



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO



PROGRAMA EDUCATIVO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA
Y RECREACIÓN LITERARIA

TÍTULO
EL DESAFÍO DE LOS FORMADORES DE DOCENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA:
REINVENTARSE COMO LECTOR, A TRAVÉS DE MEDIOS DIGITALES,
PARA REALIZAR PRÁCTICAS LECTORAS AUTÓNOMAS Y POR GUSTO

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y RECREACIÓN LITERARIA

PRESENTA:

LAURA ARZOLA GUERRA

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. KARLA L. AGUILAR ISLAS

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO, 2024.

DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

Ciudad de México, 01 de diciembre de 2023.

PRESENTE

LIC. LAURA ARZOLA GUERRA

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

EL DESAFÍO DE LOS FORMADORES DE DOCENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA: REINVENTARSE COMO LECTOR, A TRAVÉS DE MEDIOS DIGITALES, PARA REALIZAR PRÁCTICAS LECTORAS AUTÓNOMAS Y POR GUSTO.


A propuesta de la directora de tesis **MTRA. KARLA LISET AGUILAR ISLAS**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en educación básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	MTRA. MIREYA MARTINEZ MONTES
SECRETARIA (O)	MTRA. KARLA LISET AGUILAR ISLAS
VOCAL	MTRA. SANDRA BETCI TREJO FRAGOSO
SUPLENTE	MTRA. ANABEL LOPEZ LOPEZ
SUPLENTE	MTRA. CLAUDIA MARTINEZ MONTES

ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR


MTRA. TERESA DE JESÚS PÉREZ GUTIÉRREZ

DIRECTORA DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO



*A todas las personas que me acompañaron
y de alguna manera intervinieron
para lograr esta investigación,
gracias por darme la oportunidad
de crecer profesionalmente.*

*A mi hija, Magui
Por compartir de tu tiempo,
por la luz que das en mi camino,
por tu compañía en cada paso.*

*A mi madre
Por tu ejemplo de perseverancia.
Mis logros son tus logros.*

*A mis hermanos
David, siempre presente,
gracias por tu tiempo,
paciencia y complicidad.*

*Juan, a pesar de la distancia
siempre cuento con tu apoyo.*

*A los formadores de docentes que compartieron sus
experiencias lectoras y sus voces hicieron eco.*

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	6
I. LAS PRÁCTICAS LECTORAS EN LAS Y LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA	9
A. La visión internacional y nacional del fomento a la lectura y las prácticas lectoras de las y los docentes.....	9
1. Una mirada global a la práctica lectora docente y el fomento a la lectura.....	10
2. Presencia del fomento a la lectura en las prácticas lectoras de los docentes en México.....	16
B. Un acercamiento a las reformas curriculares y el perfil lector	21
1. De las reformas curriculares a la práctica docente.....	21
2. La lectura en las propuestas curriculares.....	23
3. LA RIEB, los docentes y el perfil lector.....	24
4. El Nuevo Modelo Educativo y las prácticas lectoras de los docentes.....	26
5. Hacia la Nueva Escuela Mexicana	29
6. La práctica lectora ante los retos de la formación y actualización docente...	31
II. LA PRÁCTICA LECTORA AUTÓNOMA Y POR GUSTO EN LA FORMACIÓN DOCENTE.....	39
A. El estado del fomento lector en la formación y actualización docente.....	39
1. El programa de fortalecimiento docente.....	41
2. Del problema delimitado a posibles soluciones.....	67
B. Referentes metodológicos	69
1. Investigación Biográfico-narrativa.....	69
2. Documentación de Experiencias pedagógicas.....	73
3. La metodología, hacia la Intervención Pedagógica	76
III. PRÁCTICAS LECTORAS AUTÓNOMAS EN ESPACIOS DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE.....	83
A. Revisión de antecedentes cercanos a las prácticas lectoras de los docentes	83
1. Una comunidad de lectores	84
2. La historia de vida lectora en el fomento a la lectura.....	85
3. Prácticas lectoras cotidianas en el aula	87
4. La formación docente entre el arte y los textos literarios.....	89

5. Experiencias de formación docente.....	90
B. Las prácticas lectoras desde una perspectiva teórica y pedagógica.....	91
1. Las prácticas lectoras entre los docentes: un desafío continuo.....	91
2. Pedagogía por Proyectos.....	114
IV. DISEÑO DE INTERVENCIÓN SOBRE EL FOMENTO A LA LECTURA EN PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN.....	136
A. Elementos metodológicos de la indagación y la intervención.....	136
1. Contexto virtual sincrónico para la intervención.....	136
2. Formadores de docentes de la intervención.....	137
3. Espacios virtuales sincrónicos de la intervención.....	138
4. Justificación.....	139
B. La Intervención Pedagógica con formadores de docentes a distancia.....	140
1. Propósitos.....	140
2. Lista de acciones previas y recursos.....	141
3. Competencias e indicadores.....	142
4. Procedimiento específico de la IP: Taller virtual.....	143
C. Evaluación y seguimiento.....	150
1. Diario autobiográfico.....	150
2. Lista de cotejo.....	151
3. Escala estimativa.....	152
4. Cuadro recapitulativo de competencias observadas.....	153
V. LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	155
A. Informe Biográfico-narrativo: Reencuentro con la lectura.....	155
Episodio 1. El que busca encuentra	155
Episodio 2. Ecos de lecturas	165
Episodio 3. Malteada de saberes.....	175
Episodio 4. Leamos juntos.....	185
Episodio 5. Lecturas sin prisa.....	195
B. Informe general	205
CONCLUSIONES.....	223
REFERENCIAS	226
ANEXOS.....	236

INTRODUCCIÓN

Las prácticas lectoras en el aula y fuera de ella tienen diversos caminos en los que la lectura cumple propósitos que van desde leer por obligación materiales utilitarios, hasta leer para disfrutar una lectura. Leer por gusto es un acto que da origen a lectores autónomos, que además de realizar lecturas frecuentes cuentan con el gusto de leer para disfrutar, esto permite que las destrezas y habilidades de la lengua se adquieran con un sentido opuesto a la obligación de contenidos curriculares e imposiciones de lo que se debe leer.

En este trabajo se presenta una investigación e Intervención Pedagógica que surgió del interés por transformar las prácticas lectoras de los formadores de docentes de educación básica, con la finalidad de crear un espacio de encuentros virtuales en colectivo en un ambiente favorable para la lectura, dejando atrás las lecturas predominantemente utilitarias, para abrir la posibilidad de fomentar la lectura autónoma por medio de experiencias de vida cooperativa que den origen a conversaciones y, a comentarios sobre lecturas que inviten a leer y contagien el gusto por la lectura.

Esta investigación se desarrolló a partir del enfoque cualitativo interpretativo, su diseño metodológico consideró un espacio virtual sincrónico y en un primer momento se utilizó el método de Investigación-acción para el desarrollo del Diagnóstico Específico. Los resultados de este diagnóstico permitieron delimitar la problemática y orientar la intervención. Por otro lado, uno de los elementos metodológicos principales, que se utilizó en la intervención es la documentación Biográfico-narrativa, para documentar experiencias pedagógicas con la técnica del relato único, lo que favoreció la reflexión de la propia práctica lectora de los formadores de docentes. El contenido de este trabajo está organizado en cinco capítulos, a continuación, se presenta brevemente cada uno.

En el capítulo I, se da una mirada global de las políticas educativas internacionales y nacionales que impactan las prácticas lectoras de los docentes, en el contexto actual. En

México, en la Estrategia Nacional de Lectura se propone convertir al docente en un modelo lector, descrito como un “buen lector”, sin embargo, no hay una formación que contribuya a la construcción de hábitos lectores para que sean lectores autónomos.

En el capítulo II, se presentan los elementos metodológicos del diagnóstico y de la intervención. Para el Diagnóstico Específico, se tomó una muestra no probabilística integrada por 30 formadores de docentes de educación básica, la aplicación de un cuestionario y la implementación de la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio a través de medios digitales, para reconocer las prácticas lectoras de los formadores de docentes identificando la frecuencia de lectura y su propósito. Las técnicas e instrumentos utilizados permitieron la construcción del planteamiento del problema, de las preguntas de indagación y de los supuestos teóricos. Todo lo anterior para reconocer la práctica lectora en los formadores de docentes, desde un contexto académico virtual.

En el capítulo III se presenta el sustento teórico desde tres perspectivas, la primera corresponde a la selección de investigaciones, que constituyen el breve estado del arte, con cinco tesis de las cuales se recuperan algunas aportaciones como la comunidad de lectores, la historia de vida lectora, la práctica lectora cotidiana en el aula y la estrategia didáctica de Pedagogía por Proyectos en el marco de un taller de formación docente. En un segundo momento se puntualizan los aportes teóricos que sustentan la lectura autónoma y por gusto, desde las posturas y conversaciones de Garrido (2004), Argüelles (2017); la creación de ambientes lectores favorables de Chambers (1991); sobre la práctica lectora con Cassany (2003), Cerrillo (2016) y Lerner (2001), entre otros. Por último, se explica el marco teórico de Pedagogía por Proyectos de Jolibert y Jacob (2015) como una estrategia didáctica para la intervención, bajo un enfoque cooperativo, socializador y democrático.

En el capítulo IV se delimita el diseño de la Intervención Pedagógica y se detalla el procedimiento específico en un taller virtual, en el cual los sujetos que participan son

formadores de docentes que imparten cursos a docentes de educación básica. Se dan a conocer los elementos metodológicos de la intervención como la descripción del espacio virtual en el que se desarrolla, los propósitos, los indicadores y los diferentes instrumentos de valoración que permiten el seguimiento de los resultados. También se da respuesta a cómo surgió el interés por este Objeto de Estudio. Al último lugar, se plantean los principios de Pedagogía por Proyectos, la estrategia didáctica de esta intervención, con la cual se logra el aprendizaje colectivo que siembra el diálogo, la vida cooperativa y democrática con el propósito de contribuir en la construcción de espacios virtuales de lectura colectiva a partir de los intereses y experiencias lectoras de los formadores de docentes.

Y en el capítulo V está organizado en dos apartados en los que se presentan los resultados de esta Intervención Pedagógica. Primero, en el Informe Biográfico-narrativo: reencuentro con la lectura, se hace un recorrido por medio de episodios que van desde cómo surgió el interés por las prácticas lectoras autónomas y por gusto en espacios de formación docente. Y paso a paso, los siguientes episodios muestran el camino que se recorrió en colectivo durante la intervención, a lo largo del taller virtual. En el segundo apartado, se expone el Informe general en el cual se presenta de manera concreta cómo se realizó la Intervención Pedagógica, con sus respectivos resultados, hallazgos, reflexiones y alcances que se originaron a partir de esta investigación relacionada con la práctica lectora por gusto y autónoma de los formadores de docentes que son parte de los programas formativos de actualización de docentes de educación básica en servicio.

Con todo lo anterior, se presentó un panorama general que va desde el contexto, los referentes teóricos y metodológicos tanto de la investigación como de la intervención pedagógica de este trabajo.

I. LAS PRÁCTICAS LECTORAS EN LAS Y LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

En este capítulo se presenta una visión general relacionada con las prácticas lectoras de las y los docentes, desde el panorama internacional y nacional de la educación básica ante los cambios significativos que surgen de la globalización, de la modernización y del confinamiento originado por el COVID-19 que ha marcado un antes y un después en la educación.

En el segundo apartado se presenta un breve recorrido por las reformas curriculares destacando la función docente para lograr la formación lectora en los estudiantes y las acciones del fortalecimiento docente para resolver la brecha entre su formación y los cambios de programas y enfoques educativos.

A. La visión internacional y nacional del fomento a la lectura y las prácticas lectoras de las y los docentes

En el contexto educativo se reconocen como principales organismos internacionales que convergen en aspectos sociales, a través de políticas públicas para elevar los niveles educativos, conforme a intereses económicos internacionales: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Banco Mundial (BM), la Comisión Económica para América latina y el Caribe (CEPAL) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), quedando supeditada a ellos la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para proponer y operar los proyectos según sus recomendaciones.

A continuación, se presentan referentes de las aportaciones de estos organismos internacionales para esta parte contextual de la investigación.

1. Una mirada global a la práctica lectora docente y el fomento a la lectura

La globalización y el escenario neoliberalista responden a la transformación de las economías nacionales, al aumento en la producción derivado de los avances tecnológicos y la expansión del sistema capitalista (Vargas, 2008), de tal manera que propicia que el papel crucial de la educación sea una alternativa para crear ventajas en una economía global y que la eficiencia y la calidad de la educación se mida a través del desempeño educativo y laboral. En 2019, el BM y el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) anunciaron una nueva alianza para fortalecer los sistemas de evaluación del aprendizaje en algunos países y supervisar mejor lo que los estudiantes están aprendiendo para optimizar la amplitud de los datos mundiales sobre educación.

La OCDE y sus políticas para mejorar el bienestar económico y social de las personas en todo el mundo considera que los ciudadanos pueden desarrollar los conocimientos, competencias, actitudes y valores que necesitan a lo largo de su vida con respecto a la economía de mercado y la expansión del mismo, (OCDE, S/A, p. 2) de ahí que a través de la Prueba PISA,¹ cuyo objetivo ha sido evaluar la formación de los estudiantes al concluir la educación obligatoria a los 15 años, por ser una población que ingresa a otro nivel educativo o que ya se integra a la vida laboral, mide varias áreas, entre las cuales está la eficiencia y la competencia lectora.

En la evaluación de la competencia lectora se toman en cuenta las habilidades del alumno para acercarse a textos de diferente índole que la prueba agrupa en dos categorías: textos en prosa continua (como una narración breve, una nota periodística o una carta) y textos en prosa discontinua (con párrafos separados por imágenes, diagramas y espacios, como pueden ser los manuales de algún aparato, los textos publicitarios o las argumentaciones científicas). De esta forma, la evaluación de la competencia lectora se despegaba de la mera noción del texto literario y se ocupa de una variedad considerable de textos propios de las diferentes circunstancias que puede enfrentar un ciudadano contemporáneo en su vida cotidiana... En resumen, se evalúa la capacidad para recuperar información, interpretar un texto y reflexionar sobre su contenido (OCDE, S/A, p. 7).

¹ Por sus siglas en inglés *Programme for International Student Assessment*. El programa de evaluación internacional PISA fue creado en 1997 con la colaboración de países miembros de la OCDE, entre ellos México. Su realización es cíclica. El primer ciclo de evaluaciones se aplicó en 2000 y 2002, hasta llegar a 2018. Actualmente está ligada a los contenidos curriculares y se detuvo la aplicación por la pandemia.

La OCDE y la UNESCO delimitaron la participación de México en la formación de estudiantes y la aplicación de evaluaciones internacionales y nacionales a través de un sistema educativo en el mundo globalizado que ha adoptado el enfoque por competencias encaminando a la educación y su desarrollo para beneficiar los intereses económicos.

En particular, las competencias lectoras, como ya se expresó con anterioridad, constituyen uno de los pilares que permiten a los individuos la inserción activa en el desarrollo social y económico de la nación. Un ejemplo de los retos que hay al respecto son los resultados de las evaluaciones de PISA 2015 que demuestran que el desempeño de la competencia lectora se encuentra en nivel inferior.

El concepto de capacidad o competencia lectora retomada por muchos países hoy en día, es un concepto más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir (alfabetización). En este sentido, la OCDE señala que la formación lectora de los individuos para una efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como construir el significado. Implica la habilidad para leer entre líneas y reflexionar sobre los propósitos y audiencias a quien se dirigen los textos. La capacidad lectora involucra, por tanto, la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen. En síntesis, la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos y virtuales, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad (OCDE, 2000, p. 12).

En esta perspectiva, la capacidad lectora como habilidad de comprender e interpretar textos, así como la capacidad de leer y escribir conlleva a la práctica educativa a partir del enfoque por competencias en el que la lectura interesa por la eficacia en los aprendizajes necesarios para el desarrollo productivo laboral.

Lo anterior implica que la práctica lectora en la formación inicial y en la actualización de los docentes de educación básica, oriente la lectura hacia ese interés y no a las prácticas de lectura por placer, con asombro o con la posibilidad de asumirse como usuario efectivo de la lengua escrita. Esto último es el eje temático de este documento, aunque orientado particularmente hacia las prácticas lectoras de las y los docentes.

a. La escuela no se detiene

A nivel mundial, en los últimos años, se sumaron retos al fomento de la lectura en el espacio educativo, debido al impacto de la crisis de la pandemia del COVID-19. Los docentes y la comunidad escolar han enfrentado nuevos retos cada día, ocupándose de lo emergente de forma inmediata como es la salud y las nuevas condiciones escolares, por lo que la lectura pasa a un segundo plano.

En palabras de Sebastián Plá, “La COVID-19 no detuvo la inercia escolar, sólo la sacó de la escuela y la puso en la casa. Pero tampoco detuvo una de sus funciones centrales: dar esperanza de un mejor futuro” (IISUE, 2020, p. 34). También menciona que la inercia es principalmente provocada a escala global por su estado neoliberal y propósito capitalista. En otras palabras, el rezago educativo o la pérdida de tiempo en la educación es, a su vez, pérdida de tiempo de producción. Por su parte, el sistema educativo prioriza el intento de cumplir con los planes y programas de estudio, los aprendizajes esperados, alejándose aún más del contexto y las necesidades educativas reales que se viven en la actualidad.

La educación se transformó llevando la enseñanza (actividades, rutinas, contenidos, etc.) a la casa. Entre las alternativas se han reconocido el uso de *WhatsApp*, por medio del cual los docentes se comunicaban con los estudiantes o la familia que enviaban evidencias de tareas por medio de fotos. En algunos casos más creativos, enviaban pequeñas grabaciones de audios o videos con explicaciones de temas o actividades. Otra opción han sido los grupos a través de redes sociales como *Facebook* para mantenerse en comunicación y en comunidad.

A propósito del uso de tecnologías la UNICEF a través de su iniciativa *Reimaginar la educación y el desarrollo de habilidades para niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe* apoya la formación de docentes, por medio de un curso virtual masivo abierto en línea (MOOC) para garantizar que puedan adaptar y ampliar soluciones de aprendizaje

digital e incorporar la educación remedial, así como el aprendizaje socioemocional en sus clases. Desde su visión el aprendizaje perdido y el costo de la inacción provocada por el COVID-19, puede tener consecuencias económicas de por vida tanto en el aprendizaje como en las perspectivas laborales.

Con relación a lo anterior, la CEPAL menciona que la interrupción del ciclo escolar ha sido una oportunidad para adaptar e innovar los sistemas de enseñanza, sin embargo, también reconoce que implica la acentuación de las brechas educativas preexistentes entre estudiantes de situación más vulnerable.

La lección que ha dado esta crisis es que, como siempre, a pesar de las vicisitudes profesionales, personales y familiares que enfrentan, las y los docentes han asumido con compromiso y disciplina los desafíos sociales e institucionales que se les plantearon. Ha quedado claro que ellos mismos desarrollan nuevos aprendizajes de la profesión en condiciones complejas. La situación actual que obligó a sobrellevar la realidad educativa a nuevos medios de enseñanza, pueden ser ahora la pauta para transformar los sistemas educativos, hacerlos más flexibles, inclusivos e innovadores para dar entrada a las estrategias hacia la práctica lectora.

b. Estrategias internacionales hacia la práctica lectora: retos docentes

En la Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021 se afirma que las y los docentes y las políticas nacionales que determinan la profesión docente son fundamentales para una educación de buena calidad, ya que son ellos los principales facilitadores del aprendizaje. Sin embargo, las condiciones de trabajo y de contratación de los sistemas de educación son factores que afectan la eficacia del desempeño docente. Por lo anterior, promover una revisión de las estrategias de desarrollo profesional y formación continua permitirá evaluar las necesidades educativas.

Hasta ahora la referencia del contexto de globalización ha puesto a la práctica lectora con el referente de las competencias lectoras, PISA de acuerdo con Andere (2010, p. 17) puede ser un buen instrumento para medir y comparar algunos insumos y productos, pero no es suficiente para las comparaciones en distintos contextos. Aunado a lo anterior, reconoce que existen mejores prácticas en políticas educativas al respecto cita a Bruner “necesitamos tener un mejor sentido de qué enseñar, a quién y cómo enseñar de tal forma que haga a quienes enseñamos más efectivos, menos alienados y mejores seres humanos (Bruner, 1996, como se citó en Andere, 2010).

Entonces, el papel de los docentes es fundamental más allá de los indicadores y resultados de la Prueba PISA. Respecto a este tipo de pruebas Ferreiro, citada en Tovar (2009, p. 110) expresó: “por ahora evaluamos el rendimiento de las y los alumnos y no tocamos al maestro porque quién sabe qué descubriremos ahí”, por lo tanto, es una necesidad que algún organismo internacional indague qué clase de lectores son los maestros. Sin duda hay una relación entre la práctica lectora del docente y el impacto favorable o no, de las prácticas lectoras en los estudiantes.

Formar lectores requiere docentes lectores (Granado y Puig, 2014, p. 93) estudios centrados en el profesor como lector encuentran que aquellos docentes que presentan un mayor hábito de lectura utilizan mayor número de estrategias instruccionales consideradas como prácticas lectoras placenteras, desde la lectura en voz alta hasta la recomendación de lecturas.

Un nivel más interesante en la práctica lectora del docente aumenta cuando se posiciona como *modelo lector*, al respecto Tovar dice “El docente sirve de modelo y es el referente más importante para el niño y la niña que asisten a la escuela” (2009, p. 109). El docente les acerca a sus estudiantes a la enriquecedora experiencia de leer y escribir. No obstante, para que un docente tenga éxito en esta tarea, requiere de su propia formación como lector y escritor.

Desde el punto de vista del fomento de la lectura y la formación literaria en la formación de los maestros, en su artículo Políticas de fomento de la lectura a través del futuro profesorado (Felipe, Barrios y Caldevilla, 2019) presentan su investigación en la cual compararon los planes de estudio de cinco universidades de España por medio de las guías docentes del curso 2019/20 de todas las asignaturas de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de las materias de Lengua y Literatura, su estudio confirma lo insuficiente de la consolidación de los hábitos lectores que manifiesta un amplio número de docentes en su formación inicial.

En el Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora (PIRLS) 2016, en su encuesta con relación entre el entorno familiar y el desempeño en la lectura, se encontró el hallazgo de que la cantidad de libros que tienen los padres tiene una relación lineal y positiva con la comprensión lectora de sus hijos, tanto en la prueba de lectura de papel como en la digital.

Además, menciona que los materiales digitales pueden adaptarse al nivel de competencia de cada individuo, lo que posibilita procesos de aprendizaje flexibles que se adecuan a las necesidades y al desarrollo de cada lector. Por lo tanto, se puede afirmar que otros aspectos que influyen en la práctica lectora de los estudiantes son la experiencia lectora con la familia y los materiales de lectura.

Por su parte, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) organismo intergubernamental, bajo los auspicios de la UNESCO trabaja con sus 21 países miembros en la creación de condiciones para el desarrollo de sociedades lectoras. En su Programa Técnico 2018-2019 *Iberoamérica Lee* desarrolla acciones de formación y capacitación para bibliotecarios, promotores, docentes y funcionarios encargados de procesos en materia de promoción de lectura y bibliotecas, una de sus líneas de acción consiste en fortalecer condiciones que promuevan la producción y circulación del libro.

2. Presencia del fomento a la lectura en las prácticas lectoras de los docentes en México

En México, tanto como en el mundo los desafíos de los docentes no son los mismos después de la pandemia de COVID-19. En el Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas “La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades” Tenti (2021) menciona que, así como cambian los contextos sociales y cambia el alumnado, los desafíos del personal docente actual no son los mismos que debían enfrentar hace 20 años. En este escenario escolar tan móvil y cambiante, “no hay conocimiento pedagógico que aguante”. Por lo tanto, la inversión en formación permanente es una necesidad estructural para la docencia.

Tenti expresa cuestionamientos a partir de cómo resolver un problema pedagógico: ¿cómo desarrollar el interés y la pasión por el conocimiento? Además, uno de los grandes problemas que enfrentamos es cómo motivar a la distancia para desarrollar la iniciativa, la curiosidad, la creatividad, la imaginación y la voluntad de trabajo. Respecto a la educación básica cuestiona: ¿Cómo alentar la lectura y la producción de textos escritos o cómo desarrollar la capacidad expresiva del alumnado? ¿Cómo se puede estimular la lectura?

En el año 2021, se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el Programa Institucional 2021-2024 del Fondo de Cultura Económica. En el cual se plantea una problemática en el contexto nacional: “Las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, personas adultas, adultas mayores y públicos específicos no desarrollan sus habilidades lectoras”, hasta ahora el sistema educativo no ha conseguido formar lectores, su acción más cercana ha sido proveer de libros de texto gratuitos.

De acuerdo con el DOF la mayoría de las maestras y maestros de los diferentes niveles de enseñanza no tienen el hábito de la lectura y así difícilmente pueden inculcar en sus alumnos y alumnas el gusto por ella. La desvalorización del placer y el énfasis en el conocimiento abstracto han llevado al incremento de no-lectores, esto es particularmente

grave en la enseñanza media. Además, se deben crear los espacios y tiempos, dentro y fuera del ámbito escolar, adecuados para el gozo de la lectura. La lectura genera mejores ciudadanos y ciudadanas, por tanto, el libro es imprescindible para lograr una sociedad más justa e igualitaria en la cual se deberá considerar al lector como una persona proactiva y capaz de construir una ciudadanía cultural.

Respecto a la investigación sobre los hábitos lectores se cuenta con estudios que hacen referencia a la población lectora, cabe mencionar que ninguna está dirigida a reconocer la práctica lectora de los docentes. Para referencia se mencionan tres encuestas, la primera es la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura, realizada en 2015 por el entonces Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), y la Segunda Encuesta Nacional sobre Consumo Digital y Lectura entre Jóvenes Mexicanos, elaborada en 2019 por "IBBY México / A leer", aunque sus hallazgos denotan situaciones particulares. Y por su parte el INEGI realizó el estudio del Módulo de Lectura 2019 (MOLEC).

Según las cifras recopiladas indican que el número de libros leídos en un rango de edad: entre 12 y 17 años, es de 6.6 libros al año, con el 40% de las lecturas realizadas por obligación, con un promedio de 20 libros impresos en casa y 10 digitales, y un aumento a 31.9 libros impresos y 23.5 digitales; en los jóvenes de entre 18 y 22 años, indicando la correlación entre la edad y el aumento del acceso a libros digitales. En los resultados de la encuesta también se expone que la Ciudad de México es la zona que registra los valores más altos respecto al número de libros en el hogar. Cabe mencionar que el último año se incrementó la lectura a través de medios digitales por la contingencia sanitaria.

El INEGI en su estudio del Módulo de Lectura 2019 (MOLEC), describe que la población lectora en México muestra una tendencia decreciente en los pasados cinco años. De cada 100 personas de 18 y más años que son lectoras de los materiales considerados por el MOLEC 2019, 42 leyeron al menos un libro. La población lectora objeto de estudio del MOLEC declaró haber leído sólo 3.3 libros en el año anterior.

La Estrategia Nacional de Lectura (ENL) busca que México sea un país de lectores y que más mexicanos recuperen el placer de la lectura, el gusto por abrir un libro y dejarse atrapar por la magia que encierra. Porque leer hace mejores personas y permite comunicarnos sin importar distancias, épocas ni culturas: nos da identidad y pertenencia. “Leer te transforma” es la frase que encabeza la campaña que inicia la reinención de un país de lectores. A continuación, se mencionan programas e iniciativas derivadas de la ENL.

El programa “Ciudad Lectora”, a través de la Secretaría de Cultura y en colaboración con el Fondo de Cultura Económica (FCE), de la Ciudad de México anunciado en 2021, implementa acciones para promocionar la lectura y al mismo tiempo generar una ciudad con cero analfabetismo, a través de los Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes (PILARES), las universidades de la ciudad y el Instituto de Educación Media Superior (IEMS).

Otra iniciativa es el proyecto cultural de fomento a la lectura y de divulgación de las historias de México es la Brigada para Leer en Libertad que está conformado por un grupo de promotores de lectura, culturales, historiadores y escritores que coinciden en la imperiosa necesidad de colaborar en el proceso de hacer de los pueblos de Latinoamérica pueblos de lectores, con el objetivo de extender la Feria Internacional del Libro (FIL) del Zócalo y los programas de fomento a la lectura en delegaciones como el de Abuelas lectoras, Para leer en el parque, Al servicio de la palabra y Para leer de boleto en el metro.

Por su parte la Coordinación con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), explica que a pesar de la pandemia y de las limitantes continuó con su labor educativa, creó el fichero de fomento a la lectura que tiene Centros de Promoción de la Lectura en zonas rurales. En algunas comunidades no hay internet, por lo que realizaron guiones radiofónicos en español y maya.

El Programa Institucional del Fondo de Cultura Económica 2021-2024 surge del Plan Nacional de Desarrollo con el objetivo de llevar a cabo estrategias de fomento y promoción

a la lectura. A partir de la edición y hasta la comercialización de obras escritas en medios tradicionales o electrónicos, con la finalidad de difundirlas y facilitar su acceso a todos los sectores de la población.

Una de sus prioridades es fomentar el acercamiento de cada vez más personas a la lectura por placer, lo que permitirá fortalecer la cultura de paz y el sentido de comunidad. Además, el Programa Nacional Salas de Lectura, una de las iniciativas más importantes de fomento al libro y la lectura, se conforma de voluntarios que se convierten en promotores de lectura, reconoce a la cultura escrita como un motor de desarrollo y vía para la equidad y la inclusión. Sin embargo, después de 25 años únicamente se ha logrado integrar a 3,500 voluntarios en salas de lectura. Se ha impulsado la lectura como un acto individual, en detrimento de la construcción de comunidades lectoras y en red.

En los programas de fomento a la lectura destacan las salas y círculos de lectura con actividades lúdicas para hacer más atractivo el hecho de leer y el Librobús (librerías móviles) con el que visitan escuelas en regiones de escasos recursos, llevan la lectura a comunidades de migrantes, albergues y centros penitenciarios. Este programa se acompaña de actividades de animación lectora en la que se incluye un curso de capacitación para proporcionar herramientas para fomentar la lectura por placer en los estudiantes.

A través del programa de FCE se realizan acciones para generar nuevos lectores, consolidar a los lectores habituales, fortalecer el vínculo entre la red de librerías y el público lector para conocer sus intereses, gustos y opiniones, así como eventos presenciales de promoción lectora. Se reforzarán las acciones que se pusieron en práctica durante la contingencia, como es la oferta de lectura gratuita en plataformas digitales y la transmisión de programas de promoción lectora por medio de canales digitales y redes sociales.

Sin embargo, hasta ahora el Programa “México, Ciudad Lectora” y los proyectos culturales no tienen el alcance de fomento lector para los docentes. El esfuerzo por acercar a la lectura

se concentra principalmente iniciativas y programas accesibles y gratuitos en su mayoría organizados por voluntarios que se convierten en promotores de lectura. Aunque si hay un acercamiento a la formación docente se esboza en los programas de FCE ya que se menciona en el DOF que van acompañados de un curso de capacitación para proporcionar herramientas para fomentar la lectura por placer en los estudiantes.

En 2021, de manera paralela a la inserción de los nuevos planes y programas de estudio de la NEM, en la Estrategia Nacional de Lectura (ENL) se reconocen acciones de fomento a la lectura, desde una perspectiva de goce y de convivencia, por ejemplo, difundiendo diversos eventos y materiales para la promoción de la lectura en familia con la campaña *Leamos en casa*, con publicaciones como los *Ficheros para explorar la lectura desde tu casa* (2021), en el que se encuentran las siguientes palabras dirigidas a los maestros y maestras:

Sabemos que la pasión por la lectura nace y se fortalece a través del gusto y la cercanía con diversas formas de dar vida al acto de leer. En nuestro entorno siempre encontramos letras, palabras y oraciones; darles significado y sentido conlleva aprendizaje y comprensión que logramos con la práctica de la lectura.

Lo anterior da cuenta de acciones de fomento a la lectura, estos materiales digitales dan acceso a ideas para fortalecer el acercamiento a la lectura de niñas, niños y adolescentes. Tras el breve recuento del panorama internacional y nacional del fomento a la lectura en los docentes, en esta investigación se recupera el énfasis de las nuevas líneas estratégicas para la educación en México y, que toma como marco de referencia la Estrategia Nacional de Lectura, en la cual se proponen acciones para convertir al docente en un lector y escritor activo: en un modelo lector, es decir, ser un buen lector, que lee y escribe, que elige su propio material de lectura, que comparte su entusiasmo y conocimiento (Bess, 2000).

Es decir, el docente se convierte en una importante influencia en el desarrollo lector de sus estudiantes, más allá de ser un mediador de lectura. Por lo tanto, este proyecto irá acompañado de teorías, estrategias y herramientas para lograr el propósito que se persigue: fomentar las prácticas lectoras autónomas y por gusto.

B. Un acercamiento a las reformas curriculares y el perfil lector

Para tener un panorama del perfil lector de las y los docentes de educación básica, se presenta un breve recorrido por los planes y programas de estudio que anteceden, así como el impacto en la práctica docente ante el cambio de estas reformas curriculares, que propician la necesidad de fortalecer la labor docente por medio de un sistema de formación y actualización continua.

1. De las reformas curriculares a la práctica docente

De acuerdo con Díaz-Barriga una reforma educativa es una dimensión mayor que una modificación de planes y programas de estudio, “una reforma suele ser también otras cosas, tales como cambios en la normatividad que orienta el trabajo docente y en los medios que utiliza la educación para trabajar con los estudiantes en la era de las nuevas tecnologías” (2016, p. 17). En México, en los últimos años, las reformas en materia educativa han sido una acción constante en función del proyecto estatal del gobierno en turno. Lo anterior impacta los Planes y Programas de estudio y el enfoque de la enseñanza, por lo que difícilmente la práctica docente cambia de manera simultánea ante cada reforma.

Elevar la calidad de la educación se convirtió en uno de los principales objetivos del Plan Nacional de Desarrollo (PND), derivado del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, para lo cual se trabajaría en distintos ámbitos desde la actualización de contenidos, planes de estudio, enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza, recursos didácticos y la capacitación de profesores. Entre las estrategias relacionadas con la actualización de los programas de estudio y la capacitación de profesores se encuentran:

La Estrategia 9.3 Actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica. Y la Estrategia 9.2 Reforzar la capacitación de profesores, promoviendo su vinculación con las prioridades, objetivos y herramientas educativas en todos los niveles, por lo que deberán fortalecerse los programas de capacitación de la planta magisterial, de manera que se pueda contar con más profesores certificados y comprometidos con la docencia en todos los niveles educativos.

Mientras que la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se instauraba en México, se estableció la evaluación obligatoria para obtener un diagnóstico con fines formativos y generar estrategias para mejorar las competencias profesionales encaminadas a mejorar la calidad de la educación, donde ésta sería un factor decisivo en la asignación de plazas y progreso económico de maestras y maestros, como un mecanismo de modificación de las relaciones laborales entre el Estado y los docentes.

En 2015, se creó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa del Servicio Profesional Docente. Además de los perfiles de desempeño de los docentes y los alumnos. Esto último originó contradicciones, por un lado, se habla de elevar la calidad en la educación mientras que al mismo tiempo promovían reformas que generaron tensión e inconformidad en los docentes. Los programas y políticas de formación continua requirieron orientar el desarrollo de las competencias docentes, para adoptar un modelo educativo basado en competencias, que diera respuesta a la incorporación de la reforma curricular de manera secuencial y graduada.

Desde 2004, en los Planes y Programas de Preescolar se gestó la intención de vincular y unificar criterios educativos en los tres niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria, comenzando en Primaria con 1° y 6° en el ciclo escolar 2009-2010, continuando con 2° y 5° en 2010-2011 y finalmente 3° y 4° en el ciclo 2011-2012. De manera específica, las políticas educativas internacionales y nacionales orientadas a las prácticas lectoras, puntualizan la necesidad de desarrollar competencias lectoras en México.

La Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), conforme al Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) 2007-2012, asumió la responsabilidad de fortalecer los sistemas de formación continua para la profesionalización docente, con la prioridad de brindar herramientas teóricas y metodológicas, para favorecer las competencias necesarias de los docentes para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de las y los alumnos de educación básica.

En el año 2009, como estrategia para la formación de los docentes se formó la Coordinación Académica Interinstitucional, integrada por: Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Pedagógica Nacional, la Dirección General de Educación para Profesionales de la Educación y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Como parte de esta estrategia se implementó un Diplomado diseñado en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (ISSUE) de la UNAM, con el propósito de que el docente desarrollara competencias para experimentar una nueva forma de trabajar los contenidos, en vinculación con problemas reales, a fin de que, viviendo el sentido de la reforma, sea capaz de idear estrategias didácticas que permitan el cambio en sus prácticas pedagógicas cotidianas (2016 p. 239). Se afirma que es la primera ocasión que el magisterio recibe formación académica para la implementación de una reforma educativa a través de un diplomado. El desarrollo de competencias en los docentes acordes a los nuevos enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos que desde luego implican la capacitación de profesores que respondan a la RIEB hicieron imprescindible la formación de mayores competencias en los docentes.

Ante los retos plasmados en el modelo educativo: práctica educativa centrada en el aprendizaje de los alumnos desde sus particulares ritmos y estilos, así como una planificación del trabajo que potencie el aprendizaje a través de ambientes de aprendizaje propicios, del trabajo colaborativo y de la educación inclusiva, en donde la evaluación fundamentalmente esté orientada a la retroalimentación de los alumnos sobre sus procesos de aprendizaje.

2. La lectura en las propuestas curriculares

¿Qué hay en los Planes y Programas de estudio respecto a la formación lectora? Al dar una mirada a los Planes y Programas de estudio de español, 1993, se visibiliza el enfoque

comunicativo a través de sus cuatro ejes temáticos: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua. Los Programas de Estudio de Español, en 2000, reorganizan los contenidos y las actividades de lengua en cuatro componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua y, se enfatiza “en la comprensión y la transmisión de significados por medio de la lectura, la escritura y la expresión oral”, basándose en la reflexión sobre la lengua. Para la SEP (2000):

Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. Mientras que escribir, implica organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes. Leer y escribir son dos caras de una misma moneda. Leemos lo que ha sido escrito por otros o aquello que nosotros mismos hemos escrito. Escribimos lo que queremos que otros lean o aquello que nosotros mismos queremos leer posteriormente.

Más adelante, en 2006 en Secundaria, su propuesta es compartir con los alumnos experiencias y, que participen en situaciones de lectura y escritura. La tarea del docente es sugerir diferentes maneras de abordar textos, propiciar que discutan, expliquen y argumenten. Además, la función del docente es promover que sus alumnos formen círculos lectores, organicen eventos culturales como representaciones teatrales, lecturas públicas o presentaciones de los libros de la Biblioteca de Aula y de la Biblioteca Escolar, por mencionar algunos ejemplos.

3. La RIEB, los docentes y el perfil lector

En la RIEB se definen las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes. Además, doce principios pedagógicos que los docentes deben tomar en cuenta en su intervención pedagógica. La RIEB se fundamenta en el socioconstructivismo, en el humanismo, en el aprendizaje colaborativo y la democracia.

En 2012 se observó el impacto de la RIEB a través del uso de las TIC por parte de las y los maestros, a través de búsquedas en Internet, publicaciones, así como compartir y descargar materiales de apoyo para su labor docente, aproximadamente había 1,870,000 resultados que arrojaban información sobre la Reforma Educativa.

Particularmente, en la asignatura de Español se recuperan elementos del plan de 1993, se organiza a partir de las prácticas sociales del lenguaje, por ejemplo los tres ámbitos por bloque: el ámbito de estudio (textos académicos, investigación, registro de información de diferentes medios); el ámbito de la literatura (aprecio del aspecto estético de la lengua a través de obras literarias y producción de textos por parte de los estudiantes); el ámbito de participación social (uso de escritos de la vida diaria como el periódico y los formularios).

Bajo el enfoque de competencias, el papel del docente como guía y facilitador, según la RIEB, radica en la ruptura de la enseñanza basada en transmisión de información y la administración de tareas para promover el aprendizaje. Para la enseñanza del español se proporcionan documentos dirigidos a los docentes: Planes y Programas de estudio, guiones técnicos pedagógicos y libros de texto. En relación con el Lenguaje los estándares curriculares y el enfoque comunicativo promueven las destrezas lingüísticas.

Respecto a la lectura, en la *Guía para el maestro* (2011), se menciona que las y los alumnos deben lograr más que comprensión literal de lo que leen como uno de los objetivos centrales en la primaria y la secundaria. En este documento se refieren a la lectura como una actividad placentera y, se listan estrategias para abordar textos y para impulsar la lectura de calidad entre las cuales se encuentran: trabajar intensamente con distintos tipos de texto para lograr que la lectura sea una actividad cotidiana y placentera; lograr que alcancen un alto grado de compromiso con lo que leen, por lo que una condición relevante para involucrarse con lo leído es relacionar el contenido con los conocimientos previos. Y se citan algunas actividades en las que leer textos de autores expertos pueden emplearse como guía o modelo. En este sentido, se puntualizan algunas acciones:

- Creación de la Biblioteca de Aula y la Biblioteca Escolar para implementar el uso de materiales impresos diversos, adicionales a los libros de texto.
- Lectura en voz alta –como parte de las actividades permanentes– cuentos, novelas u otros materiales apropiados para su edad, procurando que sea una experiencia placentera. El docente debe seleccionar de manera apropiada los materiales para

leer con sus alumnos, y que les resulten atractivos. Para ello es importante evitar sanciones e interrogatorios hostiles sobre el contenido de los textos.

- Eventos escolares para compartir la lectura y las producciones escritas de las y los alumnos; por ejemplo, una feria del libro en donde los alumnos presenten libros con interés particular; tertulias literarias en las que se hagan lecturas dramatizadas o representaciones teatrales

Aunque en la guía para el maestro ya se habla de la lectura placentera, uno de los problemas en la enseñanza del lenguaje que repercute en el fomento de la lectura es la falta de capacitación de los maestros, un obstáculo para que los docentes sean formadores de lectores es que ellos no necesariamente son lectores.

4. El Nuevo Modelo Educativo y las prácticas lectoras de los docentes

En 2017, el Nuevo Modelo Educativo plantea una educación integral, incluyente y de calidad: mejores contenidos, mejores escuelas y mejores maestros. El Nuevo Modelo Educativo pone a la escuela como un centro de socialización donde cada estudiante desarrolla su potencial y, destaca la importancia de promover ambientes de aprendizaje flexibles y más abiertos. En la planeación de las estrategias de intervención didáctica deben incluirse de manera creativa los tres componentes curriculares: Aprendizajes clave, Desarrollo personal y social, y Autonomía curricular.

Los aprendizajes clave son un conjunto de contenidos, prácticas, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela. Permiten la construcción de su propio conocimiento a partir de experiencias y conocimientos previos con el fin de reutilizarlo en una variedad de contextos: educativo, laboral, familiar y social. ¿Qué relación existe entre los aprendizajes clave y los indicadores de desempeño en la RIEB? Los aprendizajes clave son el marco de referencia para hacer verificables los logros

de los estudiantes en evaluaciones estandarizadas, es decir, identificar las características del perfil de egreso, son el punto de partida para la planificación y la evaluación en el aula. Se organizan en tres campos de formación: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social.

El segundo componente es el desarrollo personal y social (Aprender a ser y aprender a convivir) organizado en tres áreas de desarrollo: Desarrollo artístico y creatividad, Desarrollo corporal y salud y Desarrollo emocional. Por último, el tercer componente, la autonomía curricular pretende que cada escuela determine los contenidos programáticos de este componente curricular, con base en las horas disponibles y debe reflejar la atención a las necesidades específicas de cada comunidad educativa.

Con la Reforma Educativa se inicia un proceso de cambio en la calidad de la educación. El principal interés es lograr que el aprendizaje de los estudiantes se sitúe como el centro de la gestión escolar. Para lograrlo, se pretende que los directores educativos concentren sus recursos en las necesidades específicas de su centro educativo. Una de las principales estrategias es la Escuela al Centro, donde el seguimiento de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) es un paso fundamental para implementar mejores condiciones en la infraestructura escolar y desarrollar ambientes escolares favorables, a través del liderazgo de los directivos y supervisores. Por su parte, el docente que es quien ejecuta el Nuevo Modelo Educativo, debe asumir varios roles en el aula: estratega, planificador, mediador y evaluador.

En el campo de formación de Lenguaje y Comunicación, se considera que el lenguaje se adquiere y educa en la interacción social, mediante intercambios orales variados, actos de lectura y escritura motivados por la necesidad de comprender, expresar e integrarse al entorno social. De lo expuesto sobre las prácticas de lectura y escritura, se deriva que estas no son habilidades que se aprendan mediante la repetición o ejercitación metódicas. Por el contrario, su adquisición implica el desarrollo de conocimientos vía la acción y la inmersión de los individuos en el uso del lenguaje escrito.

De acuerdo con lo anterior, uno de los principios de este Nuevo Modelo Educativo es modelar el aprendizaje, es decir, los maestros son modelos de conducta para sus estudiantes, por lo que en su práctica leer, escribir y buscar información serán fundamentales para impulsar comportamientos favorables, así como al compartir las actividades con ellos. Las prácticas lectoras de los docentes deben ser vistas, mostrando parte de su cotidianidad como lector y escritor, comentando lo que lee, recomendándoles la obra de algún escritor o compartiendo la lectura de noticias.

De tal forma que la intervención del docente como facilitador del aprendizaje brinda la oportunidad a los estudiantes de participar en prácticas de lectura que conoce y establece con ellos una relación de lector a lector. Puede mostrar para qué se lee, cuáles son los textos pertinentes de acuerdo con los intereses del lector, cuáles son las rutas de búsqueda más útiles, cómo se puede explorar un texto cuando se busca un determinado tema, cuáles son las modalidades de lectura más adecuadas para satisfacer determinados propósitos o cómo se puede contribuir a entender mejor un texto, convirtiéndose así en un modelo de lector que comparte sus saberes con los demás.

En el documento de Aprendizajes Clave se lista que las prácticas de lectura están modeladas por las instituciones sociales; son propositivas y están inmersas en prácticas culturales con objetivos más amplios; están históricamente contextualizadas; cambian y muchas nuevas prácticas se adquieren en situaciones de aprendizaje informal. Por otro lado, se enuncia la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro, a partir del acompañamiento de los alumnos y los docentes en prácticas culturales relacionadas con los libros y otros materiales, la lectura y los espacios para leer.

Las prácticas sociales del lenguaje vinculadas con la literatura contribuyen a que los alumnos comprendan la intención creativa del lenguaje, amplíen sus horizontes culturales y aprendan a valorar diversos modos de comprender el mundo y de expresarlo. En este ámbito las prácticas se organizan alrededor de la lectura compartida de textos literarios.

Cabe mencionar que la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje depende de las oportunidades que tengan los estudiantes para participar en diferentes situaciones de lectura y escritura que trasciendan el aula, por ejemplo, en círculos de lectores, en actos culturales como representaciones teatrales, en lecturas públicas, en presentaciones del periódico escolar o de los libros de la biblioteca. Para todo lo anterior el maestro es una figura central, pero cómo lograr que el docente sea un modelo lector si no es lector.

5. Hacia una Nueva Escuela Mexicana

En 2018 se realizó una consulta a nivel nacional, con la participación de 30 estados de la República Mexicana, en un foro sobre los cambios de la educación. Desde una postura democrática, incluyente, con equidad y excelencia. En agosto de 2019, a través de la SEP prepararon un taller y una guía de trabajo para la capacitación *Hacia una Nueva Escuela Mexicana*, como parte de las actividades de los Consejos Técnicos Escolares como un espacio para la reflexión y toma de decisiones de los colectivos docentes en las primeras acciones hacia la NEM. Y a partir del ciclo escolar 2019-2020 se inicia la transformación de las escuelas al comenzar su implementación. Las orientaciones pedagógicas de la NEM contemplan la gestión participativa y democrática; práctica educativa en la cual Niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) son considerados en igualdad de capacidades y disposiciones para aprender.

Es este modelo se enfatiza la importancia de crear ambientes educativos con un clima de confianza, convivencia, alineadas a la Estrategia Nacional de Seguridad. Fomenta la convivencia sana y pacífica en la comunidad escolar, para que los estudiantes se sientan seguros y, al estarlo, pueda darse un mejor rendimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así como orientar su intervención desarrollando propuestas para la prevención de situaciones en conflicto trabajando de manera colaborativa con la comunidad educativa, desde los principios de inclusión y equidad.

A partir de este referente, en 2021 ante los retos de la crisis sanitaria por COVID-19 la SEP, en el marco de la política educativa de formación continua y en colaboración con la Secretaría de Salud desarrolló el Diplomado Vida Saludable, en modalidad autogestiva, para brindar una formación que contribuya al bienestar físico, mental y social de la comunidad educativa.

En el marco curricular en el documento de trabajo del Plan de estudio se presenta como uno de los *campos formativos: Lenguajes* en el cual se reúnen saberes de las disciplinas vinculadas con el aprendizaje del español, de las lenguas indígenas, de lenguas extranjeras, la lengua de señas mexicana y la aproximación al arte como lenguaje.

Además, se mencionan *siete ejes articuladores* del currículo de la educación básica dentro de los cuales se incluyó en una de las primeras publicaciones como uno de los ejes *Fomento a la Lectura y la Escritura*, aunque ya en el anexo del DOF publicado en agosto de 2022 se denomina *Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura*, mostrando que la lectura conlleva a reconocerse en las palabras de otras y otros y abre la posibilidad de reencontrarse con el otro y su diversidad.

La lectura y la escritura son prácticas que contribuyen a hacer de la escuela una comunidad de lectoras y lectores que se acercan a los textos para comprender algo de su mundo cotidiano, para descubrir otras formas de utilizar el lenguaje y darles nuevos sentidos o defender su propio pensamiento (SEP, 2022, p.117).

Es importante destacar que en la página Sala de Maestras y Maestros de la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos de la SEP, se encuentran publicados en el espacio de Documentos sobre temas relevantes de educación y formación continua: los Referentes para la valoración del diseño de acciones de formación 2023; la Estrategia Nacional de Formación Continua 2022; el Anexo que contiene el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria y en el mismo nivel de documentos relevantes se encuentra el Fichero para explorar la lectura desde casa. Este último como se mencionó en páginas anteriores, es un material con propuestas de actividades que acerca a la lectura por goce y en convivencia con la familia.

La SEP (2022) menciona respecto a la formación de lectores que favorece el acercamiento a la realidad a través de la comprensión de textos y goce de distintos tipos de lectura lo cual permite imaginar, soñar y asociar (p. 118).

6. La práctica lectora ante los retos de la formación y actualización docente

Además de la emergencia ocasionada por el confinamiento, a los retos docentes se sumaron el uso de las tecnologías por lo que la formación y actualización docente dejó de ser prioritaria a necesidades en las labores educativas cotidianas de las escuelas. Específicamente en el ámbito de la lectura en educación básica se han dirigido esfuerzos principalmente a los campos para el desarrollo disciplinar, pero ¿en dónde queda la práctica lectora de los docentes? ¿Qué acciones se implementan en México para el fomento a la lectura por gusto en la formación y actualización docente?

a. La respuesta emergente: de ambientes presenciales a virtuales

¿Cuál es el papel del docente en la educación básica en México? Posiblemente la descripción de Perrenoud (2001), en su texto *La formación del docente en el siglo XXI* presenta de forma cercana cómo es la educación actual vista desde el futuro, “verán la educación en un cibermuseo en el que presentarán ejemplos increíbles como un profesor trataba de formar a 25 alumnos a la vez, o a 40, o a más” (p. 2). De hecho, nos invita a imaginar un futuro educativo con salas de clases equipadas con dispositivos de traducción simultánea, logrando comunicación entre el docente y los alumnos que se encuentran en diferentes lugares del planeta.

Lo anterior lo enuncia como una invitación para (re)pensar las orientaciones deseables para la formación de profesores, cuando Perrenoud lo escribió se refería al año 2010, ahora más de 10 años después, hay cierto parecido por los retos a partir del COVID-19, la educación tuvo que prescindir de las clases presenciales. Provocando replantear el proceso de

enseñanza obligando al docente a crear ambientes de aprendizaje colaborativos virtuales y presenciales apoyándose en recursos tecnológicos. Cada escuela estableció diferentes formas para mantener contacto entre los estudiantes con sus docentes, de acuerdo con su propio contexto y características de su comunidad educativa –alumnos, alumnas, docentes y familias– permitiendo dar continuidad a sus actividades escolares, de acuerdo con sus posibilidades. Es importante señalar que los estudiantes en situación vulnerable difícilmente han logrado beneficiarse con la educación a distancia.

En otras situaciones más apremiantes, algunos estados con menores recursos escuchaban programas de radio. Si disponían de servicio de televisión abierta los estudiantes veían los programas de *Aprende en casa* en TV o en línea, estos programas fueron creados por la SEP como estrategia nacional para abordar los programas de estudio. *Aprende en casa* tampoco estaba planeado con anticipación, fue una respuesta emergente, las actividades intentaban motivar a los estudiantes a que actúen, bailen y realicen manualidades, sin embargo, fue evidente la ausencia de interacción. Tal como plantea Díaz Barriga, en el contexto del COVID-19, la emergencia no permitió al sistema educativo dar respuesta de forma creativa, llevado por la inercia de continuar trabajando con los planes y programas de estudio. En cambio, podrían haber implementado el trabajo por proyectos, por ejemplo, investigar sobre la propia pandemia, de acuerdo con cada nivel y asignatura tomar aspectos formativos, pero a partir del interés real de los estudiantes y de sus familias al involucrarse en desarrollar un proyecto de esta magnitud.

Por lo tanto, los docentes sin capacitación ni el tiempo necesario para ajustar sus planeaciones para trabajar con estos medios y herramientas virtuales, tuvieron que hacer lo posible para integrar los programas con sus complementos, libros de texto, cuadernos de trabajo, ficheros educativos y con el trabajo escolar a través de una plataforma virtual para que los estudiantes aprendieran con el apoyo de su familia, estas acciones para brindar oportunidades educativas a pesar de la contingencia de salud y la falta de herramientas tecnológicas. Del mismo modo, la práctica educativa de los docentes se transformó

repentinamente. La formación y actualización docente se resolvió en gran medida a través de medios digitales, dispositivos móviles, aulas virtuales, sumándose las redes sociales, videoconferencias en vivo y grabadas, *webinars* (presentaciones en línea), entre otros.

En este sentido, Brenner (2019) hace referencia al aprendizaje disruptivo a partir de la influencia del internet, un aprendizaje flexible y activo con métodos y recursos que dan respuesta a los propios intereses de los estudiantes. Afirma que el educador abandona su rol como transmisor de contenidos y se transforma en un guía que facilita y orienta los procesos formativos. La propuesta de Brenner coincide con el papel actual que requiere un educador. Sin embargo, menciona una problemática fundamental, el analfabetismo refiriéndose a los que aún no logran ingresar en la era de Gutenberg: leer y comprender un texto, y cuestiona que si no leen y comprenden un texto cómo van a encontrar sentido a una lectura en la era digital.

Las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Giroux (1990) aporta la autocrítica necesaria con respecto a la naturaleza y la finalidad de los programas de perfeccionamiento del profesorado y las formas dominantes de la enseñanza en el aula, mientras que Perrenoud (2001) afirma que la formación de los profesores debería orientar el aprendizaje de los estudiantes a través del enfrentamiento de problemas, experiencias, observaciones, temores y alegrías, a partir de sus dificultades para manejar los procesos de aprendizaje.

Cabe destacar que una estrategia de innovación permite anticipar transformaciones, dejando atrás las reformas escolares que fracasan al existir una gran distancia entre lo que se prescribe y lo que es posible en las condiciones de trabajo docente, avanzando hacia el ideal en el que se trabaja en la formación docente actual de los problemas que ellos resuelven en lo cotidiano, con un plan inicial para indagar sobre las prácticas educativas por medio de un observatorio permanente que de entrada a una imagen real de las problemáticas que enfrentan.

b. La formación continua de las y los docentes de educación básica

Dentro del Sistema Educativo Mexicano de la SEP, las instituciones de educación superior, que cumplen con el requerimiento de la Ley General de Educación, encargadas de la formación inicial de los maestros de educación básica en el país son: la Universidad Pedagógica (UPN) y las escuelas normales. La transición entre su formación como futuros maestros abre una brecha en la cual, su preparación está fundamentada en planes y programas de estudio vigentes mientras son estudiantes, en el momento que egresan y se suscriben al campo laboral muy probablemente un cambio en la reforma curricular en la educación básica impacte al sistema educativo, por lo cual, un maestro o maestra requiere de manera permanente de la actualización.

En México, para dar respuesta a las necesidades de formación continua de las y los docentes de educación básica, la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos como instancia de la SEP se encarga de orientar con el fin de impulsar la mejora continua de su desempeño, de acuerdo con las exigencias de los retos nacionales y globales. Ofrece un acervo de recursos entre los que se encuentran opciones autogestivas cuya ventaja es que pueden regular su propio tiempo. Y con la gestión de la Estrategia Estatal de Formación Continua, fundamenta su selección de prioridades a partir de un diagnóstico.

Como antecedentes se destaca que a nivel federal se creó, en 1944 el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, éste se transformó en la Dirección General del Mejoramiento Profesional del Magisterio en 1971. Después se constituye el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) que fue la pauta para establecer el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio.

Normativamente, el desarrollo de los procesos de actualización y capacitación está a cargo de las autoridades educativas estatales y se aplica por medio de dispositivos tales como los

Centros de Maestros. Las entidades tienen la opción de desarrollar sus propios sistemas o programas de formación continua, o abocarse a los propuestos por la federación. Para este último cada estado realiza la selección de la oferta formativa a partir del análisis de los resultados de las encuestas de valoración de la oferta de formación aplicadas en años anteriores, advierten la necesidad para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes en lectura, escritura y matemáticas, así como favorecer el descubrimiento y desarrollo de habilidades del pensamiento matemático y comprensión lectora. En 2021 se determinó que las ofertas formativas aportaran herramientas ante la situación actual debido a la pandemia. Los ámbitos de formación que se incluyen son: los campos para el desarrollo disciplinar, pedagógico y didáctico, gestión escolar, formación cívica y ética y vida saludable.

Sin embargo, la selección de oferta formativa tiene propósitos didácticos de la lengua y no se evidencia en estos espacios de formación docente el fomento por el gusto a la lectura. Aunque en los documentos correspondientes a las estrategias estatales se fundamente la necesidad por los resultados de las evaluaciones PISA. Regresamos al principio.

c. Programa de fortalecimiento de docentes para la práctica lectora

La SEP, a través de la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFCCDD) en el marco de la Estrategia Nacional de Formación Continua (ENFC) provee opciones de formación, actualización y capacitación a maestras y maestros en servicio desde sus diversas funciones (docencia, directiva, de supervisión, asesoría técnica-pedagógica y tutoría). Particularmente para la formación continua de docentes de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria se cuenta con el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) que comenzó en 2014.

Las Instancias Formadoras responsables de impartir estos programas de formación son Universidades Públicas, Tecnológicas, Interculturales y Escuelas Normales y cuentan con especialistas que conforman equipos de trabajo de formadores de docentes y su

colaboración se concreta a partir de la demanda de cursos solicitados por los estados, considerando como punto de partida su perfil académico.

Éste es un programa presupuestario federal, normado por reglas de operación, que destina recursos financieros a la formación continua de docentes, por medio de programas de formación, actualización y capacitación. Este programa en 2020 focalizó sus recursos a contextos de vulnerabilidad con diversas opciones formativas, cursos, seminarios, talleres, coloquios, conferencias, ponencias que no se lograron implementar de manera presencial por el contexto que generó el COVID-19.

En 2021, se incluye la modalidad en línea además de las ya existentes presencial y bimodal. La ENFC planteó cuatro ámbitos de formación 1) Campos para el desarrollo disciplinar, en la que se encuentra la capacitación y actualización en comprensión lectora, expresión oral y escrita; 2) Pedagógico y didáctico referente a planeación, estrategias y metodologías para la enseñanza participativas y colaborativas, así como el uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); 3) Gestión escolar y 4) Formación Cívica y Ética y Vida saludable. Y los ejes prioritarios: Atención al rezago educativo, Aprendizaje colaborativo y metodologías activas y participativas, El uso de las TIC y la innovación educativa, Habilidades profesionales y Vida saludable.

En dicho programa las autoridades educativas estatales seleccionan de la oferta nacional: talleres de 20 horas, cursos de 40 horas y Diplomados de 120 horas que integran el Catálogo Nacional de Formación Continua, que cada estado gestiona para las figuras educativas a partir de su contexto, intereses y necesidades detectadas. Cada programa formativo busca contribuir al fortalecimiento del perfil del personal educativo. En estos programas se tiene como prioridad el aprendizaje continuo y el acompañamiento a las figuras educativas. Se vincula al propósito central de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), para propiciar una educación humanista, integral y de excelencia para la vida. Por lo tanto, no solo se contempla la enseñanza de contenidos académicos en cada una de las asignaturas.

En el Padrón Nacional de Instancias Formadoras en 2021 la oferta formativa relacionada con el campo de Lenguaje y Comunicación considera puntos como competencias comunicativas, metodología para la enseñanza, estrategias y recurso didácticos, entre otras. Particularmente, no se encuentra alguna propuesta que tenga el propósito de acercar a la lectura autónoma o por gusto, sin embargo, si se puede destacar el curso *Estrategias didácticas para desarrollar la creatividad en lectura y escritura en Primaria*, lo que sería lo más cercano a la lectura, pero sólo desde el ámbito didáctico.

En la Estrategia Estatal de Formación Continua 2021 del estado de Hidalgo se menciona que la selección de la oferta formativa se realiza a partir del Diagnóstico de la Formación Continua en la cual se mencionan cifras de la población y localidades de muy alta marginación por el impacto de la globalización. Para seleccionar los ámbitos de atención se toman como referente los datos de la encuesta nacional de detección de necesidades y los resultados de la prueba PLANEA 2018 en los que se afirma que tanto en Lenguaje y Comunicación como en Matemáticas los alumnos obtuvieron el nivel I de dominio insuficiente. La decisión de los cursos se concreta a través de equipos de cada nivel en conjunto con la Dirección de Formación Continua. En 2021 uno de los cursos seleccionados es *Estrategias didácticas para desarrollar la creatividad en lectura y escritura en Primaria* con 282 figuras educativas inscritas.

Por su parte, en el estado de Chihuahua se precisa que las necesidades de formación que arrojan las evaluaciones de aprendizaje del alumnado del Sistema Educativo Nacional citando como referente los bajos resultados obtenidos por México en PISA 2015 en Ciencias, Lectura y Matemáticas. En la labor de su Comité Académico seleccionaron el curso *Estrategias didácticas para desarrollar la creatividad en lectura y escritura en Primaria* con 200 figuras educativas inscritas.

En ambos estados se especifica que existe un comité o grupo que determina la selección del curso a partir del diagnóstico de necesidades, de la evaluación de los cursos del año

previo y el marco de los resultados de pruebas estandarizadas, no actuales, por cierto. En 2022, la ENFC se fundamenta bajo los principios de inclusión con equidad y excelencia, el desarrollo de aprendizaje colaborativo intercambio de experiencias del colectivo docente y las comunidades de aprendizaje. En el marco de la Estrategia Nacional de Formación Continua 2023 la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), creada en 2019 como una de las acciones de la NEM, tiene en sus prioridades la apropiación e implementación de la nueva propuesta curricular, así como impulsar acciones de formación e intervenciones formativas que atiendan las necesidades y problemáticas de docentes, directivos y comunidades escolares en Educación Básica.

Mejoredu crea documentos con orientaciones dirigidos a los diferentes niveles educativos y ha desarrollado talleres intensivos durante los Consejos Técnicos Estatales (CTE). De manera específica en el ámbito de formación de Lenguajes en 2020 publicó el taller Docentes que leen y escriben. La lectura y la escritura en 1º y 2º grados de educación primaria, cuyo propósito es que las y los docentes recuperen su propia experiencia en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura; en este taller se afirma que “las y los docentes debe ser un modelo lector y escritor, es decir, personas a quienes les apasiona realizar estas actividades cotidianamente” (p. 5). Aunque se refieren al papel docente como modelo lector y el acercar a los estudiantes con la lectura y la escritura placentera se resalta como desafío la apropiación del sistema de escritura como la base para acceder a nuevos conocimientos, el taller culmina con la construcción de la planeación de estrategias y actividades para su implementación didáctica con énfasis en la práctica social analizada en cada situación de aprendizaje.

Este capítulo nos da un panorama de la transición de las políticas educativas y la relación que existe con la práctica lectora de los docentes, la ausencia de la formación lectora por gusto en los programas de actualización de docentes ante el reconocimiento del desafío para ser modelos lectores que generen el gusto por la lectura en las nuevas generaciones de estudiantes.

II. LA PRÁCTICA LECTORA AUTÓNOMA Y POR GUSTO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

En este capítulo, se presentan los aportes metodológicos que integran la investigación-acción a partir de una metodología desde el paradigma cualitativo. Se utiliza la técnica de observación no participativa y diversos instrumentos como el estudio socioeconómico, el cuestionario, la encuesta y la *Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio* (EMAEOE), esta última es una propuesta propia de la especialidad en Enseñanza de Lengua y Recreación Literaria de la MEB. Se explica cómo a partir del Diagnóstico Específico (DE) y los datos obtenidos se delimitó el tema de investigación permitiendo establecer como objeto de estudio (OE) la práctica lectora de los formadores de docentes de educación básica. Este OE se planteó como un problema donde se detectan áreas de incidencia para dar paso a las preguntas de indagación y los supuestos teóricos.

Los elementos del método de investigación-acción enlazan a la metodología fundamentada en la Documentación Biográfico-narrativa de la cual se da cuenta en el segundo subcapítulo para exponer los elementos metodológicos que orientan la reflexión de la práctica de los formadores de docentes, el sustento teórico, a partir del relato que permite documentar experiencias pedagógicas para orientar el diseño de la intervención y su respectiva aplicación.

A. El estado del fomento lector en la formación y actualización docente

En esta investigación se reconoce como problemática principal el carente fomento a la lectura en la formación y actualización docente. En este sentido, se reconoce que el docente, desde una mirada reflexiva, crítica y participativa, tiene grandes posibilidades de recuperar sus experiencias lectoras para renovar su propia práctica.

El fomento de la lectura autónoma implica reconocer las habilidades lectoras más allá del concepto de competencias o de medir indicadores de velocidad (lectura de palabras por

minuto), signos ortográficos o síntesis, en favor del desarrollo productivo laboral. Por lo tanto, incluir la preparación que reciben las maestras y los maestros de educación básica el desarrollo por el gusto por la lectura favorecerá el escenario educativo actual, provocando no sólo reproducir prácticas lectoras utilitarias o por obligación.

De acuerdo con lo anterior, Garrido (2004) afirma que la calidad de la educación y del desempeño laboral depende en enorme medida del dominio de la lengua, misma que se fortalece con la lectura, ésta tiene un buen comienzo con el amor a los libros y otros dispositivos de lectura. Hace énfasis en que más allá de las obligaciones del estudio, al lograr que un lector lea todos los días por el propio interés y gusto de hacerlo hará que adquiera sin esfuerzo destrezas propias del lenguaje como mejorar la ortografía, ampliar el vocabulario y escribir mejor, entre otras habilidades que debe tener un docente para propiciar el gusto por la lectura.

Sin embargo, hasta ahora los programas educativos y los proyectos culturales no tienen el alcance de fomento lector para los docentes. El esfuerzo por acercar a la lectura se concentra principalmente en iniciativas accesibles en su mayoría constituidas por voluntarios y organizaciones civiles e independientes promotoras de lectura.

En el ámbito de la formación y actualización de docentes se destaca la necesidad de fortalecer los hábitos como lectores para transformarse de mediadores a modelos lectores. Esto con el propósito de lograr que sean lectores que practican la lectura, que además de realizar lecturas utilitarias sean lectores autónomos que dedican tiempo a leer, y por qué no, trascender hasta un perfil de lectores letrados. En la figura 1 se muestran los niveles lectores que presenta Garrido (2004):

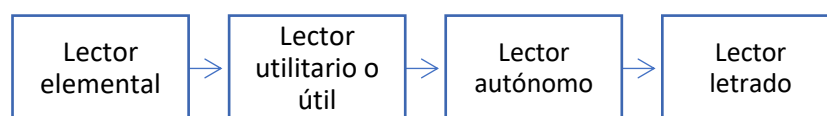


Fig. 1 Niveles de lectores (elaboración propia fundamentada en Garrido).

Garrido define que un *Lector utilitario o útil* es quien sabe leer y escribir. Y su práctica lectora la realiza para cumplir con alguna tarea. En cambio, un *Lector autónomo* es aquel que además ha descubierto la lectura por placer, lee por gusto, por interés y curiosidad, tanto en papel como en pantallas. Y para el *Lector letrado* tanto leer como escribir lo realiza por utilidad y por placer.

El desafío principal consiste en lograr resignificar la práctica de los formadores de docentes para alejarse de la lectura por obligación, provocar encuentros gratos con los textos y encaminar su trayectoria como lector, mientras que invitan a los docentes a ser lectores, es decir, transformar sus prácticas lectoras para contribuir al desarrollo de la lectura autónoma y por gusto. Lo anterior tiene su sustento en el DE que enseguida se presenta y que se basa en el análisis de las prácticas lectoras de los formadores de docentes identificando la frecuencia de lectura, el propósito de esta, qué tipo de material leen diferenciando entre la lectura de libro impreso y los textos digitales.

1. El programa de fortalecimiento docente

En este apartado se aborda el DE del comportamiento lector de los formadores de docentes en educación básica en cursos de PRODEP, se describe el contexto en el que se desarrolla el diagnóstico, la metodología para la selección de participantes en esta muestra y los resultados.

a. Transición entre las reformas curriculares y la NEM

Los docentes se han enfrentado a diversas disyuntivas originadas por el enfoque por competencias, que provenía de intereses económicos y laborales, que se inmiscuyó en el ámbito educativo. En particular en el campo formativo de Lenguaje y comunicación hablar de lectura remite necesariamente a las competencias lectoras, siendo éstas la medida por la que se ha evaluado a los estudiantes, a partir de indicadores internacionales y no de

acuerdo con el desarrollo de sus propias habilidades y competencias, ni de su contexto. La lectura en esta investigación está orientada a la práctica de un lector autónomo que lee por gusto, en los espacios de formación y actualización docente que a su vez pueden propiciar una lectura placentera, cuyo propósito no sólo sea utilitario ni un acto por obligación.

En la actualidad, la NEM plantea la mejora de los programas de actualización y capacitación destacando la revalorización de maestras y maestros, recuperando las preocupaciones pedagógicas cotidianas y las necesidades prácticas. Y la educación se sustenta desde el paradigma humanista en el cual las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ), son sujetos activos de la educación. Han implementado Talleres Intensivos de Formación Continua para Docentes en el marco de los Consejos Técnicos Escolares (CTE). Respecto a la lectura se destaca el *Eje articulador Apropriación de las culturas a través de la lectura y la escritura* en el cual se expresa que la lectura y la escritura forman parte primordial del Plan de Estudio 2022 desde las habilidades comunicativas y el reconocimiento de la diversidad cultural.

b. El contexto

En este apartado se darán a conocer las principales características del contexto en el que se encuentran los formadores de docentes, así como la caracterización de los participantes que intervienen en el DE y los datos que aportan información relevante al OE.

1) Programa de Fortalecimiento de docentes de educación básica

El Programa de Fortalecimiento de docentes de educación básica, que, de acuerdo con la ENFC, se conforma por programas formativos dirigidos a figuras educativas de nivel preescolar, primaria y secundaria de los diferentes estados de la República Mexicana. Para este DE se considera el PRODEP, éste es un programa federal que se rige por reglas de operación y tiene como propósito contribuir en el fortalecimiento del perfil del personal educativo de educación básica por medio de programas de formación, actualización y

capacitación. Para llevarlo a cabo las autoridades educativas gestionan diversos cursos, talleres y diplomados a partir de su contexto, intereses y necesidades detectadas.

En estos programas se tiene como prioridad el aprendizaje continuo y el acompañamiento a las figuras educativas. El último periodo de cursos se vincula al propósito central de la NEM, propiciar una educación humanista, integral y de excelencia para la vida. Por lo tanto, no solo se contempla la enseñanza de contenidos académicos en cada una de las asignaturas. Para garantizarlo la oferta formativa se estructura en cinco áreas clave: Lenguaje y comunicación, Matemáticas, Vida saludable, Aprendizaje colaborativo, Didáctico y Pedagógico. En esta investigación el área de interés es Lenguaje y comunicación, en la cual se integran los programas de formación que incluyen la actualización de la comprensión lectora, la expresión oral y escrita.

En 2021 se publicó una lista en el Padrón Nacional de Instancias Formadoras con la oferta formativa de la cual a continuación se mencionan algunos cursos orientados al campo de Lenguaje y Comunicación (Ver figura 2).

Curso	Instancia Formadora
Expresión oral y escrita y desarrollo del pensamiento matemático para Telesecundaria	Centro Universitario de Morelos
Fortalecimiento de las competencias comunicativas. Lectura y escritura	Formación educativa integral Ascencio
Estrategias didácticas para el desarrollo del lenguaje, la comunicación y el pensamiento matemático en Telesecundaria	Impacto e Intervención social AC
Metodología para la enseñanza de la lectoescritura	Instituto de las Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
Herramientas para la comprensión lectora para mejorar los aprendizajes en el campo del lenguaje y comunicación	Instituto de Formación Enlace Académico
Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de la expresión oral y escrita en educación básica	Universidad Autónoma de Chiapas
Estrategias didácticas para el desarrollo del lenguaje y pensamiento matemático en educación primaria	Universidad Nacional Autónoma de México
Reflexión sobre la lengua indígena náhuatl para la lectura, escritura y oralidad	
Didáctica de la lectura, escritura y oralidad en escuelas multigrado	

Fig. 2 Ejemplos de programas formativos 2021.

La ENFC se elabora a partir de la Estrategia Estatal de Formación Continua 2021, en la que los estados desarrollan un Diagnóstico de la Formación Continua para definir sus acciones y elección de programas formativos. Como referente en 2021 uno de los cursos seleccionados es *Estrategias didácticas para desarrollar la creatividad en lectura y escritura en Primaria* con 282 figuras educativas inscritas en Hidalgo y 200 en Chihuahua.

En ambos estados se especifica que existe un comité o grupo que determina la selección del curso a partir del diagnóstico de necesidades, de la evaluación de los cursos del año previo y de los resultados de pruebas estandarizadas aplicadas en nivel básico, mismas que no se aplican en la actualidad. En el último periodo el diagnóstico lo realizan a través de encuestas a docentes de educación básica para detectar las necesidades específicas de formación y actualización docente.

2) Los formadores de docentes en el DE

Dentro de los cuerpos académicos adscritos a las acciones formativas de PRODEP se encuentran Universidades Públicas, Tecnológicas, Interculturales y Escuelas Normales. La comunidad de especialistas que conforman el equipo de trabajo de formadores de docentes para este DE son profesionales con práctica como docentes que además están interesados en trascender en la educación y, que son parte del cuerpo académico de la UNAM, adscrito a la Secretaría de Desarrollo Institucional como instancia de formación continua.

Todos cuentan con experiencia previa en capacitación docente, en manejo de plataforma educativa y particularmente en este programa se fortalece el acompañamiento. Su colaboración se concreta a partir de la demanda de cursos solicitados por los estados, considerando como punto de partida su perfil académico.

Los formadores de docentes llevan al menos dos años consecutivos en este programa, impartiendo cursos, talleres o diplomados en modalidad en línea, a través de la plataforma

educativa *Moodle* con el acompañamiento de los participantes y con sesiones virtuales sincrónicas. Antes de la pandemia se realizaban sesiones presenciales, si bien trabajaban en un aula virtual la mayor parte del curso, también realizaban clases en los centros escolares.

c. La selección de participantes en el DE

El criterio metodológico para la selección de los participantes del DE, es el método de muestreo no probabilístico con los criterios de selección de acuerdo con la categoría que precisa Ferrer (2010) *muestreo casual o incidental*, en el que el investigador selecciona directa e intencionalmente a los individuos de la población.

Para realizar este muestreo se tomó en cuenta el total de la población de 80 formadores de docentes que imparten cursos PRODEP para docentes de educación básica, entendiendo población como el conjunto de personas u objetos que se desea conocer en la investigación (López, 2004). Se determinó como muestra a 30 sujetos que participaron como formadores de docentes en los cursos del periodo 2021, aplicando los siguientes criterios de selección.

El primer criterio consiste en la *experiencia en los cursos de formación docente de educación básica*, es decir, que la participación como formadores de docentes fuera de al menos dos años consecutivos, por lo que estuvieron activos durante la pandemia de COVID-19. El segundo criterio consiste en que hayan impartido el curso *Estrategias didácticas para desarrollar la creatividad en lectura y escritura en Primaria*, uno de los cursos correspondientes a la oferta formativa y que fue solicitado para docentes de los estados de Chihuahua e Hidalgo en el periodo 2021. Estos dos estados han sido constantes desde 2018 en la selección de su oferta formativa con la misma instancia formadora.

Finalmente, el *perfil académico inicial* es otro criterio, la mitad de la muestra (15) de los sujetos seleccionados tiene una formación académica relacionada con educación o enseñanza de la lengua y la otra mitad (15) cuenta con formación en otras áreas y en cuanto

a su práctica profesional como formadores de docentes destacan por propiciar la participación activa durante el curso y a su vez en las sesiones sincrónicas. En la siguiente tabla se señala el perfil académico de los formadores de esta muestra (Ver figura 3).

EDUCACIÓN	LETRAS	PSICOLOGÍA	FILOSOFÍA	DERECHO	MATEMÁTICAS	CIENCIAS	TECNOLOGÍA	TOTAL
13	2	5	1	1	5	2	1	30

Fig. 3 Cuadro organizativo del perfil académico de los participantes en el DE (elaboración propia).

d. El Diagnóstico específico sobre las prácticas lectoras por gusto

En este apartado se recogen datos relacionados con el DE, el método, la técnica y los instrumentos utilizados para la delimitación de la problemática, al establecer la convergencia entre la investigación, la práctica lectora y la formación docente como la intervención en la práctica profesional con el propósito de ocasionar una mejora. El DE se sustenta en el enfoque cualitativo y toma algunos elementos del método de investigación-acción como una orientación metodológica encaminada a resolver problemas en el contexto educativo reforzando las estrategias para mejorar el sistema educativo (McKernan, 1999; Álvarez-Gayou, 2003; Latorre, 2015). En otras palabras, esta línea de investigación permite la reflexión de la práctica educativa en busca de mejores resultados.

A partir del DE se detecta el problema y se busca la mejora de la práctica docente a partir de la indagación del comportamiento lector de los formadores de docentes de educación básica. Lo que facilita identificar los elementos que afectan la práctica lectora por gusto de los formadores de docentes para posteriormente diseñar la intervención pedagógica que contribuya a fortalecer la lectura autónoma y por gusto.

De este modo se retoma el tono reflexivo para analizar los datos que se obtienen de los formadores, en lo que se refiere al fomento de la práctica lectora por gusto, con el fin de delimitar la problemática que lleva a plantear las preguntas de indagación y a crear

supuestos teóricos. Para sustentar esta metodología se empleó la técnica de observación directa y se diseñaron instrumentos para recabar los datos observados.

1) La técnica

La técnica que se utilizó para recabar información es la observación directa no participante (McKernan, 1999). En ésta el investigador evita inmiscuirse, es un espectador que se limita a observar, es decir, no interviene de manera directa. Evitando influir en las respuestas o desempeño de los involucrados, con el propósito de lograr un registro válido. Es importante mencionar que en este diagnóstico se utilizaron herramientas tecnológicas para la grabación de videollamadas de las sesiones sincrónicas, realizadas a través de la aplicación de zoom.

2) Resultados de los instrumentos aplicados

Los instrumentos utilizados en el DE, para recopilar los datos sobre las prácticas lectoras de los formadores son el *diario de campo* para llevar un registro de las observaciones realizadas, el *estudio socioeconómico* y el *cuestionario* para los formadores de docentes. Por último, otro instrumento para la recolección y triangulación de la información fue la EMAEOE que tuvo como propósito observar las consistencias entre las respuestas del cuestionario y los datos que arrojaron respecto a su gusto lector a partir del propósito de sus lecturas, los tipos de texto que leen en formato impreso o digital y, la socialización de sus lecturas, a partir de su conversación, comentarios y recomendaciones.

a) Diario de campo

El *diario de campo* es un instrumento que se utiliza para llevar un registro de los aspectos que el investigador considera relevantes y que pueden aportar información de su OE. Recoge descripciones, reflexiones, interpretaciones, explicaciones y permite evaluar y dar

seguimiento continuo de lo que ha ocurrido por lo que aporta información útil para la investigación (Latorre, 2015, p. 60). A través del registro y sistematización de datos se facilita la triangulación de la información obtenida al contrastar con otros instrumentos. Para esta investigación se documentaron registros anecdóticos de las actividades de los formadores de docentes en las sesiones sincrónicas virtuales, que se realizaron por medio de videollamadas, cuatro sesiones que desarrollaron los formadores con sus respectivos grupos de docentes del curso, durante el periodo 2021.

En la figura 4 se presenta un extracto del diario de campo con los siguientes rubros: datos generales: fecha, nombre de la investigadora, nombre de curso, nombre del formador de docentes, estado, grupo, modalidad en línea. También cuenta con la descripción de lo observado; momento en el que ocurre; temas que se trabajaron; anécdotas con notas, reflexiones, ideas resaltadas y preguntas a partir del registro de esta observación. Lo anterior para entender de qué manera un formador desarrolla su sesión (Ver anexo 1).

Anexo 1 Diario de campo

		FECHA		16-nov-2021	
		PROYECTO FOMENTO DE PRÁCTICAS LECTORAS POR GUSTO			
NOMBRE DE LA INVESTIGADORA		LAURA ARZOLA GUERRA			
NOMBRE DEL CURSO		Estrategias didácticas para desarrollar la creatividad en lectura y escritura en primaria			
NOMBRE DEL FORMADOR DE DOCENTES		RODOLFO			
MODALIDAD	EN LÍNEA	NÚMERO DE SESIÓN	1	ESTADO	HIDALGO

DIARIO DE CAMPO	
DESCRIPCIÓN	<p>Para abrir la sesión comienzan con saludos durante los primeros minutos. Mientras ingresan los participantes el formador de docentes que imparte la sesión les da algunas indicaciones respecto a su registro, cómo colocar su nombre en el perfil de su pantalla de zoom y que al final se colocará un enlace con una encuesta que es requisito responder para considerar su asistencia y participación.</p> <p>Se aprecia que genera interacción con los participantes, realiza preguntas e invita a los asistentes a mantenerse atentos con la cámara encendida. Explica de forma general la dinámica de la sesión.</p> <p>Su actividad de inicio consistió en Identificación de personajes de la literatura. Trabajando la descripción de la literatura a partir de personajes clásicos. Pidió a los participantes que comentaran.</p> <p>Preguntó cuáles eran las expectativas del curso.</p> <p>Y trabajo de forma descriptiva y dando la palabra a recuperar los elementos más significativos sobre la importancia de la lectura y escritura y cómo cada persona tiene una historia como lector.</p> <p>Dio énfasis a los propósitos formativos de Lengua y comunicación. Los factores que influyen en el aprendizaje de la asignatura Lengua Materna. Así como la presentación de contenidos indispensables. Estructura general del curso y fechas para elaborar bloques o módulos. La importancia de trabajar un Proyecto de Aplicación Escolar.</p> <p>Construyendo la lectura y escritura desde mi práctica docente. Se realiza descripción detallada a partir de la observación Reflexión de estrategias de lecturas que han realizado en su labor educativa.</p>
MOMENTO EN EL QUE OCURRE	Se precisa si es al inicio durante la apertura de la sesión, en el desarrollo o en el cierre

Fig. 4 Diario de campo (retomado y adaptado de Latorre, 2015, p. 60).

Para el DE se elaboraron tres instrumentos para obtener datos de los formadores de docentes de educación básica, del curso *Estrategias didácticas para desarrollar la creatividad en lectura y escritura en Primaria* con grupos en Hidalgo y Chihuahua. El primer

instrumento fue un estudio socioeconómico, el segundo instrumento un cuestionario a los formadores de docentes que se adaptó para aplicarlo directamente a los docentes inscritos a este curso con la finalidad de cruzar la información obtenida del primer cuestionario.

b) Estudio socioeconómico

El estudio socioeconómico, a través de un cuestionario, es un instrumento que brinda un panorama del entorno económico, social, cultural y laboral de los formadores de docentes de este DE. El uso de cuestionarios como instrumento para recolectar datos está diseñado para que sea resuelto sin la intervención del investigador (Álvarez-Gayou, 2003, p. 149). El estudio socioeconómico se diseñó con preguntas directas a partir de una herramienta tecnológica de formulario digital de *Google forms* que fue compartido a través de un enlace.

Está conformado por dos apartados, en el primero se solicitaron datos generales como nombre, lugar de nacimiento, estado en el que radica actualmente, estado civil, edad, último grado de estudios y años de experiencia en el ámbito educativo (Anexo 2). En el segundo apartado se realizan cinco preguntas relacionadas al contexto familiar y cómo es su organización en cuanto a prioridades de gastos sobre los servicios con los que cuentan, tal como, computadora de escritorio, laptop, tableta, impresora y teléfono celular; se pregunta sobre las prioridades en los gastos familiares, a partir de indicadores básicos como la alimentación, los servicios, la educación y las mascotas; y con qué nivel de prioridad tiene la compra de libros, así como el tipo de actividades de entretenimiento que frecuentan.

El estudio socioeconómico fue contestado por 7 hombres y 23 mujeres, respecto al estado en el cual radican predomina la Ciudad de México, sin embargo, hay ocho estados más. A continuación, se menciona el número de participantes en correspondencia con su estado de residencia: 16 de la Ciudad de México; 6 del Estado de México; 1 de Coahuila; 2 de Hidalgo; 1 de Jalisco; 1 de Michoacán; 1 de Morelos; 1 de Puebla y 1 de Tabasco.

De acuerdo con las respuestas se elaboró el comparativo del presupuesto destinado a las actividades de entretenimiento y a la compra de libros, donde se observa que la prioridad en cuanto a entretenimiento y libros tienen una alta y mediana prioridad. Aunque prevalece el priorizar los libros respecto a los gastos de entretenimiento (Ver figura 5).

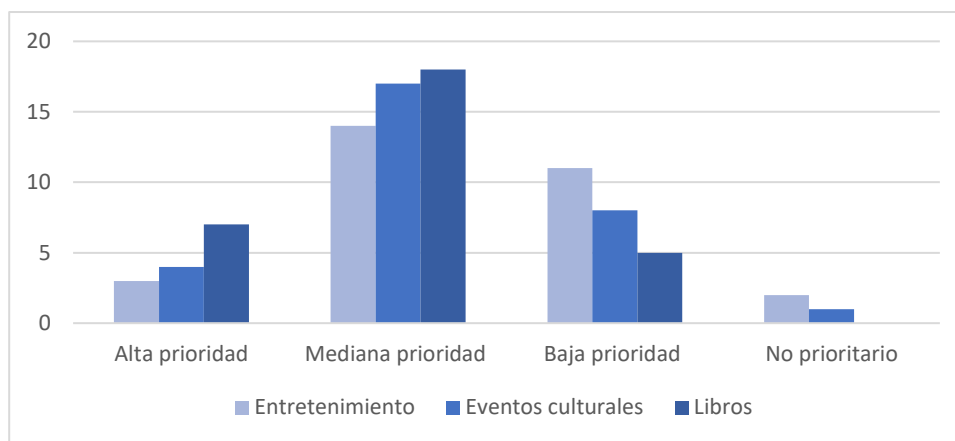


Fig. 5 Gráfica del nivel de prioridad de gastos en su presupuesto familiar.

Por último, en este estudio socioeconómico, se preguntó sobre cuáles son los lugares que frecuentan: librerías, bibliotecas, cines, conciertos, teatro, parques y zoológicos. Y en la siguiente pregunta cuáles son las actividades que prefieren realizar en su tiempo libre, con las siguientes opciones de respuesta: leer libros, ir al cine, escuchar música, ir al teatro y realizar actividades al aire libre. Con lo anterior se cruzó la información con las respuestas a los lugares que frecuentan y las actividades en su tiempo libre, en las que destacan visitas a bibliotecas y librerías con la lectura de libros o revistas como parte de las actividades de su preferencia, 25 de 30 respondieron que frecuentan librerías mientras que 21 incluyen leer como parte de las actividades que prefieren realizar en su tiempo libre.

c) Cuestionario a formadores de docentes

Para recopilar información para este DE se elaboró un cuestionario dirigido a los 30 participantes de la muestra. El cuestionario se conformó de 9 preguntas cerradas que facilitan la optimización de tiempo para el análisis y 3 preguntas abiertas que favorecen la

recolección de información cualitativa (Álvarez-Gayou, 2003, p. 148). En este instrumento se diseñaron preguntas para conocer indicadores de su práctica lectora, por ejemplo, la actitud hacia la lectura para identificar si su práctica lectora es por gusto o es utilitaria. Y el propósito de su lectura (Ver anexo 3).

En la pregunta *Para ti la lectura es*, las opciones de respuesta fueron: placentera; entretenida, Obligatoria, aburrida o desagradable. De las cuales 26 respondieron Placentera, 3 Entretenida y solo 1 Obligatoria. Para conocer más al respecto se preguntó *¿Para qué lees?* Las respuestas que se obtuvieron son: *Para disfrutar la lectura* con 16 respuestas, seguidas de *Para estar actualizado* con 12 respuestas (ver figura 6).

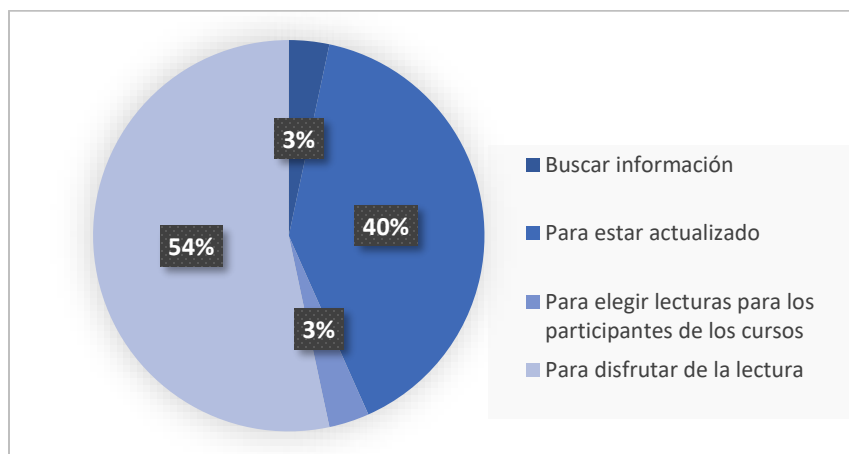


Fig. 6 Gráfica *¿Para qué lees?*

Puede observarse en la gráfica anterior que predomina con poco más del 50% *Para disfrutar de la lectura*, por lo tanto, sus respuestas están orientadas al disfrute de la lectura.

Enseguida, en la pregunta *¿Qué acostumbras leer? Elige la opción que más represente tu lectura*, se dan las siguientes opciones de respuesta: aventura, ciencia ficción, cómics, chistes, cuentos, divulgación científica, noticias, poesía, redes sociales, recetas de cocina, superación personal o terror. En las respuestas 14 participantes eligieron de Divulgación científica, 6 de Superación personal, 3 de Aventura, 3 de Cuentos, 2 de Ciencia ficción, 1 de Poesía y 1 de noticias (Ver figura 7). En las respuestas a esta pregunta destaca la lectura de

divulgación científica seguida de textos de superación personal. Solo una persona indica que lee poesía y no seleccionaron opciones de redes sociales, recetas de cocina, ni terror. Por el porcentaje de respuestas de lecturas de divulgación científica se orienta más a un propósito de lectura para buscar información.

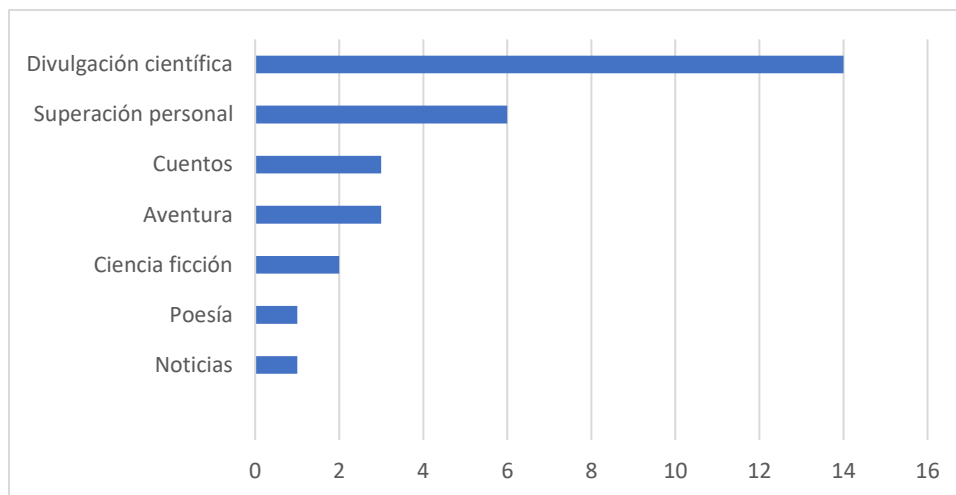


Fig. 7 Gráfica ¿Qué acostumbras leer?

Para cruzar el resultado de las respuestas anteriores, se incluyeron al final dos preguntas con respuesta abierta en la cuales se pide escriban su *Última lectura* o la que están realizando. Y *¿cuáles son los tres libros que recomendarían a los docentes de los cursos?* De los libros recomendados, predominan textos sobre evaluación, propuesta de los planes de estudio, metodología de investigación, estrategias, valores de la participación ciudadana. Por lo que es evidente que su práctica lectora se orienta más a textos que pueden ser útiles para sus actividades educativas como formadores de docentes. En este aspecto algo que se puede destacar es que mencionan temáticas en sus respuestas, no precisan títulos de libros ni autores.

En cambio, 12 de los 30 mencionan una lectura literaria, que no da respuesta a alguna necesidad laboral, de los títulos que recomiendan que podrían cumplir un propósito de lectura por gusto mencionan el título de libro y en algunos casos el autor, por ejemplo, *El*

asesinato del profesor de matemáticas, Fausto de Goethe, Violeta de Isabel Allende, incluso hay quién respondió “estoy leyendo nuevamente el Hobbit”.

También se exploró sobre qué tipo de libros o materiales que tienen en casa, en las respuestas 19 contestaron libros digitales y 10 solo material informativo. Por otro lado, se indagó sobre la frecuencia con la que leen y el tipo de texto, refiriéndose a lecturas impresas o en formato digital. En la pregunta *¿Con qué frecuencia lees?*, con la intención de reconocer su lectura y relacionar con el propósito de ésta, en la siguiente gráfica se muestra que es más frecuente la lectura en dispositivos digitales como el correo o el chat, las noticias y el material de estudio (Ver figura 8).

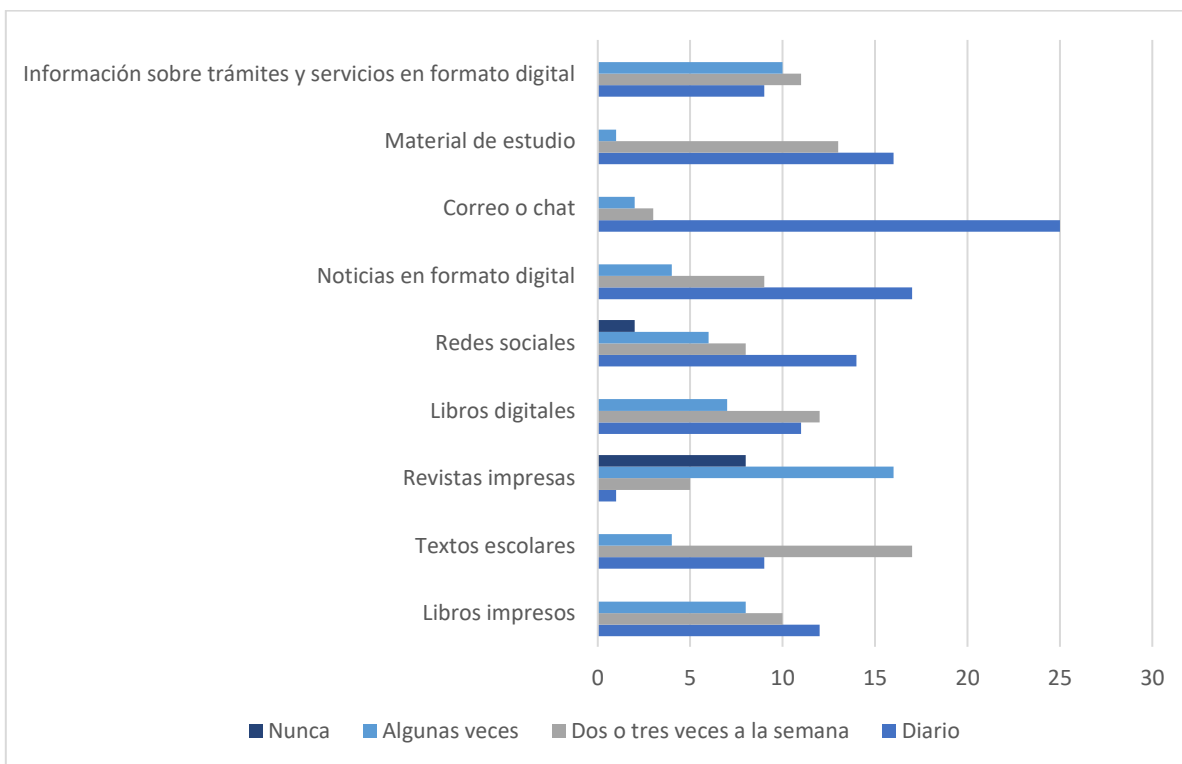


Fig. 8 Gráfica *¿Con qué frecuencia lees?*

Por otro lado, se preguntó si *Comentas las lecturas realizadas* para obtener información respecto a su reconocimiento de socialización de la lectura, a través de acciones como conversar, compartir o recomendar las lecturas que realizan. En la figura 9, se presenta la

gráfica en la que el 67% señala que frecuentemente comentan, mientras que el 20% siempre y el 13% de vez en cuando.

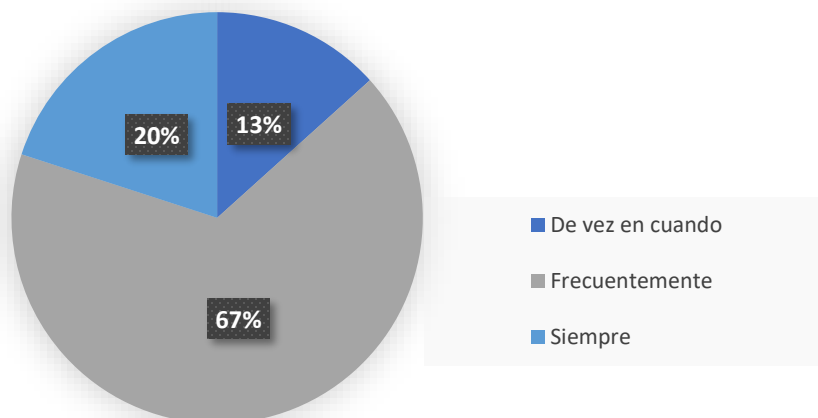


Fig. 9 Gráfica *Comentas las lecturas que realizas con las personas que te rodean.*

En la pregunta *¿Por qué enseñar a leer?* 13 respondieron *Para fomentar el pensamiento crítico*, 9 respondieron *Para estimular la imaginación y la creatividad*, 6 *Para ampliar el conocimiento* y 2 *Para desarrollar capacidades lectoras*.

En este análisis de resultados se detectan como principales indicadores qué es lo que leen y qué es lo que reconocen como su lectura con mayor frecuencia y si comentan lo que leen. Los datos que se arrojan en este cuestionario dan como resultado que en su propósito de lectura predomina *Para disfrutar de la lectura* y que comentan frecuentemente lo que leen.

Sin embargo, las lecturas que predominan son de Divulgación científica por lo que pertenecen a lecturas cuyo propósito es mantenerse informados. Por otro lado, en las preguntas abiertas expresan que su práctica lectora y los textos que recomiendan corresponden a lecturas utilitarias ya que favorecen sus actividades como formadores de docentes. Para continuar, el análisis de la información obtenida del cuestionario y del estudio socioeconómico, se aplicó la estrategia metodológica con la finalidad de triangular los resultados.

d) Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio

Además de los resultados obtenidos por medio del cuestionario, se diseñó una herramienta de investigación: la *Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio* (EMAEOE). Dicha estrategia tiene un papel relevante en la construcción del DE ya que permite confrontar los resultados que arrojó el cuestionario respecto a la práctica lectora de los formadores de docentes.

Para este DE se consideró como una oportunidad para conocer el acervo personal de cada formador de docentes el hecho de encontrarse en su propia casa durante la sesión sincrónica virtual a través de la plataforma zoom bajo el marco de la actualización que reciben, se destinó media hora para implementar esta estrategia metodológica. En la cual se les solicitó su participación para la actividad.

Se listaron los pasos a realizar señalando que el tiempo máximo para desarrollarla eran 30 minutos y que en el momento que concluyeran notificaran por medio del chat del zoom para no distraer a los que aún estaban trabajando. Con la intención de evitar interactuar con los formadores de docentes mientras desarrollaban la estrategia, sin mayor preámbulo se mencionaron las consignas que se presentan en la figura 10.

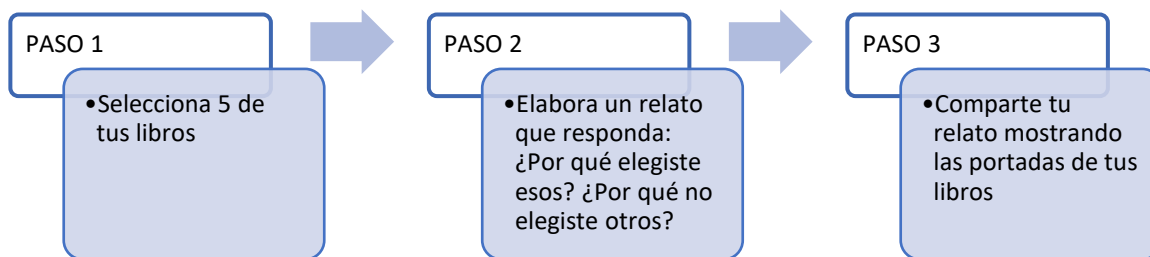


Fig. 10 *Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio*.

Durante la aplicación 2 participantes de los 30 externaron preguntas para la selección de los libros, su consulta fue a través del chat personal. La primera preguntó y se respondió ella misma: “¿Libros de cualquier tema? Me imagino, que físicos o digitales, ¿verdad?”. El

segundo caso preguntó “¿Cualquier tipo de libro o libros para docentes?” a lo que se le respondió: libros de tu preferencia.

En el desarrollo del análisis de la EMAEOE se inició con la sistematización registrando los dos formatos en los que realizaron la actividad, 14 textos y 16 videos con los que presentaron sus libros preferidos. Cabe mencionar que en las indicaciones solo se mencionó que elaboraran un relato, sin dar precisiones de cómo hacer la entrega en texto o en video.

Respecto a los textos predominan breves semblanzas en las que incluyen imágenes de las portadas de los libros, hay quien recurrió a imágenes digitales de la red, algunos la foto de sus propios libros y otros no completaron la última indicación y no incluyeron portadas (Ver figura 11).



Fig. 11 Ejemplos de textos que resultaron de la EMAEOE.

Por otro lado, se observó la diferencia de estilos en su relato con narrativa en los textos o los que son descriptivos como si estuvieran elaborando un catálogo. Otros casos destacan en su entusiasmo comenzando su relato respondiendo por qué les gusta ese libro o si alguien se lo regaló, uno de los textos inició con la frase “el libro que cambió mi vida”.

Quienes realizaron su relato en video también entregaron diferentes formatos, algunas grabaciones caseras hechas con el celular y otros con aplicaciones como YouTube y Canva,

entre otros. En los videos además de explicar brevemente por qué eligieron cada libro presentan los libros impresos (Ver figura 12).

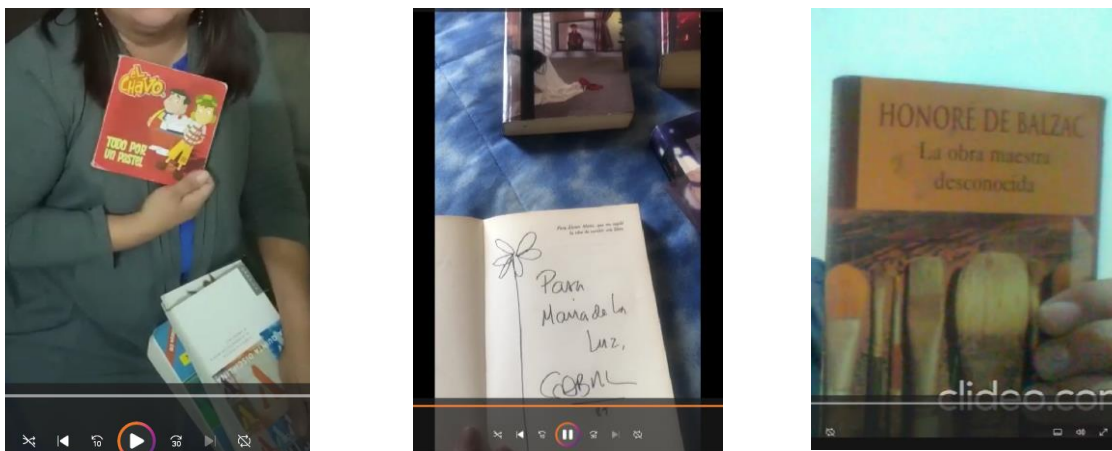


Fig. 12 Videos que resultaron de la EMAEOE.

Para continuar con el análisis de resultados de la EMAEOE, de los tipos de libros que seleccionaron, se clasificaron en 2 categorías: *libros utilitarios* y *libros por gusto*. Estas categorías corresponden al propósito que tienen en su lectura. Entre los *libros utilitarios* se incluyen los pedagógicos, los textos formativos y los de superación personal, que se pueden categorizar como obligatorios ya que tienen un propósito práctico para su labor profesional.

De estos últimos se definió su categoría como utilitaria ya que algunas de las temáticas que se abordan en los cursos son las habilidades socioemocionales, por lo tanto, leer estos libros es probable que sea bajo el supuesto de proporcionar herramientas a los docentes tal como sucede con los pedagógicos.

Por el contrario, en la categoría de *libros por gusto* se ubican las lecturas que no se relacionan con su quehacer académico o actualización como formadores de docentes. Es decir, lecturas totalmente por gusto en las que se denominaron los literarios, narrativos y biografías.

Para realizar el análisis de resultados se definieron claves para los sujetos de la muestra, de esta forma se mantiene el acuerdo de confidencialidad en su participación. Por ejemplo, S1 CA es el sujeto 1 y las letras son las iniciales de su nombre y apellido, llevando el número consecutivo del 1 al 30. En la figura 13 se presenta gráficamente el análisis de la EMAEOE, en la cual se encontró la representación del tipo de lectura que realizan en la selección de sus libros.

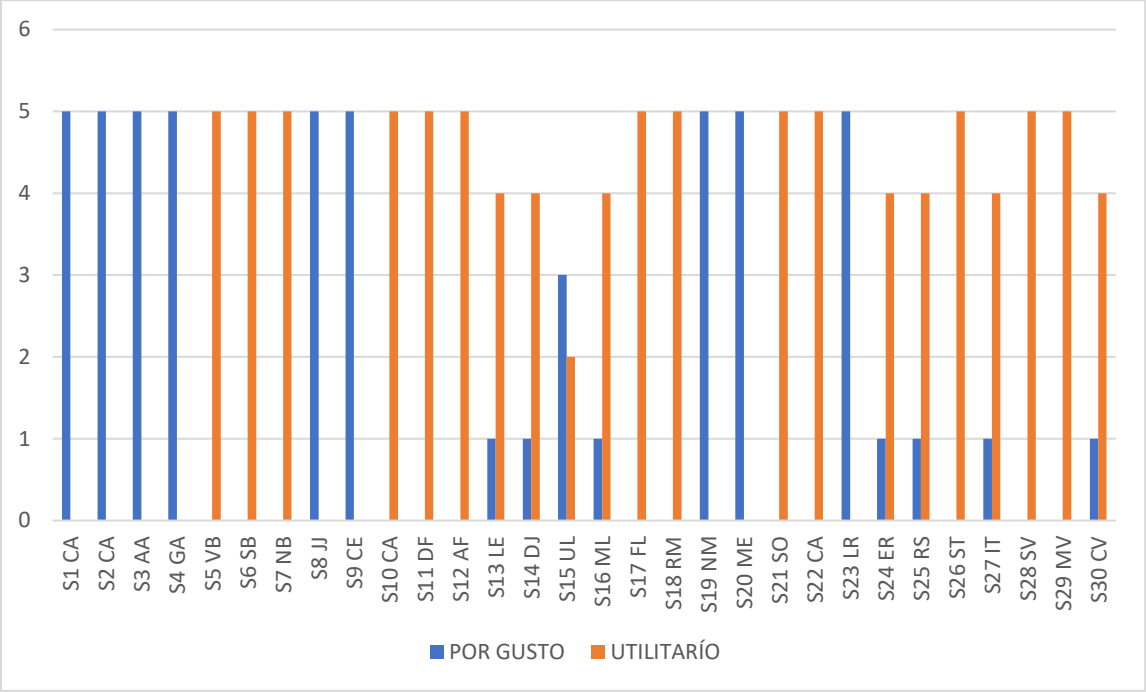


Fig. 13 Gráfica de selección de libros.

Para el análisis de los 5 libros que seleccionaron en la siguiente gráfica se clarifica visualmente (Ver figura 14). De los 30 participantes 9 presentaron sus 5 *libros por gusto* a la lectura. Y 13 participantes con 5 *libros utilitarios*. Hay 7 participantes que hicieron una combinación de ambas categorías, con 4 *libros utilitarios* y 1 *libro por gusto*, dando el total de sus 5 libros. Por último, 1 participante con 3 *libros por gusto* y 2 *libros utilitarios*.

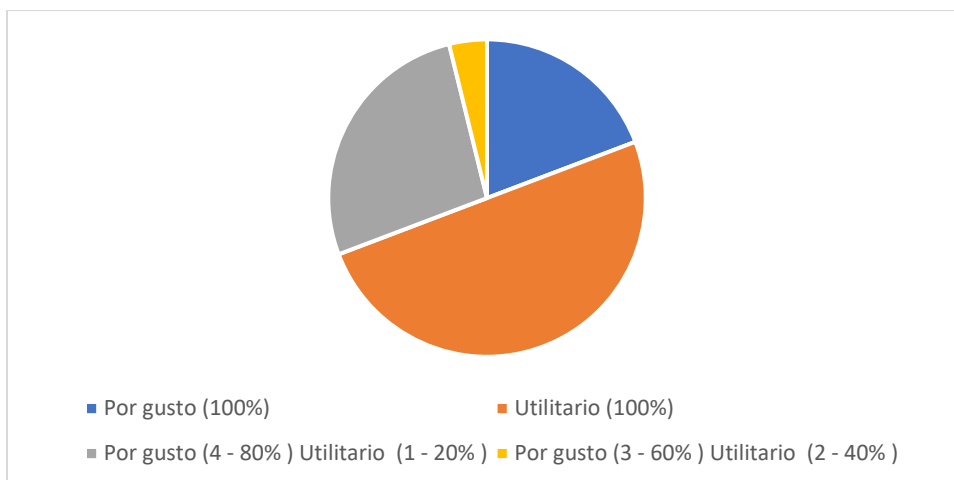


Fig. 14 Gráfica Categorías de selección de libros.

Con lo anterior se puede precisar que predominan los *libros utilitarios* en su selección. A su vez, en la observación de resultados de la EMAEOE se encontraron experiencias lectoras que se clasificaron en las siguientes categorías: alguna *referencia al autor del libro* o algún *vínculo emocional con el libro*. En las experiencias lectoras que comparten 4 participantes hacen referencia al autor. Uno de ellos recomienda un libro de política porque conoce al autor. Otro caso destacable fue con un libro de García Márquez firmado por el autor y la participante resalta el autógrafo en su video. Otro aspecto que se observa es que 6 de los participantes comentan el vínculo con el libro a partir de alguna experiencia personal, para ejemplificar se mencionan tres casos, que es un libro de valor para la familia porque lo han tenido varias generaciones, otro caso, que es el libro que lee cuando espera a su hija o que es el libro que le regalaron en su cumpleaños.

En esta estrategia metodológica hay más elementos cualitativos que permiten el acercamiento al objeto de estudio, entre los que se encuentran la forma en la que se expresan de sus libros, cuando los relacionan con una experiencia personal e incluso algún vínculo familiar. En este análisis se puede afirmar que compartir sus lecturas denotan mayor entusiasmo y gozo en los casos de las lecturas literarias. Y esto es más evidente en los videos que en los relatos escritos que realizaron.

e) Cuestionario a docentes de educación básica

Para este DE, de manera complementaria se diseñó un instrumento para figuras educativas de Primaria General, la mayoría docentes y algunos Asesores Técnico Pedagógicos inscritos en el curso que impartieron los formadores de docentes que participan en este diagnóstico. Para implementarlo se solicitó a los formadores de docentes de la muestra que compartieran el formulario con el cuestionario e invitaron a algunos docentes de Hidalgo y Chihuahua a responderlo.

Del estado de Hidalgo se obtuvo la participación de 28 cuestionarios respondidos, de los cuales 25 son de docentes de Primaria General y 3 de ATP. Por su parte, Chihuahua participó con 62 docentes. El cuestionario incluyó dos apartados, el primero se relaciona con los datos generales, el referente de su función y el nivel educativo en el que laboran.

Y en el segundo apartado, se incluyeron las mismas preguntas que a los formadores de docentes: sobre las actividades que prefieren realizar en su tiempo libre, el propósito de su lectura, por qué enseñar a leer la frecuencia con la que leen y con la que comentan las lecturas que realizan.

El propósito de este segundo cuestionario es cruzar el resultado del que se aplicó a los formadores de docentes. Para contrastar los resultados, a pesar de la diferencia de número de participantes que respondieron de cada estado se establecieron porcentajes del total de respuestas como el 100%. En las siguientes dos gráficas se presenta la frecuencia de lectura en diferentes dispositivos. Para ilustrar en la figura 15 aparece la frecuencia de lectura de esta muestra de Hidalgo se denota que predomina la lectura de textos escolares seguida de las redes sociales.

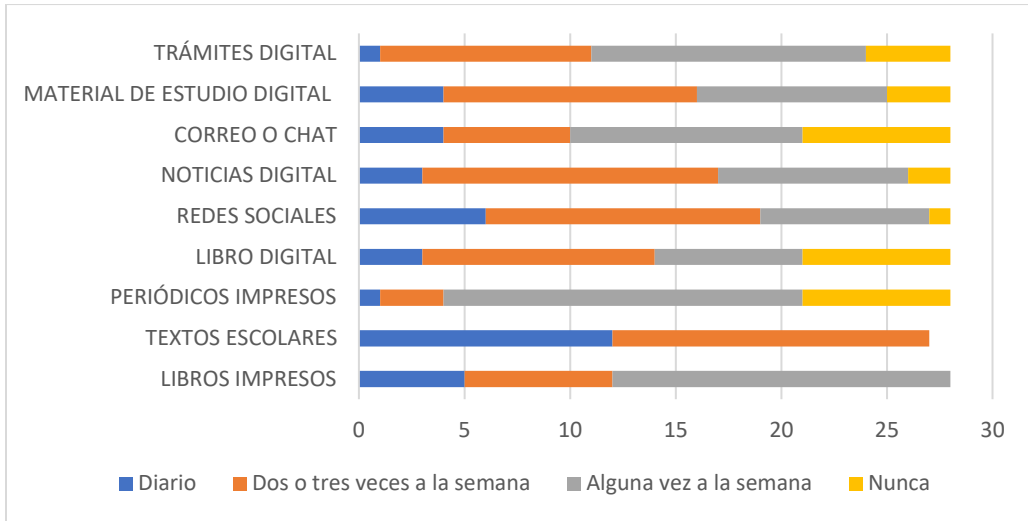


Fig. 15 Gráfica frecuencia de lectura de docentes de Hidalgo.

En la figura 16 se observa la frecuencia de la muestra de Chihuahua, en la cual se destaca la lectura de redes sociales y noticias en formato digital y en menor frecuencia los libros y periódicos impresos. Lo cual hace evidente que en la práctica lectora se hace uso de los medios digitales de manera cotidiana.

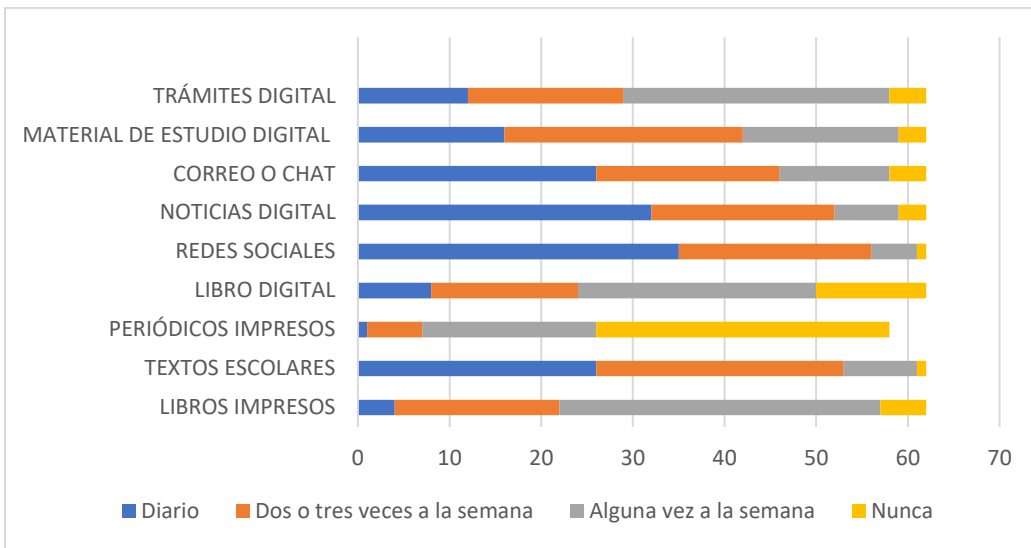


Fig. 16 Gráfica de frecuencia de lectura en docentes de Chihuahua.

En las siguientes gráficas se presentan de manera paralela las respuestas de ambos estados. En la pregunta *¿Para qué lees?* en Hidalgo predomina *Para disfrutar la lectura*, en cambio

en Chihuahua destaca la respuesta *Para estar actualizado(a)*, seguida de *Para disfrutar la lectura* que en porcentaje es similar entre ambos estados (Ver figura 17).

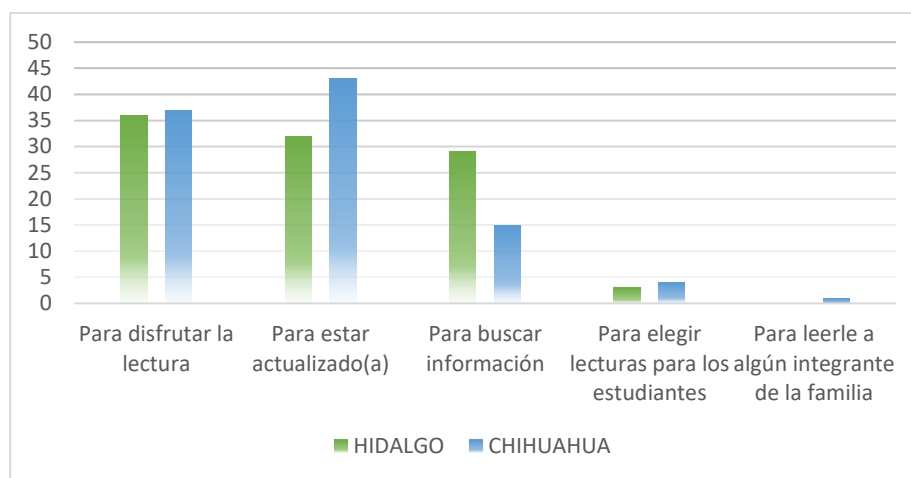


Fig. 17 Gráfica *¿Para qué lees?*

En la pregunta *¿Por qué enseñar a leer?* En Chihuahua predomina que *Para fomentar el pensamiento crítico*. Para las respuestas, *Para estimular la imaginación* y *Para desarrollar las capacidades lectoras* respondieron el mismo número. Mientras que para los docentes de Hidalgo el mismo número de respuestas *Para estimular la imaginación y la creatividad* y *Para fomentar el pensamiento crítico*. En la siguiente figura se muestra que en ambos estados predomina la respuesta para fomentar el pensamiento crítico (Ver figura 18).

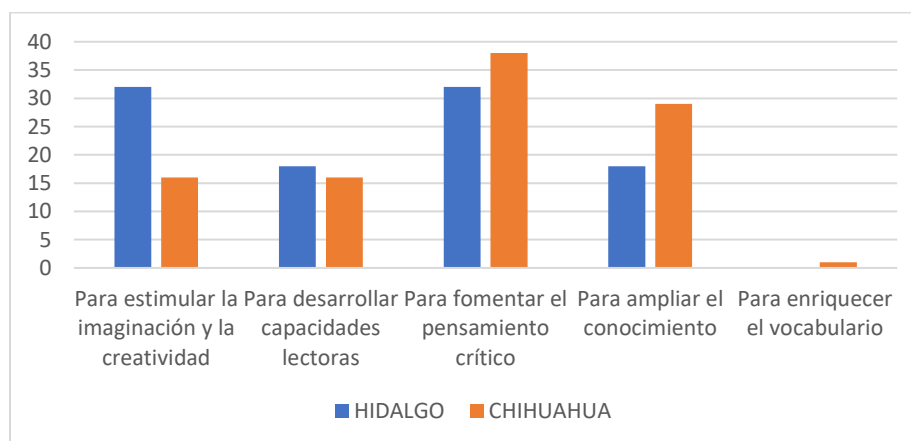


Fig. 18 Gráfica *¿Por qué enseñar a leer?*

En la pregunta respecto a si *Comentas tus lecturas*, en ambos casos predomina que frecuentemente. Y ninguno respondió que nunca. En la figura 19 se observa que en ambos estados los resultados son similares.

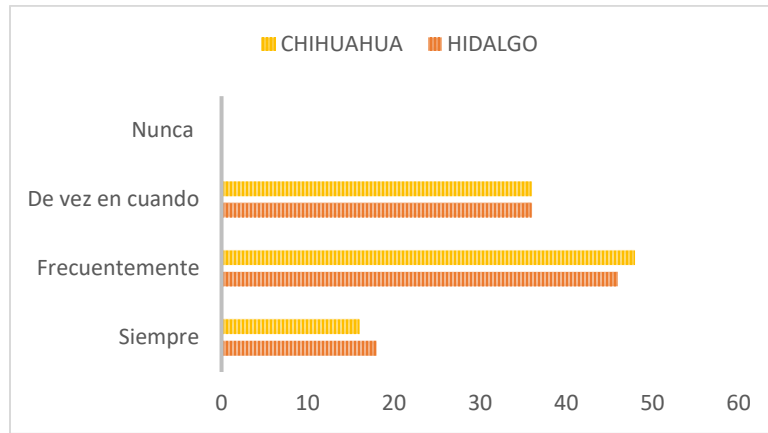


Fig. 19 Gráfica *Comentas tus lecturas*.

Finalmente, en este cuestionario se pregunta si en los cursos que han tomado, su formador docente les ha recomendado algún libro. Particularmente esta interrogante es de interés para cruzar con la información del cuestionario de los formadores de docentes. En su respuesta tanto en Hidalgo como en Chihuahua predominan las recomendaciones pedagógicas, textos académicos para cumplir con su labor profesional o específicos de la asignatura.

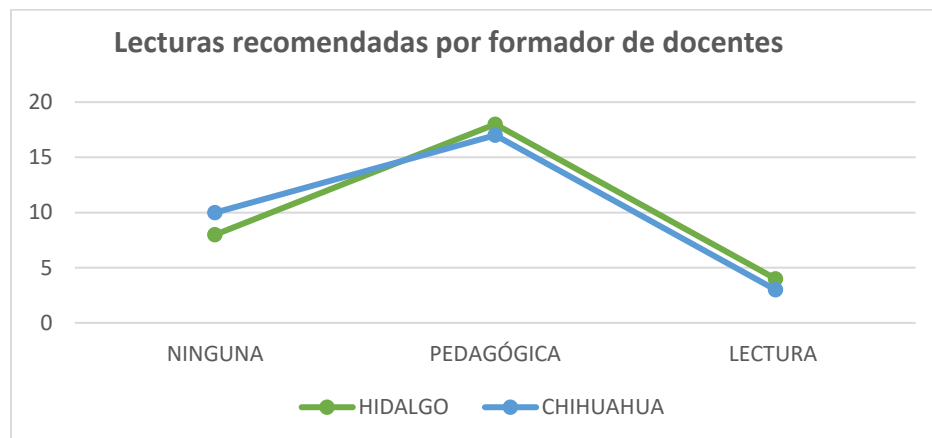


Fig. 20 Gráfica *Lecturas recomendadas por formadores de docentes*.

De acuerdo con lo anterior, son más los que afirman que nunca les han recomendado alguna lectura adicional y un promedio de 4 participantes por cada estado con la recomendación de alguna lectura literaria que se puede asociar con el gusto de la lectura. En la figura 20 se observa este comparativo.

Por último, este cuestionario indagó respecto a la última lectura que realizaron y hace cuánto tiempo. En sus respuestas, predominan las utilitarias para favorecer su quehacer educativo.

3) Evaluación General de la aplicación del Diagnóstico Específico

Para identificar los resultados de este DE se establecieron conexiones entre los diferentes instrumentos. De la aplicación de los cuestionarios y la EMAEOE, se recuperan aspectos relevantes de la práctica lectora de los formadores de docentes para esta investigación como el tipo de lectura que realizan, la frecuencia con la que leen, si leen en medios digitales o libros impresos y si comentan o recomiendan las lecturas que realizan.

Tras la aplicación del estudio socioeconómico se reconoce que todos cuentan con servicios y herramientas tecnológicas, lo cual permite que al indagar si en sus lecturas hacen uso de medios digitales el resultado sea por su propia práctica y no depende del acceso a Internet o a un dispositivo móvil. Sin embargo, no eligen la lectura de redes sociales en la pregunta *¿Qué acostumbras leer?* Mientras que en la frecuencia de lectura si es notable su lectura en redes sociales. Lo anterior es una primera inconsistencia entre las respuestas de los cuestionarios, ya que el uso de medios digitales para la práctica lectora está presente con mayor frecuencia.

Por el contrario, existe consistencia entre los lugares que frecuentan como las librerías y las bibliotecas como una de las actividades de preferencia en sus tiempos libres, lo cual se puede interpretar que utilizan ambientes lectores para enriquecer su acervo cultural.

Otro factor importante es que los participantes afirman leer con frecuencia y predomina favorablemente la lectura por gusto en la selección de sus respuestas. Sin embargo, en la información obtenida de sus últimas lecturas y de los libros que recomiendan es notoria la inclinación por los textos pedagógicos e informativos. Esto último es consistente en los resultados de la EMAEOE ya que en los 5 libros que seleccionaron predominan los libros utilitarios. Lo cual contraviene a sus primeras respuestas, permitiendo afirmar que hay inconsistencia y lo que predomina en su práctica lectora reciente es la utilitaria tanto en sus lecturas como en los libros que comentan o recomiendan.

En el cuestionario los resultados indican que frecuentemente socializan sus lecturas, y en una de las preguntas abiertas se pide recomienden tres lecturas para sus docentes, en su respuesta predominan libros educativos, que si bien tienen una utilidad práctica no se ve el fomento del gusto por la lectura. Además, al cruzar la información con la respuesta de los docentes de educación básica, es menor el número de casos en los que reconocen que le recomendaron alguna lectura adicional al curso. Y aunque se encontraron hallazgos que denotan gusto por la lectura.

En sus lecturas predomina lo utilitario. Una excepción que destaca y que además es consistente es que el formador de docentes S17FL incluye en su lista de libros recomendados *Cien años de soledad* y un docente de su grupo en su respuesta menciona que si le han recomendaron libros y anotó que estaba leyendo *Cien años de soledad*. Con esto se puede demostrar que es un mínimo de formadores de docentes que realizan esta práctica de comentar o recomendar libros para contagiar el gusto por la lectura.

Otro aspecto relacionado con el uso de herramientas tecnológicas que influye en sus hábitos de lectura, son los dos casos en los cuales mencionan que realizan la lectura de libros también en dispositivos digitales, una de las participantes de este DE mostró en su video de la EMAEOE sus libros físicamente y también su tableta señalando que uno de sus libros es de fácil acceso porque se encuentra disponible en formato PDF en Internet.

A partir de la información obtenida se seleccionaron algunas frases representativas al presentar sus libros, por ejemplo, “El libro que despertó mi motivación e interés por leer” y “El libro que ha formado parte de mi familia”. Aquí hay una coincidencia, el orden en el que presentan los libros es primero los utilitarios y al final el que es por gusto.

Para ejemplificar los casos que predominan los libros utilitarios como recomendaciones en reseñas tipo catálogo: “Mi reflexión sobre las lecturas” que van desde los manuales de la Real Academia de Ortografía y Gramática explicando que “constituye uno de los retos para los usuarios de la lengua”.

Existen otras frases que se pueden considerar resultado de la lectura por gusto, por ejemplo, “Nos hacen viajar”, “Todos los libros son como amigos, me llevan a otros lugares me hacen reír”, “El libro que cambió mi vida”, “Lo elegí porque lo escribió un amigo, libro de política, por eso”, “Para seguir fomentando la imaginación”. Cabe destacar las coincidencias con tres casos recomiendan que *Ensayo sobre la ceguera* de Saramago, también en tres casos *El psicoanalista* de Katzenbach.

Otro hallazgo de este diagnóstico es que mencionan que nunca les habían preguntado por sus gustos lectores, y se notan en algunos casos entusiasmados al presentar sus libros. Por el contrario, una de las formadoras de docentes dice que ella no recomienda libros porque piensa que es algo muy personal, su respuesta fue consistente tanto en el formulario como en el video que resulto de la estrategia.

Finalmente, es importante mencionar que a pesar de afirmar que realizan lecturas por gusto en el cuestionario, al solicitar nombres de las lecturas los resultados arrojan que predomina la lectura utilitaria. Es importante aclarar que no significa que no se lea con gusto todo lo que tiene que leerse de didáctica, de estrategias o de pedagogía, pero estas lecturas conservan un fin utilitario que responde a la dinámica de trabajo y aunque también se lee con entusiasmo queda lejos de una práctica lectora por gusto.

2. Del problema delimitado a posibles soluciones

Después de obtener los resultados del DE se cuenta con la información para crear posibles soluciones, en este apartado se precisa el planteamiento del problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos que guiarán la propuesta encaminada a replantear el fomento de las prácticas lectoras autónomas y por gusto en espacios de formación docente.

a. Planteamiento del problema

Los formadores de docentes de educación básica que pertenecen al cuerpo académico de cursos de la UNAM, como instancia formadora del PRODEP en modalidad en línea del periodo 2021, presentan una práctica lectora de tipo utilitario; orientada a la preparación de sesiones o actividades para los docentes que atienden en los cursos y para actualizarse. Lo que ocasiona que disfruten poco otro tipo de lectura individual o colectiva por gusto. Por otro lado, en las actividades con los docentes que les toca tutorear priorizan estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias lectoras relacionadas con evaluaciones estandarizadas, tales como: recuperación de información, interpretación de textos, reflexión y evaluación, dando mínima importancia a promover la lectura por gusto.

b. Preguntas de indagación

A partir de la delimitación del problema se establecieron las preguntas de indagación, conformadas por una pregunta general y dos específicas:

1. ¿Cómo fomentar la práctica lectora autónoma y por gusto, de manera progresiva y colectiva, en los formadores de docentes de educación básica del PRODEP, a través de recursos digitales, en el periodo de 2022 de agosto a diciembre?
2. ¿Qué ambientes y espacios lectores se necesitan desarrollar para fomentar la lectura autónoma y por gusto en los formadores de docentes?

3. ¿Qué estrategias pedagógicas lúdicas promueven el contagio de la lectura por gusto, de los formadores de docentes, en sus propios espacios de formación PRODEP?

c. Supuestos teóricos

Las preguntas de indagación permitieron la construcción de los siguientes supuestos teóricos:

1. La práctica lectora autónoma y por gusto se fomenta a partir de la implementación de propuestas pedagógicas como PpP donde se promueve la lectura bajo una vida cooperativa y democrática, en los formadores de docentes de educación básica del PRODEP, en el periodo de 2022-2023.
2. Los ambientes lectores colectivos, que se necesitan desarrollar para fomentar la lectura autónoma y por gusto, son los que promueven el encuentro placentero de la lectura con los formadores de docentes, en un espacio virtual o presencial, que los acerca a la diversidad de lecturas, y que les permite compartir sus intereses y experiencias lectoras para transformar la lectura utilitaria o por obligación en una lectura que se disfruta.
3. Las estrategias pedagógicas lúdicas promueven el contagio por la lectura por gusto ya que las prácticas lectoras despiertan la curiosidad, el interés, la imaginación, al compartir comentarios auténticos y conversaciones con la recomendación de lecturas a base de reseñas, donde se integren preferencias lectoras, bajo los principios de vida cooperativa para que a su vez sean replicadas en los propios espacios de los formadores de docentes de educación básica del PRODEP.

En resumen, la propuesta pedagógica consiste en la construcción de espacios colectivos placenteros que promuevan el contagio a la lectura por gusto, siempre que el propio docente esté involucrado, de ahí la fundamentación teórica elegida en el siguiente capítulo.

B. Referentes metodológicos

En este apartado se presentan los referentes metodológicos para el análisis y la reflexión de la Intervención Pedagógica (IP), en espacios de formación docente que se repensaron y transformaron en contextos virtuales sincrónicos, permitiendo una nueva presencia por medio del uso de la plataforma zoom para realizar videollamadas grupales que como menciona Dodds y Hees (2020 citado en Sabia y Figueredo, 2022) esta herramienta virtual supera las limitaciones geográficas. A este respecto Ruiz y Aguirre (2015) se refieren a la adaptación de prácticas sociales con el uso del Internet, con recursos que van desde el correo electrónico, la mensajería instantánea y las redes sociales hasta las experiencias comunicacionales a través de videollamadas permitiendo la confirmación de comunidades virtuales y de redes de colaboración que pueden estar exentas de la presencialidad física.

Desde el enfoque de la Documentación Biográfico-narrativa, por medio del relato se puede construir y resignificar la propia práctica de los formadores de docentes que son parte de esta IP. Para lograr lo anterior se emplea la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas que permite dar voz a los formadores de docentes para que reflexionen sobre su propia práctica educativa a partir de su contexto.

1. Investigación Biográfico-narrativa

Esta investigación se fundamenta en la Documentación biográfico-narrativa con los postulados del enfoque Biográfico-narrativo de Bolívar, Domingo y Fernández (2001); la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas Suárez, Ochoa y Dávila (2005); Suárez (2017) y con aportaciones de Díaz Barriga (2021), en las que coincide con Bolívar (2001) respecto al enfoque Biográfico-narrativo en educación, con una orientación hacia los recursos o dispositivos pedagógicos en escenarios físicos o virtuales.

El enfoque Biográfico-narrativo es una forma de hacer investigación a partir de la obtención y análisis de relatos como historias de vida, narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas, relatos biográficos y testimonios entre otros. La metodología de esta investigación permite la recogida y análisis de vivencias y experiencias que se recuperan en los espacios virtuales de formación y actualización docente. Las personas que participan en esta investigación adoptan un papel activo al registrar y documentar sus experiencias educativas y por medio de sus propias voces se mantienen como protagonistas y co-investigadores de sus propias vidas.

Bolívar (2001) reconoce que este querer saber de sí mismo puede ser un instrumento de poder en el cual se construye el conocimiento, a partir del significado y la comprensión de las experiencias compartidas por medio de historias de vida que recuperan las voces de los actores educativos. De acuerdo con lo anterior, el uso de los relatos serán el punto de partida en esta investigación.

En este enfoque, el relato autobiográfico de un formador de docentes plasma su proceso formativo, logra un vínculo entre su formación y vida. En el texto de Bolívar (2001, p. 221) se menciona la metodología que propuso Pinar, integrada por cuatro momentos: 1) *Retrospectiva*, es decir, regresar a experiencias pasadas para entender el presente mediante la elaboración de una narración autobiográfica; 2) *Análisis*, en este momento consiste en detenerse a analizar determinados acontecimientos educativos, por ejemplo, incidentes críticos que son relevantes en su trayectoria; 3) *Prospectiva*, se elabora una imagen deseable de sí mismo en un futuro, por último; 4) *Síntesis*, en donde se logra el autoconocimiento adquirido de sus experiencias personales y profesionales.

Para que estas experiencias pedagógicas no desaparezcan, se emplea la narración como un medio que permite documentar, para comprender los procesos educativos e invitar a la reflexión, con la posibilidad de replantear la práctica, las actitudes y las acciones que se realizan en las sesiones de los cursos de formación y actualización docente.

a. La narrativa

La narrativa describe experiencias del narrador, éstas son escritas en una historia o situación como un relato. Catani, citado en Bolívar (2001, p. 36), menciona que el verdadero sentido de la historia de vida es escuchar como un individuo organiza su experiencia de vida en los valores y modos de ser de una cultura de la que forma parte, en donde varios momentos se han insertado en una cronología personal.

Por su parte, Díaz Barriga (2019, p. 13), destaca la importancia de la narrativa en donde como seres humanos construimos una identidad porque podemos narrar historias de nosotros mismos, ordenamos el mundo de la experiencia y arribamos a nuevas comprensiones, es decir, creamos nuevos significados.

Por otro lado, las narrativas en el ámbito educativo dan sentido a las trayectorias tanto personales como profesionales. De tal forma que, en la reflexión sobre su vida, comprenden sus propias voces permitiendo que la narrativa sea un medio con validez para construir y reconstruir el conocimiento en la investigación educativa. A partir de la propia acción, la experiencia, las intenciones y los procesos sociales en los que vive.

Además, en las narraciones se reflejan expectativas, se reflexiona a partir de la selección de experiencias pedagógicas que se escriben y que se trabajan de manera colectiva. Por lo tanto, las historias o relatos son parte de una comunidad. Bruner (1998), en el mismo sentido que Ricoeur habla de la vida narrativa como un modo de ordenar la experiencia, de construir la realidad (Bolívar, 2001, p. 97). Surgiendo de elementos singulares de cada relato, por lo que en este tipo de IP el investigador es el narrador de la historia contada con evidencias y argumentos que apoyan la narración.

Desde la perspectiva filosófica, la narrativa es entender la vida como un texto, es decir, que nos relatamos a nosotros mismos y a otros. Mientras Proust señala en su libro *En busca del*

tiempo perdido que la vida auténtica es reconstruida en un relato. Entonces, en el resultado o en el informe narrativo se mantienen las propias palabras de los sujetos investigados para conservar sus voces. En esta investigación se presenta el relato narrativo, en el capítulo V, en el cual se integran diferentes puntos de vista y diálogos haciendo visibles otras voces.

b. Hermenéutica

La narrativa facilita el proceso reflexivo al contar una historia, el investigador orienta el análisis y la comprensión de los sucesos, permitiendo interpretar desde el enfoque hermenéutico para construir nuevos relatos con el propósito de mejorar la práctica educativa. En este sentido, la hermenéutica juega un papel principal, al partir de la explicación interpretativa (citado en Bolívar, 2001, p. 89).

El término hermenéutica significa interpretar, declarar, esclarecer. En la construcción y el relato de una narrativa hay un intérprete, como dice Barthes, entre nuestras experiencias y nuestros esfuerzos por entenderlas y describirlas, los relatos son interpretaciones (McEwan y Egan, 1998, p 11). Considerando la propuesta de hermenéutica de Ricoeur a partir de una filosofía reflexiva que va encaminada a la comprensión de uno mismo. Unida a la fenomenología que da sentido a las vivencias.

En este sentido, el término vivencia tiene que ver con la percepción, los recuerdos, las fantasías, tener una experiencia de uno mismo, a partir de una propia historia. Y mediante la interpretación se alcanza una comprensión, una apropiación y pertenencia.

Recuperando el fundamental círculo hermenéutico cuyo punto de partida es la tradición como seres históricos que somos, nos reconocemos dentro de esta tradición para desde otra perspectiva y un nuevo horizonte logremos crear nuevos sentidos (Prado y Téllez, 2009, p. 76). Interpretar es hacer próximo lo lejano, para lograr como dice Gadamer, una fusión de horizontes.

2. Documentación de Experiencias Pedagógicas

Suárez, Ochoa y Dávila (2005) presentan la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como una estrategia de trabajo colaborativo para la formación docente. Antes las escuelas en espacios físicos y presenciales, ahora los espacios educativos presenciales y virtuales están cargados de historias, donde los formadores de docentes son al mismo tiempo los actores de sus tramas y los autores de sus relatos (p. 25). Se fundamenta en la investigación cualitativa – interpretativa con el propósito de recuperar, a partir de las voces de los formadores de docentes, sus propias prácticas educativas en los cursos de docentes.

Suárez (2017) plantea la documentación narrativa como una estrategia pedagógica participativa que contribuye a la activación de la memoria pedagógica de la escuela desde las propias palabras, relatos y saberes profesionales de los educadores que renombran el mundo escolar a partir de sus experiencias vividas y que al transitar hacia su práctica pedagógica la reconstruyen narrando y escribiendo (p. 186).

Se identifican y seleccionan estas experiencias pedagógicas de formación docente, provenientes del campo educativo para hacer posible la mejora respecto a las circunstancias actuales, para que trasciendan a la escritura de un relato y que circulen por medio de relatos, como documentos pedagógicos públicos que con difusión lleguen a otros espacios educativos, lo anterior otorgará la posibilidad de que al ser conocidos y recreados por otros colegas no se queden en lectura de anécdotas sino que generen reflexiones.

Al ser leídos por colegas podrán sistematizar propuestas con soluciones viables a partir de la voz. Acercarse a la vida pedagógica, con disposición e interés de mirar, cuestionar, desechar y/o valorizar prácticas, saberes, experiencias y puntos de vista teóricos sobre los cuales construir, desear, inventar y hacer (Suárez, Ochoa y Dávila, 2005, p. 18). Las experiencias pedagógicas permiten conocer las reflexiones mismas que escriben, leen, y releen de forma colectiva, reflexionan y conversan. Es decir, se crea un proceso de espiral

desde el enfoque de la hermenéutica este proceso comienza con la indagación de huellas pedagógicas, con la escritura, reescritura y lecturas comentadas en comunidad de los propios relatos (Ver figura 21).

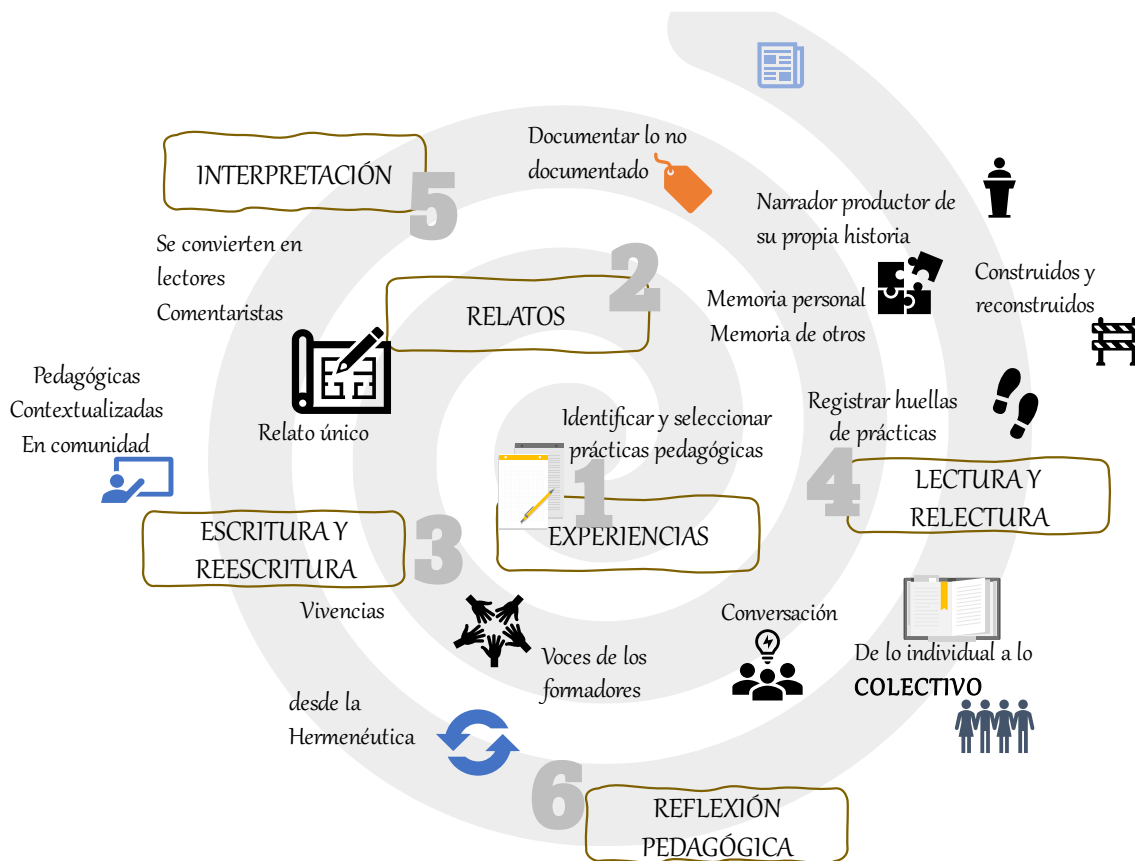


Fig. 21 Diagrama Narrativa de Experiencias Pedagógicas (elaboración propia).

A través de los relatos pedagógicos se construyen nuevas posibilidades para documentar narraciones individuales y colectivas. Es una forma de documentar lo no documentado por medio una secuencia que no es lineal, por lo tanto, cada paso puede repetirse de forma constante permitiendo este reposicionamiento de los formadores de docentes. En seguida se describe el diagrama de la narrativa de experiencias pedagógicas.

Como se ha señalado, en el 1) Experiencias y prácticas pedagógicas que están contextualizadas en la comunidad y que se seleccionan desde la memoria personal, por lo tanto, de las propias trayectorias a favor de reconstruir estas experiencias reflexivamente;

en el 2) se da paso al relato único que se cuenta e intercambia a partir de las experiencias y estas a su vez se narran con las mismas palabras y argumentos de su autor, en este caso lo elabora el propio formador de docentes que con el acompañamiento del investigador van entretejiendo su historia; a continuación, en el 3) escritura y reescritura de vivencias donde escribir es un acto recurrente, desde las voces de los formadores de docentes para dar inicio a las lecturas, los comentarios y las conversaciones.

Llegando al 4) con la lectura y relectura donde paralelamente se van registrando huellas de sus prácticas y este relato individual se transforma en colectivo en un proceso de construcción de diferentes versiones de los relatos y ediciones pedagógicas; pasando a otro punto, en el 5) los lectores se vuelven comentaristas logrando una interpretación del relato, desde un sentido hermenéutico prosiguiendo en el 6) en el que se difunde y transfiere a nuevas generaciones haciendo posible que se escuchen (lean) las voces de los formadores en conversaciones que propician la reflexión pedagógica que se despliega en la propia experiencia y emerge una comprensión colectiva.

Desde esta perspectiva, los relatos pedagógicos constituyen una visión o interpretación acerca de lo vivido que se sujeta a distintas interpretaciones y reinterpretaciones, es descubrir en esa escritura lo que hacen y recrean en la historia. Suárez menciona que las relaciones de saber y poder más horizontales y democráticas en las comunidades de prácticas y discursos que generan mediante la construcción de comunidades de atención mutua (Clandinin y Connelly, 1995 citado en Suárez 2017, p. 200), es decir, en colectivo. A partir de esta cualidad autorreflexiva que permite al narrador dar un sentido nuevo, distinto o más profundo a su propia práctica.

De modo que la práctica del formador de docentes-investigador, de manera paralela recorre un trayecto de indagación y formación. Siendo autor de su propia práctica y del desarrollo y transformación de esta. Desarrolla una autovaloración de su práctica y tiene la apertura para recibir retroalimentación. De tal forma que la documentación Biográfico-

narrativa permite entrelazar procesos formativos en su propia trayectoria profesional la experiencia de narrarlo, documentarlo y problematizarlo junto a otros. Cabe destacar que Suárez (2017, p. 213) menciona que logra contribuir, junto con otras experiencias pedagógicas a la construcción colectiva en el que la conversación trabaja a favor de la transformación democrática. Para lograr lo anterior, en esta investigación educativa se analizan datos biográficos a partir de algunos instrumentos y técnicas que se describen a continuación. Y para analizar e interpretar los resultados se utilizan técnicas e instrumentos, desde el corte cualitativo en la cual se busca explicar y comprender las interacciones subjetivas individuales y grupales (Álvarez-Gayou, 2003, p. 41).

3. La metodología, hacia la Intervención Pedagógica

En esta IP se recurrió a un diseño metodológico virtual sincrónico. En un espacio de intercambio e interacción del cual se recopilaron experiencias en forma de relato, utilizando la narrativa como un medio que permite expresar y documentar estas experiencias académicas. En este apartado se mencionan los elementos con los que cuenta la técnica del relato, así como sus recursos.

a. Técnica: relato único

Para esta investigación con el enfoque Biográfico-narrativo se hace uso del relato único para documentar experiencias pedagógicas. El relato único o relato biográfico único consiste en un escrito elaborado por el propio sujeto y se utiliza para la recogida y análisis de datos (Bolívar, 2001, p. 259), inicialmente es autobiográfico y personal, en el cual se entrelazan los acontecimientos de la vida personal o privada con la vida profesional, por ejemplo, la historia escolar o las personas que han sido influencia, para elegir la opción del área de formación docente.

Es importante destacar que a pesar de ser el formador de docentes-investigador quien comparte sus experiencias pedagógicas en un escrito individual y/o personal se convierte en parte de un proceso colectivo ya que se comparten estas experiencias con la finalidad de integrar un proceso de reflexión, a través del cual se recupera el saber y la memoria pedagógica tanto personal como colectiva. En principio recolecta recuerdos a partir de la reconstrucción de sus experiencias para narrar su propia historia.

Tal como se ha indicado, el relato está en un proceso continuo de escritura y reescritura que al final se comparte y difunde para reflexionar en comunidad sobre las prácticas pedagógicas, “el relato biográfico permite la reconstrucción de los recorridos a través de los cuales cada uno puede identificar las experiencias, momentos y reencuentros significativos para su formación y para la elección del oficio de educador” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 37).

Así mismo, se escribe y se reescribe, y desde la propia voz el narrador cuenta lo qué se hizo, cómo se hizo y para qué se hizo. Al igual que en su lectura y relectura, junto con el investigador va encontrando momentos que en principio se consideraban recuerdos aislados para hilar, entretejer, reconstruir y resignificar el relato por medio de su análisis y de la interpretación hermenéutica.

La construcción de relatos, para esta IP coincide con Londoño-Monroy (2021, p. 4 citada en Díaz Barriga, 2019, p. 101) en donde menciona que un relato digital personal es una forma narrativa en la que cualquier persona con deseo de documentar y compartir una experiencia significativa de su vida, sus ideas o sus sentimientos lo hace a través de medios, programas y recurso digitales. La construcción de relatos digitales personales en esta IP se puede considerar en la categoría que menciona Frida con la cita de Esteban-Guitart (2012):

Relatos sobre actividades relevantes que se realizan donde las personas logramos percibir y valorar de forma única lo que hacemos. Son historias referidas a las actividades profesionales, las aficiones, reflejan la vocación, los intereses, la experiencia o el conocimiento. Asimismo, coinciden con la importancia de develar nuestras prácticas socioculturales más relevantes como reflejo de nuestra identidad y pertenencia a una comunidad o cultura.

La narrativa se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades para construir una historia, es decir relatos de actos que incluyen personajes, escenarios y que cuentan con un comienzo, medio y fin por medio de eventos organizados (McEwan y Egan, 1998, p. 5).

b. Recursos del relato

En la construcción de la narrativa se utilizan los recursos del relato que permiten un juego con la alteración de los planos del tiempo y de las voces. Aunque este relato se construye a partir de acontecimientos que se registran en orden cronológico, trazan un camino que permite culminar en un relato con recursos de orden, de velocidad, de frecuencia narrativa y de tiempo de la narración que propone Pampillo (2005).

1) Tiempo del relato

El tiempo del relato señala la organización del tiempo permitiendo una historia no lineal tal como sucede en la vida real, por ejemplo, puede dar cuenta de lo que realizan varios personajes de manera simultánea, por lo tanto, el narrador utiliza alteraciones temporales.

2) Orden

El orden que puede alterar la secuencia cronológica de la historia para causar efectos donde se enuncian acontecimientos del pasado por medio de la *Analepsis* que en retrospectiva se refiere a un acontecimiento anterior al punto en el que se encuentra la historia, por el contrario, la *prolepsis* en prospectiva cuando se adelantan los sucesos.

3) Velocidad

Cuando hay dos tiempos de referencia, la velocidad juega un papel en el tiempo de la historia refiriéndose a el lapso temporal que atribuye el relato. En este sentido Pampillo

(2005) menciona cuatro alteraciones de duración: la *escena*, la *pausa*, el *resumen* y la *elipsis*. La primera, es la *escena* en la cual se desarrolla la historia a una velocidad similar a la que sucede. Por otro lado, tal como su nombre lo indica, la *pausa* sucede cuando los hechos de la historia se detienen mientras se realizan descripciones del lugar o caracterización de un personaje. El *resumen* aparece cuando se presentan varios años en pocos renglones. Por otro lado, la *elipsis* consiste en la ausencia del relato, por ejemplo, después de dos años, las acciones las recupera el lector a partir de las consecuencias.

4) Frecuencia narrativa

La frecuencia narrativa se refiere a la cantidad de veces que aparece un dato: Una sola vez (singulativo), narración reiterada (repetitivo) o cuando en un enunciado se repite como rutinas cotidianas (iterativo), por ejemplo, casi siempre.

5) Tiempo de la narración

Por último, el tiempo de la narración que va desde la temporalidad concluida hasta los acontecimientos que han sucedido en un tiempo lejano inmediato o cuando se detiene el tiempo en momentos en los que el narrador reflexiona o enfatiza sus afirmaciones.

c. Instrumentos

Para lograr documentar e ilustrar con ejemplos las experiencias pedagógicas en esta investigación se utilizan instrumentos metodológicos de recogida de datos: el diario autobiográfico, las fotografías, las videograbaciones y el portafolio electrónico para recuperar todos los datos posibles, desde el tiempo y contexto en el que se realizó la investigación. Así como instrumentos para hacer la evaluación y el seguimiento de la IP, como la lista de cotejo, la escala estimativa y los cuadros recapitulativos para registrar el proceso observado y reunir la información de manera organizada y sistematizada.

1) El diario autobiográfico

El diario es un documento personal, una *técnica narrativa* que permite el registro de acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tienen importancia para el autor. Un diario permite almacenar información sin los efectos distorsionadores de la memoria y los recuerdos anteriores. El diario autobiográfico es un instrumento en el que por medio de la escritura de la autobiografía se relatan acciones, explicaciones y argumentos por medio del registro de propias experiencias. De acuerdo con Bolívar (2001) el diario autobiográfico contribuye a reflexionar sobre acontecimientos diarios, dentro del aula a partir de experiencias vividas, en el proceso de escritura y de diálogo.

Además, las narraciones autobiográficas consisten en dar un orden al conjunto de los sucesos pasados, encontrando un hilo conductor que establezca las relaciones necesarias entre lo que el narrador era y lo que hoy es; de esta manera, la narración juega un papel relevante en la mediación entre el pasado, presente y futuro, es decir, entre las experiencias acontecidas y el significado que ahora han adquirido para el narrador en relación con los proyectos futuros. Es importante aclarar que no es una recolección de recuerdos pasados ni una reproducción exacta del pasado. El diario que comúnmente es una libreta de trabajo para esta investigación se realizó por medio de un documento *Word* en el que se registró a partir de la observación de las sesiones virtuales sincrónicas de formación docente del curso relacionado con la lectura para ser una guía para reflexionar y describir lo que hacemos en el aula.

2) Fotografías

El uso de *fotografías* se consideran materiales visuales que permiten recoger recuerdos de la experiencia (Clandinin y Conelly citado en Bolívar p. 157). En esta investigación se cuenta con capturas de pantalla que forman parte de las evidencias de las sesiones virtuales

sincrónicas. De acuerdo con Taylor, S. y Bogdan, R. (2003, p. 148) las imágenes pueden tomar el lugar de las palabras o transmitir algo que las palabras no pueden.

3) Videgrabaciones

De acuerdo con McKernan (1999) la tecnología audiovisual está aumentando con rapidez, mientras que Taylor, S. y Bogdan, R. (2003, p. 147) mencionan que los dispositivos tecnológicos son medios que ayudan en el registro de datos confiables que permiten captar detalles ya que dan la oportunidad de ver una y otra vez la grabación (p. 32). Para esta investigación se realizaron algunas videgrabaciones que permiten almacenar información de estas sesiones virtuales sincrónicas, para recuperar detalles de lo que sucedió.

4) Portafolio electrónico

El portafolio electrónico es un acercamiento a una colección digital de evidencias con las actividades realizadas por los formadores de docentes que participan en la IP, por ejemplo, textos escritos. De acuerdo con Díaz Barriga (2019, p. 66) puede emplearse como instrumento de evaluación auténtica, de reflexión sobre la identidad y el aprendizaje.

5) Lista de cotejo

La lista de cotejo es un instrumento que permite ubicar avances que se observan, por medio del registro del proceso y seguimiento de la investigación. Malagón y Montes (2012, p. 56). Una lista de cotejo relaciona acciones sobre tareas específicas, organizadas de manera sistemática para valorar la presencia o ausencia de estas y asegurar su cumplimiento durante el proceso de aprendizaje. Se le conoce también como listado, como les llama McKernan (1999) listados que cumplen con registrar datos observados, que se utilizan para centrar la atención del observador en la presencia, ausencia o frecuencia de aparición de cada punto de la lista preparada indicado por las marcas de control.

6) Escala estimativa

Por otro lado, la escala estimativa es una herramienta de valoración de comportamientos y conductas, que se conforma de un listado de indicadores y un continuo, es decir, serie de expresiones verbales que describen el grado en que se aprecia dicho indicador. Según Pimienta (2008) la escala estimativa descriptiva cualifica a partir de frases descriptivas, si bien, en este tipo de escalas se pueden combinar aspectos cuantitativos aquí se consideran únicamente criterios de evaluación cualitativos. Para esta investigación se eligieron las frases descriptivas: *siempre, frecuentemente, algunas veces y nunca*.

Por su parte McKernan (1999, p. 42) menciona que las escalas se utilizan para hacer evaluaciones, aunque existen diversos tipos escalas con categorías numéricas, gráficas o pictóricas todas comparten una escala secuencial en función del valor estimado.

7) Cuadro recapitulativo

El cuadro recapitulativo que propone Jolibert y Jacob (2015, p. 193) permite registrar si el logro se ha alcanzado (Construido), si está en proceso (En vías de construcción) o si no se ha logrado (Necesita apoyo). Con estos elementos metodológicos se orientaron los referentes teóricos desde la construcción de un breve estado del arte como antecedente de otras investigaciones relacionadas a este objeto de estudio. Se integraron aportes teóricos relacionados con el OE y la estrategia didáctica PpP.

Después de conocer los referentes metodológicos de esta IP, comenzando por el enfoque Biográfico-narrativo, los recursos del relato y los instrumentos seleccionados para documentar las experiencias pedagógicas, es momento de dar inicio al capítulo tres para conocer cuáles son los aportes teóricos que sustentan esta investigación.

III. LAS PRÁCTICAS LECTORAS AUTÓNOMAS EN ESPACIOS DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE

Este capítulo lleva órdenes de tres voces pedagógicas, comenzando por un conjunto de investigaciones relacionadas con las prácticas lectoras de los docentes que aportan cómo ven la lectura, qué fin le dan y su historia de vida lectora; el segundo recorrido es a través de diversos aportes teóricos relacionados con el perfil lector de los docentes y los propósitos de lectura dentro y fuera de la escuela, siendo un eje relevante la lectura por gusto como aporte a la formación de lectores autónomos que disfrutan lo que leen.

Por último, y a manera de enriquecimiento didáctico se plantea una propuesta metodológica conocida como Pedagogía por Proyectos, en la transformación de los espacios de formación y actualización docente para orientar un diseño de intervención pedagógica bajo un enfoque cooperativo, socializador y democrático. En este primer apartado se presenta el breve estado del arte con la selección de cinco investigaciones que recuperan elementos de las prácticas lectoras docentes en comunidad, dentro y fuera del aula e intervenciones pedagógicas para el fomento a la lectura.

A. Revisión de antecedentes cercanos a las prácticas lectoras de los docentes

La primera investigación seleccionada es de Villafaña (2013) con una intervención pedagógica relacionada con el fortalecimiento de competencias lectoras en los docentes. Por su parte Dávila (2016) desarrolla su investigación a partir del cuestionamiento de ciertos tipos de lectura a las que los docentes son obligados a realizar por lo que se vuelve complejo desarrollar la habilidad lectora a partir del gusto por la lectura. Por otro lado, Gómez (2016) delimita su investigación a partir de diagnósticos pedagógicos, relacionados con las prácticas lectoras. En la investigación de González (2016) se presenta un taller de formación docente con estrategias de comunidad de aprendizaje, en la última investigación Alvarado (2021) contempla las experiencias de formación docente.

1. Una comunidad de lectores

En la tesis de Maestría en Educación Básica con especialidad en enseñanza de la lengua y recreación literaria, de la UPN, Unidad 094 Centro, Ciudad de México, *El fortalecimiento de la competencia lectora de las docentes del Preescolar Particular "Jaime Torres Bodet"*, que presentó Victoria Eleazar Villafaña Pérez (2013), muestra una investigación en la que detecta la debilidad de las propias competencias lectoras de las educadoras, por lo que se propuso formar una comunidad de lectores para reflexionar sobre sus trayectos lectores y fortalecer su propia competencia lectora a partir del intercambio de lecturas entre los participantes. Para desarrollar la investigación utilizó una visión cualitativa con la guía metodológica de la investigación biográfico-narrativa.

En lo pedagógico orientó el proceso que desarrolló bajo el principio de vida cooperativa y democrática aportación de Pedagogía por Proyectos, por medio de un taller de lectura que denominó: *Reaprendiendo juntas*, realizado en cuatro meses con diez sesiones, con una duración de noventa minutos cada una, con el fin de llevar a cabo una vida cooperativa. Villafaña plantea dos inquietudes fundamentales: la primera es que el hábito lector no tiene buenos cimientos para acercarse por gusto a la lectura; y la segunda que los medios tecnológicos son empleados como consulta sin socialización de una lectura. Reafirma lo dicho con la voz de Emilia Ferreiro respecto a su preocupación sobre la formación docente como lector, y en la cual los organismos internacionales aún no analizan la clase de lectores que son en su propia formación.

Este proyecto de intervención tuvo el propósito de fortalecer las competencias lectoras de las docentes, para ello aplicó un diagnóstico apoyado en anotar datos sobre las docentes en cuanto a su acercamiento a lectura, un cuestionario dirigido a ellas con preguntas como: *¿quién te enseñó a leer?, ¿qué lees a tus alumnos?*, entre otras. En los resultados arrojó que las educadoras no tuvieron una figura que las acercara a la lectura. Con el fin de ver la

influencia de su proceso lector en los estudiantes de las docentes, les pidió aplicar un cuestionario a los niños con preguntas como: *¿te han regalado un libro?, ¿lee tu maestra?*

Villafaña planeó el taller para que desde la primera sesión surgiera una postura democrática, donde las educadoras decidieron tiempos, días y actividades para el taller. Así mismo planear condiciones facilitadoras para el aprendizaje de manera que las aplicarán en sus propias aulas con actividades de lectura con los niños como producto del taller. Villafaña, facilitadora del taller, participó de manera activa y cooperativa como una integrante más del grupo. En sus resultados demuestra que las docentes trabajaron de manera cooperativa, conformaron una comunidad de lectores que se orientó a la reflexión de su propia trayectoria lectora.

Esta investigación aporta al proyecto de intervención que el fomento a la lectura es un proceso continuo, la conformación de una comunidad de lectores en la cual se desarrollen condiciones para el trabajo cooperativo y que la propia investigadora participó de manera activa durante el taller como todos los integrantes de éste.

2. La historia de vida lectora en el fomento a la lectura

María Guadalupe Lidia Dávila Ollervides (2016), en su tesis de Maestría en Educación Básica con especialidad en enseñanza de la lengua y recreación literaria titulada *Taller de fomento a la lectura para las educadoras del Centro de Desarrollo Infantil Banobras, en la delegación Benito Juárez*, de la UPN, Unidad 094 Centro, Ciudad de México, destaca la lectura como herramienta fundamental del aprendizaje en la lengua y de otras áreas de conocimiento y en sus interrogantes iniciales cuestiona *¿qué hacer como docentes para formar lectores?, ¿por qué a pesar de los programas oficiales de fomento de la lectura dirigidos a los maestros, éstos siguen sin ser lectores?*, entre otras, con el interés de saber si fueron formados como lectores o no lectores, considerando su ambiente alfabetizador en el cual se formó o su trayecto escolar.

Dávila puntualiza que los docentes pueden leer obligados textos oficiales y pedagógicos e injustamente la sociedad los etiqueta como no lectores, aunque sí leen. Cita a Ferreiro con el cuestionamiento ¿cómo se transmite ese placer si el maestro nunca sintió placer porque leyó nada más que instrucciones? Por otro lado, Dávila expresa que el nivel preescolar es el lugar idóneo para formar lectores considerando que es donde los pequeños hablan, escuchan, cantan, etc. Entonces, es primordial fomentar la lectura por placer motivando a los docentes en colaboración con la familia para generar grandes lectores. Sustentándose en Garrido y Cantón se refiere a la necesidad de formar a los docentes como lectores. Y menciona que para despertar el gusto por la lectura: los docentes debieran ser lectores si es que quieren guiar a sus estudiantes por el sendero de la lectura (2016, p. 6).

Desde el enfoque de la investigación-acción, desarrolló un diagnóstico para la intervención con un grupo de docentes de nivel inicial. Utilizó técnicas de recopilación de datos: observación directa o no participativa como el diario de campo, aplicó una entrevista semiestructurada a 10 educadoras con 16 preguntas para indagar cómo impactó su ambiente alfabetizador en su desarrollo lector, algunas de las preguntas de su entrevista son: ¿recuerdas si cuando eras niña, en tu casa había libros?, ¿qué libro fue el que te leyeron por primera vez?, ¿te gusta leer?, ¿tienes un autor preferido?, la duración de la entrevista fue de 45 minutos aproximadamente. Los resultados de las entrevistas junto con la aplicación de dos cuestionarios con escala Likert fueron de gran utilidad para profundizar sobre los hábitos lectores de las educadoras, uno para indagar sus prácticas personales de lectura y el segundo para identificar las prácticas lectoras hacia sus educandos.

Los resultados de los cuestionarios y las entrevistas permitieron identificar que la mayoría de las educadoras lee por obligación, lo cual repercute de manera desfavorable en el fomento a la lectura con sus estudiantes. ¿De qué forma interesar hacia una lectura placentera, motivante e interesante a las educadoras? es una de las preguntas de indagación que surgen por los resultados.

Los docentes tienen una historia de vida lectora que es el resultado de sus experiencias escolares y familiares, las cuales no están asociadas al placer de leer sino están ancladas a tareas escolares, lo anterior es uno de los supuestos que considera para su intervención pedagógica. También utilizó la documentación biográfico-narrativa y diseñó un taller para impulsar la lectura, la vida cooperativa en el aula y las condiciones favorecedoras para las lecturas. Organizó su taller en dos momentos, el primero consistió en una sesión denominada café literario cuyo propósito fue sensibilizar a los docentes y la segunda parte la desarrolló en trece sesiones de una hora cada sesión distribuida en cinco meses.

De esta investigación se retoma para el diseño de Intervención Pedagógica recuperar la historia de vida en su trayecto escolar y la postura del fomento a la lectura, a partir de un taller con estrategias para compartir lecturas en voz alta y favorecer el intercambio de experiencias a través de la vida cooperativa.

3. Prácticas lectoras cotidianas en el aula

En la tesis de Maestría en Pedagogía elaborada por Aidé Gómez Oviedo (2016) de la Facultad de Estudios Superiores Aragón UNAM, Ciudad de México, con el título *Diagnóstico pedagógico de las prácticas lectoras que los docentes implementan para el desarrollo de la competencia lectora en la Escuela Primaria "México"*, presenta el interés en las estrategias metodológicas para lograr que los estudiantes de educación básica se apropien de la lectura.

En esta investigación menciona que las estrategias lectoras utilizadas por la escuela resultan poco atractivas cuando se trata de la motivación del hábito lector, no sólo se trata de acercar al niño o la niña a la lectura, sino hacer que se interese y que comprenda lo que lee, la pregunta guía de su investigación: ¿cuáles son las prácticas cotidianas de lectura que implementan los docentes de la escuela primaria para el desarrollo de la competencia lectora?

Gómez tomó como referente los resultados de pruebas implementadas por la OCDE y la SEP. Y los programas nacionales a nivel institucional, así como planes y programas de estudio que enmarcan las prácticas de lectura. Afirma que la lectura es como una puerta por donde los niños entran a conocer un mundo y a sí mismos, y para formar un hábito lector necesitan un guía que los lleve a este fascinante mundo, por lo que la tarea del docente debe renovarse. Así como construir y ampliar redes para mejorar y desarrollar sus prácticas lectoras.

Su metodología de investigación diagnóstica-pedagógica plantea desde el inicio el interés por detectar debilidades, necesidades y fortalezas de las prácticas lectoras de los docentes a partir del análisis de información y sistematización de los resultados. Realizó observación de clases en grupos de primero a sexto grado en la escuela primaria “México”, entrevistas estructuradas aplicadas a docentes y a estudiantes para obtener ideas y significados de las prácticas de lectura que se implementan en el aula, además de documentar, describir para comprender las prácticas y los significados de la lectura.

Además, Gómez menciona la importancia de realizar diagnósticos pedagógicos para contribuir a las mejoras de las propias prácticas educativas y la finalidad de esta investigación es la construcción de una propuesta de intervención, desde una perspectiva teórica fundamentada.

Su propuesta culmina en la estrategia “DAR” Desarrollar, Aplicar, Reforzar dividida en cuatro periodos durante un ciclo escolar con actividades permanentes en el aula como lectura en voz alta, círculo de lectores en el aula, lecturas en casa y lectores invitados al salón de clases. El aporte de esta investigación al proyecto de intervención consiste en enmarcar las prácticas lectoras cotidianas de los docentes ante las necesidades educativas de acuerdo con cada contexto. Así como repensar las prácticas que se realizan en el aula que motiven al desarrollo de actividades cotidianas de lectura.

4. La formación docente entre el arte y los textos literarios

Víctor Luis González Ruíz (2016) en su tesis de Maestría de Educación Básica con especialidad en enseñanza de la lengua y recreación literaria, de la UPN, Unidad 094 Centro, Ciudad de México, titulada *Construcción de recursos y elementos para la elaboración y apreciación de textos literarios y dramáticos por docentes de educación básica*, fundamenta su investigación en la Documentación Biográfico-narrativa a partir de la estrategia de Pedagogía por Proyectos.

Esta investigación fue realizada con un grupo de trabajo conformado por una Comisión integrada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA). Su interés surgió de la necesidad de una mediación eficaz en el proceso de enseñanza aprendizaje de habilidades narrativas y literarias, así como de sus competencias literarias.

El problema que plantea consiste en que los docentes muestran debilidades para elaborar textos literarios y la apreciación analítica de las obras teatrales. Su intervención pedagógica se concreta en un taller en el cual fomenta las actividades consensuadas y la toma de acuerdos con los participantes. Su papel fue de mediador que sugiere, pero no dirige e interacciona con los estudiantes y expresa el concepto de taller desde la postura de Jolibert “como una forma de trabajo que pretende, desde una postura constructivista, activar conocimientos y experiencias previas de elaboración de textos para posteriormente, acceder a nuevos conocimientos” (Jolibert, 2009, citado en González, 2016, p. 86).

Entre los principales aportes que se recuperan de esta investigación para el proyecto de intervención es que PpP que es una propuesta dirigida a niños puede implementarse también con adultos, con la implementación de un taller de formación docente con un proyecto colectivo de aplicación flexible y con estrategias de comunidad de aprendizaje que promueven la toma de decisiones democráticas en las actividades, los materiales y los roles.

5. Experiencias de formación docente

La tesis *¿Experiencias de formación o competencias?: significados y sentidos en la práctica educativa del docente* para obtener el grado de Maestría en Pedagogía por la FES Aragón de la UNAM, que presentó Alvarado Solís Estephany, en 2021, tiene como propósito analizar las experiencias de los procesos de formación en la práctica docente y su quehacer educativo en el nivel medio superior en el Colegio de Bachilleres del área de humanidades, en la zona centro de la Ciudad de México. Utiliza la metodología cualitativa basada en la comprensión fenomenológica, utilizó la entrevista para indagar la pertinencia de los programas de formación y la percepción del enfoque por competencias.

Una aportación de la propuesta es la del Observatorio como un dispositivo que permite mirar desde un lente pedagógico los rastros históricos de la realidad educativa. La pregunta de su objeto de estudio está orientada a examinar experiencias docentes y cómo éstas otorgan sentido a su práctica, encontrando referencias a las experiencias de formación continua del docente de nivel medio superior.

De acuerdo con sus conclusiones las competencias educativas buscarán sistematizar las experiencias humanas. Alvarado detectó en sus hallazgos lo que el docente ha percibido como prácticas excluyentes y de imposición del enfoque educativo y las relaciona a las condiciones de permanencia y búsqueda de mejores circunstancias laborales. De esta investigación se recupera el reconocimiento de las experiencias de formación continua para dar sentido a las prácticas educativas desde una mirada que promueve la reflexión del quehacer pedagógico.

Esta recopilación, de antecedentes de cinco investigaciones que se acercan al objeto de estudio de esta investigación, permite extraer aportes para el diseño de la IP, sumándose al siguiente apartado en el que se presentan los fundamentos teóricos y la base didáctica de PpP.

B. Las prácticas lectoras desde una perspectiva teórica y pedagógica

Enseñar a leer es responsabilidad de la escuela o, mejor dicho, de los docentes. Sin embargo, saber cuál es el papel de los docentes en la formación de lectores va más allá de la alfabetización, sobre todo el grado de adquisición del gusto por la lectura. Es por ello, por lo que en este apartado se exponen aportaciones teóricas sobre el comportamiento lector dentro y fuera de la escuela, para fundamentar las prácticas lectoras autónomas en la formación de docentes, a partir del contagio del gusto por la lectura y la creación de ambientes lectores desde las posturas de Chambers (1991, 2007), Garrido (2004, 2014), Argüelles (2014, 2017, 2020, 2021), Basanta (2017), Cassany (2003, 2018), Cerrillo (2016), Lerner (2001) y Lomas (2013, 2014), entre otros. Y en la segunda parte, se presentan los aportes de la estrategia didáctica conocida como Pedagogía por Proyectos propuesta por Jolibert, Cabrera e Inostroza (2004), Jolibert y Sräki (2006) y, Jolibert y Jacob (2015).

1. Las prácticas lectoras entre los docentes: un desafío continuo

La práctica lectora es la acción de leer, en la que se manifiesta un comportamiento lector, en éste se involucran dimensiones, entre las que destacan la dimensión afectiva, respecto al entorno del texto, la dimensión cognitiva y la práctica. Pero ¿qué es leer? Para esta interrogante, se consideran como punto de partida las propuestas de Lerner, Jolibert, Jacob y Basanta.

En palabras de Lerner (2001), leer es adentrarse en otros mundos posibles, es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir (p. 115). Mientras que Jolibert y Jacob (2015) explican que el acto de leer consiste en construir activamente la comprensión del texto.

Pero leer es también, desde su origen etimológico *lego* y su infinitivo *legere*, cosechar, tejer, surcar y elegir. Basanta (2017) para explicar qué es leer, desglosa minuciosamente las

acciones que se realizan en el acto de leer. Comienza con el ejercicio de atención, al decir que leer es detenerse, observar y escuchar. Además, afirma que comprender, implica mucho más que entender, es hacer uso de tres cualidades de nuestra inteligencia: imaginación, intuición y emoción, con lo que se logra dar acomodo en nuestro interior a lo leído. Al leer somos intérpretes tratando de identificar las notas precisas entre lo leído y quien lee.

Respecto a que leer es cosechar, Basanta se puntualiza que somos reco-lectores de la siembra de lo escrito; en cuanto a que leer es tejer, es decir, hilar el texto; e incluso que leer es surcar, desde la acepción que se relaciona con desplegar las velas como navegantes lo que en la actualidad hacemos al navegar en los medios digitales; también leer es elegir en donde formamos un criterio para valorar, escoger y seleccionar tanto la lectura como nuestro propio pensamiento.

Por último, Basanta fundamenta que leer es compartir como una acción cooperativa que nace de la conversación del lector y el autor, destaca el efecto comunicativo de la lectura y el valor que tiene como vínculo social, así que la lectura compartida es la raíz que da origen a los clubes de lectura tanto presenciales como virtuales.

¿Cómo se logra ser lector? Si la práctica lectora de los docentes se reconoce a partir del acto de leer. Al respecto Garrido (2004) afirma que no nacemos lectores, nos hacemos lectores, sin embargo, frente a esta afirmación encontramos una postura opuesta con una perspectiva diferente en el texto *Libros, lectores y mediadores* en el cual se precisa que “No nacemos lectores, ni nacemos no lectores: nos hacemos lo uno o lo otro” (Cerrillo, Larrañaga y Yubero 2022, p. 36).

Y por su parte, Jolibert y Gloton en su libro *El poder de leer* (2003) mencionan que no nacemos no lectores, es decir, una persona no está condenada a ser no lectora por herencia. Por el contrario, se tiene la posibilidad de practicar la lectura de manera creativa, gustando

de lo que se lee. Sumado a lo anterior, se precisa que, en la formación de lectores, se retoma el concepto de lector autónomo a quien ha descubierto la lectura por placer y que realiza lecturas por gusto, interés y curiosidad.

De tal forma que el papel del docente es modelar eventos de lectura (Escalante, 2006, p. 115). Uno de los primeros aspectos a considerar, es el que menciona Garrido (2014), respecto a que ser maestro debería ser sinónimo de ser lector. Sin embargo, aunque ser lector, para los docentes, debería ser una preocupación personal y profesional, ser docente, estudiar una carrera normalista o cualquier otra carrera universitaria no garantiza que sean lectores. No es suficiente utilizar antologías que se preparan para las clases, hace falta que los docentes visiten bibliotecas, librerías y ferias del libro, en un esfuerzo constante y creciente por hacerse, cada vez lectores más autónomos, más curiosos, más ávidos de novedades, atentos a lo que se va publicando, más completos (p. 61).

¿Cómo pueden guiar a sus estudiantes si los docentes no son lectores? Si bien, los docentes no pueden controlar que la familia sea un modelo lector que muestre el gusto por leer, sí tiene la posibilidad de inspirar, modelar y contagiar el gusto por la lectura, sin duda para hacerlo requieren ser lectores que disfrutan la práctica lectora. Leer para aprender con textos de los temas de estudio y también leer para gozar de una historia fantástica.

Ante la necesidad que existe para fortalecer a los docentes en servicio, se requieren estrategias para transformar su práctica lectora docente, para lograr interesar a los estudiantes en la lectura por gusto, cuando se enfrentan a la ineludible lectura de textos escolares y lecturas dirigidas que se acercan más a una lectura obligatoria, es decir, facilitarles la posibilidad de ser lectores autónomos, con un propósito prioritario de disfrute y, que sus habilidades lectoras les permitan comprender textos, en beneficio de su aprendizaje tanto en las actividades relacionadas con la lengua como en los diferentes campos como ciencias, artes y matemáticas.

a. Entre las prácticas lectoras y el comportamiento lector de los docentes

Así como los gustos e intereses del lector forman parte importante de su lectura, que también se ven influenciadas por la cultura y por el contexto socioeconómico (CERLAC, 2011, 25). Smith (1995 citado en Sánchez y Chacón, 2006, p. 280) plantea que las preguntas que nos hacemos sobre la lectura dependen de nuestros intereses personales. Si somos docentes, posiblemente estaremos buscando una respuesta que nos sirva para orientar nuestra práctica pedagógica. Enseñar a leer, afirma Cerrillo (2016), es más sencillo que lograr la creación de hábitos lectores estables, estos hábitos no se consolidan si la lectura no es una práctica habitual en su entorno más próximo o si tiene dificultades para acceder a los libros. Además, las personas no llegan a ser lectoras de modo automático; los lectores se hacen mediante la práctica de la actividad lectora (p. 39).

Las lecturas y los libros ayudan a comprender el mundo y a dar sentido a la vida. Cerrillo menciona que el buen lector encuentra el reconocimiento de situaciones que a él le pasan al ver escritas en un libro palabras que definen sus estados: amor, dolor, soledad, tristeza, sueño, viaje o alegría. La lectura a pesar de ser una herramienta y de resolver cosas prácticas de todos los días, también es un instrumento sin un para qué inmediato. En ocasiones los beneficios de la lectura no son necesariamente evidentes durante la lectura o al concluirla, por ejemplo, cuando tiempo después de leer un libro al paso del tiempo, un recuerdo o una emoción se asocia con la lectura (Argüelles, 2021, p. 24).

El comportamiento lector, se determina por las habilidades lectoras, desde esta perspectiva Cassany (2003) define el perfil del buen lector que determina cómo lee, por ejemplo, un lector es eficaz al mover los ojos delante del papel escrito, lee habitualmente en silencio, lee con rapidez, comprende el texto con profundidad, se adapta a cada situación de lectura y no cae en defectos típicos como oralización o regresiones en la lectura del texto. En contraste, Argüelles (2017) realiza el cuestionamiento, ¿de qué sirve a un hombre dominar todas las habilidades de la lectura y no conocer el goce de un buen libro? (p. 73).

Pero ¿cómo saber si los docentes son lectores? Garrido (2014), en su texto *Un buen lector se hace, no nace*, responde a dos interrogantes: quién es un lector y cómo se forma un lector. Para dar respuesta a la primera pregunta, menciona que un lector es alguien que lee, por voluntad propia, en papel o pantalla, todos los días, que trae bajo el brazo un libro o revista “con la ilusa esperanza, de que tendrá tiempo de ponerse a leer en algún rato muerto” (p. 115).

Indudablemente hay docentes que son buenos lectores y hay quienes no lo son de acuerdo con la descripción anterior, cómo saber si los docentes que son buenos lectores son formadores de lectores. Y al respecto, cómo se forma un lector, dice Garrido, que un lector se forma cuando alguien le habla, le lee, le escribe, le muestra con el ejemplo cómo y para qué se lee, y cómo y para qué se escribe, cuando lo acerca a posibilidades de lectura, lo anima a que lea, con la mayor frecuencia posible, todos los días.

b. Las prácticas lectoras dentro y fuera de la escuela

Entre algunos antecedentes de las prácticas lectoras, en la escuela y fuera de ella, se puede mencionar que en los últimos años como parte de las acciones de la promoción de la lectura en educación básica se instruyó, tanto a los docentes como a los padres de familia, para que cronometraran la lectura midiendo la velocidad por el número de palabras por minuto, durante veinte minutos. Aunque leer de esta forma no necesariamente incluye interés o comprensión en lo que se lee.

En tanto, el programa de Rincones de Lectura, en 1995, consistía fundamentalmente en animar y capacitar a las autoridades educativas, a los maestros y las maestras para que dedicaran tiempo en el aula para la lectura, organizaran préstamos a domicilio del acervo de lectura, de manera que también las familias pudieran leer. Lo anterior, requería de acciones para convencer a los docentes de que ellos también debían ser lectores y tenían que escribir por el gusto y el interés de hacerlo.

De acuerdo con lo anterior, Cerrillo (2016) menciona que, aunque en la actualidad hay más lectores que nunca, habría que preguntarse cuántos leen por el gusto de leer, cuántos por enriquecimiento personal y cuántos de esos lectores leen con profundidad, logrando dar sentido al texto, interpretándolo, cuestionándolo y encontrando verdades escondidas entre sus líneas. Reflexionar sobre qué tipo de lectura predomina regresa el papel a la escuela donde debe crearse un ambiente propicio para iniciarse en la práctica lectora, sobre todo si en la familia no se cuenta con él. Cerrillo (2016) dice que en la escuela se requiere:

Un ámbito en el que es necesario distinguir entre la lectura como placer y entretenimiento, actividades que marcan la diferencia de dos tipos de niños lectores: los que solo leen porque es un deber escolar y los que leen también porque les gusta (p. 39).

Entonces, según Garrido (2014) la responsabilidad, particularmente del maestro, así como del bibliotecario, de los promotores y de los padres de familia, es modelar, es decir, predicar con el ejemplo y permitirles que lo sigan. En donde una de las prácticas lectoras consiste en leerles, contarles, dejarlos contar y leer y escribir; ayudando a los estudiantes a descubrir en los libros ideas, historias, formas de decir, conocimientos que les interesen. En la misma sintonía, Chambers (1991) afirma que a los lectores los hacen los lectores por lo que es importante conocerse como lector a partir de su historia de lecturas y el reconocer las implicaciones que tiene en relación con quienes están aprendiendo a leer.

Al respecto Carvajal (2000, p. 21) menciona que el reconocimiento de nuestra propia actividad como lectores nos abre un mundo insospechado y nos devuelve la responsabilidad de un acto que creíamos estaba fuera de nosotros. Ya que leer no es cuestión de recibir, sino de participar, de construir, el aporte que hacemos al texto es de enorme importancia para la comprensión. Es decir, la comprensión es construida por nosotros apelando a nuestro conocimiento del lenguaje y a nuestra experiencia del mundo.

También se refiere a la necesidad de lectores que sean modelos de inspiración (Chambers, 1991, p. 1 23), porque los estudiantes requieren estar en contacto con lectores, pero más allá de la lectura obligatoria, ¿lee el docente? Y si lee, ¿lo hace frente a sus estudiantes o solo lee para el mismo? Por su parte, Cutts hace hincapié en la lectura y la escuela. “Los

maestros no pueden estimular el interés en la lectura simplemente diciendo a sus alumnos lo divertida, importante o necesaria que es, ni ofreciéndoles libros que alguien juzgó entretenidos” (citado en Argüelles, 2017, p. 77). Los docentes necesitan descubrir primero ese interés y entusiasmo por la lectura, es decir, una historia o un poema deben agradarles genuinamente: si no, deberán buscar otra lectura que realmente les guste para recomendar a los estudiantes. Por lo tanto, los docentes deben leer los libros que van a recomendar o con los que van a trabajar en clase, y mejor aún deben leer los libros que les gustan a sus estudiantes, para conocer lo que les agrada.

c. La práctica lectora del docente desde el enfoque comunicativo

En México, a partir de 1997, en el marco de los programas de Libros del Rincón, con el propósito de contribuir a la formación de lectores en la escuela pública de educación básica, se distribuyó un acervo de libros a las escuelas para Bibliotecas de Aula y Bibliotecas Escolares. Este programa de Libros del Rincón, cuyo objetivo fue contribuir a la formación de lectores y escritores, mediante la disponibilidad de opciones de lectura que no se encuentran en los libros de texto, favoreció la presencia de materiales de lectura en las escuelas. Aunque acercar a los estudiantes e incluso a los docentes a los libros no es necesariamente acercarlos a la lectura.

Estos materiales de lectura organizados en una colección de textos literarios y textos informativos, clasifica a los libros según el perfil lector, refiriéndose a indicativos del desarrollo como lectores, por ejemplo, la cantidad de texto. De esta colección, cabe resaltar que los libros *Para los lectores autónomos* en su descripción de perfil lector señalan que son lectores con la posibilidad de seleccionar los textos que respondan a sus necesidades e intereses, buscan profundizar sus lecturas en un campo, género, autor o corriente con propósitos informativos, formativos o expresivos. Si bien, esta categoría se refiere al perfil lector al que van dirigidos los libros de lectura, la definición coincide con el perfil de lectores autónomos que leen por gusto.

Lerner (2001) plantea que para transformar la enseñanza de la lectura y escritura se debe hacer frente a una serie de desafíos, por ejemplo, formar practicantes de la lectura y la escritura, es formar lectores que sabrán elegir el material escrito adecuado para buscar solución a sus problemas que deben enfrentar y no sólo lectores capaces de oralizar un texto seleccionado por otro. El desafío es formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura ofrece, dispuestas a identificarse con lo parecido o solidarizarse con lo diferente y capaces de apreciar la calidad literaria.

En este sentido, Cassany (2003, p. 503) menciona que el acercamiento a la literatura de los estudiantes podría ser con actividades variadas con su propio grupo de clase, tales como pasar ratos en la biblioteca, visitar una librería o ferias del libro, intercambiar libros y hacer comentarios sobre sus lecturas, entre otras. Asumir este desafío significa abandonar las actividades mecánicas y desprovistas de sentido que llevan a alejarse de la lectura por considerarla una mera obligación escolar, significa también incorporar situaciones donde leer determinados materiales resulte imprescindible para el desarrollo de los proyectos que se estén llevando a cabo o bien -y esto es igualmente importante- produzca el placer que es inherente al contacto con textos verdaderos y valiosos (Lerner, 2001, p. 40).

El reto es lograr asimilar que la enseñanza de la lengua tiene un fin comunicativo, mismo que guía a cada docente, de acuerdo con el contexto de cada estudiante. En el cual la experiencia social de *Saber y saber hacer* a partir de la interacción con otros es fundamental, porque el lenguaje se aprende y se convive socialmente. La competencia comunicativa, se entiende, como la capacidad de las personas para comportarse comunicativamente de manera eficaz y adecuada en la comunidad del habla (Lomas, 2013, p. 37).

Por su parte Goodman desde su perspectiva de lenguaje total expresa que los docentes son iniciadores, es decir que su papel nunca es pasivo, ya que crean contextos auténticos en sus aulas para sus estudiantes (1993). Se suma la perspectiva de Nemirosky en la que señala que la función del maestro no es, a partir de los intereses de los estudiantes sino generar

intereses en ellos como movilizadores (1999, p. 132). También es importante destacar que la palabra creadora que es propia de los niños y de la literatura, o para ser más amplios, de los adultos que hacen de la palabra una herramienta creativa, los que la usan como los pintores utilizan sus pinceles, telas y pinturas. Ésta no es unívoca sino ambigua, no es precisa sino sugerente, no es herramienta sino juego placentero (Silveyra, 2018, p. 92).

d. Entre la comunidad educativa y la vida cooperativa

Rodari (2011, p. 8) señala que, “El uso total de la palabra para todos” refiriéndose a una participación democrática de los estudiantes a partir de la imaginación y de la creatividad dentro de la educación. Al fomentar la vida cooperativa se transforma la organización, los roles y los resultados de la comunidad educativa. Una constante práctica comunicativa donde la lectura de textos contextualizados, así como una práctica docente en la cual el proceso de aprendizaje se construye a partir de los intereses de los estudiantes, el timón que da dirección a las actividades significativas son sus experiencias y vivencias. El docente asume un rol facilitador para que todos los estudiantes se sientan seguros al expresar sus emociones, sentimientos y opiniones.

Para Díaz Barriga (2006) cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas con responsabilidad y compromiso, dicho de otra forma, el tema de la cooperación se refiere a la organización social de las actividades en el aula. Cabe mencionar que no toda actividad en grupo o equipo implica cooperación, como en el caso de los proyectos en equipos donde el trabajo y las actividades se dividen de forma inequitativa y no se dan intercambios constructivos entre los integrantes.

Por lo tanto, cooperación y co/cre-acción situada en contexto permite la convivencia, tal como menciona Freire (2016, p. 13), leer es un proceso abierto y el verdadero maestro no es aquel que interpreta el texto y transmite a sus estudiantes, por el contrario, un verdadero maestro es quien sitúa a sus estudiantes en el camino de la interrogación. La

interrogación enciende la chispa de la comunidad. De acuerdo con lo anterior Pérez y Zayas (2014, p. 181) señala que un modo de orientar el aprendizaje de la lectura y la participación en la lectura conjunta es por medio de las preguntas, siendo el docente un modelo de cómo hacer preguntas dando la pauta a la formación de lectores autónomos, a través del diálogo con los compañeros, practicando la interrogación de textos con las preguntas adecuadas de acuerdo con el propósito de la lectura.

En la comunidad educativa, implementando la vida cooperativa se propicia la participación activa de cada uno de los integrantes, una estructura horizontal, favoreciendo el diálogo igualitario a partir de una organización democrática en la que todos los integrantes establecen acuerdos y toman decisiones, aportan desde sus experiencias

También los libros recomiendan libros, el caso de Argüelles que se refiere al libro *Formar niños lectores de textos*, de Jolibert –lo saben por experiencia– que los niños leen para alimentar y estimular la imaginación, no para aprender dominios ni para asumir poderes. Por lo cual, si el acto de leer desarrolla muchas habilidades, ésta es una ganancia extra, pero nada hay peor que imponer la lectura para exigir habilidades (Argüelles, 2017, p. 52). Lo anterior abre la puerta hacia Pedagogía por Proyectos.

e. De lectura a lectura, camino al fomento

En el camino hacia el fomento de la lectura se reconoce toda actividad que favorece el acercamiento a la lectura. Entre la promoción, la animación y la mediación de la lectura se generan acciones que dan como resultado diversas prácticas lectoras, tanto en el ámbito educativo como fuera de él.

Argüelles explica que un promotor de la lectura trabaja para la venta de libros, pero también de forma voluntaria desea que cada vez sean más las personas que participen en este placer de la lectura, como una actividad cotidiana y gozosa. Un promotor de la lectura imaginativo

despierta el interés de un potencial lector y lo anima a desarrollar ese interés con el fin de que descubra más libros. Aunque la lectura también puede propiciarse por un promotor de lectura que incluso no sea lector.

A su vez, puede ser cuestionable un animador de lectura que, a pesar de realizar actividades para leer, no es lector, es decir, no tiene una buena relación con los libros, no da ejemplo y no consigue transmitir la pasión por los libros, sin pasión nadie lee de verdad, por lo tanto, no contagia el gusto por la lectura (Jóvenes lectores, 2013, p. 40). Aunque de acuerdo con Silveyra (2018, p. 94), toda actividad de animación de la lectura debe permitir a los lectores comprender, gozar y reflexionar sobre un texto dado, a través del juego es probable despertar el interés necesario para que deseen leer ese texto por sí mismos.

En cambio, el mediador de la lectura es el puente entre los libros y los lectores facilitando el diálogo entre ambos, transmite el gozo de la lectura, puede tener conocimientos, herramientas intelectuales, didácticas y pedagógicas, pero si carece de pasión no logrará el propósito de intervenir favorablemente en el acercamiento a la lectura. En el texto *Libros, lectores y mediadores* (p. 30) señalan que un mediador diferencia con claridad la lectura con fines escolares que es obligatoria de la voluntaria que se hace para algo más, ya sea porque gusta, divierte o entretiene, encaminando la formación de lectores autónomos.

Si bien, se lee por gusto o por obligación, en el caso de la lectura por obligación no se necesita de mediadores: leen porque existe una recompensa por leer libros, que puede ser una calificación, una carrera o un puesto de trabajo (Argüelles, 2021, p. 105). En este sentido, Sarto (2008) aclara que la animación a la lectura es una acción que se crea en el interior del propio lector y, al mediador se le reconoce como animador cuando en su función despeja el camino que impide llegar al libro, mostrando a los lectores la posibilidad de encontrar libros en bibliotecas, librerías e incluso intercambiar con amigos.

Argüelles menciona que quienes leen saben que los lectores se hacen lenta y pacientemente, con la conciencia de participar en una afición gozosa y constructiva (para ellos mismos) que los lleva a entregarse en los amorosos brazos de la lectura. Argüelles (2017) cita a Pennac:

Como una novela: que los niños y jóvenes leen lo que desean leer, lo que les apetezca, si es que realmente les apetece, pues los derechos del lector tienen su cimiento en la libertad y el gusto. Los hábitos duraderos de lectura sólo pueden nacer y desarrollarse en el amor verdadero por el libro y por el acto de leer (p. 75).

Por lo tanto, Cassany en su texto *Enseñar lengua* (2003), menciona la importancia de considerar elementos que hacen atractiva la lectura, incluso en los adultos, facilitar un libro más accesible para el lector, como los libros ilustrados a los que llama libros anzuelo para pescar lectores. Cassany, para conectar con el nuevo lector. De acuerdo con Cerrillo (2016), un buen lector tiene la posibilidad de crear sociedades de lectores potenciales cuando, terminada la lectura de un libro, la proponen a otros con el fin no sólo de compartir un gusto o una experiencia, sino también de poder hablar de lo que les ha producido un placer personal, pero transferible (p. 201). Es decir, un buen lector puede crear las condiciones adecuadas para fomentar el gusto por la lectura.

f. El propósito de la lectura en los formadores de docentes

Para reconocer el propósito de la lectura, Argüelles (2021) dice que hay lectores que creen saber por qué debe leerse y para qué; también qué y cómo debe leerse. En todos estos casos lo que importa no es el verbo “leer” sino el verbo “deber”. En el momento en que debemos leer esto o aquello de cierta manera, el placer se esfuma, nos roban el gozo y el disfrute individual y a veces colectivo (p. 24). ¿Para qué voy a leer?, pregunta Solé (1998) y en respuesta enuncia una lista de propósitos de lectura, por ejemplo: Leer para obtener información precisa, para seguir las instrucciones, para aprender, para practicar la lectura en voz alta o leer por placer cuyo objetivo es algo absolutamente personal, y cada uno sabe cómo lo obtiene. La lectura tiene una presencia importante en la vida adulta y puede ser trabajada en la escuela.

Sin embargo, Pennac (1993) expresó que frente a la lectura están los que jamás han leído y pueden avergonzarse por ello, también están los que ya no tienen tiempo de leer y lo lamentan y están los lectores que solo leen libros útiles (p. 67). El lector podrá releer tantas veces un párrafo o incluso un libro entero, podrá saltarse hojas o capítulos y volver más tarde a ellos; lo que importa, es la experiencia personal que desencadena la lectura.

Respecto al propósito lector Garrido (2004) menciona cuatro niveles de lectura. El primer nivel es básico como una *Lectura elemental* en la cual se deletrea o se leen materiales sencillos. En el segundo nivel se encuentra la *Lectura utilitaria o útil*, todo lector que lee y escribe para cumplir con alguna tarea escolar o laboral, en otras palabras, no ha descubierto los placeres de la lectura, lee y escribe todos los días, pero no son lectores. Dicho de otra forma, son alfabetizados no lectores.

En el tercer nivel se encuentra al *Lector autónomo* donde el lector ha descubierto la lectura por placer, puede realizar una lectura útil y además leer por el gusto, por el interés y por la curiosidad de leer en libros en papel o en pantallas. Estos lectores necesitan profundizar en la comprensión, pues si no se entiende lo que se lee no hay placer ni utilidad ni lectura. El último nivel, es el de los *Lectores letrados*, estos leen y escriben, por utilidad o por placer. Además, están plenamente incorporados a la lectura escrita (p. 20).

Si bien estos niveles de lectura expresan la frecuencia, es importante reflexionar sobre el cuestionamiento de Argüelles ¿Puede un lector de libros científicos gozar la lectura? A lo que responde que sí puede gozar, en este sentido, la interrogante sería si un formador de docentes y los docentes pueden gozar las lecturas académicas y la respuesta también es afirmativa, es decir, una lectura placentera no necesariamente equivale a textos divertidos (Ramírez, 2022, p. 15). La postura de Larrosa (2022) sobre la experiencia y el ejercicio de leer confirma la existencia de diferentes formas de leer el mundo, con lo que abre la reflexión entre la lectura por placer y la lectura por producción o utilidad, es decir, utilitaria como la denomina Garrido, Además, Larrosa define la lectura estudiosa, en la cual el lector

escolarizado también tiene la posibilidad de lograr un aprendizaje por placer y asociar el estudio con la libertad y con el interés (citado en Ramírez, 2022, p. 5).

Para referencia de la lectura por placer se describe que es la que contenta, colma, da euforia; proviene de la cultura y está ligada a una práctica confortable de la lectura. En cambio, leer desde el goce, significa seguir el hilo del lenguaje, adentrándose en los laberintos que cada texto ofrece: perderse y encontrarse entre sus múltiples corredores y llegar al centro del laberinto para conocer el tejido con palabras escritas hecho por el autor (Alfaro, en Ramírez 2022, p. 186).

También es importante mencionar que en general se asocia a la lectura por placer de leer con la lectura de literatura, Solé (1998, p. 80). En este sentido, Rosenblatt citada en Arizpe y Morag (2004, p. 45), explica que el trabajo literario existe en un circuito vivo que se establece entre el lector y el texto; el lector infunde significados intelectuales y emocionales a partir del cual surge una experiencia imaginativa más o menos organizada.

Para descubrir satisfacciones en la literatura, se requiere de un encuentro con ella, por lo que se hace uso de las experiencias con el lenguaje, con las imágenes, con las personas y con las experiencias sensoriales del lector. Es decir, el lector le aporta a la lectura rasgos de personalidad y recuerdos con acontecimientos pasados (Rosenblatt, 2002, p. 57).

Para precisar cómo se conceptualiza la literatura se toma la propuesta de Cerrillo quien menciona que es el conjunto de historias, poemas, tradiciones, dramas, reflexiones, tragedias, pensamientos, relatos o comedias, que hacen posible la representación de nuestra identidad cultural a través del tiempo, a la vez que registra la interpretación que nuestra colectividad ha hecho del mundo, y nos permite escuchar las voces del pasado así como los progresos, las contradicciones, las emociones o los gustos de la sociedad en diferentes épocas.

Además, Cassany (2003) expresa como uno de los objetivos de la enseñanza de la literatura el fomento del gusto por la lectura mostrando a la literatura como fuente de placer y como una actividad lúdica y enriquecedora, que se disfruta leyendo. Desde la perspectiva de Petit (2001) el propósito de la lectura es ayudar a las personas a construirse, a descubrirse, a hacerse un poco más autoras de su vida, sujetos de su destino, aun cuando se encuentren en contextos sociales desfavorecidos.

Es decir, la lectura crea un espacio de libertad a partir del cual pueden darle sentido a sus vidas, y encontrar, o volver a encontrar la energía para escapar de los callejones sin salida en los que estaban bloqueados. En la misma sintonía que Petit, Rodolfo Castro, citado en Argüelles (2017) dice que la lectura trasciende los libros. Es más, la actitud ante el mundo que una aptitud ante los signos del lenguaje escrito. Afirma que todos somos lectores y todos tenemos necesidad de narrar, de contarnos, de aprender y de encontrarnos a nosotros mismos en las historias que leemos, que nos relatan y a través de las cuales podemos hallarnos como en ningún otro sitio (p. 99).

La práctica lectora habitual, según Cerrillo (2016), además de aportar información, conocimientos y de fortalecer la opinión propia, es capaz de desarrollar la capacidad que todas las personas tienen para la creación y la imaginación, pues lo que un lector lee es, personalmente, recreado por él, todo vuelve a nacer en el lector que entiende su lectura. El aburrimiento, o el dolor, o la angustia, o la tristeza, o el miedo, pueden ser vencidos con la lectura de un relato, una historia o un poema (p. 194).

g. Estrategias para el fomento a la lectura en formadores de docentes

Los formadores de docentes requieren de las mejores estrategias para el fomento a la lectura, lograr que en sus espacios de formación se fomente el gusto por la lectura, abrirá la posibilidad de fortalecer a los docentes en su propia construcción como lectores, no solo como lectores utilitarios, sino lectores autónomos que disfruten la lectura. Para Garrido, los

medios más poderosos para comenzar a formar a un lector son la conversación, la narración oral y la lectura en voz alta. Cito: “Si queremos acercar a alguien a la lectura, platiquemos con él. Contémosle historias –reales y ficticias–, escuchemos lo que tiene que decirnos. Leamos con él. Su lectura hará más rica la nuestra” (2004, p. 25). Reconociendo que la narración es el relato oral que cultiva la imaginación, la descripción, el realismo cuyos objetivos son ejercitar la memoria y la imaginación; desarrollar la creatividad; fomentar la afición por las lecturas recreativas (Mendoza, 2003, p. 276).

Además, acercar a la lectura es un acto de todos los días, lograr que lean por el puro gusto de leer, evidentemente tendrá utilidad, pero además permitirá descubrir que la lectura, así como la escritura, pueden tener un sentido profundo para la vida. Entre las estrategias de fomento a la lectura, es imprescindible la creación de ambientes y espacios lectores, el contagio de la lectura a partir de comentarios y recomendaciones de lecturas placenteras, la conformación de una comunidad de lectores y compartir la lectura en voz alta, para desarrollar el gusto por la lectura.

1) Ambientes y espacios lectores con los formadores de docentes

La lectura se beneficia dependiendo del lugar donde se lee, esto afecta el cómo se lee, es decir, con qué placer, disposición y concentración. Por otro lado, contar o no con el libro que se quiere leer, el humor con el que se encuentra el lector, de cuánto tiempo se dispone e incluso no tener alguna interrupción durante la lectura, lo anterior forma el contexto social de la lectura o el ambiente de la lectura como lo llama Chambers (1991, p. 13).

Durante una práctica lectora, se realiza una secuencia de actividades (selección, lectura y respuesta) conocida como el círculo de lectura, que comienza por la selección de la lectura; seguida de la lectura en la que se dedica tiempo para leer, puede ser una práctica lectora en la que se escucha en voz alta o se lee para uno mismo; finalmente para llegar a la respuesta en la cual se manifiestan los lectores reflexivos. Y si se disfruta de la lectura

indudablemente se habla a los demás sobre ésta, a través de la conversación literaria que puede ser una plática informal como una charla entre amigos o una plática formal. Lo anterior nos encamina al inicio del círculo, al invitar a seleccionar una nueva lectura.

Chambers destaca que escuchamos mejor los puntos de vista de otras personas cuando sabemos que respetan los nuestros, cuando muestran un interés genuino por la elección de un libro hecha por otro. Esta plática sobre los libros es fundamental para tener éxito con grupos de lectores. Es aquí, donde el papel de los formadores de docentes es fundamental, ya que pueden ayudar y dar el ejemplo, mostrando a los docentes cómo navegar alrededor del círculo de lectura: selección, lectura y respuesta (Ver figura 22).

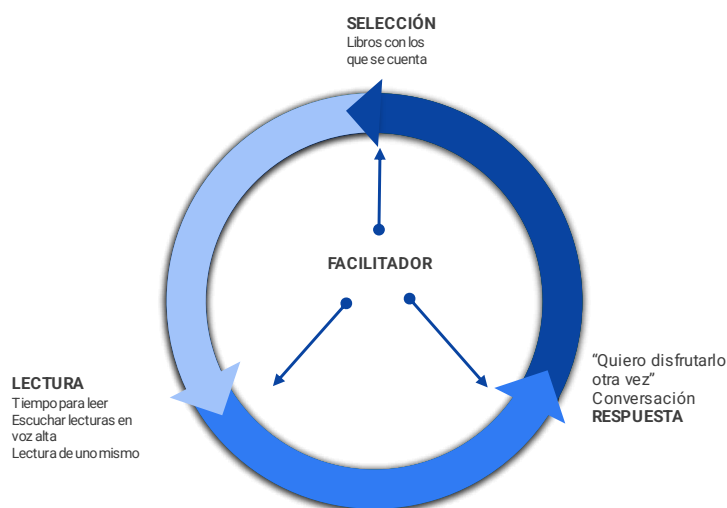


Fig. 22 Círculo de lectura Chambers (1991, p. 15).

2) Del comentario auténtico al contagio de la lectura por gusto, un solo paso

En la formación de lectores, una actividad predominantemente contagiosa es escuchar a un lector entusiasta, que se deja llevar por el placer del texto. Garrido (2014) dice: “Leamos juntos. Leamos con quienes no leen y con los que sí leen”. Con el ejemplo se aprende, cómo se toma el libro, cómo se pasan las páginas, cómo se da sentido a la lectura con las pausas,

entre otras cosas. También menciona cómo para leer un texto en voz alta lo primero y lo más importante es comprenderlo (p. 102).

Regresando al círculo de lectura de Chambers, durante la respuesta, en la conversación sobre lo que se ha leído, se pueden describir reacciones como placer, aburrimiento e interés. El término conversar significa convivir, según Tusón (2015) es una práctica social en la cual nos expresamos por medio de la interacción verbal entre dos o más personas que participan de forma coordinada bajo el principio de cooperación. Y en la conversación espontánea la interacción es flexible, se pueden producir cambios de tema, de tono e incluso de número de participantes (p. 38).

Cuando se disfruta una lectura en los comentarios se anima a leer lo que provocó interés y gozo. Respecto a la conversación literaria Chambers afirma que el objetivo de la conversación alrededor del libro es compartir el entusiasmo lector, incluyendo lo que nos gusta y lo que no nos gusta, es un proceso dinámico de recreación en el cual el docente cuenta con un repertorio de preguntas.

Además Chambers en su texto *Dime* (2007) menciona tres aspectos para guiar la conversación, en un papel de mediador, el primero consiste en *compartir el entusiasmo*, los puntos de interés y lo sorprendente del texto; el segundo es *compartir los desconciertos*, como un diálogo con el autor en el que se externa lo que no quedó claro, y el tercero, *compartir las conexiones* con el contexto y con otros textos que pueden ser literarias o de cualquier género, destaca la relevancia de hablar bien y de escuchar sobre los libros leídos.

En este punto compartir el entusiasmo y transmitir la pasión por una lectura Argüelles (2021, p. 26) dice que cuando compartimos lo que leemos, dotamos de fuerza apasionada un gozo y transmitimos esa pasión y algo que queda en el alma. En su libro *¿Qué leen los que no leen?* menciona que García Márquez, tuvo plena seguridad de que la lectura “se adquiere por contagio” y no a través de la presión social y escolar.

3) De la invitación al contagio de la lectura

¿Cómo se forma un lector? Garrido afirma que un lector se forma de la misma manera que un jugador de ajedrez. Porque la lectura auténtica es un hábito placentero, como un juego con alguien contage su gusto por jugar. Hacer que alguien lea con nosotros, en voz alta, para aprender a dar sentido a la lectura; a reconocer lo que dicen las palabras. La costumbre de leer no se enseña, se contagia.

Como señala Basanta (2017), “Nada encuentro en mi vida más decisivo que leer. Ni experiencia más grata que pueda compartir con cuantos lo deseen”, considera a la lectura compartida como la raíz de clubes de lectura, presenciales o en la red, en donde la lectura nos acerca a los demás durante unos minutos.

Otra de las interrogantes de Garrido (2014) es ¿qué hace falta para lograr unos minutos diarios de lectura por placer en las aulas? Y pide que imaginemos que todos los días comenzando la clase con un libro en las manos y una lectura en voz alta, por el puro gusto de leer un poema, un cuento o una lectura divertida, que provoque risa, temor, sorpresa, compasión. Tres o cuatro minutos, no más. En todas las aulas, en todas las escuelas (p. 50).

En lo referente a los formadores de docentes, que sus sesiones de talleres o cursos con los docentes lean los primeros tres minutos, tal como menciona Garrido, por el gusto de leer, abre la posibilidad de leer en colectivo y crear experiencias placenteras de lectura, mismas que el docente puede retomar en sus propios espacios educativos.

Es importante la motivación, pero la motivación no a través de subrayar el carácter práctico de las habilidades, sino por medio del contagio, del entusiasmo, de la guía placentera para abrir las puertas de la imaginación. En otras palabras, y para decirlo con una feliz frase de Gabriel Zaid, “leer no sirve para nada: es un vicio, una felicidad” (Argüelles, 2017, p. 40).

4) Comunidades de lectores con formadores de docentes

Una comunidad es donde un grupo de personas se unen, en espacios presenciales y también en espacios virtuales, para compartir ideas, unen sus esfuerzos para encontrar soluciones o desarrollo continuo de un área de interés común, en este caso de su práctica lectora. Donde todos aprenden y comparten experiencias y mejores prácticas de forma cooperativa, Wenger lo define como comunidades de práctica (citado en Barragán, 2015). Por su parte, Egan (2008) afirma que las comunidades son redes de apoyo, que se mantienen unidas gracias a las coincidencias de necesidades y deseos mutuos, estas comunidades son el producto de contratos sociales no escritos, que establecemos con los otros (p. 63).

En un curso de formación y actualización docente, platicar entre los integrantes de un grupo, sobre los libros que han leído, da la oportunidad de conformar una comunidad de lectores. En palabras de Chambers (1991), se generan charlas alrededor de la lectura, lecturas comentadas y conversaciones con interrogantes de cada lector. Aquellos que leen juntos se sienten parte de una comunidad. Una el compartir experiencias (p. 84).

Para hacer de la escuela una comunidad de lectores, incluyendo a los docentes, que busquen historias en los libros impresos y digitales, logrando diferenciarse e identificarse con autores y personajes. Tal como afirma Colomer respecto a la relación del lector y la comunidad de lectores con diferentes formas de promover el diálogo y el intercambio, ahora con las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías (Colomer, 2011, p. 131). Una comunidad de docentes lectores es el primer paso para construir redes y colectivos de maestros y maestras, que se interesen por el fomento a la lectura por gusto.

5) Lectura en voz alta

Chambers también se refiere a la lectura en voz alta, menciona que escuchar libros leídos nos prepara para lo que podemos encontrar. Cuando se escucha a alguien dándole vida a

un texto mediante la lectura en voz alta, también se perciben los gestos, la actitud, las pausas por los signos de puntuación, el silencio y el ritmo, se aprende de su interpretación y frecuentemente al escuchar la lectura, se interesan por obtener el texto. Por lo tanto, es importante que todo maestro o maestra sea buen lector. En una lectura en voz alta se crea un espacio con comentarios cuyo efecto es vincular socialmente.

Garrido afirma (2004), que al leer para otros con emoción e interés se crea un espacio de complicidad, en donde todos leen al mismo tiempo, y en la lectura en voz alta se mezclan comentarios. Es primordial reconocer cuando un niño o un adulto escucha historias, anécdotas o narraciones y comienza a interesarse en ellas. Crear un comportamiento lector, estimulando el deseo de convertirse en lectores reflexivos a través de estrategias como la lectura en voz alta. Se aprende a leer mejor más o menos como se aprende a bailar mejor: siguiendo los pasos de quienes son más diestros que otros.

6) Formación permanente y escenario actual

Una de las principales problemáticas es que el docente en su práctica educativa da prioridad al cumplimiento de los planes y programas de estudio, atendiendo lo que el propio sistema educativo prioriza. Por lo que se afirma que las autoridades educativas no realizaron un trabajo previo que permitiera que los docentes se familiarizaran con la enseñanza desde una perspectiva comunicativa (Díaz, Gracida y Solé, 2014, p. 179).

De acuerdo con lo anterior se reconoce una gran diversidad de dificultades al intentar adoptar el enfoque comunicativo en México, entre las cuales destaca la falta de una formación docente planificada, gradual y permanente. Según Gamargo y Rojas (1998, p. 64) citados en Domínguez (2006, p. 61) el docente ha de estar en aprendizaje permanente, inmerso en un proceso continuo de progreso personal y profesional.

Por lo tanto, repensar la práctica docente en la enseñanza de la lengua para apropiarse del enfoque comunicativo requiere reformular el concepto de alfabetización, para generar un docente que lea y escriba, que a diario fomente en el aula un espacio comunicativo.

En el escenario actual, se suma lo que nos ha enseñado el confinamiento como consecuencia de la pandemia del COVID-19, mantener actividades en línea favoreció el acercamiento a materiales de lectura, impresos y digitales. En donde el acceso a las lecturas es indiscutible, pero también a otro tipo de materiales visuales desde videos hasta juegos que distraen fácilmente.

Cerrillo (2016) está convencido de que los cambios que hoy afectan a las lecturas tienen también aspectos positivos, como la aparición de jóvenes lectores que comparten sus aficiones lectoras ya sea recomendando o criticando libros, con otros por medio de redes sociales (p. 175).

Uno de los principales desafíos en la formación de lectores, es que los formadores de docentes carecen de prácticas lectoras por gusto y autónomas. Por lo que hay que proporcionar libros impresos y digitales. Destinar tiempo para leerlos y para crear un ambiente de lectura favorable que sea atractivo para los que quieran leer. Si se quiere formar lectores hace falta leer en colectivo con otros docentes, con los estudiantes, con la familia o con los amigos.

7) Entornos virtuales: redefiniendo espacios de encuentro

El uso de las tecnologías con posibilidades de interacción, mismas que han permitido transformar la enseñanza tradicional tiene su origen en lo que se conoce como web 2.0 o aprendizaje 2.0. La web 2.0 (Cabero, 2009), tiene como característica principal el fomento de la participación, la interactividad y la colaboración entre los usuarios. Dejando atrás la navegación estática en Internet. Se pueden destacar, entre las aplicaciones 2.0 las redes

sociales permiten encuentros virtuales y una gran diversidad de herramientas para generar contenido y compartir. Como antecedente la educación virtual o en línea, no requiere de la presencia de los estudiantes en el aula física, a este modelo de enseñanza también se denomina e-Learning. Para Verdún (2016) el e-learning refiere al desarrollo de formación a distancia formal o no-formal, totalmente virtual a partir del uso de las TIC S (p. 79).

En este caso para los formadores de docentes el Internet ha tomado protagonismo como herramienta digital de tecnología y comunicación más utilizada en el mundo, siendo a su vez, el recurso digital con el que se pueden ejecutar videollamadas como un método sincrónico efectivo.

En su desarrollo hay participación activa que además permite estar en diferentes ubicaciones geográficas y conectados al mismo tiempo (Ruiz y Aguirre, 2015). Redefiniendo así el entorno de formación docente a un espacio de encuentros de interacción virtual, buscando nuevas formas de socializar e interactuar de manera continua con los recursos tecnológicos, con el papel de mediador en las prácticas de interacción personal se promueve el compañerismo, con el uso de Internet a través de medios de comunicación como *WhatsApp*, *YouTube* y particularmente con el uso del zoom como plataforma para realizar videollamadas sincrónicas (Sabia y Figueredo, 2022).

En un medio digital, participar requiere, normalmente, un alto grado de conexión, compromiso, colaboración y solidaridad entre los miembros de una comunidad. La adaptación a contextos virtuales son una oportunidad de acceso a abundantes contenidos digitales, mayor variedad de espacios como los clubes de lectura virtuales como un ejemplo, con sesiones sincrónicas se conectan para leer en colectivo un texto y comentarlo, de forma simultánea se crean espacios reflexivos donde a pesar de la distancia en comunidad se experimenta cercanía, encuentro y escucha.

2. Pedagogía por Proyectos

En este apartado se presenta Pedagogía por Proyectos (PpP) como una estrategia didáctica de formación permanente. Para comprenderla se hace un recorrido desde su origen como propuesta didáctica, su conceptualización, sus fundamentos teóricos, algunos elementos de los ejes didácticos convergentes, las Condiciones Facilitadoras Para el Aprendizaje (CFpA) para desarrollar los principios de vida cooperativa y democrática desde el aprendizaje individual y colectivo para la IP cuyo propósito es fomentar las prácticas lectoras autónomas, en colectivo y por gusto de los formadores de docentes de educación básica, a través de medios digitales.

a. Contribución de PpP en la formación lectora del o la docente

Jolibert (2004) en su texto *Transformar la formación docente inicial* menciona la importancia de formar docentes que sean ellos mismos practicantes de lectura y de la producción de todo tipo de textos, en situación real. A través de la participación activa de todos los involucrados propiciando la transición de las prácticas formativas a prácticas educativas.

Esta propuesta didáctica plantea el trabajo por proyectos a partir de diversas bases teóricas que integran la guía de los niveles metacognitivos y metalingüísticos, impulsa la formación de estudiantes y docentes en un ambiente democrático con sentido cooperativo y la formación de lectores autónomos que se acercan de manera personal a la lectura por gusto, no sólo por un propósito utilitario o por obligación.

b. ¿Qué es la Pedagogía por Proyectos?

PpP es una estrategia didáctica de formación que permite ejercer la práctica educativa de una manera distinta, a partir de la cual se transforman los roles del docente y de los

estudiantes, en las secuencias didácticas predomina la corresponsabilidad y la democracia, es decir, todos son partícipes en su proceso de aprendizaje, con la ayuda de un rol mediador en el cual el docente facilita actividades a partir de los gustos e intereses del grupo.

Por su parte, el estudiante tiene un rol activo, comprometido e interesado en la construcción de su propio aprendizaje. De acuerdo con Tobón y Agudelo (2012) la formación humana debe ser asumida como un proceso en continuo cambio que se construye momento a momento. Por lo tanto, el docente tiene la posibilidad de transformarse y de lograr la visión que Jolibert plantea para poner en marcha una PpP. A través de un proyecto que se construye en colectivo, en el que dentro del grupo ven a sus compañeros como pares en un espacio que permite compartir y confrontar, mientras el docente es un facilitador de aprendizaje.

c. ¿Cuál es el origen de la Pedagogía por Proyectos?

La PpP surge como resultado del análisis de investigaciones sobre el fracaso escolar, en actividades de lectura y producción de texto, en Francia en los años 70, Jolibert desarrolla su propuesta pedagógica a la formación de docentes, a partir de la transformación del papel tradicional de los docentes por un formador-investigador que reflexiona y experimenta sobre su propia práctica en el aula, que en la construcción de su aprendizaje gestiona alternativas innovadoras de enseñanza y aprendizaje por medio de proyectos, a partir de los intereses de los estudiantes, desde la reflexión y desde situaciones significativas.

Las aportaciones de Jolibert se extendieron a Latinoamérica en los años 90, con un grupo de profesores, supervisores y formadores de docentes de Chile, en su libro *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*, publicado en 1985, presenta intervenciones educativas con niños de 5 a 9 años en su proyecto de investigación-acción, que consistió en impulsarlos a ser lectores y escritores activos de manera cooperativa. Y en posteriores

investigaciones, junto con Sräki y otros investigadores se hace posible la aplicación en cualquier nivel y edad incluidos los adultos.

La PpP nace en la búsqueda de niños que construyan sus aprendizajes creando sus propios proyectos, en comunidad donde todos se interesen para elaborarlos de forma cooperativa con todos sus compañeros. A partir de sus hallazgos PpP se hace presente en la labor de Jolibert, su propuesta consiste en una pedagogía que funcione para estimular una vida cooperativa y democrática mediante proyectos dinámicos que elijan en acuerdos colectivos entre los integrantes del grupo. El docente facilita el aprendizaje y guía la formación de los alumnos a través de acciones de aprendizaje autónomo, planificación, reflexión y la corrección de sus textos en los que se puede dar un sentido al aprendizaje, dejando atrás los ejercicios por repetición y la enseñanza tradicional.

En México, el acercamiento a la PpP fue en el estado de Oaxaca y en la Ciudad de México a través del Proyecto de intervención de Lectura y Escritura en Educación Básica (Pilec) que integró encuentros entre docentes como portadores de saberes pedagógicos para promover la construcción de proyectos colectivos del aula, de la escuela y de la comunidad a través de PpP y de la Documentación narrativa de las experiencias pedagógicas de los docentes, Ruiz, M. C., y Rosales L. (2017, p. 217).

d. Marco teórico

Las prácticas formativas a las que se les asigna un tiempo y un espacio dan respuesta al ser humano como ser social y cultural, para preparar a las nuevas generaciones para la supervivencia y la con-vivencia en sociedad (Jolibert, Cabrera e Inestroza. 2004, p. 19). Dentro de este marco, Freire (1994) concibe la educación como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. De acuerdo con lo anterior, Jolibert y Sraïki (2014) fundamentan la PpP desde el enfoque humanista y en su marco teórico destacan Piaget, Vygotsky, Ausubel, Brunner y Feuerstein.

En principio, Piaget señala que el desarrollo cognitivo se relaciona con el desarrollo de los individuos en la que cada etapa se va modificando. PpP se sustenta en el constructivismo de la enseñanza y el aprendizaje a partir de la teoría sociocultural de Vygotsky cuando enfatiza la relevancia del contexto social de los niños en el desarrollo de estos. El conocimiento termina siendo un proceso social que depende de la calidad de la interacción y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), en ésta la distancia entre el nivel real de desarrollo, se determina por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, este apoya teóricamente lo que Jolibert y Sraïki llevan a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero.

Desde la postura de Ausubel se considera la importancia de generar en el estudiante un interés “para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva” (cita en Ortega, 2017, p. 47), con lo que sustenta el aprendizaje significativo en el que juegan un papel importante los conocimientos previos.

Precisamente, Díaz Barriga (2006) menciona el aprendizaje significativo e integra posturas de diversos autores que sostienen que el conocimiento es situado, porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza, a su vez basada en Dewey sostiene que el aprendizaje es experiencial, la enseñanza es reflexiva y situada a partir de la que puede desarrollarse una vida comunitaria, con actividades cooperativas y destaca la formación *en y para* la práctica, donde se da énfasis a *aprender haciendo*. Y como antecedente se puede mencionar la conceptualización de experiencias educativas de pedagogías activas que proponen Dewey, Montessori, Freire y Freinet, por mencionar algunas.

De este modo, la pedagogía de Freinet implica un compromiso social en el cual los estudiantes aprenden desde los principios de democracia, con normas acordadas en colectivo por medio de las prácticas del cooperativismo. Desde este punto de vista, PpP retoma una serie de técnicas de Freinet para fomentar estos principios.

A su vez, Freire (2016) en su postura de la educación para la libertad ligada a los derechos humanos propone como herramientas del proceso educativo: el diálogo y el acto colectivo. Hacia un cambio permanente para reinventar el significado de ser democrático en su propio contexto histórico y cultural. Lo anterior se relaciona con el proceso de mediación a partir de un rol activo tanto del estudiante como del docente, el impacto de los aspectos sociales en los que se desenvuelve el estudiante y promover un aprendizaje significativo.

Y en PpP se refiere al docente como un factor fundamental, de acuerdo con Feuerstein (citado en Velarde, 2008) se considera al ser humano abierto al cambio con modificaciones activas y, al maestro como el principal agente de cambio y transformación de las estructuras deficientes de los alumnos con dificultades de aprendizaje, por tanto, éste debe estar dotado de tanto una formación cognitiva y metodológica como ética y humanística, plantea la posibilidad de desarrollar y modificar la estructura cognitiva a partir de un aprendizaje dinámico en correlación entre estudiantes y docentes.

Con la convicción de la posibilidad de cambio a través del factor del docente en su teoría de Modificabilidad Cognitiva, en la cual entiende a la inteligencia como una estructura abierta y dinámica. Feuerstein en su Teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado, describe la interacción entre el aprendiz y el mediador. En este proceso de mediación la cultura se transmite por medio de un adulto intencionado que selecciona, relaciona y organiza los estímulos de aproximación a la realidad para ponerlos a disposición del individuo.

Según Kalman (2004, p. 8), desde temprana edad el niño aprende a expresar sus deseos, contar sus aventuras y hacer preguntas acerca de su mundo, familia y comunidad, en este sentido el lenguaje oral y escrito se aprende a través de la experiencia comunicativa dentro de sus comunidades discursivas, comunidades definidas por sus prácticas y por sus relaciones con otras comunidades, buscando construir el conocimiento colectivamente.

Y crear un ambiente de estudio y de discusión en el cual puedan poner en práctica sus ideas y alimentarse de las ideas de los demás. Usar los libros de texto de manera interactiva, leerlos y discutirlos colectivamente, leerlos juntos, hacer preguntas e intercambiar. De acuerdo con Shön (citado en Díaz Barriga, 2006, p. 9), el aprendizaje del estudiante se da a partir de un diálogo entre docente-estudiante.

De tal manera que los aprendizajes se construyen a lo largo de una PpP, desde el planteamiento del cognitivismo a partir de la reflexión metacognitiva, metalingüística y la evaluación formativa en la que se internalizan representaciones mentales, la interrogación de textos y su producción en donde leer y escribir son procesos articulados. Además, sustenta la cultura de la lectura y escritura desde referentes teóricos en la que se valoran los procesos de producción de textos, su intencionalidad, funcionalidad y sentido. El lenguaje escrito se construye a través de la práctica reflexiva “se aprende a leer leyendo, se aprende a escribir escribiendo, y también a leer escribiendo, y a escribir leyendo” (Jolibert y Jacob, 2015, p. 213).

e. Ejes didácticos convergentes de PpP

En PpP se resalta la labor docente como un factor importante para que el estudiante logre construir nuevas ideas para favorecer el proceso de reconstrucción del pensamiento. En este mismo sentido, Jolibert y Sraïki (2006) proponen *siete ejes didácticos convergentes para orientar su estrategia pedagógica PpP*, de acuerdo con sus referentes teóricos siempre que se cuente con un rol mediador y facilitador del docente. Aunque el fundamento teórico se dirige a niños para efectos de esta propuesta se adaptará a estudiante-formador considerando a los formadores de docentes de educación básica, así como se destacan los ejes que son la base para el diseño de la IP.

En el primer eje didáctico se enfatiza la importancia de la vida cooperativa. *Estimular en la clase una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos* en el cual cada

estudiante-formador que se encuentre en proyecto realiza el trabajo en común a partir de un clima afectivo que facilita la vida cooperativa. Mientras que el rol del docente-mediador cumple con orientarle.

Por otro lado, *Inventar estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socioconstructivista* es el segundo eje, éste consiste en lograr un aprendizaje dialogando, interactuando y principalmente haciendo a partir de los intereses y necesidades de los estudiantes-formadores. En seguida nos encontramos con el tercer eje que se refiere a acercar a textos completos auténticos que funcionen en situaciones reales: *Implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito*.

El cuarto eje tiene gran importancia para esta IP ya que consiste en construir activamente la comprensión de un texto a partir de su proyecto, de sus necesidades e incluso de lo que le provoca placer: *Construir una representación clara del leer/escribir: de la lectura como comprensión de textos completos contextualizados y de la escritura como producción de textos completos contextualizados*.

El quinto eje *Hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios* expresa que la lectura y escritura es diferente en un relato diario a un relato de ficción como el cuento. Y el sexto eje *Hacer que los niños practiquen –estimulando en ellos este hábito– una reflexión metacognitiva regular y sistematizar con ellos sus resultados* destaca que aprender a hacer haciendo no es suficiente, se puede reforzar el aprendizaje por medio de la reflexión. Por último, el eje siete *Hacer que la autoevaluación y la coevaluación funcionen como herramienta de aprendizaje considera a la evaluación como una herramienta para reactivar el aprendizaje y que el docente identifique en lo que requiere apoyo*.

Los ejes didácticos guían al docente mediador entre los esquemas cognitivos del estudiante y de los procesos de enseñanza aprendizaje.

f. Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje

Jolibert y Jacob (2015) mencionan la relevancia de crear ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes del aula se desenvuelven con confianza. Por su parte, Gaskins y Elliot cuestionan, ¿qué estrategias deberían enseñar los docentes mientras dictan su materia habitual, para facilitar los procesos del pensamiento de los alumnos para adquirir y producir conocimiento? esta interrogante detona infinidad de posibles alternativas que aportarían aspectos favorables en las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje (CFpA), a través de la reflexión, planificación e implementación de estrategias y al establecer metas de aprendizaje.

Algunos aspectos recuperados de Jolibert, Cabrera e Inostroza (2004) se enfocan a la creación de un espacio que permita el disfrute lúdico, la participación y la cooperación con todos los involucrados, a partir de un ambiente afectivo libre de tensiones que permita expresar sentimientos, percepciones, expectativas y proyectos personales; un clima apropiado para la convivencia y estrategias que privilegien el trabajo cooperativo y autónomo de los estudiantes.

Si bien Jolibert y Jacob mencionan ejemplos de las CFpA que utilizaron en sus proyectos, es importante preparar estas condiciones a partir del propio contexto y propósito de cada investigación. Enseguida se listan algunas que para esta investigación se han transformado en alternativas virtuales, desde el salón de clases que es un aula virtual:

- *Reorganización de las salas de clases* que promuevan la comunicación entre los aprendientes para dar sentido a lo que hacen y resignificar lo que leen. Esta reorganización se presenta más allá del mobiliario, en las sesiones virtuales sincrónicas, se organizan actividades en las cuales se dividen en grupos pequeños para propiciar el diálogo. Se realizan preguntas de manera recurrente para que la participación de los asistentes sea activa, mantienen el audio encendido, pueden levantar el ícono de mano levantada para pedir turno y es posible visibilizar las

pantallas de todos los asistentes ajustando la configuración de la plataforma zoom de la videollamada.

- *Textos funcionales para la vida escolar* a través de documentos compartidos en las sesiones virtuales, es decir, que pueden ingresar y escribir simultáneamente todos los asistentes se ha implementado el *Cuadro de asistencia* en el cual cada quien es responsable de marcar su asistencia, el *Cuadro de cumpleaños que* elaboraron y todos están integrados como una galería digital en un solo documento; *Lista de responsabilidades* se anotan los que deciden ser voluntarios en alguna actividad, por ejemplo el turno para escribir el diario del taller o la organización por fechas del cuadro de cumpleaños.
- *Textos producidos por los propios formadores* dentro de una carpeta compartida en *Google Drive* se trabajan documentos con diferentes formatos y durante las sesiones de acuerdo con la actividad del día se proyectan estos documentos.
- *Biblioteca del aula digital* compartida y construida por todos.
- *Rincón de la Biblioteca* cada participante en su propio espacio como parte de las herramientas de organización de la vida colectiva de las sesiones.

Las CFpA permiten reconceptualizar las prácticas de los formadores de docentes para favorecer la construcción de propias experiencias de los docentes, en donde el formador-investigador gestiona la elaboración de textos, impulsa la renovación del material virtual, así como la organización a partir de una vida cooperativa.

g. Vida cooperativa

La propuesta de PpP contribuye a la práctica lectora por gusto, en colectivo, en un ambiente que estimula la vida cooperativa mediante proyectos dinámicos en donde los mismos integrantes del grupo se hacen partícipes de una educación por medio de toma de decisiones conjuntas. Se propicia un ambiente grato, de convivencia que facilita la autodisciplina, en conjunto con los formadores de docentes establecen normas para

favorecer la convivencia. Los estudiantes son activos, hay una dimensión de poder compartido además de la toma de decisiones por medio de la negociación, el formador-investigador asume un rol facilitador para que todos se sientan seguros al expresar sus emociones, sentimientos y opiniones. Es decir, formar entusiastas, disciplinados que participan, toman la palabra, escuchan y saben que son escuchados.

En PpP quien tiene el rol de docente mediador logra que los estudiantes desarrollen acciones a través de una convivencia construida y evaluada de forma cooperativa. Al desarrollar sus proyectos los que tienen el rol de estudiantes proponen, discuten, argumentan ante desafíos reales.

La vida cooperativa, se afianza con estrategias socio constructivistas, una constante práctica comunicativa donde la lectura de textos contextualizados, así como vivir y producir propios textos promueven la reflexión metacognitiva. Algunas estrategias metodológicas que se recuperan y adecuan a un escenario virtual corresponden a las propuestas de Freinet para propiciar que los participantes se expresen libremente, dando la palabra, elaborando diario de clase, con asambleas y trabajo en equipos para provocar encuentros con intercambios de experiencias.

Lo anterior requiere de condiciones para que el formador de docentes y los docentes adopten un papel activo y protagónico en su formación. Los principios de PpP consideran el trabajo colectivo como un pilar para consolidar una vida cooperativa. Por ejemplo, a partir de una constante lectura de textos para promover la práctica lectora en colectivo, la reflexión metacognitiva y la evaluación como un balance que sea más una herramienta de aprendizaje. Es importante tener en cuenta el enorme valor educativo de la interacción entre los propios estudiantes, entre iguales, así como menciona a Piaget con el término cooperación <operar juntos> y por otro lado la interacción adulto-niño como un intento de comunicación entre iguales (Trueba, 2000).

Una PpP desarrolla personas capaces de compartir emociones e ideas, aceptar y superar conflictos de la vida colectiva, tener sentido de iniciativa, responsabilidad, tolerancia y solidaridad, organizarse, proyectar y planificar. El aprendizaje cooperativo es asunto de todos, se necesita una óptima gestión participativa, no es sólo asunto de entusiasmo y afectividad, se requiere definir y respetar proyectos, roles, tareas, responsabilidades, plazos, negociación de contratos, co-elaboración y co-participación de proyectos en situaciones de comunicación auténticas, co-responsabilidad y co-evaluación. (2004, p 55)

h. Una pedagogía por proyectos en las aulas virtuales

Para implementar PpP en el aula, en cualquiera de sus modalidades presencial y virtual, se requiere de la transformación docente, en donde la postura en su labor educativa permita estudiantes activos, que tomen decisiones en su propio aprendizaje, conjugando los proyectos de surgen de la necesidad del día a día en el aula y los propósitos se formulan por los estudiantes con la guía del docente.

Para lograr lo anterior, los formadores de docentes son una oportunidad de transmitir estas pautas y encaminar a los docentes en el reconocimiento de PpP, a proponer que los estudiantes tengan un papel activo, para que el grupo tome decisiones en cada momento y lleve un rol de mediador. Entonces PpP es una estrategia de construcción de las personalidades y de los conocimientos (Jolibert y Jacob, 2015, p. 249), por medio de diversas herramientas y organizada en fases a partir del trabajo colectivo. La elección de una PpP permite dar sentido a las actividades del curso, ya que se da respuesta a las necesidades de los propios estudiantes logrando que se involucren en su planeación y organización del trabajo escolar, por lo tanto, adquiere más significado en su proceso de aprendizaje.

Los distintos tipos de proyectos se organizan de acuerdo con su duración, en Proyecto anual, semanal, mensual o de corto plazo. En el proyecto anual se solicita lluvia de ideas en

la que proponen proyectos para realizar durante el ciclo escolar, en el proyecto semanal o mensual se integran áreas de conocimiento específico. En cambio, los proyectos de corto plazo surgen de las conversaciones en las que los estudiantes expresan sus intereses de acuerdo con los acontecimientos relevantes de la vida diaria.

En este sentido, se puede puntualizar que PpP es lo opuesto a la forma de enseñanza tradicional en la cual los docentes se enfocan al aprendizaje de contenidos con métodos que promueven la memorización y el papel receptivo de los estudiantes. En el siguiente gráfico se representa el modelo pedagógico de proyecto que Jolibert y Sraïki muestran en su libro *Niños que construyen su poder de leer y escribir* (2014, p. 31). El proyecto colectivo es el que determina qué hacer para abordar un aprendizaje determinado de acuerdo con los intereses de los estudiantes, en el desarrollo de este proyecto colectivo se induce a la realización de tres tipos de proyectos (Ver figura 23).

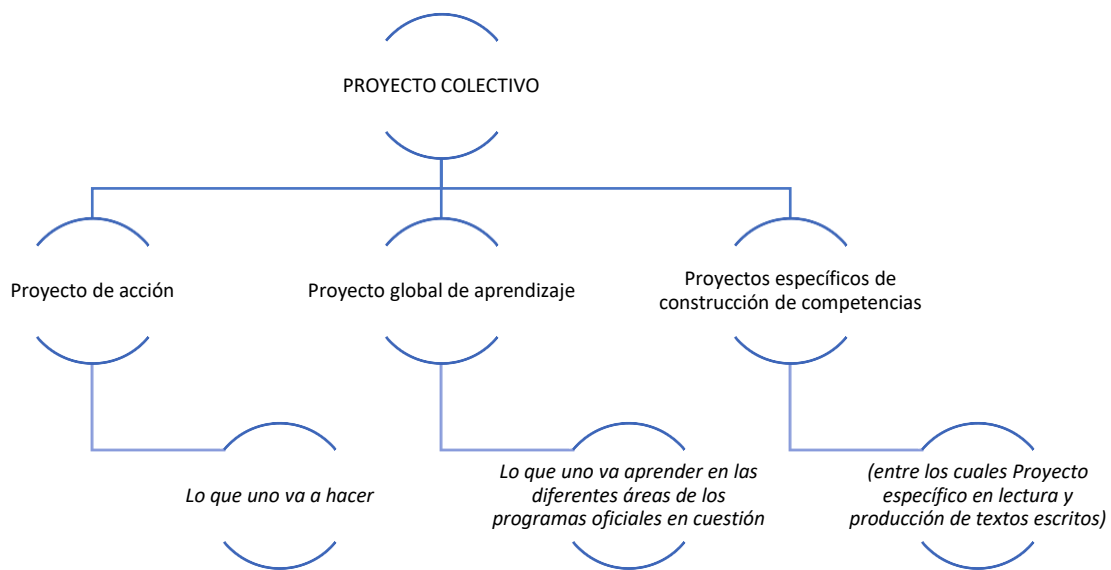


Fig. 23 Proyecto colectivo (elaboración propia basada en Jolibert y Sraïki, 2014).

El primero es el *proyecto de acción* en el que se aborda un objetivo preciso en una situación de aprendizaje, por ejemplo, una exposición o una visita a un museo con una amplitud determinada; el segundo es el *proyecto global de aprendizaje* que consiste en poner al alcance de los participantes la relación de las actividades del proyecto con los aprendizajes del lenguaje, la ciencia o algún otro correspondiente con los programas educativos. Por último, el *proyecto específico de construcción de competencias* en el cual se vincula la lectura y la producción de textos. En el proyecto colectivo (lo que uno va a hacer), se incluyen actividades para lograr un objetivo, y se reconocen seis fases (Ver figura 24).

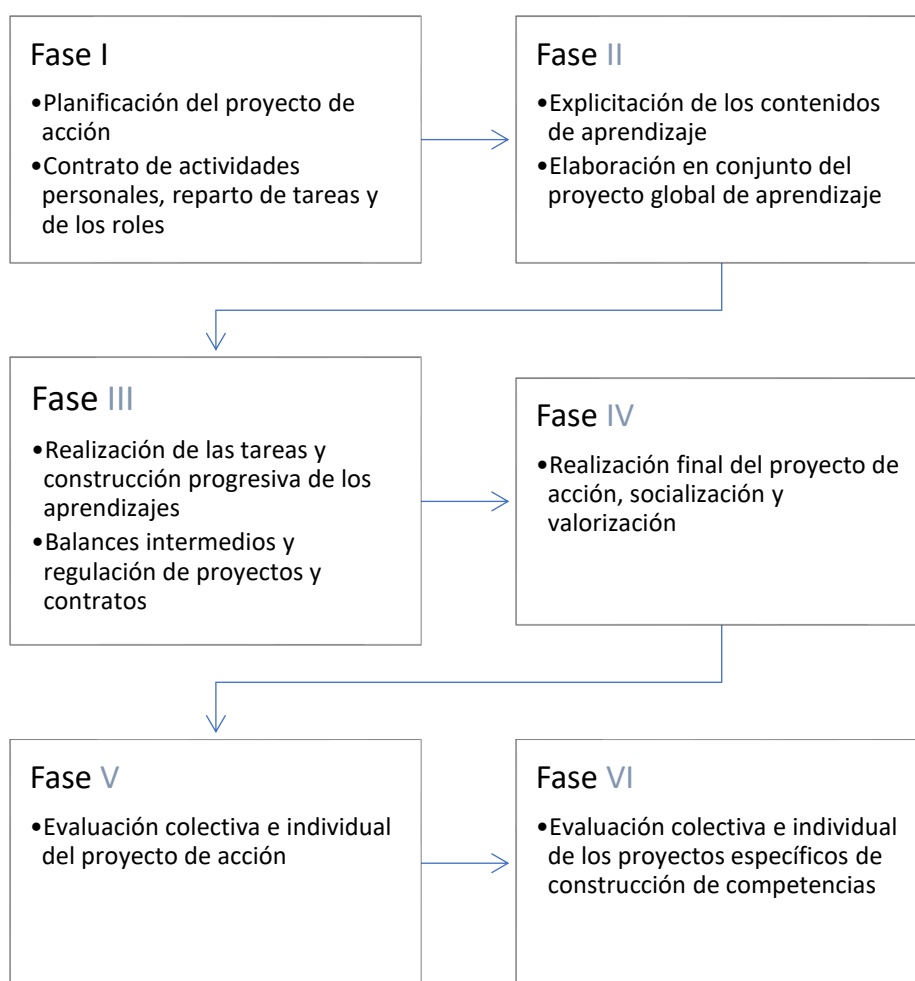


Fig. 24 Fases del proyecto colectivo.

Para conocer en que consiste cada fase, a continuación, se describen brevemente. En primer lugar, en la Fase I se construye la planificación inicial orientada con el propósito, las tareas y los responsables de realizarlas bajo un esquema de consenso se establece un Contrato colectivo, éste a favor de las actividades que se van a realizar y, un contrato de aprendizaje referente a lo que “ya sé” en lectura. Para lograrlo, en esta IP se formulan los objetivos a partir de las preguntas: ¿qué queremos leer juntos durante las sesiones virtuales del taller? ¿qué queremos lograr juntos? Y se definen tareas y grupos responsables de cada actividad.

Enseguida, en la Fase II se pone en marcha el proyecto colectivo, se organizan en grupos pequeños para cumplir con sus tareas y se reconoce el aprendizaje y su relación con otras disciplinas, es decir, se construye el proyecto global de aprendizaje. Al llegar a la Fase III se realizan balances intermedios, por medio de la evaluación parcial con los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo vamos? ¿qué nos falta? para regular los proyectos y los contratos, es decir, se realizan autoevaluaciones y evaluaciones para identificar qué va avanzando adecuadamente y qué requiere algún apoyo. En la Fase IV se culmina el proyecto colectivo, por lo tanto, se realiza la socialización y valorización de los resultados bajo un ambiente de respeto mutuo.

Mientras que en la Fase V se realiza la reflexión meta por medio de la evaluación hecha con los estudiantes y por ellos mismos, para resoluciones con miras a proyectos posteriores. Finalmente, en la Fase VI se reconoce lo aprendido y cómo lo hemos aprendido, a partir de la evaluación de aprendizajes del proyecto sobre lo que debemos reforzar y cómo vamos a hacerlo, cabe resaltar que en esta fase se construyen herramientas recapitulativas para utilizar en actividades futuras similares.

Su estrategia, a través de fases, encamina la organización didáctica de un proyecto, el proyecto didáctico del docente relacionado con el proyecto del aula que elaboran los estudiantes, para lograr la recapitulación del fin del proyecto permitiendo evaluar

situaciones y experiencias. El docente puede implementar una PpP que invite a crear propuestas, logrando que los proyectos surjan de las necesidades e intereses de los estudiantes, propiciando que nos digan qué quieren hacer. La labor del docente en esta pedagogía en realidad lleva dos proyectos, uno corresponde al Proyecto de realización que es elaborado, desarrollado y evaluado por los estudiantes y el Proyecto Didáctico en el cual el docente engloba el anterior y va orientado los aprendizajes.

i. Estrategias para la lectura y la escritura en PpP

Como se mencionó con anterioridad, el interés de Jolibert tuvo su origen en la lectura y la producción de textos, por lo que se presenta a continuación su propuesta del módulo de producción e interrogación de textos y el módulo de aprendizaje de la escritura en los que propone actividades de sistematización en donde cada proceso considera una doble dimensión: metalingüística y metacognitiva, esta última reúne la información que transmite cada texto. En PpP la lectura y la escritura se conciben como procesos articulados entre sí, por medio de las estrategias de aprendizaje colectivo, en el contexto de los formadores de docentes, la comprensión y la producción de textos conllevan a la lectura progresiva.

1) Producción e interrogación de textos

La producción e interrogación de textos toma como punto de partida la reflexión metacognitiva y metalingüística, al ser determinantes en el proceso de construcción del aprendizaje (Jolibert y Jacob, 2015, p. 14), en este proceso los estudiantes internalizan las representaciones mentales. De acuerdo con Jolibert y Sraïki (2014), todo acto de lectura o de producción de escrito es singular, es decir, el sentido del texto leído o producido resulta de una relación única entre un lector o productor y un texto único. Vivir los textos desde la lectura de comprensión, la producción, la comunicación y la construcción de significado de un texto para leerlo o escribirlo.

De acuerdo con lo anterior, la cultura de lo escrito se da a través de la vida misma por medio de textos en situación opuestos a palabras aisladas o fuera de contexto. En este sentido, se logrará la relación privilegiada con la literatura y que descubran la dimensión afectiva e imaginaria de los textos y la producción literaria. Esto permitirá que construyan para sí mismos una representación positiva de su propia interacción con el escrito en la lectura o en la producción. En el modelo de estrategia de interrogación de textos se presentan tres procesos. El primero es la *preparación con el encuentro del texto* a partir de una actividad acorde al proyecto de aprendizaje, contexto y la relación con las experiencias previas el docente mediador experto precisa los desafíos del proyecto y facilita el compromiso de los estudiantes para realizar cada actividad haciéndolos tomar conciencia de lo que saben.

El segundo, la *construcción de la comprensión del texto* el docente guía los procesos de co-construcción de sentido y los involucra en donde se incluye la lectura silenciosa para dar tiempo para que se apropien el significado, realizando actividades que acostumbran como subrayar las ideas principales y la confrontación en forma colectiva de ideas al dar respuestas a las preguntas planteadas. Por último, la *sistematización metacognitiva y metalingüística*, el docente mediador ayuda a recapitular y a conservar la huella de los aprendizajes significativos y da respuesta a un diálogo cognitivo pensando en voz alta ¿qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestra capacidad de leer?

Particularmente en este módulo de producción e interrogación de textos se propicia la interacción del texto en un trabajo colectivo, permitiendo la negociación y las argumentaciones en comunidad. En la interrogación de texto se proponen las estrategias sistematizadas de resolución de problemas en la lectura y la producción de textos, en la construcción de los proyectos de acción. Estos procedimientos vuelven eficaces el acto de leer o de producir el funcionamiento de la lengua cuyo objetivo es ayudar a superar obstáculos que se van encontrando en la producción y comprensión de textos. Es preciso aclarar que los obstáculos no se ven como dificultades con connotaciones negativas, no se relacionan con el fracaso escolar sino con la complejidad de la interacción de los textos.

Por su parte, el rol del docente consiste en localizar estos obstáculos, categorizarlos y preverlos, para seleccionar los que se pueden trabajar de forma colectiva o individual para superarlos. En el caso de situaciones que no están al alcance por el momento el docente utiliza la pedagogía del regalo en la que da una palabra o una lectura parcial como regalo para permitir avanzar en la construcción del aprendizaje, como un instrumento mediador en una estrategia de tipo constructivista.

En la sistematización metacognitiva y metalingüística la interrogante principal es: ¿cómo se logró entender el texto?, es decir, aprender a leer y aprender a escribir identificando los procesos mentales pertinentes como resultado de una reflexión metacognitiva y no como una memorización. De esta manera, los aprendizajes que se están construyendo se consolidan por la reflexión del propio aprendiz para que tomen conciencia sus aprendizajes, a partir de interrogantes como: ¿qué aprendí?, ¿cómo lo hice?, ¿para qué? Al fomentar la reflexión metacognitiva con diferentes instrumentos se abre la posibilidad de que el docente facilite a los estudiantes la construcción del aprendizaje. Esta sistematización consiste en recapitulaciones de lo que se ha aprendido durante la sesión por medio de un balance personal se analizan los descubrimientos en conjunto.

Las actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística consolidan los aprendizajes por medio de actividades articuladas para lograr un proceso complejo de producción de un texto. Observar y comparar hechos de la lengua, regresar y profundizar la reflexión sobre la actividad cuya eficacia se acaba de medir en el transcurso de una interrogación de texto a través de grupo pequeño o individual. Es necesario establecer relaciones significativas entre las experiencias previas del lector, referidas al contenido de la lectura y a la actividad lectora, con la información que nos aporta el texto a lo largo de la lectura (Serra y Oller, 2005, p. 10). Por ser la práctica lectora por gusto el objeto de estudio de esta investigación, se retoma el módulo de interrogación de textos principalmente sin descartar el de producción de textos al ser procesos continuos que se interrelacionan.

2) Módulo de aprendizaje de la escritura

PpP propone el módulo de aprendizaje de la escritura como una estrategia didáctica colectiva de construcción de habilidades para escribir un texto, en este sentido, durante la IP se crean escritos de forma personal y colectiva, en el primer caso se comparten en grupo con la intención de conocer y comentar sus experiencias de lectura. Y en la escritura colectiva se manifiesta la toma de decisiones de una forma cooperativa y democrática en la cual llegan a acuerdos para realizar un escrito en el que participen todos.

El módulo de escritura inicia con un borrador que se escribe, reescribe y revisa de manera colectiva, esta estrategia se organiza en tres momentos: Primero se comienza con la *Preparación para la producción de un texto*, en este momento el rol del docente mediador facilita la intervención de los estudiantes haciéndoles tomar conciencia de lo que saben, se plantea una situación de escritura para utilizar las habilidades que se requieren, se recuperan conocimientos lingüísticos para la producción de un texto.

Enseguida, el segundo momento es la *Gestión de la actividad en la producción de textos* el docente guía las actividades y transforma los errores en elementos de análisis, desde el borrador, la primera escritura, individual con sus respectivas reescrituras parciales y sucesivas. A partir de la reelaboración continua del texto con revisiones tanto de quien produce el texto como de los que leen, hasta lograr un texto terminado. En el tercer momento es la *Sistematización metacognitiva y metalingüística* que consiste en propiciar la reflexión sobre cómo se ha logrado producir el texto con la interrogante ¿qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestra producción de textos?

j. Niveles lingüísticos

De acuerdo con lo anterior, el lector cuando interroga un texto detecta huellas, es decir, claves de significación. Por otro lado, para el productor de textos se utilizan herramientas

lingüísticas para planificar y elaborar textos que se organizan jerárquicamente desde el contexto general al texto se encuentran, enseguida del texto en su conjunto, frases y palabras. Jolibert y Sraïki utilizaron en sus investigaciones los siete niveles de conceptos lingüísticos:

Nivel 1. Del contexto situacional de un texto con parámetros de la situación de comunicación; Nivel 2. Distintos contextos culturales desde diversas dimensiones como literaria, sociológica o histórica; Nivel 3. Tipos de textos leídos o producidos; Nivel 4. Superestructura de los textos, es decir, su organización en conjunto; Nivel 5. Coherencia del discurso y la cohesión del texto; Nivel 6. La lingüística de la frase con sus aspectos sintácticos como el orden de las palabras, concordancias, aspectos ortográficos como la puntuación pertinente y sus aspectos lexicales con las palabras en contexto. Por último, el Nivel 7 De la palabra, el sentido de las palabras para decir lo que uno quiere y de las microestructuras que lo constituyen, morfológicas, sintácticas y semánticas.

Para un aprendiz-lector y un aprendiz-productor estos niveles de conceptos lingüísticos son puntos de referencia para identificar lo que van construyendo para sí mismos a partir de sus experiencias de lectura y de producción de textos, principalmente en los momentos de reflexión metacognitiva y metalingüística con interrogantes como ¿qué nos ha ayudado a comprender el texto de hoy?

k. Evaluación

De acuerdo con la propuesta de PpP la evaluación es una reflexión que acompaña a los aprendizajes de los estudiantes de manera continua, es decir, en cada actividad. Es algo de todos y prioritariamente de cada uno. Los estudiantes son responsables de recorrer su propio aprendizaje a través de una reflexión metacognitiva, sobre sí mismos y sus motivaciones, reconocen su forma de aprender sobre el objeto de aprendizaje. Y de manera paralela permite al docente medir la calidad de su propio trabajo. La evaluación establece

relaciones de conocimientos anteriores, conocimientos nuevos y medir los progresos. Desde esta perspectiva se pueden considerar diferentes categorías de evaluación que integran una sola a partir de sus propósitos, para conocer con mayor precisión el valor de la participación activa del estudiante y del docente en PpP se mencionan a continuación en qué consiste la autoevaluación, la evaluación formativa y la evaluación sumativa.

1) Autoevaluación desde PpP

Reconceptualizar la evaluación al rescatar la importancia de los procesos, así como el rol del formador y el rol del estudiante. Se propone la autoevaluación de los estudiantes, es decir, una autoevaluación de los procesos y situaciones, que de acuerdo con Pimienta (2008) consiste en la reflexión de los procesos de aprendizaje, es decir, en la metacognición para tomar conciencia de cómo se construye el aprendizaje. Y para lograr este proceso de autoevaluación en PpP se propone la autoevaluación de los estudiantes con la ayuda de instrumentos para recabar información de sus procesos de aprendizaje.

2) Evaluación formativa desde PpP

Álvarez (2001) menciona de manera explícita que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar. Pero si está al servicio de la práctica para mejorarla. De acuerdo con lo anterior, la evaluación formativa o formadora en el transcurso de aprendizaje en PpP proporciona información respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, consiste en un balance que permite regular las acciones y tomar el control de su desarrollo.

La evaluación formativa crea condiciones para apropiarse de criterios, autogestión, autoevaluación y autorregulación. Lo cual coincide con lo que menciona Pimienta al afirmar que su finalidad es la mejora del proceso evaluado. Es decir, evalúa, regula y reajusta progresivamente sus estrategias y sus conductas. Durante y después de la realización de una tarea utilizando procesos de evaluación y control.

- Verificar con regularidad el producto de la actividad cognitiva; calidad del tratamiento y coherencia.
- Identificar y superar obstáculos como pérdida de comprensión, análisis de las propias dificultades o errores y saber cómo puedo resolver.
- Evaluar la pertinencia del proyecto cognitivo, midiendo el desfase entre la planificación inicial y la actividad que se está realizando.
- Ajustar las propias estrategias en función de los resultados intermedios.

Este tipo de evaluación facilita que para esta IP el formador de docentes tome conciencia de su forma de aprendizaje ayudando a reforzar y proseguir de forma eficaz.

3) Evaluación sumativa desde PpP

Por su parte la evaluación sumativa, según Pimienta da el valor al final del proceso, es decir, no tiene como propósito mejorar lo que se evalúa de forma inmediata sino de registrar el proceso permitiendo tomar medidas a mediano y largo plazo, para lograr lo anterior este tipo de evaluación sumativa o sumaria en PpP determina el nivel de logro de acuerdo con los criterios que se hayan establecido

Dicho de otra forma, permite hacer un inventario de lo aprendido a partir de una evaluación diagnóstica y en el desarrollo de un proyecto con balances intermedios para informarse del progreso de los aprendizajes de acuerdo con el contrato inicial individual o colectivo. Para lograr lo anterior, se recurre a diversos instrumentos como:

- Lista de cotejo de indicadores como las fichas de auto y coevaluación.
- Escala de apreciación para reconocer la presencia o ausencia de logro de las actividades permitiendo sistematizarlas.
- Cuadros recapitulativos de competencias observadas para registrar el logro que se ha alcanzado.

4) Roles docentes y roles de estudiantes ante la evaluación

Con estos instrumentos se recolectan datos para que el estudiante, en este caso el formador de docentes, desde la perspectiva de PpP tome conciencia de su aprendizaje permitiéndole regularse y reconocer sus logros. Para acompañar a los estudiantes ante el desafío de la evaluación el docente-mediador favorece la interrogación sobre la lengua y la metacognición a partir de huellas de reflexión y de la conciliación del contrato individual con el proyecto de aprendizaje colectivo en el que se contrasta lo que ya sabía de lo que se aprendió.

Aunque la evaluación es prioritaria del estudiante, también forman parte, los docentes, la familia y la escuela. En donde, el propio docente hace una autocrítica de su labor. La evaluación desde PpP se realiza a través de preguntas, ¿cómo vamos? ¿qué nos falta?, en una evaluación parcial, así como la evaluación colectiva (coevaluación) e individual (evaluación) de los proyectos específicos de construcción de competencias, por medio de un balance en el que se pueda reconocer de lo que hemos aprendido y cómo lo hemos aprendido, así como, sobre lo que debemos reforzar y cómo vamos a hacerlo.

Después de este recorrido por las aportaciones de las investigaciones sobre prácticas lectoras docentes en comunidad y los aportes teóricos de los diferentes propósitos de lectura hasta la contribución de PpP para esta IP, con estos referentes mencionados damos paso al capítulo IV con el Diseño de Intervención Pedagógica.

IV. DISEÑO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA SOBRE EL FOMENTO A LA LECTURA EN PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

En este capítulo se presenta el Diseño de Intervención Pedagógica, mismo que se ha consolidado a partir del sustento teórico, del DE y de la estrategia de PpP adaptada a un espacio virtual en programas de formación y actualización docente en educación básica. En el primer apartado se da a conocer el contexto particular, las características de los sujetos de esta Intervención Pedagógica (IP) y se responde en la justificación al cuestionamiento ¿por qué surgió el interés para esta IP? En el segundo apartado se desglosan los elementos metodológicos, desde los propósitos e indicadores hasta el procedimiento específico y fases de la intervención correspondientes a la estrategia de PpP. Por último, se menciona el seguimiento y los instrumentos de evaluación.

A. Elementos metodológicos de la indagación y la intervención

En las siguientes líneas se presentan los aspectos metodológicos de la indagación y de la intervención considerando como punto de partida el contexto particular virtual en el cual se desarrollan encuentros con interacción sincrónica durante la intervención, las características de los participantes y la descripción espacio-temporal de la IP.

1. Contexto virtual sincrónico para la intervención

La formación continua de docentes y directivos de educación básica en los diferentes estados de la República Mexicana, cuentan con programas de formación, actualización y capacitación, para esta IP se considera como referente el programa federal PRODEP, específicamente con un grupo de formadores de docentes que son parte del equipo académico de la UNAM, instancia formadora de dicho programa. Los cursos que son parte de las opciones formativas dirigidos a las figuras educativas de educación básica, en los últimos periodos han sido virtuales a causa de la pandemia.

En este contexto se implementa el taller virtual de esta IP con sesiones sincrónicas, por medio de videollamadas en la plataforma zoom. Misma que permite la interacción de grupos en tiempo real, independientemente de la ubicación en la que se encuentren los participantes, es decir, pueden conectarse de manera simultánea desde diferentes sitios, en este caso desde distintos estados de la República Mexicana. Solo requieren un dispositivo digital e Internet.

Es importante señalar que las videollamadas en zoom dan la posibilidad de dividir a los participantes en salas, con lo que se pueden realizar actividades con diálogos, conversaciones y participaciones en grupos pequeños. Cuando todos se encuentran en la sala principal permite establecer turnos para hablar y se puede configurar para ver todas las pantallas de los participantes conectados, desde casa, la escuela o algún otro sitio.

2. Formadores de docentes en la intervención

Los participantes de esta IP son especialistas que forman parte del cuerpo académico de la UNAM, como formadores de docentes, en el marco del programa PRODEP, colaboran de manera activa en el seguimiento a cursos de los últimos dos periodos de los programas formativos de 2020 y 2021.

Para esta IP se convocó al taller a los mismos sujetos del DE, de los cuales confirmaron su asistencia 23 participantes que radican en diferentes estados: Ciudad de México, Estado de México, Hidalgo, Jalisco, Morelos y Tabasco.

Los formadores de docentes que participan en esta IP tienen al menos cuatro años de experiencia en cursos de formación y capacitación docente, también han sido docentes, este aspecto es relevante porque tienen el contexto de las figuras educativas que toman los cursos. Por otro lado, cuentan con una formación profesional de licenciatura en el área de educación o letras, aunque también hay casos que su licenciatura se relaciona con

matemáticas y en posgrado se vinculan a letras o educación. Son profesionales que realizan actividades en el ámbito académico. Una de las características que predomina en ellos es que buscan mantenerse actualizados por lo que frecuentemente toman cursos o talleres. Son lectores predominantemente utilitarios para cubrir esa necesidad de estar informados sobre teorías o tendencias educativas.

3. Espacios virtuales sincrónicos de la intervención

Los participantes se encuentran en diferentes puntos de la República Mexicana por lo cual la intervención se realizará en un espacio virtual, por medio de sesiones sincrónicas a través de la plataforma de reuniones virtuales zoom. Esta plataforma es la misma que se utiliza para las sesiones sincrónicas en línea de los cursos para docentes de educación básica, se puede ingresar a las reuniones por medio de un dispositivo digital (computadora de escritorio, lap top, tableta o teléfono móvil), cuenta con chat, permite grabar las sesiones, dividir en salas pequeñas a los participantes de una misma reunión para favorecer actividades cooperativas.

Estas videollamadas por zoom dan la posibilidad de compartir el trabajo que se realiza durante la intervención a manera de seguimiento y, para que todos los participantes cuenten con experiencias y productos que resulten de las sesiones sincrónicas programadas durante tres meses en el periodo de octubre a diciembre de 2022.

La IP comienza en octubre de 2022 con la solicitud y autorización, para convocar a los formadores de docentes al taller, al representante académico del área de Proyectos estratégicos correspondiente a la colaboración de los programas formativos del PRODEP, de la Secretaría de Desarrollo Institucional (SDI) de la UNAM. Las sesiones virtuales de esta IP se calendarizan en lunes a las 7 PM, con una duración de 2 horas cada sesión durante 10 sesiones, por medio de videollamadas a través de la plataforma zoom.

4. Justificación

Ante el reto permanente en la formación, profesionalización y actualización de las figuras educativas de educación básica en servicio, docentes, técnicos docentes, directivos y demás actores educativos. Se presenta esta IP que se fundamenta en la propuesta de PpP por medio de estrategias de diálogo, de vida cooperativa y democrática, para contribuir en el desarrollo del gusto por la lectura de forma autónoma y en colectivo en un grupo de formadores de docentes, que forman parte del cuerpo académico que está a cargo del acompañamiento de los cursos PRODEP de la ENFC, que reciben las maestras y maestros de educación básica.

La relación de esta IP con los cursos PRODEP es principalmente en el campo de Lenguaje y comunicación ya que se pretende desarrollar el gusto por la lectura a través de PpP al considerar los intereses, las experiencias lectoras de los formadores de docentes, en ambientes virtuales propicios para socializar las prácticas lectoras que los han motivado a leer por placer e inviten y contagien a la lectura por gusto, y favorecer el escenario educativo actual y no sólo reproducir prácticas lectoras acordes a las propuestas curriculares vigentes.

Para lograr que la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo vaya más allá de la lectura por obligación, se diversifican los usos de la lectura y se provocan encuentros gratos con la lectura para encaminar la trayectoria como lectores de los formadores de docentes. Finalmente, se promueven prácticas lectoras de manera estratégica y permanente, por medio de la reflexión y la participación en el diseño de ambientes lectores creativos y lúdicos, en el que se desarrollan conversaciones que invitan y contagian el interés y gusto por la lectura en sus propios espacios de formación. Por lo tanto, esta IP contribuye a fortalecer la práctica lectora de los formadores de docentes que participan en algún programa en el marco del PRODEP.

B. La Intervención Pedagógica con formadores de docentes a distancia

La IP, que se realiza para propiciar la práctica lectora autónoma y por gusto en los formadores de docentes y a su vez compartir estas experiencias de lectura en sus espacios de formación con sus grupos de docentes de educación básica, requiere de la precisión de sus propósitos, la lista de acciones previas y los recursos que se consideran para preparar la IP. Así como las competencias e indicadores de logro, el procedimiento específico para la IP y la evaluación y el seguimiento puntualizando al final de este apartado las herramientas de evaluación que se utilizan.

1. Propósitos

La práctica lectora autónoma y por gusto, en espacios virtuales, juega un papel relevante, para clarificar lo anterior se precisan los propósitos enfocados a los participantes de esta IP. Que los formadores de docentes de educación básica del PRODEP, en el periodo de 2022-2023:

- Realicen prácticas lectoras con el apoyo de recursos digitales, a partir del uso de estrategias de vida cooperativa y democrática, con textos completos que favorezcan su lectura autónoma y por gusto.
- Compartan experiencias de lectura placentera en ambientes lectores favorables virtuales, para el fomento a la lectura por gusto de manera autónoma.
- Socialicen sus lecturas placenteras utilizando estrategias lúdicas a través de comentarios auténticos y conversaciones sobre los textos de su interés para invitar a leer y contagiar la lectura por gusto.
- Vivencien actividades lúdicas colectivas y condiciones favorecedoras para la lectura en el grupo de formadores y a su vez entre los docentes en sus espacios virtuales de formación y actualización, a partir de la reflexión sobre la importancia del papel del docente de educación básica en el fomento de la lectura por gusto.

2. Lista de acciones previas y recursos

En el diseño de esta IP se realizan una serie de preparativos, de los cuales se consideran como primeras acciones:

- ✓ Informar y presentarle al representante académico del área de proyectos estratégicos que está a cargo del cuerpo académico de formadores de docentes la forma de trabajo en la que se llevará a cabo la IP.
- ✓ Planificar el cronograma para calendarizar las sesiones para la IP.
- ✓ Gestionar con el área académica el uso de la plataforma zoom para las reuniones virtuales.
- ✓ Crear un espacio virtual, por medio de una carpeta Drive, para que los participantes comenten experiencias de las sesiones en documentos compartidos, productos, lecturas e ideas con la posibilidad de subir archivos y videos para la consulta de todo el grupo.
- ✓ Realizar la convocatoria a los formadores de docentes para dar a conocer el taller virtual y la forma de trabajo. Se invitará a confirmar su participación en la IP.
- ✓ Indagar estrategias para favorecer el gusto por la lectura, actividades lúdicas, materiales audiovisuales y recurso tecnológicos.
- ✓ Seleccionar estrategias lúdicas acordes a PpP para la IP.
- ✓ Reunir material de lectura en formato digital para facilitar compartirlo y preferentemente contar con el mismo texto en libro impreso.
- ✓ Seleccionar música Bossa Nova y Jazz para ambientar algunos momentos de las sesiones.
- ✓ Elaborar una lista de estrategias para las sesiones en las cuales se incluya la elaboración de un producto que permita asociar significativamente con las sesiones como un buzón, un mapa, listado de retos, por mencionar algunas opciones.
- ✓ Hacer una lista de actividades lúdicas y materiales para juegos cooperativos con los participantes como tarjetas de preguntas, tableros interactivos, entre otros.

3. Competencias e indicadores

Las competencias e indicadores de logro permiten valorar por medio de diversos instrumentos de evaluación las prácticas lectoras autónomas y por gusto, entre los formadores de docentes, favoreciendo así los comentarios y recomendaciones de lecturas placenteras en espacios colectivos a partir fundamentalmente de los principios de Pedagogía por Proyectos (Ver figura 25).

COMPETENCIA GENERAL	
Realiza y disfruta prácticas lectoras placenteras en espacios virtuales, a través de estrategias de vida cooperativa, para favorecer la lectura autónoma y por gusto en colectivo, que comparte en los diversos espacios de los formadores de docentes de educación básica.	
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	INDICADORES
1. Participa de manera cooperativa y activa en espacios lectores virtuales donde experimenta prácticas lectoras placenteras.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lee diversas lecturas bajo un ambiente cooperativo. ▪ Lee textos completos por gusto. ▪ Experimenta el disfrute de la lectura a partir de sus gustos e intereses. ▪ Se involucra en la conformación del ambiente y espacio lector. ▪ Crea un clima apropiado para la convivencia y socialización de prácticas lectoras.
2. Recomienda textos de su interés, a partir de comentarios y conversaciones auténticas que invitan a contagiar la lectura por gusto en los otros.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muestra interés al leer y escuchar un texto en voz alta. ▪ Expresa con confianza lo que opina sobre los textos leídos y escuchados. ▪ Participa activamente en la conversación de las experiencias lectoras. ▪ Invita a leer las lecturas que realiza por gusto. ▪ Comenta y recomienda con entusiasmo los textos que disfrutó.
3. Comparte experiencias de lectura placentera a través de actividades lúdicas individuales y colectivas, creando condiciones favorecedoras para un espacio de acercamiento a la lectura por gusto con apoyo de recursos digitales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participa en actividades lúdicas que posibilitan un momento gozoso de lectura. ▪ Disfruta de las actividades lectoras. ▪ Manifiesta sus propios intereses lectores para favorecer los encuentros de lectura. ▪ Reconoce las condiciones favorecedoras de lectura colectiva. ▪ Demuestra aplicar condiciones favorecedoras de lectura colectiva en sus espacios de formación docente. ▪ Reflexiona sobre la importancia de disfrutar la lectura para contagiar el gusto lector a favor de la construcción de espacios placenteros de lectura.

Fig. 25 Cuadro de competencias.

4. Procedimiento específico de la IP: Taller virtual

El diseño de esta IP tiene como propósito fomentar la lectura autónoma y por gusto en colectivo, en un grupo de formadores de docentes, en espacios virtuales. Se realiza bajo los principios pedagógicos de la estrategia de PpP, entre los que destacan el diálogo y la vida cooperativa, la lectura de textos en colectivo, a partir del desarrollo de las fases propuestas para una vida en proyectos, en este caso desde el planteamiento de un taller virtual. Considerando la Fase I *Definición y planificación del proyecto*, que en este taller presenta una planeación flexible de las sesiones, se les da a conocer como propuesta a los participantes y en todo momento es modificable.

a. Planeación del taller virtual de fomento a la lectura

Para realizar la planeación del taller virtual se prevén los siguientes recursos y actividades recurrentes para cada sesión (Ver figura 26).

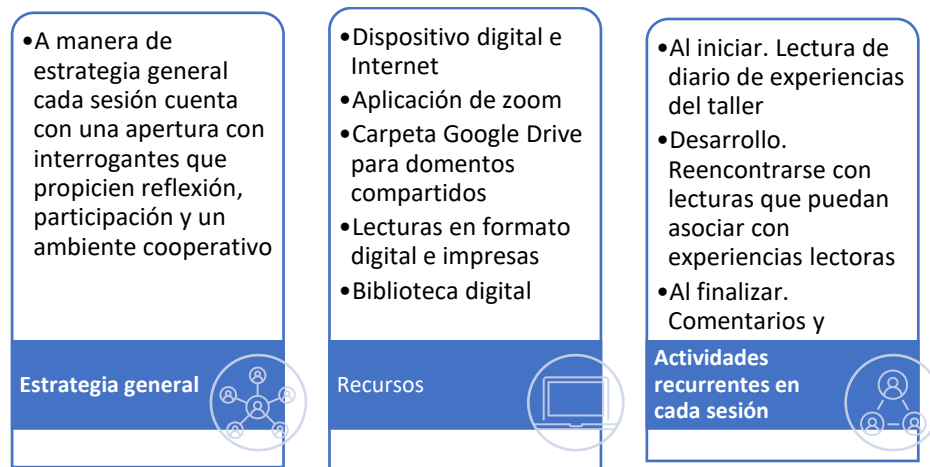


Fig. 26 Estrategia, recursos y actividades recurrentes del taller virtual.

Las sesiones virtuales del taller se correlacionan con las fases de PpP, por lo que las primeras sesiones del taller se destinan a preparar el ambiente y la participación con algunos recursos de las CFpA que se mantienen a lo largo del taller. Para conocer a detalle el procedimiento de la IP se presenta a continuación la planeación del taller virtual.

Nombre de Taller [el nombre del taller lo definen en conjunto los participantes]

	Sesión	Propósitos	Recursos	Actividad
FASE I	1. Invitación a disfrutar la lectura en nuestro espacio	<p>Primer acercamiento a las CFpA</p> <p>Descubrir el libro desde su experiencia</p>	<p>Documento Jamboard compartido para cuadro de cumpleaños</p> <p>PPT de la sesión con las lecturas:</p> <p><i>El dinosaurio</i> de Monterroso</p> <p><i>La culta dama</i> de De la colina</p> <p>Biblioteca digital</p> <p><i>Video Los fantásticos libros voladores de del Sr. Morris</i></p> <p>Lessmore de William Joyce</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lista de asistencia • Calendario de sesiones • Cuadro de cumpleaños 	<p>Apertura</p> <p>Participación y reflexiones en respuesta a:</p> <p>¿cuáles son tus expectativas?</p> <p>¿cómo te sientes de estar aquí?</p> <p>Forma de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registro de asistencia • Rincón de lectura “Para comenzar Digital” <p>Se solicita material para la sesión 3 (masita o plastilina)</p>
	2. Nuestro taller	<p>Presentar propósito del taller</p> <p>Invitar a construir el taller de manera activa y cooperativa el propósito</p> <p>Decidir nombre del taller de forma colaborativa</p>	<p>Video <i>El día que los crayones renunciaron</i> de Drew Daywalt</p> <p>Ilust. Oliver Jeffers</p> <p>Plastilina o masita moldeable</p> <p>Biblioteca digital</p> <p>Documento word compartido para registrar sus memorias sobre el acercamiento a la lectura</p>	<p>Lectura del Diario de experiencias del taller</p> <p>Propuesta de actividad de presentación:</p> <p>Después de ver el video ¿Qué crayón eres? (grupos pequeños)</p> <p>Si fueras un personaje de una historia (asociar con alguna lectura y por qué). Mientras comentan su personaje lo crearán con su masita moldeable y presentan al grupo</p> <p>Recuerda:</p> <p>Libros y lecturas en casa, en la escuela o en algún otro lugar</p> <p>Compartir documento Word para que escriban su Memoria</p> <p>Acordar quién se lleva el Diario</p> <p>Construcción de calaverita literaria (inicio)</p>
	3. Leamos juntos	<p>Practicar lectura en colectivo</p>	<p>PPT de la sesión con los fragmentos de lecturas para reconocer o relacionar:</p> <p><i>El principito</i> de Saint-Exupery</p> <p><i>Alicia en el país de las maravillas</i> de Lewis Carrol</p> <p><i>Mujeres de ojos grandes</i> de Mastretta</p> <p><i>Rayuela</i> de Cortazar</p> <p><i>La ley de herodes</i> de Ibarra</p> <p>Documento compartido con la herramienta para planificar un proyecto</p>	<p>Lectura del Diario de experiencias del taller</p> <p>Leer fragmentos en voz alta y preguntar qué les recuerda, si reconocen la lectura de dónde proviene el fragmento</p> <p>Hay que mencionar que estamos listos para la pregunta: ¿Qué quieren que leamos juntos?</p> <p>Un voluntario anota las ideas</p> <p>Seleccionan las ideas que más llamen su atención</p> <p>Si surgen muchas ideas se organizan grupos pequeños de acuerdo con intereses y en consenso elegir una de ellas = Proyecto de acción</p> <p>Se planifica proyecto con la herramienta para planificar (roles y tareas para llevarlo a cabo)</p> <p>Se solicita que para la siguiente sesión preparen una lectura que hayan disfrutado</p> <p>Para siguiente sesión</p> <p>Actividad permanente: Escribir en su diario personal su Memoria sobre su historia lectora, lo que vayan recordando y/o reencontrando con las experiencias compartidas en el taller.</p> <p>Acordar quién se lleva el Diario</p>

	Sesión	Propósitos	Recursos	Actividad
Fase II	4. La lectura por gusto en dónde la encontramos	Identificar qué contenidos de los cursos de formación docente se relacionan con el proyecto de acción a partir de los elementos que identifiquen con la Estrategia Nacional de Formación Docente	Caja de cereal Hojas de colores Plumones Gagnon-Roberge p. 90 Documento Jamboard compartido ¿Por qué lees? Documento digital de la Estrategia Nacional de Formación Docente	Lectura del Diario de experiencias del taller Presentar su obra literaria seleccionada en la sesión anterior que han disfrutado o si se definió lectura específica Lectura en voz alta de algún capítulo y/o fragmento: Lectura individual - colectiva De su lectura Elaborar caja de cereal Ilustración de portada Lateral 1 Opinión del autor Lateral 2 Valores nutritivos del libro (número de páginas, nivel de dificultad, porcentaje de humor...) p 90 Compartir su caja de cereal y pedir que escriban ¿Por qué lees? Relación entre las actividades del taller y la ENFD. Grupos pequeños por ejes articuladores Organizar lecturas de siguientes sesiones Acordar quién se lleva el Diario
	5. El libro un buen regalo	Establecer compromisos individuales y colectivos	PPT de la sesión con <i>Recetas de lluvia y azúcar</i> de Eva Manzano y Mónica Gutiérrez Serna Propuestas de las lecturas que han disfrutado Documento compartido con la Herramienta de contrato	Lectura del Diario de experiencias del taller Lectura en voz alta de algún capítulo y/o fragmento y guiarlos a que sea de sus lecturas elegidas (como reserva Recetas de lluvia y azúcar) Un libro que regalé y uno que me regalaron Elaboración de contrato colectivo Actividad permanente: Escribir en su diario personal su Memoria sobre su historia lectora.
	6. Mi historia lectora	Dialogar posibilidades de implementar en las sesiones con los docentes CFpA de PpP Comentar el Proyecto colectivo y Proyecto de acción	Baraja literaria PPT de la sesión con CFpA	Lectura del Diario de experiencias del taller Autores - Comentar lecturas Qué lecturas les recuerda un momento de lectura placentera y gozosa. Compartan algunas para comentarlas y las otras que las registren en su Memoria Mi historia lectora en la escuela Mi historia lectora en el último año-pandemia Actividad permanente: Escribir en su diario personal su Memoria sobre su historia lectora
	7. Balance de lecturas	Conocer la Interrogación de textos como estrategia	PPT de la sesión Interrogación de textos <i>La recta y el punto. Un romance matemático</i> de Norton Juster	Lectura Diario de experiencias del taller Lectura en voz alta de <i>La recta y el punto. Un romance matemático</i> – las matemáticas también están en la literatura Interrogación de textos. Se les invita a probar estrategia en sus grupos con docentes Retomamos el Proyecto colectivo y cada participante toma su rol Balance intermedio ¿en qué punto estamos? Revisamos y si es necesario reajustamos Actividad permanente: Escribir en su diario personal su Memoria sobre su historia lectora, lo que vayan recordando y/o reencontrando con las experiencias compartidas en el taller. Acordar quién se lleva el Diario

	Sesión	Propósitos	Recursos	Actividad
FASE IV	8. La lectura por gusto en colectivo	Establecer en colectivo propuestas de acercamiento al trabajo por proyectos bajo los principios de PpP	Fondo con el Proyecto colectivo y planificación del proyecto de acción Viejos juegos de Rodari Video <i>Dibújame un principito</i> de Michel Von Zeveren	Lectura Diario de experiencias del taller Seleccionen palabras y frases cortas de títulos y los inicios de lecturas Viejos juegos de Rodari Recortes de palabras de títulos o inicios de lecturas para formar un poema Actividad permanente: Escribir en su diario personal su Memoria sobre su historia lectora, lo que vayan recordando y/o reencontrando con las experiencias compartidas en el taller. Acordar quién se lleva el Diario
FASE V	9. Lo que hemos realizado juntos	Evaluar lo que hemos realizado juntos En colectivo propuestas de cómo compartir esta experiencia: socialización	<i>El monstruo de colores</i> de Anna Llenas	Lectura Diario de experiencias del taller Portadas y títulos - <i>El monstruo de colores</i> Video con secuencia de portadas Actividad permanente: Escribir en su diario personal su Memoria sobre su historia lectora, lo que vayan recordando y/o reencontrando con las experiencias compartidas en el taller. Acordar quién se lleva el Diario
FASE VI	10. Creando nuevas memorias	Evaluar lo que hemos realizado juntos		Actividad de socialización acordada Lectura colectiva de su diario personal su Memoria Dónde encontraron la lectura por gusto y cómo

Para concretar, en la primera fase se hace la pregunta abierta: ¿Qué quieren que leamos juntos durante las siguientes sesiones del taller? A partir de ello se definen las lecturas y las actividades que las acompañan. Se les invita a compartir sus propuestas para que todos den a conocer sus intereses. Se toma nota para reconstruir y modificar las actividades de la planeación del taller considerando sus propuestas a partir de su propia lista de lecturas.

Se propone la organización en grupos pequeños, de acuerdo con su interés, por ejemplo, un grupo para los interesados en la lectura de relatos cortos o cuentos que permitan realizar la lectura en espacios breves de tiempo, otro grupo para los que prefieren una novela y realizar lecturas por capítulos, otro grupo para los que proponen lectura de leyendas, es decir, se forman tantos grupos como propuestas, aunque se agrupan las propuestas que son muy similares. En grupos pequeños se organizan, preparan y acuerdan cómo presentarán su propuesta al grupo. Puntualizan los argumentos con las principales ventajas, con el propósito de interesar a los otros grupos pequeños en su propuesta. Cada grupo expone su propuesta y se estimula al intercambio de argumentos propiciando que digan los pros y contras de las diferentes propuestas para elegir juntos la lectura que van a realizar.

En este caso, se consolida la propuesta de lectura a partir de los principios del proyecto colectivo se determina la lectura que se realizará en las sesiones, que para elegir se acude a un consenso, una negociación o una votación. Para clarificar, el *consenso* es cuando entre todos determinan cuál proyecto de lectura van a realizar, si no logran ponerse de acuerdo se organiza, como último recurso, una *votación* para la elección del proyecto del grupo. Posteriormente ellos construyen su propio propósito y le dan un nombre al taller.

A continuación, se les indica el contrato de actividades y el de aprendizaje en lectura los elementos que corresponden a su propio contrato individual, se realiza la adaptación a formato digital por medio de un formulario sin perder los elementos que contiene la herramienta del Contrato individual (ver figura 27). De tal manera que se registran las actividades a realizar a partir de acuerdos para lograr desarrollar el taller. En la figura la columna izquierda corresponde al Contrato de actividades, es decir, la o las actividades que de manera individual cada uno se compromete a realizar. Y de forma paralela en la columna de la derecha se presenta lo que reconocen que saben.

Contrato individual	
Contrato de actividades	Contrato de aprendizaje en lectura
Lo que tengo que hacer	Lo que ya sé
	Lo que voy a aprender
Lo que hice bien	Lo que aprendí de los demás
Lo que me costó	Mi recordatorio
Mis resoluciones	Cómo aprendí

Fig. 27 Herramienta para contrato individual (recuperado en Jolibert y Sraïki, 2014).

Después de concretar la planificación en grupo y la elaboración del contrato se comienza con la realización de actividades en la siguiente fase. Entonces, en la Fase II *Explicitación de los contenidos de aprendizaje y las competencias a construir*, todos participan, elaboran el proyecto global de aprendizaje y reflexionan sobre las prácticas lectoras en común. Se requiere que cada integrante del grupo defina con claridad su rol.

En el taller se busca la relación de las actividades realizadas con la Estrategia Nacional de Formación Continua, misma que vincula los ejes articuladores del documento publicado en el DOF en agosto 2022 correspondiente al Anexo del Plan de estudio 2022. Durante las sesiones del taller es recurrente la organización de grupos pequeños y el planteamiento de preguntas como cuánto tiempo necesitan, cómo lo quieren trabajar para que en colectivo definan si tendrán momentos de trabajo individual, grupal o en equipos y después de comentar a todo el grupo. En esta fase se utiliza la herramienta de proyecto colectivo con su respectiva adaptación virtual al taller (ver figura 28).

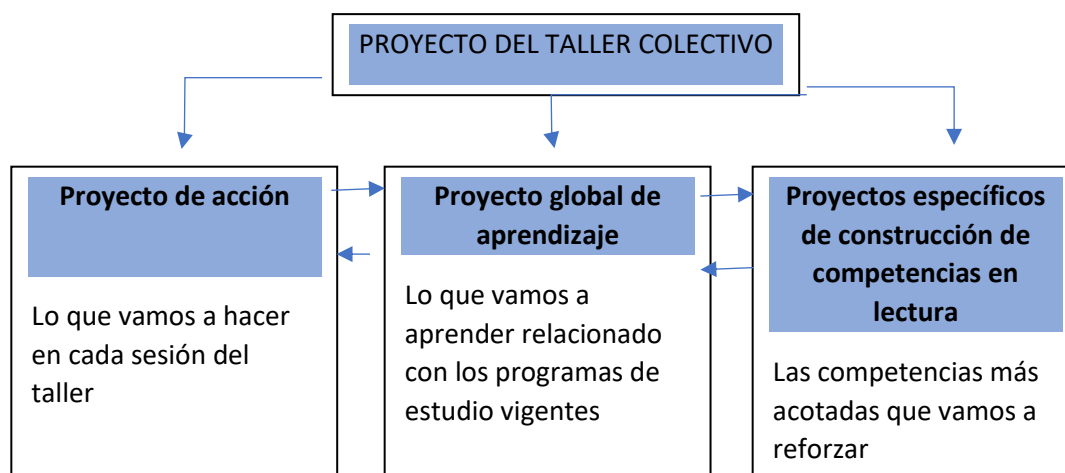


Fig. 28 Herramienta para proyecto colectivo (recuperado de Jolibert y Sraïki, 2014).

De acuerdo con lo anterior, en la Fase III *Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes*, se desarrollan balances intermedios en cada sesión del taller en el que se pregunta, ¿en qué punto estamos?, ¿cuáles son las dificultades?, ¿cuáles son los logros? Y se ayuda a los que llevan el rol de estudiantes con el apoyo que requieran. Posteriormente, ya en la Fase IV *Realización final del proyecto de acción, socialización y valoración del proyecto*, se realiza la socialización del proyecto, en su rol de estudiantes bajo sus propias propuestas, decidiendo en colectivo definen la forma en la que se dará a conocer el resultado del taller, formando parte de una primera evaluación de las competencias. Y se listan las tareas a realizar en cada sesión, quienes serán responsables de cada actividad, un calendario y los recursos que se requieran.

Después de socializar sus resultados, en la Fase V Se realiza *la evaluación colectiva del proyecto en sí mismo y en su conjunto*, que en este caso es taller. En esta fase se retoma la segunda parte del contrato individual del taller, donde se anotan los resultados del proyecto, se realiza una síntesis de lo que funcionó y lo que no funcionó. Se comparan los objetivos alcanzados, así como una autoevaluación de logros y se propicia la reflexión respecto a obstáculos, logros y mejoras. Se sugiere realizar una asamblea para identificar de forma colectiva lo que sabían, lo que les falta por saber, cómo lo aprendieron, así como lo que sí y lo que no resultó.

Por último, durante la Fase VI *Síntesis metacognitiva sobre los aprendizajes y de las competencias de todo tipo construidas en el transcurso de un proyecto*, se relacionan el proyecto global de aprendizaje con el de competencias específicas, para ello se realiza una reflexión metacognitiva de los logros alcanzados y los no alcanzados respecto a la construcción de aprendizajes. En esta última fase se realizó un recuento de las situaciones didácticas, los textos producidos y el producto elaborado durante el taller (Ver figura 29).

Situaciones de lectura	Situaciones de producción escrita	Actividades de sistematización	Relaciones con otras áreas disciplinarias
Lectura en voz alta		Documentación	
Muestra interés al leer y escuchar un texto en voz alta	Calaverita literaria en colectivo a través de documento compartido	Carpeta digital don evidencias de escritos	Relación con los ejes articuladores del modelo educativo 2022
Lee textos completos		Creación colectiva de Biblioteca digital	
Crea un clima apropiado para la convivencia y socialización de prácticas lectoras	Participación por turnos en el diario del taller (memoria)	Participación colectiva	
Reflexiona sobre la importancia de disfrutar la lectura y contagiar el gusto lector		Creación colectiva de diapositiva con puntos clave que se conversaron	
		Relación estrecha entre la lectura y la escritura	

Fig. 29 Organización de IP.

Se utilizaron diversos instrumentos de evaluación: lista de cotejo, escala estimativa y cuadro recapitulativo de competencias observadas para recapitular aprendizajes posteriores. Para visualizar estos instrumentos se presentan en el siguiente apartado.

C. Evaluación y seguimiento

En PpP la evaluación, en sí misma es una herramienta para la construcción de aprendizajes. Para hacer la evaluación y seguimiento de esta IP como Taller, se recurre a diferentes tipos de instrumentos, en primera instancia por el Diario autobiográfico, además de otros instrumentos de valoración como lista de cotejo, escala estimativa y cuadros recapitulativos de competencias observadas.

1. Diario autobiográfico

Para la evaluación y el seguimiento de la IP se registraron los acontecimientos observados en los formadores de docentes durante sus sesiones virtuales por medio del Diario autobiográfico (Ver figura 30).

Diario autobiográfico		Fecha
Descripción de los hechos	Notas	

Fig. 30 Diario autobiográfico.

2. Lista de cotejo

La lista de cotejo es un instrumento de evaluación que permite ubicar el nivel de logro de los indicadores y competencias. En este caso, para reconocer cuántos del grupo sí alcanzan o no los logros esperados (Ver figura 31).

Taller		Fecha									
COMPETENCIA											
Participa de manera cooperativa y activa en espacios lectores virtuales donde experimenta prácticas lectoras placenteras.											
	Indicadores	Lee diversas lecturas bajo un ambiente cooperativo		Lee textos completos por gusto.		Experimenta el disfrute de la lectura a partir de sus gustos e intereses		Se involucra en la conformación del ambiente y espacio lector.		Crea un clima apropiado para la convivencia y socialización de prácticas lectoras.	
No.	Formador	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
1	ABIGAIL										
2	ADRIÁN										
3	ÁNGELES										
4	ANGELINA										
5	CLAUDIA										
6	DIANA										
7	EDMUNDO										
8	ELENA										
9	ELISA										
10	ERIKA										
11	ESTELA										
12	FRANCISCO										
13	LAURA										
14	LORENA										
15	MARTHA										
16	NELLY										
17	NORMA										
18	PATRICIA										
19	PILAR										
20	RODOLFO										
21	ROSA										
22	SALVADOR										
23	ULISES										
	TOTAL										

Fig. 31 Lista de cotejo basada en Malagón y Montes (2012, p. 56).

3. Escala estimativa

La escala estimativa permite reconocer el grado de intensidad en los que logran las actividades señaladas en los indicadores (ver figura 33).

Taller		Fecha																			
COMPETENCIA GENERAL Realiza y disfruta prácticas lectoras placenteras, en espacios presenciales y virtuales, a través de estrategias de vida cooperativa, para favorecer el fomento a la lectura autónoma y por gusto, que comparte en los propios espacios de los formadores de docentes de educación básica																					
COMPETENCIA ESPECÍFICA Recomienda textos de su interés, a partir de comentarios y conversaciones auténticas que invitan a contagiar la lectura por gusto en los otros.																					
ESCALA DE VALORACIÓN Siempre (S) Frecuentemente (F) Algunas veces (AV) Nunca (N)		INDICADORES																			
		Muestra interés al leer y escuchar un texto en voz alta.				Expresa con confianza lo que opina sobre los textos leídos y escuchados.				Participa activamente en la conversación de las experiencias lectoras.				Invita a leer las lecturas que realiza por gusto.				Comenta y recomienda con entusiasmo los textos que disfrutó.			
Núm.	Nombre de formador	S	F	AV	N	S	F	AV	N	S	F	AV	N	S	F	AV	N	S	F	AV	N
1	ABIGAIL																				
2	ADRIÁN																				
3	ÁNGELES																				
4	ANGELINA																				
5	CLAUDIA																				
6	DIANA																				
7	EDMUNDO																				
8	ELENA																				
9	ELISA																				
10	ERIKA																				
11	ESTELA																				
12	FRANCISCO																				
13	LAURA																				
14	LORENA																				
15	MARTHA																				
16	NELLY																				
17	NORMA																				
18	PATRICIA																				
19	PILAR																				
20	RODOLFO																				
21	ROSA																				
22	SALVADOR																				
23	ULISES																				
	TOTAL																				

Fig. 33 Escala estimativa (basado en Pimienta, 2008, p. 74).

4. Cuadro recapitulativo de competencias observadas

El cuadro recapitulativo (ver figura 34) que propone Jolibert, permite registrar si el logro se ha alcanzado (Construido), si está en proceso (En vías de construcción) o si no se ha logrado

INDICADORES	NOMBRE DEL FORMADOR DE DOCENTES																						
1. Participa en actividades lúdicas que posibilitan un momento gozoso de lectura.																							
2. Disfruta de las actividades lectoras.																							
3. Manifiesta sus propios intereses lectores para favorecer los encuentros de lectura.																							
4. Reconoce las condiciones favorecedoras de lectura colectiva.																							
5. Demuestra aplicar condiciones favorecedoras de lectura colectiva en sus espacios de formación docente.																							
6. Reflexiona sobre la importancia de disfrutar la lectura para contagiar el gusto lector a favor de la construcción de espacios placenteros de lectura.																							
7. Muestra interés al leer y escuchar un texto en voz alta.																							
8. Expresa con confianza lo que opina sobre los textos leídos y escuchados.																							
9. Participa activamente en la conversación de las experiencias lectoras.																							
10. Invita a leer las lecturas que realiza por gusto.																							
11. Comenta y recomienda con entusiasmo los textos que disfrutó.																							
12. Lee diversas lecturas bajo un ambiente cooperativo.																							
13. Lee textos completos por gusto.																							
14. Experimenta el disfrute de la lectura a partir de sus gustos e intereses.																							
15. Se involucra en la conformación del ambiente y espacio lector.																							
16. Experimenta el disfrute de la lectura a partir de sus gustos e intereses.																							
17. Lee textos completos por gusto.																							
18. Lee diversas lecturas bajo un ambiente cooperativo.																							
EVALUACIÓN RECAPITULATIVA PARCIAL C = Construido VC = En vías de construcción NA = Necesita apoyo	1. ABIGAIL	2. ADRIÁN	3. ÁNGELES	4. ANGELINA	5. CLAUDIA	6. DIANA	7. EDMILUNDO	8. ELENA	9. ELISA	10. ERIKA	11. ESTELA	12. FRANCISCO	13. LAURA	14. LORENA	15. MARTHA	16. NELLY	17. NORMA	18. PATRICIA	19. PILAR	20. RODOLFO	21. ROSA	22. SALVADOR	23. ULISES

Fig. 34 Cuadro recapitulativo de competencias observadas (basado en Jolibert y Jacob, 2015, p. 193)

(Necesita apoyo). Este instrumento se aplica en dos momentos, al inicio para tener un referente de cómo están y al finalizar la IP con la finalidad contrastar el proceso de aprendizaje y los resultados.

De manera conjunta con estos instrumentos se logra la recolección de datos para el análisis e interpretación permitiendo hacer la reconstrucción de la IP bajo una línea hermenéutica, en la cual el análisis es holístico de contenido y contribuirá a resignificar la práctica docente en cuanto al fomento a la lectura autónoma y por gusto en los formadores de docentes y a su vez en los docentes que acudan a los cursos de formación y actualización PRODEP.

En relación con el diseño de la IP expuesta, se reconoce la relevancia del contexto virtual sincrónico en el que se desarrolla la intervención, de forma específica, por medio de un taller para formadores de docentes. Dentro de este marco, los participantes del taller virtual logran interactuar de manera sincrónica cada lunes, desde seis diferentes estados de la República Mexicana. En un espacio que promueve la vida cooperativa, a través de lecturas colectivas a favor del fomento por el gusto de la lectura.

Para dar cuenta de lo anterior, en el capítulo V se presentan los resultados de la IP, con un apartado dedicado al informe biográfico-narrativo mediante relatos organizados en episodios. Y en el último apartado con el informe general, se dan a conocer los hallazgos, reflexiones, alcances y conclusiones de la IP.

CAPÍTULO V. LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Por último, este capítulo integra en dos apartados principales el resultado de esta investigación. En el primero se relata el reencuentro con la lectura en el Informe Biográfico-narrativo, haciendo un recorrido en episodios que van desde cómo surgió el interés por las prácticas lectoras autónomas y por gusto en espacios de formación docente. Y paso a paso, el camino que se recorrió en colectivo durante la IP, a lo largo del taller virtual. En el segundo apartado, se expone el Informe general en el cual se presenta de manera concreta cómo se realizó la IP, con sus respectivos resultados, reflexiones y alcances.

A. Informe Biográfico-narrativo: Reencuentro con la lectura

En este apartado se presentan los relatos organizados en episodios, en los cuales se da cuenta de cómo surgió esta investigación y cómo se desarrolló la intervención, se menciona brevemente el alcance que ha tenido y cómo en los encuentros virtuales del grupo de formadores de docentes han hecho eco sus voces al compartir experiencias lectoras.

Episodio 1. El que busca, encuentra

*Leer es siempre un traslado, un viaje,
un irse para encontrarse.
Antonio Basanta²*

Una tarde con una pausa, una invitación y una conferencia compré un boleto para entrar a esta feria llamada Maestría. En 2021, en el segundo intento, con un calendario confundido llegó mi turno para la entrevista, repentinamente sonó el teléfono, era una llamada avisando que me estaban esperando, corrí a mi computadora, pero ingresé casi veinte minutos después, tarde, agitada y desatinada en las respuestas.

² Cita de Antonio Basanta (2017).

- **Tesoros del pasado**

Todo empezó un viernes 21 de marzo, llegué a la Ciudad de México con la primavera, desde ese día me llamaron Laura. Soy la tercera de cuatro hermanos, dos hombres y dos mujeres. Tengo una imagen en mi memoria como una escena de película, una niña formada en la fila de las tortillas imitando al que despachaba. El señor siempre tenía una pequeña novela en la mano y, mientras salían las tortillas de la máquina, él leía. Un día tomé una novela de mi mamá, de esas novelas que se compraban en el puesto de periódico. Formada en la fila, con mi novela en la mano fingía que leía, pero casi al tocar mi turno me di cuenta de que el libro estaba de cabeza, me reí y lo cerré. Quizás ese es mi primer recuerdo de un libro en la mano.

Tiempo después en casa me encontré de frente con un libro de pasta dura con muchas letras. Me gustaba tomarlo, aunque en realidad no entendía nada de lo que decía. Era un libro viejo, muy bien cuidado, de Biología, un día lo busqué y ya no estaba, siempre me he preguntado, por qué desapareció o a dónde fue. En cambio, una lectura que recuerdo con detalle desde que estudiaba en la primaria estaba en mi libro de la escuela y hace poco la encontré esa lectura en Internet su título es *La tortuga va a una boda*. Se trata de la historia de una tortuga que subía y subía y subía las escaleras porque iba a una fiesta, la ilustración era una enorme escalera y una tortuga. Al final, cuando ya estaba por terminar de subir las escaleras, la tortuga resbaló y se cayó. Un libro que se escapó hace años con una de tantas lecturas extraviadas, que la tecnología me permitió recuperar.

- **Como en la rueda de la fortuna**

Sin más, la primaria quedó atrás. Leía lo que tenía que leer para saber. En la secundaria entregaba cada semana un reporte de lectura, lo que algunos autores como Garrido llamarían lectura utilitaria, desde *Las fábulas de Esopo* hasta *La Ilíada*, de la cual sólo recuerdo la frase: *el de los pies ligeros*. A veces, sólo leía el inicio y el final del libro, suficiente para elaborar mis reportes. Cuando leí *Mujercitas*, la historia me atrapó y me hizo imaginar

cada escena. El libro era una edición de Porrúa, sin imágenes, con texto a doble columna y letra pequeña que incluía *Más cosas de mujercitas*. Cambió mi forma de ver las lecturas para entregar mis tareas, no sólo recorría las palabras para tomar ideas principales, con esta lectura sufrí la ausencia del padre y la pobreza, tal como dice Argüelles, una lectura placentera no necesariamente tiene que ser divertida. De esta lectura disfruté los detalles, el amor, las facetas de las hermanas y me entusiasmaba lo intrépida que era Jo³.

El tiempo avanzó, al cumplir dieciséis años, comencé a buscar trabajo, quería ingresar a *McDonald's*. Alguna vez mi hermano nos invitó hamburguesas en la sucursal de Coapa y yo veía a los empleados sonrientes, entonces pensé que el trabajo ahí era divertido. Tres meses después conseguí el empleo. Trabajaba en la mañana e iba a la Prepa 8 en la tarde; pero como salía agotada del trabajo comencé a saltarme la primera clase. Obviamente, esto trajo consecuencias, por química y álgebra no llegaría a la universidad. Mi vida cambió. Durante dos años me dediqué a trabajar, tomar café con los amigos, ir a fiestas y presentar exámenes extraordinarios. Perdí la cuenta de los intentos, no fue fácil concluir la prepa. Cuando ingresé a la licenciatura trabajaba en un *telemarketing* por las tardes, así que mi primera actividad durante el día era ir a la escuela.

- **Asiento reservado para leer**

Mi interés y compromiso fue completamente opuesto a la prepa. Estudiaba y hacía mis tareas, ahí realmente debía leer y leer todos los días. La mayoría de las lecturas eran teóricas, pero había una línea delgada que si la pisaba estaba dentro de la literatura. Tenía un maestro de Filosofía de la educación que nos pedía cada semana un reporte de lectura que en clase teníamos que argumentar en grupo. Entonces, leer únicamente, el inicio y el final como en las lecturas de la secundaria no era opción. Fausto Murillo se llamaba el maestro. Él decía frecuentemente: “no hay nada imposible lo único que lo hace imposible es la muerte, pero mientras estén vivos todo es posible”. Era un maestro de porte rígido,

³ *Mujercitas* de Louisa May Alcott.

pero con un gran discurso. Nos presentó autores como a Hernán Lara Zavala con su libro *El mismo cielo*, con pasajes y descripciones detalladas.

Otro maestro que tengo presente es Fernando Jiménez Mier y Terán, en su clase nos enganchó con la pedagogía de sentido común de Freinet. Adquirí su libro *Un maestro singular*, mismo que mencionaron en el taller de la maestría el pasado 14 de febrero de 2023⁴, una buena manera de celebrar el día. Me entusiasmé de escuchar algo conocido. Al hojear el libro *La pedagogía Freinet*, me encontré palabras del maestro Fernando en el prólogo. También me encontré, o quizás ella me encontró, a mi maestra Margarita Fregoso, en la asignatura optativa de Técnicas de educación extraescolar. Un día invitó a Julio M. Llanes a contarnos su historia como escritor, él venía de Cuba y nos leyó un cuento de su libro *Sueños y cuentos de una niña mala*⁵, de mis primeros libros con dedicatoria del autor.

Leía, estaba en clases, leía, trabajaba, leía, hacía las tareas y hubo noches completas de lectura y trabajos escolares, ocasiones en las que dormía poco e incluso, cuando eran trabajos finales iba de la computadora a la clase y de la escuela al trabajo. Mi refugio cuando tenía espacios libres era la Biblioteca Samuel Ramos⁶. La comencé a visitar con mucha frecuencia, a veces sólo les daba un vistazo a los libros, otras veces comparaba, tres libros a la vez eran los permitidos, los iba cambiando. Me gustaba recorrer los anaqueles y encontrarme con libros que parecían aún más interesantes que los que teníamos que leer para la tarea. Siempre pesaba mi mochila porque iban libros de préstamo a domicilio. Días agitados de lunes a domingo, hice mi servicio social en la Casa Cuna Coyoacán⁷, los fines de semana y días festivos. Finalmente, terminé la licenciatura de una manera muy extraña, tuve fiesta de graduación con calificaciones pendientes y sin despedirme de la escuela por

⁴ El 14 de febrero se celebra el día del amor y la amistad.

⁵ En él hay una serie de historias de lo que sucedía en el salón de clases, como pobreza, problemas familiares y esperanza del maestro con un toque lúdico.

⁶ Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras de Ciudad Universitaria.

⁷ Del Sistema Nacional Desarrollo Integral de la Familia que albergaba cerca de 100 niños y niñas.

la huelga de la UNAM⁸. Por mucho tiempo me quedé con la sensación de no haber concluido.

- **Arriba de la montaña rusa**

Al terminar la licenciatura inicié la montaña rusa en el campo laboral, estaba decidida a conseguir un empleo que tuviera relación con mi carrera. Aclaro que busqué dar clases porque tenía resistencia a hablar en público, siempre que podía, lo evitaba. Tenía que prepararme para el momento en que fuera a presentar mi examen profesional; así que, la forma de no sentir pánico era practicar. En mi primer empleo le enseñé a un adulto a leer, él no tenía idea del alfabeto y yo no tenía idea de cómo enseñar a leer, pienso que es uno de los mejores logros que he tenido. Mientras daba clases, ingresé a un taller de creación literaria, para practicar la escritura. En una de las sesiones leímos a Jorge Ibarra, una de mis lecturas que puedo leer una y otra vez, Jorge Larrosa dice que cada lectura es inigualable, aunque leas la misma historia la experiencia cada vez es única. Impartí talleres a docentes de la Facultad de Economía y de Ciencias Políticas y Sociales en Ciudad Universitaria, recién egresada de la licenciatura, ya que mi asesora de tesis siempre estaba trabajando con cursos y talleres para docentes.

Era un gran reto ver a los catedráticos que imponían por edad y experiencia. Recuerdo particularmente a uno con semblante serio, postura firme y con expresión de duda, sin embargo, al trabajar con ellos las actividades, era evidente su actitud para aprender. No estaba dando clases a niños de preescolar como yo imaginaba en la primaria. Pero sí clases a maestros y la experiencia que tiene cada uno es relevante, tal como dice Jolibert a partir de sus propios intereses y Vygotsky cuando menciona que el aprendizaje es a partir de los aprendizajes previos.

⁸ Movimiento estudiantil que inició en abril de 1999 porque querían imponer cuotas en la UNAM y concluyó en el año 2000.

- **El que con lectores anda, a leer se enseña**

Tiempo después, me incorporé a un proyecto en el Instituto de Investigaciones Filológicas, en el proyecto del Diccionario de Escritores Mexicanos dirigido por la Dra. Aurora M. Ocampo, investigadora y académica de la UNAM. Tuve el gusto y el honor de conocerla y de estar en el cubículo de enfrente, en medio de pilas de libros, revistas y de un sinfín de fichas bibliográficas de autores mexicanos. Mi trabajo era revisar con detalle la bibliografía, su formato y completar información, entonces, un punto o una coma tenían tanta importancia como la propia obra de un autor. Pronto comencé a investigar sobre algunos autores, eso fue en 2007, ni el Internet ni las redes sociales eran tan eficaces como ahora. Para completar su información, indagaba en bibliotecas y hemerotecas. En ese entonces conocí autores como a Eligio Coronado, en su libro *Cuentos rápidos para lectores apresurados*. Uno de sus microrrelatos dice: “Se abrió el corazón como si fuera un libro y arrancó todas sus hojas”. Este autor, durante la pandemia comenzó a transmitir por *Facebook* presentaciones de lecturas de libros.

En casa hemos hecho intercambio de libros, mi hermano se lleva el de un monstruo y yo me quedo con su libro de poesía. Fui parte de un proyecto editorial en Editores Mexicanos Unidos en el cual tenía que investigar sobre dinosaurios y desde entonces los dinosaurios me siguen. Meses más tarde, entré a Fernández editores, al área de Fundación cultural donde se impartían talleres y conferencias con temas de interés para los docentes. Preparé un taller de animación a la lectura para docentes, me apoyé de un libro lleno de propuestas de actividades *Animación a la lectura con nuevas estrategias* de Montserrat Sarto, en el cual menciona la importancia del juego creativo y estimular la reflexión individual.

Después me cambié al área de producción, trabajé libros de texto de primaria, secundaria y diccionarios. En una reunión con un autor de matemáticas, aparecieron nuevamente los dinosaurios, en la conversación me encontré comentando el microrrelato de Monterroso, *El dinosaurio*: “Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí”. Mientras Sergio, el

autor, me habló de *La culta dama*⁹, una respuesta a *El dinosaurio*. Entre las anécdotas que dan respuesta a por qué quiero continuar investigando sobre cómo fomentar la práctica lectora por gusto en los docentes, se encuentra el momento en el que me asignaron un proyecto de otra área, una colección de literatura, querían una versión propia de los libros para proyecto lector, graduados con colores amarillos y naranjas en el lomo. Ahí abrí grandes posibilidades al leer libros infantiles y juveniles, y comenzó mi gran dilema: qué es mejor, un libro álbum por lo que transmiten las imágenes o una lectura sin ilustraciones que me hacen imaginar.

- **A la Luna remando**

La colección de literatura infantil y juvenil al inicio se llamaba *Proyecto lector*. Logramos, después de varios debates, que tuviera un nombre más creativo: *A la Luna remando*. En ésta nos concentramos en incluir autores mexicanos, algunos reconocidos y otros nuevos talentos. Al final de cada libro aparecía la sección *Sobre el autor o autora*,¹⁰ en la cual presentaron su semblanza con toque divertido para invitar a los lectores a escribir sus propias historias. La colección tenía como propósito fomentar la comprensión lectora, por lo que se incluyó una sección de juegos, en la que no tuvieran que escribir en el libro, por ejemplo, tableros en los que se avanza si responden bien.

Se planteó la necesidad de un *Libro del maestro* para apoyar el uso de estos libros. Y ahí me resuena una vez más la importancia de darle herramientas a los docentes, no sólo libros o tips sino algo que realmente fortalezca su práctica lectora. Los libros del maestro no son por sí solos una llave mágica para fomentar la lectura, creo yo. Pienso que desde aquí

⁹ “Le pregunté a la culta dama si conocía el cuento de Augusto Monterroso titulado El dinosaurio -Ah, es una delicia -me respondió-, ya estoy leyéndolo”. Microrrelato de José de la Colina.

¹⁰ Algunas semblanzas de esta sección: “Su carrera como escritor comenzó en la secundaria cuando descubrió que todos los niños por muy malos que sean tienen su corazoncito, y él les ayudaba a escribir cartas de amor para sus novias” (Amaya, 2015, p. 112). “Cuentan que Luis Antonio creció cerca del bosque, donde jugaba a ser explorador, a que lo perseguían los dinosaurios y a que viajaba en el tiempo. Con los años se hizo un poco adulto, todavía es un niño al que le gusta soñar y viajar en el tiempo para imaginar historias y las escribe” (Rincón, 2012, p. 112).

comenzó mi interés por acercar a los docentes a la lectura por gusto y cómo engancharlos en lecturas que van más allá de un propósito utilitario o por obligación. Desde entonces, cada Navidad o en cualquier ocasión posible regalo un libro. Me parece una oportunidad de acercar a las personas a los libros y a descubrir en sus páginas historias inigualables.

En este tiempo tuve un acercamiento a los libros álbum y libros de literatura. Sin saber que lograríamos concretar la colección, comencé a ser visitante frecuente de ferias del libro y librerías. Mis libros favoritos: *Los fantásticos libros voladores del sr. Morris* de Lessmore y *El ladrón de gallinas* de Béatrice Rodríguez. Mis libros eso decía yo hasta que nació Magui, mi hija. Ahora, todos son para ella, pero siguen siendo míos. Cuando Magui iba en Preescolar conocimos *El día que los crayones renunciaron*, ver que desde pequeñita elegía su libro es una emoción que aún siento, ahora que tiene 11 años, vamos a la librería, selecciona libros con más letras que imágenes.

Ahora hay más alternativas, o quizás ya existían, pero mi brújula es mi hija, las posibilidades nos encuentran y nosotras a ellas. Nos acercamos a la Biblioteca BS-IBBY¹¹, ver su carita al tener su propia credencial y formarse en el mostrador para que le presten su libro. Conocer autores que presentan sus historias, en la Biblioteca, en ferias del libro y, vaya, por qué no, organizamos en su escuela una Feria del libro, en la cual, hubo cuentacuentos y presentaciones, esto como iniciativa de tres mamás del grupo. Logramos realizar durante tres años la feria hasta que la pandemia nos detuvo. Así que todo cambió, intentamos aprovechar los recursos digitales con talleres en línea, participé en un círculo de lectura por medio de videollamada en el cuál leímos en voz alta *El libro salvaje* de Villoro, ahora sé que los libros que he leído me han encontrado. Luego conocimos a Toño Malpica. Celebramos su cumpleaños en una transmisión de *FaceBook* por IBBY en la cual tuvimos el gusto de compartirle que nuestro libro favorito es *Lorenza*.

¹¹ Biblioteca especializada en literatura infantil y juvenil. Su propósito es fomentar la lectura en nuestro país.

Mi regreso como estudiante, después de tiempo fue con el *Diplomado de Educación Imaginativa*, Adriana Grimaldo, en cada tema leía alguna cita con un libro en mano y eso me llevó más de un par de veces a buscarlo con el deseo de leerlo, al respecto Garrido y Argüelles mencionan cuán diferente serían las lecturas en la escuela si al iniciar clase se comenzará por unos minutos de lectura. Una de estas lecturas compartidas es *El corazón es un resorte* de Pablo Boulosa, a quien conocimos en el diplomado. Le pedí que me firmara su libro. En su dedicatoria, dice: “por los libros que ahora nos unen...”. Hace unos meses hicieron un evento en el cual Pablo presentó su libro *Adivinario* y se lo dedicó a Magui, firmó “para la joven lectora, por los libros que vamos a leer”.

- **Tiro al blanco**

Laboralmente, estoy en un proyecto de formación docente donde se realizan cursos para docentes de educación básica. Durante los meses de resguardo por la pandemia, a través de los medios digitales, se incrementaron las posibilidades de acercamiento al trabajo de los formadores que son responsables del seguimiento de los cursos. Con las sesiones sincrónicas he tenido oportunidad de observar cómo realizan el trabajo; incluso se enfatizó mucho que sus actividades, aún a distancia, fueran creativas, activas y participativas. La pandemia ocasionó que se extendieran las jornadas de trabajo, que el horario de oficina se volviera abierto, sumado a que fue más demandante el seguimiento de los cursos, desde el acompañamiento de los docentes de los estados hasta el seguimiento con los formadores de docentes. Pero también abrió la posibilidad a que ingresará a la maestría, sobre todo al principio que las clases eran en línea.

- **¡Lotería!**

Ahora aquí frente a la computadora, me siento como el conejo de *Alicia en el país de las maravillas* corriendo con el reloj en la mano repitiendo “ya es tarde, ya es tarde”. Intento encontrar el derecho y el revés para organizarme. Desde la entrevista para ingresar a la

maestría, en la que me preguntaron qué autores me gustaban y no salía de mi mente ningún nombre. Hasta esta autobiografía que me ha permitido reflexionar sobre mis páginas del pasado y hacer un recuento del porqué mi interés por la lectura por gusto, es decir, leer para disfrutar. Grandes retos se van acumulando y como una lotería se van apilando las cartas que van pasando en cada trimestre. Desde la forma de abordar las clases, el número de horas, las lecturas, convivir y llevar a la práctica una vida cooperativa en el salón de clases, uno de los principios de PpP. La propuesta de Jolibert, se lee fácil, pero aplicarla en un contexto particular, con sujetos que no son ni estudiantes ni docentes de primaria, pero que lograrán impactar a ambos, es todo un desafío. Ver como al subir los escalones de esta maestría se nota el proceso con las compañeras de esta generación, aunque en otros casos se han quedado algunas compañeras fuera del juego, algunas por propia decisión.

En estos últimos meses, he sumado actividades que aportan de manera teórica y práctica sobre la lectura por gusto. Participo en un círculo de lectura, en donde comencé a leer a Irene Vallejo con su libro *El infinito en un junco* y como un libro te invita a conocer otros libros, Vallejo me llevó a Basanta. También tomé un taller presencial llamado tejiendo paradigmas, cuánto sentido le dio a lo que dicen en la maestría respecto a que es un tejer fino.

Tengo el placer de entretener la labor que implica trabajar en la formación docente y el aprendizaje de esta maestría en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria. Con un proyecto de intervención que cada día va tomando más forma, desde las orientaciones de PpP en este viaje, llevo textos acumulados de Lomas, Garrido, Argüelles, Cerrillo; Larrosa y cada vez que me acerco a una librería se suma un libro relacionado con el tema. En el Proyecto de Intervención vivir la experiencia de un espacio de lectura colectiva con un grupo de formadores de docentes ha abierto grandes posibilidades para continuar con pasos cortos pero firmes con encuentros virtuales en los cuales se realicen lecturas para disfrutar.

Episodio 2. Ecos de lecturas

*Releemos gratuitamente, por el placer de la repetición,
la alegría de los reencuentros, la comprobación de la intimidad.
Daniel Pennac, 1992*

Hablando de juegos en la vida, ver cuadros en una pantalla de cualquier dispositivo digital nos da la impresión de estar frente a un tablero de ajedrez. En cada cuadro las piezas del juego son representadas por círculos con luz brillante, que reflejan tonos verdes o rojizos, con una letra al centro que se convierte en un escudo y al mismo tiempo en el emblema del nombre de quien está ahí, detrás de cada ventana. Estas ventanas, con la llegada del confinamiento por el COVID-19, nos permitieron realizar actividades escolares, laborales y familiares desde casa.

Las videollamadas se pusieron de moda con todo tipo de dispositivo móvil, a través de pantallas digitales grandes cuando la conexión era desde una computadora de escritorio y otras tan pequeñas que cabían en la palma de la mano. Pero el tamaño del dispositivo digital no necesariamente es la medida de la participación. En estos tableros, no habíamos pedido jugar este juego, por lo que algunos respiraban tranquilidad al apagar sus luces y al refugiarse tras su escudo, manteniendo su cámara apagada, mientras otros intentaban que sus voces no sonaran interrumpidas. Así, las sesiones virtuales sincrónicas en los cursos de formación y actualización docente¹², se han transformado en un espacio que no tiene límites de distancia ni de ubicación. Los integrantes del grupo de formadores de docentes¹³ podían estar en diferentes puntos geográficos y, al mismo tiempo unidos virtualmente por medio de la plataforma de zoom, se conectaron en el taller virtual¹⁴ desde Aguascalientes, Coahuila, Hidalgo, Jalisco, Tabasco, Veracruz y Área Metropolitana. Y como todo tiene un principio y un por qué, en las siguientes líneas se presenta cómo logramos reunirnos en este taller.

¹² En el marco del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) para figuras educativas de educación básica: preescolar, primaria y secundaria que se implementa en todas las entidades de México.

¹³ Equipo académico de formadores de docentes que imparten los cursos de actualización de la oferta formativa de la UNAM.

¹⁴ El taller virtual constituyó la Intervención Pedagógica, diseñado con 10 sesiones sincrónicas de dos horas cada lunes las 7 PM con el propósito de compartir lecturas en colectivo, a distancia y por gusto.

- **Entre pasillos virtuales**

Cuando las sesiones comenzaron a ser virtuales, me convertí en observadora y monitorea caminando entre los pasillos virtuales algunas ocasiones con varias pantallas a la vez. En el seguimiento académico las que antes eran fotos de actividades presenciales se transformaron en capturas de pantalla de las sesiones sincrónicas.

Mientras tanto, comencé a tomar mi papel de investigadora, paso a paso, con la documentación de las actividades de los formadores de docentes, particularmente en un curso de Lenguaje que tocaba el tema de la creatividad en la lectura, descubrí que las consignas y las conversaciones de las sesiones estaban únicamente orientadas a las estrategias y a la utilidad de la ortografía.¹⁵ Hay mucho por hacer, pensé en ese momento.

Aquí comenzó a jugar un papel fundamental la práctica lectora autónoma y por gusto, a partir del Diagnóstico Específico¹⁶, redescubrí que su lectura era principalmente con fines utilitarios, ellos se reconocen como lectores, sin embargo, predominan las lecturas para estar actualizados con temas pedagógicos y académicos y cumplir un propósito relacionado con la preparación de los cursos que imparten.

Pero no se manifiestan con una práctica lectora por gusto. Lo cual hace poco viable que logren invitar, entusiasmar o contagiar a sus grupos de docentes a realizar lecturas por el gusto de disfrutarlas. Cutts menciona que los maestros no pueden estimular el interés en la lectura simplemente diciendo a sus alumnos lo divertida, importante y necesaria que es.

¹⁵ Al respecto Garrido menciona que quien lee y escribe para cumplir con alguna tarea es un lector utilitario, mientras que un lector autónomo es el que ha descubierto la lectura por placer, lee por gusto, por interés y curiosidad, tanto en papel como en pantallas. Y lograr ser un lector letrado es cuando lee y escribe tanto por utilidad como por placer.

¹⁶ El Diagnóstico Específico de esta investigación documentó datos a partir de la observación, la aplicación de cuestionarios y la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio con la cual se cruzaron la información de las lecturas que realizaban.

- **Lunes lectores**

Comenzábamos un nuevo juego cuando recibieron una invitación a un espacio para compartir, diferente y fuera de la rigidez de la dinámica de trabajo con los cursos de formación para docentes de educación básica. Uno de los primeros retos fue encontrar el día y la hora para calendarizar las sesiones del taller. En la invitación se pedía que revisarían su agenda para confirmar su asistencia al taller, 23 participantes registraron su asistencia.

Con la luna de octubre inició este recorrido que nos llevaría a reencuentros con nuestras prácticas lectoras, recuperando recuerdos escondidos en la memoria. Al mediodía recibieron un mensaje de *WhatsApp* acompañado de emoticonos representando un calendario 📅, un reloj 🕒, una pantalla de computadora 💻 y una cámara 📷. Este mensaje comenzaba con la frase *Te damos la Bienvenida, te esperamos con tu cámara encendida.*

Preparar el diálogo, la vida cooperativa y democrática como parte de los principios de Pedagogía por Proyectos¹⁷, es un reto y aquí le agregamos la sazón de la virtualidad. En la primera reunión nos familiarizamos con nuestro formato de asistencia, un primer cambio, de manera personal cada uno se haría cargo de su registro en una lista en formato digital.

Enseguida tomamos unos minutos para que mencionaran sus expectativas y cómo se sentían de estar en esta nueva actividad académica. Algo que me ha quedado claro es que hay que dar tiempo al tiempo para lograr la participación de todos, cada comentario tiene su valor y en esta sesión, todos teníamos mucho que decir.

– Fue sorpresiva la invitación, me imagino que es una actualización que forma parte de la capacitación presencial que acabamos de concluir. – dijo Rosy que fue la primera en tomar la palabra.

¹⁷ Jolibert

– Seguir capacitándonos, seguir preparándonos y enriqueciendo nuestra práctica. – afirmó Nelly.

– Expectativa para reforzar estrategias, habilidades y didácticas con profesores con los que trabajamos dentro de los cursos y talleres. – mencionó Rodolfo.

– Me siento contento, creo que es un indicador de que estamos trabajando duro, poniéndonos la camiseta, aunque no la traje puesta. – bromeó Adrián al referirse a la playera que forma parte del uniforme.

Indiscutiblemente las participaciones hicieron evidente el peso que le dan a las estrategias y a continuar preparándose, utilizando el término capacitación de manera recurrente. Después de estos comentarios abrí el micrófono y expliqué que este taller cuenta con un plan de trabajo considerando la secuencia de actividades y tiempos, enseguida enfatiqué que es una propuesta que está en construcción y reconstrucción a partir de sus inquietudes e intereses llegando a acuerdos en conjunto. Lo cual me llevó a reflexionar que a veces uno organiza las secuencias de actividades, pero la misma dinámica nos lleva a hacer ajustes. Esto de ser flexible no es cosa fácil, de hecho, es una de las premisas de Pedagogía por Proyectos, se propicia la participación de todos, haciendo a un lado el control, el autoritarismo encaminando una convivencia democrática y cooperativa.

Mencioné con entusiasmo – ¡Vamos a disfrutar las sesiones! – y los invité a considerar este como un espacio cómodo y aclaré que no lo vieran como una carga más de trabajo. Enseguida pedí que observaran las pantallas y verificaran si conocían a los que estábamos en la sesión.

– Solo conozco a Erika. – dijo Lore.

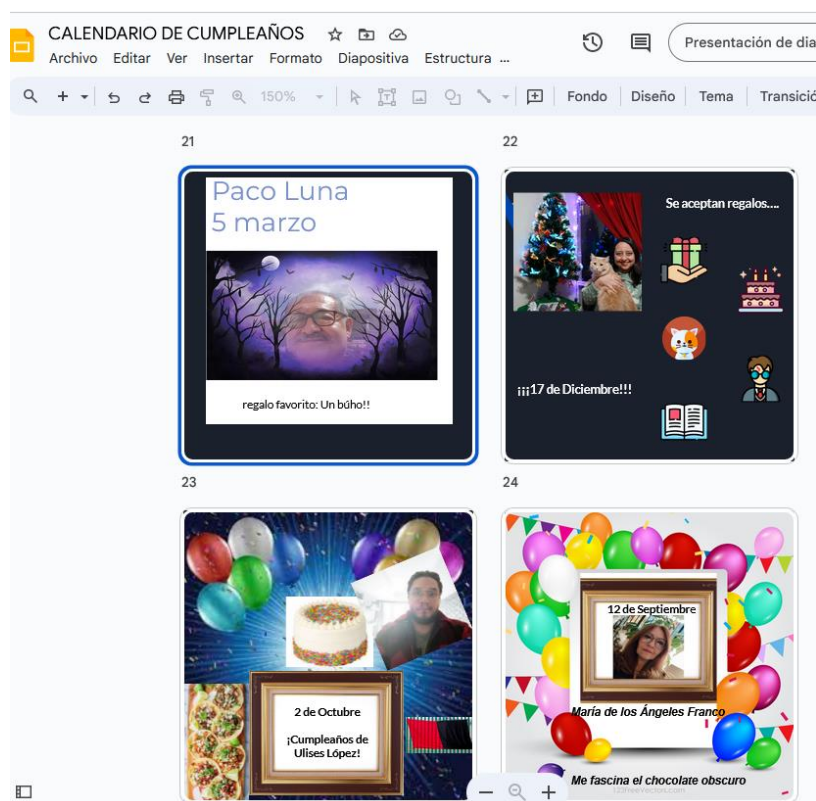
– A cinco, al menos algún saludillo. – Salvador respondió.

Era el momento preciso para implementar algunas Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje de las propuestas por Jolibert y Jacob en PpP, comenzando por organizar un lugar virtual para compartir, dialogar y trabajar a partir de los intereses de los participantes

llegando a tocar sus experiencias haciendo eco de sus lecturas. Una de las actividades recurrentes consistió en dividir la sala de la sesión de zoom en grupos pequeños para que trabajaran entre ellos y participaran de manera activa.

Era el momento para darles el primer espacio de diálogo, mencioné “vamos a hablar de nuestro día de cumpleaños”, nuestra fecha de cumpleaños y pistas de cómo les gusta celebrar, les compartí una diapositiva para personalizarla con lo que a cada uno le gusta hacer en ese día.

– ¿Cuánto tiempo necesitan? – les pregunté leyendo las opciones que escribían en el chat del zoom, 5, 10 o 15 minutos, se acordó que durante 10 minutos se reunirían en grupos pequeños para crear su cuadro de cumpleaños. Y ahí estaban todos, al mismo tiempo que se iban presentando y conociendo, creaban el calendario de cumpleaños (Ver figura 35).



Regresamos todos a la sala principal e hicimos un recorrido digital a la galería de los cuadros de cumpleaños, entre globos de colores, pasteles de diferentes sabores, gatos y perros invitados. Algunos de forma entusiasta plasmaron cómo y con quiénes le gusta celebrar su cumpleaños.

Fig. 35 Calendario de cumpleaños.

- **Libros de ida y vuelta**

A lo largo del taller se presentaron algunos cortometrajes acompañados de reflexiones, actividades como hacer figuras con plastilina y crear historias. Aquí mencionaremos la experiencia con el primer video, *Los fantásticos libros voladores del Sr. Morris Lessmore* de William Joyce. Sus rostros al mirarlo mostraban cuánto les había estremecido el final. Todos llevamos nuestras lecturas con nosotros a lo largo de nuestra vida.¹⁸

La mayoría mencionó que era la primera vez que escuchaba de esta historia. El video terminó y comenzaron a reflexionar sobre los libros que les han sido significativos y les pedí que en una hoja escribieran el título del primer libro que llegaba a su mente. Y en caso de tenerlo físicamente lo mostrarán. Esto es otra ventaja de estar en línea, con solo dar la vuelta en tu escritorio están tus libros. Todos pusimos frente a la pantalla nuestro libro o la hoja con el título seleccionado (Ver figura 36).

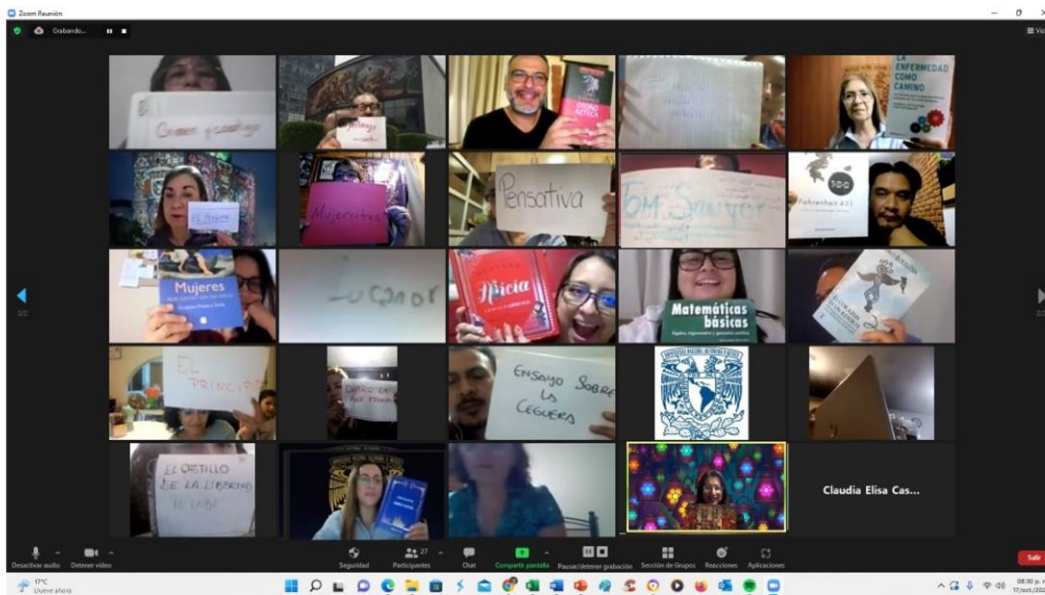


Fig. 36 Título o libro que les resulta significativo.

¹⁸ Proust en su libro *Sobre la lectura* menciona que tal vez los días más plenos de nuestra infancia sean los que creíamos no haber vivido. Aquellos que pasamos con un libro predilecto (2019, p. 17).

Logramos comprobar que aun a distancia se pueden hojear libros y mostrar algunas páginas a los demás. De aquí surgieron algunas experiencias de cómo comparten libros y lecturas.

– Los libros no deben estar en un librero, los libros son para compartir. – se escuchó la voz de Pili.

– Disfrutar un libro, tocarlo, subrayarlo, darle vida a ese libro es la parte que nos deja el video. – Claudia afirmó.

– Me hizo acordarme de otro libro *El increíble niño comelibros* y también tiene cortometraje. La historia me invita a tocar y sentir el libro. – dijo Abenmassara.

– No lo conocía, pero pensé en los libros que me atraparon, recordé algunos autores– Estela.

– Este video me parece muy importante porque inspira y llama a la lectura. Me gusta ponérselo a mis estudiantes para motivar a la lectura – Angelina – además somos historias que se entrelazan.

– El video no lo había visto – compartió Rodolfo. – pero me hizo recordar mi andar entre los libros. Trabajé en una comunidad y cuando les leía si les gustaba el título, lo buscaban. A veces nos apoyamos de la literatura para los jóvenes. Dicen que tu no encuentras el libro, el libro te encuentra a ti.

– *El libro de las aventuras de Tom Sawyer* – Edmundo – todos deberíamos de pasar esta estafeta a las nuevas generaciones, como docentes deberíamos tener esta cultura de la lectura y compartir con nuestros seres queridos porque se vuelve un hábito.

Después de conversar al respecto llegamos a la siguiente interrogante: ¿Cómo descubriste la lectura? Tomé el primer turno y les compartí mis recuerdos sobre los reportes de lectura en secundaria y más atrás sobre la historia de *La tortuga va a una boda* un cuento cortó que aparecía en el libro de texto de los primeros años de primaria. – Cada vez que la leo me provoca la misma sonrisa que la primera vez que la leí. – les dije después de que Edmundo leyó en voz alta para todos.

Para recuperar un poco de sus experiencias con la lectura, en grupos pequeños, la gama de opciones de formato y de herramientas tecnológicas dio lugar a documentos que subieron a la carpeta de la sesión y al final comentaron con todo el grupo. Y de ahí surgió una nube de emociones, navegar entre lecturas cuando estaban en familia nos llevó a ejemplos en los cuales los abuelos, la tía, el papá o la mamá les leía cuentos o los veían leer diariamente el periódico como parte de la rutina por la mañana. También cuando el papá propiciaba la lectura familiar los domingos por la mañana o que curiosamente de niños les leyeron a los abuelos incluso con un diccionario en la mano para consultar las palabras de significado complejo.



La lectura en el hogar estaba presente pero no todo fue miel sobre hojuelas, también hubo casos donde el papá la mandaba a investigar las respuestas a sus dudas, su acercamiento con la lectura fue obligatorio e incluso como un castigo.

Es de llamar la atención que la primera participación fue de Paco, quien mencionó:

– Nuestro primer contacto con la lectura, a la mayoría nos lleva a la infancia, casi todos con los abuelitos. – Pero su respuesta repentinamente se desvió de las vivencias de lectura. – Aterrizamos con los retos de ver los contenidos de forma transversal, nuevos elementos metodológicos de manera colegiada, con los ejes y campos formativos de los planes y programas de estudio¹⁹. Estuvo buena la plática respecto a adaptarnos a esta nueva cultura didáctica (Ver figura 37).

Fig. 37 Producto de equipo en sesión.

¹⁹ Planes y programas de estudio publicados en el Diario Oficial en agosto de 2022 de acuerdo con la Nueva Escuela Mexicana.

Lo anterior es una muestra de que a pesar de encaminar la actividad hacia la historia lectora de cada uno y de llegar a momentos de nuestra infancia, como académicos regresamos al punto profesional actual con temas relacionados con lo que tenemos que preparar para los cursos.

Los hijos también son una pieza clave cuando mencionan que quieren transmitir a su hijo este disfrute por la lectura o que comenzó a leer al preguntarse qué están leyendo sus hijos. Por otro lado, las tradiciones familiares también se asoman cuando mencionan que en su casa no había libros y que se acercaron a la lectura con historias de tradición oral del pueblo de su abuela, quien les contaba sobre las bolas de fuego que bajaban por el cerro y que en realidad eran brujas y nahuales. Creencias y formas de darle explicación a las cosas cuando lo místico dio respuesta al temor de un grupo de niños que se asustaron al ver sombras entre los estantes de la biblioteca del kínder, al platicarle a su papá le dijo de forma muy atinada que los ángeles se escondían entre los libros por lo que se volvió en un lugar de paz.

Aunque para todos fue la misma pregunta, la forma de responder fue diferente ya que hay quienes mencionan no sólo cómo descubrieron la lectura sino como se ha transformado su hábito lector, como es el caso en el cual su mamá le leía cuentos, después recuerda que le gustaba la historia de *El diario de Ana Frank* o *Mujercitas* y que actualmente sus lecturas son de crecimiento personal.

Pensé que era una actividad que había quedado de tarea e hice una infografía el fin de semana. Entonces Rodolfo hizo un recorrido desde la lectura comentada del periódico de su papá, aunque piensa que su primer acercamiento con la lectura fue cuando un día de reyes llegó una enciclopedia de el Quijote de la Mancha como historieta. – El libro que no pude dejar de leer fue cuando un maestro de bachillerato hizo una tómbola y me tocó leer *Las batallas en el desierto*, me intrigó como un niño se enamora de la mamá de su mejor amigo, ya saben el chisme, entonces no paré de leer, fue un libro que me cautivó. – Platicó Rodolfo entre risas. Años más tarde se incorporó a un equipo de una biblioteca infantil y

descubrió que le gustaba leer a adolescentes y actualmente es una herramienta poderosa para plantear temas de interés a partir de la narración de lecturas.

Particularmente Nelly compartió que cuando estaba en preescolar surgió su interés por aprender a leer porque quería contarle cuentos a su hermana que estaba por nacer y en la actualidad por azares del destino ingresó a trabajar en la misma escuela en donde aprendió a leer y regresó a su memoria cuando se sentaba en la bardita donde leía. Además, se mencionaron experiencias de lectura por imposición, que no toma en cuenta los intereses de los lectores, es decir obligatoria en la escuela al entregar reportes de lectura, por ejemplo *El Poema del Mio Cid*, una lectura que fue odiada porque no le entendían nada. Hasta el caso que menciona que descubrió la lectura por aburrimiento porque le castigaron y solo había libros.

Llegamos hasta las confesiones, los libros que alguna vez les prestaron y que aún no han sido devueltos, pero al menos los conservan y los tienen presentes. No necesariamente era préstamos entre personas conocidas, también el libro que pidieron prestado a la biblioteca, el que tomaron de programas de la UNAM e incluso los libros del metro, que tenían el propósito de que los usuarios leyeran mientras viajaban y al bajarse del vagón devolvieran el libro para que otras personas más lo leyeran. Podríamos decir que este último no cumplió su propósito, pero al menos quien lo comentó tuvo un acercamiento a ese libro. Al realizar estos comentarios, Adrián dijo que descubrió que su libro favorito lo prestó y ya no regresó. Aunque aquí se ha comentado que los libros son libres y que es importante que dejemos que hagan su viaje. Nos hemos acercado de una forma auténtica a sus experiencias, los ecos de sus lecturas comienzan a resonar cuando expresaron que les gustó que se tocará el tema de la lectura, hasta cuatro participantes en diferentes momentos han hecho referencia a que su libro favorito es *Ensayo sobre la ceguera* de Saramago y otros tantos a lo largo de este recorrido mencionaron los títulos de los libros que les han dejado todo tipo de experiencias lectoras: por gusto, utilitaria u obligatoria.

Episodio 3. Malteada de saberes

Quienes leen lo saben: los lectores se hacen lenta y pacientemente, con esmero y con la conciencia de participar en una afición gozosa y constructiva (para ellos mismos) que los lleva a entregarse, felizmente, en los amorosos brazos de la lectura.
Juan Domingo Argüelles, 2017

Entre música y movimientos, realizamos una breve pero divertida pausa, nos pusimos de pie y de forma voluntaria Paty nos puso a bailar, compartió un video musical y nos iba marcando los movimientos. Al regresar a la pantalla, las expresiones de cada uno tenían un semblante más sereno. Enseguida pregunté:

–¿Quiénes conocen la gran historia de *El Dinosaurio* de Monterroso? – Diana lo encontró en internet y lo compartió para que todos lo viéramos en la pantalla.

– ¿Quién nos ayuda a leerlo? – Paco tomó el micrófono y lo leyó.

Una gran lectura de pocas letras, la sorpresa que nos llevamos es que solo algunos lo conocían y aprovechando que estábamos entre dinosaurios les mostré la lectura de *La culta dama*. Un par de historias presuntuosas que todos podemos conocer en un abrir y cerrar de ojos. Y así, llegamos al comienzo de nuestra biblioteca digital, mostré la carpeta Drive a la cual ellos ya tenían acceso con sus cuentas de correo electrónico. Notaron que tenía incluidas estas dos lecturas.

De forma virtual se había iniciado nuestro rincón de lectura, es como pensar en ese anaquel que se va llenando de libros. La carpeta en ese momento llevaba el nombre de *Biblioteca digital el comienzo*. Aclaré que estaba en construcción enseguida los invité a pensar qué nombre le queremos poner a nuestra biblioteca. – No te puedes morir sin antes leer estos libros. – Dijo Norma de forma espontánea. Esa fue la primera propuesta para titular nuestra biblioteca digital. Esto de morir, tiene mucho sentido por la fecha en la que nos encontramos, aunque no del todo para nuestro nuevo reto. Acordamos que pensarían opciones. No se puede quedar como Biblioteca digital – Ay no, eso es muy aburrido. – Se escuchó una voz.

Para lograrlo dimos continuidad a las estrategias que Jolibert nos regaló desde Pedagogía por Proyectos: siempre invitando a participar y compartir para fomentar la toma de decisiones en colectivo, pidiendo propuestas de cómo hacer las actividades e incluso consultando los tiempos requeridos cuando se encontraban en grupos pequeños.

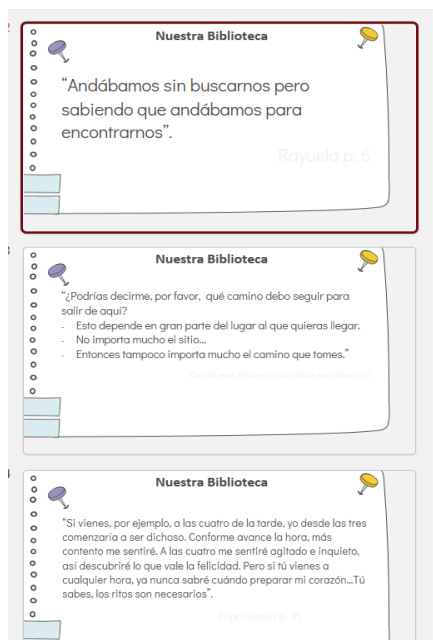


Fig. 38 Frases de la Biblioteca digital.

Entre una sesión y otra, regresamos a la Biblioteca. Un día presenté unas diapositivas y solicité voluntarios para leer cada frase. Pregunté si las reconocían y la mayoría identificó fácilmente la de *Alicia en el país de las maravillas*, unos pocos la de *El principito* y solo Paco (siempre había sido Francisco, pero dijo en la primera sesión que le gustaba que le dijeran Paco), reconoció la de *Rayuela*. Ya que mencionamos de qué autor y a qué obra correspondía cada frase. Fueron invitados a visitar la biblioteca para conocerlos. (Ver figura 38).

Les solicité que anotaran todas sus ideas divertidas, formales, absurdas o del tipo que se les ocurriera, cuando vayan al cine, mientras comen palomitas o se toman un café. Entonces retomamos nuestra misión de ponerle nombre entre todos. Una y otra vez se abría espacio en las sesiones para preguntar qué opciones había pensado para nombrar la biblioteca, en un *Padlet* en grupos pequeños comenzaron a escribir sus propuestas. Votaron sobre los nombres, aunque en esta versión faltaban opciones más lúdicas que invitarán a visitar la biblioteca.

Regresamos todos juntos y fue muy interesante la dinámica al abrir un word compartido para anotar las selecciones finales, primero Pili intentó crear el documento compartido, proyectó en la pantalla y los pasos que iba realizando los decía en voz alta, apareció la ventana para ponerle nombre al documento y preguntó cómo le vamos a llamar. Uno de los primeros momentos en los que se hizo evidente la vida cooperativa en la virtualidad.

No fue tan fácil lograr una decisión colectiva, defendían con argumentos o significados diversas propuestas, entre las que destacan: *Moyoleuhqui Yotonahuas* (energía interna para hacer cosas positivas en náhuatl), *El laberinto lector*, *Armadillo del saber*, *Letras con café*, *La cueva del Tlacuache* y *Lectores con rumbo*. Aclaré que iban a reunirse nuevamente en grupos, pero esta vez solo serían tres, cada grupo tenía que elegir una opción, solo una y tenían que preparar argumentos para defender su elección.

– Entonces, vamos a trabajar en grupos. ¡Ah no! No se dice trabajar. – Enseguida corregí. – Vamos a dialogar, argumentar y tomar acuerdos en nuestros grupos, aseveré de inmediato. Al regresar todos al grupo Pili defendió su postura explicando que al leer un libro nos convertimos en alguien nuevo y por eso era mejor opción el título de energía interna positiva, recordando que a través de nosotros los docentes de México se están formando.

Continuó el siguiente equipo sencillo pero sustancioso: – ¿A quién no le gusta una malteada? – sonrió Edmundo al decirlo de manera contundente. – Abrir nuestra biblioteca y disfrutar de cada una de las lecturas que están ahí.

– A nuestro equipo le gustan mucho los postres y creemos que está un poco complicado aprender el nombre de *Moyoleuhqui Yotonahuas*, reiteró que era muy buen nombre, pero era difícil de pronunciar, en una malteada hay muchas opciones, muchas combinaciones, por lo que elegimos *Malteadas de saberes*. – Afirmó el último equipo. Tantos instantes y tantas propuestas se reducían a tres palabras. La biblioteca en ese momento ya tenía algunos textos que habían subido los mismos participantes, pero Paco aprovechó para preguntar si se podía subir algún documento de autoría propia, y la respuesta inmediata es que sí, por supuesto que se pueden incluir textos propios.

Propuse que para subsanar cualquier susceptibilidad habría malteadas para todos los del equipo que querían el otro nombre. ¿con eso borramos caritas tristes? Salvador respondió: – ¡Muy bien!, pero que sea deslactosada. – después de una risa. Al fin teníamos el nombre de la biblioteca definido en comunidad.

- **Escribir sin lápiz**

Entre los momentos de las sesiones aprendimos detalles tecnológicos de un documento compartido, por ejemplo, que cualquier movimiento en el archivo deja huellas, todos los cambios se registran en el historial de actividad. Por eso, a cada usuario le toca un color distintivo de letra, quizás adecuado a sus gustos o personalidad, aunque será difícil saber cómo asignan el color. – ¿Qué es lo primero que viene a nuestra mente al decir Nuestra calaverita? ¿Qué necesitamos hacer si la queremos hacer todos juntos? – Pregunté mientras les pasaba el enlace de un documento compartido.

- Me remitió cuando de niños pedíamos dulces, eso se me viene a la mente. – dijo Paco.
- Tendremos que hacer algo por el estilo en la primera oportunidad. – les comenté.
- La maestra Norma está muy ávida escribiendo y escribiendo. – dijo Diana.
- Es que si no lo escribo se me va la idea. – enseguida Norma respondió.

No estamos para perder ideas, reflexioné. Les expliqué que con esta iniciativa ahora teníamos la opción de seguir sobre lo que Norma ya comenzó o acordar alguna temática entre todos, que era el plan original. La respuesta fue continuar y tal cual si fueran carreras comenzaron a escribir al mismo tiempo y repentinamente el documento se comenzó a llenar de colores, líneas y palabras. Entre las frases que iban apareciendo resaltaron dulces, empanadas, manjares y platillos. No sabíamos si era por tradición, porque teníamos hambre o porque alguno escribió algo referente a la comida y los demás tomaron la idea.

Tal parece que todos tenemos sincronía de gustos, angustias y preocupaciones. Al finalizar tres preguntas guiaron las reflexiones: ¿Qué les gustó? ¿Qué no les gustó? ¿Qué cambiarían?

- No me gustó que no sea tan buena con las rimas, pero mi esposo me ayudó. – mencionó Claudia. También expresaron que les había gustado que todos podían trabajar al mismo tiempo. Pero notaron algunos incidentes, por ejemplo, que escribían sobre la línea que ya

habían comenzado, que algunos escribieron apresuradamente porque veían que los demás iban avanzando y sintieron que se acababa el tiempo.

– Me sentí descontrolada porque todos escribían al mismo tiempo, pensé me voy a quedar fuera de lugar. Aunque, al final fue una actividad muy divertida. – expresó Paty.

– Estoy en crisis de internet, en la de escritorio no entra la señal, me cambié a la de mi hijo, el perro no me deja. Estoy como Grinch con los foquitos rojos. – explicó Paco mientras manoteaba frente a la pantalla.

Después de las primeras sesiones, al fin logré comenzar leyendo el diario. Nuestro espacio, de pronto dejó de ser un lugar de sólo lecturas, descubrimos que de la lectura a la escritura hay un solo paso. Y dimos inicio a la memoria en la que semanalmente un participante realizaba el escrito con el que arrancábamos cada sesión (Ver figura 39).

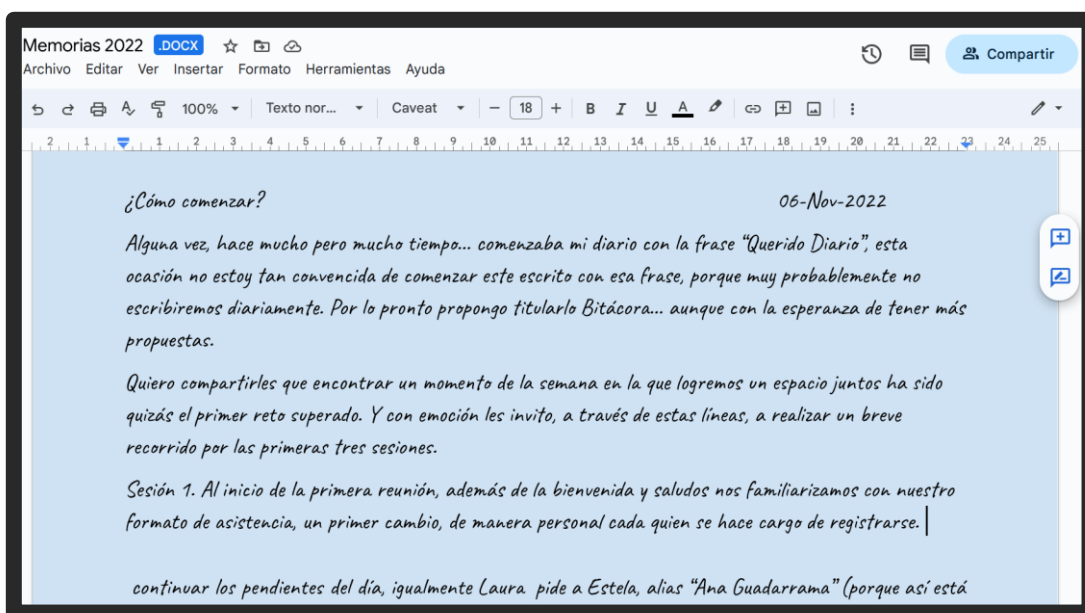


Fig. 39 Memoria. Diario de sesiones.

Por ser la práctica lectora autónoma, por gusto y colectiva el objeto de estudio de esta investigación, se desarrolla también la producción de textos, en Pedagogía por Proyectos la lectura y la escritura se conciben como procesos articulados entre sí.

- **El sonido del silencio**

Las voces de todos los integrantes se escucharon de manera diversa a lo largo del taller. Algunas ocasiones con mucha participación y otras en los que predominaba el sonido del silencio. Que vivan el taller como un momento agradable, en el cual la primera meta es compartir, llevó su tiempo, al inicio hacía alguna pregunta o pedía un voluntario y surgía ese instante de silencio en el que nadie decía “yo”. En tiempos clave si han existido silencios incómodos, aunque en un intento de equilibrar la situación y sin asignar de manera arbitraria se ha dado la posibilidad de dejar que el grupo avance o resuelva por sí mismo.

Ejemplo de lo anterior fue en las primeras sesiones cuando dos participantes se conectaron 20 minutos después y pedí a un voluntario que les explicara lo que habíamos hecho. Y entonces se hizo el primer silencio, y en forma de broma repliqué: – Sólo uno.

–Tan tan tan... – se escuchó mi voz cuando pregunté quién quería ser voluntario para organizar por fecha los cuadros de cumpleaños, esta fue la segunda ocasión y enseguida dije: – Otra vez el silencio. – Algunos rieron.

En ese instante en el cual nadie respondió o se postuló como voluntario para escribir en la memoria, ha sido evidente cuando alguien abrió el micrófono y dijo: – El grillito.

Alguna vez fue una participación dirigida cuando mencioné: – Aby puedes participar. Te he sentido muy callada hoy. – A lo que ella respondió que no tenía mucho que decir, pero al final habló sobre los talleres de escritura creativa.

Alguna ocasión mientras respondían en el chat del zoom, les dije que alguien cantara una canción mientras escribían para que no estuviera tan silencioso, se escucharon algunas risas y Claudia dijo que si cantaba se podrían espantar y salir todos corriendo, mejor no nos arriesgamos a esa situación, comentó. Otros silencios, pero mejor resueltos sucedieron en las lecturas colectivas cuando organizaron turnos y existió alguna falla en la comunicación y de pronto entró otra persona y así salvaron la misión de leer juntos.

- **Un poco de historias lectoras**

Al diseñar este taller se realizó una selección de lecturas, utilizando estrategias para facilitar un ambiente disfrutable de aprendizaje²⁰, en diferentes formatos, ya sea videos, textos, imágenes y obviamente libros impresos. Cada vez durante las sesiones se promovía que comentarán los libros que han leído y que les gustaría compartir. Indudablemente los primeros textos han cumplido con el propósito de interesar, entusiasmar a la lectura, disfrutar y hacer evidente que cualquier tipo de lectura puede ser de interés, no hay límite de edad. Por lo que podemos referirnos exitosamente a *El día en que los crayones renunciaron* de Drew Daywalt, *El ladrón de gallinas* de Beatrice Rodríguez, *La mujer que no* de Ibarra, *El gigante egoísta* de Oscar Wilde, *Aura* de Carlos Fuentes y hasta textos creados por Paco, además de la memoria escrita por nosotros mismos.

Algo diferente venía, tenían que preparar material para trabajar: plastilina o masita moldeable. Cabe mencionar que la única que interrogó ¿cuánto necesitamos?, fue Laura Elena quien en su momento mostró la portada de su libro *Matemáticas básicas*, coincidencias numéricas tal vez. Con el material en la mano estábamos listos para continuar con otras historias. Esta vez con el video de *El día en que los crayones renunciaron*²¹, mientras veíamos el video jugamos con plastilina para comenzar a moldear, aunque aún no tenían una consigna específica de qué harían con ella, hicimos acotaciones, quien no lo tenga puede ingeniarse e ir a la cocina y buscar harina.

Al finalizar el video, les mostré el libro y hojeé algunas páginas frente a la pantalla mientras comentamos, qué les pareció la historia y con qué crayón se identificaban o de alguna manera ¿qué crayón eres? Cuando fue la participación de Paco, mencionó:

²⁰ Lucero Lozano.

²¹ Escrito por Drew Daywalt e ilustrado por Oliver Jeffers.

- Negro. Porque el blanco es la ausencia, el límite. No se entendería el negro sin el blanco.
- Si nadie levanta la mano, Paco nos ayudará a decir quién sigue, esta vez se trataría de darle el turno a otro compañero. – Aclaré.
- Los crayones externalizan lo que están viviendo y a parte bien inteligentes porque lo hacen por escrito, y que además son leídos por otras personas. – compartió Norma su reflexión.
- Soy como el crayón verde porque estoy muy alegre con todo lo que hago, pero me preocupo por los colores naranja y amarillo. – Lorena mencionó.

Hubo de todos los crayones, compartimos con qué asociamos cada crayón, que emoción provocaban algunos más que otros, y una de las principales reflexiones es que todos tenemos de todos los colores si realizamos la analogía de los crayones. Enseguida nos dividimos en grupos pequeños con la consigna de formar con su plastilina un personaje con el que se identificaran. Esta vez visité los grupos pequeños y en cada grupo me encontré sorpresas, desde compartir el personaje que estaban elaborando hasta el espacio de convivencia (Ver figura 40).

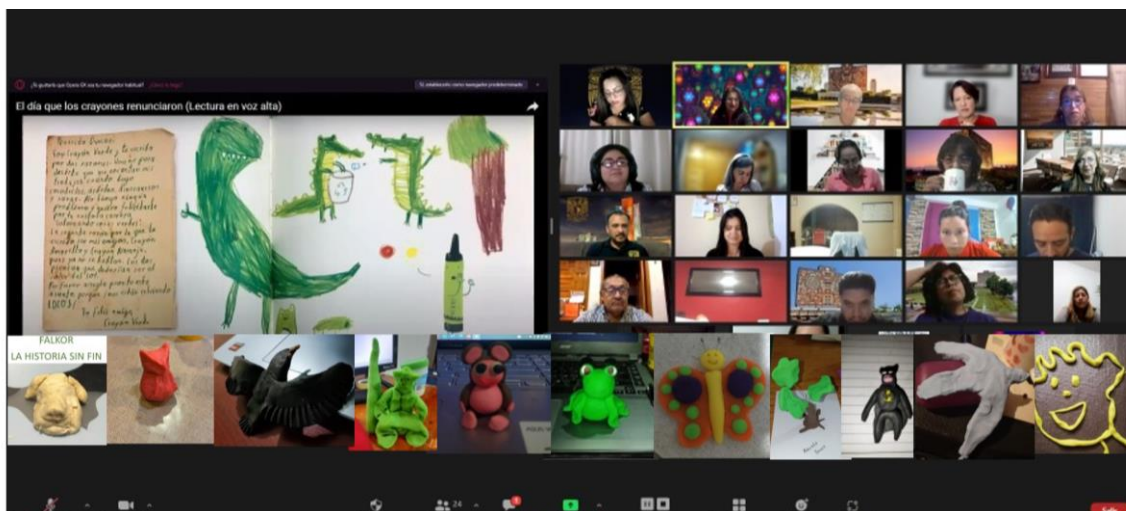


Fig. 40 Sesión de taller.

Un paso adelante, casi al finalizar la sesión Edmundo comentó que había más libros de los crayones y Paty preguntó el nombre del libro, pero mejor aún, ya concluido el taller ingresé a la carpeta de la biblioteca digital y me encontré con la agradable sorpresa de que Diana ya había subido el pdf del libro. Entre lo comentado, rescato algunas reflexiones

importantes; la primera de ellas es la capacidad de improvisación para resolver problemas, ejemplo de ello, es quien no consiguió plastilina y en la misma sesión averiguó en internet una receta y elaboró su masita casera para realizar la actividad. Me parece que uno de nuestros retos como formadores de docentes es desarrollar la habilidad de improvisar ante imprevistos que se dan durante la implementación de lo planeado.

– Espero que se hayan divertido y que tengan ánimo de volver a leer la historia de los crayones. – Les dije al finalizar, mientras miraba sonrisas detrás de las ventanas. Les reiteré la invitación a revisar el material de la biblioteca.

En otra sesión leímos de forma colectiva a Iburgüengoitia, aproximadamente cuatro cuartillas, *La mujer que no*, es una historia con sorpresa y humor, íbamos leyendo con la lectura compartida en la pantalla, cada uno un párrafo y se observaron risas mientras leíamos. Al final, comentamos la lectura. Me parece que la lectura compartida de Iburgüengoitia fue muy bien lograda, con algunos comentarios se afirmó que es descriptiva, va narrando una problemática cotidiana, te mete en el personaje y de pronto sale con algo imprevisto. En esta ocasión terminamos la sesión con mucho ánimo y de muy buen humor.

Tenemos matices, algunas veces de un color y a veces de otro. Identificamos desde guiños hasta sonrisas que les provocaban las historias, no es simple, pero disfrutar la lectura es para cualquier edad y cualquier momento. Esta acotación la mencionó porque Jolibert

propone trabajar con niñas y niños, sin embargo, este taller es todo lo contrario, somos adultos, ocupados con la prioridad laboral del día a día. Desconectarnos de una rutina diaria y entrar a estos momentos de disfrute, de percibir, de sentir, de asociar las historias con reflexiones y actividades lúdicas nos da mucho por hablar.

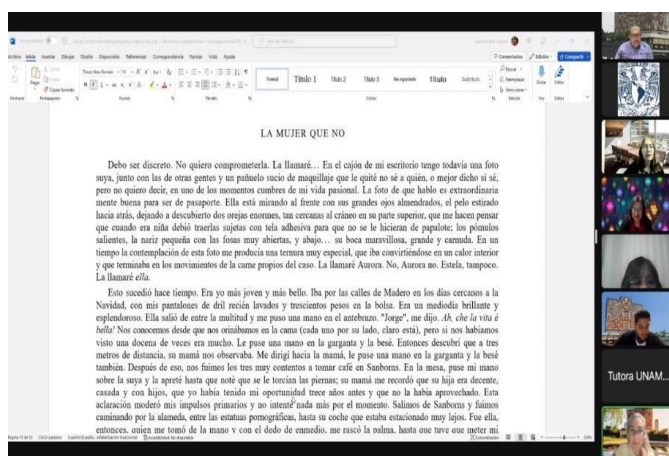


Fig. 41 Lectura colectiva.

– Es un cuento clásico de Ibarra, refleja el realismo en México. – mencionó Paco.
– Yo veía rostros de sufrimiento. – Dije sonriendo, y entendieron mi tono irónico, pues había sido todo lo opuesto. – Acto seguido Elisa preguntó:

– ¿Cuál es el título porque yo no he leído nada de este autor?

Les comenté que en mi experiencia lectora, así como vi sonrisas, esta lectura me pone de buenas, no es linda pero ese toque de nada me sale bien provoca sonrisas. Si ustedes tienen ánimo o necesidad de ponerse de buenas, pueden buscar el libro. En otro momento, seguimos con una lectura diferente, en la contraportada de *El ladrón de gallinas* de Beatrice Rodríguez se afirma que es una historia sin palabras, imágenes sin texto ideal para niños que están aprendiendo a leer. Antes de proyectar las páginas de este libro digital mencioné que la imaginación es importante para contar historias con imágenes, ya que se tienen más posibilidades. Una vez más organizamos salas en grupos pequeños para contar cada uno la historia del cuento del *Ladrón de gallinas*.

Cuando regresamos, comentaron que les faltaban 10 minutos más, esto era recurrente en las actividades en grupos pequeños, nunca era suficiente el tiempo por lo que cada vez regresaban unos minutos más. Se escuchó la voz de Martha con su propuesta de contar la historia de forma diferente, con una lámina cada uno. Y para conocer qué sucedió en las salas pequeñas al regresar al grupo comentaron que la lectura de las imágenes comenzó con la participación de uno a uno en la creación de la historia, apoyada por onomatopeyas, cambios de voz, silencios y cambios de nombre del personaje principal. La historia dio giros divertidos y el narrador fue cambiando de forma directa a indirecta.

– El libro puede ser contado un millón de veces y tiene otras historias, además les cambias la dinámica y los puedes sorprender. – dijo Diana.

Ángeles mencionó la habilidad de la imaginación y la creatividad con esta actividad para niños, pero más para adultos, dice cómo es que nos proyectamos en ello. Es como una gimnasia mental. Nos llevamos mucho para reflexionar.

Episodio 4. Leamos juntos

*Leamos juntos. Leamos con quienes no leen y con los que sí leen.
Allí se aprende –con el ejemplo–.
Felipe Garrido, 2014*

Llegó un anuncio, la próxima sesión se tomarán acuerdos, qué haremos, qué proyectaremos y cómo lo compartiremos. Enfatiqué. – Yo ya abusé, durante las primeras sesiones he compartido lo que a mí me gusta, ahora es el turno de ustedes. – Mi fondo de pantalla mantenía colores que simulaban la diversidad de las lecturas, por las fechas ya era indiscutible esta vez caía nieve. – ¡Ya llegó la navidad! – Dije entusiasmada a los primeros que se incorporaron a la sesión. Enseguida Elisa preguntó si íbamos a organizar una celebración navideña.

– Bienvenido Salvador. – Le dirigí mi saludo cuando se conectó.

– Te comentamos ahorita que te estás incorporando que te toca el ponche y la piñata. – Salvador riendo dijo. – Me quedé mudo.

Sentí que el grupo ya estaba más relajado e integrado y me incluyo, se asomaban comentarios no tan rígidos. Ya todos en grupo proyecté la pregunta: *¿Qué queremos leer juntos?* a lo que Paco contestó que le gustaría que comenzáramos con un cuento, me gustan mucho los de Bruno Traven que es mexicano como *La leyenda del hombre de maíz*, pero depende del estado de ánimo, en la mañana que tenía problemas de transporte hubiera elegido uno negro, por ejemplo, de Cortázar a lo que se escuchó la voz de Angelina dando el nombre de *La autopista del sur* y se escucharon risas.

Me sentí emocionada al notar que han cambiado la dinámica de las sesiones lo cual les agradecí, los momentos de silencio se diluían, por lo que reflexioné que no es suficiente decir que es un espacio seguro.

– Veo nubecitas en las cabezas de cada uno, los tengo concentrados. Cuál es el libro que les gustaría compartir y que leyéramos juntos. – Les pregunté.

– Me gustaría leer las *Intermitencias de la muerte* de Saramago, ya están en la biblioteca. – mencionó Elisa aclarando que no lo subió ella. – Es algo que nos hará reír y reflexionar. Se me hace muy simpático, muy fluido. Aunque si leemos mi favorito tenemos que leer *La tregua*. También el de Perrenoud Philippe.

– Estoy dividida porque pienso en los que utilizamos para nuestros cursos o *El amor en los tiempos del cólera* de García Márquez y *Orgullo y prejuicio*. – dijo Ángeles.

– Saben que nos está pasando, que nos queremos parar para ir por nuestro libro. – dijo Paco. – Respondí ¡Adelante! mientras Diana confirmó que ella ya había ido por su libro. Esta vez sus propuestas de lecturas poco a poco daban color al documento compartido en el cual iban anotando los títulos.

Todos nos fuimos a grupos pequeños con un *Jamboard* para trabajar colaborativamente, en la primera lámina nos guiaron una serie de preguntas: ¿Qué vamos a leer juntos? ¿Cómo lo vamos a hacer? ¿Lectura colectiva o individual? ¿Impreso o virtual? – Unos minutos antes les mencioné que ya nos veíamos todos en modo vacaciones, nos vemos algo pensativos y ausentes, a lo que Claudia comentó que es por el trabajo pendiente.

Respondieron las preguntas con puntos claves en los que destacan varias coincidencias como que sea lectura colectiva, primero compartir con nosotros, luego con los demás y definir ese público, algunos hablaron de libros virtuales y otros que lo mejor sería los libros físicos, aunque por la modalidad puede resultar más pertinente lo digital. Se propone *Podcast* e incluso crear página de *Facebook*. Son diferentes ideas, la mayoría creativas, geniales y con diversas coincidencias.

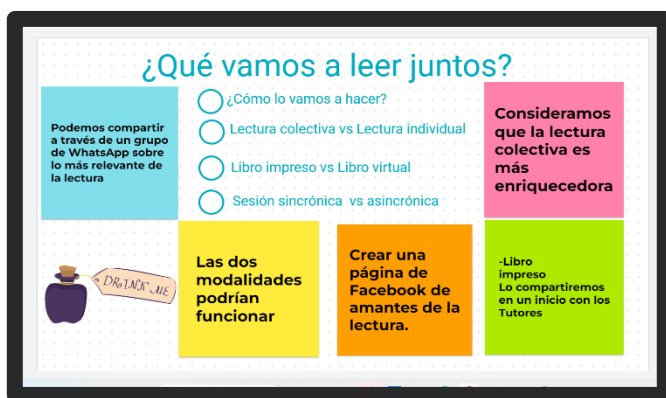


Fig. 42 La pregunta ¿Qué vamos a leer juntos?

Si estuviéramos en un salón de clases todas estas ideas estarían anotadas en un pizarrón. La virtualidad se hace presente con colores brillantes. Enseguida Diana se propuso para organizar en una tabla las coincidencias (Ver figura 42).

Se dirige la discusión a un punto central, qué tipo de lectura, comenta Paco que puede ser reseña, cuento, microcuento, relato, leyenda, etc., depende del público. Principalmente debe de gustarnos. Aquí Elisa difiere un poco y comenta que es difícil que nos guste a todos lo mismo, pero que pueden conocerse diferentes gustos.

Acuerdos cuya misma participación dio la pauta a la adquisición de actividades, responsables y compromisos, surgió un acuerdo colectivo en línea, mismo que para Jolibert sería un *Contrato colectivo*, aquí no utilizamos ese término para mantener la esencia de que lo que estamos realizando es por convicción de la mano de la vida cooperativa. Íbamos avanzando en nuestro proyecto.

La última sesión del año, algunos visiblemente cansados y saturados de trabajo, pero destacó la disposición, en la que aún con tal carga, se tomaron el tiempo de reunirse para compartir. Pregunté si estaban listos para el maratón de esta semana, haciendo alusión a que esta semana estaría llena de sesiones. Nos comenzamos a despedir, es la sesión final del año, por lo que todos nos felicitamos con deseos de que pasemos felices fiestas. Les dije:

– Extrañen estos lunes y disfruten el ponche. Nos veremos el 2 de enero. – Y en ese momento con el comentario de Rodolfo se quedó como tarea traer un tupper con recalentado y compartir la torta de pavo y los romeritos para la siguiente sesión. Cerramos con las felicitaciones a Claudia por su cumpleaños el 17 de diciembre y para Abenmassara que cumple el 21 de diciembre. Acabamos los lunes de sesión de 2022, pero iniciamos con más forma el trabajo con el nuevo proyecto de lectura (Ver figura 43).

PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO DE ACCIÓN		
Responsables	Tareas a realizar	Recursos
Claudia Abenmassara Paco Luna	Lectura colectiva Secuencia de lectores Lectura atrayente para mantener la atención Audio, video Material que se pueda compartir, depende de la audiencia Sesiones asincrónicas Compartir a través de una lectura atrayente, con audio y video Compartir a través de una plataforma en busca de retroalimentación	Lectura: Definir - Encuesta Libro digital
Ulises López	Lectura colectiva Libro impreso Sesiones síncronas Compartir a través de WhatsApp, en un inicio entre nosotros e identificar áreas de oportunidad, posterior compartir con los demás	Audio Video Podcast
Adrián Claudia Elisa Estela	Título que atrajera Lectura colectiva y en voz alta Lectura de leyendas Material virtual Convocatoria atractiva Síncronas Propuesta, leyenda mexicana Lugar cómodo, agradable	Lectura colectiva -Secuencia de lectores -Conversaciones
Rosy Machado Rodolfo Francisco Gaona	Libro virtual Sesiones síncronas Apoyo de un audio libro Ambiente propicio para que se dé la lectura Libro virtual para facilitar que todos tengan el texto El libro físico puede ser una buena oportunidad Subir el libro a la nube para su acceso a todos Sesiones síncronas para compartir	Convocatoria -ambiental Sesiones síncronas / asincrónicas Espacio agradable
Norma Nelly Diana	Compartir por Podcast, facebook (los amantes de la literatura) Lectura colectiva Material, de acuerdo a los beneficios de cada uno. Preferimos el material impreso Sesiones asincrónicas	¿A quién lo vamos a compartir? Compartir WhatsApp YouTube Redes: Facebook -Intercambio de ideas -Conversaciones

Fig. 43 Planificación proyecto de acción.

- **La lectura es un regalo**

¡Buenas noches! ¡Feliz año! se escuchaba una y otra vez. 2023 ya había comenzado, después de saludarnos con un enorme gusto y quitarnos el confeti de la fiesta de año nuevo compartimos cuál es el mejor libro que nos han regalado o que nosotros regalamos. Pili respondió con entusiasmo que en las fiestas decembrinas regaló libros a sus sobrinos y al comprarlos no se resistió a regalarse la novela *El juego de Ripper* de Isabel Allende. Paco compartió que su nieta le regaló *Tiempos recios* de Mario Vargas Llosa que es uno de sus autores favoritos. Enseguida Diana dijo *La tregua* que es un libro que no ha podido leer pero que planea dedicar cinco minutos diarios.

Rodolfo explicó que él no compró libros, pero envió por paquetería libros que vivían en Oaxaca y viajaron con él para llegar a Jalisco. Los recuperó de un estante y mencionó un par de títulos como el de *Relatos vertiginosos* y *El libro de las cochinadas* que voy a regalar a un amigo que el otro día conversábamos sobre ssssh los mocos. Entre el regreso y recapitular lo que hemos realizado les comuniqué que era momento de hacer un balance²² por medio de un formulario donde compartirían lo que han aprendido (Ver figura 44).



Fig. 44 Balance en formato digital.

²² ¿Qué sabía?, ¿Qué es lo nuevo?, Lo que hice bien, Lo que me costó y Lo que aprendí de los demás y cómo lo aprendí, son las interrogantes incluidas en el formulario y se recuperaron de la Evaluación formativa propuesta por Jolibert.

Algunas de las respuestas hacían referencia a lo que sabían de las práctica lectora y deestrategias didácticas. Y entre lo nuevo respondieron que la lectura compartida, la organización de una biblioteca digital, la redacción de memorias, considerar la lectura como un punto de intercambio en la construcción de nuevo conocimiento.

Crear un ambiente agradable para acercar a los libros.²³ Incluye algunas piezas como vida cooperativa, diálogo, toma de decisiones, trabajo colaborativo, comunidad, participación activa e intereses. Vamos por buen camino, construyendo algo para compartir y comentar lo que se ha leído. La idea fue crear una propuesta que se concretaría ese mismo mes ya que este taller concluye el 30 de enero (Ver figura 45).

En estas semanas de convivencia se han demostrado diferentes fortalezas y habilidades en el cual ya sabemos por ejemplo quién haría un cartel o podría apoyarnos con el video o la voz ya que se nota que es parte de la esencia de cada uno de nosotros, es decir el que somos

O	P	Q	R	S
1. ¿Qué sabía? (desde antes de ser parte del seminario taller relacionado con el trabajo realizado durante el mismo)	2. ¿Qué es lo nuevo?	3. Lo que hice bien.	4. Lo que me costó.	5. Lo que aprendí de los demás y cómo lo aprendí.
No tenía idea de lo que trataría el seminario y tampoco imaginé que sería un espacio semanal ameno y relajante.	En mi experiencia, el trabajo colegiado, convocado por quien dirige un proyecto, suele ser tedioso, lleno de normativas y nuevas tareas por desarrollar; al contrario de esta ocasión, en la que el ambiente fue completamente agradable y de compañerismo.	Me integré al grupo de trabajo y compartí experiencias/opiniones.	Aprenderme los nombres de todos mis compañeros, suello tener dificultad con memorizar los nombres.	Aprendí cómo trabajan algunos compañeros en sesiones presenciales y algunas ideas de tecnología para implementarlas en mis sesiones a distancia.
Desconocía cuál era la intención, pero quería formar parte de la capacitación	Un gran aprendizaje personal, para fortalecer mi práctica docente y aprendizaje colectivo	Aprovechar cada sesión	Nada, al contrario muchos beneficios	El gran compromiso por la práctica docente
Estrategias didácticas	Lectura compartida	Empatía con mis compañeros	Expresar mis ideas	Ser compartidos y lo aprendí al estar interactuando en las sesiones individuales
La importancia del trabajo colaborativo	Las cuestiones de las TIC	El hacer infografía, presentaciones	Realizar la memoria	El compartir con mis compañeros el trabajo colaborativo y sus aportaciones
Sabía que sería un trabajo colectivo y que el tema principal sería la lectura, pero no sabía cómo se llevaría a cabo y cuáles serían las acciones que realizaríamos.	La organización de una biblioteca digital y la redacción de memorias.	Compartir mis intereses en cuanto a la lectura y aprovechar al máximo las sesiones con ese fin.	La organización del tiempo, ya que las sesiones se desarrollaron mientras estaba en camino después de mi jornada laboral.	Sus intereses tan extraordinarios de lecturas. Me entusiasmaron muchos y captaron mi atención. Además del discurso de muchos respecto a la literatura... eso fue muy enriquecedor.
Lo básico respecto a qué hacer para leer y motivar a leer de una manera amigable, espontánea y práctica	La interacción que fortalece el gusto por leer y el gusto por hacerlo en colectivo	Practicar la lectura en colectivo	No mucho esfuerzo	A colaborar con el colectivo, a explorar nuevas rutas para mejorar la lectura, a revisar de otro modo lo leído compartiendo la visión del mundo leído con mis compañeros
La verdad fue una experiencia nueva ya que no había trabajado con contenidos de lectura o fomento a la lectura en mi experiencia docente, ya que voy más enfocado a lo científico, por lo que fue un buen reto de llevar	Fomentar la lectura de maneras creativas	El trabajo en equipo y las actividades planteadas	Cambiar el chip de enseñar ciencias a fomentar la lectura	Qué puedo abordar temas nuevos y retarme a hacer cosas nuevas en la enseñanza
	Considerar la lectura como un punto de	Apropiarme de las lecturas que me permitieron fortalecer		

una comunidad impresionante rellena de habilidades, pero lejos de que sea una asignación que por cierto acepté que eso de asignar se me da muy bien, pedí que en colectivo construyéramos la mejor propuesta.

Fig. 45 Autoevaluación.

Entre las participaciones se mencionó que sería preferible compartir una lectura que ya se haya comentado en el taller o que la mayoría conociera, por ejemplo, cuando se habló sobre *La tregua* más de uno levantó la mano y se dieron reacciones de que era genial, no precisamente un libro completo puede ser un fragmento para dejar el entusiasmo o el

²³ Ambientes lectores de Chambers.

interés de ese capítulo que se vaya a compartir. Edmundo animado con la propuesta mencionó que escuchó un *podcast* de un libro que le gusta mucho el cual le gustaría que fuera el primero en leer *El reino de este mundo* de Alejo Carpentier.

Elisa dijo que estaba pensando en un texto que tuviera muchos personajes o posibilidades de estados de ánimo, de voces para que eventualmente sea cual fuera el formato sea participe la mayoría porque esto evidentemente tiene que ser hablando y propuso de la pila de libros de su escritorio el de *Las intermitencias de la muerte* de José Saramago, que si bien no son muchos personajes, si hay la posibilidad de que haya alternancias, con diálogos muy breves que podrían permitir la interacción más que fluida, y es muy chusco. Paco por su parte propuso *Ética para Amador* de Fernando Savater.

Lo primero es definir el título del libro asegurando que se tenga el libro en digital para que se pueda compartir y que la mayoría estemos de acuerdo con ello. El punto siguiente era considerar cuál sería la mejor alternativa para trabajar, entonces solicité como voluntarios los que son más tecnológicos. El llamado lo atendieron Diana, Rodolfo y Salvador y a ellos se les sumó Adrián y Ulises. Indicándoles que serían los responsables de cómo vamos a lograr presentarlo dando la mejor alternativa del producto digital.

Salvador aclaró que si se habla de un *Podcast* se deben tener 2 o 3 conductores que charlen entre ellos sobre los libros y alguna reseña que tenga que ver con el libro o el autor, incluir pequeñas cápsulas como programa de radio de corta duración, con una duración máxima de 5 minutos para que realmente se escuche. Esto del número de participantes para grabar generó un debate, algunos como Elisa preferían que todos fueran parte de la grabación.

Martha mencionó los cuentos cortos que te dejan una enseñanza, por ejemplo, alguno de Borges que podamos empezar y concluir en este *Podcast* después volver a grabar diferentes con otros dos participantes y terminar de narrarlos en ese momento.

Se notó que había dos posturas, una semblanza como una invitación a conocer, a hablar de la lectura de tal autor sin leer nada específico y por otro lado una narración de un fragmento que se podía leer en colectivo. ¿Qué les da más sentido?, pregunté, aunque respecto a la parte tecnológica la mayoría ya se estaba perfilando para que en lugar de vídeo sea *Podcast*.

– Yo creo que sería conveniente combinar las dos, dar la semblanza del autor cómo fue en qué momento y por qué lo escribió, es importantísimo, pero también el compartir un trozo de la lectura, en ese sentido también anima a quien lo escuche a ahondar un poco más acerca de otras obras del mismo autor y la principal es exactamente contagiar²⁴ a alguien más sobre algo que nos está gustando a todos nosotros. – Explicó Edmundo.

– A mí lo que me llama más la atención es la narración como lo que hizo el equipo del maestro Rodolfo donde narra un cuento. – expresó Adrián.

Rodolfo pidió que se defina qué se quiere hacer si fomento a la lectura o animación a la lectura, en donde sería importante el buscar como engancharlos. Opinó que podría ser una historia corta por ejemplo *Cuentos subidos de tono* de autores varios o *Carta a un Zapatero* de Juan José Arreola que ya está en la biblioteca. Una afirmación destacada es la importancia de hacer partícipe a más compañeros pensando que la participación sea de varios por ejemplo un radio cuento en donde se hace un guion.

Ya teníamos a los responsables de los aspectos tecnológicos y los que se postularon para realizar la selección de cuentos cortos los cuales quedan Paco, Claudia, Estela, Martha y Nelly. Salvador pidió que en una sesión se pueda ensayar, realizar edición y poder dar especificaciones. Diana comentó que se podía hacer desde *iMovie* y ver con *Spotify* como resulta. Su respuesta generó polémica ya que Ulises comenzó a pedirle más información sobre el dispositivo digital que se requería y si todos podrían tener acceso.

²⁴ Contagiar la lectura, es justo de lo que se trata este proyecto siguiendo los pasos de Garrido.

Por su parte Paco preguntó si la selección de cuentos se haría dentro de la sesión o creando una reunión para preparar las propuestas, y así fue, llegaron a la siguiente sesión ya con su propuesta preparada, presentaron un *Padlet* en donde registraron las opciones. Hay que prepararnos ya que la próxima sesión se grabará o por lo menos tendría que haber un ensayo. Cerramos la sesión proyectando en la pantalla los acuerdos (ver figura 46).

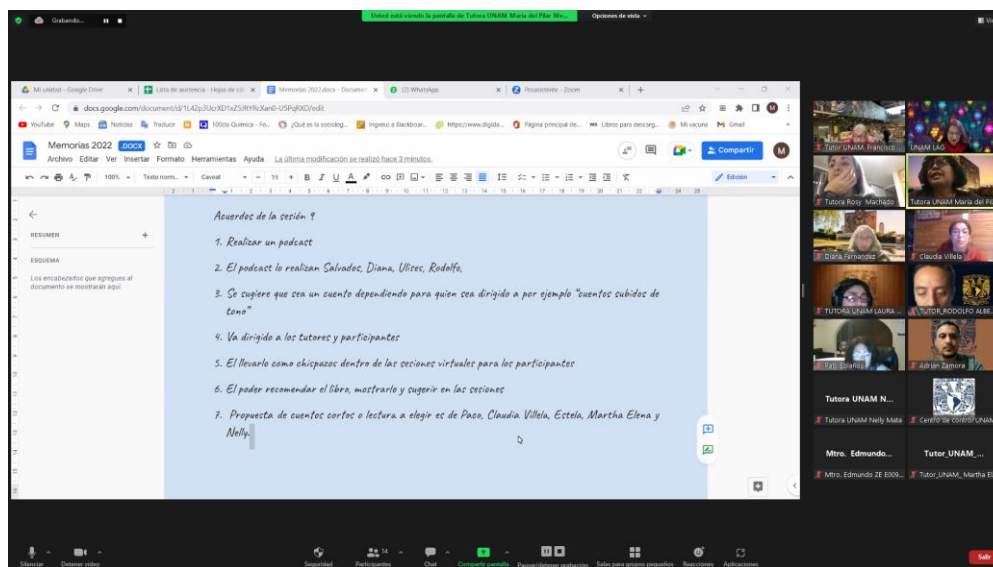


Fig. 46 Acuerdos colectivos.

- **Como peones en el ajedrez**

En la construcción de nuestro proyecto hemos dado pasos con cautela como peones en el ajedrez midiendo las posibilidades antes de decidir si avanzan una o dos casillas. Estábamos listos para dar un giro y comenté:

– Quizás por los tiempos no hemos leído mucho juntos, pero si hemos compartido y creado vida cooperativa. Piensen, piensen qué documento puede ser la base de nuestra labor como formadores de docentes. – cuentioné.

Entre los comentarios se refirieron al enfoque del marco curricular, algunos conceptos que nos ayudarían a guiar y a acompañar en la actualización y la profesionalización de los docentes. – Después de una breve pausa mencioné. – Esto se comenzó a poner serio. Suena muy técnico, ya dejó de ser divertido.

- La última versión del plan de estudio de educación básica. – afirmó Paco.
- Cuentos de terror. – dijo Ángeles con una sonrisa.
- Nos hemos estado preparando, pero luego cambian las cosas, no sabemos si los vamos a utilizar o los van a cambiar a nosotros nos deja en ascuas. Nosotros tenemos la responsabilidad de dar certidumbre. – mencionó Salvador.

Después de estos comentarios expliqué que el plan de estudio se está transformando tenemos que acercarnos a los docentes, pero antes acercarnos nosotros. Acababa de subir a la carpeta la *Estrategia nacional de formación continua*, documento que nos marca la línea a nosotros como instancia formadora. Para hacer una revisión, en donde Claudia ayudó a compartir, localizamos el enfoque y el diagrama con las premisas de la formación como un proceso dinámico en el que se interrelacionan el conocimiento, la apropiación, la práctica y la resignificación de saberes y experiencias. Se observaron tras la pantalla algunas manitas virtuales indicando que ya lo conocían. Esto sería para Jolibert el Proyecto Global de Aprendizaje, mientras tanto Claudia proyectaba la primera página de su anexo.

Ubicamos los ejes articuladores²⁵ y los ámbitos de formación y aclaré que el trabajo de esta sesión sería en siete equipos organizados al azar, y que de acuerdo con el número de sala es el eje articulador que vamos a desarrollar, recordando que más que docentes somos formadores, y que para orientar y resolver dudas lo requerimos conocer muy bien, es una forma de apoyar a nuestros maestros. Nos vamos a salas con la consigna de analizar el eje correspondiente a nuestra sala y regresar en 15 minutos, sin embargo, al regresar a la sala dijeron que ni habían alcanzado a empezar a lo que Paco refirió:

- Así se sienten nuestros grupos cuando los regresamos y no les dio tiempo de realizar la actividad.

²⁵ Siete ejes articuladores: 1. Inclusión, 2. Pensamiento crítico, 3. Interculturalidad crítica, 4. Igualdad de género, 5. Vida saludable, 6. La lectura y la escritura en el acercamiento a las culturas y 7. Artes y experiencias estéticas que corresponden al Acuerdo 14/08.

– Es enserio, levanten la manita para que democráticamente vea Laura que, si necesitamos más, coincidimos que el tiempo fue poco y no terminamos la “charla”. – dijo Norma.

Por lo que regresamos otros 10 minutos. Después de ese tiempo adicional, al regresar dijeron a medias, pero ya lo hicimos. Cada equipo revisó y discutió sobre un eje articulador para presentarlo, explicarlo, defenderlo como el mejor y además identificaron elementos de lo que hemos trabajado a lo largo del taller.

Un momento para hacer un balance, pregunté cómo vamos, si estamos convencidos de que alguno de los ejes sea más importante que otro o si todos están muy relacionados. Paco retomó el eje 6 y cómo se vincula con el campo formativo del lenguaje, ya que en él se incluyen diferentes tipos de lenguajes. Y que todas las sesiones de nuestro taller están fundamentadas en la lectura como herramienta y la biblioteca. Reiteramos que este es un espacio de diálogo, de compartir y el saber que somos parte de un grupo que no es precisamente de trabajo, sino más bien una comunidad en donde ya somos un equipo con un fin común, en donde nos une nuestro gusto por lectura, pero además siente que la percepción personal ha cambiado en muchos sentidos, somos pioneros de un equipo diferente, en el cual se ha demostrado un gran compromiso y entusiasmo de forma espontánea.

Paco regresó a la importancia de elegir una lectura. – Si elegimos una lectura árida, les pasará lo mismo que a mí en la secundaria que odie la literatura con *El Poema del Mio Cid*. Una lectura que nos guste, afirmé que yo le quitaría el “tiene” lo divertido en este espacio es que nos guste a todos. Yo creo que las cosas más relevantes de un libro impreso es que no hay cosa más padre que tomar un libro nuevo y olerlo. Entrar a una librería, el olor del libro. Tenemos que pensar en el tipo de lectura si es colectiva debe ser reseña, cuento, microcuento, relato, sería muy difícil tomar una novela para trabajarla en un círculo lector. Quizás podríamos seleccionar un capítulo de *Cien años en soledad*. Un fragmento de Pedro Páramo, algo que resulte didáctico, que resulte agradable, si no la hacemos agradable estamos fallando.

Episodio 5. Lecturas sin prisa

*Las lecturas que tienen la capacidad de despertar en los lectores la emoción, la curiosidad y la sorpresa se quedarán en sus memorias.
Pedro Cerrillo, 2016*

Hoy si necesito café doble. – Afirmé mientras les mostraba mi gran taza. – ¿Cómo se sienten al ingresar a la sesión? – Emoción, expectativa, sorpresa y relajamiento fueron las palabras que se escucharon, con esas respuestas parece que sí ha funcionado el trabajo de las sesiones, reflexioné en eso momento. La variedad de emociones se había hecho presente ese día que estaba destinado a poner en marcha nuestro proyecto.

– ¿Qué está pasando con las cámaras durante las sesiones por zoom que reflejan sus imágenes pixeladas como si fuera un monitor de televisor antiguo? – Pregunté mientras se incorporaban a la sesión, ya casi la última.

– ¿Quién quiere compartir el texto en la pantalla? – Pregunté y enseguida se escuchó la respuesta de Salvador quien aclaró que si él compartía su computadora se colapsaría. Por lo que Pili atendió el llamado.

– Mi zoom está tartamudeando. – dijo Elisa.

Rosy comentó que a ella le pasó durante una sesión y a pesar de desinstalar la aplicación no lo pudo solucionar. Los demás comenzaron a dar sugerencias de otras aplicaciones para las sesiones sincrónicas.

– Hora de comenzar. – interrumpí sutilmente su conversación sobre alternativas tecnológicas.

Después de los comentarios poco favorecedores de las herramientas tecnológicas, les recordé que ya contábamos con algunos textos²⁶ y el equipo de los literatos tenían la misión de definir cuál era la mejor opción para una lectura colectiva, nos presentaron un *Padlet* con títulos como *Círculo del 99*, *El gigante egoísta*, *Canasta de cuentos mexicanos* y *El guardagujas*. Fue una acalorada discusión donde todos los argumentos hacían difícil la

²⁶ Un acercamiento a la Interrogación de textos al referirse a la estructura.

elección de una sola lectura porque todas eran buenas opciones, que por estructura eran cuentos breves, con diálogos. Minutos después estábamos todos listos para ensayar, *El guardagujas* fue la lectura ganadora. Continuamos tomando acuerdos para saber cómo sería la participación.

Segunda llamada para grabar. A la semana siguiente entramos a la liga para realizar la grabación de la lectura, en lo que íbamos ingresando vimos cómo sería la organización de la lectura para evitar que se quedaran en silencio y los turnos. Pero hasta ese momento nos dimos cuenta de que solo podían acceder 10 usuarios, éramos 20 así que costó tiempo asimilar que no todos estarían en la lectura colectiva. Los que realizaron la lectura alternada fueron Salvador, Elisa, Pili, Laura, Ángeles, Nelly, Ulises y Edmundo y así se inició la grabación. Todos observábamos las expresiones de los participantes mientras ellos realizaban el ensayo y al terminar su grabación indique que todos la escucharíamos hasta el próximo 23 de enero, en un anuncio: *no se pierdan el próximo 23 de enero el segundo ensayo del Guardagujas en este su espacio, los esperamos.*

¿Qué podemos hacer para compartirlo? Logramos un experimento, apenas un acercamiento. Descubrimos que la aplicación para el podcast no todos podíamos participar no solo por las características del equipo sino porque había un número límite de participantes.

Una situación frustrante fue que algunos no lograron ingresar a la aplicación para grabar el podcast, solo quedó esperar a que terminara el ensayo (Ver figura 47).

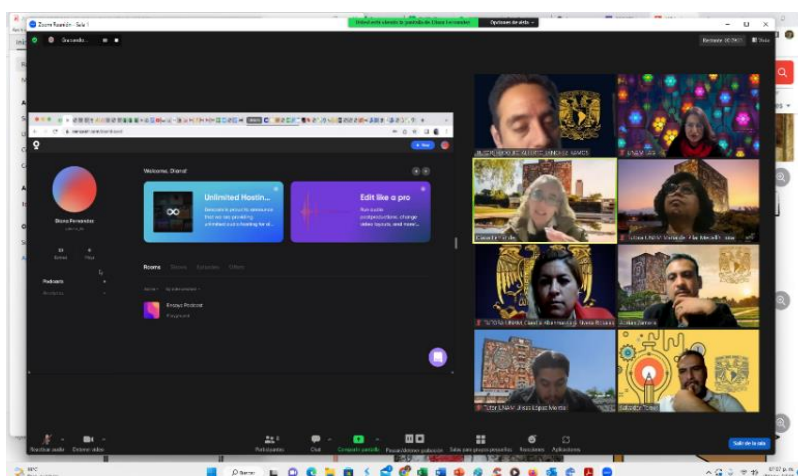


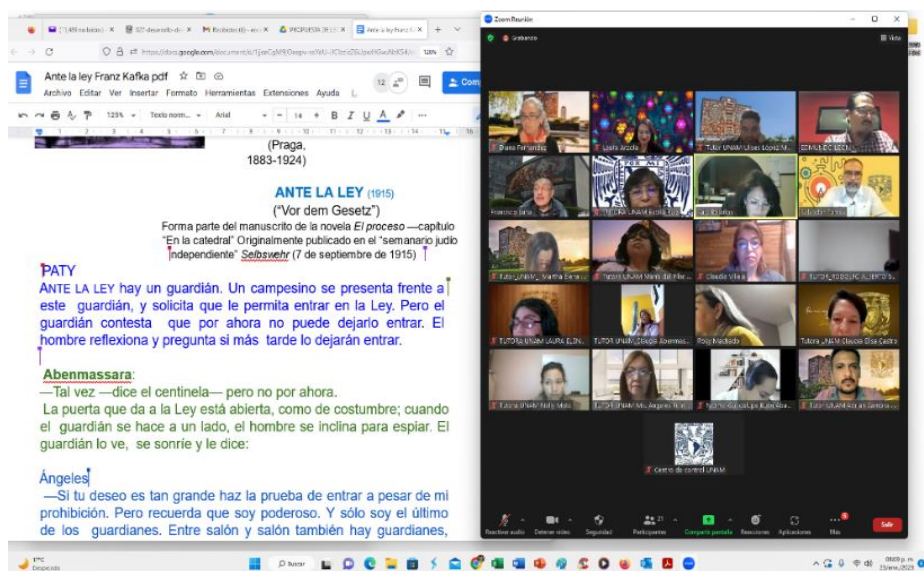
Fig. 47 Nuestro proyecto.

Al escuchar la primera prueba se notaron un sinnúmero de áreas de oportunidad para no decir que fueron fallas o incidencias, entre las que destacaron los tiempos de participación, había largos silencios porque sí leyeron, pero no activaron el botón específico para grabar su voz. Antes de continuar, con las miradas desanimadas tras su pantalla, decidimos seleccionar otra lectura más breve o con párrafos previamente seleccionados, esto con la intención de hacer algo más dinámico y con la participación de más lectores.

Finalmente elegimos *Ante la ley* de Kafka. Y de pronto las participaciones llevaron a decidir un cambio de plataforma, queríamos algo más práctico. Es mejor que sea video porque sí queremos participar todos, por anterior se hizo evidente que todos queríamos estar involucrados. Me parece que al final salió estupendo por lo que expresaban sus rostros.

Me gustó ver que preferían participar todos juntos en lugar de elegir equipos para grabar diferentes lecturas. Ya con la lectura seleccionada fuimos a salas pequeñas para practicar la lectura que en breve grabaríamos.

Y al estar de vuelta en la sala principal todos teníamos una cara de interés por la lectura, ya que la mayoría de los grupos se habían quedado en los últimos párrafos de la lectura y claro no faltó quien seguía leyendo en la sala principal. ¿Cómo les fue? Fue la pregunta que les



hice y a la que respondieron que les faltó tiempo para concluir y que el contenido de la lectura les había encantado.

Fig. 48 Lectura colectiva.

Norma expresó que ella lo relacionó con la vida, Paco agregó que es una analogía de la vida y que nos lleva a imaginar y Elisa dijo que desde que empezó la lectura ella se trasladó a nuestro hermoso metro de la CDMX al que le faltan vías, que presenta problemas, entre otros comentarios de la lectura (Ver figura 48).

Al fin concluimos la grabación y Rodolfo se llevó la misión de terminar de armar el video. Nos llevamos una grata sorpresa cuando lo subió a la carpeta pues comenzaba con un telón, incluía música de fondo.

- **Experiencia colectiva**

- ¿Listos y contentos? – cuestioné enfatizando que era el gran día, nuestra clausura del taller y la presentación de nuestro video de la lectura colectiva. Pero Laura respondió.

- ¡Listos! y tristes porque esto ya se acabó.

- Esta historia continuará... Busquen un fondo de pantalla con una biblioteca o algo que se relacione con su libro favorito. – dije de forma entusiasta.

Aclaré que estábamos por concluir, pero no nos podíamos ir sin hacer un recorrido, les di unos minutos en salas para que en grupos pequeños hicieran un recuento de lo que habíamos realizado durante el taller. Si lo expresara formalmente, una evaluación de lo aprendido, pero a estas alturas no íbamos a utilizar conceptos rígidos. Cuando regresaron Martha comenzó a decir:

- Otra oportunidad, una y otra vez. – refiriéndose a extender el tiempo a lo que varios respaldaron diciendo que necesitaban más tiempo. Ganaron democráticamente unos minutos nuevamente en sus salas.

- ¿Quieren aventar confeti o una fanfarria entre todos? – Les pregunté al regresar.

Trabajamos desde la práctica, somos modelos con interrogantes constantes como qué vamos a crear y cómo vamos a compartir nuestras experiencias o hablar de lecturas.

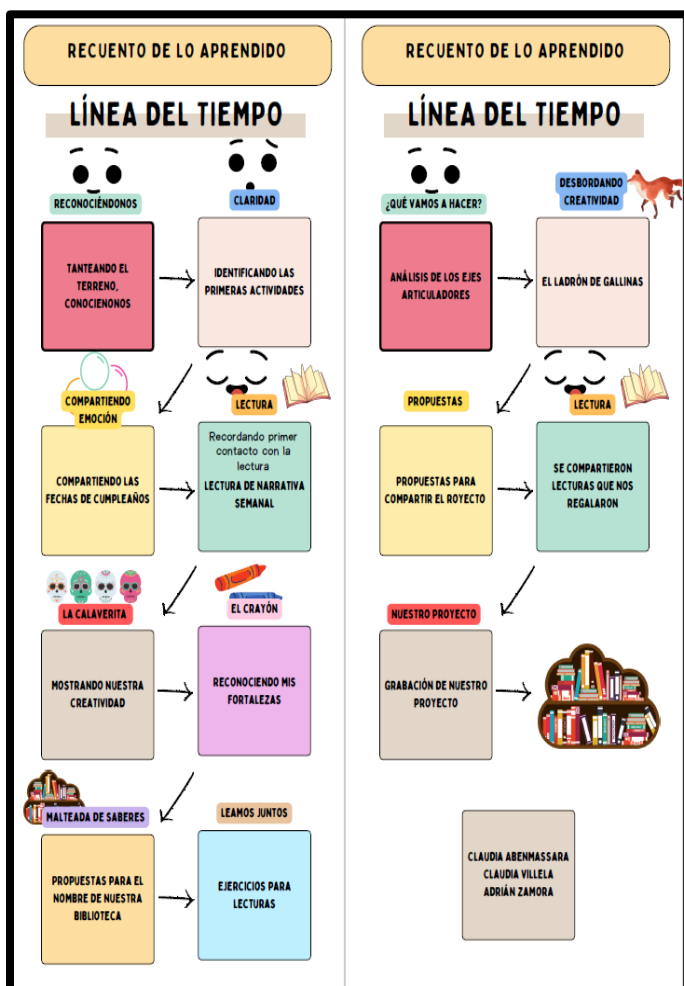
Claudia dijo que junto con Ángeles y Edmundo en su recorrido surgían frases emotivas, por ejemplo, aquí hacíamos masa con emoción y que sintieron nostalgia al hacer la recapitulación.

No podríamos dejar de mencionar la experiencia de escribir en la memoria. Les dije que me gustaría que los que si escribieron nos comentaran cómo se sintieron y cómo le hicieron.

– Yo fui la primera que grabó la sesión para hacer la memoria. – dijo Rosy, orgullosa.

– Utilicé una aplicación para grabar, pero me sentí agobiada, tenía miedo de que se me escapan ideas. Cuando escribí la memoria recuperé todos los libros que mencionaron

durante la sesión por eso puse el recuento de los libros. – explicó.



– Me tocó ser de las primeras en escribir el relato, bueno elegí y sentí que fui escueta en mi relato al escuchar los demás. – aclaró Estela.

Como siempre, se hizo presente la creatividad e iniciativa de cada grupo, y todos proyectaron algún gráfico con este recuento (Ver figura 49).

Comentamos que desde el marco curricular invitan a los docentes a documentar lo que está sucediendo en el aula, de alguna manera documentar.

Fig. 49 Recuento de lo aprendido durante el taller.

Norma que es supervisora de escuelas en Saltillo dijo que era el Diario de práctica, es un diario rotativo que se lleva en la Normal para detectar lo que funcionó y lo que no funcionó. Escribir todo lo que pasa que lo haga al término de la jornada para que no, aprovechando la tecnología se les ha pedido que graben en el celular como reportero.

Abenmassara que es directora de la escuela primaria dijo que al escuchar a Norma se dio cuenta que en realidad se aplica en preescolar, por la carga y tiempo. En primaria se utiliza como bitácora por las incidencias que suceden o la narrativa con las entrevistas. Edmundo que también está inmerso en la dinámica de las escuelas públicas. Mencionó que en preescolar es una herramienta fundamental para vernos en esta parte imaginativa como en tercera persona fuera de, que nos deje al desnudo cuando estamos en una clase, puedes cambiar tu pensamiento a lo que haces mal.

Recordó que en primaria una maestra nos regalaba una libreta y nos pedía que fuéramos anotando cosas cotidianas de lo que más nos gustó de lo hecho con los niños, se supone que esto tendría que ser sí o sí pero como no lo piden administrativamente no lo trabajan. El reto de implementarlo, uno si lo lleva hasta secundaria y otro solo preescolar, al invitar al docente podemos hablar de modelar, de ejemplificar o simplemente con mencionarlo si ya lo realizan con el nombre que lo conozcan finalmente es escribir. Ante la reflexión de qué tanto escribimos, me dirigía a Paco afirmando que había comentado que subiría un texto propio.

– ¿Les parece si para cerrar e irnos con el gusto de hacer una lectura compartida?, leemos *La niña del naranjo* que escribió Paco. – todos estuvieron de acuerdo y Pili ayudó a poner los párrafos con el nombre de quien los leería. Realizamos la lectura con un poco de nostalgia convencidos que este era el último lunes que nos reuníamos.

– Se escuchó estupendo con sus voces. – aseveró Paco al finalizar la lectura.

- **Experiencia colectiva**

- Tutores de muchas batallas. – refiriéndose a los participantes del taller, dijo el Mtro. Arturo quien es nuestra autoridad. – Me siento entre las fuerzas especiales de la UNAM, contento de ver caras conocidas en este programa formativo al que los convocó Laura.
- Ya queremos continuar con la segunda parte, el siguiente mes. – dijo Edmundo.
- Guau. ¡Qué bonito! – exclamé.
- Fue un proceso de aprendizaje gozoso con convivencia, la manera de crecer de manera personal y profesional. – mencionó Ángeles.
- Han ejercido un liderazgo distinto, estaba acostumbrado a un trato vertical en todas las instancias que he trabajado. – afirmó Paco.
- ¿Listos para presentar el video? Ahora si los tambores, muchas felicidades a todos y cada uno. – estaba anunciado que ya podían poner el video, cuando Salvador apareció de pronto con su birrete virtual y dije todos deberíamos tener uno. En el último momento aprendimos a utilizar filtros y varias ventanas ya incluían el birrete de graduados. Se abrió el telón y vimos con expectativa y entusiasmo el video de *Ante la ley*, mismo que decidimos seguir compartiendo ya que quedó grabado y disponible (Ver figura 50).

Rodolfo que fue quien proyectó el video de nuestra lectura, al finalizar los aplausos tuvo la iniciativa de poner el video musical de *Las golondrinas*. Se sintió un momento emotivo a pesar de la distancia. – Ahora si vamos a llorar. – dijo Ángeles.

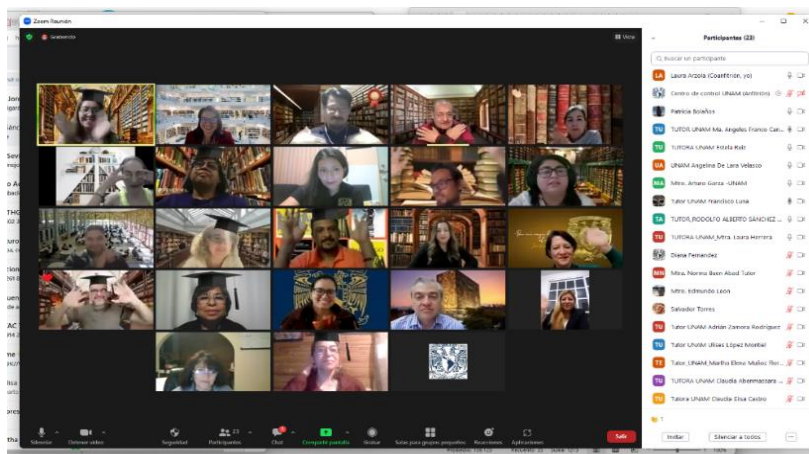


Fig. 50 Presentación de lectura grabada.

- **El regreso de los lunes lectores**

Pero esto aún no termina, en estas sesiones de reflexión uno de los elementos más importantes ha sido el diálogo que junto con la vida cooperativa y el trabajo en colectivo se puede decir muy fácil, pero todo lo que tenemos aprendido a lo largo de nuestra vida no necesariamente es trabajar en colectivo ni en equipo, muchas veces solo repartimos tareas.

A lo largo del taller todas las interacciones e intercambios fueron a distancia, de manera virtual, pero el colegiado de la Maestría nos tenía preparado un reto. Un encuentro presencial para compartir nuestras experiencias con Pedagogía por Proyectos en donde se conversó lo más relevante así logrando compartir el sentido a esto que hicimos. Fue muy enriquecedor dar a conocer las experiencias a través de sus propias voces y poder compartir lo vivido en el taller. El encuentro presencial provocó una reunión el siguiente lunes, nuevamente en zoom para hacer el recuento de la experiencia de ese encuentro.

– ¿Qué nos gustó de compartir esta experiencia? – les pregunté y para no perder ese buen hábito de dialogar se fueron a salas pequeñas. Regresando respondieron.

– Lo más grande fue representar a la UNAM sentados en medio círculo con la camiseta de la UNAM, éramos los únicos maestros, y en el taller fui alumna. Con la emoción de lo que compartí, soy muy emotiva. Llegado el momento compartiremos con nuestros maestros en los cursos. – dijo Claudia.

– Compartimos cómo fue pasando cada una de las sesiones, sí se logró el objetivo que era motivar a la lectura, y de qué manera proyectamos eso a los maestros que estamos capacitando. La emoción que se generó en el grupo. – afirmó Ángeles.

Yo quiero rescatar un ejercicio distinto, amigos del zoom y ejecutando todo en línea. Esta experiencia fue maravillosa, yo sentí la misma calidez de una manera distinta a una experiencia presencial. Me dio mucho gusto como la Pedagogía por Proyectos si es posible. – fueron las palabras de Paco.

Rodolfo logró ser parte de este encuentro presencial participando con un video que compartimos en el encuentro por medio de un código QR. Mencionó sobre lo que estaba escuchando que él ha retomado algunos libros que se quedaron en la biblioteca para pequeños tallercillos con compañeros docentes. Y de la experiencia no pude estar de forma presencial con ustedes. Pero si puedo decir que hicimos lazos entre compañeros.



Fig. 51 Encuentros presenciales.

- **Los lunes continúan**

– Trabajo colaborativo, las mejores experiencias se transmiten en el pasillo, aquellas buenas prácticas y las que requerimos mejorar. La educación se va transformando. – dijo Rodolfo. El diálogo, el conversar requiere tiempo y siempre tenemos una dinámica acelerada. En un evento presencial, a manera de clausura de los programas formativos de 2022, la cita fue en Ciudad Universitaria, y tuve la muy afortunada autorización de entregar una constancia a cada participante, Y ahora en conjunto y en una misma voz podemos decir que regresaron los *Lunes lectores* (Ver figura 51).

Decimos todo lo que comienza tiene que terminar, pero en este caso, después de la socialización que se realizó de manera presencial para compartir experiencias los mismos participantes del taller mencionaron que extrañaban los *Lunes lectores*.

Los reencuentros son posibles. Paco mencionó de forma espontánea que extrañaba el espacio de los lunes de inmediato Claudia, Martha, Adrián, Rosy, Ángeles y Diana además de manifestar el gusto por vernos de manera presencial.

Regresaron los *Lunes lectores*, pero ahora, la invitación se extendió. La primera pregunta es, y ahora, ¿qué quieren que hagamos juntos? ¿Cuál será el propósito de estas reuniones? En la primera sesión de este nuevo espacio además de una bienvenida entusiasta todos comenzamos a participar. Intentos fallidos de trabajar en grupos pequeños, a veces la tecnología falla, pero lo que no ha fallado es el interés por reencontrarnos cada lunes.

Entre las actividades realizadas y que ahora de manera auténtica se han ido construyendo juntos, son lecturas colectivas de textos propuestos por todos. Compartimos experiencias y saberes sobre los autores o los temas que vamos revisando y mejor aún, comenzamos a escribir una historia relacionada con un libro antiguo que mostró Martha como su libro favorito. Historias de vida lectora, historias pedagógicas y también mucho aprendizaje. Hasta ahora la IP dio origen a una comunidad de lectores, entusiasmados por reunirse cada lunes de manera virtual.

Con lo anterior, se puede afirmar, ¡Esta historia continuará!

B. Informe general

En este informe general se presentan los principales hallazgos que se manifestaron durante la Intervención Pedagógica (IP), así como los resultados y las reflexiones que se originaron a partir de esta investigación relacionada con la práctica lectora por gusto y autónoma de los formadores de docentes que son parte de los programas formativos y de actualización de docentes de educación básica en servicio.

Enseguida se menciona de forma breve la metodología de investigación que se utilizó, puntualizando el contexto y los aspectos del Diagnóstico Específico (DE), que se articulan con el sustento teórico que fundamenta la relación de la práctica lectora autónoma y por gusto como Objeto de Estudio (OE) que ha dado los cimientos de esta investigación. Es relevante destacar el papel del Informe Biográfico-narrativo como soporte metodológico de esta IP que culmina con el relato pedagógico mismo que da a conocer los resultados, las reflexiones y los alcances de la intervención.

1. Metodología

Esta investigación se desarrolló a partir del enfoque cualitativo interpretativo, su diseño metodológico consideró un espacio virtual sincrónico y en un primer momento se utilizó el método de Investigación-acción para el desarrollo del DE que tomó una muestra no probabilística implementada con 30 formadores de docentes de educación básica. Se aplicó un cuestionario y la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio (EMAEOE) utilizando recursos digitales.

En el DE se reconocen las prácticas lectoras de los formadores de docentes identificando la frecuencia de lectura, el propósito de esta, qué tipo de material leen diferenciando entre la lectura de libro impreso.

Lo anterior dio la pauta para delimitar el problema haciendo uso de la técnica de observación directa y cuestionarios para la recolección de datos. De tal forma que los resultados obtenidos en el DE permitieron orientar la IP. Sin lugar a duda, uno de los componentes más importantes de esta investigación es la documentación Biográfico-narrativa, por medio de la cual se documentaron experiencias pedagógicas con la técnica del relato único, lo que permitió construir y resignificar la propia práctica lectora de los formadores de docentes que son parte de esta IP.

En la elaboración de análisis de estos relatos pedagógicos, se integra la observación y el uso de instrumentos como el diario autobiográfico y las fotografías en una versión digital con capturas de pantalla de sesiones sincrónicas virtuales. Para comprender lo anterior se presenta el contexto donde se aplicó esta IP.

2. Contexto específico

Los formadores de docentes se encuentran familiarizados con el uso de medios digitales, para realizar reuniones virtuales sincrónicas en su contexto donde se desarrolló la IP, en el marco de los cursos de formación y actualización docente para figuras educativas activas de preescolar, primaria y secundaria, en diferentes estados de la República Mexicana, del Programa de Fortalecimiento de docentes de educación básica (PRODEP), con la UNAM como instancia formadora, específicamente con programas formativos para fortalecer el campo de Lenguaje y comunicación.

El desarrollo de la IP se realizó por medio de videollamadas en zoom, estas tienen como alternativa dividir a los participantes en salas, con lo que se pueden realizar actividades con diálogos, conversaciones y participaciones en grupos pequeños.

3. Caracterización de los participantes

Los sujetos que participaron en esta IP son formadores de docentes, es decir, especialistas que conforman el cuerpo académico de la UNAM como instancia en la formación continua, en el marco del programa PRODEP que imparte cursos de formación y actualización a docentes de educación básica. Además, los participantes de esta IP son docentes activos o han sido docentes por al menos seis años y cuentan con experiencia en capacitación docente, talleres presenciales y virtuales, manejo de plataforma educativa. Para esta IP se contó con 23 participantes que radican en diferentes estados: Ciudad de México, Estado de México, Hidalgo, Jalisco, Morelos y Tabasco.

Estos formadores de docentes han participado de manera activa dando seguimiento a grupos de docentes de educación básica en los últimos dos periodos de capacitación 2020 y 2021. Son profesionales que realizan actividades educativas y buscan mantenerse actualizados por lo que frecuentemente toman cursos o talleres. De acuerdo con los resultados del DE son lectores predominantemente utilitarios que leen para estar informados sobre tendencias educativas.

4. Problema, propósitos y competencias

Se planteó entonces la problemática, se establecieron los propósitos con la guía de las preguntas de indagación que dieron la pauta para establecer los supuestos teóricos de esta IP, a partir de un contexto virtual sincrónico.

a. Planteamiento del problema

Los formadores de docentes de educación básica que pertenecen al cuerpo académico de cursos de la UNAM, como instancia formadora del PRODEP en modalidad en línea del periodo 2021, presentan una práctica lectora de tipo utilitario; orientada a la preparación

de sesiones o actividades para los docentes que atienden en los cursos y para actualizarse. Lo que ocasiona que disfruten poco otro tipo de lectura individual o colectiva por gusto. Por otro lado, en las actividades con los docentes que les toca tutorear priorizan estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias lectoras relacionadas con evaluaciones estandarizadas, tales como: recuperación de información, interpretación de textos, reflexión y evaluación, dando mínima importancia a promover la lectura por gusto.

b. Propósitos

La práctica lectora autónoma y por gusto, en espacios virtuales, juega un papel relevante, para clarificar lo anterior se precisan los propósitos enfocados a los participantes de esta IP. Que los formadores de docentes de educación básica del PRODEP, en el periodo de 2022-2023:

- 1.** Realicen prácticas lectoras con el apoyo de recursos digitales, a partir del uso de estrategias de vida cooperativa y democrática, con textos completos que favorezcan su lectura autónoma y por gusto.
- 2.** Compartan experiencias de lectura placentera en ambientes lectores favorables virtuales, para el fomento a la lectura por gusto de manera autónoma.
- 3.** Socialicen sus lecturas placenteras utilizando estrategias lúdicas a través de comentarios auténticos y conversaciones sobre los textos de su interés para invitar a leer y contagiar la lectura por gusto.
- 4.** Vivencien actividades lúdicas colectivas y condiciones favorecedoras para la lectura en el grupo de formadores y a su vez entre los docentes en sus espacios virtuales de formación y actualización, a partir de la reflexión sobre la importancia del papel del docente de educación básica en el fomento de la lectura por gusto.

c. Preguntas de indagación

A partir del planteamiento del problema y de los propósitos de esta IP se desarrollaron las siguientes preguntas e indagación, con su respectiva correspondencia con los supuestos teóricos.

1. ¿Cómo fomentar la práctica lectora autónoma y por gusto, de manera progresiva y colectiva, en los formadores de docentes de educación básica del PRODEP, a través de medios digitales, en el periodo de 2022 de agosto a diciembre?
2. ¿Qué ambientes y espacios lectores se necesitan desarrollar para fomentar la lectura autónoma y por gusto en los formadores de docentes?
3. ¿Qué estrategias pedagógicas lúdicas promueven el contagio de la lectura por gusto, de los formadores de docentes, en sus propios espacios de formación PRODEP?

d. Supuestos teóricos

Los siguientes supuestos teóricos se construyeron a partir de las preguntas de indagación:

1. La práctica lectora autónoma y por gusto se fomenta a partir de la implementación de propuestas pedagógicas como PpP, a través de medios digitales, donde se promueve la lectura bajo una vida cooperativa y democrática, en los formadores de docentes de educación básica del PRODEP, en el periodo de 2022-2023.
2. Los ambientes lectores colectivos, que se necesitan desarrollar para fomentar la lectura autónoma y por gusto, son los que promueven el encuentro placentero de la lectura con los formadores de docentes, en un espacio virtual o presencial, que los acerca a la diversidad de lecturas, y que les permite compartir sus intereses y experiencias lectoras para transformar la lectura utilitaria o por obligación en una lectura que se disfruta.

3. Las estrategias pedagógicas lúdicas promueven el contagio por la lectura por gusto ya que las prácticas lectoras despiertan la curiosidad, el interés, la imaginación, al compartir comentarios auténticos y conversaciones con la recomendación de lecturas a base de reseñas, donde se integren preferencias lectoras, bajo los principios de vida cooperativa para que a su vez sean replicadas en los propios espacios de los formadores de docentes de educación básica del PRODEP.

e. Competencia general

La competencia general es: realiza y disfruta prácticas lectoras placenteras en espacios virtuales, a través de estrategias de vida cooperativa, para favorecer la lectura autónoma y por gusto, en colectivo, que comparte en los diversos espacios de los formadores de docentes de educación básica.

5. Sustento teórico

Reflexionar sobre qué tipo de lectura predomina fuera y dentro de la escuela lleva a reconocer el papel del docente en el fomento de las prácticas lectoras autónomas y por gusto, frente a una problemática que se origina por la ausencia de formación de lectores, en espacios educativos, donde la preocupación por la lectura se aborda principalmente en la alfabetización y en la comprensión lectora para cumplir estándares curriculares, pero no por el gusto de leer.

Es entonces que predominan los *lectores utilitarios* o por obligación, mismos que Garrido (2004) define como los que realizan lecturas para cumplir con alguna tarea. En cambio, un *lector autónomo* es aquel que lee por voluntad propia, lee todos los días, que ha descubierto la lectura por placer, lee por gusto, por interés y curiosidad.

Entonces ¿cómo se logra ser lector?, esta interrogante la responden desde diferentes ángulos, Garrido (2004) quien afirma que no nacemos lectores, nos hacemos lectores; mientras que Jolibert y Gloton (2003) sostienen que no nacemos no lectores, una persona no hereda no ser lectora, tiene la posibilidad de practicar la lectura creativa, gustando de lo que lee; y por su parte Cerrillo Larrañaga y Yurebo (2002) aseguran que no nacemos lectores, ni nacemos no lectores, nos hacemos lo uno o lo otro. En concreto, Cerrillo (2016) menciona que los hábitos lectores se consolidan con la práctica habitual, los lectores se hacen mediante la práctica de la actividad lectora.

Por su parte, Lerner (2001) desde el ámbito educativo se refiere a la transformación de la enseñanza de la lectura y escritura, expresa que el desafío es formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles de la lectura. En los espacios educativos, un docente modela eventos de lectura con la posibilidad de inspirar y contagiar el gusto por la lectura. Por lo tanto, los formadores de docentes necesitan descubrir primero ese interés y entusiasmo por la lectura, según Argüelles (2017), la lectura debe agrandar genuinamente para contagiar el gusto a leer.

En este mismo sentido, Cassany (2003) dice que uno de los objetivos de la enseñanza de la literatura es el fomento del gusto por leer, de forma placentera, que disfrute leyendo, aquí cabe aclarar que disfrutar una lectura no equivale necesariamente a textos divertidos. Las lecturas y los libros ayudan a comprender el mundo y a dar sentido a la vida. Cerrillo menciona que el buen lector encuentra el reconocimiento de situaciones que a él le pasan al ver escritas en un libro palabras que definen sus estados: amor, dolor, soledad, tristeza, sueño, viaje o alegría.

Cassany también menciona que lo importante es considerar los elementos que hacen atractiva la lectura, donde un buen lector tiene posibilidades de crear sociedades de lectores potenciales. Esto último, da un acercamiento al concepto de *comunidad* que

plantea Egan (2008) definiéndola como red de apoyo, donde se unen por deseos mutuos y se producen con contratos no escritos.

Todo lo anterior se precisa frente al desafío de realizar una práctica de lectura en colectivo entre formadores de docentes, donde se toman como referente algunos de los medios que menciona Garrido (2004) para formar a un lector: la conversación y la lectura en voz alta que da vida a un texto. En un espacio de encuentros con interacción virtual, creando una comunidad que descubre la importancia de la lectura autónoma y por gusto, comenzando con proyectos de forma cooperativa y acuerdos colectivos.

Para lograrlo, se recupera la propuesta de Jolibert y Jacob (2015) con la creación de CFpA en un espacio en el que predomine la participación activa de todos, a través de una vida cooperativa y democrática que favorece el diálogo. Para que realicen lecturas a partir de sus propios intereses, en el que conversen sobre sus experiencias lectoras, y juntos tomen acuerdos y decisiones sobre las siguientes lecturas colectivas.

6. Intervención pedagógica

La IP comenzó en octubre de 2022 y concluyó en enero de 2023, con la implementación de un taller virtual de 13 sesiones sincrónicas semanales, por medio de videollamadas en la plataforma zoom. Los lunes de 7 a 9 PM. Cabe destacar que originalmente, en el diseño de intervención (DI) estaba organizado en 10 sesiones. Las primeras sesiones estuvieron enfocadas a la sensibilización y la implementación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje (CFpA). El nombre de taller fue propuesto en colectivo.

Durante el taller se desarrolló paulatinamente la vida cooperativa, el diálogo y la participación, esto último se refleja en el aumento de sesiones y en el reajuste de distribución de las actividades planeadas. A continuación, se presenta la organización general del taller.

Nombre de Taller Lunes lectores

	Sesión	Propósitos	Recursos	Actividad
FASE I	1. ¿cómo descubriste la lectura?	Acercamiento CFpA Descubrir el libro desde su experiencia	Documentos digitales compartidos <ul style="list-style-type: none"> • Lista de asistencia • Calendario de sesiones • Cuadro de cumpleaños 	Apertura Participación y reflexiones en respuesta a: ¿cuáles son tus expectativas? Forma de trabajo <ul style="list-style-type: none"> • Registro de asistencia • Rincón de lectura “Para comenzar Digital”
	2. Nuestra calaverita	Presentar el propósito del taller Invitar a construir el taller de manera activa y cooperativa el propósito	Documento para escribir en colectivo	Construcción de calaverita literaria (inicio) Se solicita material para la sesión 3 (masita o plastilina)
	3. ¿Qué crayón eres?	Invitación a disfrutar la lectura en nuestro espacio	Video <i>El día que los crayones renunciaron</i> Drew Daywalt Ilust. Oliver Jeffers Plastilina o masita moldeable	Después de ver el video en grupos pequeños respondieron <i>¿Qué crayón eres? ¿Por qué?</i> Y asociaron con un personaje de una historia. Mientras comentan su personaje lo crearán con su masita moldeable y presentan al grupo Recuerda: Libros y lecturas en casa Libros y lecturas en la escuela Libros y lecturas en algún otro lugar
	4. Nuestra biblioteca	Decidir nombre del taller de forma colaborativa	Biblioteca digital Documento word compartido para registrar sus memorias sobre el acercamiento a la lectura	Compartir documento Word para que escriban su Memoria Acordar quién se lleva el Diario
	5. Leamos juntos	Plantear la pregunta: ¿Qué quieren que leamos juntos?	PPT de la sesión con los fragmentos de lecturas para reconocer o relacionar: El principito de Alicia en el país de las maravillas Mujeres de ojos grandes Rayuela La ley de herodes Documento compartido con la herramienta para planificar un proyecto	Lectura del Diario de experiencias del taller Mencionar estamos listos para la pregunta: ¿Qué quieren que leamos juntos? Seleccionan las ideas que más llamen su atención y se planifica proyecto con la herramienta para planificar (roles y tareas para llevarlo a cabo) Para siguiente sesión preparar una lectura que hayan disfrutado.
	6. La lectura por gusto en dónde la encontramos	Identificar qué contenidos de los cursos de formación docente se relacionan con el proyecto de acción, a partir de los elementos que identifiquen con la Estrategia Nacional de Formación Docente	Documento Jamboard compartido ¿Por qué lees? Documento digital de la Estrategia Nacional de Formación Docente	Lectura del Diario de experiencias del taller Relación entre las actividades del taller y la ENFD. Grupos pequeños por ejes articuladores Organizar en colectivo las lecturas de siguientes sesiones

	Sesión	Propósitos	Recursos	Actividad
	7. Mi historia lectora	Establecer compromisos individuales y colectivos	Documento compartido con la Herramienta de contrato	Lectura Diario de experiencias del taller Presentar su obra literaria seleccionada en la sesión anterior que han disfrutado o si se definió lectura específica Lectura en voz alta de algún capítulo y/o fragmento: Lectura individual - colectiva Qué lecturas les recuerda un momento de lectura placentera y gozosa. Compartan algunas para comentarlas y las otras que las registren en su Memoria Mi historia lectora en la escuela Mi historia lectora en el último año – pandemia
	8. Nuestro proyecto	Dialogar posibilidades de implementar en las sesiones con los docentes CFpA de PpP Comentar el Proyecto colectivo y Proyecto de acción	Baraja literaria PPT de la sesión con condiciones facilitadoras PpP	Lectura del Diario de experiencias del taller Autores - Comentar lecturas
FASE III	9. Balance de lecturas	Reconocer la lectura como un buen regalo	Presentación compartida un libro que regale y uno que me regalaron	Lectura Diario de experiencias del taller Lectura colectiva
FASE IV	10. La lectura por gusto en colectivo	Establecer en colectivo propuestas de acercamiento al trabajo por proyectos bajo los principios de PpP	Fondo con el Proyecto colectivo y planificación del proyecto de acción Video Dibújame un principito Michel Von Zeveren	Lectura del Diario de experiencias del taller Seleccionen palabras y frases cortas de títulos y los inicios de lecturas
FASE V	11. Lo que hemos realizado juntos. Ensayo	Evaluar lo que hemos realizado juntos En colectivo propuestas de cómo compartir esta experiencia: socialización	Lectura colectiva por turnos Aplicación digital para grabar Podcast	Lectura del Diario de experiencias del taller Primer ensayo para grabar.
	12. Grabando	Redefinición de su propia propuesta	Lectura colectiva Cuenta de YouTube para grabar en colectivo	Lectura por turnos con pantalla compartida de texto para identificar los párrafos que lee cada uno
FASE VI	13. Creando nuevas memorias	Evaluar lo que hemos realizado juntos	Documentos compartidos en formato PowerPoint o PDF	Actividad de socialización acordada Llegamos al final Dónde encontraron la lectura por gusto y cómo

7. Resultados

Los resultados obtenidos en la IP se integraron a partir del análisis de la documentación Biográfico-narrativa, la recopilación de las fotografías (capturas de pantalla), las videograbaciones y el portafolio electrónico con evidencias de las actividades realizadas en las sesiones virtuales del taller.

a. Diario autobiográfico

El diario autobiográfico permitió plasmar experiencias, en un escrito con descripciones narrativas organizadas cronológicamente para después transformarse en un diario con aportes y reflexiones pedagógicas que son de utilidad para la resignificación de la práctica educativa de los formadores de docentes, dando lugar al relato biográfico narrativo (Ver figura 52).

Diario autobiográfico		Fecha 17 de octubre
Descripción de los hechos		Notas
<p>Sesión 5 En esta sesión, abrió Estela con la lectura del diario. Les presenté algunas frases como: "Andábamos sin buscarnos, pero sabiendo que andábamos para encontrarnos". Rayuela p. 6</p> <p>Solicité voluntarios para leer cada frase, cada una estaba en una diapositiva y no se veía la referencia. Pregunté si las reconocían y la mayoría identificó fácilmente la de Alicia en el país de las maravillas, unos pocos la de El principito y solo Paco (siempre había sido Francisco, pero dijo en la primera sesión que le gustaba que le dijeran Paco), reconoció la de Rayuela. Les pregunté si todos habían leído El principito y respondieron que sí, les dije que les traía una nueva versión y vimos un video: Dibújame un principito. Les mostré al final el libro. Comentaron qué les había parecido.</p> <p>Enseguida revisamos el padlet con las propuestas de nombres. Se fueron a grupos pequeños para votar sobre los nombres que estaban o agregar más opciones, había revisado los nombres y me parecía que aún faltaban opciones más lúdicas que invitarán a visitar a la biblioteca. Regresamos todos juntos y abrimos un Word para anotar las selecciones finales, fue muy interesante ver la dinámica, aclaré que iban a reunirse en tres grupos, con anterioridad habían sido grupos de tres o dos integrantes, esta vez estarían más en cada grupo. Cada grupo tenía que elegir una opción, solo una y tenían que preparar argumentos para defender su elección. La Biblioteca se nombró "Malteada de saberes".</p> <p>Presenté una lectura de Iburgüengoitia, aproximadamente cuatro cuartillas, y pedí que la leyéramos entre todos. "La mujer que no", es una historia con sorpresa y humor, íbamos realizando la lectura compartida, cada uno un párrafo y disfrute tanto ver sus risas mientras leíamos. Al final, comentamos la lectura.</p>		<p>Particularmente estas semanas han sido de mucha carga de programas formativos activos, grupos y formadores con grupos asignados. Así que uno de los primeros retos era encontrar el día y hora para calendarizar las sesiones del taller. Ahora requiero cuidar que los formadores que estén en el taller no se les programen sesiones los lunes a las 6 para que puedan ingresar a la sesión puntualmente.</p> <p>Entre los avisos de sesión era recordar que el siguiente lunes no habría sesión, que el turno del Diario era de Rosy y se anotó Diana para la siguiente.</p>

Fig. 52 Diario autobiográfico.

b. Fotografías: capturas de pantalla y videograbaciones

Se realizó una selección de capturas de pantalla de las videollamadas, que serían el equivalente a las fotografías tomadas durante las sesiones del taller. Con estas imágenes

se resguardan huellas digitales de momentos lecturas colectivas (Ver figura 53). Además, con se realizó una compilación de grabaciones de las sesiones.

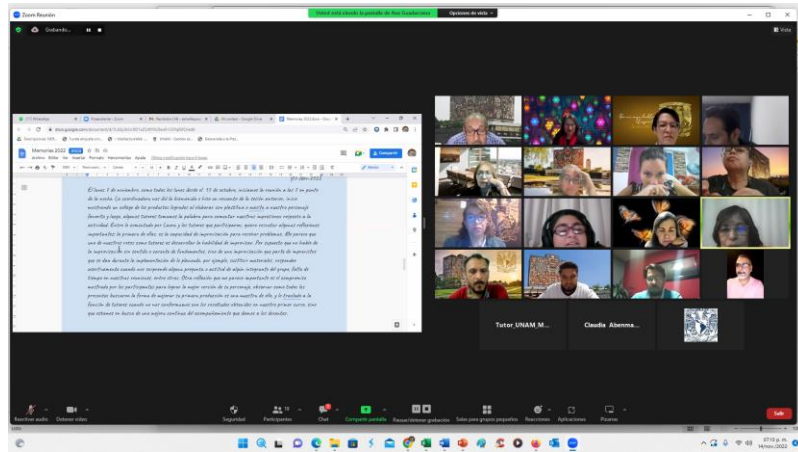


Fig. 53 Capturas de pantalla adaptación digital a las fotografías.

c. Portafolio electrónico

Respecto al portafolio electrónico, en la figura 54 se presenta la carpeta digital para documentos compartidos en una cuenta drive. Inicialmente creada para el taller desde la cuenta de correo de encuentrosacademicosvirtuales@ y que de forma regular se alimentó con las lecturas y las actividades realizadas durante las sesiones. Los integrantes del taller subían sus archivos de manera directa para compartir y dejarlo como parte del material del taller.

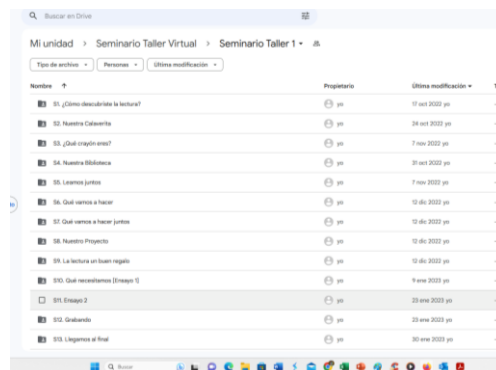


Fig. 54 Portafolio electrónico.

d. Lista de cotejo

La figura 55 presenta el registro de resultados que se sistematizó en la lista de cotejo.

Taller		Fecha enero 2023									
COMPETENCIA											
Participa de manera cooperativa y activa en espacios lectores virtuales donde experimenta prácticas lectoras placenteras.											
No.	Indicadores	Lee diversas lecturas bajo un ambiente cooperativo.		Lee textos completos por gusto.		Experimenta el disfrute de la lectura a partir de sus gustos e intereses		Se involucra en la conformación del ambiente y espacio lector.		Crea un clima apropiado para la convivencia y socialización de prácticas lectoras.	
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
1	ABIGAIL		X		x		x		x		x
2	ADRIÁN	X		X		X		X		X	
3	ÁNGELES	X		X		X		X		X	
4	ANGELINA	X			X	X			X		X
5	CLAUDIA	X		X		X		X		X	
6	DIANA	X			X	X			X		X
7	EDMUNDO	X		X		X		X		X	
8	ELENA	X		X		X		X		X	
9	ELISA	X		X		X		X		X	
10	ERIKA	X			x	X			x		x
11	ESTELA	X		X		X		X		X	
12	FRANCISCO	X		X		X		X		X	
13	LAURA	X		X		X		X		X	
14	LORENA		X		x		x		x		x
15	MARTHA	X			X	X			X		X
16	NELLY	X		X		X		X		X	
17	NORMA		X		x		x		x		x
18	PATRICIA		X		x		x		x		x
19	PILAR	X			x	X			x		x
20	RODOLFO	X		X		X		X		X	
21	ROSA	X			x	X			x		x
22	SALVADOR	X		X		X		X		X	
23	ULISES	X		X		X		X		X	
	TOTAL	19	4	13	10	19	4	13	10	13	10

Fig. 55 Lista de cotejo.

Es relevante mencionar que estos indicadores se diseñaron en correspondencia con las preguntas de indagación y los supuestos teóricos. Al revisar los resultados de acuerdo con los indicadores, los participantes mostraron leer bajo un ambiente cooperativo, fue evidente que experimentaron el disfrute de la lectura a partir de sus propios intereses, ya que en colectivo seleccionaron textos. Por otra parte, hay tres aspectos que indican que están en proceso ya que 13 de 23 participantes lograron leer textos completos, se involucraron en la conformación ambiente y del espacio lector, así como su participación en la creación de un clima apropiado para la convivencia, por lo tanto, se puede afirmar que en estos tres indicadores se manifestaron logros y casi la mitad del grupo está en proceso.

e. Escala estimativa

El uso de la escala estimativa permitió reconocer el grado en que se logran las actividades de acuerdo con los indicadores señalados, obteniendo un panorama de cada participante del taller, así como el desarrollo de su práctica lectora.

Taller		Lunes lectores																				Fecha enero 2023			
COMPETENCIA GENERAL																									
Realiza y disfruta prácticas lectoras placenteras, en espacios presenciales y virtuales, a través de estrategias de vida cooperativa, para favorecer el fomento a la lectura autónoma y por gusto, que comparte en los propios espacios de los formadores de docentes de educación básica																									
COMPETENCIA ESPECÍFICA																									
Recomienda textos de su interés, a partir de comentarios y conversaciones auténticas que invitan a contagiar la lectura por gusto en los otros.																									
ESCALA DE VALORACIÓN Siempre (S) Frecuentemente (F) Algunas veces (AV) Nunca (N)		INDICADORES																							
		Muestra interés al leer y escuchar un texto en voz alta.				Expresa con confianza lo que opina sobre los textos leídos y escuchados.				Participa activamente en la conversación de las experiencias lectoras.				Invita a leer las lecturas que realiza por gusto.				Comenta y recomienda con entusiasmo los textos que disfrutó							
Núm.	Nombre de formador	S	F	AV	N	S	F	AV	N	S	F	AV	N	S	F	AV	N	S	F	AV	N				
1	ABIGAIL		X				X				X				X				X						
2	ADRIÁN	X				X				X				X				X							
3	ÁNGELES	X				X				X				X				X							
4	ANGELINA	X				X				X				X				X							
5	CLAUDIA	X				X				X				X				X							
6	DIANA		X				X				X				X				X						
7	EDMUNDO	X				X				X				X				X							
8	ELENA	X				X				X				X				X							
9	ELISA	X				X				X				X				X							
10	ERIKA		X				X				X				X				X						
11	ESTELA	X				X				X				X				X							
12	FRANCISCO	X				X				X				X				X							
13	LAURA			X				X				X				X				X					
14	LORENA			X				X				X				X				X					
15	MARTHA		X				X				X				X				X						
16	NELLY		X				X				X				X				X						
17	NORMA		X				X				X				X				X						
18	PATRICIA			X				X				X				X				X					
19	PILAR		X				X				X				X				X						
20	RODOLFO	X				X				X				X				X							
21	ROSA			X				X				X				X				X					
22	SALVADOR		X				X				X				X				X						
23	ULISES		X				X				X				X				X						
	TOTAL	10	9	4	0	10	9	4	0	10	9	4	0	10	9	4	0	10	9	4	0				

Fig. 56 Escala estimativa.

f. Cuadro recapitulativo de competencias observadas

En el cuadro recapitulativo se registró si el logro se ha alcanzado (Construido), si está en proceso (En vías de construcción) o si no se ha logrado.

INDICADORES	NOMBRE DEL FORMADOR DE DOCENTES																						
	1. Participa en actividades lúdicas que posibilitan un momento gozoso de lectura.	Vc	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
2. Disfruta de las actividades lectoras.	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
3. Manifiesta sus propios intereses lectores para favorecer los encuentros de lectura.	Vc	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
4. Reconoce las condiciones favorecedoras de lectura colectiva	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
5. Demuestra aplicar condiciones favorecedoras de lectura colectiva en sus espacios de formación docente.	C	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc
6. Reflexiona sobre la importancia de disfrutar la lectura para contagiar el gusto lector a favor de la construcción de espacios placenteros de lectura.	Vc	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
7. Muestra interés al leer y escuchar un texto en voz alta.	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
8. Expresa con confianza lo que opina sobre los textos leídos y escuchados.	Vc	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
9. Participa activamente en la conversación de las experiencias lectoras.	Vc	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
10. Invita a leer las lecturas que realiza por gusto.	Vc	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
11. Comenta y recomienda con entusiasmo los textos que disfrutó.	Vc	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
12. Lee diversas lecturas bajo un ambiente cooperativo.	Vc	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
13. Lee textos completos por gusto.	V	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
14. Experimenta el disfrute de la lectura a partir de sus gustos e intereses.	C	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc
15. Se involucra en la conformación del ambiente y espacio lector.	C	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc	Vc
16. Experimenta el disfrute de la lectura a partir de sus gustos e intereses.	Vc	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
17. Lee textos completos por gusto.	Vc	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
18. Lee diversas lecturas bajo un ambiente cooperativo.	Vc	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
EVALUACIÓN RECAPITULATIVA PARCIAL C = Construido VC = En vías de construcción NA = Necesita apoyo	1. ABIGAIL	2. ADRIÁN	3. ÁNGELES	4. ANGELINA	5. CLAUDIA	6. DIANA	7. EDMUNDO	8. ELENA	9. ELISA	10. ERIKA	11. ESTELA	12. FRANCISCO	13. LAURA	14. LORENA	15. MARTHA	16. NELLY	17. NORMA	18. PATRICIA	19. PILAR	20. RODOLFO	21. ROSA	22. SALVADOR	23. ULISES

Fig. 57 Cuadro recapitulativo de competencias observadas (basado en Jolibert y Jacob, 2015, p. 193).

Los resultados del cuadro recapitulativo confirman que se construyó un ambiente lector, el cual favoreció la vida cooperativa para realizar prácticas lectoras por gusto. Aunque en la mayoría de los casos los participantes se manifiestan en vías de construcción, cabe destacar que esto se refiere específicamente a las 13 sesiones del taller virtual.

8. Reflexiones

En un contexto académico virtual, la Intervención Pedagógica fue dirigida a los formadores de docentes de educación básica. Recapitulando, esta intervención tuvo su origen en el interés por transformar las prácticas lectoras, para que dejen de ser predominantemente utilitarias o por obligación, es decir, lograr el fomento de la lectura autónoma y por gusto de manera colectiva.

Los programas de formación docente orientan sus propuestas a resolver aspectos académicos y del currículo vigente, la lectura es vista principalmente como un medio para alfabetizar o como una herramienta útil para llevar buenas prácticas de ortografía y mantenerse informado, sin darle la importancia que tiene en la vida cotidiana, en la formación y el desarrollo personal.

Por otro lado, el confinamiento por el COVID-19 deterioró el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas, el exceso de tiempo en los dispositivos digitales disminuye la interrelación entre colegas académicos reduciendo la posibilidad de compartir experiencias para la mejora educativa.

Sin embargo, la IP acompañada de estrategias didácticas de aprendizaje colectivo, que propone PpP, logró crear un espacio que dio la pauta a una comunidad virtual de aprendizaje en donde se comparten experiencias, se desarrollan habilidades tecnológicas y se lee en colectivo.

Es de suma importancia reconocer el uso de medios digitales para realizar actividades colaborativas, durante las sesiones del taller virtual los participantes utilizaron documentos compartidos, tales como *Padlet*, *Jamboard* y *Word*, en los cuales de manera simultánea producen algún texto.

Desde luego, se reconocen aspectos que convirtieron esta IP en un desafío, el tiempo es un factor imponderable, y resulta claro en esta IP que originalmente se diseñó en 10 sesiones, pero que necesitó más tiempo, por lo que las reuniones se realizaron durante 13 lunes, con los ajustes que los mismos formadores de docentes proponían.

Probablemente, una de las incidencias a destacar de esta IP es que el tiempo no es suficiente, crear un espacio de encuentros virtuales en el cual se escuchen las voces de todos requiere de la creación de ambientes favorables para lograr el diálogo. Y sumamos el desafío del formador-investigador como mediador que provoca la participación democrática, dar la palabra e invitarlos a participar sin ser directivos, por el contrario, el reto es guiarlos a exponer sus puntos de vista y conocer los intereses del grupo, ser paciente, tolerante y flexible.

De tal forma que, al producir el diálogo, se sembró la semilla de la vida cooperativa y democrática, hasta lograr la toma de decisiones, a partir de los propios intereses, seleccionan actividades y lecturas colectivas. En esta comunidad virtual de aprendizaje se rompen paradigmas de rigidez y protocolos verticales a cambio de un espacio que se construye en común, en el que se comparten lecturas por gusto.

Uno de los principales hallazgos, que resultaron de esta IP, es que los participantes han manifestado que este gusto lector por medio de conversaciones comienza a permearse en su vida cotidiana, es decir, ya trascendió de las horas nocturnas de lunes en un zoom.

9. Alcances

Finaliza la IP, a pesar de que los participantes expresaban que eran lectores por gusto, por el contrario, en el diagnóstico se descubrió que predominaba una práctica lectora utilitaria, dio lugar a la creación de un espacio para desarrollar la vida cooperativa, el diálogo y el compartir intereses con entusiasmo dan la pauta a que la lectura autónoma y por gusto sea un principio de convivencia y de lectura colectiva en espacios virtuales.

La huella de estas lecturas no es individual, se involucra la familia, cuando algún integrante colabora en la actividad que se realiza o simplemente está al lado del participante. Regalan libros, conversan sobre sus lecturas, expresan opiniones sobre lo que han leído y cabe aclarar que no significa que antes no lo hicieran, sino que ahora son prácticas que realizan de manera más constante y de forma consciente pensando en que con este tipo de acciones fomentan el gusto por la lectura, creando poco a poco redes de lectores.

Por otro lado, uno de los aciertos de la IP fue el construir las bases para trabajar PpP, conocer que el diálogo y tomar acuerdos en colectivo permite enriquecer y disfrutar las actividades que se realizan, de tal forma que el taller virtual con sus respectivas 13 sesiones concluyó, pero no ha concluido esta comunidad por el contrario se está consolidando por medio de la solicitud de los mismos integrantes.

Cada lunes tenemos una cita sin importar el trabajo o las actividades cotidianas, ese espacio que se construyó para la IP es ahora un espacio creado por los mismos participantes que gustan de leer en colectivo de manera virtual, de compartir, de comentar, de dialogar, aclarando que no es un círculo de lectura, sino es un espacio virtual flexible que cada vez dirige su camino según a lectura o producción escrita que decida el grupo y que en todo momento toma en cuenta los intereses de todos.

CONCLUSIONES

Ante el cuestionamiento inicial, de esta investigación, respecto a cómo fomentar la práctica lectora autónoma y por gusto, en los formadores de docentes, en un contexto académico virtual, se suman aspectos como el uso de medios digitales en colectivo durante sesiones virtuales sincrónicas en las que se conectan a una videollamada desde diferentes puntos geográficos.

Los resultados de la IP demostraron que la implementación de estrategias didácticas de aprendizaje colectivo, fundamentadas en PpP, permiten la creación de ambientes y espacios lectores que promueven el encuentro placentero de la lectura con los formadores de docentes. De tal forma que comenzaron a realizar prácticas de vida cooperativa, lo anterior llevo tiempo, no fue simple ya que hubo momentos de silencio que al principio se prolongaban, en el que los participantes se resistían a tomar la palabra. Finalmente, se hizo evidente la convivencia, compartieron sus experiencias lectoras en sus conversaciones, dieron a conocer sus intereses dando paso a prácticas lectoras que no eran únicamente utilitarias, en un espacio virtual con lecturas colectivas y por gusto.

Es decir, se puede confirmar que la IP permitió que este grupo de formadores de docentes vivieran experiencias de vida cooperativa, en colectivo realizaron lecturas que disfrutaron, sobre las cuales realizaron conversaciones, iniciando así los comentarios auténticos que contagian el interés por leer el texto del cual hablan. A continuación, a modo de conclusiones, se puntualizan los aspectos a destacar:

- Los programas de formación docente orientan sus propuestas a resolver aspectos académicos, la lectura la ven principalmente como un medio para alfabetizar, enseñar ortografía y mantenerse informado, sin reconocer el impacto de la lectura en la vida cotidiana, en la formación y en el desarrollo personal.

- El exceso de uso de dispositivos digitales disminuye la interrelación entre colegas académicos, por lo cual reduce la posibilidad de compartir experiencias para la mejora educativa. Sin embargo, en esta IP el uso de medios digitales permitió crear un espacio que dio la pauta a una comunidad virtual de aprendizaje en donde se comparten experiencias lectoras y se lee en colectivo.
- Se requiere tiempo, paciencia y una serie de estrategias fundamentadas en PpP para lograr establecer el diálogo y sembrar la semilla de la vida cooperativa, en un espacio virtual donde se conforma una comunidad de aprendizaje que rompe paradigmas de rigidez a cambio de un espacio que se construye en común en el que se comparten lecturas por gusto.
- Pedagogía por Proyectos es una metodología didáctica aplicable, flexible y adaptable a los contextos virtuales tanto para estudiantes en edades tempranas hasta docentes adultos que juegan un rol de estudiante en un espacio creado para su formación y actualización.
- El contexto virtual dio origen a una comunidad de aprendizaje que a partir de un recorrido por las experiencias lectoras de este grupo de formadores de docentes hicieron eco de sus lecturas, reencontrándose con sus experiencias y en otros casos descubriendo nuevas posibilidades de lectura.
- Las prácticas lectoras en el aula y fuera de ella tienen diversos caminos en los que la lectura que cumple propósitos utilitarios, los textos impresos o digitales de didáctica, de estrategias o de pedagogía también se pueden leer por gusto.
- El diálogo, la vida cooperativa y democrática es con lo que se fomenta la participación hasta lograr la toma de decisiones en colectivo donde los argumentos surgen desde los propios intereses.

- El uso de herramientas tecnológicas permite realizar actividades colaborativas, en sesiones virtuales sincrónicas, desafiando la distancia, ya que se conectan a la videollamada desde seis estados diferentes. Y producen textos o realizan alguna actividad a distancia, de manera simultánea por medio de documentos compartidos, por ejemplo, Padlet o Word.
- La vida cooperativa fluyó durante las sesiones en línea, aunque el contacto es importante y ante los encuentros presenciales se abrió la posibilidad de una interacción que hizo evidente la complicidad, el apoyo y la pertenencia de un grupo que invierte tiempo en este espacio creativo.
- Este espacio de lectura comprobó que la lectura y la escritura se entrelazan, se lograron escritos en colectivo, a partir de la convivencia virtual en la que inicialmente estaban fuera de su zona de confort, con un rol de estudiantes, comprendiendo mucho de lo que viven los docentes cuando toman un curso, por lo tanto, se generó empatía al respecto.
- Transformar las prácticas lectoras en espacios de formación docente abren la posibilidad de fomentar la lectura autónoma, de manera auténtica, por medio de comentarios que inviten a leer y que contagien el gusto por la lectura.

REFERENCIAS

Referencias Bibliográficas

- Alvarado, E. (2021). *¿Experiencias de formación o competencias?: significados y sentidos en la práctica educativa del docente*. Tesis UNAM.
- Álvarez, F. (1999). "La escuela y el espíritu del capitalismo". En, *Volver a pensar la educación (Vol. I) Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica*. Varios autores. 2ª. Ed. Morata. págs. 87-95.
- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer y evaluar para excluir*. Ed. Morata.
- Álvarez-Gayou, J.J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Andere, E. (2010). *El poder de PISA Listas de ranking y mejores prácticas en educación internacional*. Biblioteca Mexiquense Bicentenario. Gobierno del Estado de México.
- Andere, E. (2013). *La escuela rota. Sistema y política en contra del aprendizaje en México*. México: Siglo XXI.
- Aparici, R. y Silva M. (2012). *Pedagogía de la interactividad*. Comunicar, vol, XIX, núm. 38, pp. 51-58.
- Argüelles, J. D. (2014). *Historias de lecturas y lectores. Los caminos de los que sí leen*. México: Conaculta-Océano.
- Argüelles, J. D. (2017). *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el hábito de leer*. México: Océano.
- Argüelles, J. D. (2020). *La prodigiosa vida del libro en papel: leer y escribir en la modernidad digital*. México: UNAM-Cal y arena.
- Argüelles, J. D. (2021). *El vicio de leer*. México: Laberinto ediciones.

- Arizpe, E. y Morag, S. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: FCE.
- Basanta, A. (2017). *Leer contra la nada*. Siruela.
- Bess, H. (ed), Mestroni, G. (Trad.). (2000). *Nuevas orientaciones para la enseñanza de la lectura*. Internacional Reading Association.
- Bolívar, A. Domingo, J y Fernández, M. (2001). *La investigación Biográfico-narrativa en Educación*. Madrid: La Muralla.
- Bransford, Brown, Rodney R. Cocking (eds). (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. México: SEP.
- Brenner, M. A. (2019). *Rebelión. Innovación educativa: El “neuroneoliberalismo” pedagógico político*.
- Cabero, J. (2010). *Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades*. Perspectiva Educacional. 49. Chile.
- Carvajal, F. (2000). *Aprender a leer y escribir*. Publicaciones del MCEP.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. México: Paidós.
- Cassany, D. (2018). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna y Sanz. (2003). *Enseñar lengua*. España: GRAO.
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. México: FCE.
- Cerrillo, P. (s/f). *La formación del lector literario*.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. y S. Yubero. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chambers, D. (1991). *El ambiente de la lectura*. México: FCE.

- Chambers, D. (1993). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. FCE.
- Coll, T. (2013). "La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación." *El cotidiano*. Núm. 179. México: UAM.
- Colomer, T. (2011). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
- Dávila, M. G. (2016). *Taller de fomento a la lectura para las educadoras del Centro de Desarrollo Infantil Banobras, en la delegación Benito Juárez*. Tesis UPN.
- Díaz Barriga, A. (Coord.) (2016). *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*. UNAM-IISUE.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2019). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. México: SM.
- Díaz, C., Gracida Y., y T. Sule. Luces y sombras de la educación lingüística en México. En Lomas, C. (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. México: Octaedro. p. 179.
- Domínguez, M. (2007). *El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente*. Núm. 8. Sapiens.
- Egan, K. (2008). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Escalante, D. y Caldera de Briceño, R. (2006). Todo docente es un maestro de lectura. El paradigma del lector estratégico. *Acción pedagógica*, Nº 15 / Enero - Diciembre, pp. 112-119.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Felipe, A., Barrios., E. y Caldevilla, D. (2019). "Políticas de fomento de la lectura a través del futuro profesorado". *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 24, núm. Esp. 4, pp. 89-103.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI editores.

- Ferrer, J. (2010). *Tipos de muestreo*. Sección 2 de Higiene y Seguridad industrial. Págs. 5-7
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2016). *Por una pedagogía de la pregunta crítica basada en respuestas a preguntas inexistentes*. México: Siglo XXI.
- Gagnon-Roberge, S. (2019). *Despertar el placer por la lectura*. Madrid: Narcea.
- Garrido, F. (2004). *Para leerte mejor*. México; Paidós.
- Garrido, F. (2014). *El buen lector se hace, no nace*. México: Paidós.
- Gaskins, I. y Elliot, T. (2005). *El manual de Benchmark para docentes*. Argentina: Paidós
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales transformativos*. En *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós, pp. 171-178.
- Gómez, A. (2016). *Diagnóstico pedagógico de las prácticas lectoras que los docentes implementan para el desarrollo de la competencia lectora en la Escuela Primaria "México"*. Tesis UNAM.
- González, V. (2016). *Construcción de recursos y elementos para la elaboración y apreciación de textos literarios y dramáticos por docentes de educación básica*. Tesis UPN.
- Goodman, K y Y. Goodman. (1993). *Vygotsky y educación*. Buenos aires: Aique.
- Granado, C., y Puig, M. (2014). "¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan". *Ocnos, Revista de estudios sobre Lectura*, núm. 11, pp. 93-112.
- Heredia, J. (2016). *Actualización docente situada. Fundamentos teóricos y su metodología*. Tesis UPN.
- IBBY. (2019). *Segunda encuesta nacional sobre el consumo digital y lectura entre jóvenes mexicanos*.

- ISSUE. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: UNAM.
- Jolibert J. y Jacob J. (2015). *Interrogación de textos: vivencias en el aula*. Chile: Edit. LTDA.
- Jolibert J. y Sraïki C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Argentina: Edit. Manantial.
- Jolibert, J. y Gloton, R. (2003). *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Gedisa.
- Jolibert, J., Cabrera, I. y Inostroza, G. (2004). *Transformar la formación docente inicial*. Bogotá: Magisterio.
- Jurado, F., Lomas, C. y A. Tusón. (2017). *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje*. México: Castellano Editores.
- Kalman, J. (2004). ¿Se puede hablar en esta clase? Lo social en la lengua escrita y sus implicaciones pedagógicas, en *Tres ensayos sobre la lengua escrita desde una perspectiva social*. 51. CINVESTAV.
- Kemmis, S. (1998). Cap. V La teoría del currículum como ideología. En, *El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata. PP. 112-136
- Larrosa, J. (2011). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. FCE.
- Latorre, A. (2015). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Lomas, C. (2013). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se). Vol. I. La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas*. México: Magisterio editorial.
- Lomas, C. (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. México: Octaedro.
- López, P. (2004). *Población muestra y muestreo*. Punto Cero v.09 n.08 Cochabamba

- Lozano, L. (1997). *Técnicas y dinámicas de juegos didácticos para un aprendizaje grupal*. México: Libris.
- Malagón, G. y Jara, E. (2005). *La evaluación y las competencias en el Jardín de Niños*. México: Trillas.
- Malagón, G. y Montes. (2012). *Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños*. México: Trillas.
- McEwan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Morata.
- Mendoza, F. (2003). *Didáctica de la Lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Ediciones Akal.
- Nemirosky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. Maestros y enseñanza.
- Ochoa, L. (2010). *La edición pedagógica como práctica de indagación entre maestros*. 34. *Revista Entre maestros*.
- Ortega, F. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de estudios educativos* (México) vol. XLVII, núm. 1.
- Pampillo, G. (2005). *Una araña en el zapato. La narración. Teoría lecturas, investigación y propuestas de escritura*. Buenos aires: Libros de la Araucaria.
- Parejo, J. (2014). *Ensayo. La metodología por proyecto: clasificación conceptual e implicaciones prácticas*. España: Universidad de Valladolid- CIMIE.
- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Editor digital: Titivillus.
- Pérez, P. y F. Zayas. (2014). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio privado*. México: FCE.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson.

- Prado, G. y A. Téllez. (2009). *Neohermenéutica, literatura, filosofía y otras disciplinas*. México: Universidad Iberoamericana.
- Proust, M. (2019). *Sobre la lectura*. UNAM.
- Ramírez, E. (Coord). (2022). *Los poderes de la lectura por placer*. UNAM.
- Reimers, F. "Formar docentes para un mundo mejor. Un estudio comparado de seis programas de formación docente para educar para el siglo XXI" en *RMIE* (26), 561-574.
- Rodari, G. (2011). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. México: Conaculta.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. FCE.
- Ruiz, M. C., y L, Rosales. (2017). *La Red Lenguaje México. Otra educación es posible*. V. 5. Revista Nodos y nudos.
- Ruiz, M. y G. Aguirre. (2015). *Etnografía virtual, un acercamiento al método y sus aplicaciones. Estudios sobre las culturas contemporáneas*. México: Universidad de Colima.
- Sabia, L. y Figueredo, S. (2022). Repensar la investigación cualitativa en escenarios virtuales. Aportes y reflexiones metodológicas a partir del trabajo de campo remoto. Uruguay: *Caleidoscopio*.
- Sacristán. G. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. España: Morata.
- Sánchez, C. y Chacón, Y. (2006) *Lectura: una experiencia sublime*. Educere.
- Sarto, M. (2008). *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. Madrid: SM.
- Serra, J., y Oller, C. (2005). *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. España: GRAO.
- Silveyra, C. (2002). *La literatura para no lectores*. Homo Sapiens.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa*. Barcelona: Graó.

- Suárez, D. (2017). Documentación narrativa, investigación-formación-acción docente y campo pedagógico, en *La formación docente en escenarios contemporáneos*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Suárez, D. (et al). (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera indagar el mundo y las experiencias escolares, en *Entre Maestr@s. Revista para maestr@s de educación básica*, Vol. 6, No. 16. UPN, México.
- Suárez, D. y L. Ochoa. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos aires.
- Tenti, E. (2021). “El sí y el no del desarrollo profesional y la formación docente”, en *La Formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas*. México. OEI-MEJOREDU.
- Tovar, R. M. (2009). “La formación como lector y escritor: Un reto para el docente. EDUCERE”. *Foro universitario*. Año 13, N. 44 Enero-Marzo, pp. 109-116.
- Trueba, B., (2000). *Talleres integrales en educación infantil: una propuesta de organización del escenario escolar*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Tusón, A. (2015). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Planeta.
- Vargas, C. (2008). *El desarrollo en el contexto de la globalización*. España: Lumen Humanitas.
- Velarde, E. (2008). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 12. N° 22.
- Verdún, N. (2016). *Educación virtual y sus configuraciones emergentes: notas acerca del e-learning, b-learning y m-learning*. Córdoba: Brujas.
- Villafaña, V. (2013). *El fortalecimiento de la competencia lectora en los docentes de preescolar particular Jaime Torres Bodet, en el Estado de México*. Tesis UPN.

- SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Recuperado de:
https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_C_LAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- SEP. (2022). Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. Recuperado de:
https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf
- Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE, ABRIL-JUNIO, 2021, VOLUMEN 26, NÚMERO 89 <http://www.comie.org.mx/revista.htm>
- Tobón, S. J. y Agudelo, H. (2012). *Pensamiento complejo y formación humana en el sistema educativo colombiano*. Ponencia <https://docplayer.es/15247516-Pensamiento-complejo-y-formacion-humana-en-el-sistema-educativo-colombiano.html>
- UNICEF (2021). Reimaginar la educación y el desarrollo de habilidades para niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe Invertir en niños, niñas y adolescentes a medida que construimos una futura y mejor normalidad. Una oportunidad de inversión para los sectores público y privado. Recuperado de:
<https://www.unicef.org/lac/informes/reimaginar-la-educacion-en-america-latina-y-caribe>
- Yepes, L., Ceretta, M. G. y C. Díaz. (2013). Jóvenes lectores. Caminos de formación. Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura. Recuperado de:
https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_%20Jovenes-lectores-Caminos-de-formacion_v1_010113.pdf

ANEXOS

Anexo 1 Diario de campo

		FECHA		
		PROYECTO FOMENTO DE PRÁCTICAS LECTORAS POR GUSTO		
NOMBRE DE LA INVESTIGADORA		LAURA ARZOLA GUERRA		
NOMBRE DEL CURSO		Estrategias didácticas para desarrollar la creatividad en lectura y escritura en primaria		
NOMBRE DEL FORMADOR		RODOLFO		
MODALIDAD	EN LÍNEA	NÚMERO DE SESIÓN	1	ESTADO
		HIDALGO		

DIARIO DE CAMPO	
DESCRIPCIÓN	Se realiza descripción detallada a partir de la observación
MOMENTO EN EL QUE OCURRE	Se precisa si es al inicio durante la apertura de la sesión, en el desarrollo o en el cierre
TEMAS QUE SE TRABAJARON	Por ejemplo, en la sesión 1 se revisa la estructura de la plataforma educativa en la que realizan su curso, el encuadre respecto a propósitos, tiempos, calendario de sesiones y actividades que deben desarrollar tanto en las sesiones sincrónicas como en las actividades autogestivas de la plataforma. Los compromisos que adquieren para culminar satisfactoriamente el curso
NOTAS	
PREGUNTAS Y REFLEXIONES	

Anexo 2 Estudio socioeconómico

ESTUDIO SOCIOECONÓMICO

DATOS FAMILIARES

1. ¿Eres padre / madre de familia? Si la respuesta es sí ¿cuántos hijos tienes?

2. ¿Cuántas personas viven en tu mismo domicilio?

3. Marca los servicios con los que cuentas

■TV con cable ■Computadora de escritorio ■Laptop ■Tableta ■Impresora

■Teléfono celular

4. Indica qué prioridad ocupan los siguientes gastos familiares.

	No prioritario	Baja prioridad	Mediana prioridad	Alta prioridad
Alimentación				
Atención médica				
Cuidado personal				
Educación				
Entretenimiento				
Eventos culturales				
Libros				
Mascotas				
Obligaciones financieras				
Regalos de cumpleaños				
Ropa y calzado				
Servicios				
Talleres o cursos				
Transporte				

5. Lugares que frecuentas (puedes marcar más de una opción).

Bibliotecas

Cines

Conciertos

Librerías

Museos

Parques

Teatro

Zoológicos

6. ¿Cuál de las siguientes actividades prefieres realizar en tu tiempo libre?

Buscar novedades en redes sociales

Cocinar o preparar postres

Convivir con amigos y/o familia

Chatear por mensajería instantánea

Crear alguna manualidad

Dibujar o pintar

Escribir

Escuchar música

Grabar videos para redes sociales

Jugar videojuegos

Ir al cine

Ir al teatro

Ir de compras

Leer libros

Leer revistas

Meditar

Navegar en Internet

Practicar un deporte

Realizar actividades al aire libre

Tejer o coser

Ver vídeos o películas

Otra: _____

Anexo 3 Cuestionario a formadores

INSTRUMENTO LAG_V3 CUESTIONARIO A FORMADORES

Estimado tutor(a), el siguiente cuestionario tiene fines investigativos para enriquecer nuestra labor en la práctica docente. Es importante que las respuestas sean lo más sinceras posibles.

Nota: Los datos serán confidenciales.

SELECCIONA LA OPCIÓN QUE RESPONDA LA PREGUNTA.

1. Solo leo si tengo que hacerlo.

- Muy de acuerdo
- Un poco de acuerdo
- Un poco en desacuerdo
- Muy en desacuerdo

2. Para ti la lectura es:

- Desagradable
- Aburrida
- Obligatoria
- Entretenida
- Placentera

3. ¿Para qué lees?

- Para elegir lecturas para los participantes de los cursos
- Para estar actualizado(a)
- Para leerle a algún integrante de la familia
- Para buscar información
- Para disfrutar la lectura

4. ¿Cuál es la última lectura que has hecho? ¿Hace cuánto tiempo?

5. Comentas las lecturas que realizas con las personas que te rodean.

- Nunca ■De vez en cuando ■Frecuentemente ■Siempre

6. ¿Qué acostumbras leer? Elige la opción que más represente tu lectura.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Aventura | <input type="checkbox"/> Noticias |
| <input type="checkbox"/> Ciencia Ficción | <input type="checkbox"/> Poesía |
| <input type="checkbox"/> Cómicos | <input type="checkbox"/> Redes sociales |
| <input type="checkbox"/> Chistes | <input type="checkbox"/> Recetas de cocina |
| <input type="checkbox"/> Cuentos | <input type="checkbox"/> Superación personal |
| <input type="checkbox"/> Divulgación científica | <input type="checkbox"/> Terror |

7. ¿Cuántos libros propios tienes en casa?

- Uno a diez

- Diez a veinte
- Veinte a cien
- Más de cien

8. ¿Qué tipo de libros o materiales de lectura tienes en casa? (puedes elegir varias opciones)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Arte | <input type="checkbox"/> Libros digitales |
| <input type="checkbox"/> Científicos o Técnicos | <input type="checkbox"/> Libros infantiles y juveniles |
| <input type="checkbox"/> Cocina | <input type="checkbox"/> Periódicos |
| <input type="checkbox"/> Cómicos | <input type="checkbox"/> Revistas |
| <input type="checkbox"/> De religión | <input type="checkbox"/> Superación personal |
| <input type="checkbox"/> Diccionario y/o Enciclopedia | <input type="checkbox"/> Textos educativos |
| <input type="checkbox"/> Historia, Política y Social | <input type="checkbox"/> Otro _____ |
| <input type="checkbox"/> Libros ilustrados | |

9. ¿Con qué frecuencia lees?

	Nunca	Alguna vez a la semana	Dos o tres veces a la semana	Diario
Libros impresos				
Textos escolares				
Periódicos impresos				
Revistas impresas				
Libro digital				
Redes sociales				
Noticias en algún medio digital				
Correo o chat				
Material de estudio en formato digital				
Información sobre trámites y servicios en formato digital				

10. ¿Por qué enseñar a leer?

- Para enriquecer el vocabulario
- Para fomentar el pensamiento crítico
- Para estimular la imaginación y la creatividad
- Para desarrollar capacidades lectoras
- Para ampliar el conocimiento
- Otro: _____

11. Menciona tres libros que recomendarías a los docentes leer

12. ¿Qué necesitan los docentes para leer?

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

Se queda este espacio si quieres agregar algún comentario.

Anexo 4 Cuestionario a docentes

INSTRUMENTO CUESTIONARIO A DOCENTES

CUESTIONARIO A FIGURAS EDUCATIVAS QUE HAN TOMADO ALGÚN CURSO PRODEP

Estimado(a) docente, la siguiente encuesta tiene fines investigativos para enriquecer nuestra labor en la formación docente. Es importante que las respuestas sean lo más sinceras posibles.

Nota: Los datos serán confidenciales.

1. Nombre
2. Lugar de nacimiento
3. Edad
4. Estado en el cual radicas actualmente
5. Función
 - Docente
 - Directivo
 - ATP
 - Otro
6. Nivel
 - Preescolar general
 - Preescolar indígena
 - Primaria general
 - Primaria indígena
 - Secundaria
 - Secundaria Técnica
 - Telesecundaria
 - Multigrado
7. Seleccione la opción u opciones que considere fortalecen el curso que ha tomado como parte de Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).
 - Lenguaje y comunicación
 - Matemáticas
 - Vida saludable
 - Aprendizaje colaborativo
 - Gestión escolar
 - Habilidades socioemocionales
 - Habilidades digitales
 - Inclusión y equidad
 - Didáctico y pedagógico
8. **¿Cuál de las siguientes actividades prefiere realizar en su tiempo libre? (puede elegir más de una opción)**
 - Buscar novedades en redes sociales
 - Cocinar o preparar postres
 - Convivir con amigos y/o familia
 - Crear alguna manualidad
 - Escribir
 - Escuchar música
 - Ir al cine
 - Ir de compras
 - Leer
 - Meditar
 - Practicar un deporte
 - Realizar actividades al aire libre

9. ¿Para qué lee?

- Para elegir lecturas para los estudiantes
- Para estar actualizado(a)
- Para leerle a algún integrante de la familia
- Para buscar información
- Para disfrutar la lectura

10. Comenta las lecturas que realiza con las personas que le rodean.

- Nunca
 De vez en cuando
 Frecuentemente
 Siempre

11. ¿Con qué frecuencia lee?

	Nunca	Alguna vez a la semana	Dos o tres veces a la semana	Diario
Libros impresos				
Textos escolares				
Periódicos impresos				
Revistas impresas				
Libro digital				
Redes sociales				
Noticias en algún medio digital				
Correo o chat				
Material de estudio en formato digital				
Información sobre trámites y servicios en formato digital				

12. ¿Por qué enseñar a leer?

- Para enriquecer el vocabulario
- Para fomentar el pensamiento crítico
- Para estimular la imaginación y la creatividad
- Para desarrollar capacidades lectoras
- Para ampliar el conocimiento
- Otro: _____

13. En los cursos le han recomendado alguna lectura adicional.

- Nunca o no lo recuerdo
 De vez en cuando
 Frecuentemente
 Siempre

14. ¿Qué prioridad le asigna a la lectura en sus clases?

- No prioritario
 Baja prioridad
 Mediana prioridad
 Alta prioridad

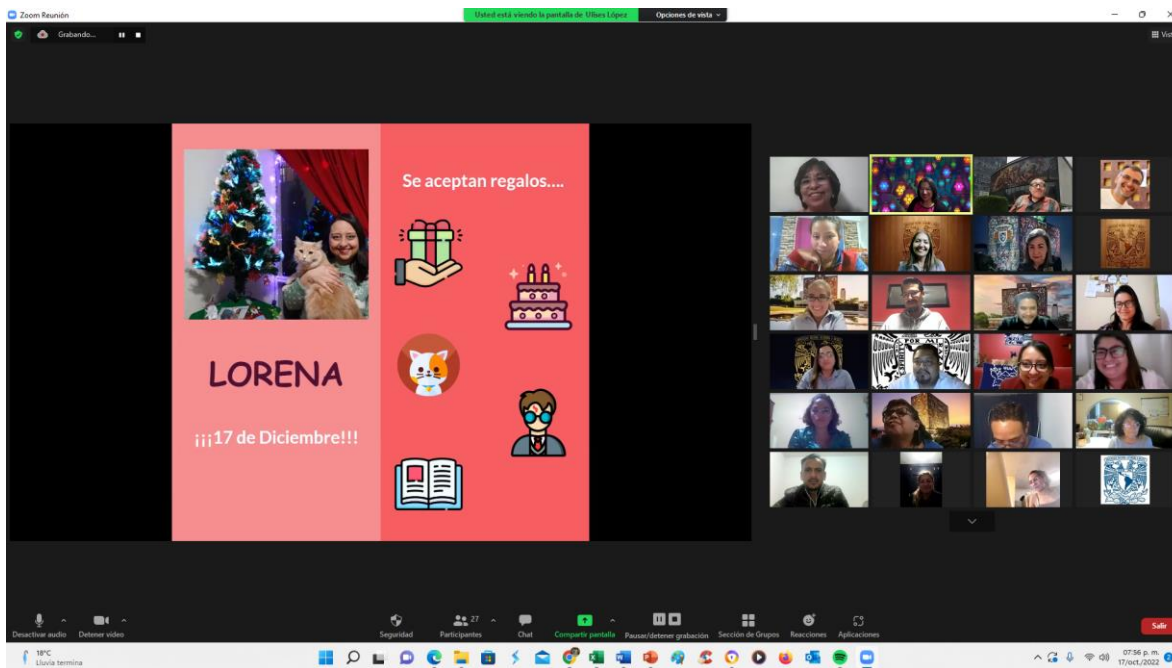
15. ¿Cuál es la última lectura que has hecho? ¿Hace cuánto tiempo?

Es opcional si quiere incluir el Nombre de tu tutor o tutora que te compartió este formulario.

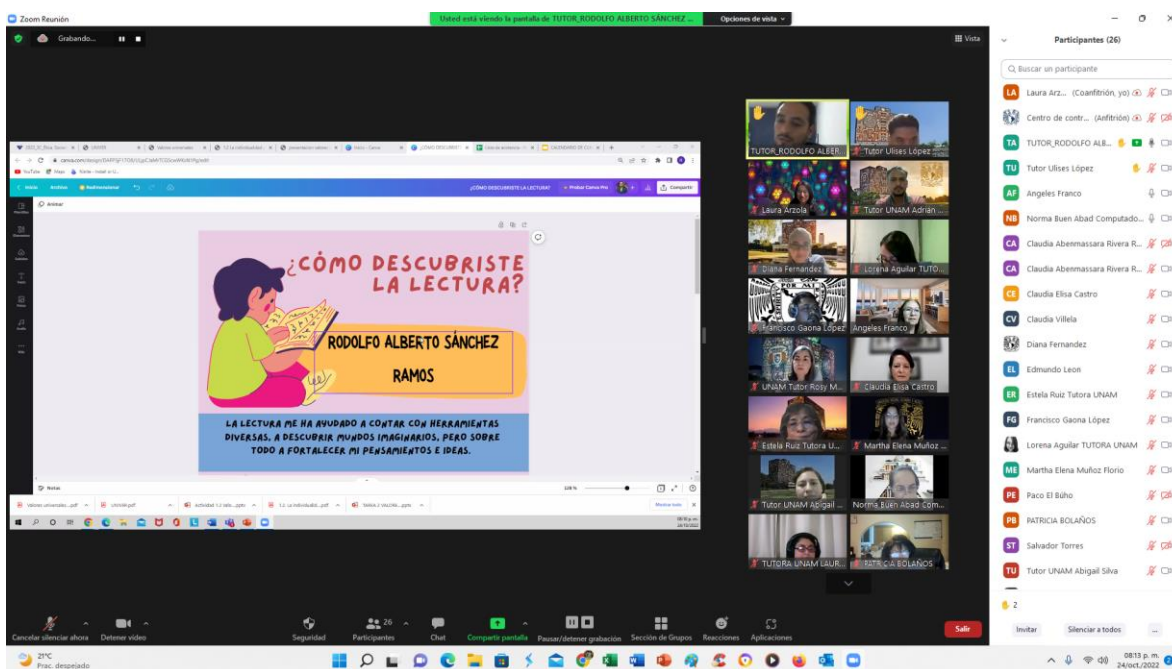
Anexo 5 Intervención Pedagógica

SESIONES VIRTUALES

CUADRO DE CUMPLEAÑOS DIGITAL



¿CÓMO DESCUBRISTE LA LECTURA?



ESCRITURA COLECTIVA- CALAVERITA LITERARIA

The screenshot shows a Zoom meeting with a Google Docs document open. The document title is "NUESTRA CALAVERITA". The text in the document is as follows:

Estaban los tutores buscando un restaurant
 sin saber que la amiga muerte los invitaba a cenar
 encontraron en península un lugar muy singular
 habia de todo, musica y margenes al pasar
 aquello que más les sorprendía
 era la conexión, todos los celulares vibraban
 Ababa 5G on.
 Cada pedazo solicitado
 era por todos anabado
 los margenes sin dudarlo
 fueron devorados
 sin saber que vivenciamos **el mundo**
 al pararnos los habia levantado
 uno a uno fueron muriendo
 cantando y reñado
 de la muerte

At the bottom of the document, it says: "Al día siguiente / Suba la calaverita".

The Zoom interface shows a grid of participants on the right, including Laura Arzola, Tutor UNAM María del Pilar Medel, Norma Buen Abad, and others. The bottom of the screen shows the Zoom control bar with options like "Compartir pantalla" and "Salir".

QUÉ NOMBRE QUEREMOS PONERLE A NUESTRA BIBLIOTECA

The screenshot shows a Padlet board titled "Biblioteca Digital (el comentario)". The board contains several posts:

- Post 1:** "La caja de Pandora" by Angeles Franco. Includes the text "Letras con café".
- Post 2:** "Nuestro espacio para leer y compartir" by Claudia E. Vilella Soto. Includes the text "Letras con café".
- Post 3:** "Biblioteca 'La luz del saber'" by Rosy Machado. Includes the text "Cuando entré solo habla 3 títulos y el de la Mtra. Rosy me pareció bien, así que le doy like y además me tocó con ella en la actividad y fue curioso. Gracias".
- Post 4:** "El maravilloso baúl de Pandora (guño a la caja de Pandora pero en positivo)" by Claudia Abernassara. Includes a list of books: "1. Moyoleuhqui Yutonahuas", "2. El laberinto del lector", "3. El Ateneo Lector", "4. La Alexandria Moderna".
- Post 5:** "Biblioteca TUTORES UNAM" by Laura Elena Herrera Jiménez. Includes the text "ARMADILLO DEL SABER".
- Post 6:** "The best books ever" by Claudia Elisa Castro.

The Padlet interface shows a grid of posts with images and text. The bottom of the screen shows the Zoom control bar with options like "Compartir pantalla" and "Salir de la sala".