014). <i>Un colibrí es el corazón de un dios que levita</i> . México: Ficticia.
Enrique Serna, “Hombre con minotauro en el pecho”.	Sociedad	E. Serna (2016). <i>Amores de segunda mano</i> . México: Seix Barral.
Poemas, varios autores: José Gorostiza, “Elementos”; Jaime Sabines, “Tu nombre”, “Espero curarme de ti...”; Carlos Pellicer, “Uno”; Xavier Villaurrutia, “Amor condusse noi ad una morte”; Rosario Castellanos, “Ajedrez”.	Amor	M. Castillo (ed.) (2012). <i>Antología</i> . Xalapa: Universidad Veracruzana. J. Sabines (1983). <i>Nuevo recuento de poemas</i> . México: Joaquín Mortiz. R. Castellanos (2006). <i>Poesía no eres tú</i> . México: Fondo de Cultura Económica.
Cartas entre Elena Garro y Adolfo Bioy Casares.	Amor	“Historias de amor: cartas de Adolfo Bioy Casares a Elena Garro”. <i>La Nación</i> , 3 de diciembre 3, 1997. https://www.lanacion.com.ar/cultura/cartas-de-adolfo-bioy-casares-a-elena-garro-nid213930/

Cuadro 1. Cartografía lectora

Durante el desarrollo de las sesiones se llevaron a cabo tres principales actividades: 1) la escritura de un minicuento; 2) la escritura de un texto de creación colectiva denominado “un cadáver exquisito”; y 3) el diseño de un cartel con un minicuento de la autoría de las participantes.

A partir de la tercera sesión, la estrategia se cambió, pues después del primer ejercicio casi la mitad de las estudiantes abandonaron el taller. Desde el día 24 de febrero las sesiones se cambiaron a los miércoles, ya que muchas de las estudiantes expresaron que por cuestiones académicas les sería imposible seguir asistiendo al taller los martes.

Los instrumentos utilizados para la recopilación de datos fueron una encuesta inicial, una encuesta final, una entrevista grupal y textos generados por las participantes del taller. La encuesta inicial permitió diagnosticar los hábitos de lectura de las participantes, así como su conocimiento acerca de la literatura mexicana en general. Otro de los datos proporcionados por este primer instrumento fue la accesibilidad de las estudiantes para tomar el taller. A partir de esto, se determinó que los textos serían compartidos en la pantalla durante su lectura en cada sesión, pues algunas de las estudiantes solo disponían de su teléfono celular. Por otro lado, en el diagnóstico se identificó que el conocimiento de las alumnas relativo a géneros y autores era limitado, de manera que tanto la cartografía como la planeación de las sesiones fueron adaptadas para que el taller contara con una diversidad de temas de interés para las adolescentes a la vez que incrementaba su bagaje literario. Para registrar lo ocurrido en cada sesión se contó con una bitácora en la que se apuntaron cuestiones generales, como la asistencia y el desempeño de las estudiantes.

El siguiente instrumento de recopilación de datos fue la encuesta final, aplicada entre la penúltima y la última sesión. Gracias a dicha encuesta fue posible conocer los textos que más les gustaron a las estudiantes, así como los que menos les gustaron. Otra de las preguntas fue en cuanto a su percepción acerca de si creían que la modalidad virtual hubiera afectado su desempeño en el taller. Por último, se realizó una entrevista grupal para abundar en sus respuestas a la encuesta. En dicha entrevista, las estudiantes expresaron las razones por las que un texto les gustó o no les gustó, lo que ayudó a determinar el estilo que les llamó más la atención. Asimismo, fueron significativas las reflexiones que realizaron acerca de cómo la contingencia por la COVID-19 afectó no solo su desempeño en el taller sino también su rendimiento escolar.

La primera actividad fue la escritura de minicuentos, escritos por las participantes sobre temáticas diversas como el amor, la muerte o los sueños. En dos de los minicuentos se advierte un trabajo de intertextualidad: uno con el cuento de “Caperucita Roja” y el otro con la saga de *Harry Potter*. En el cuadro 2 se muestran los resultados.

Minicuentos de CC	
La Caperuza	
Los lobos todavía no aparecían, ella estaba a salvo. La caperuza aún no era el manto.	
La lectora	
Conoce de reinos y mundos. Diferencia entre prosa y verso. Y busca un amor como el de los libros. Pero nunca ve más allá de su nariz, que se olvida del chico en el metro al que cada día hace sonreír.	
Minicuento de FP	
El Expelliarmus fallido	
Los papeles cambiaron, el elegido finalmente murió; por consecuencia él no debe ser nombrado, avadaKedavra pronunció.	
Minicuento de KA	
Mirada	
Llegué a la ubicación, esperé ahí y de entre las tinieblas sus ojos me miraban fijamente.	

Cuadro 2. Minicuentos³

El segundo ejercicio consistió en realizar un cadáver exquisito, esto es, una obra colectiva que consiste en desarrollar ideas, historias e incluso dibujos a partir de otro. Un participante empieza planteando una idea. Posteriormente, cada participante continuará la obra a partir de lo escrito por el anterior inmediato. En el cuadro 3 se presenta la actividad realizada durante la sesión.

³ Se muestran únicamente los minicuentos que fueron autorizados por las autoras.

Cadáver exquisito

Facilitadora: Tenía 3 pesos en mi monedero

FP: De los cuales solo disponía

VV: Los mismos 3 pesos, pero se me perdieron

CC: Es por ello, que ahora ya no sé qué diré

MS: y mejor me iré

Facilitadora: Aunque el señor de amarillo me haya dicho que

FP: Si no me apetecía adquirir aquella suma tan valorativa

VV: Mejor la diera por perdida

CC: Pues la verdad no valía

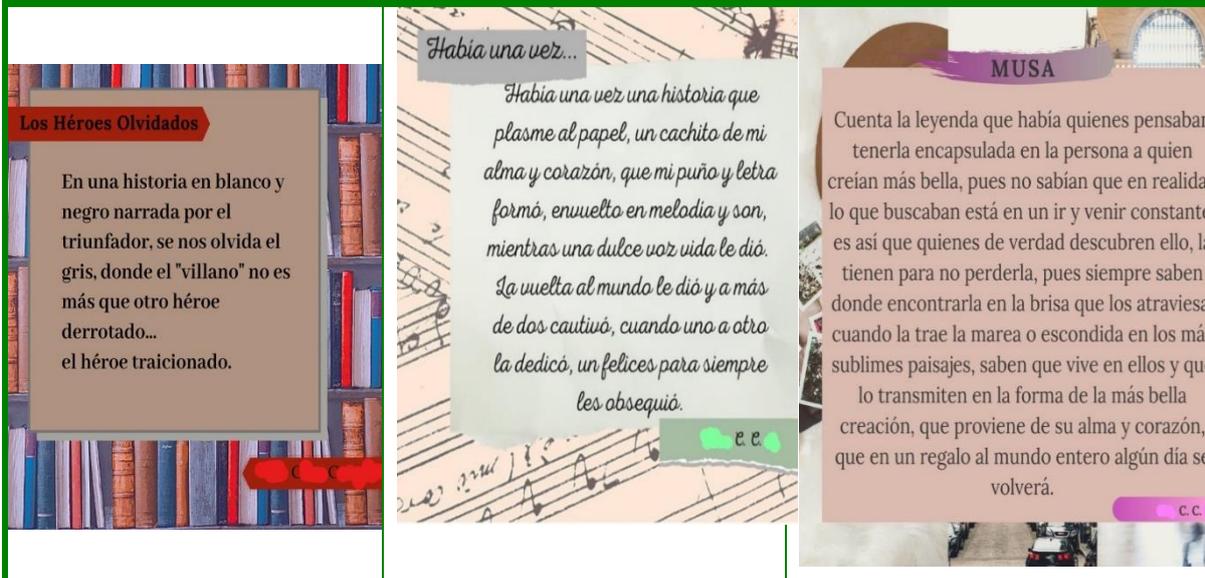
MS: lo que en verdad quería

Facilitadora: Era despertar de ese sueño que en lugar de reparación me había provocado la muerte.

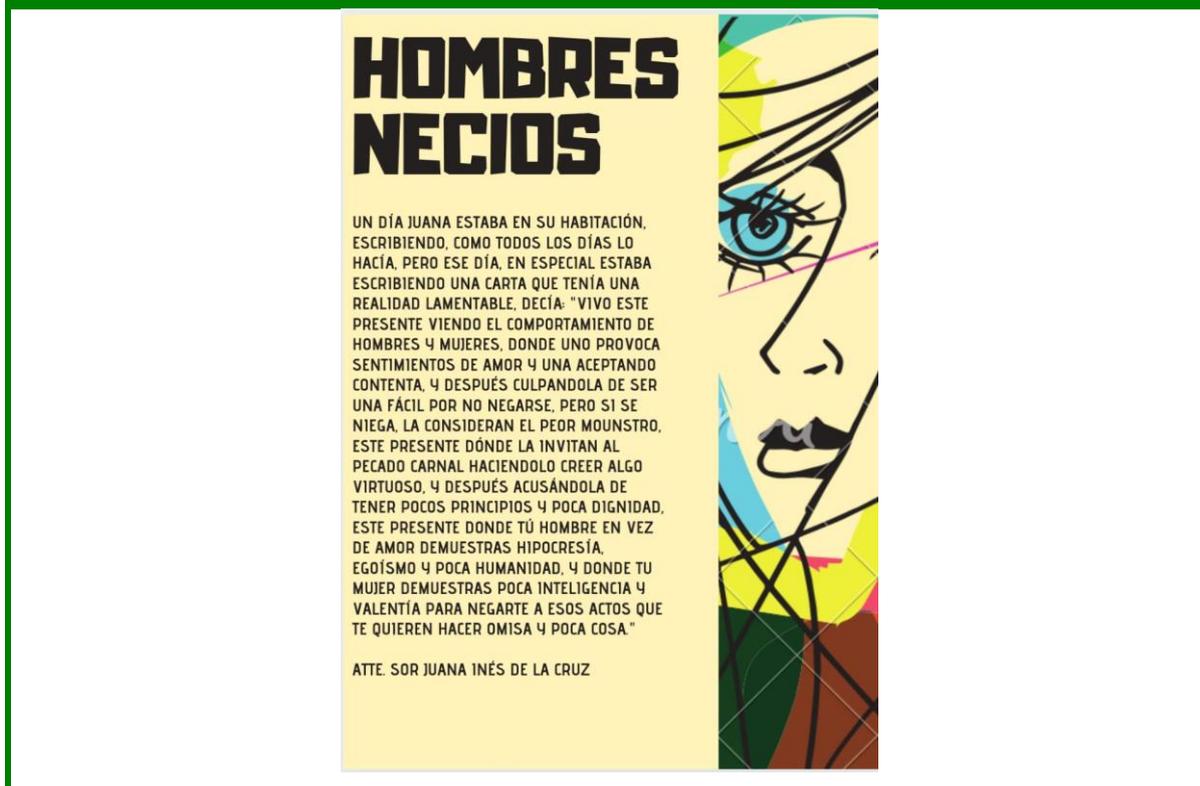
Cuadro 3

La tercera actividad consistió en el diseño y la elaboración de carteles con un minicuento escrito por cada una de las estudiantes. Se muestra en el cuadro 4 el resultado de esta actividad.

Carteles de CC



Cartel de MS



Cuadro 4. Carteles de las estudiantes

Análisis de datos

Para mostrar los resultados en el aspecto cuantitativo se crearon gráficas con la información obtenida, a partir de los instrumentos de recolección de datos. De igual manera, la construcción de gráficas fue útil para representar las respuestas de la encuesta inicial respondida por las

participantes, así como para representar las asistencias y los datos obtenidos de la encuesta final. Por otro lado, para la formalización de la información cualitativa se realizó una transcripción de la entrevista grupal, lo cual permitió el análisis de las respuestas de las estudiantes. Dicha entrevista fue fundamental para conocer los textos preferidos de las participantes, así como aquellos que no fueron de su agrado. De la misma manera, este instrumento permitió que se conocieran las razones de su preferencia.

Por su parte, las actividades de escritura fueron analizadas con base en el marco referencial seleccionado para este trabajo. Entre los elementos que destacan se encuentra la intertextualidad (Jurado, 2014) y el pensamiento crítico (Cassany, 2006; Barragán Caro *et al.*, 2018). Así, pues, siguiendo a Garrido (2012), las actividades de escritura y de lectura fueron complementándose a lo largo del taller.

Resultados y discusión

Desde la primera sesión, a la que asistieron las 14 estudiantes, una mínima parte del grupo – entre tres y cuatro integrantes– era la que participaba. No obstante, las cinco alumnas que más participaron fueron las que permanecieron en el taller hasta el final. De las alumnas que abandonaron el taller, dos comentaron que tuvieron que entrar a clases de regularización para mejorar sus calificaciones en la escuela; una mencionó que tuvo que salir por situaciones personales, mientras que seis no se reportaron para comunicar el motivo de su salida. De las cinco estudiantes que respondieron el cuestionario final, dos notificaron que no asistirían a la entrevista final que se llevó a cabo en la última sesión.

La escritura de un minicuento fue la primera actividad realizada en el taller. Como se ha mencionado anteriormente, en algunos de los textos escritos por las participantes se observa una intertextualidad con el cuento de “Caperucita Roja” así como con la saga de *Harry Potter*. Cabe recordar que la intertextualidad, como lo menciona Jurado (2014), está relacionada con la lectura crítica, pues supone un reconocimiento de diversos textos que se representan en otros textos leídos, en este caso, escritos. En un inicio se planeó una actividad cada dos sesiones; no obstante, las dos sesiones inmediatas después de la realización del ejercicio hubo un abandono de 42% (6 estudiantes), por lo que se determinó que únicamente se llevarían a cabo dos ejercicios de escritura más: un cadáver exquisito y la elaboración de un minicuento hecho cartel.

El cadáver exquisito se realizó durante la quinta sesión. Ya que asistieron pocas estudiantes a la sesión, el texto resultante no fue muy largo; además, dos de las asistentes notificaron que tenían que salir temprano, por lo que el tiempo designado para llevar a cabo la actividad disminuyó. Este fue un ejercicio nuevo para ellas y manifestaron que les habría gustado realizarlo de manera presencial, dadas las limitaciones de la plataforma Zoom para llevarlo adelante.

En el cuestionario final, las participantes manifestaron que el texto que más gustó –cabe señalar que podían elegir más de uno– fue “Connie Mulligan” de Chimal (2015), con cuatro menciones, seguido de las cartas de Bioy Casares a Elena Garro, con tres. “Un hogar sólido” de Garro (1983), “Hombre con minotauro en el pecho” de Serna (2016) y la selección de poemas tuvieron dos menciones respectivamente; mientras que “Rueda” de Amparo Dávila (2001) y la selección de minificciones contaron únicamente con una mención. Es importante resaltar que, de los textos leídos en el taller, “Connie Mulligan” fue el más largo de todos y uno de los más complejos; la lectura se desarrolló en dos sesiones completas. Esto es importante porque, ya sea por estereotipos o por otras razones, se podría pensar que a las y los adolescentes les gustan las lecturas cortas y sencillas.

Entre las razones expresadas por las participantes, destacamos la que se refiere a “Connie Mulligan”, considerado un cuento complejo que hizo reflexionar a la estudiante. La participante CC también manifestó que lo que le gusta de la lectura es la capacidad que tiene de hacerla razonar. En este punto cabe recordar que este texto es una puesta en escena, por lo que se encuentra estructurado de una forma distinta a un cuento, un poema o una novela. Por otro lado, también mencionó que “Connie Mulligan” fue la lectura que más le gustó porque la hizo pensar “más allá” y crear “teorías” sobre lo que pasaría en la historia.

En la pregunta acerca de los textos que les gustaron menos, el único texto que no recibió mención alguna fue la selección de poemas, lo que implica que, si bien no fue el texto que más le gustó a la mayoría de las participantes, en definitiva, no fue de su desagrado. Por otro lado, los datos indican que los textos que les gustaron menos fueron “Hombre con minotauro en el pecho” y las cartas de Bioy Casares a Elena Garro, con dos menciones cada uno. Los textos que tuvieron una sola mención fueron “Hombre con minotauro en el pecho”, “Rueda” y la selección de minificciones. En cuanto a si consideraban que la modalidad virtual había mermado su desempeño en el taller, de las cinco participantes que respondieron la encuesta, tres consideraron que la modalidad virtual no afectó su desempeño en el taller; una contestó

que sí influyó, mientras que una decidió responder lo siguiente: “En parte sí, pero no solo en el taller, sino que en general ha afectado mi vida cotidiana a la que estaba acostumbrada” (comunicación personal, marzo 24, 2021).

Las razones expresadas por las estudiantes en la entrevista grupal acerca de su preferencia por cada texto tienen que ver con la complejidad de las lecturas. Mencionaron que cuentos como “Connie Mulligan” y “Hombre con minotauro en el pecho” las hizo pensar “más allá”, ya sea reflexionando acerca del contenido del texto o imaginando “diferentes teorías” de lo que podría ocurrir. Incluso, dos de las participantes mencionaron que realizaron una relectura de “Connie Mulligan” de forma voluntaria para lograr una mejor comprensión del texto. En el caso del cuento de Serna, una estudiante destacó su contenido fuerte y reconoció que trataba diversas cuestiones sociales, al igual que el cuento de Chimal.

Por otro lado, también se mencionaron las cartas que Bioy Casares le envió a Elena Garro y “Un hogar sólido” de Garro. El comentario que se hizo de las cartas se refiere al gusto por una escritura más íntima o personal y la importancia del contexto en la historia que se cuenta. La participante FP se encuentra interesada por saber lo que los autores dicen y responden. En cuanto a “Un hogar sólido”, se comentó que el gusto fue motivado por la forma en la que la historia es contada. En este punto es preciso recordar que “Un hogar sólido” es una obra de teatro, por lo que la estructura es distinta. La participante CC encontró interesante que la historia se desarrolle dentro de una tumba que era el hogar de una familia; además, llamó su atención que “cada uno cuenta diversos sucesos, qué es lo que quieren, qué es lo que son en ese momento” (comunicación personal, marzo 24, 2021).

En cuanto a las razones que dieron para determinar los textos que menos les gustaron, la estudiante CC mencionó que el texto que le llamó menos la atención fue “Rueda”, de Amparo Dávila, porque la trama le pareció sencilla y no le causó un impacto tan intenso como sí lo hicieron otros cuentos. Lo comparó con “Hombre con minotauro en el pecho” y con “Connie Mulligan”, y refirió que estos son complejos y hablan sobre problemas sociales. Con respecto a esto, Freire (2003) afirma que la lectura y la comprensión del mundo son indispensables al leer palabras, pues conocer el mundo también es conocer el lenguaje (y la lengua). Para la estudiante, los textos más relevantes fueron aquellos que hablaban de problemas sociales, del contexto actual. Esta comprensión del mundo ayudó a la comprensión lectora del texto, lo que la llevó a realizar una lectura crítica.

Por otro lado, la estudiante FP mencionó que “Pétalos” de Nettel (2019) fue el cuento que menos le agradó, pues notó una diferencia con respecto a otros textos conocidos. También compartió que en un principio no lograba seguir el texto sino hasta párrafos después, y que, incluso al comprenderlo mejor, la diferencia que percibió no le gustó. Hizo hincapié en que el texto no la incomodó; esto fue porque durante la sesión surgieron algunos comentarios acerca de que el texto pudo llegar a incomodar o a causar una sensación extraña, ya que el personaje investigaba a las personas a partir de lo que alcanzaba a oler en los inodoros de baños públicos.

En este punto, cabe mencionar que las lecturas gratuitas se programaron con la intención de que las estudiantes conocieran a más escritores mexicanos aparte de los que se leían en la intervención. Respecto a esto, las estudiantes reconocieron que en el taller de lectura descubrieron nuevos autores y géneros. Asimismo, fueron seleccionados textos de diversos niveles de complejidad y de extensión, criterio en el que se obtuvo información interesante, pues el texto que más les gustó fue el más extenso, el cual incluso requirió una relectura para una mejor comprensión. Esto confirma lo que Garrido (2004b) menciona sobre el placer y la comprensión, pues estos dos elementos se complementan. También se incorporaron epístolas y una puesta en escena; además, con la revisión y la escritura de los minicuentos y la creación de un cartel a partir de ellos, se demostró que la literatura no es solamente un conjunto de novelas o cuentos largos, sino que puede manifestarse de diversas maneras.

Un asunto que es preciso señalar es que, después de realizar el primer ejercicio de escritura creativa, seis estudiantes salieron del taller. Entre las diversas razones que pueden existir para explicar este hecho, se considera la posibilidad de que el ejercicio de la escritura de una minificción no es el más adecuado para comenzar un taller de lectura por placer. Por esta razón, resulta necesario investigar y analizar qué ejercicios podrían ser los más adecuados para adentrar a las y los estudiantes en la práctica de la escritura creativa. Al respecto, es preciso recordar que Lacon de Lucía y Ortega de Hocevar (2008) mencionan la importancia del contexto en la implementación de actividades de escritura, por lo que este factor debe ser fundamental en la planeación de un futuro taller.

Ahora bien, el primer objetivo particular de esta intervención fue fomentar el interés en adolescentes que cursan la materia de Literatura en la Escuela de Bachilleres Gral. Francisco J. Múgica para que desarrollen el placer por la lectura. Al respecto, podemos decir que este objetivo se cumplió en parte pues, si bien las participantes fueron abandonando el taller, las

tres alumnas que lo concluyeron expresaron en la entrevista final que ciertas lecturas les parecieron placenteras.

El segundo objetivo fue incrementar en los estudiantes el conocimiento de la literatura mexicana del siglo XX y contemporánea que han creado los escritores mexicanos. Este objetivo se considera cumplido, ya que, a pesar de que en las lecturas gratuitas se retomaron algunos autores y autoras que las participantes ya conocían, los textos seleccionados para la cartografía incorporaron escritoras y escritores desconocidos para ellas, especialmente las y los autores contemporáneos.

El tercer objetivo fue promover la práctica de la escritura creativa, mismo que se considera parcialmente cumplido pues, a pesar de que al inicio se planearon diversos ejercicios de escritura para que se llevaran a cabo cada dos clases, después del primero las participantes comenzaron a abandonar el taller, por lo que el número de ejercicios de escritura disminuyó.

En cuarto lugar, se encuentra el objetivo de promover el conocimiento de diversas manifestaciones de la literatura. Consideramos este objetivo cumplido, ya que, desde el inicio del taller, se incorporaron epístolas, una puesta en escena y minificción en la cartografía lectora. Además, uno de los propósitos del ejercicio final fue mostrar que la literatura puede presentarse en diversos soportes, como el cartel.

El quinto objetivo fue coadyuvar en el desarrollo de la comprensión lectora y en la capacidad analítica y crítica de las adolescentes, el cual se considera como cumplido. Al final de cada lectura hubo un espacio en el que se realizaban comentarios por parte de las participantes. Además, en la entrevista final, las estudiantes se mostraron capaces de reconocer el nivel de complejidad de los textos, expresando su agrado o desagrado por ellos.

Conclusiones

Si bien es cierto que en el nivel medio superior se cuenta con la materia de Literatura, es necesaria la implementación de talleres que posibiliten que las y los estudiantes practiquen la lectura. Los planes de estudio se centran en brindar conocimiento acerca de movimientos y de corrientes literarias, así como en ofrecer características de los diversos géneros literarios que existen. No obstante, el ejercicio de lectura puede llegar a ser bastante enriquecedor no solo en un ámbito académico sino personal. El pensamiento crítico forma ciudadanía capaz de cuestionar lo que sucede a su alrededor y de tomar decisiones por sí mismo. La construcción

de una sociedad crítica es una tarea importante que la o el promotor de lectura debe tomar en serio, pues gracias a la lectura es posible desarrollar dichas habilidades críticas.

La elaboración e implementación de este taller fue un ejercicio sumamente enriquecedor. En un principio, la intervención fue planeada para realizarse en una modalidad presencial; sin embargo, el contexto de pandemia que estamos viviendo orilló a que tanto este como otros proyectos se realizaran en una modalidad virtual. El primer reto fue la falta de experiencia con el uso de plataformas como Zoom, pues, a pesar de que al iniciar la intervención ya se había cursado un semestre de forma virtual, fue necesaria la familiarización como anfitriona, pues dichas plataformas digitales cuentan con diversas herramientas que fueron de gran ayuda al impartir el taller.

La selección de lecturas de diversos estilos y temáticas permitió que en cada sesión las estudiantes comentaran su punto de vista respecto de los textos, siendo este un comienzo para el desarrollo del pensamiento crítico al determinar sus gustos literarios, identificando y explicando por qué un texto fue de mayor o menor agrado, tal como lo afirma Cassany (2006). Entre tales fundamentaciones se encontró que la mayoría de las entrevistadas se interesó más por los textos que se refieren a cuestiones sociales y por los que no son tan sencillos de leer.

Una de las consideraciones que sobresalen entre los resultados de esta intervención fue el abandono de las participantes a partir de la implementación de la primera actividad de escritura. Ante esto, se reconoce que fue necesaria una actividad para que la facilitadora de lectura conociera más a fondo los intereses y gustos de las participantes. En este sentido, es importante que el taller mantenga una dinámica lúdica que permita la socialización así como un ambiente de confianza.

Tal como se mencionó anteriormente, la literatura mexicana es vasta en muchos de sus ámbitos; sin embargo, su promoción es escasa. Es importante que las personas conozcan la literatura producida por autoras y autores mexicanos, ya que en varios casos abordan temas de interés común, muchas veces relacionados con el contexto en el que nos desarrollamos como personas. Por eso es tan importante que las personas, comenzando por las y los jóvenes, comiencen a acercarse a estos autores, pues la literatura es también una forma de conocer la realidad en la que viven.

Es importante que México consiga un mejor lugar en el ámbito de la lectura en evaluaciones internacionales; sin embargo, la prioridad es que las y los estudiantes del país cuenten con las herramientas necesarias para desarrollarse tanto personal como

académicamente. Realizar talleres de lectura es una forma de contribuir a este desarrollo, ya que, como se mencionó anteriormente, la lectura coadyuva al desarrollo de un pensamiento crítico. A fin de cuentas, lo más importante es estimular el pensamiento crítico de las y los jóvenes para que sean adultos capaces de tomar sus propias decisiones. Como conclusión, destacamos la importancia que, desde el punto de vista emocional, tiene la realización de un taller de lectura por placer en un contexto tan complicado como el de la pandemia por COVID-19.

Referencias

- Alonso Blázquez, Francisco (2005). “Sobre la literatura en la adolescencia”. *Zona próxima*, 6, 130-145. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300609.pdf>
- Antunes, Celso (2003). *Vigotsky en el aula... ¿Quién diría?* Buenos Aires: Sb.
- Barragán Caro, Astrid Patricia, Nidia Inés Plazas Cepeda y Guillermo Alfonso Ramírez Vanegas (2018). “La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico”. *Educación y ciencia*, (19).
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7982039.pdf>
- Cassany, Daniel (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castellanos, Rosario (2006). *Poesía no eres tú*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castillo, Mildred (ed.) (2012). *Antología*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Chimal, Alberto (2015). *Los atacantes*. Madrid: Páginas de Espuma.
- Conaculta (2015). *Presentación Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015*. Encuesta Nacional de Lectura y Escritura. <https://observatorio.librosmexico.mx/encuesta.html>
- Dantas, Taísa, José Antonio, Córdón-García y Raquel Gómez-Díaz (2017). “Lectura literaria juvenil: los clubes de lectura como entornos de investigación”, *Ocnos*, 16(2), 60-74.
<https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/16117/lectura%20literaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dávila, Amparo (2001). *Árboles petrificados*. México: Planeta.
- Epple, Juan Armando (2013). *Con tinta sangre*. Barcelona: Thule.
- Fernández, Marcial (2014). *Un colibrí es el corazón de un dios que levita*. México: Ficticia.
- Freire, Paulo (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Garrido, Felipe (2004a). *Cómo leer (mejor) en voz alta*. Córdoba: Ediciones del Sur.

- Garrido, Felipe (2004b). *Para leerte mejor*. México: Planeta.
- Garrido, Felipe (2004c). *El buen lector se hace, no nace*. Córdoba: Ediciones del Sur.
- Garrido, Felipe (2012). *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. México: Conaculta.
- Garro, Elena (1983). *Un hogar sólido*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Hernández Sampieri, Roberto (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- “Historias de amor: cartas de Adolfo Bioy Casares a Elena Garro” (3 de diciembre de 1997). *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/cultura/cartas-de-adolfo-bioy-casares-a-elena-garro-nid213930/>
- Jovanovic, Gordana. (2015). “Vicissitudes of History in Vygotsky’s Cultural-Historical Theory”. *History of the Human Sciences*, 28(2), 10-33.
- Jurado Valencia, Fabio. (2014). “La lectura crítica: el diálogo entre los textos”, *Ruta maestra*, 8, 10-15. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2018/05/La-lectura-cr%C3%ADtica-el-di%C3%A1logo-entre-los-textos.pdf>
- Kirca Demirbaga, Kubra (2018). “A Comparative Analysis: Vygotsky’s Sociocultural Theory and Montessori’s Theory”. *ARECLS*, 15, 113-126.
- Lacon de Lucía, Nelsi y Susana Ortega de Hocevar (2008). “Cognición, metacognición y escritura”. *Signos*, 41(67), 231-255.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v41n67/a09.pdf>
- Latorre, Antonio (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó, <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Monterroso, Augusto (2019). *Obras completas (y otros cuentos)*. México: Era.
- Nettel, Guadalupe (2019). *Pétalos y otras historias incómodas*. México: Anagrama.
- Pérez, Inés Gimena (2018). “Leer en la universidad”. En Lucia Natale y Daniela Stagnaro (orgs.), *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza* (pp. 59-111). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
https://www.academia.edu/41013889/La_lectura_y_la_escritura_en_las_disciplinas_Lineamientos_para_su_ense%C3%B1anza
- Sabines, J. (1983). *Nuevo recuento de poemas*. México: Joaquín Mortiz.
- Serna, Enrique (2016). *Amores de segunda mano*. México: Seix Barral.

Sornoza Macías, Priscila Elizabeth, y Maricel Alba Rebollar Sánchez (2019). “Estrategia para el desarrollo de la lectoescritura en niños y niñas de 4 a 5 años, centrada en la unidad de análisis Zona de Desarrollo Próximo de L. S. Vygotsky”. *Revista San Gregorio*, (28), 36-47.

<http://190.15.133.15/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/628/4-PRISCILAI>

Zavala, Lauro (ed.) (2018). *Variaciones sobre el dinosaurio*. Lima: Micrópilos.