FORMACIÓN DE LECTORES Y PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN SOCIAL EN EL BACHILLERATO

Eloísa Alcocer Vázquez
Gloria del Jesús Hernández Marín
Coordinadoras

UNACH
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIAPAS

UADY
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIAPAS

UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

FORMACIÓN DE LECTORES Y PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN SOCIAL EN EL BACHILLERATO

Febrero, 2025

FORMACIÓN DE LECTORES Y PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN SOCIAL EN EL BACHILLERATO

Edición: **Luis Adrián Maza Trujillo**
Diseño editorial de colección y forros: **Bernardo O. R. De León**
Formación: **Hilda E. Sarmiento García**

ISBN UNACH: **978-607-561-286-7**
ISBN UADY: **978-607-8741-66-3**

D.R. © 2025 Universidad Autónoma de Chiapas
Boulevard Belisario Domínguez km 1081, sin número, Terán, C. P. 29050, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana con número de registro de afiliación: 3932.

D.R. © 2025 Universidad Autónoma de Yucatán
Bajo el sello de la Casa Editorial UADY, Calle 60 núm. 491 A por 57, Centro, C.P. 97000, Mérida, Yucatán, México. Tel. +52 (999) 923 9769
casa.editorial@correo.uady.mx
www.uady.mx/casa-editorial

Ambas Instituciones forman parte la Red Nacional de Editoriales Universitarias y Académicas de México, Altexto y de la Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y El Caribe, EULAC.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de los editores de la publicación; la información y análisis contenidos en esta publicación son estrictamente resposabilidad de los autores. Se autoriza la reproducción parcial o total de los textos aquí publicados, siempre y cuando se haga sin fines comerciales y se cite la fuente completa. Las imágenes de portada, la composición de interiores y el diseño de cubierta son propiedad de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Esta publicación fue evaluada por pares académicos, mediante un proceso a doble ciego.

Hecho en México
Made in Mexico

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN:

09 FOMENTO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRÁCTICA DE LA LIBERTAD

Eloísa Alcocer Vázquez, Universidad Autónoma de Yucatán, México
Gloria del J. Hernández Marín, Universidad Autónoma del Carmen, México

PREÁMBULO:

21 POR QUÉ EL LECTOR ES EL PUNTO DE PARTIDA Y DE LLEGADA DE NUESTROS PROYECTOS

Sara Poot Herrera, Universidad de California-Santa Bárbara, Estados Unidos

HÁBITOS LECTORES EN EL BACHILLERATO

29 CAPÍTULO 1
PRÁCTICAS DE LECTOESCRITURA EN EL NIVEL BACHILLERATO DEL ESTADO DE CAMPECHE

Gloria del J. Hernández Marín, Universidad Autónoma del Carmen, México
Brillante Zavala Centeno, Universidad Autónoma de Campeche, México

53 CAPÍTULO 2
HÁBITOS LECTORES EN EL PROFESORADO DEL COLEGIO DE BACHILLERES DE YUCATÁN

Alicia del Pilar Gómez Gómez, Universidad Autónoma de Yucatán, México
Alfredo Zapata González, Universidad Autónoma de Yucatán, México

EL LECTOR AL CENTRO

71 CAPÍTULO 3
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL FOMENTO LECTOR EN EL ALUMNADO DE BACHILLERATO
Silvia Estela Yon Guzmán, Universidad Autónoma del Carmen, México
Leticia Arias Gómez, Universidad Autónoma del Carmen, México

97 CAPÍTULO 4
AUTORRETRATO: EXPERIENCIAS DE FOMENTO DE ESCRITURA CREATIVA EN JÓVENES DE BACHILLERATO
Martha Alexandra Pérez Brito, Universidad Autónoma de Yucatán, México

115 CAPÍTULO 5
JÓVENES DE BACHILLERATO Y EL USO DEL WEBTOON EN LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS
Abril del Rosario Canché Covarrubias, Universidad Autónoma de Yucatán, México

LA ACTIVACIÓN LECTORA

139 CAPÍTULO 6
¡AL PIE DE LA LETRA! DE LA PROMOCIÓN DEL LIBRO A LA ACTIVACIÓN LECTORA
Raúl Humberto Lara Quevedo, Universidad Autónoma de Yucatán, México

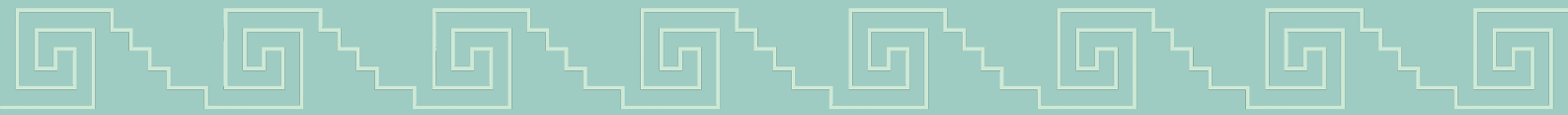
155 CAPÍTULO 7
FORMACIÓN DOCENTE EN LECTOESCRITURA: UNA ESTRATEGIA CON MIRAS AL DESARROLLO
Andrea Berenice Padilla Contreras, Universidad Autónoma de Yucatán, México

183 CAPÍTULO 8
LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE. EXPERIENCIAS A PARTIR DEL DIPLOMADO DE FOMENTO Y ACTIVACIÓN LECTORA
María Isolda Vermont Ricalde, Universidad Autónoma de Yucatán, México
Alejandra Galilea Narváez Pech, Universidad Autónoma de Yucatán, México

203 CAPÍTULO 9.
¿CÓMO APRENDE EL PROFESORADO MEXICANO DEL BACHILLERATO EN UN TALLER SOBRE COMPETENCIA LECTORA?
Damiana Leyva Loría, Programa Nacional Salas de Lectura, México
José Rovira Collado, Universidad de Alicante, España

224 REFERENCIAS

249 AUTORES



INTRODUCCIÓN:
FOMENTO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRÁCTICA DE LA LIBERTAD

Eloísa Alcocer Vázquez
Universidad Autónoma de Yucatán, México
eloisa.alcocer@correo.uady.mx

Gloria del J. Hernández Marín
Universidad Autónoma del Carmen, México
gjhernandez@pampano.unacar.mx

La lectura como una preocupación nacional

Este libro colectivo es un recorrido por las experiencias y los conocimientos generados en la etapa semilla y el primer ciclo de ejecución del proyecto “Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato”, el cual surgió a raíz de una primera convocatoria del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) en el 2019, en la que se convocaba a colectivos de investigación, actores

sociales y comunitarios, así como a instancias del sector público, a sumar esfuerzos en lo que se identificó como áreas prioritarias de atención nacional. De esta forma, los Programas Nacionales Estratégicos (ProNacEs) se organizaron a partir de 10 áreas; en cada una de ellas, surgirían convocatorias para que de manera colectiva se observe, actúe y propongan vías para la solución de problemáticas concretas. El CONAHCYT reconoce esta iniciativa como un andamiaje para el diálogo y la interacción entre diversos actores a favor de una transformación social dentro del marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en la Agenda 2030.

En el área de educación una de las problemáticas nacionales que se pronunciaron fue el fomento de la lectoescritura como estrategia de inclusión social. La primera convocatoria "Elaboración de Propuestas de Proyectos de Investigación e Incidencia Orientados al Fomento de la Lectoescritura como Estrategia para la Inclusión Social" se fundamenta en la atención del analfabetismo funcional (CONAHCYT, 2019), donde aun sabiendo leer y escribir, los individuos carecen de habilidades de comunicación que les permiten participar plenamente en la sociedad. Este fundamento se aleja de la idea de considerar las habilidades lectoescritura bajo un enfoque lingüístico, en su lugar, se convierten en un anclaje del desarrollo personal y la vida en sociedad que cada individuo tiene derecho a experimentar y que es precisamente el lenguaje el que posibilita que las emociones, ideas, propuestas creativas de cada sujeto entren en comunicación con el entorno que lo rodea. Este sería el principio de asociar directamente el aprendizaje del lenguaje, la competencia de comunicación y la inclusión social, tal como afirman Martínez, Trucco y Palma (2014):

> Uno de los objetivos primordiales del proceso educativo es asegurar niveles de alfabetización requeridos por la población para concretar su inclusión en los procesos sociales, políticos y económicos que le atañen, de manera de poder efectivamente ejercer su ciudadanía (Martínez, Trucco y Palma, 2014, p. 5).

Este ha sido el marco del impulso de políticas públicas para la erradicación analfabetismo y el analfabetismo funcional. El Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 enuncia que no es suficiente con que la sociedad esté informada y atenta; debe, además, participar e involucrarse en las decisiones relevantes de quienes la representan en la función pública, es decir, la ciudadanía debe ejercer su capacidad crítica, creativa y propositiva que impulse al sujeto a reaccionar, responder y participar de la vida política y social de la que es parte.

En este mismo sentido, las demandas pronunciadas en el anexo 1 de la Convocatoria de 2019, priorizan la atención de la problemática sobre los bajos índices reportados en el dominio de comprensión de lectura en la población estudiantil mexicana, donde, según los resultados de PLANEA 2018, el 49 % de los estudiantes de 6° de primaria tiene un dominio insuficiente y solamente un 3 % alcanza niveles sobresalientes. Estos niveles indican que casi la mitad de los estudiantes participantes lograron ubicar información explícita en el texto, pero no completan procesos de evaluación o comparación de la información en una diversidad de textos (CONAHCYT, 2019).

Las demandas de la convocatoria priorizan el lugar del lector como un sujeto capaz de dar sentido a lo que lee considerando que será a partir de su contexto inmediato lo que le dará un tono particular a su voz y agencia.

De esta forma se abre un diálogo a nivel nacional que reconoce que la raíz de posibles soluciones a la problemática social se encuentra en la diversidad multicultural de cada individuo que habita este país. Entonces, leer y escribir se convierten en el preámbulo a una "educación para la ciudadanía" (CONAHCYT, 2019, p. 2). Las demandas se nombraron de la siguiente manera y en cada una de ellas se promueve alguno de los postulados mencionados anteriormente: 1) Formación de la competencia lectora; 2) Lectura y escritura para la participación ciudadana; 3) Lectura y escritura en contexto multilingües; 4) Evaluación horizontal de la lectura y la escritura; 5) Escritura funcional y creativa; 6) Procesos alternativos en la formación de lectura y escritura.

La descripción de cada una de las demandas se puede consultar en el documento público titulado "Anexo 1 Demandas" de la convocatoria mencionada, emitida en 2019. A continuación, se mencionan algunos aspectos innovadores en este pronunciamiento: 1) Leer y escribir muestran un carácter social donde el sujeto alfabetizado es aquel capaz de usar el lenguaje para participar en procesos sociales, culturales y políticos; 2) Se impulsa el surgimiento de propuestas que superen modelos tradicionales de enseñanza/aprendizaje de la competencia de lectoescritura y que abarquen la concepción de contextos multilingües y la multiplicidad de formatos, textos y experiencias en la que se presentan el acto de leer y escribir en la actualidad; 3) La consideración de la escritura creativa no es menor, ya que este ámbito estaba asociado principalmente a convocatorias del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA). En esta convocatoria se consideran a la escritura creativa y las humanidades como un impulso para fortalecer la agencia del sujeto, por lo tanto, se deben promover no solo en ambientes artísticos, sino también en un plano que incluya la ciencia, las tecnologías emergentes en comunicación directa y horizontal con las humanidades, lo social y cultural.

El 4 de mayo de 2020 se publicaron los resultados de esta convocatoria de los que resultaron 29 colectivos de investigación-incidencia. Estos colectivos tuvieron el reto significativo de diagnosticar, recolectar datos y elaborar las propuestas en extenso durante el cierre de las escuelas debido a la pandemia de COVID-19, ya que estuvieron en acción durante octubre de 2020 a abril de 2021. El 19 de octubre de 2021, se publicó la segunda convocatoria asociada a esta problemática nacional titulada: "Proyectos nacionales de investigación e incidencia orientados al fomento de la lectoescritura como estrategia para la inclusión social. Convocatoria 2021-2024"; se sometieron a evaluación las propuestas en extenso de los colectivos participantes en lo que se conoció como etapa semilla. Los resultados se emitieron el 31 de enero de 2022 se publicó la selección de siete proyectos.

La lectura en una relación horizontal... o no será

La propuesta "Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato" resultó seleccionada en ambas convocatorias y se constituyó como uno de los Proyectos Nacionales de Incidencia e Investigación conocidos por sus siglas como PRONAII. Este proyecto tuvo el objetivo de desarrollar un modelo de incidencia e investigación que cuente con estrategias innovadoras, replicables y pertinente para el fomento de la lectura y la escritura para el nivel medio superior. Se parte de la base de la participación de los individuos en la construcción y evaluación de estas estrategias, ya que se impulsa la conformación de una voz propia y el rol de constituirse como actores y autores de su propio lugar en el mundo. En el mismo sentido, se valoran las múltiples interpretaciones, formas de leer y escribir que toman su base en las diferencias -culturales, sociales, económicas, de aprendizaje, entre otras- que son precisamente las que enriquecen la voz propia en sus interacciones con el texto y los otros individuos.

Este objetivo de incidencia-investigación se desarrolla bajo el enfoque de literacidad crítica donde el sujeto letrado es aquel capaz de apropiarse del lenguaje para cuestionar relaciones normalizadas de su entorno, en correspondencia con Hernández Zamora (2019), aprender a leer/escribir no es solo una cuestión de habilidades lingüísticas y cognitivas, al final, el sujeto letrado participa de prácticas sociales establecidas y legitimadas en el contexto de la cultura escrita "mediadas socialmente por relaciones de poder (relaciones económicas, políticas, culturales, pedagógicas) que producen inclusión y exclusión de ciertos sujetos y sus conocimientos; de ciertas voces, lenguas y variantes dialectales; y de ciertos roles e identidades letradas" (p. 368). Entonces el sujeto se construye como letrado en la medida en que se apropia del discurso, lo cuestiona y lo transforma.

Para lograr lo anterior, se requiere de la construcción de estrategias que valoren y sitúen la lectura en un nuevo paradigma: la lectura en una relación horizontal, abierta y de producción vinculada con la escritura y otras expresiones artísticas que permitan al sujeto comunicarse desde una voz propia. Retomamos la propuesta de Rivera Garza (2017), quien considera que el lector tiene una carta abierta de libertad para convivir de manera horizontal, sitúa al lector como un sujeto que se encuentra al mismo nivel que un autor y que puede libremente apropiarse del discurso y transformarlo: "La lectura como se sabe es una relación horizontal y abierta. Aún más: la lectura es una relación de producción y no una de consumo. La lectura es imaginación, ciertamente, o no es. O no será" (Rivera Garza, 2016, p. 19).

Desde diferentes ámbitos, tanto Hernández Zamora (2019) como Rivera Garza (2016) evocan a Freire (2008), leer como un acto de recreación y transformación, lejos de ser un proceso pasivo o de memorización, se presenta como "una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no

de objeto" (p. 49). Entonces cada individuo recibe el apelativo de ser un sujeto alfabetizado en tanto desarrolla su capacidad de creación para, en medio de los discursos de los otros, hacer surgir algo propio que lo identifique. Leer "no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas" (p. 53).

Dentro de esta propuesta se desarrollaron cuatro ejes que permitieran ir constituyendo este paradigma de lectura dentro de comunidades educativas del nivel de Educación Media Superior (EMS) en el estado de Yucatán y Campeche, los cuales son:

El lector al centro. Este eje sostiene que todos los individuos, sin distinción alguna, son capaces de elaborar modelos mentales de interpretación y es precisamente la multiplicidad de diferencias las que enriquecen el marco de significación y posibilitan nuevas rutas de comprensión del texto. Dentro del circuito del libro, el autor, las casa editoriales y demás plataformas de presentación de los textos entran en una relación horizontal con el sujeto que lee y mutan de una relación vertical a una posibilidad de constituir procesos comunicativos complejos donde leemos y escuchamos, en la medida en que esto nos impulsa para hablar y escribir (Lomas, 2014; Hernández Zamora, 2019). Las estrategias que forman parte de este eje son talleres de fomento y activación lectora alineados a los ODS de la Agenda 2030. De esta manera, la lectura entra en diálogo con preocupaciones como el medio ambiente, perspectiva de género y diversidad cultural, entre otras, propiciando reflexión y posturas críticas.

La activación lectora. Este segundo eje contempla la necesidad de crear e impulsar estrategias didácticas que apunten hacia la agencia del sujeto. Así, se pronuncia la activación lectora como una estrategia clave para lograr procesos de comprensión lectora, ya que apunta a la construcción de una serie de actividades previas y complementarias que acompañan la lectura y

posibilitan el surgimiento de un lector activo capaz de relacionar el texto con sus conocimientos, experiencias previas y emociones (Llamazares- Prieto, 2015). Este eje parte del fundamento de la necesidad de diseñar, planear e implementar prácticas letradas, las cuales no surgirán de manera automática, sino que requieren de objetivos precisos y una intencionalidad (Quesada y Hernández, 2020), así como de la voluntad y formación de mediadores de lectura (Munita, 2020). Por lo tanto, en este eje se considera como fundamental la formación docente como mediadores de lectura, capaces de cuestionar paradigmas de lectura y, a partir de esto, contribuir al surgimiento de experiencias significativas de encuentro con el lenguaje en las comunidades educativas.

El lector como productor. Este eje da pie al impulso de la escritura creativa dentro del proyecto bajo el fundamento de que la era digital ha transformado las prácticas lectoras y ahora más que nunca la lectura propicia escritura, creatividad y comunicación principalmente entre el público joven. Observamos que se ha superado el modelo de niveles de lectura básicos -entender, recordar, analizar y emitir juicios sólidos- para reconocer nuevas competencias con niveles de relación, apropiación, extensión y creatividad (Márquez Hermosillo y Valenzuela González, 2017). El lector deja de ser un consumidor para apropiarse del texto y vincularse con otras expresiones funcionales y artísticas fortaleciendo relaciones horizontales entre el autor, el texto y los lectores. Este eje se inclina a mirar el proceso de lectura integrado en un circuito comunicativo más complejo donde el sujeto lee, escucha, comprende, responde, escribe y crea un discurso propio a través de diferentes manifestaciones artísticas, entre ellas, la escritura de géneros literarios. Se ofertan talleres de escritura creativa y certámenes de cuento para jóvenes bachillerato.

Comunidades lectoras. Para lograr una transformación en el paradigma de lectura se debe incluir a todos los actores sociales involucrados: directivos, docentes, la biblioteca escolar, la familia, las y los jóvenes estudiantes, para que estos se constituyan en una comunidad que lleve el acto de lectura individual a una práctica social, que nos comunica, nos nutre y nos hace más críticos. En este eje, democratizar el acceso a la lectura y las diversas formas de encuentro con ella es fundamental: encontrarse con la lectura y con la comunidad como una oportunidad de desarrollo personal y comunitario, así como académico, social y cultural para todos los actores. También, se promueven jornadas de activación lectora, encuentros horizontales con escritores y así la lectura se convierte en espacios de comunidad y diálogo.

El proyecto aterriza en el sistema de bachillerato más grande del estado de Yucatán. El Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán (COBAY) consta de 61 planteles y 11 centros de Educación Media Superior Abierta y a Distancia (EMSAD) ubicados en la periferia de zonas urbanas como en entornos rurales en municipios de alta marginalidad o bien en zonas con población vulnerable por ingresos o carencias sociales. La matrícula del COBAY, en el ciclo escolar 2023-2024 está cerca de los 28,000 estudiantes y 1066 docentes.

Lo antes mencionado ha permitido que el proyecto tenga un panorama amplio de interacción con jóvenes en diferentes y distantes circunstancias sociales, culturales y económicas. En el mismo sentido, el proyecto contempló una fase de extensión con el estado de Campeche en los sistemas de bachillerato de la Universidad Autónoma de Campeche (UAC) y la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR). Esta extensión en el estado de Campeche ha significado una apertura hacia la realidad de otro estado dentro de la península yucateca, retroalimentar, reconfigurar y evaluar las estrategias propuestas desde otros entornos educativos.

Ser comunidad, compartir saberes.

Este libro parte del mismo impulso de los ProNacEs: compartir conocimiento para construir comunidades con saberes diversos que abonen a la solución de problemas nacionales. En este sentido, se dan a conocer resultados del proyecto tanto en su etapa semilla como durante la primera etapa (2022). Se organizaron a partir de tres ejes: A) hábitos lectores en el bachillerato, B) el lector al centro y C) la activación lectora. La obra inicia con un preámbulo, a manera de reflexión, sobre quién es el lector, centro, propósito y rumbo de este proyecto, compartida por Sara Poot Herrera, de la Universidad de California, Santa Bárbara.

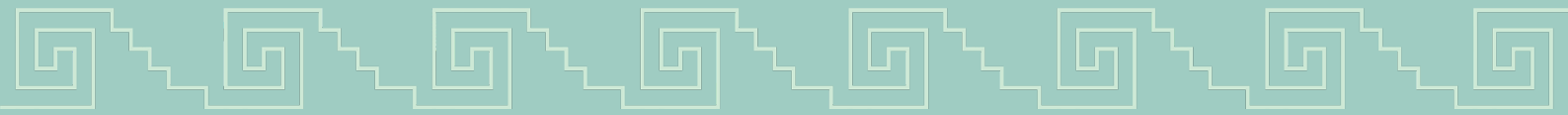
El eje A. “Hábitos Lectores”, se enriquece con dos capítulos; el primero de Gloria de Jesús Hernández Marín de la Universidad Autónoma del Carmen y Brillante Zavala Centeno de la Universidad Autónoma de Campeche aborda resultados obtenidos de la etapa de diagnóstico sobre hábitos y prácticas lectoras. El segundo, completa los análisis descriptivos a cargo de Alicia del Pilar Gómez Gómez y Alfredo Zapata González, ambos de la Universidad Autónoma de Yucatán, sobre las prácticas lectoras de las y los docentes del estado de Yucatán. Estos trabajos han sido referentes para guiar la planeación y diseño de estrategias del proyecto, ya que cada actividad se ha planteado a partir de los gustos, intereses, prácticas y necesidades de la población.

Lo que refiere al eje B. “El lector al centro”, lo integran los capítulos 3, 4 y 5. En ese apartado se encuentra un acercamiento para revisar cómo las y los lectores han participado dentro del proyecto y cómo se han construido las estrategias y experiencias significativas. Silvia Estela Yon Guzmán y Leticia Arias Gómez de la Universidad Autónoma del Carmen hacen un recorrido por las estrategias usadas en los talleres literarios dirigidos a estudiantes de

bachillerato y cómo éstas han impulsado un rol activo ante el acto de leer y escribir. Este eje también se enriquece con los aportes de Martha Alexandra Pérez Brito y Abril del Rosario Canché Covarrubias de la Universidad Autónoma de Yucatán, quienes comparten experiencias de talleres en específico como el de fomento a la escritura creativa.

El eje C. "La activación lectora", constituido por los capítulos 6, 7, 8 y 9, enmarca el concepto de activación lectora bajo la autoría de Raúl Lara Quevedo de la Universidad Autónoma de Yucatán. Se comparte el análisis de la estrategia del Diplomado de Fomento y Activación Lectora, como un espacio de formación continua para docentes en el que se replantean los paradigmas de lo que implica leer y escribir. Andrea Padilla Contreras en su contribución evidencia los aspectos valorados por los participantes de la primera generación del diplomado y se une a este eje de análisis, el capítulo de María Isolda Vermont Ricalde y Alejandra Galilea Narváez Pech, quienes profundizan en la dimensión profesional desarrollada en la segunda generación del diplomado. Las autoras, adscritas a la Universidad Autónoma de Yucatán, nos acercan a mirar cómo el docente convive con espacios de formación en lectura y cómo se replantea el significado su práctica como mediador de lectura. Este apartado cierra con el aporte de Damiana Leyva Loría, promotora del fomento a la lectura desde el Programa Nacional de Salas de lectura, quien en conjunto con José Rovira Collado abordan resultados de un taller de comprensión lectora con docentes de Educación Media Superior.

Esperamos que este libro construya un diálogo para reflexionar cómo convivimos con el lenguaje y nos relacionamos unos con otros a través de él. Leer y escribir posibilita una participación plena a nivel social y cultural y lejos de ser herramientas para la recepción de mensajes se despliegan como recursos valiosos para transformar la realidad.



PREÁMBULO:
POR QUÉ EL LECTOR ES EL PUNTO DE PARTIDA Y DE LLEGADA DE NUESTROS PROYECTOS

Sara Poot Herrera
Universidad de California, Santa Bárbara, Estados Unidos
spooth@ucsb.edu

Viaje alrededor de los lectores y con los lectores

¿Por qué el lector es nuestro punto de partida y de llegada? En el proyecto “Modelo de activación lectora“ que forma parte de los de ProNacEs (ya las siglas, en sí, son una invitación a la vida), el lector es protagonista y asume su función, de lector de carne y hueso —lector real— y de lector ideal. ¿Qué podría responder a la pregunta?

Porque leer es comunicarnos con el otro. Un otro que es como yo, pero que no soy yo. Puede parecerse a mí y puede ser muy distinto. Con la aventura inagotable de la lectura empiezo a conocer a ese otro y a su mundo, entro en ese mundo y en otros con los que poco a poco me voy familiarizando. Los voy descubriendo, sin que nadie me obligue, porque mi lectura depende de mí, de mi afán de conocer, de gozar aquello que voy aprendiendo y cómo cada nuevo hallazgo me lleva a otro y a otro y a otro.

Mi lectura puede ser un ejercicio a solas y también un ejercicio compartido. Cuando leo, la soledad se aleja y siento que me acompaña aquello que nunca hubiera imaginado: detalles que están conmigo, en lo cotidiano y que son mis valiosos compañeros, como queridas mascotas que no me dejan nunca solo. Nunca hubiera imaginado que leer es una comunión con lo muy lejano y lo muy cercano, con universos de luces que iluminan mis días y mis noches, mis ilusiones. Entre otros estímulos tenemos las experiencias compartidas en talleres, con los mismos intereses de lecturas, con quienes en conjunto sentimos que se nos revelan universos mágicos. Leer es un acto poético y político, una actividad lúdica, un juego mediante el cual conocemos, aprendemos, podemos enseñar, nos deleitamos, un compromiso ético, un ejercicio colectivo, una promesa de estar siempre acompañados.

Cuando leemos reconstruimos un camino. Quien escribe nos propone un mundo, una situación, una ficción. Quienes lo leemos, caminamos reconstruyendo la ruta que recorrió el escritor en su propuesta. Y nos vamos al pasado y también a esos mundos representados y muchas veces imaginados. Cuando se nos invita a ser coautores, en principio lo vemos como un desafío. Después, como una muestra de confianza y tomamos valor apoyándonos en

otras lecturas: aceptamos la invitación y las lecturas de todo tipo multiplican, acompañadas de comprensión, interpretación e imaginación.

Leemos cuentos porque “todo cabe en un cuentito sabiéndolo acomodar”; leemos novelas sobre todo aquellas en las que los personajes se parecen a nosotros; leemos poesía y escuchamos el sonido de las letras que van cayendo sobre la página, las hojas de los árboles, el murmullo del agua; leemos obras de teatro y nos divertimos con el personaje del gracioso; leemos crónicas que nos informan de lo que ha pasado en otros tiempos y lugares y lo que sucede en nuestro tiempo. Leer de todas las disciplinas, las ciencias, las artes, las historias. Y empezamos a sospechar que se escribe para los lectores, los que desciframos la escritura que pareciera no existir sin nosotros. Somos tan imprescindibles como responsables de que la escritura siga existiendo.

Con la lectura nos sentamos, nos ponemos de pie, navegamos, nos balanceamos con su ritmo, como cuando la música llena nuestros espacios. Si un texto nos atrapa no lo dejamos ir o vamos con él hacia mundos insospechados que nos hacen creer que la realidad está en nuestras manos, que podemos transformar nuestro contexto involucrando a las personas con quienes vivimos, conversando con ellas para invitarlas a un viaje hacia dimensiones desconocidas que podremos transformar y hacer nuestras en provecho de todos.

Un libro es como una alcancía que llenamos y su riqueza abre mundos, cumple ilusiones, nos ayuda a vencer dificultades o momentos duros que se cruzan en el camino. Al mismo tiempo, con la lectura damos rienda suelta a la curiosidad, al afán de querer saber todo de nuestro alrededor y de contextos lejanos en el tiempo y el espacio. Con la lectura somos exploradores,

inventores, descubridores; casi tenemos el mundo en la palma de la mano y con seguridad podemos dialogar, dar nuestros puntos de vista, escuchar los de los demás y elegir lo que nos guste hacer, teniendo como cimientos nuestras lecturas que, a su vez, nos permiten economizar años de aprendizaje.

Con la lectura acumulamos conocimientos y los ponemos a funcionar. Nos sentimos a nuestras anchas cuando podemos participar en una conversación, citar un libro, interpretar un fenómeno, dar puntos de vista sólidos para argumentar y convencer, una vez que hemos logrado una cultura construida a base de lecturas a las que nunca pondremos fin. Al mismo tiempo, escuchamos el resultado de las lecturas de los otros, verdaderas invitaciones a dialogar con ellos.

¿De qué lado quieres estar? ¿De quienes leen o de quienes no leen?: "no hay de otra". Las lecturas, en cualquier dispositivo, nunca pasan de moda, porque siempre inventan y nos reinventan. Son como una cadena o como caminos que se abren a otros que se convierten en veredas y amplias avenidas de ida y vuelta. Recorrerlos es cruzar páginas de la vida con seguridad en los pasos —las palabras—, creando opiniones que no solo reproducen lo leído, sino que aportan nuevos puntos de vista sobre nuestros mundos, donde siempre hay cosas por descubrir, hojas en los caminos infinitos.

¿Por qué leer? Para aprender y también para nuestro deleite. Para estar y ser más seguros en las circunstancias que de pronto aparecen en nuestra vida. Para construir nuestra cultura, que sin duda podrá aportar a la cultura que nos rodea. Leer es también poder, dominio de las circunstancias; un poder ejercido noblemente en beneficio de los demás y de uno mismo.

El lector en el centro

¿En el centro y en la periferia?

— *El lector al centro:* ese es su sitio, el blanco de la flecha de la escritura.

—*En el centro:* el lugar donde el lector es rector y al leer, observa, experimenta, cambia el mundo y su mundo.

—*Desde el centro:* y de allí y leyendo, a todas partes, recorriendo caminos para, enriquecido, volver al centro y emprender nuevas aventuras.

—*El lector, el centro:* un centro que se desplaza a todas partes y las convierte en nuevos centros para nuevos lectores.

Centrar al lector en la espiral del conocimiento. Citando a Sor Juana cuando dice “que es una línea espiral, no un círculo la armonía”. Una espiral que, como tal, no se cierra y que en su autobiografía nos recordó su deseo de aprender a leer y que logró en tan breve tiempo, ¡no había cumplido los tres años! Y así, “el sosegado silencio de sus libros” la acompañó toda su vida.

¿Y a nosotros? Podría ser de forma similar. Porque leer es entrar en contacto con los demás y con lo demás y al hacerlo me descubro a mí mismo. Cuando leo, aprendo, me deleito, converso conmigo y me digo que ese punto del universo que soy yo puede unirse a otros para cruzar acompañados cada etapa de la vida. No hay un solo lector ni una sola lectura, pues son múltiples y variadas y cada una es un ejercicio de comprensión, de reconocimiento de contextos, de asimilación y transformación.

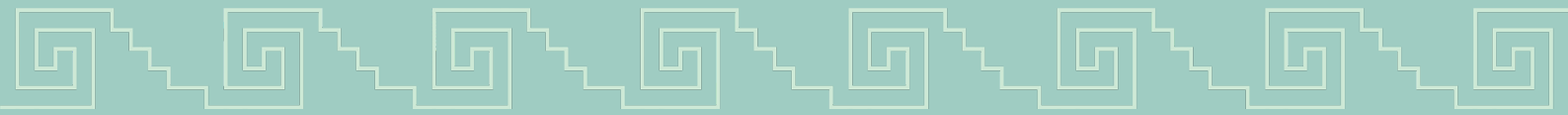
Escribir es un oficio del que su único usuario es el lector. Sin lectores no hay libros, ni autores tampoco. Incluso cuando se escribe para uno mis-

mo, la escritura vive cuando se lee y dialogamos con nosotros mismos e incluso nos sorprende lo que allí está y aún no habíamos descubierto. Cuando leemos abrimos el mundo, lo entendemos asomándonos a nosotros con emociones, pensamientos y reflexiones. Nos cuestionamos, creamos, recreamos, nos llenamos de promesas. Y, muy importante, al escuchar las otras voces conversamos con ellas.

El proyecto de lectura que se comparte en este libro tiene como centro al lector; a un lector que transformará su contexto, haciendo que el mundo —su mundo— cambie y se mejore, con la impronta del pasado, la faz del presente y su futura trascendencia: “Lectores somos y en el camino andamos”.

HÁBITOS LECTORES EN EL BACHILLERATO

27



CAPÍTULO 1.
PRÁCTICAS DE LECTOESCRITURA EN EL NIVEL BACHILLERATO DEL ESTADO DE CAMPECHE

Gloria del J. Hernández Marín
Universidad Autónoma del Carmen, México
gjhernandez@pampano.unacar.mx

Brillante Zavala Centeno
Universidad Autónoma de Campeche, México
brzavala@uacam.mx

Resumen

El capítulo reporta las prácticas de lectoescritura que identificamos en el nivel bachillerato en el estado de Campeche, en un diagnóstico generado para el Proyecto Modelo de Activación Lectora para la Inclusión Social de Jóvenes de Bachillerato. Es un estudio cuantitativo y

descriptivo, la recolección de información se realizó con el cuestionario denominado: Hábitos lectores y prácticas de escritura-estudiantes. Este tomó como referencia la metodología común para explorar y medir el comportamiento lector del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), propuesto en el 2014. En la muestra participaron 3387 estudiantes, los hallazgos revelan que el perfil lector de los jóvenes se da en diversos modos y formatos, las tecnologías de la información y comunicación han provocado cambios en el comportamiento lector, en su mayoría, se lee por recomendación de amigos en ambientes digitalizados. En lo que respecta a las prácticas de escritura se observó más, al consumo de contenido que, como creador de nuevas narrativas, por ello la oferta formativa debe incidir en el desarrollo del pensamiento crítico, ya que prevalece más en los jóvenes, las lecturas con interpretación literal. Finalmente será reconociendo la incidencia de lo digital en la lectoescritura que se podrá interactuar con la juventud para propiciar inclusión social desde los contextos escolares.

Palabras clave: prácticas de lectoescritura; bachillerato; lector; inclusión

Introducción

Crear comunidades lectoras en el contexto académico es un trabajo coordinado entre diversos actores, entre ellos la relación con los profesores, familia, mediadores y promotores de lectura. Para ser eficaces en el fomento lector, es importante investigar los intereses de los estudiantes a fin de ser pertinentes en las intervenciones que se diseñen para fortalecer la competencia lectora, por ello este diagnóstico ofrece proponer estrategias que fortalezcan el Modelo de Activación Lectora para la Inclusión Social en los Jóvenes de Bachillerato, propósito del proyecto nacional e incidencia

319141, orientado al fomento de la lectoescritura, liderado por la Universidad Autónoma de Yucatán.

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en el apartado del Módulo de Lectura, reconoce la lectura y la cultura de la palabra escrita como un fenómeno complejo, propone abandonar los estándares basados únicamente en la lectura de libros y expone una serie de indicadores y conceptos a partir de una medición del comportamiento lector en diferentes soportes de lectura, tales como libros, revistas, periódicos e historietas (INEGI, 2022). También, incluye lecturas de publicaciones digitales, considera el soporte digital e impreso y la lectura mediante páginas de Internet, así como diversos aspectos sobre las prácticas y usos de la lectura en la población, lo que permite tener una caracterización más amplia e incluyente de los medios, usos sociales y prácticas asociadas a la lectura.

Desde el paradigma anterior, se reconoce como lector a todo sujeto que declare leer cualquier tipo de material escrito, "no restringido a la lectura de libros, incluye, revistas, periódicos, historietas, páginas de internet o blogs" (INEGI, 2022, p.10), con el objeto de no dejar fuera a la población que lee sobre otros soportes de escritura, razón por la cual un diagnóstico de prácticas de lectoescrituras debe incluir la medición de los diversos modos en los que se emplea la tecnología a los procesos de lectura y escritura.

International Board on Books for Young People-México (2015) en su encuesta Nacional sobre Consumo de Medios Digitales y Lectura entre Jóvenes, identificó que ocho de cada diez jóvenes mexicanos declaran que sí les gusta leer, siendo el teléfono celular, el dispositivo más usado para acceder a información. Los efectos que tiene los medios digitales en la cultura de

los jóvenes como lectores se ve reflejado en que el 30 % de ellos, pasa su tiempo interactuando con recursos digitales para consultar medios, escribir, socializar y escuchar música. A diferencia de las encuestas que se centran en medir la lectura solo por el número de libros leídos. Los hallazgos de este reporte también señalaron que, ocho de cada 10 jóvenes sí les gusta leer por gusto y no por obligación.

La preferencia por la lectura en formato digital en la juventud de 12 a 29 años permite descubrir que "los jóvenes, aunque no se definen asimismo como lectores, leen por diversas razones, entre las que hacerlo por gusto, ocupa un lugar alto" (International Board on Books for Young People-México, 2015, p. 2). En este tenor, se observa la necesidad de resignificar el concepto de lector, lo que conlleva a reconocer la diversidad de formas en que los estudiantes se están acercando a los contenidos necesarios para su formación, a través de medios digitales.

De acuerdo con el Módulo sobre Lectura (MOLEC), en el 2022, el 71 % de la población alfabeta de 18 y más años declaró leer alguno de los siguientes: libros, revistas, periódicos, historietas, páginas de internet, foros o blogs. El 44.1 % de la población mencionó que el motivo principal para leer libros es por entretenimiento, segundo por trabajo o estudio, y tercero por cultura general, la lectura de páginas de internet, foros o blogs mostraron incremento. De los participantes en la encuesta que expresaron, no leer ningún material, el principal argumento fue por falta de tiempo (46.7 %), y falta de interés, motivación o gusto por la lectura (28.1 %).

En los últimos diez años, se observa que investigar sobre el comportamiento lector representa un desafío, debido a su complejidad que han adquirido

las prácticas de lectura cada vez más plurales y abiertas en ellas se entremezclan: finalidades, soportes y funciones comunicativas (CONACULTA, 2015). La lectura y la escritura son competencias básicas e instrumentales para tener mayor participación social, educativa y laboral con las cuales las personas puedan acceder a mejores condiciones de vida.

En el estado de Campeche, el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más equivale a 9.6, es decir casi primer año de bachillerato (INEGI, 2021). La necesidad de fomentar la lectura y la escritura en el bachillerato refiere a la urgencia de aplicar el principio de equidad desde el contexto escolar. Al contar con una eficiencia terminal del 71.6 %, tenemos la posibilidad de incidir en nuevas generaciones de lectores capaces de desarrollar un pensamiento crítico y con el deseo de seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

Dado que el derecho a la educación y a la cultura son garantías que consagra la constitución en México, el fomento y promoción de la lectura, se establece como el método eficaz para el enriquecimiento cultural del pueblo campechano (Ley de Fomento de la Lectura y Libro del estado de Campeche, 28/04/ 2022). Leer, entonces, es una herramienta fundamental en la vida de las personas, es un derecho humano cuyo ejercicio garantiza un proceso continuo, ante ello debemos reconocer la literacidad, es decir, toda aquella práctica social en la que se lleva a cabo la lectura y la escritura, según el contexto e intereses de las personas.

En el Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, 2019-2022, se aborda la competencia lectora en la categoría de Comunicación, se integra en ella, la cultura digital con el abordaje de lectura y

escritura digital. En este sentido la SEP (2022) define el recurso sociocognitivo de la comunicación, como el conjunto de habilidades verbales y cognitivas fundamentales, tales como la comprensión, el análisis, la comparación, el contraste y la formulación discursiva, que permiten a los estudiantes el disfrute del uso del lenguaje y el procesamiento de la información obtenida a través de textos escritos o de fuentes orales y visuales, tanto en su lengua materna como en otras.

Las habilidades que se estructuran en el recurso sociocognitivo de la comunicación serán el fundamento desde el cual se amplía la capacidad del estudiante de bachillerato para relacionarse con los otros, comprender, explicar y transformar su realidad. Desde este enfoque, la lectoescritura es el medio que permitirá que nuestros estudiantes expresen sus emociones, perspectivas, críticas y planteamientos de orden personal y social.

Dada la relevancia de la competencia lectora es necesario indagar en las prácticas de lectoescritura que tienen los estudiantes, caracterizar esos perfiles que como lectores poseen, ya que, como cita Muñoz et al. (2018) las creencias y motivación del docente hacia la lectura juegan un rol clave tanto en las formas de apropiación de los textos, como en las modalidades mediante las cuales se enseñará y aprenderá el gusto por la lectura.

Metodología

La investigación sobre las prácticas de lectoescritura en el nivel bachillerato tiene un enfoque cuantitativo descriptivo, no experimental. El análisis de datos es de corte transversal, los datos se recolectaron de octubre a diciembre

2022, obtuvimos promedios y frecuencias en tres dimensiones: Perfil del lector, hábitos lectores y prácticas de escritura, como mostramos en la tabla 1.

Tabla 1. Dimensiones de análisis

Variables	Definición operacional	Indicadores
Perfil del lector de libros	Caracteriza al lector, según su percepción de la lectura, indaga sobre razones por las que selecciona un libro, formato de preferencia, periodicidad en la adquisición de libros, razones de la no lectura, idioma en el que se lee.	-Razones por las que escoge un libro -Formas en la adquisición de libros - Compra de libros -Tipo de texto que compran -Razones por las que no se lee. -Idioma en el que se lee.
Hábitos de lectura	Caracteriza al lector, según su percepción de la lectura, intensidad, Indagar sobre los hábitos de lectura, motivos y dificultades para leer, acciones mientras se lee.	-Principales razones por las que se leen -Lecturas que se realizan por gusto/necesidad -Lugares de preferencia para leer -Dificultades para leer -Acciones que se realizan mientras se lee.
Prácticas de escritura	Modos de producción en escenarios transmediales y de lectura hibrida. En el alfabetismo transmedia integra las redes digitales y las experiencias con los medios interactivos.	-Actividades relacionadas con lo que se lee -Integración de las tecnologías de la Información y la comunicación en la lectura. -Construcción de historia a partir de la fotografía: la niña y el buitre de Kevin Carter (1994).

Fuente: Elaboración propia.

Para la recolección de información usamos el cuestionario "Hábitos lectores y prácticas de escritura-estudiantes". El instrumento tomó como referencia la propuesta del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC, 2014), al cual, los integrantes del Cuerpo Académico de Investigación en Humanidades (CAIH), en el 2020, colaboraron con las adaptaciones para situar las preguntas en el contexto de los participantes y a los objetivos de la investigación del proyecto macro: Modelo de Activación Lectora para la Inclusión de Jóvenes de Bachillerato, adscrito a los Programas Nacionales Estratégicos (ProNacEs) en el área de Educación, financiado por el CONAHCYT y liderado por académicos de la Universidad Autónoma de Yucatán.

El cuestionario exploró datos sociodemográficos de los participantes, así como tres dimensiones de análisis: a) Perfil de lector de libro con seis indicadores, b) hábito lector con cinco indicadores y, c) prácticas de escritura con tres indicadores que incorpora la producción de una narrativa a partir de la fotografía: *La niña y el buitre de Kevin Carter (1994).*

Ante la necesidad de extender la población atendida hacia otros sistemas de bachillerato, se sumó a la investigación-incidencia a los bachilleratos de la Universidad Autónoma de Campeche y de la Universidad Autónoma del Carmen. Lo anterior mediante la formalización de convenio y la relación con grupos de investigación circunscrito al proyecto macro, cuya primera fase consistió en elaborar el diagnóstico, para lo cual se seleccionaron cuatro bachilleratos del estado de Campeche para la fase de recolección de datos.

Para enviar el instrumento a los participantes, empleamos la plataforma Microsoft Forms, porque facilitó el desarrollo del cuestionario y la obtención del

respectivo enlace. El cuestionario fue difundido entre estudiantes mediante los directores, secretarios académicos y responsables de academia; se empleó el correo electrónico y grupos de WhatsApp. En promedio el tiempo de respuesta en el que los estudiantes respondieron el cuestionario fue de 15 a 20 minutos.

En todo momento se cuidó la confidencialidad y anonimato de los participantes, pues en el cuestionario no solicitamos datos como: nombre, dirección u otro que los pudiera identificar, los datos recolectados se mantienen confidenciales. No se comparte la información ni se le proporcionará a nadie, excepto al CONAHCYT y únicamente se analizaron los datos en su conjunto para fines de los objetivos de la investigación. El consentimiento informado, se obtuvo al contestar el cuestionario, pues se indicó la leyenda "He leído el propósito de la encuesta y acepto participar en esta investigación".

En el estudio participaron 3387 estudiantes de cuatro bachilleratos del estado de Campeche: Escuela Preparatoria Dr. Nazario Víctor Montejo Godoy; la Escuela Preparatoria Lic. Ermilo Sandoval Campos; la Escuela Preparatoria Diurna, Campus II y la Escuela Preparatoria Manuel J. García Pinto, Campus Sabancuy. La técnica de selección de la muestra fue por oportunidad estructurada, ver tabla 2.

Tabla 2. Participantes en la investigación

N°	Escuela de procedencia, estudiantes	Participantes
1	Escuela Preparatoria Manuel J. García Pinto, Campus Sabancuy	176
2	Escuela Preparatoria Diurna, Campus II	494
3	Escuela Preparatoria Dr. Nazario Víctor Montejo Godoy	1330
4	Escuela Preparatoria Lic. Ermilo Sandoval Campos	1387

Fuente: Elaboración propia.

Para caracterizar las prácticas de lectoescritura, empleamos la estadística descriptiva, elaboramos gráficas en Excel y tablas de distribución de frecuencias y porcentajes con mínimos y máximos. De los 3387 estudiantes que contestaron el cuestionario, 2727 (80 %) elaboraron su historia o narrativas, a partir de la fotografía: *La niña y el buitre* de Kevin Carter (1994). El análisis se realizó de forma cualitativa, empleando una rúbrica de desempeño que identificó siete elementos básicos: narrador, personaje, acciones, espacio, tiempo, trama, final. La rúbrica incorporó los tipos de argumentos que se emplearon en la construcción de la historia categorizando en tres: literal, inferencial y crítico, finalmente, obtuvimos las frecuencias de cada elemento incorporando en las construcciones de los estudiantes.

Resultados

De los 3387 estudiantes que respondieron el cuestionario 43.54 % (1475) son hombres, y 53.70 % (1819) son mujeres. La población en donde vive el 4.5 % es el municipio de Sabancuy, el 15.3 % el municipio de Carmen y el 80 % pertenece al municipio de San Francisco Campeche. Los bachilleratos de donde procede la muestra corresponden al 5 % (176 estudiantes) Escuela Preparatoria Manuel García Pinto, 14.5 % (494 estudiantes) Escuela Preparatoria Diurna, Campus II, 39.26 % (1330 estudiantes) Escuela Preparatoria Dr. Nazario Víctor Montejo Godoy, y 40.95 % (1387 estudiantes) de Escuela Preparatoria Lic. Ermilo Sandoval Campos.

El 76.43 % de los jóvenes de bachillerato tiene una edad entre los 14-16 y el 23.38 % un rango de edad de 17-18. El 6 % (204) manifestó estudiar y trabajar y el 94 % (3170) solo estudia. El promedio de calificaciones que presentó mayor porcentaje es la escala de calificaciones de 80-89 y de 90-100.

Tabla 3. Promedio de calificaciones

Escala calificaciones	F	%
Menos de 60	12	.35 %
60-69	33	.97 %
70-79	348	10.27 %
80-89	1322	39.03 %
90-100	1652	48.7 %

Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario.

Más del 80 % de estudiantes cuenta con un servicio de internet en casa (plan fijo), a ello se suma los que también disponen de datos en telefonía móvil 10.48 % y se identifica una proporción de 25 (.73 %), estudiantes que no cuentan con algún servicio de conectividad, solo el de la escuela.

En la tabla 4 se puede observar que un 0.82 % de las madres de los estudiantes no cuenta con algún grado de estudios. Un 30 % de ellas tiene licenciatura completa y un 15 % preparatoria completa. También se identifica un 9.8 % de madres con estudios de posgrado. La formación del padre con licenciatura completa representa el 29.5 %, y con estudios de posgrado el 11 %. Padres sin estudios son 56, equivalente a 1.65 %. En cuanto a los tutores, sin estudios representa el 3.72 % y el 20 % de ellos posee una licenciatura completa.

Tabla 4. Grado de estudios madre, padre o tutor

Grado de estudios	Madre	Padre	Tutor
Ninguno	28	56	126
Primaria incompleta	50	45	32
Primaria completa	97	53	46
Secundaria incompleta	112	96	61
Secundaria completa	390	316	244
Estudios técnicos incompletos	43	50	26
Estudios técnicos completos	119	88	72
Preparatoria incompleta	291	248	166
Preparatoria Completa	515	494	311
Licenciatura incompleta	215	228	130
Licenciatura completa	1043	1002	677
Maestría	279	298	201
Doctorado	55	92	65

Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario.

En general, un 6.2 % (210) de las madres, padre o tutor no posee algún grado académico. El 39 % (1320) de ellos tiene completo su nivel medio superior y un 80 % (2722) tiene una formación de licenciatura.

Las tres principales razones por las que un estudiante de bachillerato selecciona el libro que lee, es por recomendación de un amigo (61 %), por motivos educativos (13 %), y por la temática (5 %).

Tabla 5. Razones por las que se selecciona un libro

Razones por la que selecciona un libro	F
Por recomendación de un amigo	2085
Por motivos educativos	472
Por la temática	186
Recomendación de un familiar	178
Por recomendación en redes sociales	169
Por recomendación de un youtuber/influencer, Facebook, tik tok, twitter	105
Por autor	63
Por comentarios y anuncios en prensa, radio, televisión	33
Por motivos de trabajo	17

Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario.

Los estudiantes marcaron con mayor frecuencia que los libros que leen, en su mayoría, son comprados; en segundo orden, descargados gratuitamente por internet; tercero, regalados y, cuarto orden, prestados por bibliotecas.

Tabla 6. Forma de adquisición de libros

Los libros que se leen son:	F
Comprados	2126
Descargados gratuitamente de Internet	464
Regalados	264
Prestados por bibliotecas	120
Leídos en aplicaciones o plataformas	121

Prestados por familiares y/o amigos	118
Fotocopiados	105
Descargas compradas de Internet	18

Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario.

La frecuencia que se destaca en la compara de libros fue de 1-5 libros por año y, en su mayoría, son textos escolares. Respuesta que coincide con una de las razones por las que lee un libro "por motivos educativos".

Las tres principales razones por las que los estudiantes no leen es "falta de tiempo, no me gusta y prefieren otras actividades recreativas". Es conveniente profundizar en futuras investigaciones para indagar por qué les da pereza leer y por qué no les gusta.

Tabla 7. Razones por las que no se lee

	No me gusta leer	Falta de tiempo	Otras actividades recreativas	Da pereza	Falta de dinero	No sé qué leer	No tengo lugar apropiado	Por limitaciones físicas	No tengo acceso permanente a internet
1	620	729	554	152	140	268	154	145	199
2	245	674	556	272	213	276	237	199	179
3	249	352	601	442	245	311	348	150	152
4	233	301	279	670	285	384	325	168	174
5	229	224	207	363	623	379	385	143	208
6	190	180	198	392	352	498	441	230	255
7	259	152	252	272	324	222	591	334	334
8	310	252	142	190	285	176	204	671	513
9	596	121	101	63	277	266	80	637	657

Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario.

El 98.84 % (3348) de los estudiantes seleccionaron el español como el idioma en que leen, 26 % (892) leen en español-ingles, y un 0.1 % (6) lee en español y maya. La principal razón por la que un estudiante lee diariamente es por razones de estudio, alguna vez a la semana para informarse, alguna vez al mes por cultura general y alguna vez al trimestre o nunca por motivos religiosos.

Tabla 8. Principales razones por las que se leen y frecuencia

frecuencia	Por razones de estudio	Para información	Actualización o perfeccionamiento técnico	Por gusto o placer	Motivos religiosos	Por crecimiento o superación personal	Por cultura general
Diariamente	1244	609	270	837	150	450	419
Alguna vez a la semana	1475	1590	1072	1080	433	1027	1022
Alguna vez al mes	311	541	870	684	396	763	795
Alguna vez al trimestre	119	205	385	320	465	368	393
Nunca	31	88	309	253	1448	356	325

Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario.

Resalta en la opción de alguna vez a la semana leer por crecimiento o superación personal, actualización o perfeccionamiento técnico y para informarse.

Las tres principales lecturas que se realizan por gusto son las redes sociales (86 %), páginas web (65 %), y los blogs foros y otros (56 %). En la escala de gusto y necesidad se identifica libros y páginas web (5 %), y en la escala por necesidad el correo electrónico (66 %) y los libros (33 %). Los lugares que señalaron los estudiantes para leer, es la casa y en la web en los dispositivos móviles.

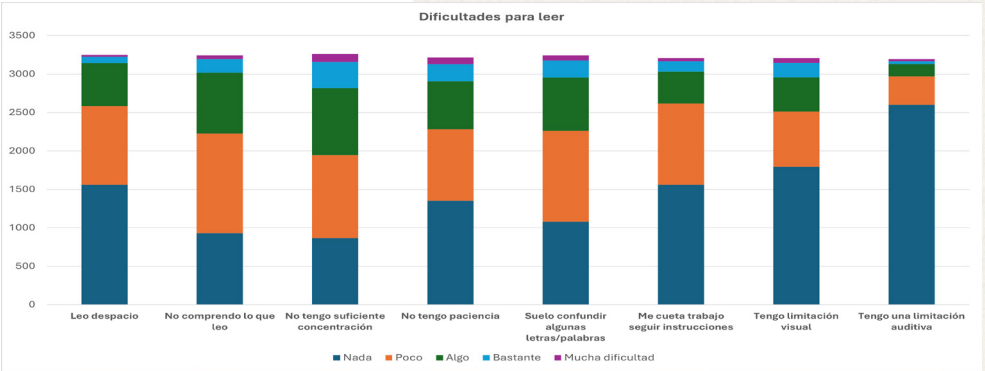
Tabla 9. Lecturas que se realizan por gusto y necesidad

Escala	Libros	Revistas	Periódicos o noticias online	Correo electrónico	Redes sociales	Páginas web	Blogs, foros y otros
Por gusto	1853	1368	1320	504	2922	2225	1916
Por gusto y necesidad	179	21	51	71	39	179	66
Por necesidad	1132	558	944	2268	150	689	659
No aplica	147	1197	848	323	150	128	551

Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario.

En la escala "poco-algo" el 61 % (2087) de los estudiantes presenta dificultades de lectura por no comprender lo que se lee, seguido de un 57 % (1951) que señala tener dificultades de concentración, ambos aspectos relacionados con los procesos cognitivos. También es importante poner atención a esa porción de estudiantes 55 % (1876) que mencionan confundir algunas letras y palabras.

Figura 1. Dificultades para leer

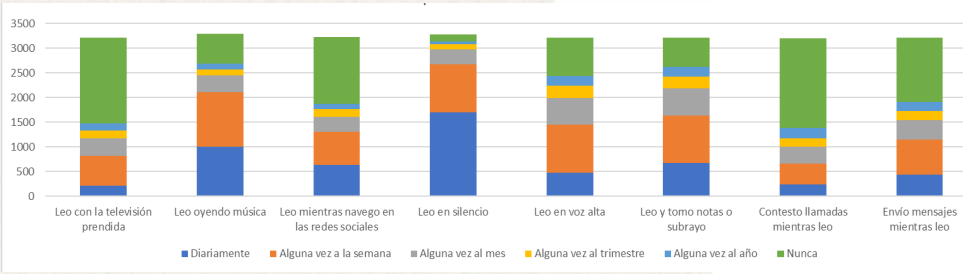


Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario.

Las acciones que los estudiantes realizan mientras leen, en la escala de diariamente, es leer en silencio; en la escala de una vez a la semana leer y escuchar música, leer en silencio, leer en voz alta y leer y tomar notas.

En alguna vez al mes, resalta de nuevo el hábito de leer en voz alta y tomar notas mientras se lee. Existe muy pocos estudiantes que tienen el hábito de contestar llamadas mientras leen.

Figura 2. Acciones que se realizan mientras se lee



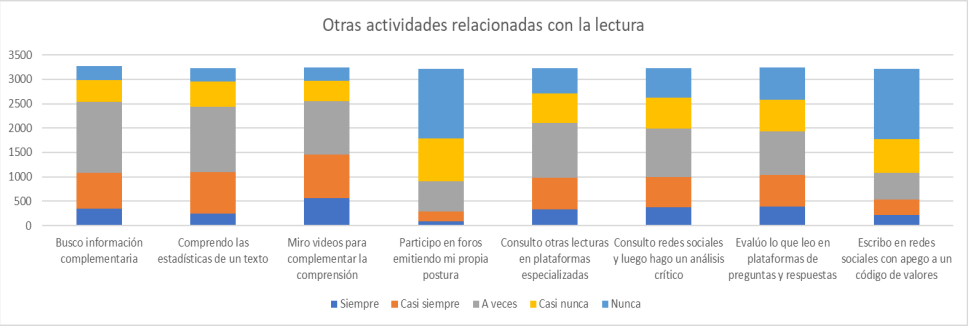
Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario.

Prácticas de escritura en los estudiantes de nivel medio superior

Este aparatado explora los comportamientos de los lectores, como productor colaborativo de contenidos cuando interactúa con las tecnologías de la información y la comunicación. En la tabla 12, se puede observar que el estudiante de bachillerato a veces busca información complementaria cuando lee, comprende las estadísticas de un texto y mira videos para complementar la comprensión de textos, señala también la consulta de redes sociales y hacer un análisis crítico del contenido.

El 42 % de los estudiantes nunca escriben en redes sociales con apego a un código de valores, lo que corresponde a una competencia de alfabetización digital, pues contribuye a la prevención de riesgo, ideologías y ética frente a los medios de comunicación con los que interactúa.

Figura 3. Actividades relacionadas con lo que se lee



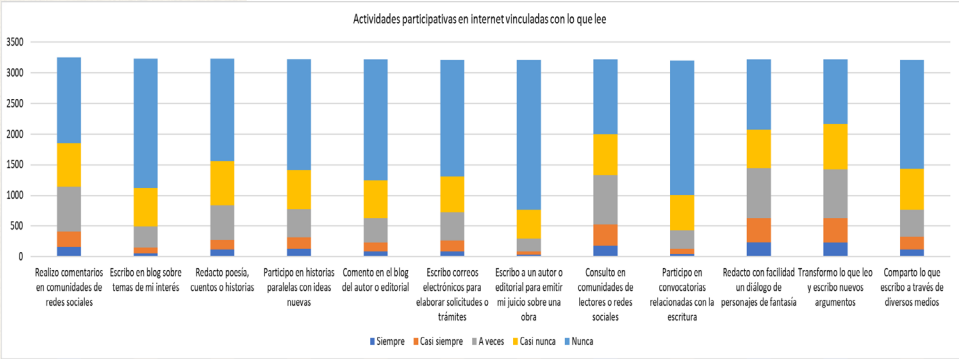
Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario.

En general se observa prácticas de lectura más desde una cultura de consumo, y no como productores, por ejemplo, existe un 67 % de alumnos que nunca y casi nunca participan en foros emitiendo una propia postura; de los estudiantes que señalan que siempre lo hacen, apenas alcanzan un 2.7 %.

La escala “casi nunca” y “nunca” identifica una mayor frecuencia de los estudiantes en actividades participativas en internet vinculadas con lo que se lee. Existe un 64 % de respuestas en donde se señaló que nunca participan en convocatorias relacionadas con la escritura. Un 72 % de los alumnos mencionó que nunca escribe a un autor o editorial para emitir juicio sobre la obra. También un 53 % de los encuestados seleccionó que nunca en historias

paralelas con ideas nuevas, el 56 % dijo que no comenta en el blog del autor o editorial.

Figura 4. Integración de las TIC en la lectura



Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario.

Desde la opinión de los estudiantes, apenas un 6.9 % redactan con facilidad un diálogo o de personajes de fantasías, en similitud de porcentaje, los que pueden transformar lo que leen y escribir nuevos argumentos. Las actividades que integran las Tic y que están ligadas a prácticas de escritura en la escala de “siempre” y “casi siempre” presenta puntuaciones bajas, lo que implica que se debe trabajar, aun en la formación de competencias de producción como parte de la alfabetización en la web, redes sociales y en las culturas participativas.

En lo que refiere a la construcción de narrativas, a partir de la fotografía Kevin Carter (1994). De las 2727 narrativas elaboradas por los estudiantes, la frecuencia en la que los elementos básicos en la construcción de la historia se

hicieron presentes (ver tabla 10). En promedio en más del 50 % de las producciones, los alumnos son capaces de ubicar al narrador, personajes y sus acciones. En donde los porcentajes comienzan a disminuir refiere a la identificación del espacio/contexto en donde acontece la historia, la temporalidad y el final.

Figura 5. La niña y el buitre de Kevin Carter (1994).

Imagen, tomada de Internet.

Tabla 10. Elementos básicos en la construcción de las narrativas de los estudiantes

Narrador	Personajes	Acciones	Espacio	Tiempo	trama/ conflicto	Final
1999	1776	1490	1039	681	1351	913
73 %	65 %	55 %	38 %	25 %	50 %	33 %

Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario.

El tipo de lectura que activaron los estudiantes al percibir la fotografía del buitre y la niña identificó que el 56 % de las producciones fueron interpretaciones

en forma literal, 36 % inferencial, es decir, se desarrolló asociaciones, analogías y relaciones entre la imagen y la construcción de la historia. El otro 35 % de los estudiantes elaboró una lectura y escritura crítica, resaltó valores, posicionó una visión del mundo con postura frente a hechos de injusticia, pobreza, hambre, contaminación, economía y política a escala local y global.

Conclusiones

El análisis se aborda de acuerdo con las tres dimensiones a) perfil del lector de libro, b) hábitos de lectura y c) prácticas de escritura. La principal razón por la que lee un libro, un estudiante es por la recomendación de un amigo y por motivos educativos. Compra sus libros de textos escolares y también sus lecturas las descargas en la web de forma gratuita. Las tres principales razones por las que no lee es por falta de tiempo, porque no le gusta y porque prefiere otras actividades recreativas. En esta sintonía, el diagnóstico de intereses cobra sentido, ya que como expresa Lara (2020) “el principal error: generalizar a los grupos poblacionales, pues cada grupo generacional tiene características e intereses lectores particulares” (p. 14), generar lectores, requerirá saber cómo interactuar con ellos.

El idioma en el que más leen los estudiantes es el español y el resto de ellos incorporan lecturas en inglés. Dado que existe un 26 % de estudiantes que lee en español e inglés, las actividades de fomento y activación lectora pueden incorporar algunas lecturas en inglés, como una competencia transversal que se fomenta en el bachillerato a través de los cursos de inglés.

Cuando el estudiante señala no leer, porque no le gusta, abren una línea de investigación y de intervención en la revisión de las metodologías didácticas que se están empleando para fomentar y activar la lectura en el nivel

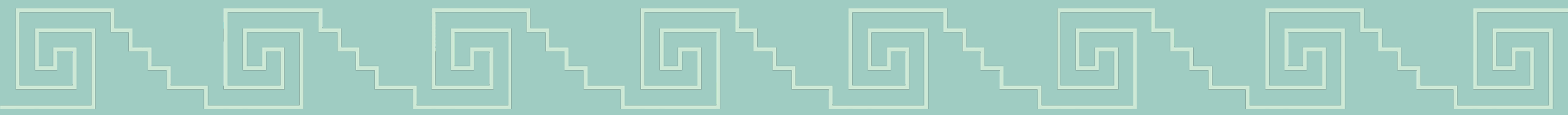
bachillerato, ya que existe un promedio 44 % (1504) de estudiantes con una actitud de pereza por la lectura, la cuestión, entonces, sería: ¿Qué se les está sugiriendo leer?

Los hallazgos señalan que cuando el estudiante se autopercibe como lector es porque es un texto escolar que debe leer y aunque los jóvenes señalan preferentemente leer por gusto en redes sociales, páginas web, blogs, foros y otros, no lo conciben como una práctica lectora que los reconozca como lector.

La lectura que hacen los estudiantes de bachillerato, cada vez más en medios digitales, advierte comportamientos lectores diversos, por ello es importante que el fomento lector que se trabaje en el colegiado de docentes integre estos nuevos formatos para que se reduzca el porcentaje de alumnos que señalaron que les da pereza leer. La dificultad que señalaron los estudiantes para leer se relaciona con los procesos cognitivos de concentración y comprensión. En las academias, los docentes pueden incluir en sus planeaciones didácticas estrategias pedagógicas que fortalezcan la concentración y los procesos de comprensión en la lectura y la escritura.

Las prácticas de escritura de los estudiantes se observan limitadas más al consumo de contenido, que productor, autor de nuevas narrativas, existe un 67 % de alumnos que nunca y casi nunca participan en foros emitiendo una propia postura, el 72 % de los alumnos mencionó que nunca escribe a un autor o editorial para emitir juicio sobre la obra, entre otros. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad que existe de situar el papel protagónico del estudiante en proceso de producción creativa, para fomentar el pensamiento crítico por las diversas realidades que aquejan a la comunidad en donde vive.

En la construcción de las historias, a partir de la fotografía: “La niña y el buitre”, la necesidad de incorporar en los estudiantes, prácticas que fortalezcan la lectura y la escritura crítica, ya que lo que más se manifestó fue el estilo literal. Por lo anterior, es importante validar modelos de incidencia que modifiquen las estructuras tradicionales en la concepción del fomento y activación de la lectoescritura, crear programas de formación que enfaticen, en la juventud de bachillerato el desarrollo de competencias de alfabetización mediáticas en culturas participativas y en la producción de nuevas narrativas, orientadas al desarrollo del pensamiento crítico, como autores tomadores de decisiones que ejercen con responsabilidad en sus comunidades.



CAPÍTULO 2.
HÁBITOS LECTORES EN EL PROFESORADO DEL COLEGIO DE BACHILLERES DE YUCATÁN

Alicia del Pilar Gómez Gómez
Universidad Autónoma de Yucatán, México
a00001117@alumnos.uady.mx

Alfredo Zapata González
Universidad Autónoma de Yucatán, México
zgonza@correo.uady.mx

Resumen

Este capítulo se centra en el análisis descriptivo, de frecuencia y de texto de los datos obtenidos de una encuesta del profesorado del Colegio de Bachilleres de

Yucatán (COBAY), la cual aplicamos en el marco del proyecto denominado Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato que contó con financiamiento del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT). En cuanto a la metodología usamos un enfoque cuantitativo para identificar la frecuencia y tipos de fuentes de información que acostumbran a leer el profesorado, así como las razones por las que leen, la forma a la que acceden a la lectura, temas de interés y las actividades que realizan a la par de la lectura. En los resultados, identificamos que los docentes utilizan de una forma muy escasa los recursos de la web (redes sociales, blogs especializados, canales de videos, entre otros) cuando realizan actividades de lectura.

Palabras clave**:** docentes; lectura; medios digitales; redes sociales, bachillerato

Introducción

Una idea generalizada en la sociedad humana es la de considerar los hábitos de lectura y escritura como actividades exclusivas de gente muy preparada académicamente, de profesores y sabios. Ser lector, por ejemplo, provee un estatus diferente en el imaginario del grupo social que conlleva un trato diferente, en ocasiones se considera al lector como una persona que sabe muchas cosas y es incluso mejor que los demás. De acuerdo con Cordón (2014), la lectura es social en cuanto a que tiene tres funciones: (1) función de distinción social, (2) función de socialización del mundo escrito y (3) función de construcción de identidad.

La concepción de que la lectura es importante viene desde los primeros años de escolaridad, ya que leer y escribir son de las primeras cosas que un niño debe aprender en la escuela. Sin embargo, estos aprendizajes no

deben ser solamente el reconocer letras y emitir sonidos que les correspondan, sino que, de acuerdo con González (2011), el ser estudiante debe ser un proceso complejo que los lleve a conocer significados y construirlos con relación a las experiencias de su contexto, teniendo como consecuencia el desarrollo de la creatividad. Conseguir esto es algo fundamentado ya que, según Ferreiro (1999), la importancia de aprender a leer en la escuela reside en que es importante para las actividades fuera de ella porque sirve para entendernos, informarnos, entretenernos y recordar.

En la investigación realizada por Cuevas (2018), hay un recuento de otros beneficios relacionados a la lectura, entre los cuales están el ampliar el vocabulario, desarrollar la capacidad para hacer inferencias, para argumentar y apoyar en encontrar soluciones a los problemas de su contexto inmediato, así también puede ayudar a calmar los nervios y la ansiedad e incidir en las capacidades para expresarse, analizar y fortalecer la creatividad.

De acuerdo con Solé (1992), desafortunadamente uno de los principales problemas al enseñar la lectura es que la academia no tiene una conceptualización correcta de lo que es e incluso puede ser que los profesores no la estiman como una actividad importante. Muchas razones pueden presentarse en el caso de los docentes que no valoran la lectura; algunos habrán crecido, como sus alumnos, sin un modelo de lector al cual aspirar, creciendo con estereotipos poco deseables o inalcanzables, pasando por los niveles académicos leyendo solamente lo indispensable para aprobar.

Para dirigirse al fomento a la lectura hay que tomar en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene un constante intercambio de información que se proporciona de manera verbal y no verbal, puede ser directa

o indirecta entre docente y estudiante y viceversa. Los docentes pueden realizar diversas acciones para comunicar su gusto por la lectura. Por ejemplo, la implementación del *edublog* que promueven Ballestas y Ortiz (2021), quienes recomiendan al mostrar cómo esta tecnología en el aula genera motivación, participación y aprendizaje. A su vez, la comunicación con los estudiantes les indicará sobre los temas de interés para seleccionar lecturas y también elegir los recursos a utilizar.

Por lo anteriormente expuesto, es importante conocer los hábitos lectores de los docentes que interactúan con los estudiantes de nivel bachillerato ya que, en este nivel conocido como educación media superior, los estudiantes cursan tres años de estudios en los que se considera el desarrollo de competencias relacionadas con la lectoescritura, las cuales se describen en el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, declaradas en el Acuerdo número 444 que fue expedido, en el año 2008, en la Secretaría de Educación Pública del gobierno de México.

Las competencias relacionadas a la lectura se describen dentro de un conjunto que lleva el título de competencia disciplinar: comunicación (Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática). A continuación, se enumeran las que tienen relación directa a esta temática (Acuerdo 444, 2008):

> Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
>
> Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.

Plantea supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes.

Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a conocimientos previos, elementos no verbales y contexto cultural.

Queda clara la importancia de la lectura como competencia para el sistema educativo. Antes de plantear intervenciones adecuadas para reducir la brecha existente, se requiere conocer los hábitos lectores, tanto de los estudiantes como de los profesores, quienes se hacen cargo de acompañar a sus alumnos en el rumbo de desarrollo de diversas competencias.

En particular, este capítulo de libro se enfoca en el análisis descriptivo de los resultados obtenidos del "cuestionario de hábitos lectores y prácticas de escritura para docentes", el cual se aplicó en el marco del proyecto denominado "Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato". El objetivo general es identificar los hábitos de lectura de 227 docentes, bibliotecarios y responsables del programa de lectura de la comunidad del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán (COBAY). Como objetivos específicos conocer la frecuencia y tipos de fuentes de información que acostumbran a leer, así como las razones por las que leen, la forma a la que acceden a la lectura, temas de interés y las actividades que realizan a la par de la lectura.

Metodología

De forma específica el objetivo consiste en exponer las respuestas de la encuesta sobre hábitos lectores proporcionadas por docentes de nivel medio superior. Dicha encuesta se aplicó en el marco del proyecto denominado

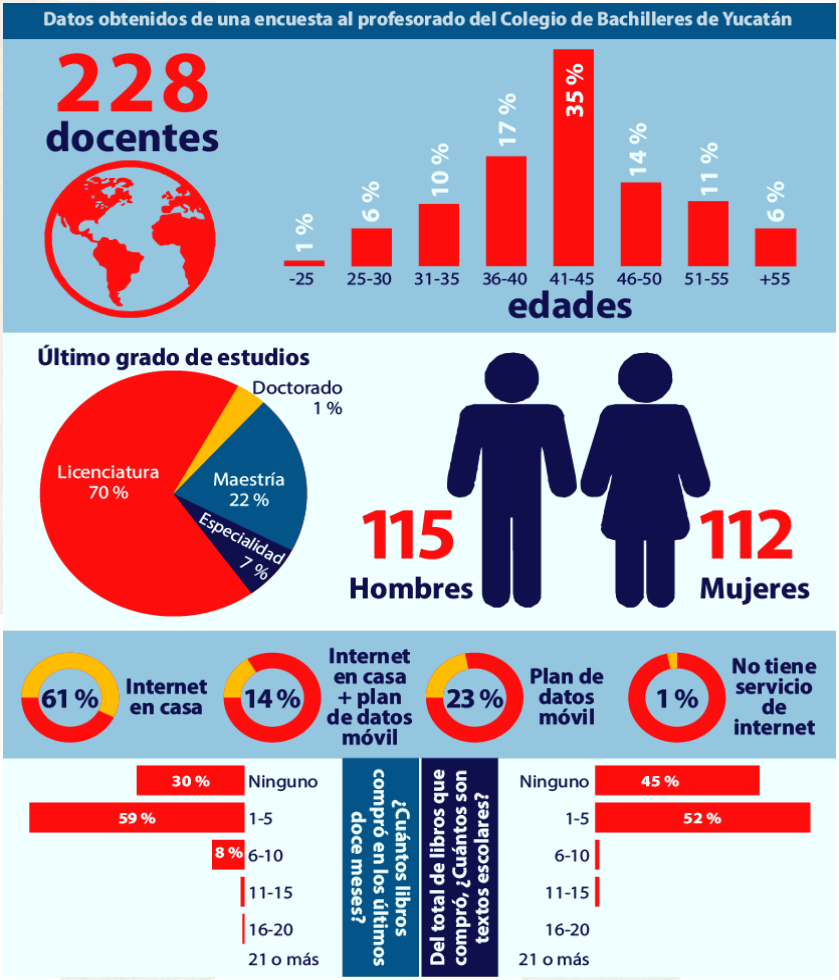
"Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato" que cuenta con financiamiento del CONAHCYT.

Estudiar los hábitos lectores del profesorado es relevante para hacer propuestas que mejoren la práctica docente. Por tanto, analizamos y describimos los resultados considerando la interacción de los docentes y estudiantes para el fomento de la lectura. Para la realización de este estudio se ha seleccionado el enfoque cuantitativo ya que permite que se identifiquen y generalicen patrones de comportamiento. De acuerdo con Bell (2018), este enfoque facilita en las ciencias sociales el acercamiento a un número indeterminado de personas y a la frecuencia y correlación de hábitos, comportamientos, valores o creencias.

Resultados

El análisis es descriptivo, la información es de los hábitos de lectura de 227 docentes, bibliotecarios y responsables del programa de lectura de la comunidad COBAY. A continuación, presentamos algunos datos demográficos de los 227 docentes de los cuales 115 son hombres y 112 mujeres. De igual modo el 35 % está dentro del rango de edad de 41 a 45 años. Un 70 %, tienen como último grado de estudios la licenciatura. En cuanto al acceso a Internet el 61 % tiene un contrato de Internet fijo, es decir, cuentan con este servicio en casa, este dato es importante para inferir que si tienen forma de acceder a la lectura tanto de textos impresos como digitales. En cuanto a sus hábitos lectores, el 59 % de los docentes han comprado entre 1 y 5 libros en el último año, de los cuales el 52 % indicaron que han sido libros de texto, esta información se ejemplifica en la figura 1.

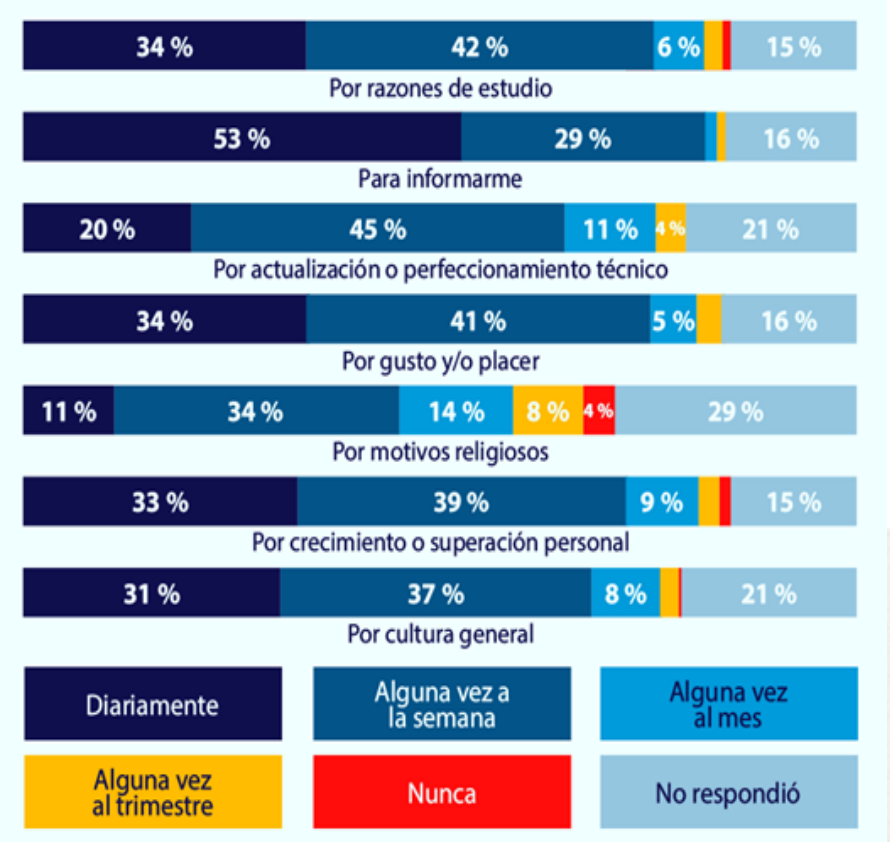
Figura 1. Datos demográficos de los docentes y su acceso a Internet



Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario.

A continuación, mostramos los resultados obtenidos de las frecuencias encontradas en las respuestas de los docentes. En primer lugar, las razones por las que leen y la frecuencia con la que realizan la lectura se muestran en la figura 2.

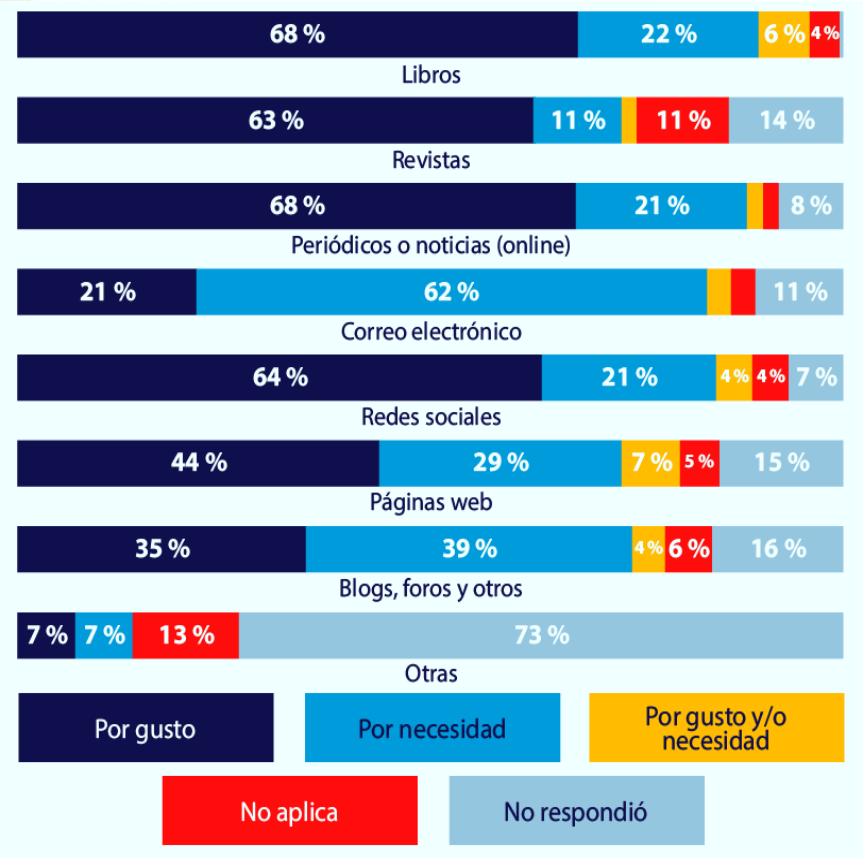
Figura 2. Razones y frecuencia por las que leen los docentes



Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario.

De acuerdo con la fig. 2 la frecuencia con que leen los docentes, el 53 % acostumbra a leer diariamente para informarse, esta es la razón principal que los lleva a la lectura. En segundo lugar, se deben a motivos de estudio (34 %) y también por gusto o placer (34 %). Posteriormente, se les cuestionó sobre las lecturas que realizan por gusto y necesidad (ver Figura 3).

Figura 3. Lecturas que realizan los docentes por gusto y necesidad



Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario.

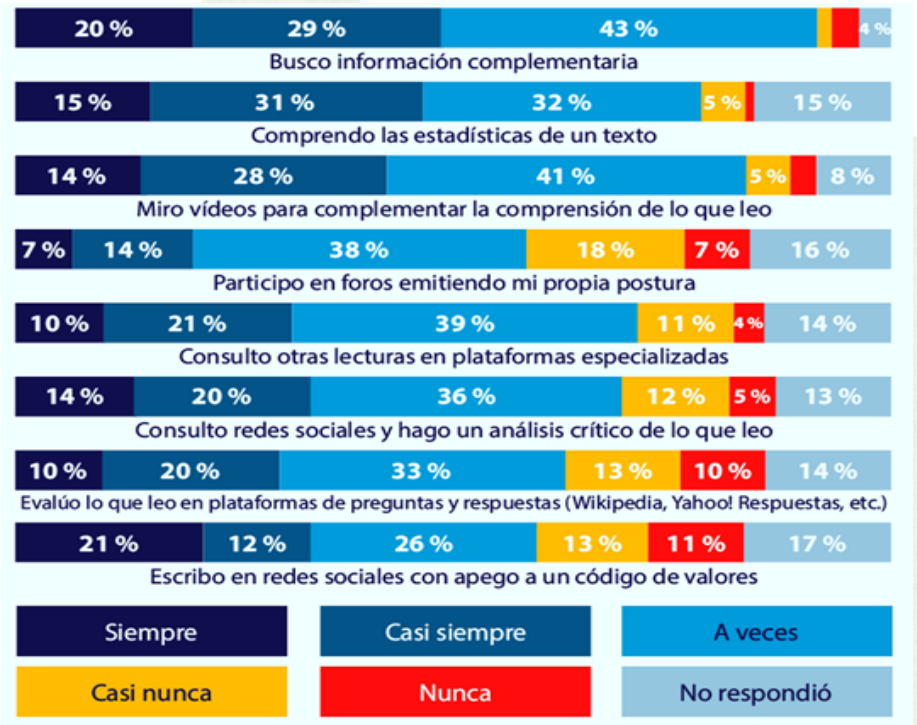
En la fig. 3 se muestra el tipo de lectura que los docentes realizan por gusto, encabezan los libros (68 %) y periódicos o noticias (68 %), lo cual refuerza los resultados de la figura 2 donde respondieron que “informarse”, “el estudio” y “gusto” son sus principales razones para leer. Muy cerca también se encuentra la lectura a través de redes sociales (64 %). En cuanto a la

lectura por necesidad resalta la opción de leer el correo electrónico (62 %) los docentes se comunican de manera constante a través de este medio.

Adicionalmente, se les cuestionó si realizan actividades relacionadas a lo que leen y los resultados se muestran en la figura 4.

Como se observa en la fig. 4, se destaca que la mayor frecuencia se enfoca a que solo a veces buscan información complementaria (43 %) o recurren a videos para comprender mejor lo leído (41 %).

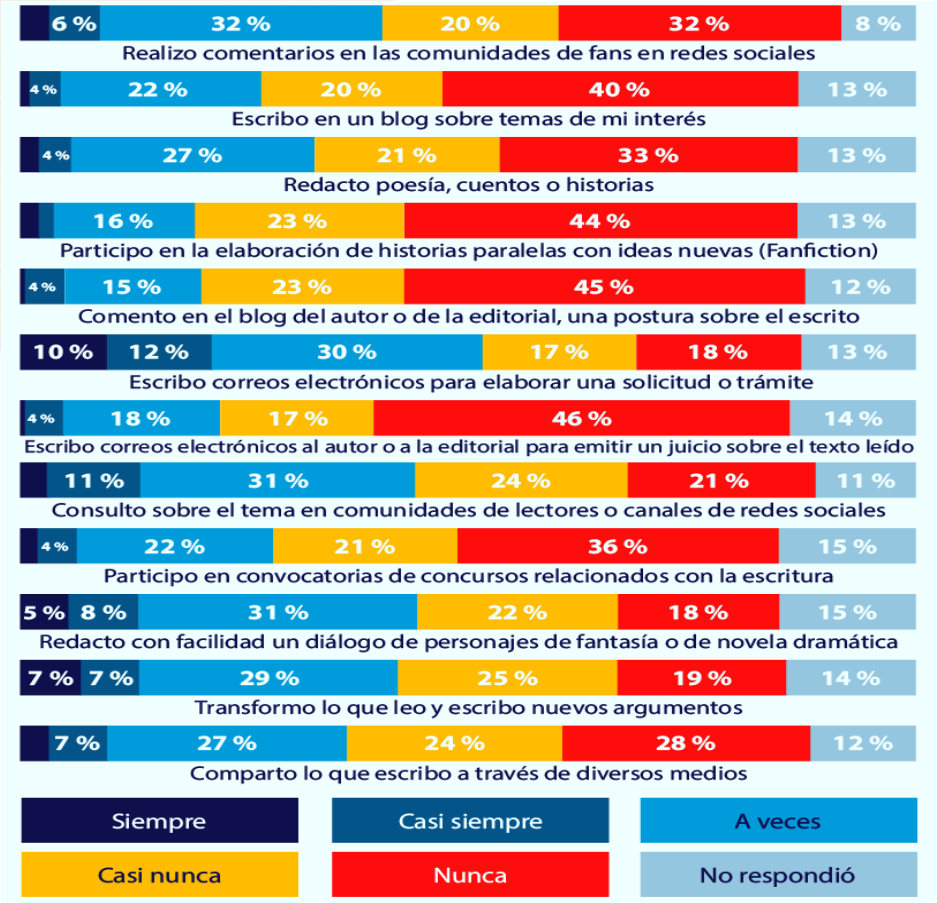
Figura 4. Actividades que realizan los docentes relacionadas con lo que leen



Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario.

Compartir sobre lo leído es una actividad que puede ser mucho más participativa desde que tenemos Internet. Es por ello que una pregunta clave que define el comportamiento del profesorado sobre sus hábitos lectores a través de medios digitales, son las actividades participativas en Internet vinculadas con los que lee con el tema o el autor, según información de la figura 5.

Figura 5. Actividades en Internet vinculadas con los docentes que leen

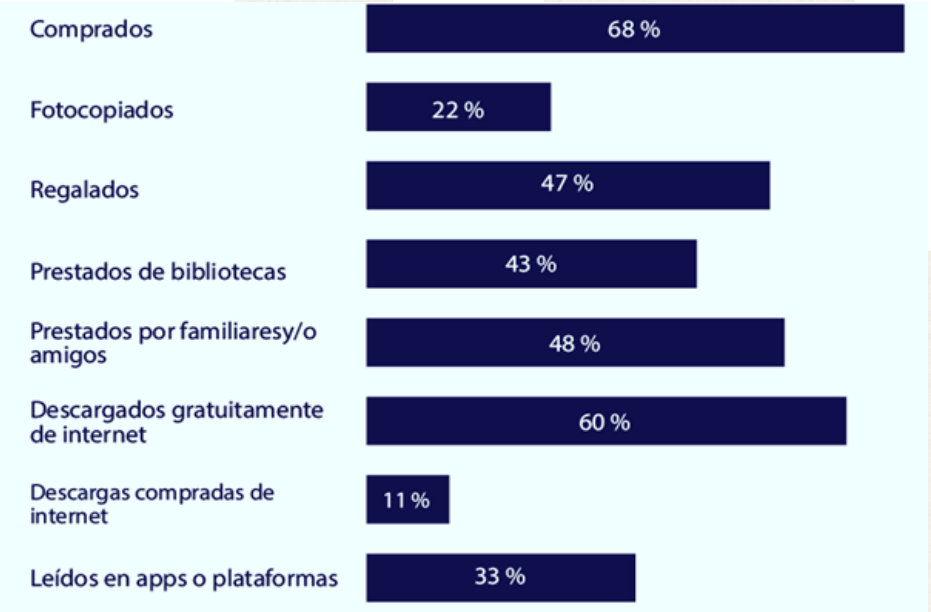


Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario.

Como se observa en la fig. 5 los docentes “nunca” o “casi nunca” se dan a la tarea de participar o compartir su juicio (46 %) o postura (45 %) sobre la obra leída ni en crear y compartir historias paralelas (44 %) en Internet.

Finalmente, se presentan los porcentajes obtenidos del origen de los libros que leen de acuerdo con los datos de la figura 6.

Figura 6. Origen de los libros que leen los docentes



Fuente: Elaboración propia con resultados del cuestionario.

Como se observa en la fig. 6, la forma en la que los docentes tienen acceso a libros se presenta con mayor frecuencia la acción tradicional de comprarlos (68 %), pero le sigue la opción de descargarlos gratuitamente de Internet (60 %).

Analizamos de texto con las 7 preguntas abiertas del cuestionario aplicado a los docentes del COBAY. En primera instancia se elaboró una nube de palabras (ver figura 7) con las principales respuestas que el profesorado expresó sobre las razones por las que lee o no lee, así como las dificultades que se les presentan para desarrollar el hábito de la lectura o participar en Internet sobre lo que ha leído.

Figura 7. Nube de palabras de la opinión de los docentes sobre las razones para leer

Fuente: Elaboración propia con información del cuestionario.

En la fig. 7 se muestran las principales razones por la que los docentes no leen, la primera que mencionaron es por la falta de tiempo, no solamente por sus actividades laborales, sino por preferir otro tipo de actividades recreativas. También dijeron que suelen leer por cuestiones relacionadas a sus hijos o nietos, apoyandoles en la lectura para desarrollar las habilidades de los pequeños al hablar y comunicarse. En cuanto a limitaciones para leer establecieron variadas, entre ellas problemas de vista, o no tener el dinero

para comprar libros o el acceso a Internet que permita consultar diversos tipos de lectura. Sin embargo, también expresaron que cuando leen por gusto buscan literatura que les cautive la atención.

Los docentes que respondieron la encuesta también participaron en las actividades del proyecto “Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato”. Por ello se les preguntó sobre lo que se llevan de dichas actividades para administrar en sus aulas (ver Figura 8).

Figura 8. Nube de palabras de la opinión de los docentes sobre su participación en el proyecto

Fuente: Elaboración propia con información del cuestionario.

De acuerdo con lo que se observa en la fig. 8, el profesorado dio buenas opiniones sobre las actividades de las que participaron, en sí comentaron que les permitió tener aprendizaje sobre la lectura que les ayudará a desarrollar estrategias y experiencias con sus alumnos, consideran que a través

de la lectura sobre diversos temas los jóvenes podrán motivarse a tener una perspectiva diferente hacia la equidad e interés hacia temas sociales.

Con los resultados podemos responder a los objetivos establecidos y mencionar los puntos relevantes. Es interesante conocer la opinión de los docentes en cuanto a la utilidad de la lectura dirigida a obtener información de los acontecimientos que ocurren en el mundo, la lectura para el profesorado resulta en el consumo de noticias. En cuanto a la lectura por gusto revelan que tanto los libros como las redes sociales son vistos como oportunidades para su entretenimiento, nuevamente tenemos una forma de lectura utilitaria.

La producción de textos para los docentes no es una actividad prioritaria ya que, de acuerdo con los resultados, podemos decir que solamente consumen sin compartir o dar su opinión de manera pública en las redes sociales o en otras plataformas, habría que profundizar en la razón de esta tendencia en las respuestas para saber cuál es la forma de utilizar esta información adquirida en la cual confían ya que no buscan información más allá de lo leído.

La lectura tradicional a través de la compra de libros impresos ocupa la preferencia del profesorado, sin embargo, se nota un cercano porcentaje de profesores que descarga libros gratuitos, lo cual podría significar que poco a poco se hacen conscientes de las bondades que tiene leer a través de dispositivos digitales, lo cual nos deja la tarea de investigar a futuro si la falta de tiempo para leer podría ser eliminada de la lista de dificultades en el caso de que los docentes contaran con un dispositivo que les permitiera acceder a la lectura. Aunado a esto también queda la interrogante si la negativa a participar en Internet sobre lo leído o para producir sus propios textos

es cuestión de percepción o existen otras causales que les limiten a expresarse libremente en línea.

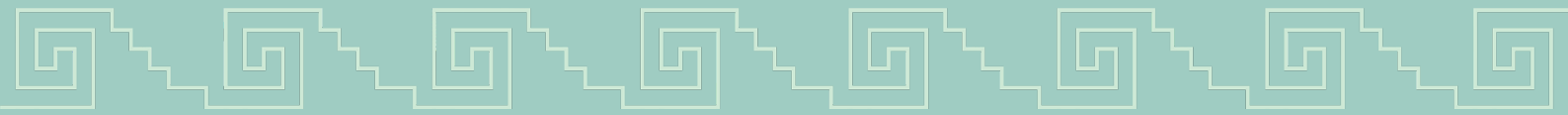
Conclusiones

Bajo el foco de los resultados que se obtuvieron se puede plantear la hipótesis de que la aplicación de que un programa, con actividades y ejercicios específicos a la producción y participación en Internet con relación a la lectura y escritura, puede generar en el profesorado el interés y aumentar la frecuencia de participación en comunidades en línea. Esto traería, a su vez, beneficios para los estudiantes al compartir espacios virtuales con sus profesores para compartir el gusto de la lectura y escritura.

No se debe dejar de lado el hecho de que el presente estudio descriptivo debe ser analizado con cuidado, ya que no es posible establecer relaciones causales hasta no confirmar con investigaciones posteriores las razones y su incidencia tangible en la vida de los docentes.

Otra línea de investigación interesante sería la comparación de resultados con otras instituciones de nivel bachillerato, para comprobar si la tendencia es generalizada en el profesorado de este nivel.

EL LECTOR AL CENTRO



CAPÍTULO 3.
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL FOMENTO LECTOR EN EL ALUMNADO DE BACHILLERATO

Silvia Estela Yon Guzmán
Universidad Autónoma del Carmen, México
syon@pampano.unacar.mx

Leticia Arias Gómez
Universidad Autónoma del Carmen, México
larias@pampano.unacar.mx

Resumen

El presente trabajo forma parte del proyecto “Modelo de activación lectora para la inclusión social en el alumnado de bachillerato”, en él se analizan las estrategias didácticas empleadas en los talleres de activación lectora

desarrollados para el alumnado en el Colegio de Bachilleres del estado de Yucatán (COBAY), de manera intencionada seleccionamos el segundo bloque de talleres presenciales realizado en las sedes Progreso, Chenkú y Cholul, con la participación de siete tallerista, en igual número de talleres. El alumnado participante fueron 82 hombres y 147 mujeres, para un total de 229, en edades entre 14 y 20 años, en los grados primero a tercer año de bachillerato. Dentro de esta actividad se desarrollaron seis líneas temáticas, alineadas a los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible): perspectiva de género, cuidado del medio ambiente, inclusión social, cultura de la paz y diversidad. Se trata de una investigación de análisis de contenido obtenido de la encuesta de satisfacción que aplicamos a los participantes y las actas redactadas de cada taller. Como resultado obtuvimos que se emplearon las metodologías horizontales, lo que favorece el intercambio, el diálogo abierto, incierto y productivo, en este estudio consideramos los intereses de los participantes, preferencias, experiencias con la lectura y la escritura. Entre las estrategias innovadoras que fomentaron la reflexión, la creatividad y el pensamiento crítico destacan la representación teatral con títeres, mimos, cuentos, el debate, la elaboración de un cómic, narraciones populares, palabra tabú, generar guion y vídeo como un *Booktuber*, crear una obra artística, análisis de diferentes situaciones y representaciones artísticas.

Palabra clave: estrategias didácticas, fomento y activación lectora, inclusión social, bachillerato, lectura

Introducción

El primero de enero de 2016, entraron en vigor los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que fueron aprobados en la Cumbre de la Organización de las Naciones Unidas, (ONU) sobre el Desarrollo Sostenible, en 2015, lo que

originó la agenda hacia el 2030. El objetivo cuatro se orienta a alcanzar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, a la vez promueve aprendizajes duraderos para toda la vida. Datos aportados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia, (UNESCO) (2017), revelan que más de la mitad de todos los niños y los adolescentes en el mundo no alcanzan los estándares mínimos de competencia en lectura y matemáticas.

El Observatorio del Tecnológico de Monterrey (2019), con relación a los resultados del informe final del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, 2018), señala que todos los países latinoamericanos participantes obtuvieron una puntuación menor al promedio en las tres áreas calificadas. El informe final de PISA 2018, emitido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos ([OCDE], 2018), destaca que evaluó las capacidades lectoras, el 1 % del alumnado mexicano obtuvo resultados de desempeño sobresaliente en los niveles altos y el 35 % no logró ningún nivel de competencia, ubicándose en el segundo nivel de seis niveles en total, con un nivel básico en el uso del lenguaje.

El estudio realizado por Caracas-Sánchez y Ornelas-Hernández (2019), analiza tres pruebas: Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo, (EXCALE) 09, Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) y PISA, la mayoría del alumnado mexicano solo identifica el propósito del autor en un texto, el 5 % realizan inferencias, comparaciones y contrastes; el alumnado que finaliza la educación básica no alcanza a aprender todas las competencias de la asignatura español. El 70 % del alumnado de 15 años se le dificulta usar información de una lectura y aplicarla en una situación específica.

En la evaluación a nivel nacional, los resultados PLANEA en Educación Media Superior (EMS), (2017) se reporta que el 73.9 % de los estudiantes se encuentran en los niveles más bajos (I y II), no logran un nivel de comprensión y análisis complejo. Los resultados que los ubican en el nivel III corresponden al estudiantado de bachilleratos autónomos (17 %) y el ámbito privado (16 %), seguido del federal (9 %), en último lugar está el estatal (5 %). En general, "de cada 10 alumnos que están por concluir la EMS, 3 alcanzaron un nivel I de logro, otros 3 alcanzaron el nivel II, 3 más el nivel III y solo uno se ubicó en el nivel de logro IV (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 2019, p.76). Estos resultados evidencian la desigualdad educativa y social, según el contexto educativo al que pertenece el estudiante (Caracas-Sánchez y Ornelas-Hernández, 2019).

En el caso de Yucatán, en el reporte PLANEA (2017), el 58.4 % del alumnado que estaban por ingresar a la (EMS) tienen un desempeño básico en lenguaje. Con similares resultados se encuentran el Colegio de Bachilleres de Yucatán en el área de "Lenguaje y Comunicación", el 60 % de su población se ubican en los niveles I y II de PLANEA, solo un 8.73 % de los sustentantes se colocó en el nivel IV. En comparación al promedio nacional (9.2 %) y al promedio estatal (13.8 %) es mucho menor. En relación con la escritura el 4.7 % de 171 trabajos generados en los talleres no presentaron problemas en torno a la gramática, puntuación y acentuación.

En el estado de Campeche el resultado obtenido en el mismo reporte (PLANEA (2017), el 62.6 % del alumnado se ubica en el nivel I y II que corresponde al desempeño básico en leguaje y comunicación, el 9.1 %, en el nivel IV, ligeramente inferior con respecto al promedio nacional (9.2 %).

Los datos anteriores evidencian el problema global y nacional, por lo que es fundamental atender la competencia de lectoescritura que contribuya a la inclusión de todos los individuos en la transformación de una sociedad justa, participativa, capaces de solucionar los problemas, comprender el entorno y las demandas que requieren de ciudadanos críticos, proactivos y creativos; en este sentido los bachilleratos del COBAY, en Yucatán, así como las preparatorias de Campeche son espacios donde se presenta la problemática nacional.

De acuerdo con Hernández Zamora (2019), más allá de aprender a leer y escribir, es esencial interpretar, producir discursos y textos y, dejar de lado el rol de sujeto letrado que participa de prácticas "mediadas socialmente por relaciones de poder (relaciones económicas, políticas, culturales, pedagógicas) que producen inclusión y exclusión de ciertos sujetos y sus conocimientos; de ciertas voces, lenguas y variantes dialectales; y de ciertos roles e identidades letradas" (p. 368), es por ello la importancia de motivar hacia la lectura como herramienta para favorecer la inclusión social.

Para incentivar y mejorar la habilidad para leer, varias investigaciones hacen referencia a las estrategias motivacionales (Becker, McElvany y Kortenbruck, 2010; McGeown, Norgate y Warhurst, 2012; McGeown, Duncan y Griffiths, 2015). En este sentido, otros autores hacen alusión a las estrategias didácticas y la definen como "todas aquellas que sirven para movilizar y apoyar los procesos de aprendizaje" (Gagné, 1998, p. 239). Lo anterior refuerza la importancia de estrategias didácticas o educativas que contribuyan a desarrollar la capacidad lectora, fortalezcan la motivación, el interés, la comprensión y el gusto por leer, sin descuidar los gustos, preferencias y el contexto del alumnado.

Otros autores al referirse a las estrategias para el fomento a la lectura plantean que los estudiantes pueden emplear lecturas recreativas, de temas de carácter social o publicitario que pueden encontrase en diferentes fuentes, (revistas, libros de cuento, periódicos, informaciones en las redes sociales e internet, afiches, poemas, novelas), considerando sus intereses y características (Zayas-Quesada, 2016).

Otros estudios hacen énfasis en la importancia de la instrucción, momento donde se debe motivar al alumnado utilizando lecturas que le sean atractivas e interesantes para favorecer la comprensión del texto, no solo para sus conocimientos, sino también para su formación en general. Las estrategias de subrayado e identificación de ideas esenciales, búsqueda de palabras desconocidas, organizadores gráficos, la hipótesis y la reflexión sobre lo leído inciden positivamente en la comprensión lectora (Espinosa Pulido, 2021).

De acuerdo con Salgado (2015), el proceso de fomento a la lectura debe estar precedido de motivación y, el acercamiento a los libros implica que se haga de una forma amena, a partir del conocimiento de sus gustos, intereses y sus preferencias por los textos que desee leer, para que el acto de leer sea placentero y de disfrute: “los talleres constituyen una estrategia muy valiosa y dinamizadora, ya que permiten multiplicidad de actividades para motivar a las personas” (p. 3).

Para que se cumpla los objetivos en la sesión de animación a la lectura es necesario considerar la planeación, así como el conocimiento de la población a la que será presentado por parte de del tallerista o facilitador. El método consiste en:

> (1) Selección de libros adaptados a la edad y la habilidad lectora del grupo al que van a ir dirigidas las sesiones. (2) Las estrategias deben escogerse con anterioridad y adaptarse al grupo escolar. Organizar la temporalización de la sesión y procurarse que las estrategias no se repitan frecuentemente entre sesiones. (3) Selección previa de libros más adecuados para trabajar las estrategias propuestas. (4) Lectura individual previa no obligatoria del libro en los hogares. (5) En la puesta en práctica de la sesión de animación, esta puede sufrir las adaptaciones que el animador considere precisas para que se desarrolle de forma óptima (Sarto, 1984, 1998, citado por Ortega-Quevedo et al., 2019, p.132).

Con base en lo expuesto aquí, en este capítulo analizamos las estrategias didácticas empleadas en los talleres de activación lectora desarrollados para el alumnado de los COBAY, en Yucatán.

Metodología

Esta investigación es una parte del proyecto "Modelo de activación lectora para la inclusión social en el alumnado de bachillerato", en el que se analizan las estrategias que favorecen el pensamiento crítico y la motivación a la lectura utilizadas durante los talleres de activación lectora en el alumnado de los (COBAY). Participaron 17 de sus planteles; así como cuatro sedes de bachillerato con las que cuentan la Universidad Autónoma de Campeche y la Universidad Autónoma del Carmen. Fueron impartidos 39 talleres de fomento y activación lectora en la que participaron 1252 estudiantes inscritos. Para el análisis de la información seleccionamos, de manera intencionada, el segundo bloque de siete talleres presenciales realizado en las sedes Progreso, Chenkú y Cholul, con la participación de igual número de tallerista. El alumnado estuvo

compuesto por 82 hombres y 147 mujeres, para un total de 229, en edades entre 14 y 20 años, ubicados de primero a tercer año de bachillerato.

La presente investigación de análisis de contenido, obtenido a partir de los resultados de la encuesta de satisfacción aplicada al alumnado participante en los talleres, consta de datos generales, seis preguntas en escala de Likert para conocer el grado de satisfacción del alumnado sobre los talleres, en una escala de 1 hasta 5, donde 1 es "totalmente en desacuerdo", 2 "en desacuerdo", 3 "neutral", 4 "de acuerdo" y 5 "totalmente de acuerdo", las preguntas 7 y 8 son de selección y "por qué", mientras que la 9 es una pregunta abierta sobre aprendizajes, retos y comentarios finales de los participantes. No hacemos referencia a los nombres para preservar la identidad de los participantes. También usamos el análisis del contenido de las actas de los talleres elaboradas en colaboración entre tallerista e investigador, los criterios a considerar serán las estrategias que resultaron significativas desde la perspectiva del tallerista. En el procesamiento de la información usamos el análisis de frecuencia y codificamos las respuestas en las preguntas abiertas (8 y 9).

Resultados

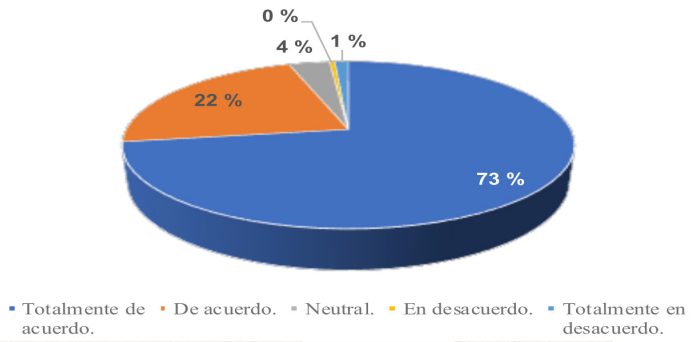
En el proyecto "Modelo de activación lectora para la inclusión social en el alumnado de bachillerato", entre los ejes rectores, se sitúa el eje 1. El lector al centro sustenta que todos los sujetos son capaces de elaborar modelos mentales de interpretación, con una perspectiva hacia la inclusión que privilegie el diálogo para contribuir a formar una voz crítica, creativa y propositiva.

Para el fomento y activación lectora realizamos siete talleres presenciales: (1) Pienso, luego escribo, (2) Multiversos literarios, (3) Leyendo(nos) sin

barreras, (4) ¡Abra palabra¡, (5) Raíces a la palabra, (6) De cuentos de princesas a historias de heroínas y, (7) Letras vivas, con una visión inclusiva respecto a las discapacidades, la cultura de la paz y la perspectiva de género.

La respuesta relacionada con el objetivo de los siete talleres se presenta en la Figura 1. Los resultados indican que el 95 % de los participantes en los talleres muestran satisfacción en la exposición con claridad del objetivo, en que se fundamenta en una temática de relevancia actual y por alcanzarse el objetivo al finalizar los talleres, un 5 % se muestra neutral y en desacuerdo.

Figura 1. Grado de satisfacción por el objetivo del taller

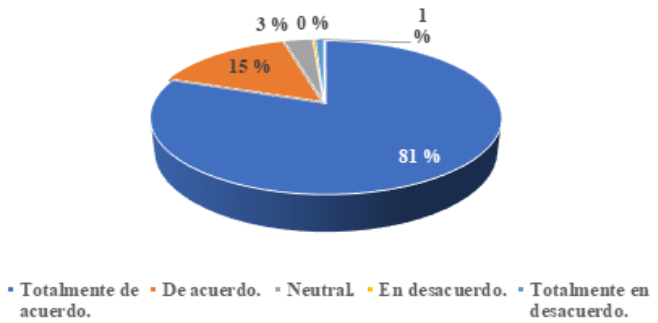


Fuente: Elaboración propia con encuesta a participantes.

En la figura 2 los resultados indican que el 96 % de los participantes están altamente satisfechos respecto a los talleristas en relación con el dominio del tema; la amabilidad; el respeto; la claridad en las temáticas abordadas; en las instrucciones para desarrollar las actividades; en resolver dudas para estimular la participación en las actividades; en el fomento del intercambio

de ideas; la puntualidad al inicio y final de las sesiones, solo un 3 % se mostró neutral y el 1 % totalmente dijo estar insatisfecho.

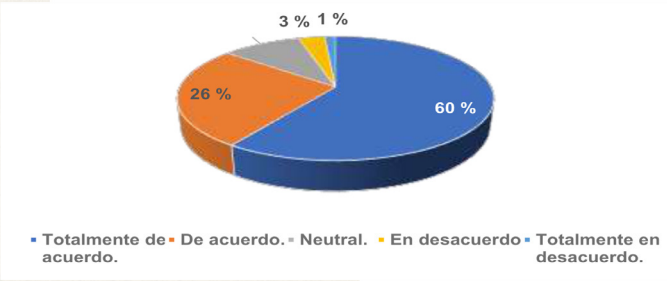
Figura 2. Gráfica de satisfacción



Fuente: Elaboración propia con encuesta a participantes.

La figura 3 indica que el 86 % de los participantes del taller mostraron satisfacción con el horario y la duración de las sesiones, sin embargo, el 14 % se mostró neutral, en descuerdo y totalmente en desacuerdo, sus principales insatisfacciones fueron en relación con el día y la hora asignada para las sesiones, así como el tiempo invertido y la duración de las sesiones.

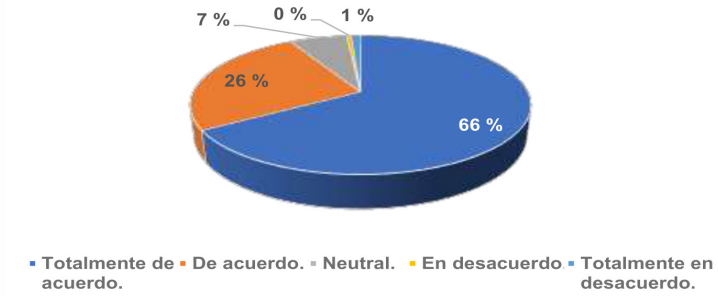
Figura 3. Grado de satisfacción con relación al horario de los talleres



Fuente: Elaboración propia con encuesta a participantes.

En la figura 4 el 92 % de los participantes mostraron satisfacción por el material empleado, fue claro, suficiente para comprender las temáticas tratadas, el tamaño y color fue adecuado, el uso del equipo tecnológico favoreció la visibilidad y atrajo la atención, mientras que un 8 % se mostró neutral y totalmente en desacuerdo, es decir, tuvo insatisfacción en relación al empleo del equipo, el material atrajo la atención, el tamaño y color fue adecuado para favorecer su visibilidad.

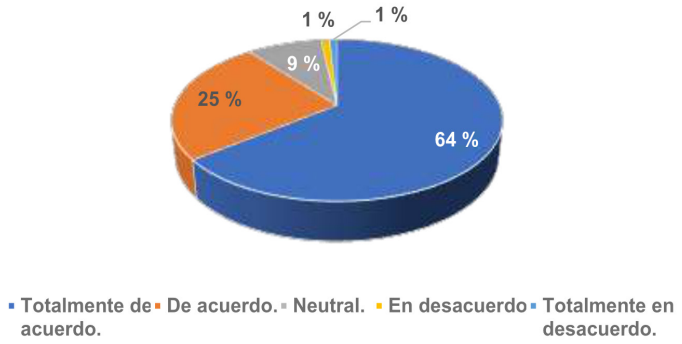
Figura 4. Grado de satisfacción por el material empleado en los talleres



Fuente: Elaboración propia con encuesta a participantes.

La figura 5 indica que el 89 % de los participantes del taller mostraron satisfacción con la temática abordada, un 9 % se mostró neutral y un 2 % en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

Figura 5. Grado de satisfacción con relación a la temática abordada

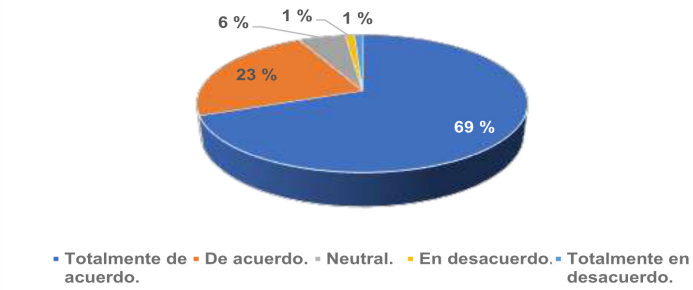


Fuente: Elaboración propia con encuesta a participantes.

En la figura 6 los resultados indican que el 92 % de los participantes mostraron satisfacción con las actividades implementadas, entre sus opiniones expresaron que estuvieron acordes a su edad, generaron un rol activo entre los participantes, dispusieron de tiempo suficiente para desarrollar las actividades, fomentaron el gusto hacia la lectura y fortalecieron la creatividad, un 8 % mostró un grado neutral y en desacuerdo con respecto a si las

actividades fomentaron el gusto hacia la lectura y le permitieron reflexionar acerca de la importancia de la lectura en el ámbito profesional y personal.

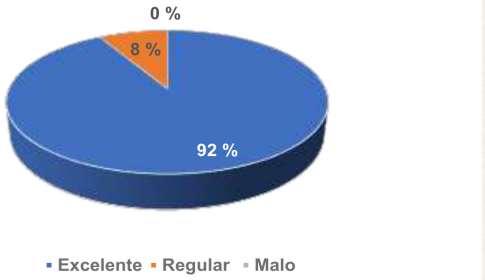
Figura 6. Grado de satisfacción por las actividades implementadas



Fuente: Elaboración propia con encuesta a participantes.

A continuación, en la figura 7 se presenta los resultados de la descripción en general de los talleres utilizando las categorías: excelente, regular y malo. Los resultados indican que el 92 % lo describe como excelente, solo un 8 % lo describe regular y no hubo menciones para “malo”.

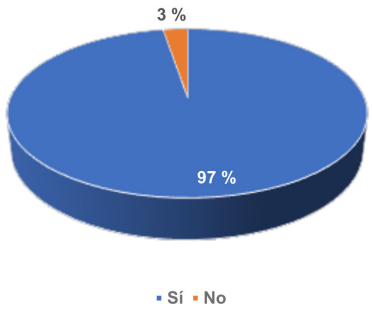
Figura 7. Descripción general del taller



Fuente: Elaboración propia con encuesta a participantes.

En la figura 8 se presentan los resultados que indican que el 97 % sí recomendarían el taller y solo un 3 % no lo recomendaría a sus compañeros y amigos.

Figura 8. Grado de satisfacción de acuerdo en recomendar el taller a tus compañeros



Fuente: Elaboración propia con encuesta a participantes.

Cuando se les preguntó ¿por qué recomendarían los talleres? emplearon expresiones de satisfacción por los talleres con frases de agrado, diversión, motivación e interés por las actividades, también expresaron satisfacción por los talleristas, los aprendizajes adquiridos sobre historias, temas relevantes de la actualidad y avances en relación con la comprensión lectora, el interés por el fomento a la lectura, expresarse libremente, comunicación, experiencias, conocimientos, creatividad, sobre escritores mexicanos, el gusto por la lectura.

Tabla 1. Respuestas del por qué recomendarían los talleres a amigos y compañeros

Expresiones de satisfacción	"Dinámico, divertido y claro"," agradable", "buenísimo y muy interesante", "entretenido", "gran experiencia", "chido", "logras entrar a un mundo nuevo", "bueno conocer cosas nuevas", "aprendes de una manera divertida", "fascinante", "superó mis expectativas".
Aprendizajes	"Ayudarme", "la temática", "temas interesantes y es muy fácil de comprender", "origen del comic, historia", "fomento tu creatividad", "descubres nuevos intereses sociales y críticos", "temas muy importantes en la actualidad", "expresarnos libremente", "contribuye a la formación educativa", "a valorar la naturaleza", "enseña cosas sobre las mujeres en la literatura", "informa de las problemáticas sociales".
Fomento a la lectura y escritura	"Fomenta la creatividad y escribir una historia", "aprendí muchas técnicas de redacción para ser un gran escritor", "fomentó en mi la lectura y compañerismo", aprendes y mejoras en tu leer, saber y escribir", "buena forma para leer más de una forma divertida", "es genial te inspira a leer y aprender sobre nuevos temas en el mundo de la fantasía y encantos", "me animó a leer otros tipos de libros", "más creativos y fomenta hacia la lectura", "ampliar tu visión del mundo y la lectura", "comprender de una manera rápida y exacta la lectura", "fomentó más mi lectura", "comprender acerca de la lectura, y aprender a romantizar el hecho de leer", "los diversos tipos de lecturas y autores que hay al igual a explorar mi imaginación", "argumentar respuesta sobre dicho tema", a cómo hacer una novela", "cómo se estructuran los diferentes textos y obras de los diferentes autores, además de sus corrientes literarias", "a poder escribir y redactar de forma correcta" "pues a diferenciar textos literarios y aprender una manera de darle un sentido a la lectura".
Opiniones sobre el tallerista	"Excelente", "demasiado buena para ser real", "buena la maestra", "es muy linda y clara cuanto al tema", "la manera en que daba la clase", "da a conocer bien los temas, tiene una manera buena de explicar las cosas, al igual los temas son súper claros al hablar", "algo increíble y más la maestra".

Fuente: Elaboración propia con encuesta a participantes.

En la tabla 2 presentamos los principales aprendizajes, retos y recomendaciones de los participantes en el taller. Codificamos las respuestas y las colocamos en orden jerárquico, los resultados indican respuestas s relacionados con: aprendizajes sobre lectura, ortografía, escritura creativa, sobre textos literarios, hacer un cómic, temas actuales de género, mujeres, inclusión, trabajo

en equipo, pensamiento crítico y dibujo. Los retos que se presentaron fueron: a la hora de participar y socializar, dibujar y crear un cómic, escribir cuentos e historias de problemáticas, el poco tiempo para realizar las actividades, leer en público y el pensamiento crítico. En los comentarios expresaron palabras de satisfacción por los talleres, (excelente, muy bueno, interesante, bonito, mágico lugar, me encantó); hicieron comentarios en segundo orden, sobre la duración de las sesiones; en tercer orden, sugieren incorporar más actividades, actividades dinámicas y juegos divertidos, también refirieron satisfacción por los talleristas, incluir tecnologías e implementar más lectura.

Tabla 2. Respuestas de los principales aprendizajes, retos y comentarios de los participantes

Principales aprendizajes	**Principales retos**
"Aprendí a manejar mejor mi ortografía, cómo escribir una historia, ser más creativo, técnicas de redacción, cómo escribir un relato, escritura creativa, pensar todo antes de escribir, conocimiento sobre libros, las partes del cómic y cómo realizarlo, cómo hacer Webtoon, mangas, importancia de la lectura, mitos y leyendas, tipos de fantasía, me dio más ganas de leer más a menudo".	"Mejorar la creatividad, participar, ortografía, el trabajo colaborativo, leer en público, levantarme temprano para llegar a tiempo, trabajar contra el reloj, la escritura, dibujar un cómic, participar y socializar, pensamiento crítico, reflexionar, hacer una historia e identificar problemáticas".
Sobre temáticas actuales y socializar	
"Pensamiento inclusivo historia y origen creatividad de escritor, trabajo equipo, compañerismo, pensamiento crítico de las cosas que leemos, inclusión, igualdad, realidad, respeto, paz y amor, sobre la naturaleza y su belleza, medio ambiente, la historia de la mujer, a que un libro puede ser un mundo y que cada mundo es diferente para todos".	
Comentarios	
Satisfacción:	**Sugerencias:**
"Me encanto el taller, fomento en mi la creatividad, estuvo excelente, interesante, lo recomendaría".	"Más actividades, actividades dinámicas, juegos divertidos, tener más tiempo y sesiones, incluir más tecnologías, mostrando ejemplos y/o ilustraciones de los comics, mangas, Manhwa, etc, implementen más la lectura".

Fuente: Elaboración propia con encuesta a participantes.

A continuación, en la tabla 3, presentamos los resultados de la revisión de las actas levantadas por las talleristas junto a los investigadores; indicamos las estrategias que resultaron más significativas o que recibieron mejor respuesta entre los participantes, (escribir fanfic, historias, cuentos, reflexión y desarrollo del pensamiento crítico con lecturas de cuentos, crear un cómic , obras de teatro, mimos, hacer vídeos como *booktubers,* creaciones artísticas, infografía y juguemos Tabú), en actividades individuales y en colaboración con diversidad de enfoques.

Tabla 3. Estrategias más significativas de los talleres desde la perspectiva del tallerista

Enfoque	Estrategia	Opinión del tallerista
Creatividad	Escribe un fanfic	Permitió hacer uso de su creatividad para adaptar una obra ya construida a una obra de creación propia.
Creatividad	Crea tu propia historia	La actividad fue significativa porque tuvieron la libertad de crear sus propias historias y escuchar la opinión de sus compañeros.
Pensamiento crítico	¿Es fantástico, maravilloso o extraño?	La lectura de los cuentos se llevó a cabo en la sesión del taller, en su tiempo libre, durante la semana, escribían la reflexión de los cuentos. La actividad les pareció interesante ya que el tema no lo habían visto antes y fue interesante aplicarlo en las lecturas.
Reflexión	Dos historias fantasía	Les fue interesante usar obras que ellos conocen y elegirlas (por cuenta propia) para realizar un escrito para reflexionar sobre por qué es fantasía y a qué tipo de fantasía pertenece.
Creatividad	Naturaleza humanizada	A pesar de que los resultados variaron a razón del número de asistentes, la representación teatral con títeres de material reciclado fue dinámica, atractiva, creativa y reflexiva.

Enfoque	Estrategia	Opinión del tallerista
Pensamiento crítico	El mundo está feliz cuando… El mundo está triste cuando…	El alumnado generó cuentos con la descripción de un ambiente totalmente contaminado, tuvo una participación que permitió la autovaloración del impacto de las acciones que cada uno hacia el planeta, permitió hacer conciencia sobre los problemas del medio ambiente.
Reflexión	Problemas ambientales en México	Por equipos, se asignaron segmentos a los alumnos del libro "*Ecocidio en México*", en general, las exposiciones fueron interesantes, la mayoría hizo hincapié en que la información era desconocida para ellos y generaron un debate sobre información actual del propio tema.
Creatividad	¡Hagamos un cómic¡	Fue significativa para los participantes debido a que les permitió tener un espacio para expresarse de manera creativa y poner en práctica los conocimientos adquiridos en el taller. Se mostraron entusiasmados con la creación de sus personajes y el dibujo, les interesaba participar en un concurso de cómic y dijeron que sí.
Pensamiento crítico	Yo tengo el poder	La actividad fue significativa para ellos porque generó un espacio para intercambiar ideas con sus pares, así como un medio para compartir esas ideas con la redacción de una historia. Escribieron historias con temas como la ansiedad, depresión y violencia, pero también historias que representaban valores como el amor, la amistad y la diversidad.
Reflexión	Lo que me llevo del taller	Permitió que cada uno de los participantes reflexionara y reconociera los aprendizajes adquiridos a lo largo del taller. La actividad se realizó de forma amena y participativa. Cada participante en un pedazo de papel escribió lo que se llevan del taller en anonimato y hacían con el avioncito y lo lanzaban al frente del salón.

Enfoque	Estrategia	Opinión del tallerista
Creatividad	Yo artista, Yo creador	El alumnado realizó diferentes productos de carácter artístico a partir de sus gustos y del formato libre con el enfoque en reflejar el contenido tratado. Algunos dibujaron, otros estudiantes pintaron o crearon *collages*, propuestas de obras de teatro, etc. La actividad permitió explorar la faceta de artista, ver el orgullo al momento de presentar su producto fue muy emotivo.
Pensamiento crítico	Más allá de lo visible	El alumnado compartió instancias y experiencias en las que durante su trayectoria académica se sintieron fuera de lugar, no bienvenidos e inclusive rechazados, de forma anónima escribieron en unos papelitos mismos que colocaron en un sombrero, el cual sirvió para tomar uno al azar. Cada participante, con sumo respeto, leyó el contenido del papelito y proporcionó su perspectiva sobre la exclusión.
Reflexión	¿Dónde he visto pan y circo?	El alumnado se vio emocionado ante la posibilidad de utilizar sus lecturas, películas y formatos favoritos para la actividad, por lo que fue más interesante, motivador y productivo realizar la actividad. Incluso contribuyó a que pudieran presentar en la sesión su elección con un poco menos de timidez y con mayor soltura. Un estudiante incluso mencionó que le gustaría realizar la actividad con un fanfic, lo cual fue muy interesante.
Creatividad	Presentación de Mimos	La actividad se desarrolló en equipos de 2 a 3 personas. Leían el cuento con anticipación, seleccionaban su escena predilecta y, posteriormente, pasaban a representarla frente a sus compañeros para que pudieran reconocer qué sucedía. Los participantes señalaron esta actividad como un ejercicio significativo por la posibilidad de expresar de forma teatral el texto y al mismo tiempo fomentar su comprensión lectora.

Enfoque	Estrategia	Opinión del tallerista
Pensamiento crítico	Booktubers	La actividad de desarrolló de forma individual, seleccionando el texto de su preferencia y grabando el video en sus hogares y fueron presentados posteriormente como actividad de cierre y debate. La actividad fomentó el pensamiento crítico a partir de la reflexión de los temas sociales que los propios participantes seleccionaron por su afinidad. Al lograr construir de forma coherente su perspectiva sobre su texto, los participantes generan gran interés aportando excelentes productos en sus videos.
Reflexión	Escritura de guion para vídeos de Booktuber	Esta actividad fue significativa ya que el alumnado desarrolló argumentos específicos acerca de su texto afín. Surgieron preguntas sustanciales sobre la sociedad y su relación con la literatura de forma autónoma. De esta forma, fueron construyendo su pequeño guion que presentarían en el video.
Pensamiento crítico	Reescribir a la Cenicienta	La actividad resultó significativa porque el alumnado pudo imaginarse una lectura como la Cenicienta, la cual está muy arraigada en el pensamiento colectivo, con finales diferentes y en los que se pueden sentir más identificadas, como una Cenicienta que no quiere casarse ni le interesa conocer a un príncipe o estos dos personajes quieran formar una amistad hombre-mujer y no casarse.
Reflexión	Creación literaria	Esta actividad permitió al alumnado conocerse mejor e incentivar a crear relaciones con otros compañeros aceptando las diferencias. Cada una describió en un personaje sus intereses y lo que no les gusta, su relación con la escuela y con su familia.
Creatividad	Infografía	En esta actividad el alumnado utilizó los recursos vistos en las sesiones y expusieron a una autora que les pareció interesante.

Enfoque	Estrategia	Opinión del tallerista
Reflexión	Juguemos Tabú	El alumnado se reunió en tres equipos, a cada uno se le otorgó 5 conceptos vistos en las sesiones y cada concepto tenía de 5 a 6 palabras tabú, las cuales no podías ser dichas por los miembros del equipo. Un integrante de cada uno le explicaba al resto de la clase un concepto sin utilizar las palabras tabús, el equipo que adivine el concepto ganaba el punto y si se mencionaba alguna palabra tabú se perdía un punto; esto permitió que los estudiantes explorarán su creatividad y los retaba a encontrar maneras claras de explicar un concepto, mientras los otros utilizaban la reflexión y comprensión para descifrar en concepto correcto.

Fuente. Información elaborada con los resultados de la impartición de los talleres: del 30 de abril, 7, 14, 21, al 28 de mayo de 2022; del 4, 11, 18, 25 de mayo al 1 de junio de 2022; del 5, 12, 19, 26 de mayo al 2 de junio de 2022.

Conclusiones

Los resultados de la encuesta muestran que los participantes en los talleres tienen un alto grado de satisfacción con respecto al objetivo de estos. Esto implica que los talleres cumplieron con las expectativas de los asistentes y que lograron transmitir conocimientos y habilidades, sobre temas de interés y actualidad.

Aunque existe un predominio de satisfacción por los horarios en que se desarrollaron los talleres, un 14 % de los participantes mostraron insatisfacción en la etapa de planeación con los horarios para que no coincidan con las actividades académicas y se afecte los horarios de atención para los estudiantes. En cuanto al tiempo de duración de las sesiones, manifiestan insatisfacción en más de una pregunta, esta situación, por un lado, confirma el interés de los participantes por las temáticas y las estrategias implementadas, sin embargo, es necesario analizar la posible modificación de los

tiempos, cuidando la calidad y el cumplimiento de los objetivos propuestos, en cada una de las sesiones.

En cuanto al material empleado, el 92 % de los participantes del taller, mostraron satisfacción, sin embargo, en los resultados individuales más del 17 % se mostró insatisfecho, sobre todo al referirse a las dificultades presentadas con el empleo de las bocinas, aunque aparentemente no afectó el cumplimiento de los objetivos, estos pudieron mermar los resultados de los aprendizajes, constituyendo una barrera de accesibilidad para la calidad e inclusión educativa. Es necesario que en la etapa de planificación y organización tomemos las medidas necesarias para lograr el desarrollo de los talleres.

Diferentes autores hacen referencia a las estrategias didácticas como movilizadoras del proceso de aprendizaje, (Becker McElvany y Kortenbruck, 2010; McGeown, Norgate y Warhurst, 2012; McGeown, Duncan y Griffiths, 2015; Gagné, 1998). Es por lo que su empleo, en el proceso de aprendizaje de los talleres, contribuyó a mantener cautivo, activo, participativo e interesado al alumnado. Favoreció el aprendizaje colaborativo e individual de manera significativa, lo que propició el logro de los objetivos planteados.

También se evidenció la necesidad de realizar actividades grupales, de integración y trabajo en equipo con el fin de propiciar una mejor socialización entre los jóvenes de bachillerato, aunque la mayoría estuvieron satisfechos por esas actividades, una minoría manifestó temor al presentar sus trabajos en público y trabajar con pares o equipos.

Confirmamos que el empleo diversificado de estrategias favoreció en el fomento y activación lectora del alumnado. Además, las lecturas recreativas, como cuentos y leyendas, les resultaron atractivas. Por otro lado, la inclusión

de temas de carácter social y actual como: género, inclusión y medio ambiente, también fueron significativos. Asimismo, el uso de recursos digitales en internet, como *booktubers*, mangas y cómics, demostró la importancia de considerar sus gustos, intereses y edades. Estas afirmaciones se basan en los estudios de Zayas-Quesada (2016); Espinosa Pulido (2021) y Salgado (2015).

El método empleado en los talleres permitió que no se repitieran las estrategias durante las sesiones, se propició la lectura individual en casa, no obligatoria, así como la flexibilidad en la selección, por el alumnado, de cuentos y lecturas de su interés para realizar los análisis, actividades maximizándose así, el cumplimiento de los objetivos planteados.

El empleado de los talleres, como estrategia para la activación lectora, coincide con las aportaciones de Sarto (1984, 1998, citado por Ortega-Quevedo et al., 2019). Tal como plantea el autor, el alumnado debe vivir la experiencia individual y emocional con los textos durante las actividades que se generan para fomentar la activación lectora, siendo esencial despertar el interés y esa relación personal con las lecturas.

Las estrategias empleadas en los talleres, de acuerdo con los enfoques usados confirman los planteamientos de los autores mencionados a lo largo de este capítulo, acerca de la importancia del papel activo de los estudiantes, la motivación, así como considerar sus intereses. En este sentido, las estrategias con enfoque creativo, pensamiento crítico y reflexivo obtuvieron resultados excelentes porque favorecieron el trabajo en equipo, la colaboración, la creación de productos estéticos, además, sirvió para potenciar la creatividad, el dinamismo y el pensamiento reflexivo, la postura crítica, el análisis de las distintas necesidades y problemáticas de sus contextos, se resaltó el

papel activo que asumía el estudiante, el rol del diálogo y la comunicación con sus pares en los procesos creativos.

Las estrategias empleadas, como se aprecia, fueron significativas en los procesos de aprendizajes de los estudiantes lo que propició el fomento a la lectura y escritura. La participación y el diálogo fue evidente, ya sea en la reflexión de necesidades de su entorno local y nacional, o bien, en la creación de productos originales y creativos que sirvieron como vías de comunicación de los aprendizajes adquiridos. No se puede omitir que esto se logró, en buena parte, por el rol de los talleristas en la implementación de las estrategias.

Los talleres evidencian haber cumplido los objetivos planteados, fuera de los salones de clases, generaron interés y motivación por el fomento a la lectura y escritura, las estrategias didácticas fueron el impulso hacia la lectura, generando interés hacia los textos, es decir cumplieron con el rol de incentivar y activar esta actividad.

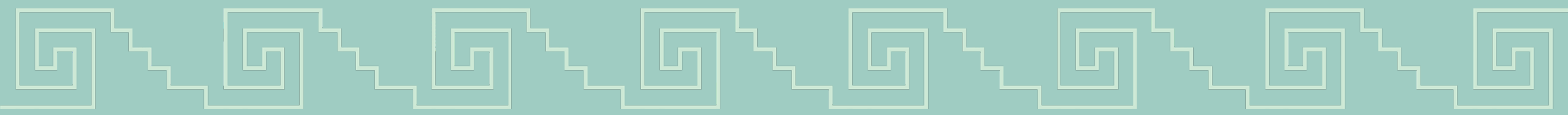
Los talleres desarrollados han logrado despertar el interés por la lectura en el alumnado, las estrategias fueron variadas e involucraron activamente al participante en las sesiones, mismas que contribuyeron a su reflexión, pensamiento crítico y creatividad. El método empleado para la consecución de los talleres es coincidente con el modelo de Sarto (1984, 1998, citado por Ortega-Quevedo et al., 2019). Además de despertar la curiosidad con los diversos temas y estrategias, los estudiantes comprendieron los textos analizados, pudiendo participar individual o en equipos a través del diálogo, el intercambio de ideas, la construcción de escritos, obras, reflexiones y análisis de temas nuevos de actualidad, así como literaturas diversas, a

conocerse a sí mismos, comprender los problemas de inclusión, género y medio ambiente para tomar una postura crítica y propositiva.

La experiencia de los talleres dejó en los participantes satisfacción por leer y escribir a través de estrategias que los condujeron al disfrute de las actividades y el placer por leer, fuera de las actividades académicas que lo convierten en acciones poco gratas. Se emplearon metodologías horizontales para favorecer el intercambio, diálogo abierto y productivo.

Estudios de los últimos diez años, a nivel bachillerato, hacen referencia a la importancia de los talleres para el fomento y la motivación por la lectura, también analizan la efectividad de esta estrategia, donde el estudiante tiene un papel activo y colaborativo entre sus pares. El grado de satisfacción de los estudiantes por los talleres fue alto (Castillo & Bastardo; 2021; Mila, 2018; Palma & Vera, 2022; Tapia, 2021).

Recomendamos mantener esta línea de trabajo y seguir ofreciendo talleres sobre temas relevantes para los jóvenes de bachillerato, realizar análisis del comportamiento de las estrategias con otras instituciones de nivel bachillerato para comprobar la efectividad de las mimas, así como el impacto en el hábito lector y el gusto por la lectura y escritura en los participantes posterior a estos talleres.



CAPÍTULO 4.
AUTORRETRATO: EXPERIENCIAS DE FOMENTO DE ESCRITURA CREATIVA EN JÓVENES DE BACHILLERATO

Martha Alexandra Pérez Brito
Universidad Autónoma de Yucatán, México
alexandra.brito2000@gmail.com

Resumen

La escritura creativa es una rama emergente dentro del área de investigación educativa que permite entender las nuevas y diversas formas de concebir el tipo de escritura que las y los jóvenes están interesados en desarrollar en la actualidad. La incursión de dinámicas y actividades

para el desarrollo de escritura creativa en el aula coadyuva al desarrollo del pensamiento creativo, completar procesos comunicativos, descubrirse como escritores, entre otras. Este capítulo sigue un enfoque cualitativo para analizar la perspectiva de jóvenes estudiantes inscritos en el taller: *Pienso, luego escribo*, en particular analizamos la implementación de la actividad *Autorretrato de un escritor (a),* la cual se empleó en la primera sesión (de cada versión) del taller que se impartió cuatro veces en modalidad presencial y una en virtual, en el marco del primer año de ejecución del proyecto "Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato/ PRONAII/CONAHCYT-319141". En los resultados encontramos que esta actividad contribuye al conocimiento personal y a fortalecer una autopercepción como escritores y escritoras; así mismo coadyuva a poner en práctica temas de literatura y géneros literarios que son parte de los conocimientos esperados en el bachillerato. Por lo anterior, concluimos que esta actividad logra lo que Avramenko et al. (2018) definen como un proceso de aprendizaje más agradable y estimulante en los estudiantes participantes.

Palabras clave: escritura creativa; estudiante, educación, Educación Media Superior, proceso de aprendizaje.

Introducción

La escritura es uno de los medios de comunicación más antiguos que existen en el mundo, de ello que, mientras el mundo va en constante cambio, la escritura también; esto se ha visto con la incorporación de nuevas formas de expresarse y más concretamente con nuevos formatos de escritura como el uso de *fanfics, webtoons* o escribir en plataformas como Wattpad. Las prácticas de lectura y escritura entre jóvenes han impulsado una incorporación más acelerada de plataformas diversas y el surgimiento de formatos

no convencionales de escritura y es que son ellos quienes proporcionan las razones de porqué prefieren escribir en una página web donde pueden leerlos otros miles de jóvenes de todo el mundo. Entre los principales motivos se encuentran que no sienten una presión por escribir, sino que lo hacen por gusto, hablando sobre temas de su interés; además que al ser una plataforma en donde conviven con otros jóvenes de su edad y con su mismo gusto a la escritura, se sienten más seguros, menos juzgados y esperan una retroalimentación de otro (García-Roca y De Amo, 2019).

Todo lo anterior, conlleva a que los y las jóvenes vayan conectando con sus capacidades de expresión y comunicación, que resulta imprescindible en el bachillerato y en la vida en general. Por ello, desarrollar la escritura desde la imaginación, diversión y creatividad supone, en la actualidad, una necesidad (Pompa y Pérez, 2015). En este sentido, la escritura creativa es un apoyo en términos de lograr una alfabetización plena en las y los jóvenes de bachillerato, pues coadyuva a la mejora continua de la expresión escrita, así como a pensar creativamente y fortalecer el proceso de comunicación verbal, comprensión y elaboración de una diversidad de textos ante una sociedad en constate mutación (Regueiro-Salgado y Sánchez-Gómez, 2014).

Una de las problemáticas a las que se asocia la formación de escritura dentro de los ámbitos académicos se conoce como el modelo receta al que comúnmente se enfrentan las y los estudiantes cuando se les solicita escribir. En este, el escritor debe seguir un patrón asociado a ciertos géneros académicos y fórmulas establecidas de redacción. En cambio, uno de los propósitos de la escritura creativa es la invitación constante a la ruptura de “modelos receta” que por años han permanecido dentro del ambiente formal de educación. Tal como menciona Arroyo-Gutiérrez (2015) la escuela espera que “cuando se

solicite al estudiante escribir, este lo haga en un tiempo breve, de forma rápida, fluida y sin apenas fallos gramaticales o sintácticos" (p. 7), dejando fuera la parte creativa e imaginativa y viendo a la escritura con el único fin de escribir correctamente lo que se pide y no como un medio para expresarse. De ello que la misma autora proponga ver a la escritura como un vehículo para desarrollar la invención del estudiante, incluyendo a la escritura creativa en el aula, pues será "un conjunto de recursos y técnicas que ayudan al escritor a poner en orden sus ideas para expresarse de forma escrita gracias a un elemento muy importante: la creatividad" (Arroyo-Gutiérrez, 2015, p. 7).

En este punto, convendría definir a qué se refiere la escritura creativa; Sullivan (2020) resume que se trata de cualquier forma de escritura que existe fuera del periodismo, la escritura comercial o la académica, "expresa la voz, el estilo de escritura, los pensamientos y las ideas únicas de un autor de una manera atractiva e imaginativa" (párr. 1).

Ahora bien, la importancia de este tema es que a nivel global la escritura está declarada como una de las competencias clave y capacidades básicas que todo ser humano debe desarrollar (Comisión Europea, 2007). Además, es una de las competencias a alcanzar dentro del marco curricular común (MCC), ya que la Educación Media Superior (EMS) en México se encuentra regida bajo este Marco y propone que, dentro de la competencia comunicativa, los estudiantes "podrán leer críticamente y comunicar y argumentar ideas de manera efectiva y con claridad oralmente y por escrito" (Diario Oficial, 2008, p. 8). Sin embargo, la escritura creativa no se encuentra estipulada dentro de ningún marco de educación en México, dejándose en segundo plano y solo usándola "cuando hay tiempo" como lo menciona Alonso Paz (2023, citado en Lomas, 2023).

Entre los estudios que se han hecho sobre escritura creativa y educación a nivel internacional no es un tema emergente pues, según Myers (1993), la escritura creativa surge alrededor de los años sesenta, en países anglosajones, como una asignatura en un área disciplinar en la universidad, la que posteriormente se convertirá en licenciatura y posgrado en estos países. Sin embargo, en México, la escritura creativa se considera una disciplina nueva en la escuela, pues usualmente se ve "como una actividad extracurricular, impartida en modalidad taller por institutos de gobierno; asociaciones civiles o universidades" (Pérez-Brito, 2022, p. 36). El ámbito de la escritura creativa en México es principalmente no formal o no escolarizado. En este mismo sentido, los programas de licenciatura en escritura creativa son contados, entre las universidades que los ofertan se encuentran: la Universidad de Guadalajara (UdeG), el Claustro de Sor Juana y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

En el ámbito educativo, la escritura creativa puede estar presente en cualquier nivel educativo y en la medida en que se avanza en grados escolares surge la posibilidad de desarrollarla como una actividad profesional. De acuerdo con Chávez-Rivera (2017), el impulso de la escritura creativa en niños y niñas de primaria evidencia los beneficios que tiene en este nivel educativo, resaltando entre ellos, el funcionar como medio para expresar sentimientos y emociones, aumentar la libre expresión y aumentar la imaginación cuando escriben. En el caso de licenciatura, Sánchez-Reyes (2015), realizó una investigación que señala que gracias a la lectura y escritura creativa se genera la autoestima en el alumnado, lo que lo lleva a sanar sus heridas.

Las publicaciones a nivel bachillerato, son casi nulas, por lo que se declara un vacío de información. Esta investigación parte de las experiencias del

taller “Pienso, luego escribo” que tuvo como objetivo proporcionar las herramientas necesarias para desarrollar la escritura creativa y funcional con el fin de fomentar la expresión escrita. El taller contó con la participación de 140 estudiantes de diversas instituciones de bachillerato del estado de Yucatán y Campeche en el marco del proyecto “Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato/ PRONAII/CONAHCYT-319141”.

Una primera investigación se realizó con la tesis de licenciatura “La escritura creativa como estrategia para la vida y la formación desde la perspectiva de jóvenes del nivel medio superior” con dos talleres en modalidad virtual durante los meses de noviembre 2021 a abril 2022, cuando el proyecto se encontraba en la etapa semilla. En este capítulo presento la continuación del análisis de las experiencias del taller durante el primer ciclo de ejecución de abril a diciembre de 2022 con cuatro talleres de manera presencial en los municipios de Kanasín, Progreso, Chenkú y 1 vez en modalidad virtual.

El objetivo es describir las experiencias de aprendizaje generadas en el taller de escritura creativa “Pienso, luego escribo” específicamente con la actividad “Autorretrato de un escritor (a)” según la perspectiva de un grupo de jóvenes de Educación Media Superior en Yucatán. Es necesario señalar que la actividad “Autorretrato de un escritor (a)” se realiza durante la sesión uno del taller, siendo esta actividad un primer acercamiento a lo que es la escritura creativa de los participantes.

La actividad parte de la propuesta del libro *Taller de escritura creativa* de las autoras Berta Hiriart y Marcela Guijosa (2015) y consiste en realizar un escrito con características propias del participante, sean físicas o de personalidad, con el fin de crear con las palabras “un espejo” que refleje la parte

interna y externa de cada uno. Es importante señalar que está actividad se modificó con base en la experiencia y resultados de la etapa semilla. Durante las implementaciones del taller, en abril-diciembre 2022, "¿Autorretrato? de un escritor (a)", se seguía manteniendo como producto el escrito, sin embargo, las características de cada uno se pondrían como antónimos; por ejemplo, si se describe como una persona baja de estatura, su escrito tendría que es una persona alta de estatura. Esta técnica de escritura es llamada *Anti-descripción* la propone Gianni Rodari (1973) en su libro *Gramática de la fantasía*.

Metodología

La investigación tiene un enfoque cualitativo, como menciona Hernández-Sampieri (2014), este tipo de paradigma se enfoca en la "perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto" (p. 358). El diseño de estudio es de tipo fenomenológico, pues pretende obtener "las perspectivas de los participantes […] a partir de ellas, se explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno" (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 493).

La población fue un grupo de jóvenes de nivel Medio Superior con un rango de edad entre los 15 a 20 años que se encuentran adscritos al Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán (COBAY), así como a la Universidad Autónoma de Campeche (UAC) y la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR). Las sedes para los talleres presenciales fueron Kanasín, Progreso y Chenkú; en cambio, para la versión virtual se amplió la invitación a todos los planteles COBAY y las dos Universidades.

En lo que respecta a la muestra esta se distingue por ser de participantes voluntarios, cuya forma de incluirse en los talleres fue mediante una convocatoria que invitaba a sumarse al taller, siempre y cuando cumplieran los criterios de inclusión: Ser estudiante regular de una de las instituciones beneficiadas dentro del proyecto y no superar los 40 participantes.

En la etapa semilla del proyecto usé tres instrumentos: Una guía de preguntas para estudiantes de bachillerato, conformada por ocho preguntas que se dividían en tres bloques) percepciones generales que los estudiantes tienen sobre la escritura creativa, b) percepciones que los estudiantes tienen sobre el taller de escritura creativa y, c) recomendaciones sobre el lugar que ocupa la escritura creativa en la escuela.

También, empleé una bitácora de observación por cada sesión (5 sesiones por taller) las cuales cuentan con apartados como la fecha, el número de sesión, el total de asistentes, los principales temas que la tallerista desarrolla en cada sesión, los retos y dificultades afrontadas.

Asimismo, emplee diarios reflexivos de los estudiantes, cuyo objetivo principal fue recabar “observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, pensamientos, hipótesis y explicaciones” (Rodríguez et al., 2012, p. 11) de la experiencia del taller de escritura creativa.

Ahora bien, los instrumentos empleados para el período de talleres que comprenden el primer ciclo de ejecución del proyecto (de abril a diciembre

2022), fueron tres: Diagnóstico para estudiantes inscritos a talleres, bitácoras para talleristas y una encuesta de satisfacción, así como los trabajos resultados de esta actividad. En este capítulo solamente utilicé los datos de la primera bitácora para talleristas cuyo contenido era el mismo de las bitácoras de observación para la tesis de licenciatura: el plantel atendido, el objetivo de la sesión, los principales aprendizajes, los retos, fortalezas y áreas de oportunidad por cada sesión; así como las actividades significativas para los participantes. Es importante mencionar que todos los instrumentos pasaron por una revisión de expertos.

Los datos que expongo provienen de dos fuentes principales: Etapa semilla del proyecto (con 2 talleres virtuales) y el ciclo 01 del proyecto (con 5 talleres). El procedimiento para la recolección de datos se dividió en la implementación de talleres a estudiantes (presenciales y virtuales), a la par las y los estudiantes trabajaban con sus diarios reflexivos; la elaboración de bitácoras de la tallerista para terminar con los grupos donde se hizo uso de la guía de preguntas para estudiantes de bachillerato.

Con los instrumentos empleados realicé una categorización de las temáticas que exploran las experiencias de aprendizaje generadas en talleres de escritura creativa dentro de la escuela y sobre su relevancia de la vida cotidiana en la formación académica, según la perspectiva de un grupo de jóvenes de EMS, mismo objetivo que fue perseguido tanto en la investigación del proyecto semilla, como en el ciclo 01 del proyecto. Asimismo, realicé análisis de discurso que, según Urra *et. al* (2013) “permite entender las prácticas discursivas de las personas que se producen dentro de su vida social en las que el uso del lenguaje forma parte de las actividades en que ellas se desarrollan” (párr. 7).

Tabla 1. Categorías de información

Categoría	Definición	Dimensiones
Experiencias de aprendizaje para la vida cotidiana	Se refiere a lo vivido por los participantes del taller que beneficia y resulta relevante en aspectos propios de su vida diaria y, por ende, tienen una trascendencia significativa.	Relaciones interpersonales Confianza en sí mismo Autoconocimiento
Experiencias de aprendizaje para la formación académica	Se refiere a lo vivido por los participantes del taller que beneficia y resulta relevante en aspectos propios de su formación como estudiantes de preparatoria y ayuda al cumplimiento de la competencia comunicativa según el MCC.	Comunicación y expresión Considerarse escritor(a)
Recomendaciones de jóvenes sobre las estrategias de fomento de la escritura creativa en la escuela	Se refiere a las sugerencias que los jóvenes proponen con relación al espacio que tiene la escritura creativa en la escuela, así como las estrategias de fomento de la misma.	Necesidad de espacios Didáctica de los docentes Permanencia del taller Promoción de la escritura creativa en la escuela

Fuente: Tomado de Pérez-Brito (2022, p. 67).

.

Todos los datos recabados y expuestos en este artículo se realizan bajo el consentimiento informado de la Dirección General del COBAY y el área académica de la institución. También, en el caso de los y las estudiantes que participaron en los talleres, se les solicitó firmar un consentimiento informado, en el cual ellos aceptan participar por voluntad propia y sin ninguna obligación.

Resultados

A continuación, describo los principales hallazgos obtenidos de acuerdo con las categorías de análisis. La primera categoría “experiencias de aprendizaje para la vida cotidiana”, es útil para profundizar en cómo las experiencias de aprendizaje vividas en el taller influyen en la vida diaria de las y los estudiantes.

Dentro de esta se tiene la dimensión “autoconocimiento” es donde encuentra lugar el primer resultado de esta investigación, pues se menciona que:

> […] los comentarios se dirigieron a conocer, reflexionar y redescubrir aquellos rasgos y características que hacían de los participantes seres diferentes y únicos a los demás, identificando los positivos, pero también los negativos y no quedándose en un reconocimiento, sino también comenzando a trabajar en las áreas que ellos identifican como de mejora (Pérez-Brito, 2022, pp. 75-76).

Gracias a los grupos de enfoque se pudo obtener la percepción de estudiantes que hacían hincapié en cómo la actividad de “Autorretrato de un escritor (a)” ayudaba a lo citado líneas arriba; de esto se rescata lo dicho por uno de los participantes:

> Yo logré identificar en mí, por ejemplo, en la primera actividad donde hicimos para conocernos e hicimos un escrito en donde poníamos lo bueno y lo malo entonces pues el poner las cosas buenas y las cosas malas que hay en mí de alguna manera te ayudan a mejorar, por ejemplo, en lo negativo cómo puedo evolucionar y así, mejorar; entonces para mí sirvió para lograr identificar esos aspectos dentro de mi persona (Testimonio de Estudiante 1, [12 de abril 2022]).

Asimismo, en los diarios reflexivos, aparecieron comentarios que se relacionaban con un aprendizaje adquirido por parte de las y los jóvenes, aprendizaje que, les permitía “conocerse a sí mismo” y “a los demás compañeros y compañeras del taller”, pues al ser una actividad que implicó describirse en personalidad y apariencia física, lograron reconocerse unos a otros y lograr cierta confianza de hablar de sí mismo frente a un público desconocido.

La categoría “Experiencias de aprendizaje para la formación académica”, donde la dimensión a la que pertenecen los resultados es “considerarse escritor(a)”; pues los y las participantes comentaron que después de cada actividad se consideraban sujetos que no solo consumían textos, sino que los producían; haciendo hincapié también en que su proceso comunicativo ayudaba “a su expresión y comunicación”; lo anterior resalta en el siguiente comentario:

> Salió de nuestro pensamiento de nuestros sentimientos, de nuestra creación literal y desde agarrar una pluma, un lápiz y poder escribir esos pensamientos que fueron nuestro ¿Cómo se dice? Fueron nuestra fuente para sacar una escritura que nosotros mismos hicimos, fuimos creando algo para nuestro pensamiento (Testimonio de Estudiante 2, [12 de abril 2022]).

Como última categoría se encuentran “las recomendaciones de jóvenes sobre las estrategias de fomento de escritura creativa en la escuela”. Los participantes remarcaron la necesidad de contar con espacios como lo es el taller, así como de cambiar el paradigma de enseñanza de escritura que parte muchas veces del concepto de “la correcta escritura” en lugar de observar este fenómeno como un proceso que se desarrolla de manera paulatina.

Ahora bien, como se ha dicho, los resultados que se han expuesto hasta este momento pertenecen las categorías generales del análisis de la experiencia del taller; por lo que ahora, con el instrumento de bitácoras de talleristas expongo los resultados obtenidos específicamente de la actividad “Autorretrato de un escritor (a)”. Con esta técnica, se obtuvieron cuatro principales resultados:

1. Los estudiantes poseen un mayor grado de atención al momento de escuchar los escritos de sus compañeros, como es una actividad en la que no se repite lo que se lee, tienen que cuidar lo que escuchan, ya que se trata de un juego mental, tienen que invertir su atención total para descubrir cómo es realmente la persona que está participando.
2. La actividad permite poner en práctica conocimientos que se ven en asignaturas propias a nivel bachillerato, como lo son literatura 1 y 2, pues en ellas, se ven temáticas como la sinonimia, antonimia y adjetivos para emplear un lenguaje más extenso en los escritos elaborados por los estudiantes, así como entender las diversas palabras en lo que se lee.
3. De igual forma, permite que los estudiantes convivan con la escritura creativa de manera fácil, divertida y puedan reflexionar qué tanto se conocen a sí mismos y dejar a un lado los modelos receta, escribiendo fluidamente quiénes son.
4. También permite crear lazos con los demás miembros que conforman el taller pues cada uno tiene la oportunidad de conocer a otros, escucha sus valores, personalidad, cómo se percibe y demás características, pero de manera divertida. Este aspecto es de gran valor pues como la modalidad en que se imparte el taller no es únicamente presencial da paso a que quienes eligen el taller virtual, puedan ir conociéndose y lograr relaciones interpersonales a la distancia. Un ejemplo de ello, son los comentarios generados después de la primera sesión virtual que se muestran a continuación:

Nos deja una ilusión de cómo son nuestros compañeros (estudiante 1).

A mí me gustó, conocí a nuevas personas y fue muy entretenido (estudiante 2).

Considero que gracias a esta actividad conocemos más a nuestros compañeros, además de que nos da más curiosidad saber más de ellos; al igual que identificamos en qué características coincidimos y en cuáles no (estudiante 3).

Conclusiones

Uno de los principales resultados hace hincapié en que gracias a esta actividad las y los estudiantes trabajan alrededor de una idea de autoconocimiento y logran reflexionar sobre sus fortalezas y áreas de mejora; lo anterior resulta relevante pues en la etapa de desarrollo humano, así como académica en la que se encuentran las y los jóvenes de bachillerato, el descubrirse a sí mismos puede ser, en algunos casos, algo retador. Es como Loriente (2019) señala que, al fomentar la escritura creativa, se va construyendo la confianza en ellos mismos y desarrollando dos tipos de inteligencia: la intrapersonal e interpersonal, mismas que serán claves para su inserción en la sociedad no solamente en la adolescencia, sino a lo largo de toda su vida.

Otro de los principales resultados que se obtuvieron guardaban relación con que gracias a la actividad "Autorretrato de un escritor (a)" los estudiantes comenzaron a verse como individuos que tenían la capacidad no solo de ser receptores o agentes pasivos, sino también podían ser productores y agentes activos, generando sus propios escritos para que otros los lean. Esto que se logra gracias al espacio abierto de comunicación dentro del taller, el cual es defendido por Lomas (2003) quien señala que los estudiantes dentro de las aulas deben alcanzar una competencia comunicativa (misma que es requerida en el MCC a nivel bachillerato); dicha competencia logra que los estudiantes se identifiquen no solo como agentes pasivos (recibiendo información), sino también como agentes activos (produciendo información).

El tercer gran resultado los jóvenes recomiendan que sus docentes integren la escritura creativa dentro de sus planeaciones con actividades como la realizada en el taller, pues el despegarse del modelo tradicional de enseñanza de escritura les ha brindado beneficios que antes no habían adquirido. Esto se complementa con lo que Carlino (2005) menciona cuando se les pide a los estudiantes escribir; ella señala que estos se preocupan más por la forma que por lo que quieren expresar, perdiendo así el sentido comunicativo. Este fenómeno sucede porque así se les ha enseñado desde siempre; por ello, los y las participantes sugieren partir de un nuevo paradigma de enseñanza de escritura en la escuela que abra la posibilidad de explorar la creatividad y la imaginación en formatos diversos y no solamente los académicos.

Ahora bien, en los resultados de la implementación de esta actividad en el primer año del proyecto, hay coincidencias significativas; por ejemplo, el que las y los participantes del taller hayan visto la actividad "¿Autorretrato? de un escritor (a)" como un medio más divertido de aprendizaje, coincide con lo que Rodari (1973) pretende al proponer la actividad analizada, ya que menciona que no intenta poner reglas o una pedagogía que debe seguirse rigurosamente, sino brindar técnicas para emplear en el aula de aquellos que creen que es indispensable la imaginación y la creatividad dentro del proceso educativo.

También esta actividad logró una mayor concentración y prestar atención a lo que se dice entre los y las participantes; deja entrever una de las claves que muchos docentes han buscado por años: las actividades de escritura creativa dentro del aula, como menciona Avramenko et al. (2018), serán las encargadas de transformar el proceso de aprendizaje, haciéndolo más estimulante y agradable (p. 55); además de promover la inspiración, motivación e imaginación a través de la liberación individual de los estudiantes (pp. 55-56).

Aunado a lo anterior, la actividad creó lazos entre las y los participantes mostrando sus valores, su personalidad y cómo se ven a sí mismos. Lo anterior se relaciona con lo que Kallay (2018) menciona de la escritura creativa, la cual, implica "poner el cuerpo", "estar desnudo", "mostrarse" ante los demás, la persona que escribe se exhibe, aunque no se lo haya propuesto" (p. 4). Esta autora señala que estar expuesto ante actividades de escritura creativa permite "experimentar el placer de escribir, leer, escucharse y ser escuchado" (p. 5).

Finalmente, otro de los resultados de la implementación de la actividad es que entran en juego temáticas vistas en asignaturas que los y las estudiantes cursan en la escuela, como la antonimia, sinonimia y el uso de un lenguaje estético. De esto habla Hernández et al. (2015), al decir que los escritos resultantes de la escritura creativa se caracterizan por ser llamativos, "pues quien los lee queda atrapado en los argumentos de la historia, gracias a que el escritor no lo cuenta de manera ordinaria, sino que recurre al uso de un lenguaje retórico para hacerlo" (p. 14).

La escritura representa un medio de comunicación para los seres humanos, por ello, conviene tener bases sólidas sobre la manera más adecuada para desarrollarla y se convierta, así, en una competencia alcanzada por todos y todas facilitando una inserción exitosa en la sociedad. Es debido a esto que la escuela tiene un papel muy importante en este tema, ya que es uno de los principales órganos encargados de formar a los estudiantes con capacidades críticas, comunicativas y reflexivas.

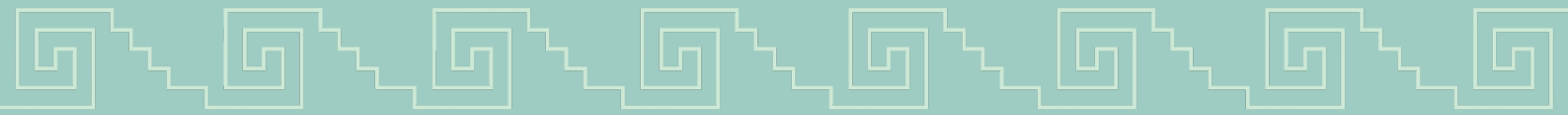
Es importante que si las formas de instrucción de escritura están dejando estudiantes con miedo a enfrentarse a una página en blanco comience un cambio de paradigma de enseñanza y adoptar estrategias y actividades que

emerjan fuera del ámbito académico, pero que pueden incorporarse hasta consolidarse tal como lo es el taller de escritura creativa. Gracias a este contenido temático las y los estudiantes aprenden conceptos relevantes, al mismo tiempo que les ayuda a explorar su imaginación y creatividad haciendo del proceso de aprendizaje y de la construcción de la lengua, un proceso más divertido, lúdico, creativo y, sobre todo, significativo.

En este sentido, el alumnado demostró que gracias a la actividad de "Autorretrato de un escritor (a)", pudo descubrir características propias que en contadas ocasiones había tenido el tiempo de pensarlas y escribirlas; expresarla de manera escrita; siendo este uno de los principales objetivos a nivel bachillerato. Con lo anterior, el alumnado se convierte en productor activo de un texto.

Para dicha inserción de la escritura creativa en el aula, y más ambiciosamente en la escuela; es necesario que distintos actores coadyuven a su consecución, actores como los sistemas nacionales de ciencia y tecnología, instituciones públicas y privadas con ayuda técnica y metodológica, docentes, directivos, administrativos y la elaboración y verificación de cumplimiento de políticas públicas que promuevan la permanencia de espacios como el taller de escritura creativa.

Como último punto, recomiendo que en futuros estudios sobre escritura creativa en el nivel Medio Superior se realice un análisis de discurso de los productos generados en este tipo de talleres como una vía para conocer las temáticas e imaginarios recurrentes entre la juventud.



CAPÍTULO 5.
JÓVENES DE BACHILLERATO Y EL USO DEL WEBTOON EN LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS

Abril del Rosario Canché Covarrubias
Universidad Autónoma de Yucatán, México
abrilcanchecovarrubias2@gmail.com

Resumen

El objetivo del estudio fue explorar las experiencias de aprendizaje de un grupo de jóvenes de Educación Media Superior (EMS) al utilizar el *webtoon* para la comprensión lectora en inglés; el interés surgió al reconocer la deficiencia en los niveles actuales de comprensión lec-

tora en el idioma. Debido a esto, tuve la intención de identificar las experiencias y opiniones para describir los aprendizajes obtenidos al emplear un nuevo formato de texto digital denominado *webtoon*. Desarrollé la investigación con un paradigma cualitativo de alcance exploratorio y con un diseño fenomenológico puesto que se trabajó con las experiencias humanas. Los participantes fueron los estudiantes adscritos al Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán (COBAY) de los planteles Umán, Xoclán y Kanasín. Realicé la recolección de datos mediante reportes reflexivos y un grupo focal que analicé a través de categorías y comparé con otra literatura. Los resultados reflejan que el *webtoon* es un formato de lectura con el cual los jóvenes ya estaban familiarizados, pero no habían observado su aplicación en la enseñanza del inglés. Adicionalmente, su uso influyó en la motivación, adquisición de vocabulario y la facilitación de la lectura en el idioma debido a sus características ilustrativas, por lo que concluyo que, la herramienta tiene beneficios en la enseñanza de la comprensión lectora en inglés y, es posible aplicarlo en el salón de clase con la guía de un docente preparado.

Palabras clave: *webtoon*, comprensión lectora, aprendizaje experiencial

Introducción

La integración de la enseñanza del idioma inglés en México y los esfuerzos para el aprendizaje de la población han pasado por varias etapas a lo largo de los años. Desde un enfoque general, los habitantes del país no tienen un dominio destacable de la lengua dado que no se ha hecho énfasis en su enseñanza (Cronquist y Fiszbein, 2017 citado en Montero, De la Cruz y Arias, 2019). En 2015, la organización *Mexicanos Primero* señaló que únicamente el 3 % de los egresados de secundaria poseen los conocimientos requeridos para ese grado, el cual es equivalente al nivel B1 correspondiente al Marco

Común Europeo de Referencia (MCER), mientras que un 79 % tiene un desconocimiento total del idioma (Ramírez Gómez, Pérez Maya y Lara Villanueva, 2017). Estos hallazgos muestran que existe una problemática en cuanto al nivel de dominio de la lengua extranjera (también denominada *LE*) así como que los esfuerzos para su aprendizaje no han sido fructíferos en su totalidad.

De igual forma, incitan a pensar que los mexicanos no dominan bien las cuatro habilidades básicas del idioma inglés, específicamente la habilidad de *reading* o lectura, en la cual recae el interés de este estudio. Con respecto a la competencia lectora en español, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) señaló que fue de 493 puntos; en él, México obtuvo resultados por debajo de la media en su desempeño de la competencia lectora, obtuvo solo 423 puntos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, 2016). En particular, en el nivel de EMS se han encontrado problemáticas que requieren ser atendidas. En los años 2017-2018 inició la implementación en todo el territorio del Nuevo Modelo Educativo y Currículo de EMS, cuyo primer ciclo escolar comenzó en el periodo 2018-2019 (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2021). Dentro del perfil de egreso del Nivel Medio Superior en los *Aprendizajes clave para la educación integral*, se encuentra, entre varios otros aspectos, el de *Lenguaje y Comunicación*, el cual establece que el estudiante:

> Se expresa con claridad de forma oral y escrita tanto en español como en lengua indígena, en caso de hablarla. Identifica las ideas claves de un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. Se comunica en inglés con fluidez y naturalidad (SEP, 2017, p. 23).

Escobar y Jiménez (2019) afirman que la situación crítica con respecto al bajo nivel de comprensión lectora en México ha estado presente durante años en los países latinoamericanos, y el hecho de que las personas lean de forma escasa en su lengua materna, afecta directamente la comprensión lectora en un segundo idioma. En un estudio hecho por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) para medir el dominio de los aprendizajes esenciales (*Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas*) de los distintos niveles de educación obligatoria, se mostró que la mayor cantidad de estudiantes de EMS se encuentran en el Nivel I (33.9 %), lo que corresponde al nivel de competencia más bajo, las personas en este nivel educacional no dominan el aprendizaje esencial de *Lenguaje y Comunicación* en la lengua española (PLANEA, 2017).

Ante esto, las estadísticas indican que el país está frente a un problema donde si no existe una buena comprensión lectora en la lengua materna, será incluso más difícil que la haya en un idioma distinto al propio. En este sentido, Nieves y Mayora (2012) mencionan que los estudiantes tampoco cuentan con las competencias para leer textos en inglés, son muy diversas las razones por las que esto sucede, pero demuestran que las estrategias empleadas en la enseñanza de la lectura son insuficientes para alcanzar los objetivos esperados.

Entonces, lo expuesto lleva a considerar: ¿qué pasaría si se implementan nuevas estrategias para la lectura en el idioma inglés desde un formato que sea aceptada por los jóvenes, tal como es el *webtoon*?, ¿usar lecturas tradicionales tendría el mismo impacto en la práctica de la lectura y la comprensión lectora en inglés que el que tendría usar el formato de *webtoon*?, ¿sería la experiencia diferente para el estudiante? Asimismo, las problemáticas relacionadas con la

lectura en el idioma inglés son un hecho en el Nivel Medio Superior de la educación mexicana; por ello, el presente trabajo aporta conocimiento a la investigación educativa centrada en la enseñanza de la EMS a partir de la exploración de nuevas estrategias para la práctica de la lectura en inglés como el *webtoon* y su impacto en las experiencias de aprendizaje de los jóvenes bachilleres. El estudio implicó la creación de un taller promovido por el sistema COBAY, que formó parte de un proyecto más amplio llamado "Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato" de la convocatoria del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT).

Justificación

Una de las principales razones por la que este estudio es de relevancia es porque considera un nuevo formato de lectura digital que está cada vez más presente en México y en otras partes del mundo. En el país, el *webtoon* como material didáctico para la lectura en inglés ha sido poco estudiado, a diferencia de los cómics que han sido más explorados, como la investigación de Jiménez, Bañales y Lobos (2020).

Específicamente en Yucatán, aún falta por encontrar registros de investigaciones que hayan desarrollado el tema; sin embargo, en los estudios fuera del estado se ha reconocido que un material como este, además de ser innovador y motivador, cumple como apoyo para el aprendizaje de la LE y la comprensión escrita (Del Rey Cabero, 2013). Al respecto, el profesor Youngju Ryu (2015) ha comentado que los estudiantes de hoy en día son ávidos consumidores de todo tipo de contenidos y se cuestiona por qué los maestros se enfocan únicamente en los tipos más conocidos de literatura y cine, y no se les brinda oportunidad a otras representaciones como la música pop, la tradicional, los *webtoons* o videos musicales.

Por otro lado, al revisar los estudios en el área de la enseñanza del inglés, hay una evidente problemática donde los jóvenes de bachilleres no logran alcanzar las competencias deseadas para la lectura en el idioma, lo cual se debe a diferentes factores: falta de motivación, falta de interés o porque presentan dificultades para leer. Por ello, es necesario explorar nuevas estrategias para la instrucción de la lectura y la enseñanza en el inglés, el *webtoon* es un candidato con potencial. En este sentido, Medrano y Vargas (2018) afirman la efectividad de los *webtoons* como una herramienta extra dentro del aprendizaje del inglés al indicar que estos "pueden ser utilizados como una herramienta de apoyo que ayude a los estudiantes a aprender nuevo vocabulario, desarrollar su comprensión lectora en tanto a la comprensión de secuencia, contexto y significado, y trabajar en su capacidad de retención" (p. 379).

El objetivo de esta investigación es identificar el significado que un grupo de jóvenes de EMS le atribuyen al uso del *webtoons* como una vía para la comprensión lectora en inglés durante un taller con este enfoque; así como analizar las opiniones que los estudiantes tienen con respecto a la utilización del *webtoons* y describir los aprendizajes obtenidos a partir del uso de dicha herramienta.w

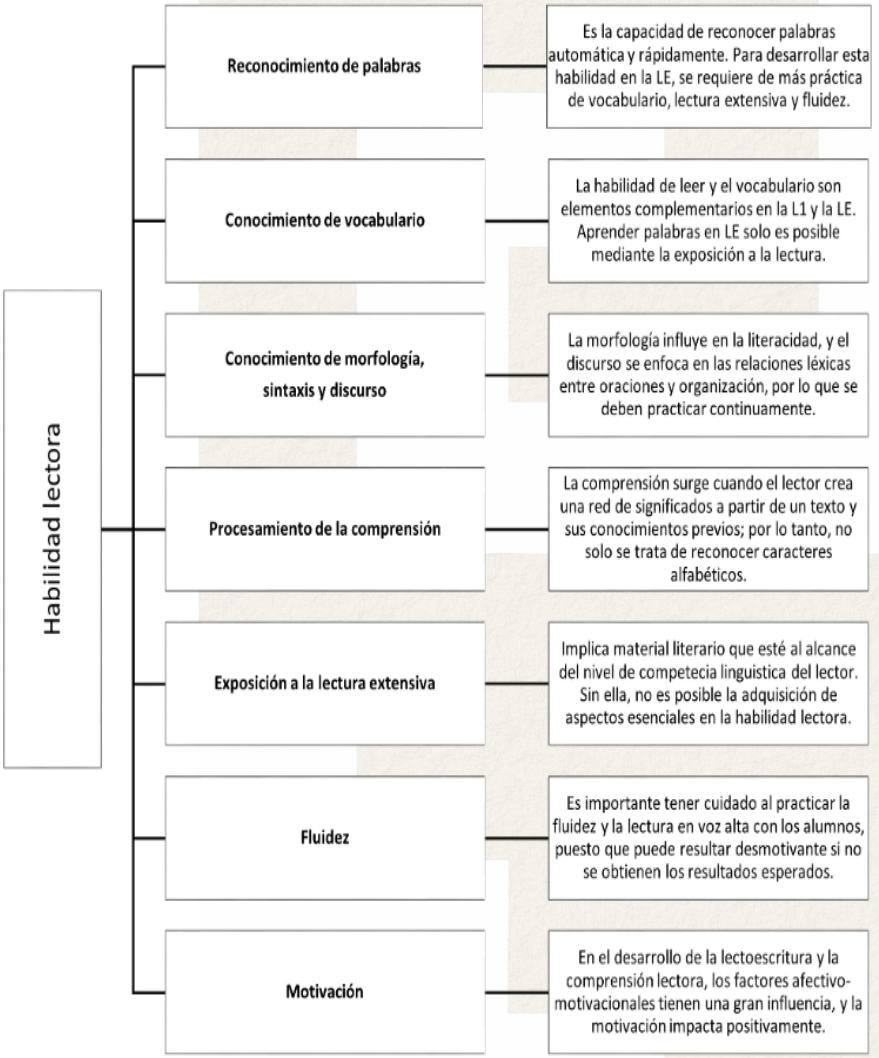
Revisión de literatura

Se ha debatido acerca de la relación que guardan la lectura en la primera lengua o lengua nativa (L1) y la que se realiza en un idioma extranjero (LE); esto se debe a que no se tiene certeza de si los procesos para leer son los mismos. Al respecto, Eskey (2005) reconoce que los estudios hechos basándose en la lengua materna sientan las bases para el hallazgo de diferencias entre ambos procesos, y que, si bien es de relevancia reconocer esas

diferencias, al final la lectura sigue siendo lectura, independientemente de cómo se vea. Así, la pesquisa demuestra que a pesar de que leer en una L1 y hacerlo en una LE no representa lo mismo, los procesos de aprendizaje de idiomas se encuentran relacionados por lo que existe un vínculo entre ellos.

Con respecto a cómo se concibe la comprensión lectora, Millán (2010) dice que "es un proceso donde el lector establece relaciones interactivas con el contenido de la lectura, vincula las ideas con otras anteriores, las contrasta, las argumenta y saca conclusiones personales" (p. 119). Por ende, probablemente la parte más significativa de la comprensión de textos es la interacción que ocurre entre quién lee y quién escribe. Ahora bien, parte importante de entender la lectura es conocer los procesos cognitivos que integran las habilidades lectoras, los cuales se resumen en la figura 1.

Figura 1. Componentes de la habilidad lector



Nota: Elaboración propia a partir de lo expresado por Defior (2000), Eskey (2005), Grabe (2009), Horst (2009), Carlisle (2010), Grabe y Stoller (2011), Jiang y Grabe (2019) y Kintsch y Rawson (2005 citados en Jiang y Grabe, 2019).

Según la información previa, todos estos componentes propuestos tienen algún grado de influencia en la comprensión lectora. A pesar de que muchos de ellos comenzaron siendo observados desde la perspectiva de una L1, con el tiempo se ha estudiado el impacto en diferentes niveles que dichos elementos tienen para la LE.

La teoría del aprendizaje experiencial de David Kolb (1984, 2015) puede ser explicada con el ciclo del aprendizaje experiencial. Este ciclo está compuesto por dos dimensiones duales agrupadas como acción (experimentación activa) reflexión (observación reflexiva) y experiencia (experiencia concreta) abstracción (conceptualización abstracta). Teniendo en cuenta esto, Kolb (2015) indica que el conocimiento es el resultado que obtiene una persona al percibir y transformar la información que le llega; percibir se refiere a cómo los humanos reciben la información, mientras que transformar ayuda a explicar cómo estos interpretan y actúan con dichos datos. Una vez obtenido el conocimiento, Kolb (1984) define como aprendizaje: un proceso donde el conocimiento se crea a partir de la transformación de la experiencia. Así, se indica que el aprendizaje no es un estado fijo ni algo que tenga un límite máximo, sino un proceso continuo que se va nutriendo de las experiencias a las que los seres humanos se enfrentan.

La intervención de tecnologías en las escuelas tradicionales implica una adaptación por parte de los docentes y alumnos que tienen desconocimiento de cómo funciona lo digital. Luján y Salas (2009) mencionan que todas estas nuevas adiciones tecnológicas resultan improductivas si no existe una formación y proyecto educativos centrados en un objetivo que la guíe. En este sentido, no solo se trata de incorporar equipos digitales en el salón de clases, sino que se debe tener una visión en la que estos cooperen con la

pedagogía para formar a los estudiantes. Luján y Salas (2009) afirman que tener tecnologías es lo que favorece que el discente construya su propio proceso de aprendizaje, mientras que el docente es quien guía y asesora dicho proceso y, en conjunto, este paradigma es lo que rompe con el tipo de enseñanza tradicionalista y conductista. Así, el profesor toma el papel de mediador en la enseñanza virtual, al ser quien diseña las actividades para que el alumno aprenda por medio de lo digital (Jaramillo, 2019).

Por otro lado, cuando se habla de la influencia de la tecnología en la lectura, surge con mayor énfasis el concepto de multimodalidad en el texto, la cual Gladic Miralles y Cautín Epifani (2016) definen como el área de investigación que estudia la relación entre diferentes sistemas semióticos y las implicaciones que esta conexión produce en las personas cuando leen textos. En otras palabras, se refiere a la relación donde conviven diferentes signos como son las imágenes y el texto. Ejemplos de multimodalidad son el *webtoon* y el cómic; este último, en la actualidad se considera una herramienta didáctica altamente efectiva en la enseñanza de diversas asignaturas; adicionalmente, sus cualidades potencian la alfabetización visual y estimulan las habilidades literarias (Díaz González, 2016).

El webtoon como texto multimodal

En el año 2021, uno de los medios de lectura que está cobrando más popularidad es el *webtoon*, el cual también comparte características con el cómic. No es un texto del que toda la población tenga conocimiento aún; sin embargo, el término ya está presente en la vida de millones de jóvenes y en varias partes del oriente del mundo. Por ello, es importante explorar este género naciente de la literatura, como Sánchez (2021) lo denominó.

El *webtoon* es un tipo de cómic o novela gráfica originario de Corea (Shin y Wan 2016; Hong, 2021). La característica que lo hace tan distintivo es que cada panel se presenta como una tira larga y vertical, la cual facilita la lectura en dispositivos digitales, ya que el lector solo necesita bajar la pantalla (Hong, 2021). Con respecto a sus otras características, Shin y Wan (2016) comentan: a) ofrecen una experiencia altamente interactiva, donde el usuario puede interactuar con el autor y también de lector a lector gracias a las cajas de comentarios; b) además de presentarse en un solo panel vertical es posible hacerles *zoom* a las imágenes; y c) es un texto multimodal en donde predomina la imagen.

En el área educativa, los *webtoons* no habían recibido mucha atención (Choi, 2016). Sin embargo, con la creciente influencia de medios digitales también ha comenzado a ser explorado en este ámbito. Al respecto, Choi (2016) afirma que los cómics son conocidos por incrementar la efectividad del aprendizaje, puesto que los estudiantes se interesan en la narrativa. Por su parte, Tiemensma (2009) señala que estos elementos cumplen un papel logrando que los niños realmente disfruten leer.

Por otro lado, Maharani (2021) investigó el uso de webtoons para mejorar el vocabulario en inglés de estudiantes de secundaria y determinó que son una buena opción para incorporar en el aula, argumenta que los discentes no necesitaron pasar largas horas leyendo para comprender los textos y que las imágenes fueron un gran apoyo que los ayudó a entender mejor la historia.

Otros estudios arrojaron que son efectivos para aprender vocabulario, dado que ofrecen visualización, como los dibujos e imágenes (Novanti y Suprayogi, 2021). Por su parte, Wulandari, Lestari y Utami (2019), consideran

que ayudan a mejorar el vocabulario y esto se debe a que los estudiantes que están inmersos en la tecnología se muestran más interesados en este tipo de textos.

Metodología

Realicé la investigación con un enfoque metodológico cualitativo debido a que busqué explorar las experiencias de aprendizaje de un grupo de estudiantes del COBAY al utilizar el *webtoon* para su comprensión lectora en inglés; por lo tanto, la investigación se adecuó con las especificaciones de Álvarez-Gayou (2003), quien argumenta que los estudios cualitativos se caracterizan por la búsqueda de la subjetividad de un individuo o un grupo, así como también la explicación y comprensión de las interacciones de estos. Asimismo, el alcance fue exploratorio pues el tema aún no había sido ampliamente explorado en el contexto yucateco por lo que se considera novedoso; al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2014), mencionan que este tipo de estudios son ideales cuando el objetivo es examinar fenómenos desconocidos o poco conocidos y, a su vez, abren paso a la posibilidad de realizar estudios más complejos para otros investigadores. En lo que respecta al diseño de la investigación, el hecho de explorar las experiencias de los sujetos supuso adoptar el diseño fenomenológico el cual tiene como propósito "explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias" (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 493).

La población participante estuvo conformada por estudiantes inscritos en el COBAY, específicamente en los planteles Xoclán, Umán y Kanasín; cuyos rangos de edad rondaban entre los 15 y 18 años, inscritos en el ciclo 2021-

2022, quienes ingresaron al taller con un nivel de inglés A1-A2 de acuerdo con el MCER. La clase de muestra fue de estudiantes voluntarios, que se integraron al responder libremente a una invitación por parte del COBAY para acudir a un taller y cumplir con el requisito de ser elecciones "a través de convocatorias abiertas, en el que las personas acuden para participar en el estudio" (Hernández-Ávila y Carpio Escobar, 2019, p. 78).

Dado que la investigación implicó la impartición de un taller de cinco sesiones, la recolección de la información se realizó a través de tres técnicas. En primera instancia, se aplicó un cuestionario para obtener información sobre el contexto de los participantes y considerar cómo estos aspectos influyen en sus experiencias. Así, fue ideal para obtener información adicional sobre los jóvenes, como la edad (INEE, 2015). Adicionalmente, se empleó un cuestionario abierto a modo de reporte reflexivo que fue utilizado para conocer las opiniones y experiencias de los estudiantes al final de las sesiones del taller. Al respecto, Van Manen (2003) explica que, al investigar sobre la naturaleza de una experiencia, el camino más directo es solicitar que los participantes relaten por escrito sus vivencias pues esto les ayuda a reflexionar al momento de hacer anotaciones.

Asimismo, con la intención de ahondar en las experiencias de los participantes y complementar lo que fue previamente expuesto en los reportes reflexivos, en la sesión final del taller se realizó un grupo focal. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), estos son grupos donde los participantes conversan sobre la situación que les concierne. Así, el instrumento se dividió en tres dimensiones principales: a) Experiencias al utilizar el *webtoon* para la comprensión lectora en inglés, b) Opiniones sobre el

uso del *webtoon* para la comprensión lectora en inglés y, c) Aprendizajes al utilizar el *webtoon* para la comprensión lectora en inglés.

Este trabajo implicó la elaboración de un taller el cual a su vez formó parte del proyecto denominado Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato, promovido por el COBAY y el CONAHCYT. Así, el taller *Learning with webtoons (aprendiendo con webtoons)* fue impartido en línea del 19 de febrero al 19 de marzo del año 2022, con cinco sesiones semanales, los días sábado en las mañanas, con una duración de 110 minutos por clase. En la primera sesión se presentó el proyecto, características, objetivos; así como el contenido y los participantes experimentaron leer con los *webtoons.* Para la recolección de la información de la primera a la cuarta sesión se aplicaron reportes reflexivos a través de cuestionarios elaborados en *Google Forms.*

En la quinta sesión se administró un cuestionario de contexto para conocer sobre el entorno donde aprende el alumnado. Después, se llevó a cabo un grupo focal para profundizar en las experiencias de los participantes; para ello, antes de comenzar, se les informó el propósito de la discusión, se les pidió su consentimiento y se les dio la libertad de no participar a aquellos que así lo deseen. La plática fue dirigida por la tallerista y quedó registrada en una videollamada. Para analizar los datos obtenidos, primero se analizaron los reportes reflexivos; para el cuestionario de contexto se tomó la información de cada participante y se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes por cada aspecto. Para los datos del grupo focal, se hizo una transcripción de la grabación; después se establecieron las categorías de análisis pertinentes; a partir de ello, se realizó un análisis de cada categoría para, finalmente, hacer una comparación.

Para obtener el permiso de trabajar con el alumnado del COBAY, se envió una carta de consentimiento informado a la dirección general de este sistema, así como a las y los participantes; de esta manera, dicho permiso permitió la realización de los talleres, la recolección de información para el estudio y el trabajo con los estudiantes. Al momento de recolectar los datos, los participantes fueron informados sobre los objetivos de la investigación y, a quienes prefirieron no participar, se les dio la libertad de declinar las actividades. Los datos obtenidos fueron tratados con estricta confiabilidad, es decir, no se revelaron los datos personales, se les otorgó un seudónimo al momento de hacer las transcripciones.

Resultados

A continuación, se describen los datos de los participantes que fueron arrojados por el cuestionario de contexto. La edad promedio obtenida fue de 15 años, la mayoría son mujeres (89.9 %), ellas se conectaban por el celular (57.9 %); de igual forma, el 94.7 % lo hacía desde su casa, en sus habitaciones (73.7 %). Para conectarse, el 84.2 % tenía acceso a una red privada. Al inicio del taller los participantes tenían variados niveles de conocimiento en inglés; sin embargo, todos se encontraban en un nivel básico de la LE (nivel A1 de acuerdo con el MCER).

Los resultados obtenidos en los reportes reflexivos y el grupo focal aplicados sobre la experiencia vivida en el taller se agrupan en las tres dimensiones siguientes: 1) Experiencias al utilizar el *webtoon* para la comprensión lectora en inglés, 2) Opiniones sobre el uso del *webtoon* para la comprensión lectora en inglés, y 3) Aprendizajes al utilizar el *webtoon* para la comprensión lectora en inglés.

Con respecto a los momentos vividos en el taller, los participantes manifestaron haber vivido una experiencia positiva en varios sentidos, destacan que fue de su agrado e interés incorporar el *webtoon* como estrategia para realizar sus actividades. De igual forma, fue una novedad, porque en el pasado no habían tenido la oportunidad de integrar este tipo de texto en su formación.

> Pues realmente sí me gustó bastante el taller porque no había visto que implementen utilizar webtoon para enseñar inglés y pues la verdad sí me gustó. Además, igual me gustó que no nos quedáramos solamente en un género, sino que exploremos los demás géneros. Realmente descubrí que me gusta leer del género slice of life, y ahí, pues me gustó eso (Testimonio de estudiante 1, 19 de marzo de 2022).

Por otro lado, a los participantes les surgieron deseos de aprender a leer en la LE a través de los *webtoons*, lo cual influyó en su motivación. Adicionalmente, observé que es beneficioso tener el contexto que proveen los elementos visuales de los textos debido a que estos ayudan a comprender mejor los sucesos de las historias.

> Pues siento que realmente sí ayuda porque si tu conocías palabras y al leerlas, lo ves con imágenes, pues puedes asimilarlo y entenderlo de una mejor manera las historias. Y si hay palabras que no conoces, al investigar, pues ya se te quedan esas palabras y más las imágenes, como que lo guardas y cuando repites la palabra en otra ocasión ya sabes a que se refiere (Testimonio de estudiante 1, 19 de marzo de 2022).

El webtoon fue benéfico para su proceso de lectura al volverlo más sencillo; igualmente, contribuyó a la motivación de los lectores al contener temas

joviales y elementos visuales e ilustrativos que capturaron su atención, mencionando que atrae el interés de tanto aquellos que no son ávidos lectores, como de las personas que ya acostumbran a leer. Adicionalmente, influyó en la reducción del estrés que otro tipo de lecturas causan a algunos, pues enfatizaron que la longitud de los *webtoons* y demás características facilitaron procesar los diálogos de los personajes.

> Sí, considero que la herramienta en sí es buena para leer, pues no son textos tan largos y además tiene ilustraciones que ayudan a entender más la historia. Eso hace fácil leer en inglés, pues no son historias tan extensas y no necesitamos palabras tan complicadas y entendemos mejor el inglés (Testimonio de estudiante 2, 19 de marzo de 2022).

No obstante, identifiqué que, al no ser lecturas graduadas, algunas pueden percibirse como complicadas debido a los elementos gramaticales y lexicales de la LE.

La aplicación influyó, principalmente, en la adquisición de vocabulario en la LE, en donde destacaron los adjetivos debido a que ese fue uno de los enfoques de las actividades vistas en el taller; habiendo aprendido el significado de las palabras, se facilitó la comprensión de los textos ya que pudieron notar cómo las expresiones se usan en el contexto de las historias.

> En sí muchas cosas, más que nada aprendí a determinar el uso de ciertas partes, es decir de algunas palabras y cómo generalizar el contexto adecuado, y aprendí también cómo se llaman los tipos de género de webtoons, tanto en español y en inglés (Testimonio de estudiante 3, 19 de marzo de 2022).

Conclusiones

La experiencia de los participantes al haber acudido al taller de lectura fue positiva dado que aludieron haber vivido anécdotas agradables y nuevas que despertaron su interés. La literatura se relaciona con los comentarios de Morales, Orozco y Zapata (2017) sobre la influencia que tienen los programas de intervención lectora en la L1, descubrieron que este tipo de proyectos, junto con las actitudes hacia la lectura y el uso de estrategias lectoras ocasionan un impacto favorable en la comprensión lectora de las personas y su motivación. Por lo tanto, esto podría deberse a que, en estos programas, se contempla un acercamiento diferente al que están acostumbrados en la escuela, provocando curiosidad en los estudiantes por descubrir más.

Asimismo, el prospecto del *webtoon* los motivó a leer en inglés, puesto que, sentirse conectados con las lecturas hizo que quieran saber cómo continúa la trama y, por lo tanto, desearon leer más capítulos y explorar otros títulos. Estas afirmaciones se asocian con lo expuesto por Defior (2000), Grabe (2009), y Jiang y Grabe (2019) sobre la motivación positiva, el interés por leer y otros procesos afectivos cumplen un papel importante en el desarrollo de la comprensión lectora en la LE. En este caso, los sentimientos de felicidad y la curiosidad que generó el *webtoon,* desde la primera sesión, consintió que el deseo por continuar explorando los textos perdure durante todas las semanas del taller. De la misma forma, los resultados tuvieron similitudes con las aseveraciones de Choi (2016) y Tiemensma (2009), quienes señalan que los *webtoons* logran que la lectura en inglés sea más placentera y les atraiga a los estudiantes.

Con respecto a las opiniones generales de los participantes donde expresaron más facilidad y motivación para leer gracias a los elementos ilustrati-

vos que contienen, consideran que tanto el cómic como el *webtoon* tienen como una de sus características principales el uso de dibujos para ilustrar la historia o lo que también se conoce como multimodalidad. Lo anterior se asocia con el comentario de Díaz González (2016) quien cita el efecto que tienen las imágenes para promover el entendimiento de los temas en lecturas de una forma más amena para los estudiantes. Adicionalmente, se relaciona con lo mencionado por Maharani (2021) quien determinó que las imágenes representaron un gran apoyo para la comprensión de la historia.

De acuerdo con los participantes, también contribuyó a reducir el estrés que a algunas personas les causa la lectura en LE, puesto que, al no ser textos muy largos, fue más sencillo procesar las historias. Estos argumentos se vinculan con lo que Maharani (2021) refiere cuando dice que los *webtoons* son ideales para incorporar en el aula, puesto que ayudan a que los alumnos no pasen demasiado tiempo leyendo para comprender los textos.

Asimismo, percibieron un acercamiento al lenguaje informal dado que estos, en su mayoría, tratan temas cotidianos y utilizan expresiones coloquiales que difieren del lenguaje académico enseñado en el salón de clases. Es importante recalcar que las lecturas al no ser simplificadas pueden incluir lenguaje complicado en la LE por lo que requiere de un docente que supervise el vocabulario y el uso de diccionarios. Esto se relaciona con las opiniones de Luján y Salas (2009) y Jaramillo (2019), quienes indican que el papel de los maestros es indispensable en la aplicación de incorporaciones tecnológicas en el salón de clases, puesto que ellos dan la guía pedagógica para trabajar de manera eficiente con ellas.

Con respecto a los aprendizajes más relevantes encontrados, fue la adquisición de vocabulario y otras expresiones en inglés, junto con su pronunciación, puesto que, en su mayoría, se enseñaron palabras en la fase de prelectura que coadyuvaron a facilitar el proceso de comprensión. Lo aquí ilustrado se relaciona con las ideas de Medrano y Vargas (2018), Novanti y Suprayogi (2021) y Wulandari, Lestari y Utami (2019) quienes afirman que el *webtoon* es una herramienta que tiene la posibilidad de apoyar en el aprendizaje del vocabulario en inglés de los estudiantes si se maneja en un contexto académico. Así, los argumentos populares afirman que la razón detrás de ello es el uso de imágenes que dan una idea de lo que está pasando y también nace del interés que a los estudiantes les genera el usar tecnología en su aula.

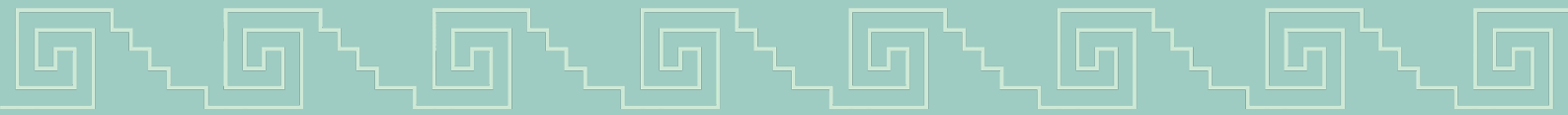
El objetivo de la investigación fue explorar las experiencias de aprendizaje de los jóvenes de EMS del COBAY al utilizar la herramienta *webtoon* para la comprensión lectora en inglés. A partir de esto, trabajar con el *webtoon* brindó a los participantes una experiencia positiva que influyó en su motivación y entusiasmo para leer en la LE y seguir explorando este tipo de narrativas. La principal razón por la que los estudiantes sintieron curiosidad fue porque se trató de un formato de lectura con el que ellos ya eran familiares (desde una perspectiva de entretenimiento), pero no habían observado su aplicación en un contexto educativo hasta ahora.

Por otro lado, el uso del *webtoon* en el aula convierte la clase en una más dinámica y facilita la lectura en inglés debido a las características de su contenido. Una de las principales ventajas que se le atribuyen fueron los elementos ilustrativos: los *webtoons* están compuestos de imágenes que dan contexto a la historia, por lo cual, en las ocasiones que los estudiantes no entendían

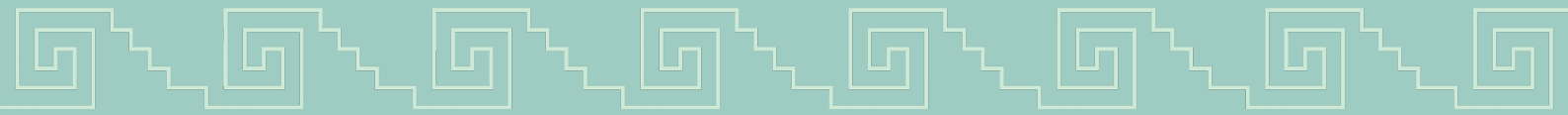
las palabras en inglés que estaban en los diálogos del texto, recurrieron a los dibujos para guiarse y descifrar los significados de dichas palabras.

Otro aspecto benéfico fue que los relatos, al estar divididos por capítulos cortos, redujeron la presión que a algunos les ocasiona leer textos largos y ayudaron a procesar la trama de forma más sencilla.

En lo que respecta a los aprendizajes obtenidos, el más notable fue la adquisición de vocabulario en inglés: las actividades dieron pauta para conocer nuevas palabras, sus definiciones, su pronunciación y su escritura. Un aspecto importante por considerar es que los *webtoons* al no ser herramientas didácticas para la enseñanza del inglés, contienen lecturas no graduadas, por lo que se requiere que un profesor analice el nivel de dificultad que se presenta en los diálogos y que diseñe estrategias didácticas para su uso. Por lo anterior, se concluye que el *webtoon* ofrece beneficios para la comprensión lectora en inglés y es posible aplicarlo en el salón de clase, siempre y cuando esté acompañado de la guía de un docente que sea capaz de sacar provecho a la herramienta.



LA ACTIVACIÓN LECTORA



CAPÍTULO 6.
¡AL PIE DE LA LETRA! DE LA PROMOCIÓN DEL LIBRO A LA ACTIVACIÓN LECTORA

Raúl Humberto Lara Quevedo
Universidad Autónoma de Yucatán, México
raul.lara@correo.uady.mx

Resumen

En las últimas dos décadas del siglo XX se comenzó a percibir una notoria carencia en los hábitos lectores de la población: la falta de comprensión; esto generó un profundo interés por revisitar lo que entendemos como lectura y permite reconocer que el símbolo social de los hábitos lectores es el libro, un objeto físico que contiene una carga histórica y cultural que ya es ajena a los intereses de las nuevas generaciones. Esta cosificación también se remarca en los esfuerzos por promover la lectura, donde usualmente se confunde el regalar libros

como sinónimo de formación de lectores. El libro es erróneamente la unidad internacional de medida de la lectura, ya sea para encuestas comerciales, pedagógicas o de usos culturales. En México, esta mirada colonial a la lectura vino de la mano con procesos educativos posrevolucionarios, encargados de la reconstrucción de una nación sumida en la pobreza y analfabetismo. A 102 años de la democratización educativa, en el país se atenúa una brecha entre libro y lectura, entre individuo y políticas culturales, por ello todo esfuerzo a favor de la lectura que no vincule las prácticas sociales de los usuarios será un placebo institucional. Por ello desde el 2015 se ha trabajado en crear y posicionar, desde la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), un modelo de atención social desde la lectura: activación lectora, el cual a nueve años de existencia ha corroborado que descosificar los hábitos lectores, incluir las prácticas sociales de los individuos y validar al usuario son ejes detonantes para el fortalecimiento de la competencia literaria.

Palabras clave: activación lectora, inclusión social, fomento a la lectura, educación, cultura, decolonial.

Introducción

Posterior a la revolución en México se impulsó un proyecto de reconstrucción nacional que buscaba atender diversas necesidades inmediatas del país. En el tema educativo a principios del siglo XX, cerca del 50 % de la población era analfabeta. Tener a una población rezagada obstaculizaba el desarrollo territorial y para ello, se buscó detonar como estrategia la enseñanza de la lectoescritura. En 1921, José Vasconcelos, como rector, impulsó la alfabetización de la comunidad mexicana a través de las Jornadas de Alfabetización y Misiones Culturales, en un inicio desde la Universidad Nacional de México (UNM) y para 1922, como el primer secretario de Educación Pública. Diversos esfuerzos nacionales se tradujeron en cruzadas que contemplaron el

envío de cientos de normalistas a todas partes del país por un salario de 40 pesos, según contratos resguardados en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública que resguarda el Archivo General de la Nación (2022).

Estos profesores, conferencista misioneros de Educación Pública, (como se les nombra en sus contratos), tuvieron la importante encomienda de convencer y educar, a manera de evangelistas, a los hijos de los campesinos como estrategia de desarrollo nacional. Vasconcelos centró la alfabetización en el castellano de manera prioritaria, a manera de salvar al desprotegido, tal cual lo expresa en la siguiente cita dictada a la Cámara de Diputados de 1920, "Salvar a los niños, educar a los jóvenes, redimir a los indios, ilustrar a todos y difundir una cultura generosa y enaltecedora, ya no de una casta, sino de todos los hombres" (CNDH, 2024).

Si bien, desde una visión colonialista, nulificando la interculturalidad lingüística, el 25 de julio de 1921, se decretó la instauración de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que contemplaba también la Dirección de Bibliotecas y Bellas Artes. A 103 años de distancia, la alfabetización en el país no es el reto, por el contrario, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), se corroboró que para el año 2020, solamente el 4.7 % de la población era analfabeta, lo que equivale a 4,456,431 personas que aún no sabían leer ni escribir. Sin duda, este es un resultado para la horizontalización de las oportunidades, sin embargo, desde los años 90, se ha identificado un grupo de carencias de comprensión lectora, contrastando con la gran cantidad de esfuerzos por promover la lectura en el país. Pedro Cerillo (2021) postuló que hay una nueva barrera entre el conocimiento y el individuo: la inmediatez, la cual genera dispersión en el entendimiento, reafirma que ser alfabetizado no te hace ser lector. Surge entonces el término no *lector o iletrado o para Cerrillo neoanalfabetismo* (Cerillo, 2021, p. 184).

Este concepto pretende englobar una serie de carencias de comprensión, análisis e interpretación de lo percatado. Detecta que el individuo, pese a estar alfabetizado, no cuenta con las habilidades suficientes para emitir argumentos o características de lo leído. Hay una barrera generacional entre el mensaje y la habilidad de introyectar el discurso. Sin duda, no hay una apropiación de lo percibido ni el interés de hacerlo. Ante este reto de distanciamiento colectivo, como sociedad le hemos asignado la solución al sector educativo, este se ha convertido en una columna vertebral para el modelo de promoción lectora; no obstante, sus notorios trabajos insulares, la ausencia de diagnósticos lectores, mecánicas sistematizadas y la vorágine de los procesos administrativos han lanzado al final de la escala a la comprensión aguda de lo leído.

Lo educativo se ha asentado en la memorización de autores, ideas claves y fechas, cosas que para una generación actual (nativa de redes digitales y no de los formatos físicos) carecen de atractivo, por lo tanto, inútiles para su experiencia de vida inmediata. Gabriel Zaid (2006) centra la mirada en la labor docente, coloca la idea que los principales promotores o detractores de lectura son los docentes, y que ellos deberán ser los primeros en leer para motivar desde la congruencia.

> Ningún maestro debería dar clases, si no es capaz de leer en voz alta con claridad, comunicando la comprensión del texto. Ninguna persona debería recibir un título universitario (de cualquier especialidad), si no es capaz de escribir el resumen de un libro (Zaid, 2006, p. 45).

Zaid pondera la congruencia que debe existir entre docencia, docentes y estudiantes. Entre líneas aborda la necesidad de profesionalización constante a docentes y el auténtico interés que debe prevalecer en la actualización de los modelos escolares. Sin duda eso ha mermado el ambiente de aprendizaje y se refleja en los resultados de las pruebas del Programa Internacional de Evalua-

ción de los Alumnos (PISA 2022), que fueron desarrolladas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), estas evidencian que en los estudiantes mexicanos decrecieron el nivel de sus competencias lectoras, así como en las habilidades matemáticas. En lectura específicamente, solo el 1 % de ellos, tiene la capacidad para comprender textos largos y abordar conceptos abstractos. Esto es irónico, pues somos una nación que cuenta con normativas federales, elevadas a carácter constitucional para promover acciones a favor de la lectura, como la Ley del Fomento a la Lectura, Escritura y el Libro. En México se organiza el encuentro más grande de lectura en América Latina y el segundo del mundo, la Feria Internacional del Libro de Guadalajara (FIL), pese a ello, el resultado fue menor al obtenido en el 2018. He aquí el reto: comprender la razón por la cual los estudiantes no desarrollan en su totalidad con esas competencias si cuentan con impulsos lectores robustos.

Para responder, propongo definir los conceptos relevantes: libro y lectura. La palabra libro deriva del latín liber, "quitar la cáscara" o "descortezar un árbol", esto debido a que el papel surgía de una mezcla de cortezas de árboles y agua que se prensaba y dejaba secar. El conjunto de esas hojas adquirió el nombre del primero. Por otro lado, corroborando lo anterior y recurriremos a la Real Academia de la Lengua Española (RAE) para definirlo como el "conjunto de muchas hojas de papel u otro material semejante que, encuadernadas forman un volumen" (RAE 2023). Con claro enfoque técnico, la definición de la palabra se centra en el aspecto físico, en el tamaño y cantidad de hojas, la extensión.

Ahora, el significado de leer, "pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación…Entender o interpretar un texto de determinado modo" (RAE, 2023) sin duda, existen dos construcciones en las definiciones anteriores, la primera es que para leer se necesita tener la capacidad de ver, luego entonces, ¿qué sucede con las personas con discapacidad visual?, ¿acaso no

leen? Louis Braille estaría en desacuerdo, pues a mediados del XIX ideó un sistema para que las personas con dificultades para mirar puedan leer mensajes a través del tacto eso, sin duda, es interpretar, por lo tanto, esto da pie a la segunda premisa; el proceso de leer, según su definición, está condicionado al entendimiento, a que el individuo abstraiga información y negocie con ella desde su contexto y bagaje de experiencias sociales. He aquí el eje rector del verbo leer: la interpretación, análisis y negociación de la información obtenida, ese es el centro del aprendizaje que la lectura persigue con o sin el libro.

Socialmente al hablar de lectura desde el imaginario colectivo se nos dirige de manera inmediata al libro, ese objeto que posee amplias connotaciones colectivas y culturales. Es que el acto de leer adquiere un compromiso innegable con el libro, que se convierte en el símbolo mesiánico facilitador de conocimiento, de hábito y desarrollo intelectual. Si hacemos una pausa, analizaremos cómo ese objeto físico, comprendido por una austera anatomía, (lomo, portada, solapa, hojas), ha permanecido como insignia de experiencia inamovible.

A lo largo de la historia, el ser humano escribe para trascender y cuenta para vivir, ambos ejercicios ameritan un proceso de abstraer conocimientos de la realidad para comunicar. Desde las comunidades prehispánicas o desde las tribus nómadas del norte de Europa, conocer y comunicar fue el epítome de la subsistencia. Veamos el ejemplo de la agricultura, avance técnico que detonó lo que hoy somos, comunidades sedentarias. Alguien notó como las semillas de los alimentos vertidos inadvertidamente al suelo, con el paso del tiempo y condiciones favorables, gestaba vida, replicaba la planta del fruto consumido. Este ejercicio de observación, análisis, réplica y sistematización fue un elogio a la metodología, mismo que dio pie al cambio de mentalidad humana: dejar de migrar para comenzar a escoger y cosechar, ambas palabras, al igual que el verbo leer del latín legere, por lo tanto, la lec-

tura y la agricultura tienen más en común de lo pensado. Ambos conceptos se hermanan desde la observación y narración del mundo. Leer es sembrar y cosechar. La agricultura dio el tiempo y quietud necesaria para que la humanidad se detuviera a observar, interpretar y leer lo que lo rodeaba.

Las comunidades al percatarse de la inmensidad de conocimientos descifrados buscan los mecanismos para dar a conocer lo entendido. Comunicar desde el sonido a través de articulaciones guturales, desde las manifestaciones pictóricas o lenguajes verbales o no verbales. Lo anterior dio pie a crear sistemas de escritura como modelo de preservación de los saberes. Estos sistemas se originaron hace más de 5000 años evolucionaron de formas logográficas, ideográficas para dar pie a la escritura fonética. La escritura siembra el conocimiento y permite cosechar desde su interpretación. También es interesante analizar cómo su uso fungió como marcador social, ejemplo de ello es la etapa medieval, donde únicamente los sacerdotes, así como clérigos tenían la habilidad de leer y escribir en latín.

La democratización de los materiales de lectura surge con los antecedentes e invención de la imprenta de Johannes Gutenberg. En este ejercicio proliferan los materiales, pero no la habilidad de decodificar los signos. Los libros eran objetos caros, por ello los folletines fueron instrumentos fundamentales en la sociabilización de la lectura, tal como fue el caso del Fistol del Diablo de Manuel Payno en México siglos después. La figura como tal del libro surge como un símbolo de jerarquía, usada por los evangelistas o sabios que encauzan esta jerarquización. Ya sea adquisitivo, político, religioso o cultural, el símbolo del libro posee un significado colectivo de poder, uno que se ejerce en el otro, que usualmente es el individuo con mayores niveles de vulneración.

Luego, entonces, ¿centrar los esfuerzos lectores en el libro es una barrera social?, ¿el libro y sus dinámicas de interacción han obstaculizado la práctica social de leer?, el libro es el símbolo de un nivel sociocultural que refiere estatus más que aprendizaje, muestra de ello son las ferias del libro, en dónde el eje es ese, la compra de libros más no en fomentar la lectura. Estos encuentros de impacto masivo articulan un marketing aspiracionista para acceder a un círculo cultural y social, más que promover la adquisición de saberes y diálogo crítico. Es el mismo caso con el modelo multimillonario Starbucks, un negocio de café que no solo vende café, sino también estatus, es lo mismo con los eventos literarios: la venta de libros, la foto con el escritor o la pompocidad social de estar donde pocos están.

De acuerdo con lo anterior, en el sector educativo no es diferente, pues cada maestrito con su librito; la erudición y el bienestar profesional se enfoca en memorizar conocimiento y no en analizar. Si combinamos ambas variables, las mejores estrategias para promover la lectura en el ambiente escolarizado, y la mediática promoción del objeto físico: el libro, dará por resultado que la lectura esté en segundo término, de ahí los resultados estadísticos ocasionados por la subalternización, Hernández Zamora (2019) remarca las problemáticas de seguir flexibilizando el rigor educativo y cómo esto, partiendo desde la lectura, ocasionará una mayor inequidad social:

> De esta forma, en vez de preguntarnos cómo las políticas y discursos educativos están contribuyendo a moldear y mantener la creciente desigualdad social, muchos educadores de buena fe simplemente se preguntan por los *métodos* (¿cómo alfabetizar más gente más rápido?, ¿cómo enseñar a leer bonito y por placer?), y pierden de vista los *fines* y los *contenidos* (Hernández Zamora, 2019, p. 365).

Hablar de este tema parece superficial, obvio, redundante, pero es relevante, pues da pie a justificar que para leer se necesitan libros y no es así, pues el individuo interpreta desde diversas herramientas facilitadoras de información: los sentidos. Escuchando, tocando, degustando, sintiendo, oliendo o viendo interpretamos el mundo. ¿Es relevante profundizar este asunto?, según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) del segundo trimestre del 2021, México es un país donde el 38.5 % de la población se ubica en la pobreza, donde solo el 6 % gana más de $15,000.00 (Quince mil pesos 00/100 MN) en salario mensual, el mismo país en que el libro de moda best seller tiene un valor más alto que el salario mínimo, ¿comemos o leemos?

Sin duda el tema económico es un punto coyuntural para la adquisición de materiales físicos de lectura que nos han asignado. Aquí evidenciamos una distancia entre el ciudadano de pie y el conocimiento que, con el paso de las generaciones, remarcará esta distancia “solamente” monetaria a una segregación de públicos, lo que da como resultado una brecha de desigualdad.

Claro que la compra de libros no es la única manera de poder estar en contacto con ellos, aquí se enuncia otro notorio esfuerzo por acercar a la comunidad la lectura desde los materiales físicos, este es el realizado por las bibliotecas, su papel es imperante. En nuestro país, la Red Nacional de Bibliotecas reporta 7413 sedes abiertas para toda la población, en nuestro país somos 130,262,220 personas, existe una biblioteca para cada 17,573 habitantes. Eso dando por sentado que todos hablen español, existan condiciones de transportación y cuenten con los materiales necesarios. De nueva cuenta noto cómo el fomento a la lectura se centra en el objeto físico por excelencia, sin observar que nuestras poblaciones se mueven ya por escenarios híbridos, dinámicos y transmediales, ejemplo de esta anquilosada mirada lectora es el Módulo de Lectura (MOLEC) del INEGI, el cual reporta que, en 2022, los

mexicanos leyeron más libros que en el 2021, esto puede inferir que el aislamiento y confinamiento a razón de la pandemia COVID-19 permitió acercarse más a los libros, pero lo relevante es que se sigue centrando en concepto de lectura en la cantidad de libros, periódicos o revistas, de 3.7 a 3.9.

Esta es otra barrera para diagnosticar los verdaderos hábitos lectores, pues la medida de la lectura en el mundo es la cantidad de libros que cada encuestado tiene o con el cual ha interactuado en el último año. No importa si los ha leído o los ha comprendido. Este erróneo modelo se réplica en todo nivel y encuesta, pues ha sido cómodo simular que con el hecho de ofrecer libros en las zonas urbanas se subsana y potencia la alfabetización, así como el fortalecimiento de la capacidad crítica de la población, es decir, la cosificación de la lectura impera en las dinámicas de divulgación y medición del conocimiento.

No se trata de regalar masivamente libros, pese a que la mayoría de los esfuerzos institucionales actuales por promover el hábito se centran erróneamente en ello, se esperan que por el mero acto biológico de simbiosis haya un aprendizaje. El individuo podrá tener a su alcance infinidades de ellos, los tiene, incluso se los regalaran en eventos en plazas públicas, pero de nada sirve si no hay en el receptor un auténtico interés, cercanía relacional o curiosidad. La mayoría de los que no se consideran lectores, ven una distancia con el símbolo social del libro, denotan un rechazo desde los estigmas negativos como: tedioso, costoso, complicado, incómodo, aburrido. Entonces, ¿qué es lo que sucede?, el estudioso Pedro Cerillo (2021) responde:

> Es preciso reconocer que la animación lectora, en demasiadas ocasiones, se reduce a actividades puntuales, en las que se aplaude el espectáculo de una buena cuentacuentos, se interroga a un autor conocido o se juega con diversos pasatiempos, pudiendo confundirse

> la animación a la lectura, con otras actividades culturales (Cerrillo, 2021, p. 174).

Cerrillo (2021) argumenta dos líneas relevantes, la primera es dar por sentado que toda actividad inspirada, destinada o generada desde un libro propicia la lectura como un hábito, el autor enuncia la confusión entre las actividades de divertimento y las enfocadas en el desarrollo de competencias literarias. La segunda, es la superficialidad de las acciones a favor de la lectura, acciones insulares, desarticuladas y sin una medición de impacto o utilidad. Por ello, el primer reto para concretar competencias literarias dentro de lo académico, social y cultural es ampliar la comprensión y resignificación del concepto "leer" propiciando estrategias que validen diversas prácticas lectoras sin un objeto definido de por medio. Sin duda, leer es el primer acto democrático y desde este trabajo se busca redefinir el término, ampliarlo considerando las actuales necesidades de los receptores para reafirmar la democracia del acto de leer desde la horizontalización de las oportunidades contemplando las necesidades del lector, tanto académicas como sociales.

Ofrecer talleres de lectura en comunidades de alta marginación sin vincular sus aspiraciones o necesidades es un paliativo, toda acción a favor de la lectura que no vincule la práctica social de los usuarios será una simulación. He aquí la clara realidad, de que las estrategias lectoras actuales se han centrado en el divertimento lúdico, claro; basado en el libro, pero sin mayor meta que el entretenimiento, sin el menor entusiasmo por retroalimentar al receptor desde el diálogo para compartir sus impresiones, análisis o articulaciones con otros momentos y conocimientos. De lo anterior, se considera que los actuales modelos y estrategias de promoción a la lectura, buscan consumidores y no competencias lectoras. Luego, entonces, el libro y sus dinámicas actuales secundan el proceso de lectura, tal vez no de manera

premeditada, pero sí en sus resultados y en los futuros efectos a largo plazo. ¿Es posible leer sin libros?, ¿crear ambientes de comprensión lectora centrados en el desarrollo social y no en el objeto físico?, he aquí los ejes de la presente argumentación académica.

La lectura es un bien social, que debe fungir como interlocutor entre la ficción y el contexto de lo real, esto rompe con la pasividad del fomento a la lectura y dinamiza las secuelas del conocimiento, invitando al usuario a construir nuevos aprendizajes desde él (competencia literaria). Cerillo (2021) atenúa lo anterior, entendiendo a comprensión lectora como la capacidad de decodificar elementos de la lengua encaminados a sintaxis y redacción, por otro lado, la competencia literaria es aquella que busca que el individuo negocie lo leído y lo contraste con su bagaje de experiencias previas, para el primero se necesita el libro (plataforma de lectura) y el código lingüístico; mientras que para el segundo únicamente es necesaria la información y el proceso de introspección con ella. De lo anterior, Mendoza (2001) sostiene que la competencia literaria es un "proceso de recepción, de un proceso de asimilación de experiencias literarias de las que deriva su reconocimiento" y, en cierto modo, su "aprendizaje/conocimiento… la participación del lector en la identificación de rasgos y factores textuales (…)" (Mendoza, 2001, pp. 48-49).

Tanto Cerillo (2021) como Mendoza (2001) atisban la problemática, todos los esfuerzos en nuestro país por promover hábitos lectores se han centrado en la superficialidad de la competencia lectora, ponderar más la decodificación meramente gramatical y dejar a un lado la vinculación de los saberes con las experiencias previas. Lo que no contemple la práctica social de los usuarios no genera impacto en sus dinámicas relacionales, es decir, habrá que abandonar la idea que los lectores se adapten a los libros, por la premisa

que las lecturas deberán articularse a las experiencias de los usuarios: la lectura centrada en el individuo.

De todo lo anterior, y tomando en cuenta el contexto, se crea un modelo de promoción lectora que esté acorde de las actuales necesidades de nuestra generación, al cual denominamos Activación lectora, desde el 2015, opera en la Universidad Autónoma de Yucatán. Este postula y ejecuta tres condiciones y considera los retos de la comprensión lectora. 1) El acto de leer no se centra en el libro, propone descosificar la lectura y no centrarse en el objetivo físico (el libro), sino en la habilidad de abstraer información con un contexto inmediato e involucrar creencias, contextos sociales y culturales. Desde esta condición promueve ampliar los límites de lo que se puede leer, incluyendo además de planos escritos, pintura, fotografía, música, arquitectura, todo lo que permite un proceso de intelección.

La segunda condición es la horizontalización migrar del arte por el arte, al arte como un instrumento de inclusión social. Al momento de ampliar el concepto de leer y de lo leído, más usuarios se sentirán involucrados en esta práctica social. Validar toda forma de lectura brinda un sentido de pertenencia y apropiación del conocimiento, da certeza y seguridad al momento de dialogar, dejando a un lado la relevancia de la plataforma lectora que usó para argumentar una postura.

Un ejemplo aplicado en aula durante la asignatura de Literatura II, en el 2016, es la lectura de *Las batallas en el desierto* de José Emilio Pacheco, obra epítome de la narrativa mexicana, en la cual los alumnos de la Escuela Preparatoria Estatal número 3 “C.T.M.” ubicada en la ciudad de Mérida, Yucatán, al no contar con los medios para adquirir los materiales impresos analizaron el largometraje “Mariana, Mariana” inspirada en la obra de Pacheco. Al término de la proyección escucharon la canción “La batallas” de Café Tacuba, inspirada

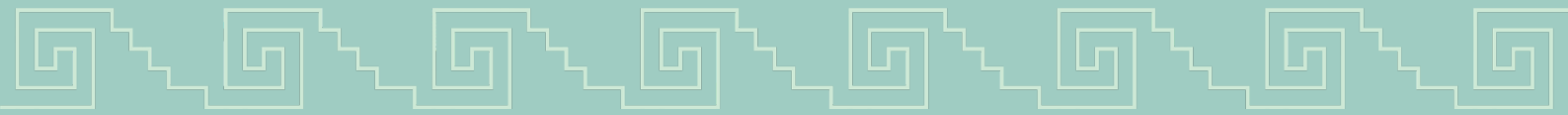
también en la obra. Lo que fue notoriamente relevante es que la capacidad de análisis, profundidad del argumento de los alumnos al hablar y vincular la letra de la canción con la trama del filme basado en el texto. Los alumnos se sentían cómodos con sus aprendizajes y esa seguridad la evidenciaban con sus comentarios, en ese momento fueron lectores de la obra en formatos visuales y auditivos, con ello fueron capaces de identificar agudamente temas intradiegéticos como sexualidad, discriminación de género y racial.

La tercera condición es la más determinante, la acción social, ¿qué se hace con lo que se lee? Esto propone al usuario de lectura generar acciones a favor de su comunidad, mirando atento a los retos que lo rodean. Ejemplo de ello, después de leer *La peor señora el mundo* de Francisco Hinojosa en una comunidad escolar con reportes de violencia verbal entre pares ¿cómo abordar el tema del acoso escolar en las aulas desde esta lectura?, o después de analizar la narración de *El Soldadito de Plomo* de los Hermanos Grimm, ¿cómo miramos la discapacidad en nuestra comunidad? Este tercer eje es fundamental, pues incita a hacer y tomar protagonismo, así como acción en nuestras colectividades desde la lectura.

Sin duda, la relevante necesidad de nuestras dinámicas lectoras requiere centrarnos en el mensaje, en negociar con el mismo. Como sostiene Cassany, los procesos de lectura cambian, tal vez antes eran válidos, pero ante nuestra globalizada realidad es necesario adaptar y no perder de vista que la lectura es formadora de competencias sociales y expresivas. “Leer exige descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra. Puesto que la sociedad y la cultura evolucionan, también cambian los significados y el valor de cada palabra” (Cassany, 2006, p.10).

El proceso lector amerita actualizar sus modelos de ejecución, puesto que, si seguimos operando con los mismos parámetros mecánicos y sistemáticos, seguiremos obteniendo los mismos parámetros sistematizados. De 1922 a la fecha la manera de enseñar a leer en México no ha variado, cambiar el paradigma es la meta, abandonar la idea de que para promover la lectura se necesita al usuario y al libro. Sin duda es una limitada mancuerna que durante más de 100 años ha permanecido inamovible, tanto como los niveles de comprensión y argumentación. Es por lo que el concepto de activación lectora ha logrado evidenciar que el involucramiento de temas sociales articulados a los procesos de lectura consolida espacios de formación integral. A lo largo de nueve años busca ampliar la mirada. Leer desde nuevas trincheras nos permite narrarnos en mejores entornos y con fortalecidos tejidos sociales. He aquí la palabra, he aquí la lectura que nos reta a leernos de una manera actualizada e interesada en la comunidad.

Remarcando lo anterior, buscar que las lecturas se adapten a las necesidades de la población impulsará un auténtico interés de usar lo leído para seguir actuando. Promover la activación lectora en los modelos educativos es una ruta confiable para horizontalizar los derechos de todas las personas para adquirir habilidades de reflexión de sí mismos y su entorno. Es darles voz a los que colonialmente se les quitó. Descolonizar el fomento a la lectura es mostrar un cambio en la mirada del “otro” por la de “nosotros”, priorizar al individuo y no a la cifra de libros leídos por año. Toca hacer esfuerzos microsistémicos en el aula, en el club de lectura y en las bibliotecas, dejar de mirarnos desde la jerarquía del letrado y acompañar (nos) desde la curiosidad empática. Mientras aún se piense que hay que llevarle libros a la población, el modelo sociocultural de la lectura habrá fallado y nosotros con él.



CAPÍTULO 7.
FORMACIÓN DOCENTE EN LECTOESCRITURA: UNA ESTRATEGIA CON MIRAS AL DESARROLLO

Andrea Berenice Padilla Contreras
Universidad Autónoma de Yucatán, México
andipa_hi@outlook.com

Resumen

El lenguaje adquirido a través de la lectoescritura permite a los individuos desenvolverse en la esfera sociopolítica e impulsa el desarrollo en la sociedad. En la actualidad, el paradigma tradicional del libro impreso está superado por las tecnologías emergentes. A partir de esto, se crea la necesidad de un cambio de paradigma en lo que

respecta a la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. La presente investigación tiene el propósito de identificar los aspectos valorados significativamente para los participantes en un espacio de formación continua de lectoescritura en el nivel medio superior. Utilicé la perspectiva postpositivista y paradigma cuantitativo de alcance descriptivo. Seleccioné a la población por una muestra de tipos caso en el sureste de México. Los resultados muestran que los aspectos altamente valorados son el desarrollo personal y profesional que les brindó a los participantes el espacio de formación continua para la aplicabilidad en su vida cotidiana. La estrategia estudiada fue significativa para el profesorado de distintas áreas y disciplinas, la lectoescritura es una herramienta transversal. Se concluye que la importancia de estos esfuerzos sean la base de políticas públicas que les den seguimiento para contribuir al desarrollo social y evitar convertirlos en esfuerzos aislados.

Palabras clave: formación docente; profesorado; lectura, escritura; nivel medio superior

Introducción

El desarrollo de una sociedad se basa en el estándar de lo que es vivir en sí. En este sentido, la calidad de vida se relaciona directamente con el cambio climático, las energías renovables, proporcionar suficiente comida, mejorar la salud y proveer educación de calidad (Sen, 2010). En esta última cuestión, para alcanzar la calidad en la educación se necesita una alfabetización para todas las personas sin dejar a nadie atrás, tal como lo estipula el objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados por la ONU en su agenda 2030 (UNESCO, 2019). La alfabetización es un impulso del desarrollo sustentable, en tanto su relación directa con la participación activa de las personas en el ámbito social, cultural y laboral, así como en la

reducción de la pobreza y el aumento de las posibilidades de desarrollo en la vida de los individuos (UNESCO, 2021).

Uno de los principales propósitos del concepto de desarrollo tiene que ver con las condiciones en las que se vive. Es por esta razón que las competencias de la lectoescritura a lo largo de la vida son un derecho universal para el desarrollo individual e integral de la persona. En este sentido, la enseñanza-aprendizaje en la actualidad requiere de un cambio de paradigma. Ciertamente, los métodos-modelos educativos se han enfocado en el área cognitiva o lingüística (Munita, 2020), es decir, se ha dejado de lado el enfoque social y personal que forma parte también de la lectura, con énfasis principalmente en la redacción de textos, géneros y periodos literarios.

Aunado a esto, el internet se ha posicionado como la herramienta motivadora de lectoescritura para jóvenes y adolescentes y dejar de lado a bibliotecarios, docentes e instituciones como los principales entes mediadores de la lectura. Ante esta situación, se derivan nuevas prácticas de lectoescritura adentro de la escuela, como fuera de los centros educativos. Dentro de algunas de estas prácticas aparece el wattpad, el booktube, el fanfiction, así como los llamados memes educativos (Cassany y Aliagas, 2021; Falguera Garcia y Selfa Sastre, 2021; Tomasena, 2021; Paladines-Paredes y Aliagas, 2020). De esta manera, es necesario el acercamiento, conocimiento y manejo de este nuevo escenario que trae consigo nuevas formas de leer. La formación docente en lectoescritura se posiciona como una estrategia de actualización en este sentido.

Quesada Mejía y Hernández Zamora (2020) mencionan que el docente es un actor clave en la transformación del diálogo con los textos en espacios

de formación y transformación de los individuos. La formación continua de lectoescritura ha seguido un enfoque tradicionalista donde el rol del maestro figura como ente autoritario, así como el marcado énfasis en el enfoque lingüístico y teórico dejando de lado el enfoque social; lo cual no concuerda con las necesidades actuales de la educación (Padilla Contreras y Alcocer Vázquez, 2023). Lo que se necesita es una orientación sociocultural de la lectura y escritura que propone que las habilidades de leer y escribir no solo son actos cognitivos o de (des)codificación, sino también ayudan al individuo a desarrollar tareas sociales, prácticas culturales arraigadas históricamente en una comunidad de hablantes en la cual el individuo se relaciona con amigos o familiares, así como ejercer sus derechos democráticos, sus obligaciones laborales y su actividad diaria en un entorno letrado (Cassany y Castellà, 2010). De esta manera, se busca en el docente, la propia activación lectora y así alcanzar su literacidad plena, la cual conlleva un desarrollo personal y de la identidad lectora para ser un agente de cambio capaz de transmitir y generar procesos de desarrollo de literacidad en sus estudiantes.

En este sentido, es necesario un cambio de paradigma en la formación docente de lectura y escritura frente a las nuevas demandas y exigencias. Desde la política pública, es necesario que instituciones y el Estado inviertan en materia de formación continua en lectoescritura, ya que esta habilidad es una herramienta transversal para la vida de las personas. La inversión en esta área tiene el propósito de aumentar el capital humano y así el desarrollo social traerá consigo significativas generaciones de científicos, ingenieros y desarrolladores de la sociedad del conocimiento y tecnología (Cypher y Dietz, 2009), así como un enfoque inclusivo y equitativo perseguido dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la Agenda 2030.

El presente estudio analiza la satisfacción en un programa de formación continua de lectoescritura con el propósito de identificar los aspectos valorados por los participantes con el fin de dar seguimiento y sistematizar, desde la política pública, espacios de formación continua docente de lectoescritura.

Revisión de literatura

La formación continua o permanente es educación a lo largo de la vida, es la educación más larga en comparación a todos los niveles de formación (Imbernon, 2011). Gárate Carrillo y Cordero Arroyo (2019) explican que uno de los propósitos de la formación continua es el ofrecer actualización, innovación y reorientación al profesorado. Huilcapi-Collantes et al. (2020) comentan que la formación continua ayuda al docente a concientizar sobre cuestiones críticas que acontecen hoy en día desde la ciudad letrada. Ciertamente, la formación continua renueva conocimientos con base en los cambios, avances de las tecnologías y ciencias que desafían la práctica educativa del docente (Imbernón, 2007).

Estudios indican que el escaso seguimiento de programas de formación continua causa falta de continuidad de estos, como también su debido mejoramiento (Alfageme-González y Nieto Cano, 2017; Navarro, 2013; Munita, 2019; Suárez Robaina, 2021). Uribe et al. (2014) indican la importancia de darle continuidad a los programas de formación continua a través del análisis de la experiencia para la retroalimentación y propios ajustes de la misma formación. El estudio de Ciampa y Gallagher (2021) muestra instrumentos estandarizados de utilidad para sistematizar un plan de formación continua de lectoescritura en proyectos sociales nacionales y así realizar las mejoras en el mismo en futuras implementaciones.

En cuestión a la formación continua de lectoescritura esta ha seguido un enfoque técnico tradicionalista, este ha sido la base de la enseñanza, sin embargo, no concuerda con las necesidades de la educación. De manera que se hace necesario un énfasis en el enfoque social de la lectura y escritura y no solamente en el enfoque lingüístico de géneros literarios y teóricos en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura (Padilla Contreras y Alcocer Vázquez, 2023).

Algunas de las necesidades principales en la formación continua de lectoescritura recaen en las habilidades comunicativas, el trabajo colaborativo y el uso pleno de las tecnologías de la información. En esta última, se ha visto en investigaciones que los jóvenes se sienten interesados y motivados por leer y escribir en la red ya sea desde el uso de wattpad, fanfiction, gamificación, booktube o incluso desde la creación de memes educativos (Cassany y Aliagas, 2021; Falguera García y Selfa Sastre, 2021; Goodwin et al., 2020; Tomasena, 2021; Paladines Paredes y Aliagas, 2020). Llevar la implementación de estas estrategias implica un uso pleno del docente en las tecnologías emergentes tanto como de la concientización y actualización en materia de estas nuevas herramientas en entornos digitales para el fomento de la lectura y escritura.

El trabajo colaborativo es necesario dado la individualización que el docente reporta en este tipo de formación, ya que estos prefieren realizar personalmente las tareas porque es más fácil optar por hacerlo de manera propia, que tener que lidiar con las cuestiones que implica realizar trabajo en equipo. Sin embargo, esto impide la socialización y diálogo entre docentes. Esta falta de interacción entre los sujetos no permite la creación de comunidades de aprendizaje, el compañerismo y los lazos sociales con otros individuos. Berry (2011) explica que una de las raíces de la devasta-

ción mundial es la idea del individuo separado de la comunidad. Por lo que, para acercarnos a la concepción de desarrollo es necesaria la formación de un sentido de comunidad, de pertenencia que incluso se convierte en pieza clave de la identidad de la persona misma. Macy (2021) menciona que al erradicar la individualización y la concepción del 'yo' moderno, la persona se convertirá en un agente crítico, ecológico, no dualista y que conecte con todos los seres, recupere el sentido del tiempo evolutivo y deje de lado la modernidad capitalista y consumista. Sin duda alguna, esto es algo que se necesita seres críticos y cuerpos políticos (De Loera, 2023).

En el caso de la formación académica que recibieron parte de los docentes de lectoescritura de EMS, esta no tiene que ver con la asignatura que imparten ni con alguna formación en pedagogía, por lo que se denomina a este tipo de docentes como "prestados a la docencia" o "docentes no licenciados en pedagogía" (Suárez y Berbesí, 2020; Tapia 2017; Rojas-Arias y Flórez-Romero, 2010). Esto no implica que dichos docentes no cuenten con la capacidad de impartir asignaturas de lectura y escritura. Sin embargo, este fenómeno ocurre, por lo general, en profesores de EMS. De aquí la pregunta; ¿Es la lectoescritura una habilidad que compete solamente al área de lenguaje y comunicación o esta competencia se utiliza en todas las disciplinas siendo esta una herramienta transversal? Quesada Mejía y Hernández Zamora (2020) justamente comentan que todos los docentes tienen una relación con la enseñanza de lengua, al ser esta la herramienta de comunicación del ser humano. Ciertamente, la lectura y escritura se utilizan tanto en entornos académicos y profesionales de todas las disciplinas, como en los ámbitos personales.

Adicionalmente, la formación continua de lectoescritura necesita un marcado énfasis en el desarrollo personal del docente con el fin de que este transmita su gusto por lo que hace y por la lectura. Munita (2018) menciona que la lectura personal es una herramienta utilizada en la formación continua para retomar el gusto y el sentido crítico. El docente es el que estará encargado de transmitir este gusto, emoción y motivación al estudiantado por las lecturas en las aulas, así como el sentido crítico. En esta última cuestión, es necesario buscar la conexión entre lo leído y aprendido en las aulas con la vida cotidiana para que el estudiante pueda actuar y decidir conscientemente de manera crítica en su día a día. La conexión entre las prácticas literarias y pedagógicas es fundamental para el mediador de lectura interesado por un alumnado letrado, inclusivo y crítico (Ciampa y Gallagher, 2021; Huilcapi-Collantes et al., 2020; Ng y Graham, 2017). Al igual que una de las ventajas del ser crítico es que este mismo individuo creará una conciencia de cuestionamiento y no solo de obediencia, lo cual es necesario para futuras generaciones.

La calidad de la educación tiene que ver con la profundización del capital humano para lo cual es necesario el financiamiento suficiente y otros recursos por parte de los países interesados y que tengan como objetivo el aumentar su nivel de desarrollo (Easterly, 2002). Algunos de los beneficios sociales de la acumulación del capital humano pueden incluir el nuevo conocimiento creado desde individuos más educados (Sach, 2006) que agreguen beneficios a otros por medio de una más educada población que puede estar más inclinada hacia los procesos democráticos y la tolerancia de diferencias. Adicionalmente, esto conlleva a la formación de ciudadanos más educados que interactúan y dialogan con otras personas, de modo que

el nivel de productividad de toda la población crece y aumentan los ingresos de todos los involucrados, no solo de aquellos que se sacrificaron para emprender una educación adicional (Cypher y Dietz, 2009). De esta manera, los beneficios sociales de la educación exceden los beneficios privados y personales como resultado de la existencia de efectos externos positivos que se acumulan a la sociedad en general y para las personas que no realizaron estudios adicionales por sí mismos. Lo cual lleva a un incremento en la cohesión social, un más alto nivel de desarrollo tecnológico, así como mejorar las condiciones de vida para todos, más allá de aquellos que han cursado estudios adicionales.

En este sentido, las políticas públicas juegan un papel crucial para el desarrollo de un país, así como el aumento de la calidad de vida de sus ciudadanos. Las políticas públicas pretenden mejorar condiciones de vida para toda la población (Lowi, 2013). Asimismo, estas son democráticas e involucran la participación ciudadana (Canto Sáenz, 2020). Para crear dichas políticas es necesaria la definición de un problema a tratar, por lo que se categorizan en tres tipologías; distributivas, regulatorias y redistributivas. En el caso de las últimas, estas tienen que ver directamente con la construcción de un sentido crítico en la persona y de las relaciones en la sociedad, como, por ejemplo, las clases sociales, en las que se denomina dos categorías: aventajados y desaventajados (Lowi, 2013) y son la base para la creación de una vida libre de violencia y discriminación ya que apoyan al desarrollo de la cohesión e inclusión social.

La competencia de lectoescritura vista desde una estrategia transversal es una cuestión para fortalecer en cuanto a sus políticas públicas y en materia de formación continua, ya que esta habilidad se posiciona como una

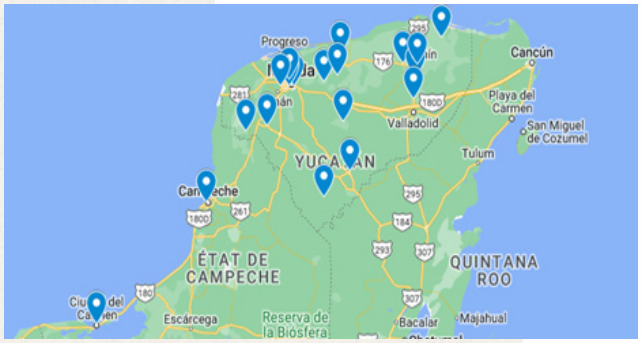
herramienta para el desarrollo sostenible de las personas, así como para el desarrollo a nivel local, estatal y del país. Cierra la idea. La inversión en la construcción de prácticas de lenguaje que habiliten canales de comunicación y fortalezcan el sentido de comunidad y pertenencia abonan a la concepción y propósito de los seres humanos como entes inteligentes, críticos y con capacidades comunicativas.

Metodología

El objetivo del presente capítulo es describir la satisfacción de los participantes en el Diplomado de Fomento y Activación Lectora en la primera generación (abril-julio, 2022), el paradigma de la investigación es cuantitativo de tipo no experimental ya que medí las variables con otras que puedan influir en los resultados como los son la edad, el sexo, formación académica, último grado de estudios y ocupación (Johnson, 2001). Así mismo el estudio es de tipo transversal, ya que este tipo de análisis se utilizan fundamentalmente para estimaciones descriptivas del objeto de estudio (Díaz de Rada, 2007). Utilicé la encuesta ya que esta permite describir las percepciones de los participantes a través del registro y análisis de los datos (Isaac y Michael, 1995).

Para esta investigación la población fue conformada por docentes, bibliotecarios y administrativos de Educación Media Superior del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán (COBAY), docentes de la preparatoria de la Universidad Autónoma de Campeche (UAC), así como de la preparatoria de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), los cuales formaron parte de la primera generación en el Diplomado de Fomento y Activación Lectora, en la siguiente figura se ejemplifica las sedes de adscripción de los profesores que participaron en el estudio.

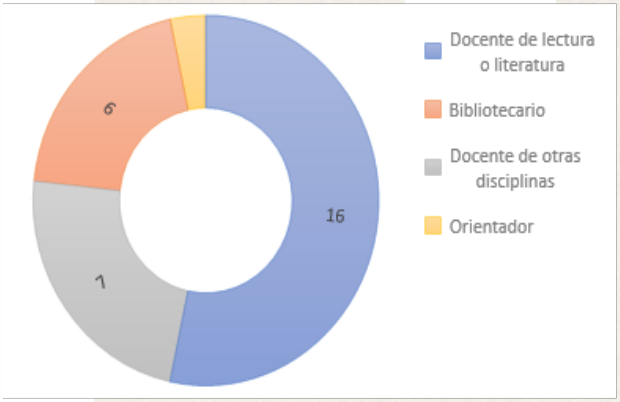
Figura 1. Ubicación geográfica de sedes del Diplomado de Fomento y Activación Lectora



Fuente: Elaboración propia con información de https://www.google.com.mx/maps

Los participantes en la primera versión del Diplomado conformaron el siguiente grupo: 6 bibliotecarios, 1 orientador y 23 docentes de EMS, como se ejemplifica en la figura 2.

Figura 2. Participantes en el Diplomado de Fomento y Activación Lectora

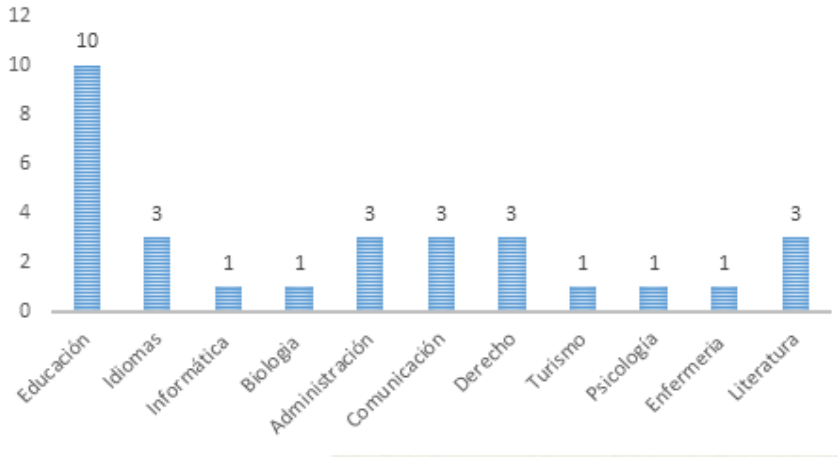


Fuente: Elaboración propia con investigación de campo.

De 30 participantes 22 eran mujeres (73 %) y 8 hombres (27 %). En cuestión a la edad de los participantes la de mayor frecuencia son los que se encontraban entre 41 y 50 años (56 %).

Respecto a su último grado de estudios, el 57 % (17) contaba con estudios de licenciatura, mientras que el 27 % (8) con maestría, el 13 % (4) bachillerato y solo el 3 % (1) tenían doctorado (véase gráfica 3). Del mismo modo, el perfil profesional de los profesores se muestra en la siguiente gráfica.

Figura 3. Perfil profesional de los participantes



Fuente: Elaboración propia con investigación de campo.

Respecto a la formación académica de los participantes el 34 % de los participantes son afines al área de la educación mientras en las áreas de idiomas (10 %), literatura (10 %), administración (10 %), derecho (10 %) y comunicación (10%) se encuentra el mismo porcentaje en los participantes.

Asimismo, el 16 % de los participantes tienen su formación en otras áreas como; biología, psicología, informática, turismo y enfermería.

Resultados

El grado de satisfacción de los participantes en el Diplomado de Fomento y Activación Lectora se definió con el promedio de todos los reactivos del instrumento, de este promedio se elaboró un indicador del 1 al 100 para facilitar la interpretación. La media del grado de satisfacción fue de 92.8 % por lo que si el puntaje es de 92 a 93 se considera medio, menor de 91 bajo y si es arriba de 94 se considera alto. Si la puntuación del indicador promedio era menos de 91, el resultado indicaría un nivel bajo, si iba del 92 al 93 un nivel medio y si se encontraba entre el 94 y el 100 un nivel alto (véase figura 4).

Figura 4. Niveles de grado de satisfacción

Fuente: elaboración propia

A continuación, presento las frecuencias y porcentajes de las respuestas de por los participantes sobre los aspectos de fomento y activación lectora (véase tabla 1).

Tabla 1. Análisis de frecuencias y porcentajes del indicador objetivo

Indicador objetivo	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Fue expuesto con claridad.	-	-	6.7 %	13.3 %	80 %
2. Se fundamenta en una temática de relevancia actual.	-	-	6.7 %	10 %	**83 %**
3. Fue alcanzado al finalizar el diplomado.	-	-	3.3 %	20 %	76.7 %

Fuente: Elaboración propia

La tabla muestra que ninguno de los participantes usó las categorías de totalmente en desacuerdo y en desacuerdo como opción de sus respuestas, por lo que se demuestra que no existen áreas de mejora significativas en este indicador. Asimismo, se identifica que el ítem 2 fue el más alto valorado por los participantes el cual obtuvo un 83 % de aceptación. Respecto al grado de satisfacción de los participantes respecto al indicador objetivo, este tuvo una media de 94.7 lo cual indica un alto grado de satisfacción.

En la siguiente tabla, presento las frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas de los participantes en el Diplomado.

Tabla 2. Análisis de frecuencias y porcentajes del indicador temática

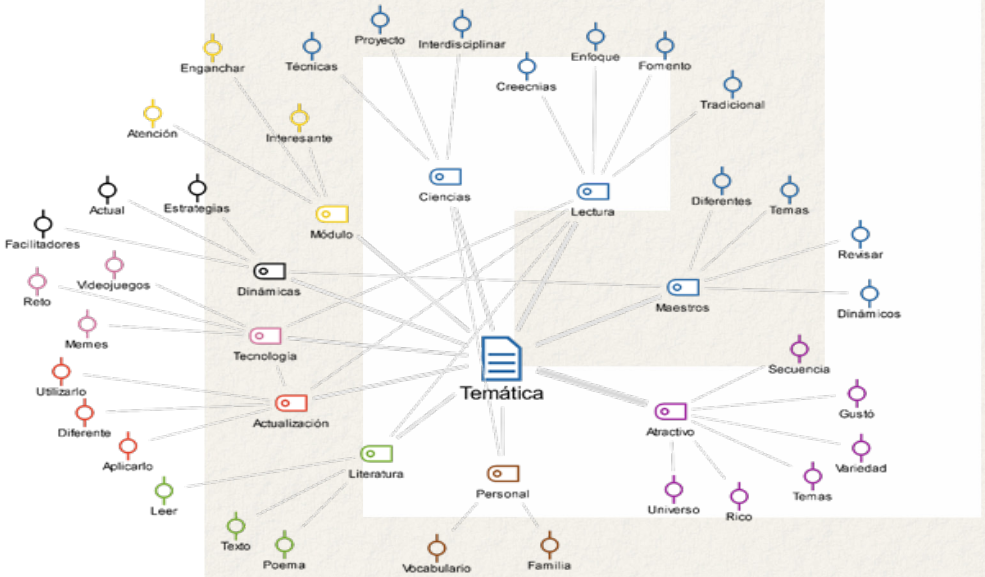
Indicador	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Resultó de mi interés.	-	-	3.3 %	20 %	76.7 %
2. Contribuyó a mi formación continua.	-	-	3.3 %	16.7 %	80 %
3. Atendió a las necesidades de mi contexto escolar.	-	-	3.3 %	20 %	76.7 %
4. Me ayudó a actualizarme respecto a las nuevas modalidades y tendencias de la lectura en la red.	-	-	3.3 %	13.3 %	**83.3 %**
5. Me permitió conocer estrategias actuales de lectoescritura desde una gestión cultural.	-	**3.3 %**	3.3 %	13.3 %	**83.3 %**

Fuente: Elaboración propia.

Del análisis anterior, se puede observar en la tabla 2 que de los cinco ítems planteados en el indicador temática que el más bajo porcentaje fue de 3.3 % en desacuerdo en el ítem 5. Por otra parte, el ítem que presentó mayor porcentaje y frecuencia fue el 4 y 5 con un 83.3% los cuales son ítems que se refieren a la actualización de estrategias y nuevas modalidades de la lectoescritura.

Respecto al grado de satisfacción de los participantes en tanto al indicador temática, esta se valoró con un 95.2 lo cual indica un alto grado de satisfacción. Se continuó con el análisis de los grupos de enfoque en donde se presentan algunas de las palabras más frecuentes en este indicador que se muestra en la siguiente gráfica (véase figura 5).

Figura 5. Palabras asociadas con el indicador temática



Fuente: Elaboración propia con investigación de campo.

En lo que trata al indicador actividades, mismo que forma parte del contenido del diplomado se realizó el correspondiente análisis de frecuencias y porcentajes de las respuestas dadas por los participantes (véase tabla 3).

Tabla 3. Análisis de frecuencias y porcentajes del indicador actividades

Indicador de actividades	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Estuvieron encaminadas a alcanzar el objetivo del diplomado.	-	6.7%	6.7%	16.7%	70%

2. Fueron acordes a mi edad.	-	6.7%	6.7%	16.7%	70%
3. Generaron un rol activo entre quienes participamos en el diplomado.	-	6.7%	6.7%	20%	66%
4. Dispusieron de un tiempo suficiente para su desarrollo	**3.3%**	6.7%	6.7%	23.3%	**60%**
5. Fomentaron mi gusto hacia la lectura.	-	6.7%	3.3%	16.7%	73.3%
6. Fortalecieron mi pensamiento crítico.	-	6.7%	3.3%	13.3%	**76.7%**
7. Fortalecieron mi creatividad.	-	6.7%	3.3%	16.7%	73.3%
8. Me permitieron reflexionar acerca de la importancia de la lectura en el ámbito personal	-	6.7%	3.3%	20%	70%
9. Me permitieron reflexionar acerca de la importancia de la lectura en el ámbito profesional.	-	6.7%	3.3%	20%	70%
10. Crearon un espacio cómodo para la discusión en torno a las áreas de lectura y escritura.	-	6.7%	3.3%	16.7%	73.3%
11. Me permitieron conocer las visiones y perspectivas de mis compañeros desde un trabajo colaborativo.	-	6.7%	6.7%	16.7%	70%

Fuente: Elaboración propia.

Se puede localizar en la tabla que el ítem más alto valorado por los participantes fue el seis con un 76.7 % el cual se refiere al desarrollo del sentido crítico a partir de las actividades. En cuestión a al ítem más bajo valorado se identifica el número cuatro, el cual se refiere a la cuestión del tiempo de las actividades. Adicionalmente, se identifica que este mismo ítem (4) muestra el menor porcentaje (60 %) en tanto a totalmente de acuerdo. Por lo cual, la cuestión del tiempo sigue mostrando en los resultados un área para mejorar.

Respecto al grado de satisfacción de los participantes respecto al indicador actividades, esta se valoró con un 90.2 lo cual indica un bajo grado de satisfacción en comparación a la media del grado de satisfacción en todos los indicadores. Adicionalmente, se realizó un análisis de los grupos de enfoque en donde se presentan algunos de las palabras asociadas con el indicado actividades (véase figura 6).

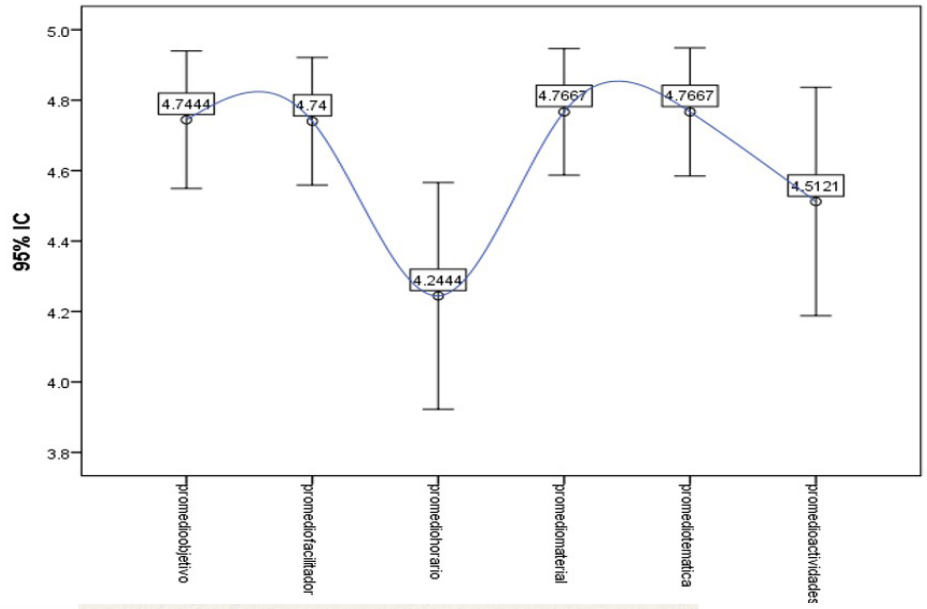
Gráfica 7. Palabras asociadas con el indicador actividades.

Fuente: Elaboración propia.

Según la imagen anterior las palabras que tuvieron más menciones fueron: actividades, compañeros y equipos. También hay grupos de palabras que se asocian con equipo, por ejemplo; comunidad, compañeros, miembros, vínculos y personas. Asimismo, mencionan verbos como buscar, producir, retomar, promover, incluir, volver, revisar que se asocian con el indicador actividades.

En la siguiente figura están los seis indicadores que conformaron el contenido del diplomado: objetivo, facilitador, horario, material, temática y actividades (véase figura 1).

Figura 1. Satisfacción general del diplomado



Fuente: Elaboración propia con información de investigación de campo.

En general, los participantes del Diplomado de Fomento y Activación Lectora valoraron un alto grado de satisfacción en todas las áreas. Sin embargo, se muestra cómo la curva cae en el indicador horario siendo el más bajo valorado. El indicador horario tiene la media más baja (4.2444) lo cual equivale a un 84.8 grado de satisfacción. Por otra parte, respecto al material mostró el grado más alto de valoración por los participantes (4.7667) siendo este un 95.3.

A continuación, se presenta el análisis comparativo de la variable sexo con el grado de satisfacción. Utilicé una prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes (véase tabla 4).

Tabla 4. Análisis de la variable sexo

	Sexo	Media	*P*	U	Gl	De
Grado de satisfacción	Mujer	4.63	**.278**	.161	28	1.60950
	Hombre	4.66				1.56347

Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en la tabla, no se denota una diferencia significativa en el grado de satisfacción en tanto el sexo de los participantes, por lo que se opta por la hipótesis nula la cual indica que no existe una diferencia significativa entre ambos sexos. Se observa que la significancia es mayor a .05 (.278).

En la tabla 5 presento el análisis comparativo de las variables edad, asignatura y plantel con respecto al grado de satisfacción en el Diplomado a

través de la prueba no paramétrica Kruskal Wallis que se usa para muestras independientes (véase tabla 5).

Tabla 5. Análisis de la variable edad

	Grupos	Media	De	*P*	X^2
Grado de satisfacción	30 o menos	4.70	.41212	**.046**	8.018
	31-40 años	3.94	.82105		
	41-50 años	4.69	.39517		
	51-60 años	4.64	.01147		

Fuente: Elaboración propia con investigación de campo.

Asimismo, se observa en la tabla que la significancia es menor a .05. Por esta razón, se rechaza la hipótesis nula y se opta por tomar la hipótesis alternativa, lo cual indica que existe una diferencia significativa entre al menos dos rangos de edades (véase tabla 15).

Tabla 6. Comparación por parejas de la variable edad

Comparación por parejas	*P*	Dif
31-40 años – 41-50 años	1.00	-5.722
31-40 años – 30 o menos	1.00	7.083
31-40 años – 51-60 años	**.041**	**-15.650**
41-50 años – 30 o menos	1.00	1.361
41-50 años – 51-60 años	.138	-9.928
30 o menos – 51-60 años	1.00	-8.567

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar los grupos donde se encuentra significancia es de los 31 a 40 años comparado con los de 51-60 años por lo que se acepta

la hipótesis alternativa en estos grupos, lo cual indica que existe una diferencia en el grado de satisfacción de acuerdo con su edad.

Respecto a la variable asignatura realicé el análisis estadístico a través de una prueba de Kruskal Wallis que se muestra en la siguiente tabla (véase tabla 7).

Tabla 7. Análisis de la variable asignatura

	Grupos	Media	De	*P*	X^2
Grado de satisfacción	Lectura	4.56	.61720	**.360**	3.215
	Otros	4.66	.48217		
	Biblioteca	4.67	.41239		
	Orientador	5.00	.00		

Fuente: Elaboración propia

Las variables asignatura no muestran una significancia dado a que son mayores a .05. De esta manera, no existen diferencias en el grado de satisfacción en cuestión a la asignatura en la que se desempeñan los participantes; es decir, el grado de satisfacción no varía entre estos grupos.

El análisis estadístico de la variable plantel por medio de una prueba no paramétrica de Kruskal Wallis (véase tabla 8).

Tabla 8. Análisis de la variable plantel

	Grupos	Media	De	*p*	X^2
Grado de satisfacción	COBAY	4.62	.54397	**.388**	1.891
	UNACAR	4.92	.07903		
	UNACAM	4.47	.59739		

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 8 muestro la significancia es de .388 lo cual es mayor a .05. Esto indica que se rechaza la hipótesis alternativa y se opta por aceptar la hipótesis nula que indica que no existen diferencias en el grado de satisfacción del participante según el plantel al que pertenece.

Conclusiones

Los participantes en el estudio comentaron que una parte positiva del diplomado fue la profesional, sin embargo, también mencionaron el aspecto personal. Algunas de los aspectos que se impulsaron en el diplomado fue retomar el gusto por la lectura personal; Munita (2018) encontró que la lectura personal es una herramienta utilizada en la formación continua para desarrollar un sentido crítico. De esta manera, la transversalización de los contenidos vistos en las sesiones sirvió como impulso para aplicar dichos aprendizajes en su vida diaria, ya sea con su familia o entornos cercanos, así como en el uso de su propio vocabulario. Asimismo, los participantes se auto perciben como agentes de cambio en la sociedad, comentaron el deseo por nuevos diplomados en donde no solamente se apliquen los contenidos en el ámbito estudiantil, sino en la comunidad. La conexión entre las prácticas literarias y pedagógicas es fundamental para el mediador de lectura

interesado por un alumnado letrado, inclusivo y crítico (Ciampa y Gallagher, 2021; Huilcapi-Collantes et al., 2020; Ng y Graham, 2017).

El objetivo del diplomado fue la actualización de lo que significa leer y escribir en la contemporaneidad. Uno de los objetivos principales de la formación continua es ofrecer la innovación y reorientación del profesorado para que, en un futuro, pueda aplicarlo a la práctica educativa (Gárate Carrillo y Cordero Arroyo, 2019). Los participantes rompieron esquemas y paradigmas en cuanto a lo que de lectura se trata. En este sentido, se deconstruyó la concepción tradicional de la lectura y la concepción del libro impreso y tener en cuenta que hay otras maneras de leer. El uso de las tecnologías emergentes con jóvenes sale a relucir dentro de estas nuevas formas de lectoescritura lo que coincide con estudios recientes (Cassany y Aliagas, 2021; Falguera García y Selfa Sastre, 2021; Goodwin et al., 2020; Tomasena, 2021; Paladines Paredes y Aliagas, 2020).

Aunado a lo anterior, este cambio de paradigma se dio a raíz de la concientización de los participantes sobre que la sociedad ha experimentado cambios en la forma que se leen los textos y en la ciudad letrada lo cual demanda que las personas desarrollen habilidades de lectoescritura de codificación y descodificación receptiva cultural, crítica e inclusiva. Así como señala Huilcapi-Collantes et al. (2020) la formación continua ayuda al profesorado a concientizar sobre estas cuestiones y la ciudad letrada. Este espacio de formación continua permitió a los participantes analizar y renovar conocimiento en consecuencia a las demandas, cambios y avances de las tecnologías y ciencias de la cotidianidad en la actualidad (Imbernón, 2007).

En cuestión a la asignatura los docentes que se acercan a la estrategia no solo son docentes de asignaturas específicas en lectura y escritura, sino también de otras áreas. Asimismo, la formación académica de los participantes no fue específicamente en pedagogía, sin embargo, se dedican a la docencia en EMS. Los estudios de Suárez y Berbesí (2020), Tapia (2017), Rojas-Arias y Flórez-Romero (2010) muestran similitudes en sus resultados. En el presente estudio, la asignatura que imparte el docente no fue un factor que afectó el nivel de satisfacción en el diplomado, todos mostraron satisfacción. Todos somos docentes de lengua en cualquier asignatura se trabaja la lectura y escritura según apunta Quesada Mejía y Hernández Zamora (2020).

En cuestión al plantel no hubo diferencias en el nivel de satisfacción del diplomado. Todos los docentes, participantes del diplomado, incluyendo los que trabajan con comunidades rurales, así como en los que trabajan en las ciudades asignaron una alta satisfacción. La lectura es una herramienta transversal. Este espacio de formación continua cumplió las necesidades de acuerdo con las características geográficas y contextos. La formación continua del docente debe responder a las características de los sujetos que participan, a las condiciones en las que se da este proceso y a las orientaciones que dirigen su desarrollo (Lalangui Pereira et al., 2017).

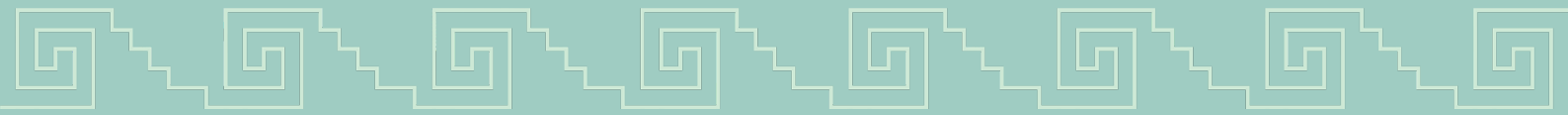
La satisfacción de los participantes del diplomado estuvo relacionada con su desarrollo personal y profesional. En primer lugar, la aplicabilidad de lo aprendido en la vida cotidiana ya sea en la familia o en entornos cercanos, e incluso en el vocabulario utilizado hizo de esta estrategia un impulso para su desarrollo personal.

En cuestión a la parte profesional, el trabajo colaborativo que se desarrolló desde las comunidades de aprendizaje creadas los participantes comentaron que estos espacios no solo les propiciaron nuevas ideas, estrategias, técnicas y dinámicas para la práctica educativa, sino también les ofreció una variedad de estilos del habla por parte de sus compañeros, donde se concientizó sobre la entonación, intención y vocabulario en el discurso. Si bien, el discurso es una parte de la actividad profesional que puede resolver problemas en la práctica educativa, como el convertir un tema complejo en uno simple e interesante. Adicionalmente, desde estas comunidades de aprendizaje se crearon vínculos de amistad y compañerismo, es por esta razón, que es importante el crear y fomentar estos espacios de socialización en la formación continua.

El diplomado fue significativo para los participantes de distintas áreas y disciplinas y le ven utilidad para su práctica educativa sin importar las características de la localidad del docente. La lectura es una herramienta transversal y no solo para un grupo de profesores.

Esta estrategia muestra la necesidad de expansión de dichos espacios de formación continua docente en lectoescritura no solamente para el profesorado que imparte materias en lenguaje y comunicación, si no en todas las disciplinas. Los resultados positivos que obtuvieron los docentes pueden crecer paulatinamente y así sumar más agentes de cambio en los entornos con el fin de ir abonando al aprendizaje. Para lograr dicha ampliación de la estrategia es fundamental el apoyo de gobiernos e instituciones, así como la creación de políticas públicas que impulsen la misma.

En lo que respecta a la creación de política pública en formación continua de lectoescritura es recomendable tomar en cuenta el desarrollo personal y profesional del profesorado, ya que este se había dejado de lado en la formación continua de EMS, en donde se hace un marcado énfasis en la actualización en materia teórica y académica. Esta estrategia demostró que uno de los aspectos valorados altamente fue el desarrollo humano que la persona vivió y adquirió en este espacio de formación continua y no solamente el ámbito profesional. Asimismo, es muy importante que dicha formación sea profesionalizante, ya que esta estrategia ofrece un grado académico al docente y no solamente se queda como un curso que este tomó. Al proponer este espacio de formación continua como un diplomado, el docente tiene la oportunidad de utilizarlo para su propio crecimiento académico.



CAPÍTULO 8.

LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE. EXPERIENCIAS A PARTIR DEL DIPLOMADO DE FOMENTO Y ACTIVACIÓN LECTORA

María Isolda Vermont Ricalde
Universidad Autónoma de Yucatán, México
vricalde@correo.uady.mx

Alejandra Galilea Narváez Pech
Universidad Autónoma de Yucatán, México
galilea.narvaez99@gmail.com

Resumen

La lectura y sus vertientes son uno de los principales retos educativos que se enfrentan hoy en día, principalmente en el nivel medio superior donde el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes

(PISA, por sus siglas en inglés) arrojó, en sus resultados del 2018, que solamente el 1 % del alumnado es capaz de “comprender textos largos, tratar conceptos abstractos, contraintuitivos y establecer distinciones entre hechos y opiniones” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2019). Para contribuir a la mejora en la formación integral del alumnado es preciso fortalecer la profesionalización y formación continua de todos los actores involucrados en el proceso de formación escolarizada. Como parte del proyecto Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato, se llevó a cabo el Diplomado de Fomento y Activación Lectora, con dos implementaciones realizadas en modalidad virtual y en las que participaron docentes, bibliotecarios y administrativos de nivel medio superior del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán, la Universidad Autónoma de Campeche y la Universidad Autónoma del Carmen. El propósito de este trabajo es presentar los aportes identificados por los participantes de la segunda implementación del Diplomado, en su dimensión profesional. Se obtuvieron los resultados de una investigación cualitativa, transversal y de alcance descriptivo, en la que se emplearon grupos focales y se analizaron las experiencias de los participantes. El programa de formación significó un espacio de análisis e intercambio de estrategias de fomento y activación lectora, desde un enfoque interdisciplinario y la creación de un modelo eficaz de comunidad profesional de aprendizaje, necesario para orientar innovaciones en el área de la lectoescritura.

Palabras clave: fomento y activación lectora, proceso de enseñanza aprendizaje, educación media superior, comunidad profesional de aprendizaje

Introducción

En septiembre de 2015, durante la LXX Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en Nueva York, "todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas aprobaron 17 objetivos como parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en la cual se establece un plan para alcanzar los objetivos en 15 años" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, s.f., párr.1). El 4to objetivo –"Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos"– propone como una de sus metas que: "de aquí a 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética" (UNESCO, 2016, p. 21).

Siguiendo los lineamientos de la UNESCO, en México se tiene el Marco Curricular Común (MCC) de Educación Media Superior, que propone entre sus líneas de política pública "la educación de excelencia, inclusiva y con equidad" y a los "docentes como ejes del cambio" a través de la profesionalización y actualización (Secretaría Educación Pública, 2022, p. 2).

No obstante, es claro que aún queda bastante camino por recorrer de acuerdo con los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), aplicado a alumnos de 15 años, el cual evalúa hasta qué punto han adquirido los conocimientos y habilidades esenciales para la participación plena en la sociedad. En 2018, se demostró que solamente el 1 % del alumnado era capaz de "comprender textos largos, tratar conceptos abstractos, contraintuitivos y establecer distinciones entre hechos y opiniones" (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2019, p. 3).

Sumado a esto, el Módulo sobre Lectura (MOLEC) evidenció, en su edición de febrero de 2022, (que de la población mexicana de 18 años y más, con educación básica terminada o algún grado de educación media), el 69.2% declaró leer algún material considerado por MOLEC (libros, revistas, periódicos, historietas y páginas de internet, foros o blogs) (INEGI, 2022, p. 15), lo que representa 4.1 % menos respecto a los resultados del 2019.

Así mismo, el panorama a nivel estatal vislumbra una carencia en relación con la educación de nivel medio superior, pues un estudio del 2018 que analizó planteles de bachillerato estatales, comunitarios y a distancia en cinco estados –Morelos, Puebla, Sonora, Veracruz y Yucatán– estableció que "la educación media superior que se ofrece en las comunidades rurales en los bachilleratos estatales, comunitarios y en su modalidad a distancia "es de segunda", tanto por las carencias materiales que enfrentan como por su impacto en lo que se enseña y los aprendizajes que logran los alumnos" (Poy Solano, 2018, p. 36).

Por otra parte, el mismo estudio señala que, en el caso particular de Yucatán, "destaca el impulso hacia la profesionalización de los docentes" a través del Programa de Formación Docente (PROFORDEMS), pues "para el periodo 2015-2016 un total de 1900 docentes cursaron dicho programa". A demás de que, "se ha continuado con cursos de actualización en línea, […] que abren la posibilidad de que los docentes reflexionen sobre su práctica" (Guzmán Gómez, 2018, p. 60). En la misma línea, Agüero Servín, Martínez Álvarez, y Pompa Mansilla (2022) se refieren a la docencia como una profesión que "requiere actualización permanente, conocer los avances y cambios en los contenidos disciplinares y desarrollar habilidades de enseñanza efica-

ces, relevantes a la profesión y […] acordes con las necesidades específicas de los contextos inmediatos en los que se sitúa su práctica docente" (p. 232).

En relación con lo anterior, es posible afirmar que, si se desean alcanzar las metas que plantea la UNESCO a nivel educativo para el 2030, así como mejorar e igualar las condiciones y la calidad de la educación media superior, es necesario que, tanto los docentes como los demás miembros del cuerpo académico y administrativo cuenten con las oportunidades y los recursos para fortalecer su profesionalización y formación continua.

Como parte de una de las estrategias de incidencia del Eje 2 – El lector al centro– del proyecto Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato/ PRONAII/CONAHCYT-319141, surge el Diplomado de Fomento y Activación Lectora, el cual pretende brindar una oportunidad para la formación y profesionalización docente. En este trabajo se presentaron los aportes identificados por los participantes durante la segunda implementación de esta estrategia de incidencia, en su dimensión profesional.

De manera específica, el Diplomado tuvo "el propósito de implementar proyectos transversales de fomento y activación lectora para el desarrollo social, a partir de actividades y estrategias lúdicas, dinámicas y atractivas desde la lectura y la gestión cultural" (Rutas Literarias MX, 2022,). A fin de alcanzar dicho propósito, el Diplomado se dividió en 5 unidades: I. Sociología del fomento de la lectura y la activación lectora; II. La comprensión lectora y estrategias para fortalecerla; III. Tipos de textos y formatos de lectura; IV. Formación de públicos lectores; V. Diseño de planeaciones para fomento y activación lectora. Cada unidad incluyó dos sesiones de seis hora cada una, resultando en 10 sesiones en total: 60 horas presenciales y 60

no presenciales. Cabe señalar que todas las sesiones se llevaron a cabo de manera sincrónica en modalidad virtual.

Aquí vale la pena resaltar la preparación de quienes impartieron las sesiones del Diplomado, pues se contó con ganadores del Premio Nacional de Fomento de la Lectura y la Escritura, y otros premios como: Premio Estatal de Cuento Infantil “Cuentos para despertar valores”; concurso estatal Tiempos de Escritura; así como becarios del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA), El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), el Programa de Impulso y Orientación a la Investigación (PRIORI) y ponentes en congresos nacionales e internacionales.

En resumen, este estudio contribuye a la evaluación y valoración de los resultados de la segunda implementación del Diplomado a partir de las opiniones, experiencias y puntos de vista de los participantes; información que resulta útil e importante para realizar los cambios y mejoras en próximas ediciones, a fin de continuar con la construcción de un modelo de fomento y activación lectora, el fortalecimiento y replica de actividades, el seguimiento e incorporación de mecanismos de retroalimentación y una evaluación que respalda la planificación de futuras intervenciones en el segundo y tercer año del proyecto “Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato” (PRONAII/CONAHCYT-319141).

Así mismo, el presente trabajo busca impulsar la diseminación activa de los resultados del proyecto, particularmente en el Eje 2, los avances y el impacto que ha tenido en las comunidades profesionales donde se ha aplicado para especialistas y público en general.

Metodología

Para la elaboración de este trabajo se empleó el método cualitativo (Quecedo y Castaño, 2002) transversal (Cvetkovic et al., 2021) con alcance descriptivo, ya que los datos fueron generados a partir de las palabras de los participantes. La población considerada fueron docentes, directivos y bibliotecarios del nivel medio superior del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán (COBAY), la Universidad Autónoma de Campeche (UAC) y la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), que tomaron y concluyeron satisfactoriamente con el Diplomado de Fomento y Activación Lectora en su segunda edición, que se llevó a cabo del 10 de septiembre al 3 de diciembre del 2022, en modalidad virtual (n=35).

A fin de lograr un diálogo abierto para indagar en la experiencia de los participantes, se realizó la recolección de datos en grupos focales y entrevistas semiestructuradas, realizadas por medio de reuniones virtuales (plataforma Zoom). Para esto, se dividió la totalidad de la población en seis grupos enlistados de la "A" a la "F", según su área de conocimiento (bibliotecarios y administrativos, actividades de lectura, literatura/ taller de literatura y redacción, biológicas, sociales y humanidades).

Cabe resaltar que la participación en los grupos focales fue totalmente voluntaria, con antelación se les invitó a participar y se les pidió que escogieran una fecha y horario conveniente para la mayoría; quienes, por diversas razones, no pudieron asistir en el horario o día seleccionado se anexaron a otro grupo o respondieron las mismas preguntas planteadas en los grupos focales a través de un formulario de Google. Durante la reunión se les pidió su consentimiento para grabar la sesión con fines de investigación.

Las preguntas realizadas por el moderador cumplieron con el objetivo de evaluar la implementación del Diplomado, y se basaron en ajustes realizados a la primera edición, consensuados por los colaboradores del proyecto.

La muestra se redujo a los participantes que asistieron (n=23, más 4 que respondieron a través del formulario), tal como se enseña en la siguiente tabla.

Tabla 1. Población grupos focales

Grupo	Institución	Asistencia
A) Bibliotecarios y administrativos	COBAY Cepeda, Dzemul, Progreso Tixcocob, Tixpéhual y Sacalum; preparatoria Diurna Campus II UNACAR	Sí (n=7)
		No (n=0)
B) Actividades de lectura	COBAY Chenkú (n=2), Sacalum	Sí (n=3)
		No (n= 0)
C) Literatura/ Taller de literatura y redacción	COBAY Chemax, Halachó	Sí (n= 2)
	COBAY Peto, Teabo, Chenkú y Valladolid; preparatoria Dr. Nazario Víctor Montejo Godoy – UAC	No (n= 6)
D) Biológicas	COBAY Peto, preparatoria Diurna Campus II UNACAR, preparatoria Doctor Víctor Nazario Godoy- UAC	Sí (n= 3)
	Preparatoria Diurna Campus II UNACAR	No (n= 1)
E) Matemáticas	Preparatoria Ermilo Sandoval Campos-UAC, UNACAR (licenciatura), preparatoria Diurna Campus II UNACAR (3)	Sí (n= 5)
		No (n= 0)
F) Sociales y humanidades	COBAY Yaxcaba, preparatoria Dr. Nazario Víctor Montejo Godoy – UAC, Facultad Educación UADY (estudiante de posgrado)	Sí (n=3)
	UNACAR	No (n= 1)
Respuestas a través de formulario	Preparatoria Diurna Campus II UNACAR (2), preparatoria Lic. Ermilo Sandoval Campos, COBAY Progreso	n=4
Total, de participantes en los grupos focales		27

Nota. Elaboración propia. Fuente: grabaciones de las sesiones de grupos focales.

De acuerdo con Contreras (2003) la dimensión profesional del docente constituye un entramado de distintos aspectos, como el institucional, didáctico, personal, social e interpersonal. En este estudio se analizaron dos grandes categorías de esta dimensión: *Metodología de Enseñanza Aprendizaje y Comunidades Profesionales de Aprendizaje*. La primera corresponde a la didáctica, es decir "la forma en que el conocimiento es presentado a los estudiantes para que lo recreen […]" (Contreras, 2003, p. 2) y, la segunda, se refiere al aspecto interpersonal que se traduce en "la práctica docente [que] se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directores, madres y padres de familia" (Contreras, 2003, p. 2).

Resultados

Una vez realizadas las entrevistas grupales en lo que refiere: *¿Qué aspectos profesionales desarrollaste a partir del diplomado?,* el análisis de datos se llevó a cabo a partir de la recuperación de los fragmentos línea a línea –omitiendo datos personales – y la codificación axial. El análisis se estructuró a partir de la percepción recuperada de los fragmentos de los grupos focales que tomaron el Diplomado. A continuación, se describen los resultados de las categorías de análisis y los comentarios de los participantes.

Metodología de enseñanza y aprendizaje. Para esta primera categoría de análisis las palabras de Rochina Chileno et al. (2020), quienes afirman que:

> el aprender y enseñar constituye, en general, una actividad que garantiza la apropiación activa y creadora de la cultura en la que se intercambian, se recrean y se crean significados, sentimientos y

> modos de actuación que permiten comprender (darle sentido) a la realidad objetiva y subjetiva, y actuar sobre ella para adaptarse y/o transformarla (p. 387).

De acuerdo con lo anterior, se exponen algunos comentarios de los participantes del diplomado sobre cómo buscan que los jóvenes logren apropiarse de las distintas lecturas y los conocimientos para aplicarlos en sus diferentes contextos:

> Participante grupo focal D: "¿para qué te va a servir el que esta persona te hable?, por decir algo, vamos a poner un ejemplo de Don Quijote … ¿por qué te sirve Don Quijote ahora? ...que aprendan cómo aplicar esa enseñanza en su vida diaria, (…) así es como yo trato de ayudarles en la lectura (…) lo poco que les enseñamos o los pocos libros que les aplicamos en Biología, pues lo interpreten en base a sus necesidades".
>
> Participante grupo focal A: "a través de la lectura, a través de un cuento, una poesía puede buscar muchas maneras de darla a conocer, ¿verdad? No es necesario que nosotros la impongamos, sino que ellos busquen la forma que les guste y que ellos comprendan lo que están leyendo, si ellos comprenden y les gusta pues va a ser más fácil que ese aprendizaje sea significativo para toda la vida".
>
> Participante grupo focal E: "no solamente un texto literario puede ser interesante para ellos, que un texto científico lo pueden desmenuzar y nosotros también lo podemos estructurar para que el estudiante tome más interés sobre la asignatura […] pude identificar qué era

> leer y cómo implementarlo con mis estudiantes desde la asignatura, desde el punto de vista sensorial, desde el punto de vista emocional".
>
> Participante grupo focal F: ¿cómo se puede hacer que aprendan sobre historia y un juego?, […] investigar qué tipos de juegos hay, ¿por qué? porque lo tenemos que adaptar al contexto de los chicos, este diplomado me sirvió en mi experiencia, (…) [para] aplicarlo a mis trabajos y ver la necesidad de mi grupo".

Según estos testimonios es posible afirmar que, gracias al Diplomado, los participantes desarrollaron nuevos métodos, no solo para el fomento y la activación lectora, sino también para su práctica profesional, como la apropiación de los conocimientos a través de la lectura, la selección de diferentes tipos de textos y la gamificación.

Integración de las Tecnologías de la Información (TIC). Entendemos por TIC al "conjunto de técnicas, desarrollos y dispositivos avanzados derivados de las nuevas herramientas (software y hardware), soportes de la información y canales de comunicación que integran funcionalidades de almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información" (Fernández Fernández, 2010, p. 1), se sabe que, si bien las nuevas tecnologías han surgido fuera del contexto educativo (Cabero, 2005), hoy forman parte fundamental de la vida del ser humano, y por lo tanto, es necesario e inevitable que ya se encuentren en el ámbito escolar. Por ello, "el uso de las TIC supone romper con los medios tradicionales, pizarras, lapiceros, etc.; y dar paso a la función docente, basada en la necesidad de formarse y actualizar sus métodos en función de los requerimientos actuales" (Granados, 2015 citado en Hernández, 2017, p. 330).

Al trascribir las entrevistas fue posible extraer fragmentos que atestiguan cómo el Diplomado marcó una diferencia en el uso de las TIC como herramientas para el fomento y activación lectora:

> Participante grupo focal A: “una de las estrategias que nosotros hicimos en el proyecto que terminamos, era utilizar las redes sociales y, obviamente, esto ha desencadenado un poquito la euforia de que cada uno quiere hacer un video y eso nos ayuda muchísimo ¿por qué? Porque como yo les comentaba, la biblioteca es muy pequeña y no tiene muchos libros, pero yo afortunadamente tengo una biblioteca virtual y en esa biblioteca virtual puedo compartirle todos los libros que considero que pueden utilizar”.
>
> Participante grupo focal A: “yo fui absorbiendo un poco de cada cosa, de lo que me iba a servir para trabajar en línea (…) las camaritas y platicar e interactuar con los compañeros, a mí sí me daba un poco de dificultad [me sentía] inseguro, pero pues ahorita ya terminado el diplomado, el panorama para mí pues al menos ha cambiado, tal vez no un 100 %. pero pienso que ha mejorado bastante y sí me sirvió bastante”.
>
> Participante grupo focal C: “pude mejorar en las nuevas formas de enseñanza y también descubrí que la lectura para los jóvenes no es aburrida… que puede uno utilizar otras estrategias como los cómics, como el tiktok”.

Con lo anterior el uso de las TIC está cambiando las formas de hacer el fomento y la activación lectora y la transformación de la práctica docente, a través de nuevas estrategias y con métodos como son las redes sociales y el internet.

Transferencia de conocimientos. Se define el concepto de transferencia de conocimientos a partir de los apuntes de Medina Moya y Jarauta Borrasca (2013) como las estrategias que usa el docente para relacionar el contenido con escenarios reales o bien con la futura práctica profesional de los estudiantes. A partir de los fragmentos recuperados de los docentes, administrativos y bibliotecarios es pertinente identificar los saberes que se abordaron en cada sesión del diplomado.

> Participante grupo focal D: "como docente me ayudó a tratar de que ellos [los alumnos] apliquen lo que leen y lo interpreten acorde a sus necesidades, dónde viven, con quién viven, con su familia y demás".
>
> Participante grupo focal C: "a mí me gusta estos cursos y talleres por los materiales que suelen dar (…) que nos los dan de manera física, digital y a mí me gusta archivar, documentar lo que son textos literarios, literatura, textos de comunicación, para que yo pueda incluirlos en mi desempeño laboral y compartirlo con mis alumnos".
>
> Participante grupo focal B: "la verdad para mí fue un gran aprendizaje, tanto las herramientas que dieron, los conocimientos, las aportaciones que dieron los compañeros las fui agarrando para llevarlas a cabo con mis alumnos".

Asimismo, la trasferencia de conocimientos se ve involucrada en la aplicación de proyectos transversales. La transversalidad, se incluye como parte de los fundamentos de los programas de asignatura del Colegio de Bachilleres, donde se define como:

> una estrategia para lograr la formación integral y pertinente del estudiante, que considera los contenidos culturales, éticos, estéticos de bienestar, relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, así como los que potencian las habilidades intelectuales y humanas que configuran al ciudadano que cada sociedad requiere (Colegio de Bachilleres, 2018, p. 8).

Es así como se genera un diálogo y vinculación entre las diferentes diciplinas con la finalidad de favorecer la formación integral de los bachilleres; esto mismo se identifica en las propuestas de los proyectos desarrollados, de manera colaborativa, en el Diplomado, tal como lo mencionan los participantes:

> Participante grupo focal F: "me han surgido varias ideas de que (…) no se ha presentado la oportunidad, sino hasta ahorita para planear los proyectos transversales, pero yo espero que se pueda aplicar uno de tanto que vimos como, por ejemplo, la recolección de los libros, son reciclados, pero desde luego en buen estado… y espero poder llevarlo a la práctica desde el colegio donde me encuentro".

> Participante grupo focal C: "los proyectos que presentaron los maestros que fueron muy productivos que pienso que si (…) al aplicarlos pues va a ser un mejor desempeño y una mejor comprensión por parte de mis alumnos".

Entre los aportes en esta categoría destacan: la contextualización de los conocimientos adquiridos, la adquisición de herramientas y materiales para la actualización en su práctica docente y el uso de proyectos transversales. Entre los proyectos realizados por esta segunda generación del Diplomado tuvieron como objetivo fomentar la lectura y la comprensión lectora a

través de la representación de obras literarias, cuentos, diversificación de textos, el uso de plataformas digitales, el intercambio de materiales y el uso de espacios determinados de los planteles escolares. Con esto, se puede observar cómo la transferencia de conocimiento forma parte importante en la profesionalización de los docentes, siendo parte de los resultados de la experiencia de haber cursado el Diplomado.

Comunidades Profesionales de Aprendizaje. En la actualidad, el trabajo colaborativo es una de las principales estrategias que se utilizan para el desarrollo profesional docente y la mejora de la práctica educativa; en sintonía, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) "se comprenden como un espacio de fortalecimiento del trabajo entre docentes con el fin de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, buscan abordar integralmente los desafíos de toda escuela, mejorar resultados, fortaleciendo el trabajo docente" (Aparicio-Molina y Sepúlveda-López, 2018, p. 56).

Tras la experiencia del Diplomado, los participantes reconocieron que la escucha y la convivencia con otros docentes y agentes educativos les permitió ampliar sus conocimientos y estrategias, a partir de las vivencias en cuanto a la práctica del fomento y activación lectora, que sus compañeros compartieron durante las sesiones virtuales:

> Participante grupo focal D: "la parte de convivencia con otros docentes, pues muy gratificante compartir en algunas tareas, como bien decía la maestra Beatriz, no solo con docentes del área de la salud y del área experimental, sino en tareas anteriores como otros tipos de docentes de otras áreas, de otras academias, e incluso con bibliotecarios, bibliotecarias. Entonces, el rescate de diversos tipos

de estrategias, el conocer, el compartir, intercambiar ideas y aplicar lo que es la transversalidad".

Participante grupo focal C: "llevo experiencias de otros compañeros, conozco lo que es su forma de trabajo, sus estrategias. La mayoría de ellos los tengo que adaptar en mi contexto y mi entorno, porque a veces difiere mucho lo que se va a planear y lo que se va a diseñar, pero vemos cómo adaptar el contexto de cada uno de los temas que vayamos a dar, sobre todo las estrategias, es muy significativo y valioso porque nos permite actualizar nuestro desempeño".

Dentro de esta categoría de análisis se encuentra la diversidad de estudiantes que tomaron el Diplomado, ya que, entre los inscritos, no solamente se encontraban docentes de distintas áreas de conocimiento como biología, química, matemáticas, historia y encargados de lectura, sino que también participaron bibliotecarios, administrativos y directivos. De igual manera, se contó con la participación de diferentes planteles del COBAY de Mérida y del interior del Estado (Peto, Progreso, Tixkokob, Dzemul, Tixpéhual, Sacalum, Halachó, entre otros), así como también, de universidades del Estado de Campeche, tales como la UAC y la UNACAR.

Diversidad de estudiantes que tomaron el Diplomado. Bolam, McMahon, Stoll y otros (2005, citados en Bolívar Ruano, 2013), hablan de la apertura, redes y asociaciones como una de las características de las CPA eficaces; dentro de esta característica "los miembros se involucran activamente con otras escuelas, centros, universidades, instituciones y otras agencias" (p. 3), por ello, es relevante hablar sobre la diversidad de estudiantes que tomaron

el Diplomado, lo cual también fue un punto favorable reconocido por los participantes:

> Participante grupo focal B: "lo positivo fue todo lo que teníamos cada maestro que traía desde su bagaje eh cultural e intelectual, pudieron ellos conversarlo y ponerlo en la mesa, nos sirvieron de mucho para establecer nuevas estrategias, nuevas ideas, aplicar[lo]; yo estoy muy satisfecho con mi equipo de la estrategia (…) que terminamos o con la que terminamos entregando al final".
>
> Participante grupo focal C: "al tener compañeros de otros lugares, otras universidades, me pude dar cuenta de que cada uno tiene un campo de trabajo diferente y tengo que adaptarme a las necesidades ya desde cada uno de ellos".
>
> Participante grupo focal F: "me enriquecieron desde su experiencia, tuve compañeros que ya tienen muchísimos años en la docencia y me ayudaron bastante y (…) otros que con experiencias, asignaturas diferentes sobre todo porque en las escuelas tendemos a reunirnos en academia con los que son de nuestra misma asignatura y jamás conocemos a los de las otras áreas, entonces aquí fue al revés, yo tuve la oportunidad y eso me gustó mucho, de conocer profesores que enseñan matemáticas, física, biología… materias que yo no domino pero que aprendí un poquito de todos ellos".
>
> Participante grupo focal B: "disfruté mucho la creatividad de los compañeros, la experiencia, las diferentes disciplinas y cómo todas estas se podían encaminar o encauzar al fomento a la lectura".

Como se ha demostrado con los testimonios la diversidad de participantes permitió la creación de comunidades de aprendizaje, lo que a su vez contribuyó con la socialización de los conocimientos y la adquisición de estrategias para la profesionalización y formación continua en el fomento y activación lectora.

Conclusiones

A partir del análisis de los comentarios recolectados en los grupos focales, es posible afirmar que una de las principales aportaciones que tuvo el Diplomado fue la contribución a la profesionalización y formación continua de los cuerpos académicos y administrativos, con lo cual se logra responder a las necesidades actuales de la educación. Al mismo tiempo, los participantes lograron apropiarse, socializar, recrear e innovar en los conocimientos y herramientas para adecuarse a las necesidades que competen a su contexto sociodemográfico; por consiguiente, la estrategia de incidencia es congruente y cumple con el objetivo del Eje 2 del Proyecto: "Desarrollar e implementar estrategias didácticas, innovadoras y articuladas que reposicionan y profesionalicen al fomento lector como un espacio de desarrollo personal, profesional y comunitario" (Alcocer Vázquez, et al., 2021).

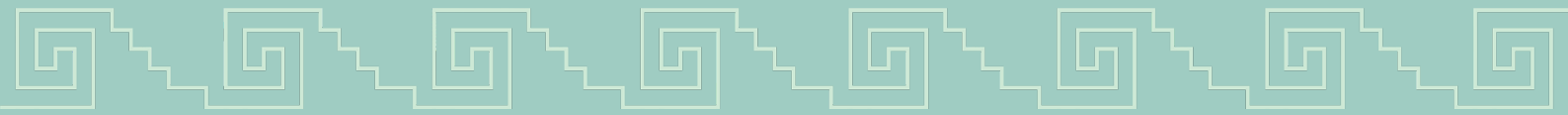
Por otra parte, el Diplomado contribuyó a resolver la problemática de las carencias en la enseñanza aprendizaje del nivel medio superior en los planteles de la Península; lo que, a su vez, se suma a los esfuerzos por alcanzar las metas del 4 Objetivo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la UNESCO.

Los aportes para la dimensión profesional, identificados por los participantes pueden organizarse en dos grandes categorías: *Metodología de Enseñanza Aprendizaje y Comunidades Profesionales de Aprendizaje*; que a su vez albergan otras subcategorías como: Integración de TIC y Transfe-

rencia de Conocimientos. Asimismo, se debe recalcar que dichos aportes no se quedan a nivel teórico, sino que se trasfieren a la práctica con la ejecución de los proyectos planteados en la 5ta. unidad del Diplomado y otros más que puedan surgir de la creatividad y las necesidades de cada plantel; un ejemplo es *La biblioteca viajera* la cual "recorre diferentes planteles del Colegio de Bachilleres de Yucatán para acercar a los estudiantes los libros de su interés" (Plantel Cobay Halachó, 2023), un esfuerzo coordinado por dos egresadas de la segunda edición del Diplomado: Fomento y activación Lectora, pertenecientes al COBAY de la comunidad de Halachó. Así como éste, se podrían encontrar otros frutos producto del Diplomado, por lo que se sugiere realizar un seguimiento de egresados para corroborar cómo han trasformado sus espacios educativos a partir de esta herramienta de profesionalización en la lectura.

Se ha cubierto la idea del libro y la lectura más allá de la forma tradicional, permitiendo que redescubran su gusto por la lectura y ahora ellos la ven como una herramienta transversal que abarca todas las áreas y entornos de conocimiento; encontrando nuevas formas de lectura en ambientes digitales, como el uso de Tik Tok, Booktube, memes, entre otros.

Por último, queda de manifiesto la relevancia y el significado que cobró la implementación de la estrategia de incidencia; no solo de superación personal y profesional lo que se tradujo en la promoción de proyectos para sus estudiantes y sus comunidades. Por esta misma razón, la continuidad y gran participación que hubo desde la primera implementación (abril – julio, 2022) fue gracias al efecto "bola de nieve" que se ha creado y en el que los profesores comparten sus experiencias con sus pares y los animan a ser parte de una siguiente generación.



CAPÍTULO 9.

¿CÓMO APRENDE EL PROFESORADO MEXICANO DEL BACHILLERATO EN UN TALLER SOBRE COMPETENCIA LECTORA?

Damiana Leyva Loría
Programa Nacional Salas de Lectura, México
damiana.leyva@gmail.com

José Rovira Collado
Universidad de Alicante, España
jrovira.collado@ua.es

Resumen

Se espera que la escuela funcione como mecanismo para la movilidad e igualdad social. Sin embargo, en la práctica tiende a perpetuar la desigualdad ya que, además de las

diferencias de recursos recibidos entre los distintos planteles, afronta el reto de aceptar reformas educativas sin materiales didácticos adecuados ni capacitación docente para los nuevos enfoques pedagógicos. A este problema se suman las evaluaciones PLANEA que demuestran en Yucatán una diferencia significativa en el desarrollo de competencia lectora entre bachilleratos privados y autónomos, en comparación con los otros subsistemas. Además, durante los últimos veinte años, los informes de la OCDE sobre la competencia lectora en México indican que ésta ha tenido un desarrollo a la baja. A partir de esta problemática surge la pregunta: Si se imparte un taller para la creación de un recurso didáctico, ¿cómo influye éste en el desarrollo de la competencia lectora entre la planta docente del COBAY? Esta pregunta es el punto de partida de un estudio de caso de investigación-acción pragmática, con enfoque en el aprendizaje a través de la acción en forma virtual. El taller lo realizamos se ejecutó en cinco sesiones durante junio y julio de 2022, enseñamos los conocimientos y procesos de la competencia lectora, con miras a la creación de un recurso didáctico entre el profesorado participante en el taller. Los resultados evidencian la necesidad de capacitación docente en lectura y escritura funcional, así como motivación y entusiasmo docente por aprender sobre ella y también por desarrollar su competencia digital.

Palabras clave: formación docente, alfabetización funcional, aprendizaje en línea, práctica pedagógica, desigualdad social

Competencia lectora y desigualdad social

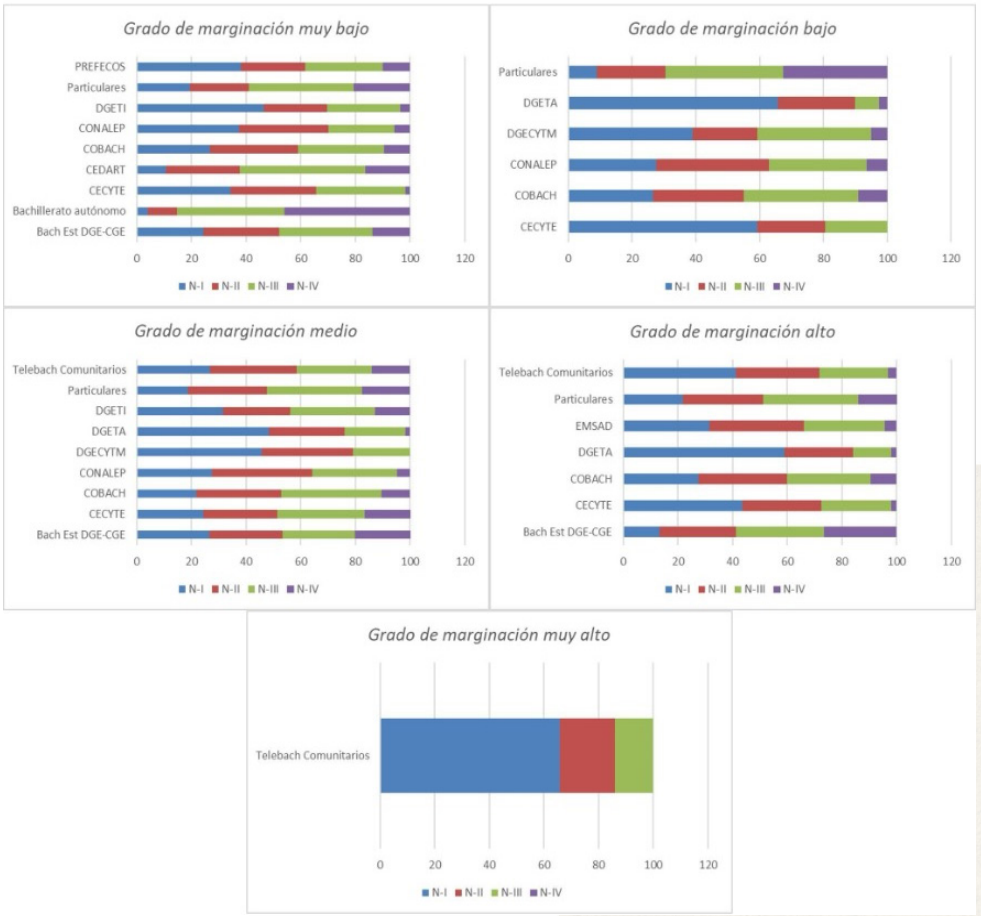
En México conviven dos visiones y prácticas acerca de las escuelas públicas y su relación con la inclusión social. Por un lado, se espera que la escuela sea un mecanismo para la movilidad social y la igualdad. Sin embargo, esta esperanza contrasta con la realidad de muchas instituciones

públicas. Además de tener recursos económicos desiguales, dependiendo del subsistema educativo y la zona geográfica en la que se encuentran, se enfrentan al dilema de tener reformas educativas que carecen de materiales didácticos innovadores y tampoco contemplan la capacitación docente con nuevos enfoques pedagógicos (Martínez-Rizo, 2019).

Además, en México se condiciona el ingreso a las universidades a partir de un examen de admisión que evalúa la competencia lectora sofisticada de textos informativos, literarios y poéticos, con base en los estándares del *College Board* y el nuevo EXANI-II (CENEVAL, 2022; College Board, 2020). En contraste, las evaluaciones PLANEA para Educación Media Superior indican que los niveles de competencia lectora han sido deficientes entre los años 2015 a 2017 (SEP, 2022), y un análisis comparativo de la prueba PLANEA en todos los subsistemas del estado de Yucatán, en 2017, confirma la perpetuación de desigualdades educativas en función de la región geográfica y el subsistema educativo, como se ilustra en la figura 1.

Estos resultados coinciden con otro estudio de caso, el cual demostró que el alumnado en un centro educativo público de educación media superior en Puebla tiene graves carencias en el desarrollo de los procesos lectores necesarios para la competencia literaria exigida en la educación superior (Leyva-Loría et al., 2019). Esta información se relaciona con los resultados PISA para tercer año de secundaria en las últimas dos décadas, se demuestra que el nivel de competencia lectora se encuentra entre los más bajos de los países miembros de la OCDE, como se aprecia en la figura 2.

Figura 1. Competencia lectora según grado de marginación y subsistema en Yucatán (2017)



Fuente: Elaboración propia con base en SEP, 2022.

El desarrollo de la competencia lectora desde las primeras etapas educativas es fundamental para permitir un acceso integral a la información escrita

de cualquier tipo y así como para superar las desigualdades. Asimismo, es imprescindible identificar las diferencias entre comprensión y competencia lectora (Jiménez Pérez, 2014), siendo el segundo mucho más amplio, principalmente descrito como la habilidad de cualquier ser humano para usar su comprensión lectora de forma adecuada en un contexto concreto.

Figura 2. Informe PISA. Competencia lectora en México: 2000-2018

Fuente: Leyva Loría et al., 2019.

Competencia lectora en el Cobay

El equipo de investigación e incidencia del proyecto "Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato", encontró problemáticas similares a las anteriormente citadas con el alumnado del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán (COBAY). En los informes se reportó que el alumnado desarrolla una alta producción de textos de baja epistemicidad, exigencia cognitiva creativa nula y tampoco se evidenció expresión y argumentación de

ideas (Loría y Leyva Loría, 2021). Por otro lado, al analizar los hábitos lectores y prácticas de escritura de los docentes del mismo centro educativo, se evidenció que las principales dificultades en la lectura son 1) limitación visual; 2) falta de concentración y, 3) falta de comprensión global del texto. De igual manera, es poco frecuente que el profesorado emita juicios sobre textos leídos y se evidenció la necesidad de prácticas formativas de escritura funcional y creativa. Estos resultados demuestran los obstáculos normativos, institucionales, de comunicación horizontal e innovación, así como la epistemología que construye la práctica docente respecto de la lectura y escritura, los cuales inciden directamente en los procesos lectores del alumnado (Hernández Marín y Canto Herrera, 2021).

A partir de estos antecedentes, el equipo de investigación e incidencia planteó como objetivo general de investigación en el COBAY "analizar la conformación de sujetos letrados a través de la implementación y evaluación de estrategias de formación de públicos lectores y prácticas de escritura que impulsen la alfabetización plena, donde el sujeto que lee y comprende al final es capaz de apropiarse del lenguaje y participar con una voz propia en el mundo que lo rodea" (Alcocer Vázquez et al., 2021).

Este objetivo incluye tres ejes rectores y el que enmarca los resultados de este capítulo es el "Eje 1. El lector al centro", cuyo objetivo de incidencia es "crear espacios de formación y acompañamiento lector desde el fomento de la lectura, procurando el surgimiento de una voz propia y reflexiva con perspectiva de género e inclusión". Por otro lado, la estrategia que guía estos resultados es el número 2 "talleres de activación lectora para docentes con visión inclusiva, orientada a la cultura de paz, así como a la perspectiva de género". Por último, la meta de investigación correspondiente es la "identificación de perfiles lectores y prácticas de escritura con seguimiento anual comparativo

a partir del diagnóstico realizado". Las raíces del desarrollo de la competencia lectora (Pearson y Cervetti, 2017) son intrínsecas en el diseño de esta propuesta.

Para lograr estas metas, se conformó un equipo tecnopedagógico encargado de impartir un taller virtual para el desarrollo de la competencia lectora en la planta docente del COBAY, con una duración de 20 horas totales, donde se promoviera una visión inclusiva, la cultura de paz, así como la perspectiva de género (Alcocer Vázquez et al., 2021).

A partir de los planteamientos del equipo de investigación e incidencia, el equipo tecnopedagógico formuló la siguiente pregunta que guio la investigación: Si se imparte un taller para la creación de un recurso didáctico, ¿cómo influye este en el desarrollo de la competencia lectora entre la planta docente del COBAY? Dicha pregunta condujo al siguiente objetivo de investigación: diseñar, ejecutar y valorar un taller virtual para el fomento de la competencia lectora titulado "Leer desde mi asignatura". Los objetivos específicos fueron los siguientes:

1. Conocer el nivel de competencia lectora del profesorado COBAY inscrito al taller.
2. Valorar los recursos didácticos para el desarrollo de la competencia lectora creados por la planta docente.
3. Reflexionar acerca del aprendizaje a través de la acción entre la planta docente y la tallerista.

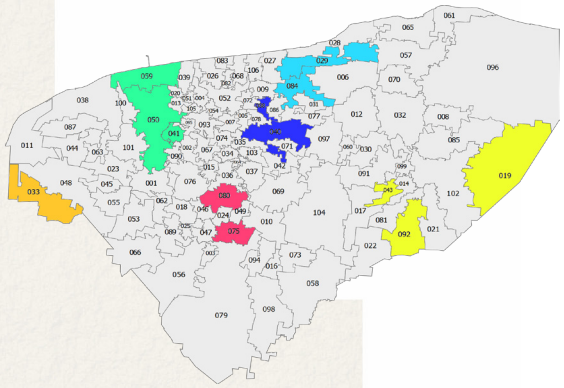
Diseño y método de investigación

El equipo tecnopedagógico sustenta este proyecto con el diseño de una investigación-acción pragmática, y su enfoque es el aprendizaje desde la acción virtual (Coghlan, 2005; Pearce, 2011; Revans, 2016; Riel, 2019;

Rigg, 2014). Este enfoque busca la creación de arenas de diálogo entre dos partes involucradas, a partir de interacciones con el uso de las TIC. Por un lado, el equipo tecnopedagógico conforma una "arena externa" al centro educativo, pues fungen como 'talleristas'; por otro, la "arena interna" está conformada por la planta docente de bachillerato que labora en el COBAY y que se inscribió de manera voluntaria al taller propuesto. Por lo tanto, ambas arenas comparten la preocupación acerca del aprendizaje de la competencia lectora, tanto de manera personal como profesional y trabajarán juntos para ser agentes de cambio (Greenwood y Levin, 2007; Kemmis et al., 2014; Rowell et al., 2015).

La "arena externa" está conformada por el equipo tecnopedagógico que, en conjunto, tiene dieciséis años de experiencia en investigación sobre didáctica de la literatura en entornos reales y virtuales, así como experiencia en formación docente y mediación virtual con enfoque literario. La "arena interna" inició con treinta y dos integrantes de la planta docente del COBAY, ubicados en distintos municipios del estado de Yucatán (ver Figura 3). El profesorado participó en el taller durante cinco sesiones síncronas los sábados del 4 de junio al 2 de julio de 2022, en un horario de 8:00 a 10:00 horas Esto se complementó con el trabajo asíncrono realizado durante diez horas.

Figura 3. Municipios de procedencia de la planta docente inscrita al taller en Yucatán



Fuente: Elaboración propia con información de Leyva-Loría, 2022.

Una característica fundamental de este proyecto será el tiempo de trabajo de campo, ya que se espera realizar talleres durante tres años. El proyecto de incidencia inició con las investigaciones preliminares durante la pandemia en 2021 y fue aprobado en 2022, por lo que finalizará en el año 2024. Sin embargo, este capítulo está centrado en el primer ciclo de investigación.

Las sesiones síncronas se realizaron desde la plataforma *Zoom* y las actividades asíncronas desde la plataforma *Google Classroom*. Los datos se recopilaron a través de cuestionarios realizados en *Google Forms* con preguntas abiertas y cerradas. De igual forma realizamos grabaciones en video de cada sesión de los talleres y se almacenaron en *YouTube* para la retroalimentación docente. Las bitácoras de la tallerista fueron creadas en *Documentos Google y en Microsoft One Note* y posteriormente se capturaron en publicaciones de blog. Por último, los recursos didácticos creados por la planta docente están publicados en *Blogger.*

El taller virtual se diseñó con base en la operacionalización para la competencia lectora propuesta por la OCDE (2018) y estuvo enfocado en el análisis de textos expositivos, narrativos y poéticos. De igual manera se tomó el parámetro del Marco Común Europeo de las Lenguas para la interacción en línea y la mediación (Consejo de Europa, 2020). El análisis de los datos se basó en diversas estrategias de codificación (Saldaña, 2013), de acuerdo con las características de cada instrumento, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Análisis de datos y estrategias de codificación

Fase de análisis	Instrumento(s)	Estrategia(s) de codificación
Diagnóstico	1) Evaluación College Board 2) Foro de Classroom	1) Codificación evaluativa 2) Dos ciclos: a) Codificación de emociones b) Codificación focalizada
Aprendizaje desde la acción virtual	Cuatro grabaciones del taller, desde la sesión dos hasta la cinco, de 120 minutos cada una	Ciclo 1: Codificación de procesos Ciclo 2. Codificación focalizada
Evaluación de la competencia lectora	Quince recursos didácticos	Ciclo 1: Codificación evaluativa Ciclo 2: Codificación focalizada
Reflexión de la acción	1) Bitácora de la tallerista 2) Cuestionario de evaluación docente	1) Dos ciclos: a) Codificación de emociones b) Codificación focalizada 2) Dos ciclos: a) Codificación “in vivo” b) Codificación focalizada

Fuente: Elaboración propia.

La integridad metodológica se desarrolló a partir de estrategias recomendadas para la investigación cualitativa, así como para la investigación-acción (Bradbury Huang, 2010; Coghlan, 2005; Herr y Anderson, 2015; Ivankova, 2015; Levitt, 2020). Como se puede observar en la tabla 1, en cada fase de análisis se procuró la triangulación de datos a partir de los diferentes instrumentos; de igual manera se realizaron diferentes estrategias de codificación para lograr los objetivos del estudio; también se aclaró el sesgo de investigación con la inclusión del proceso reflexivo de la tallerista y la planta docente en la sección de resultados. Por último, se creó un registro de auditoría en un blog, el cual detalla los procedimientos del estudio de acuerdo con la tabla 2.

Tabla 2. Registro de auditoría para incrementar la confiabilidad del estudio

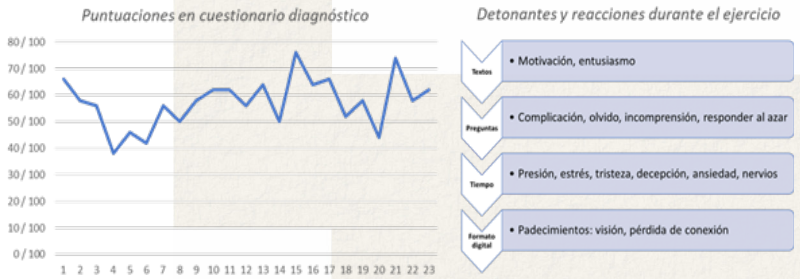
Fase de análisis	Estrategia / Referencia
Diagnóstico	Evaluación College Board desde un Formulario de Google (Leyva-Loría, 2022).
	Recopilación de respuestas del Foro (Leyva-Loría, 2023m)
Aprendizaje desde la acción virtual	Evidencia de cuatro sesiones síncronas y precodificación (Leyva-Loría, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d)
Evaluación de la competencia lectora	Evidencia de la evaluación elaborativa realizada a los quince productos didácticos (Leyva-Loría, 2023e)
Reflexión de la acción	Bitácoras de la tallerista de las cinco sesiones (Leyva-Loría, 2023f, 2023g, 2023h, 2023i, 2023j)
	Foro sobre expectativas docentes (Leyva-Loría 2023l)
	Respuestas sobre la evaluación docente (Leyva-Loría 2023k)

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

El nivel de competencia lectora del profesorado inscrito es deficiente, pues la calificación promedio de los veintitrés participantes fue de 57 puntos y la moda fue de 58. Si bien expresaron que las lecturas fueron de su agrado, los principales detonantes negativos para la resolución del cuestionario fueron el manejo del tiempo, pues tuvieron 40 minutos totales para leer siete lecturas de entre 100 y 650 palabras cada una, una gráfica y 50 preguntas. También afirmaron que el nivel de las preguntas fue difícil (ver figura 4).

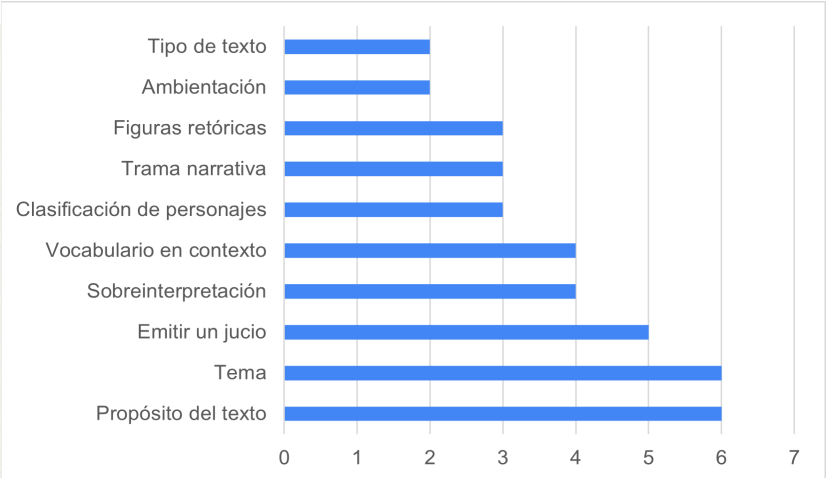
Figura 4. Resultados, detonantes y reacciones al resolver el cuestionario diagnóstico



Fuente: Elaboración propia.

Se finalizaron quince recursos didácticos, los cuales contienen una lectura de entre 100 y 650 palabras, así como preguntas de cada proceso cognitivo (localizar información, comprender, evaluar y reflexionar). Al valorar la claridad de las preguntas realizadas para los textos, detectamos imprecisiones en las respuestas que requieren pensamiento inferencial, así como en la reflexión personal acerca del texto (ver figura 5).

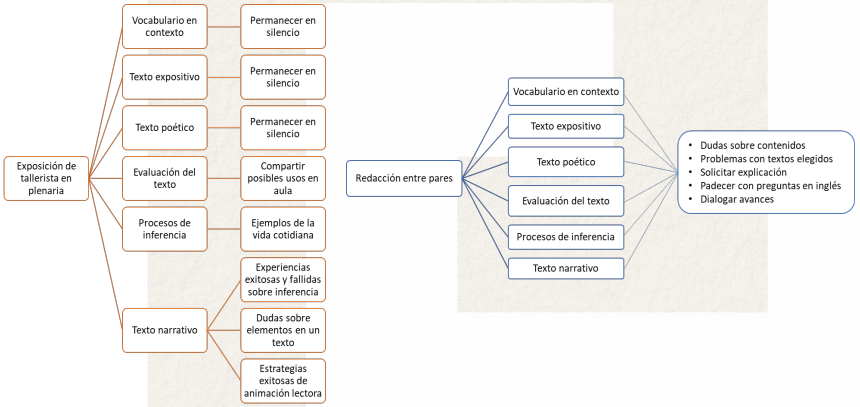
Figura 5. Imprecisiones en recursos didácticos creados



Fuente: Elaboración propia.

La estructura de todas las sesiones fue plenaria inicial, trabajo colaborativo y plenaria final. El objetivo fue exponer el tema al inicio para que después trabajaran en equipo para analizar sus textos y redactar las preguntas. La ejecución de ambas actividades evidenció un patrón de comportamiento. Mientras que en la plenaria el profesorado permaneció en silencio y manifestó la comprensión de los temas, en el trabajo colaborativo evidenciaron diferentes actividades sobre problemas de comprensión textual y su relación con los temas expuestos en plenaria, así como la solución de estos a través del diálogo (ver figura 6).

Figura 6. Diferencias en el aprendizaje a partir de la exposición y la redacción entre pares



Fuente: Elaboración propia.

Además de las actividades programadas, surgió un nuevo tema que no estaba previsto y se tuvo que incluir: la alfabetización digital. Durante las sesiones se utilizaron diferentes herramientas tecnológicas para favorecer el trabajo colaborativo. Sin embargo, estas dieron pie a distintos aprendizajes y retos a superar (ver tabla 3).

Tabla 3. Alfabetización digital. Ejercicios y solución de problemas

Desencadenante	Reacciones docentes	Consecuencias
Usar Biblioteca virtual en Classroom	> Compartir biblioteca con alumnado y colegas > Tener lecturas en inglés con nivel sofisticado	> Sugerir a docentes que compartan acervo virtual > Elegir lectura de nivel intermedio que agraden a docente y alumnado por igual > Elegir una lectura que no sea de la biblioteca virtual
Participar en Foro de Classroom	> Padecer en el Tablón de Classroom e incumplir la actividad > Sugerir actividad como 'Tarea de pregunta' en vez de 'Foro' > Explicar pasos a seguir para publicar 'Tarea de pregunta'	> Aplicar sugerencias docentes en Classroom
Responder Formulario Google	> Errar acceso al recurso bloqueado > Solicitar enlace en chat > Preguntar cómo capturar datos > Incumplir la actividad	> Corregir configuración de G-Forms > Compartir enlace en chat de Zoom y Classroom > Guiar a docentes con proyección en pantalla > Capturar datos de docentes en Jamboard

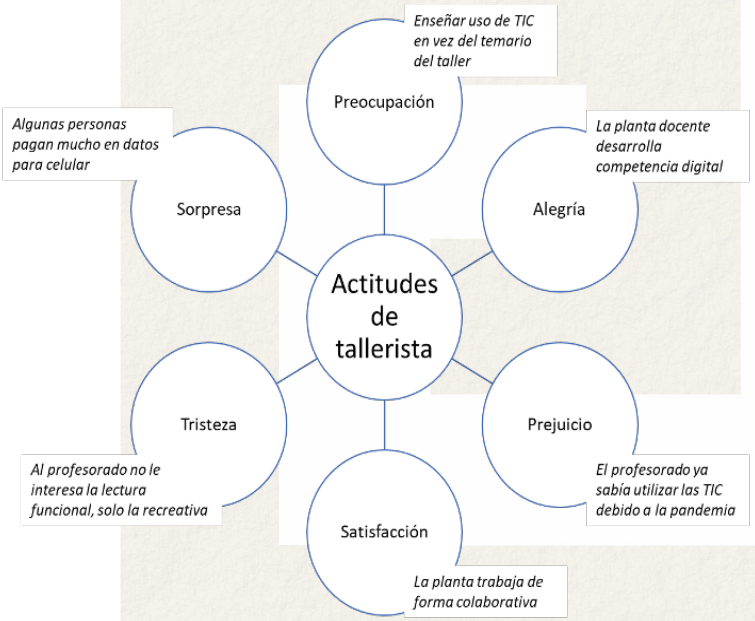
Desencadenante	Reacciones docentes	Consecuencias
Trabajar en Salas de Zoom	> Participar de forma intermitente por fallas de internet > Desatender solicitud de participación > Desconocer ingreso a Salas de Zoom > Pareja no tiene computadora > Informar que está deshabilitada la funión compartir pantalla >Participar desde celular y computadora al mismo tiempo para no ser expulsada > Padecer al compartir pantalla en equipo	>Monitorear reingreso a Zoom > Cambiar integrantes de equipos > Explicar paso a paso ingreso a Salas de Zoom > Agregar manualmente a personas en Salas de Zoom Crear equipos en Jamboard > La otra persona comparte pantalla > Otorgar prórroga para entregar de forma asíncrona > Habilidad función 'compartir pantallas' > Verificar el manejo de ambos perfiles del dispositivo > Explicar cómo compartir pantalla
Copiar texto a Documento de Google (G-Docs)	> Carecer de computadora > Padecer al compartir G-Docs con pareja	> Trabajar con texto de una persona del equipo > Explicar cómo compartir G-Docs con parejas
Proyectar y jugar Kahoot	> Perder PIN > Imposibilitar conexión por falta de megas en celular > Ver solo colores y no respuestas > Expulsión del juego	> Volver a proporcionar PIN en chat > Proponer participación en voz alta > Decir respuestas y colores en voz alta > Sugerir volver a ingresar con el mismo PIN

Desencadenante	Reacciones docentes	Consecuencias
Publicar en Blogger colaborativo	> Solicitar un videotutorial para subir el recurso > Solicitar exención de entrega de recurso didáctico porque no usará el blog > Solicitar taller presencial por falta de alfabetización tecnológica y porque no tiene internet en casa > Padecer ingreso al blog colaborativo > Preguntar si se puede redactar una parte del recurso y otra después > Padecer recepción de invitación a correo electrónico > Preguntar si se puede entregar el recurso en Classroom	> Confirmar creación de videotutorial para YouTube > Negar exención porque es requisito para obtener constancia del taller virtual > Sugerir que se escriba en la evaluación docente > Explicar el ingreso paso a paso > Compartir pantalla > Modelar ingreso > Confirmar duda > Modelar proceso > Sugerir revisión de carpeta Spam > Negar posibilidad > Persuadir para que el recurso sea público

Fuente: Elaboración propia.

Durante el desarrollo del taller, la tallerista evidenció sentimientos y prejuicios mayormente negativos acerca del uso de las TIC por parte del profesorado, así como por la posible recepción que tuvo este sobre la lectura funcional (ver figura 7).

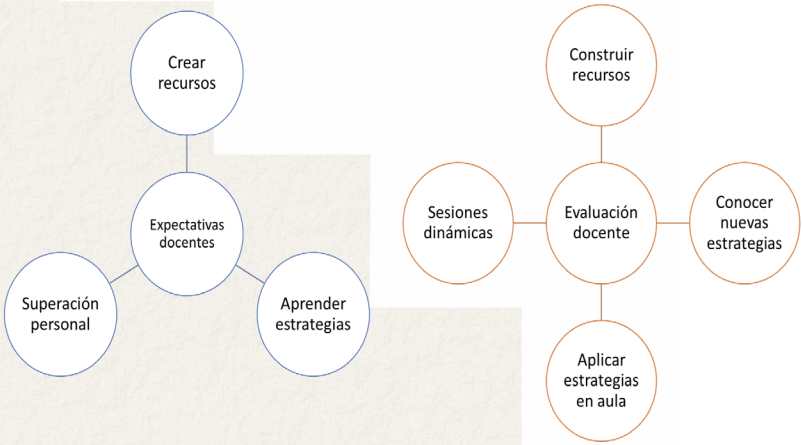
Figura 7. Actitudes de la tallerista durante la ejecución del taller



Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, algunos de los sentimientos y prejuicios de la tallerista contrastaron con las expectativas y la evaluación docente. Sobre todo, fue evidente que la forma positiva para evaluar el taller, así como el recurso creado tienen la posibilidad de replicarse en sus aulas (ver figura 8).

Figura 8. Expectativas y evaluación docente sobre el taller



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

El taller "Leer desde mi asignatura" tiene una relación directa con la meta dos de investigación del proyecto de investigación e incidencia "identificación de perfiles lectores y prácticas de escritura con seguimiento anual comparativo a partir del diagnóstico realizado". A través del diagnóstico a la planta docente se pudo confirmar que carece de las herramientas para la lectura y la escritura funcional; sin embargo, uno de los hallazgos fue la relación estrecha entre los aspectos cognitivos de la resolución de un cuestionario con los problemas para manejar el tiempo y las emociones.

La redacción del recurso didáctico acerca de un tema desconocido planteó una paradoja. Por un lado, durante la exposición de la tallerista se manifestó la comprensión del tema; sin embargo, durante el trabajo en equipo se

evidenciaron distintas problemáticas relacionadas con las habilidades para la competencia lectora. Esto representa un avance en el aprendizaje significativo, ya que el trabajo colaborativo promovió la socialización de dudas y soluciones. Además de los objetivos planteados en esta investigación, se logró uno que no estaba contemplado, la alfabetización digital. Gracias al uso de diversas aplicaciones y plataformas, entre la planta docente se fortaleció el trabajo colaborativo y percibió el dinamismo de las sesiones. Esto da pie a inferir que, a pesar de haber trabajado con herramientas tecnológicas durante la pandemia, es probable que el uso haya sido tradicional, enfocándose en la exposición docente y presentación de diapositivas, lo que haría suponer que no resulta significativo para el aprendizaje.

La principal limitación del taller consistió en que no se logró un desarrollo de habilidades fortalecido para los procesos de inferencia. Estos son fundamentales en los exámenes de admisión, pues la mayoría de las preguntas se dirigen hacia este proceso cognitivo. La principal razón por la que no se pudo ahondar en el tema se debió a que el uso del tiempo se destinó a la alfabetización digital. Por lo tanto, una sugerencia para el próximo ciclo sería reducir la cantidad de tiempo destinada a la alfabetización digital, para enfocarlo en las sesiones para el desarrollo de inferencias.

Por último, esta investigación-acción ha demostrado que su finalidad no solo fue académica. El taller promovió la accionabilidad. Gracias a ello la planta docente está convencida de utilizar las herramientas y estrategias

en sus aulas. Así, la capacitación docente logra incidir en la problemática lectora de las juventudes del COBAY, incluyendo las que se encuentran alejadas de la capital yucateca, gracias a los talleres docentes virtuales. Estos resultados sugieren que sí es posible pensar que los bachilleratos públicos pueden fungir como mecanismos para la movilidad social y la igualdad, pues el taller promovió la creación de materiales didácticos innovadores y una capacitación docente con nuevos enfoques tecnopedagógicos.

Referencias

Agüero, M., Martínez, S. I., & Pompa, M. (2022). Formación y profesionalización docente en la Educación Media Superior en México. Revisión crítica y narrativa de la literatura científica. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, *6*(10), 228-248. https://revedupe.unicesmag.edu.co/index.php/EDUPE/article/view/248

Alcocer Vázquez, E. Canto Herrera, P. & Williams, J. (2021). *Propuesta en extenso. Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato*. (Núm. 309147). Universidad Autónoma de Yucatán. https://drive.google.com/file/d/1ixXquCyJaiaYbvEvXehta2e2lMplqPKE/view

Alfageme-González, M. B., & Nieto Cano, J. M. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles educativos, 39*(158), 148-165. https://www.redalyc.org/pdf/132/13253901009.pdf

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* Paidós Educador.

Aparicio-Molina, C., & Sepúlveda-López, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 44*(3), 55-73. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000300055&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Archivo General de la Nación (2022). Sembrar la palabra. Las luchas contra el analfabetismo en el México del Siglo XX.https://www.gob.mx/agn/es/articulos/sembrar-la-palabra-las-campanas-de-lucha-contra-el-analfabetismo-en-el-mexico-del-siglo-xx?idiom=es, consultado en mayo 2024.

Arroyo-Gutiérrez, R. (2015). *La escritura creativa en el aula de educación primaria. Orientaciones y propuestas didácticas.* [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria, España]. https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/7821

Avramenko, A., Davydova, M., & Burikova, S. (2018). Developing creative writing skills in a high school ESL classroom. *Training, Language and Culture, 2*(4), 55-69. https://rudn.tlcjournal.org/archive/2(4)/2(4)-04.pdf

Ayala-Mendoza, A. E., & Arcos-Tasigchana, J. M. (2021). Motivación a la lectura en niños de edades tempranas. *Retos de la Ciencia,* 05(e), 42-51. https://www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/371

Ballestas-Solano, S. L., & Ortiz Romero, P. D. J. (2021). *Fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora y escritora a través de la creación de Edublogs como estrategia pedagógica con los estudiantes de IV semestre de medicina de la Corporación Universitaria Rafael Núñez sede Cartagena de Indias, basado en el modelo pedagógico del constructivismo.* [Tesis doctoral, Universidad de Cartagena]. Repositorio U de C. https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/db96a7b6-ab2b-49b4-a5ae-8f6b33e7a5cf

Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation as Predictors of Reading Literacy: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, *102*(4), 773-785. https://psycnet.apa.org/doiLanding?-doi=10.1037%2Fa0020084

Bell, J. (2018). *Doing your Research Project*. Pearson

Berry, T. (2011). *The great work: Our way into the future*. Crown.

Bolívar Ruano, M. R. (2013). Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, *62*(1), 1-12. https://rieoei.org/RIE/article/view/893

Bradbury-Huang, H. (2010). What is good action research? *Action Research*, *8*(1), 93–109.https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476750310362435

Cabero, J. (2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, *34*(3), 77-100. https://www.redalyc.org/pdf/604/60413505.pdf

Canto Sáenz, R. (2020). Análisis de políticas públicas: evitar el reduccionismo. Estado abierto. *Revista sobre el Estado, la administración y las políticas públicas, 4*(2), 41-68.

Caracas-Sánchez, B. P., & Ornelas-Hernández, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles educativos*, *41*(164), 8-27. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59087

Carlino, P. (2005). La escritura en el nivel superior. *La Gaceta*, (418), 18-21. https://pesmartinez-sjn.infd.edu.ar/sitio/curso-deingreso%202018/upload/La_escritura_en_el_nivel_superior.Doc2.pdf

Carlisle, J. F. (2010). Effects of Instruction in Morphological Awareness on Literacy Achievement: An Integrative Review. *Reading Research Quarterly, 45*(4), 464-487. https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RRQ.45.4.5

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cassany, D., & Aliagas, C. (2021). Prácticas literarias digitales: leer, escribir y hablar de creación. *Ocnos, 20*(1), 3-7.

Cassany, D., & *Casstellà*, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica literacidad. *Perspectiva*, *28*(2), 353-374.

Castillo-Torres, Y. E., & Bastardo-Contreras, X. J. (2021). Estrategias metodológicas de comprensión lectora para estudiantes de bachillerato, contexto ecuatoriano en tiempo de pandemia. *Polo del Conocimiento*, *6*(12), 1084-1105. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3426/7702

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, CENEVAL (2022). *Temario de las áreas transversales. EXANI-II*. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2023/03/Temario-de-las-areas-transversales-EXANI-II-1.pdf

Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC (2014). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. Encuentro con lo digital.* https://universoabierto.org/2015/12/21/metodologia-comun-para-explorar-y-medir-el-comportamiento-lector/

Cerillo, P. (2021). *El lector literario.* Fondo de Cultura Económica.

Chartier, R. (1995). *Sociedad y escritura en la edad moderna*. Fondo de Cultura Económica.

Chávez Rivera, M. (2017). *Promoción de la escritura creativa con niños de 6° de primaria a través de la estrategia de escritura independiente.* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, México]. https://repositorio.unam.mx/contenidos/157141

Chaves Salgado, L. (2015). Estrategias para el fomento a la lectura: ideas y recomendaciones para la ejecución de talleres de animación lectora. Informe técnico. *E-Ciencias de la Información*, *5*(2), 1-15.https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/eciencias/article/view/19605

Choi, J. (2016). "Awl is Piercing me and Society": Webtoon as a Popular Adult Education Tool in South Korea. *Proceedings of the 8th Asian Diaspora Adult Education Pre-conference, Charlotte, NC.*

Ciampa, K., & Gallagher, T. (2021). The Development and Validation of the Teachers' Self-Efficacy Beliefs for Literacy Instruction in the 21st Century (TBLI21c) scale: A pilot *study. Journal of Research in Reading, 44*(3), 654-674. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9817.12361

Coghlan, D. (2005). *Doing Action Research in your own Organization*. Sage.

Colegio de Bachilleres. (2018). Proyecto de Gestión Social I. https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/5to_semestre/especifica/06_Proyectos_gestion_social_I.pdf

College Board (2020). *The Official SAT Study Guide.* College Entrance Examination Board.

Comisión Europea (2007). Competencias clave para el aprendizaje permanente, un marco de referencia europeo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidadeuropa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1#:~:text=Las%20competencias%20clave%20son%20aqu%C3%A9llas,en%20la%20lengua%20materna%3B%202

Comisión Nacional de Derechos Humanos, CNDH (marzo, 2023). José Vasconcelos Escritor, político, educador, impulsor de la educación en México. Fallecimiento 30 de junio. https://www.cndh.org.mx/noticia/jose-vasconcelos-escritor-politico-educador-impulsor-de-la-educacion-en-mexico#_ftn4

Consejo de Europa (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología, CONAHCYT (2019). Proyectos Nacionales de Investigación e Incidencia Orientados al Fomento de la Lectoescritura como Estrategia para la Inclusión Social. Convocatoria FORDECYT 2019-08.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, CONACULTA (2015). Encuesta Nacional de Lectura y Escritura https://observatorio.librosmexico.mx/encuesta.html

Contreras, J. (2003). La práctica docente y sus dimensiones. *Valoras UC.* https://iescapayanch-cat.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La_practica_docente_y_sus_dimensiones.pdf

Cordón García, J. A. (2014). *La revolución del libro electrónico.* Editorial UOC.

Cuevas, M. N. (2018). "Conociendo al autor", una estrategia de aprendizaje para reforzar habilidades de lectoescritura en estudiantes de nivel medio superior. *Revista Experiencia Docente, 5*(2), 43-49.

Cvetkovic-Vega, A., Maguiña, J. L., Soto, A., Lama-Valdivia, J., & Correa, L. (2021). Estudios transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, *21*(1), 179-185. http://revistas.urp.edu.pe/index.php/RFMH/article/view/3069

Cypher, J. M., & Dietz, J. L. (2009). *The process of economic development.* Routledge.

De Loera, J. (3 de marzo 2023). La danza sensible en el cuerpo político. *Fitlth.* https://filth.com.mx/la-danza-sensible-en-el-cuerpo-politico/

Defior, S. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas.* Aljibe.

Del Rey Cabero, E. (2013). El cómic como material en el aula E/LE: Justificación de su uso y recomendaciones para una correcta explotación. *RESLA,* 26, 177-196. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4597570

Diario Oficial (2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_2_acue rdo_444_competencias_mcc_snb.pdf

Díaz de Rada, V. (2007). Tipos de encuestas considerando la dimensión temporal. *Papers: revista de sociología,* (86), 131-145. https://raco.cat/index.php/Papers/article/view/81389 .

Díaz González, M. M. (2016). La investigación y la didáctica de la historieta como herramienta de aprendizaje en la enseñanza de adultos. *Opción, 32*(7), 559-582. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048480033

Dirección General de Educación y Cultural (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente, un marco de referencia europeo.* Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidadeuropa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1#:~:text=Las%20competencias%20clave%20son%20aqu%C3%A9llas,en%20la%20lengua%20materna%3B%202

Easterly, W. R. (2002). *The elusive quest for growth: economists' adventures and misadventures in the tropics*. MIT press.

Escobar, J., & Jiménez, F. J. (2019). *Comprensión lectora en inglés mediante el uso de herramientas interactivas en la básica secundaria* [Tesis de Maestría, Universidad de la Costa CUC]. REDICUC. https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/45559169-d114-44f6-b840-d38477f6530f

Eskey, D. E. (2005). Reading in a Second Language. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning,* (pp. 563-579). Lawrence Erlbaum.

Espinosa Pulido, A. (2021). Las estrategias de lectura y su incidencia en la comprensión lectora de estudiantes de una universidad pública del noroeste de México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *11*(21). https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/689

Falguera-García, E., & Selfa-Sastre, M. (2021). Poesía en red: lectura y escritura en Wattpad. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura, 20*(3), 1-13. https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/203/315

Fernández Fernández, I. (2010). Las TICS en el ámbito educativo.https://cursa.ihmc.us/rid=1M7F4NBKC-XBW52M-1PNS/tic_educativo.pdf

Ferreiro E. (1999). *Cultura escrita y educación*. Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* Siglo XXI editores.

Gagné, E. (1998). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Visor.

Gárate Carrillo, M. I., & Cordero Arroyo, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de estudios y experiencias en educación*, *18*(36), 209-221.

García-Roca, A., & De-Amo, J. (2019). Jóvenes escritores en la red: un estudio exploratorio sobre perfiles de Wattpad. *Ocnos, 18*(3), 18-28. https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2019.18.3.1968

Gladic Miralles, J., & Cautín Epifani, V. (2016). Una mirada a los modelos multimodales de comprensión y aprendizaje a partir del texto. *Literatura y Lingüística,* 33, 357-379. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112016000200017&lng=en&nrm=iso&tlng=en

González Ramírez, R. (2011). Impacto del uso de la pizarra digital interactiva en la enseñanza de la lectura en el grado primero en el Instituto Pedagógico “Arturo Ramírez Montúfar” de la Universidad Nacional de Colombia.https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/7904

Goodwin, A. P., Petscher., Jones, S., McFadden, S., Reynolds, D., & Lantos, T. (2020). The Monster in the Classroom: Assessing Language to Inform Instruction. *Reading Teacher, 73*(5), 603–616. https://doi.org/10.1002/trtr.1870

Grabe, W. (2009). Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice. Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/abs/reading-in-a-second-language-moving-from-theory-to-practice-william-grabe-new-york-cambridge-university-press-2009-pp-xv-467/C7E74FA31C78905B9DF1FF22316C1D5B

Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). T*eaching and Researching Reading*. Routledge.

Greenwood, D., & Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research*. SAGE.

Guerra García, J., & Guevara Benítez, C. Y. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa, 19*(2), 78–90. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1125

Guzmán, C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato comunitario.* https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C234.pdf

Hernández, J., Sánchez, P., & Sevilla, D. (2015). Desarrollo de criterios para evaluar la escritura creativa en Educación Media Superior. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.* [Archivo PDF].https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0328.pdf

Hernández, R. M. (2017). *Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. Propósitos y Representaciones*, *5*(1), 325–347https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/149

Hernández-Ávila, C. E., & Carpio Escobar, N. A. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. Alerta, Revista científica del Instituto Nacional de Salud*, 2*(1), 75-79. https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535

Hernández Marín, G. & Canto Herrera, P. (2021). Los hábitos y comportamientos lectores de los docentes COBAY. (*Manuscrito sin publicar*). https://drive.google.com/file/d/1HG-FnTDgupzP22IJO7KfMCe_0TmCZh5t/view

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación.* Mc Graw Hill. https://uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf

Hernández Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literalidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *24*(2), 363-386. https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/334431

Herr, K., & Anderson, G. L. (2015). *The Action Research Dissertation* (2nd Ed). SAGE.

Hiriart, B., & Guijosa, M. (2015). *Taller de escritura creativa*. Paidós

Hong, N. J. (2021). Webtoons Scroll to the Top Worldwide. *Koreana*, *35*(1), 4-7. https://issuu.com/the_korea_foundation/docs/2021_en_

Horst, M. (2009). Developing Definitional Vocabulary Knowledge and Lexical Access Speed through Extensive Reading. En H. ZhaoHong & N. J. Anderson (Eds.), *Second Language Reading Research and Instruction* (pp. 41-64). Michigan Press.

Huilcapi-Collantes, C., Hernández, A., & Hernández-Ramos, J. P. (2020). The Effect of a Blended Learning Course of Visual Literacy for In-Service Teachers. *Journal of Information Technology Education, 19*, 131–166. https://www.informingscience.org/Publications/4533

Ibarra Uribe, L. M., Escalante Ferrer, A. E., & Fonseca Bautista, C. D. (2014). Obstacles for Higher Secondary Teacher Training in Mexico. The Case of the Technological Baccalaureate. *Revista Electrónica Diálogos Educativos, 14*(27), 21-54.

Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional.* Grao

Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias humanas, 12*(19), 75-86.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI, (2021). *Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2020-2021.* https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px-q=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI, (2022). *Modulo sobre lectura. Resultados febrero 2022.* https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb22.pd

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, (2016). *México en PISA 2015.* México: INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D316.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, (2017). *México en PISA 2015.* México: INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, (2015). *¿Qué son los cuestionarios de contexto?* http://planea.sep.gob.mx/ms/estadisticas/resultadoscontextualizados/introCuestionario.php

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, (2019). *Informe de resultados Planea EMS 2017. El aprendizaje de los alumnos de Educación Media Superior en México. Lenguaje y comunicación y matemáticas.* https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/P1D320.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2017). *PLANEA Resultados nacionales 2017, Educación Media Superior.* http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF

International Board on Books for Young people-México (2015). Primera Encuesta Nacional sobre Consumo de Medios Digitales y Lectura. https://www.ibbymexico.org.mx/

Isaac, S., & Michael, W. B. (1995). *Handbook in research and evaluation: A collection of principles, methods, and strategies useful in the planning, design, and evaluation of studies in education and the behavioral sciences.* Edits publishers.

Ivankova, N. (2015). *Mixed Methods Application in Action Research.* Sage.

Jaramillo, O. J. (2019). Estrategias de integración del marco situacional para la comprensión lectora de textos académicos digitales. *Sophia, 15*(1), 97-108. https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/509

Jiang, X., & Grabe, W. P. (2019). Skills and Strategies in Foreign Language Reading. En Y. Ruiz de Zarobe y L. Ruiz de Zarobe (Eds.), *La lectura en lengua extranjera*. (pp. 2-31). Octaedro. https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/06/30810-Lectura-lengua-extranjera.pdf

Jiménez, V., Bañales, G., & Lobos, M. T. (2020). Investigaciones del cómic en el área de la didáctica de la lengua y la literatura en hispanoamérica. En E. Nacarella (Ed.), *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* (pp. 375-393). Consejo Mexicano de Investigación Educativa. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200375

Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora vs competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, *1*, 65-74. https://revistas.uma.es/index.php/revistaISL/article/view/10943

Johnson, B. (2001). Toward a New Classification of Nonexperimental Quantitative Research. *Educational Researcher, 30*(2), 3-13. https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X030002003

Kallay, E. (2018, 6-7 de septiembre). *La escritura creativa en el aula ELE* [Memoria Académica]. Compartimos lo que sabemos VII Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera. Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13465/ev.13465.pdf

Kemmis, S. MC Taggart, R., & Nixon, D. (2012). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research.* Springer.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* Prentice-Hall https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/the-process-of-experiential-learning.pdf

Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* Pearson Education.

Lalangui Pereira, J. H., Ramón Pineda, M. Á., & Espinoza Freire, E. E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado, 13*(58), 30-35.

Lara Quevedo, R., Alcocer Vázquez, E., Zapata González, A., Ix Camal, J., & Loría Canul, D. (2020). *Del texto al pretexto hay mucho contexto*. Universidad Autónoma de Yucatán https://ulibros.com/del-texto-al-pretexto-hay-mucho-contexto-40sfu.html

Levitt, H. M. (2020). *Reporting Qualitative Research in Psychology.* American Psychological Association.

Ley de Fomento de la Lectura y del Libro del estado de Campeche (28/a0/2022). Poder Legislativo del estado de Campeche. https://legislacion.congresocam.gob.mx/index.php/etiquetas-x-materia/285-ley-de-fomento-de-la-lectura-y-del-libro-del-estado-de-campeche/file

Leyva-Loría, D. (2022). *Evaluación diagnóstica. Taller: Leer desde mi asignatura.* G-Forms (página web). https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfBGYNkzy-cAMPsvpXA75QFg0cpb-2Nt-vY_jgK8nt9NFLCvXw/viewform

Leyva-Loría, D. (2023a). LDA | G-2201 | Sesión 2 | Precodificación | Codificación *holística. Bitácora de investigación [blog].* https://damiana-pronaces-uady.blogspot.com/2023/03/lda-g2201-sistema-beta-s2-actividad.html

Leyva-Loría, D. (2023b). LDA | G-2201 | Sesión 3 | Precodificación | Codificación *holística. Bitácora de investigación [blog]*https://damiana-pronaces-uady.blogspot.com/2023/03/lda-g2201-sistema-beta-s3-actividad.html

Leyva-Loría, D. (2023c). LDA | G-2201 | Sesión 4 | Precodificación | Codificación holística. *Bitácora de investigación [blog].* https://damiana-pronaces-uady.blogspot.com/2023/03/lda-g2201-sistema-beta-s4-actividad_27.html

Leyva-Loría, D. (2023d). LDA | G-2201 | Sesión 5 | Precodificación | Codificación holística. *Bitácora de investigación [blog].* https://damiana-pronaces-uady.blogspot.com/2023/03/lda-g2201-sistema-beta-s5-actividad.html

Leyva-Loría, D. (2023e). LDA | G-2201 | Sistema Alfa | Evaluación de productos. *Bitácora de investigación [blog].* https://damiana-pronaces-uady.blogspot.com/2023/03/lda-g-2201-evaluacion-de-productos.html

Leyva-Loría, D. (2023f). LDA | G-2201 | Sistema Gama | Bitácora | S1. Presentación. *Bitácora de investigación [blog].* https://damiana-pronaces-uady.blogspot.com/2023/03/lda-g2201-s1-presentacion-30-de-mayo-de.html

Leyva-Loría, D. (2023g). LDA | G-2201 | Sistema Gama | Bitácora | S2. Localizar y comprender. *Bitácora de investigación [blog].* https://damiana-pronaces-uady.blogspot.com/2023/03/lda-g-2201-s2-localizar-y-comprender.html

Leyva-Loría, D. (2023h). LDA | G-2201 | Sistema Gama | Bitácora | S3. Vocabulario en contexto y comprensión. *Bitácora de investigación [blog].* https://damiana-pronaces-uady.blogspot.com/2023/03/lda-g-2201-s3-vocabulario-en-contexto-y.html

Leyva-Loría, D. (2023i). LDA | G-2201 | Sistema Gama | Bitácora | S4. Comprensión del texto. *Bitácora de investigación [blog].* https://damiana-pronaces-uady.blogspot.com/2023/03/lda-g-2201-s4-comprension-del-texto.html

Leyva-Loría, D. (2023j). LDA | G-2201 | Sistema Gama | Bitácora | S5. Inferir, evaluar y reflexionar. *Bitácora de investigación [blog].*https://damiana-pronaces-uady.blogspot.com/2023/03/lda-g-2201-s5-inferir-evaluar-y.html

Leyva-Loría, D. (2023k). LDA | G-2201 | Sistema Gama | Evaluación docente. *Bitácora de investigación [blog].* https://damiana-pronaces-uady.blogspot.com/2023/03/lda-g-2201-sistema-gama-evaluacion.html

Leyva-Loría, D. (2023l). LDA | G-2201 | Sistema Gama | Bitácora |Expectativas docentes. *Bitácora de investigación [blog].* https://damiana-pronaces-uady.blogspot.com/2023/03/lda-g-2201-sistema-gama-expectativas.html

Leyva-Loría, D. (2023m). LDA | G-2201 | Sistema Gama | Bitácora |Reflexión docente sobre cuestionario diagnóstico. *Bitácora de investigación [blog].* https://damiana-pronaces-uady.blogspot.com/2023/03/lda-g-2201-sistema-gama-reflexion.html

Leyva-Loría, D., Mocencachua-Mora, D., & Guerrero-García, J. (2019). Desarrollo de la competencia literaria en estudiantes de bachillerato con apoyo de tecnología:

Un estudio exploratorio. *En Investigaciones sobre ambientes educativos mediados por tecnología (pp. 131-145)*. Clave Editorial https://www.itson.mx/publicaciones/Documents/ciencias-sociales/Libro%20final-Investigaci%C3%B3n%20sobre%20ambientes-13abr.pdf

Llamazarez-Prieto, M. T. (2015). La activación de conocimientos previos (ACP): una estrategia de comprensión lectora. *Didáctica, Lengua y Literatura, 27,* 111-130.

Lluch, G. (2010). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo.* Anthropos.

Lomas, C. (2003). Aprender a comunicar (se) en las aulas. *Ágora digital, 5*(1), 1-18. https://core.ac.uk/download/pdf/60641421.pdf

Lomas, C. (2014). Carlos Lomas: La lectura y la escritura deben llevar a la competencia comunicativa. En. J. Domingo Argüelles. *Historias de lecturas y lectores. Los caminos de los que sí leen* (pp. 283-317). Océano Travesía.

Lomas, C. (27 de enero 2023). *Cuando uno piensa en escritura creativa en el ámbito educativo, automáticamente se le viene a la cabeza Gianni Rodari* [Publicación de estado]. Facebook. https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid02ATZwSpboaFitpQySuYA3AuTeLu5hAJ9TtWjqjxNMYJKSSj3maJbqExsQAWEnoA3Nl&id=100004310088087

Loría, D., & Leyva-Loría, D. (2021). Las necesidades y el estado de desarrollo de la competencia de lectoescritura funcional de los jóvenes estudiantes del COBAY. *[Manuscrito sin publicar].* https://drive.google.com/file/d/1l8CtAIMrn5CWljkth2ZQG4nrAPlJ0pIA/view

Loriente, S. (11 de enero de 2019). Diez ejercicios de escritura creativa para niños con los que hacer volar su imaginación. *LICEUM*. https://liceumgm.com/diez-ejercicios-de-escritura-creativa-para-ninos/

Lowi, T. (2013). Políticas públicas, estudios de caso y teoría política. En L.F. Aguilar. *La hechura de las políticas.* Miguel Ángel Porrúa.

Luján, M., & Salas, F. (2009). Enfoques teóricos y definiciones de la tecnología educativa en el siglo XX. *Actualidades Investigativas en Educación, 9*(2), 1-29. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058004

Macy, J. (2021). *World as Lover, World as Self: Courage for Global Justice and Planetary Renewal*. Parallax Press.

Maharani, L.P. (2021). The Use of Line Webtoon Comic Strips to Upgrade Student's Vocabulary Mastery. *Yavana Bhāshā: Journal of English Language Education, 4*(2), 30-40. http://www.ejournal.ihdn.ac.id/index.php/JOELE/article/view/2769/1857

Márquez-Hermosillo, M. M., & Valenzuela-González, J. R. (2017). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad, *Sinéctica,* 50, 1-17.

Martínez, R., Trucco, D. y Palma, A. (2014). *El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe. Panorama y principales desafíos de la política*. Nacionales Unidas.

Martínez-Rizo, F. (2019). La escuela, ¿gran igualadora o mecanismo de reproducción? El estudio de la desigualdad social y educativa a 50 años de Coleman. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 49*(2), 253-284. https://www.redalyc.org/journal/270/27059273014/ https://www.redalyc.org/journal/270/27059273014/

McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading & Writing, 28*(4), 545-569. https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-014-9537-9

McGeown, S. P., Norgate, N., & Warhurst, A. (2012). Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational Research, 54*(3), 309-322. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131881.2012.710089

Medina Moya, J. L. & Jarauta Borrasca, B. (2013). Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios. *Revista de Educación* (360), 600-623.

https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re360/re360-27.html

Medrano, M., & Vargas, K. (2018). El uso de los webtoons como material de soporte para mejorar las habilidades de lectura durante el aprendizaje del inglés. *Debates de Evaluación y Currículum, 4(*4), 370-380. https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2018/A065.pdf

Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector.* Ed. Universidad de Castilla.

Mila, E. C. (2018). La motivación por la lectura y su papel en el logro de la comprensión lectura. Propuesta de investigación pedagógica. *Revista Dilemas Contemporáneos. Educación, Cultura y Valores, 6(*1*), 1-28.* https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/608

Millán, N. R. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales,* (16), 109-133. https://www.redalyc.org/pdf/652/65219151007.pdf

Montero, K., De la Cruz, V., & Arias, J. C. (2019). El idioma inglés en el contexto de la educación. Formación profesional en un mundo globalizado. *Perspectivas Docentes, 30*(71), 55-64.https://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/3924

Morales, L. A., Orozco, M. I., & Zapata, V. (2017). *Comprensión lectora: motivación, actitud y estrategias lectoras.* [Ponencia] XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE. México.https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0427.pdf

Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria: Un estudio del espacio de encuentro entre practicas didácticas, sistema de creencias y trayectorias personales de lectura* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona] https://core.ac.uk/download/pdf/78531121.pdf

Munita, F. (2019). A Return to Reading, or The Importance of Personal Reading in Language and Literature ongoing Teacher Education. *Profesorado, 23*(3), 413–430. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/11236

Munita, F. (2020). *Hacer de la lectura una experiencia. Reflexiones sobre mediación y formación de lectores.* Biblioteca Nacional del Perú. https://repositoriodigital.bnp.gob.pe/bnp/recursos/2/html/hacer-de-la-lectura-una-experiencia-reflexiones-sobre-mediacion-y-formacion-de-lectores/100/

Muñoz, C., Munita, F., Valenzuela, J., & Riquelme, E. (2018). Profesores que leen y enseñan a leer: El lugar de la lectura durante la formación. *Espacios, 39*(40), 32. https://www.revistaespacios.com/a18v39n40/a18v39n40p32.pdf

Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., & Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos*, *15*(1), 52-68. https://www.google.com/search?q=.+https%3A%2F%2Fdoi%3A+10.18239%-2Focnos_2016.15.1.941&oq=.+https%3A%2F%2Fdoi%3A+10.18239%2Focnos_2016.15.1.941+&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIKCAEQABiABBiiBNIBCTQ2NjFqMGoxNagCCLACAQ&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Myers, D. (1993). The Rise of Creative Writing. *Journal of the History of Ideas*, *54*(2), 277-297. https://www.jstor.org/stable/2709983?origin=crossref

Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades: diagnóstico y propuesta institucional. *Revista mexicana de investigación educativa, 18*(58), 709-734 https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n58/v18n58a3.pdf

Ng, C., & Graham, S. (2017). Engaging readers in the twenty-first century: What we know and need to know more. En C. Ng & B. Bartlett (Eds.), *Improving reading and reading engagement in the 21st century: International research and innovation*, (pp. 17–46). Springer.

Nieves, I., & Mayora, C. A. (2012). La lectura extensiva en inglés: una propuesta teórica para mejorar la comprensión de lectura en estudiantes de secundaria en Venezuela. *Letras, 54*(86), 105-136. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5984235

Novanti, E. A., & Suprayogi, S. (2021). Webtoon's Potentials to Enhance EFL Students' Vocabulary. *Journal of Research on Language Education, 2*(2), 83-87. https://ejurnal.teknokrat.ac.id/index.php/JoRLE/article/view/1311/617

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2018). *Marco teórico de lectura PISA 2018.* https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). PISA 2018 —Resultados.* https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

Ok-Sook. P. (2015). An Interview with Youngju Ryu, University of Michigan. *The Korean Language in America, 19(*1), 113-121. https://scholarlypublishingcollective.org/psup/korean-language/article-abstract/19/1/113/244813/An-Interview-With-Youngju-Ryu-University-of?redirectedFrom=fulltext

Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2015). Objetivos del Desarrollo Sostenible. Objetivo 4. Educación de Calidad. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia, UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia, UNESCO. (s.f). *La Agenda para el Desarrollo Sostenible* https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia, UNESCO. Institute for Statistics. (2017). Más de la Mitad de los Niños y Ado-

lescentes en el Mundo No Está Aprendiendo [Ficha informativa No. 46]1 https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia, UNESCO (2021). *Literacy.* https://www.unesco.org/en/node/67090

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia, UNESCO (2019). *Sustainable Developpment Goals.* https://en.unesco.org/sustainabledevelopmentgoals

Ortega-Quevedo, V., Santamaría-Cárdaba, N., Ortiz De Santos, R., Martín Hidalgo, I., & Lobo De Diego, F. E. (2019). ¿Te animas a leer? Una experiencia de animación a la lectura en educación primaria. *Didacticae*, *5*,130-144.https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/20360

Padilla Contreras, A., & Alcocer Vázquez, E. (2023). Formación continua de docentes de Media Superior en el área de lectoescritura. Una revisión sistemática. *Revista Innovaciones Educativas, 25*(38), 276-291.

Paladines-Paredes, L., & Aliagas, C. (2021). Videoreseñas de booktubers como espacios de mediación literaria. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura, 20*(1), 38-49.

Palma-Morán, M., & Vera-García, L. (2022). Estrategia metodológica en el hábito de la lectura en el primer año de bachillerato. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 804-824. *https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4105*

Pearce, D. (2011). Getting Started: an Action Manual. En *Action Learning in Practice*. Gower.

Pearson, P. D., & Cervetti, G. (2017). The Roots of Reading comprehension instruction. En *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 12-56). The Guilford Press. https://www.researchgate.net/profile/P-Pearson/publication/318598655_The_roots_of_reading_comprehension_instruction/links/5978a29c45851570a-1ba212b/The-roots-of-reading-comprehension-instruction.pdf

Pérez-Brito, M. (2022). *La escritura creativa como estrategia para la vida y la formación académica desde la perspectiva de jóvenes del nivel medio superior*. [Tesis de Licenciatura, no publicada]. Universidad Autónoma de Yucatán.

Plantel Cobay Halachó. (10 de marzo de 2023). *Con el objetivo de fomentar y activar la lectura en los alumnos* [Fotos del proyecto Biblioteca Viajera #1 en el COBAY Halachó]. Facebook. https://www.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid02buDLj6P4WMXYpK9WuZ8XoBxB23DSMaeqsGvXRL7jMUhApzSJML6gfk9QmiKFVQd2l&id=100063559662553&sfnsn=scwspmo&mibextid=RUbZ1f&_rdr

Pompa, Y., & Pérez, I. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad, 7*(3), 160-167. http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v7n2/rus22215.pd

Ponce, J. G., & Mayora, C. A. (2012). La lectura extensiva en inglés: una propuesta teórica para mejorar la comprensión de lectura en estudiantes de secundaria en Venezuela. *Letras, 54*(86). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832012000100004

Poy, L. (21 de marzo de 2018). Bachillerato de segunda para los más pobres en el país: estudio. *La jornada.*https://www.jornada.com.mx/2018/03/21/sociedad/036n1soc

Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39 https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402

Quesada Mejía, R. M., & Hernández Zamora, G. (2020). La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento. *Didac,* (75), 40-47.

Ramírez Gómez, L. A., Pérez Maya, C. J., & Lara Villanueva, R. S. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. *Revista de Cooperación.com,* (12), 15-21.

Real Academia de la Lengua Española, RAE (2023). https://dle.rae.es/libro

Regueiro-Salgado, B., & Sánchez-Gómez, L. (2014). Experiencias de escritura creativa digital: Hacia una alfabetización multimedia. *Actas Ícono14,* (16), 329-339.

Revans, R. (2016). *ABC of Action Learning*. Routledge.

Riel, M. (2019). *Understanding Action Research. Action* Research Tutorials. https://www.actionresearchtutorials.org/2

Rigg, C. (2014). Action learning. En *The Sage Encyclopedia of Action Research* (pp. 9-18). Sage.

Rivera Garza, C. (2016). *Había mucha neblina o humo o no sé qué.* Penguin.

Rivera Garza, C. (2017). *Carta a los lectores.* Langosta literaria. https://langostaliteraria.com/ficha-conjura-semanal/105-carta-a-los-lectores

Rochina Chileno, S. C., Ortiz Serrano, J. C., & Paguay Chacha, L. V. (2020). La metodología de la enseñanza aprendizaje en la educación superior: algunas reflexiones. *Revista Universidad y Sociedad*, *12*(1), 386-389. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100386&lng=es&tlng=es

Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. Colihue.

Rodríguez, S., Cárdenas, M., & Blando, A. (2012). Los diarios reflexivos en la tutoría clínica de enfermería: Significados atribuidos por los tutorados. *Enfermería universitaria*, *9*(4), 9-20. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632012000400002&lng=es&tlng=es%20.

Rogers, C. (2013). Grupos de encuentro. Gedisa Sánchez-Reyes, F. (2015). La lectura y la escritura creativa sanan las heridas del alumnado. *Revistas UNAM, 8*(23), 40-56. http://www.revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/53535/47592

Rojas-Arias, S. P., & Flórez-Romero, R. (2010). Evaluación de un plan de formación para docentes no profesionales en educación: pedagogía de la lectura y la escritura. *Educación y educadores, 13*(3), 377-396.

Rowell, L., Polush, E., Riel, M., & Bruewer, A. (2015). Action researchers' perspectives about the distinguishing characteristics of action research: A Delphi and learning circles mixed methods study. *Educational Action Research, 23*(2), 243-270. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09650792.2014.990987

Rutas Literarias MX. (27 de agosto de 2022). *Diplomado de fomento y activación lectora. Primera sesión.* [Archivo de vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=n0qCT5mcO-g

Sachs, J. D. (2006). *The end of poverty.* Penguin.

Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.

Sánchez Mayorga, A. C. (2021). Renovar el asombro. La tensión entre lo clásico y la innovación. Reseña. *Literatura: teoría, historia, crítica, 23*(2), 419-424. https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/92566

Sánchez-Reyes, F. (2015). La lectura y la escritura creativa sanan las heridas del alumnado. *Revistas UNAM, 8*(23), 40-56. http://www.revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/53535/47592

Sen, A. (2010). The concept of development. *Handbook of development economics*, 5, 9-26. Elsevier

Secretaría de Educación Pública, SEP (2008). *Acuerdo número 444*, por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, Diario Oficial de la Federación, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública, SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral: plan y programas de estudio para la educación básica.* https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wp-content/uploads/sites/3/2017/07/aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

Secretaría de Educación Pública, SEP (2022). *Marco Común Curricular, EMS 2022. Proyecto de transformación de la Educación Media Superior. La Nueva Escuela Mexicana.* (p. 2). Puebla: Arrollo Ortiz Juan Pablo. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/MarcoCurricularComunEMS2022.pdf

Secretaría de Educación Pública, SEP (2022). *Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación media Superior 2019-2022. Subsecretaría de Educación Media Superior Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico* https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/DocumentoBaseRedisenioMCCEMS.pdf

Secretaría de Educación Pública, SEP (2022). *Resultados anteriores. 2015, 2016, 2017. PLANEA en Educación Media Superior.* http://planea.sep.gob.mx/ms/

Shin, C., & Wan, K. (2016). Chapter 7: Not your Usual Bedtime Story: The Transformative Power of The Online LGBTQ YA Graphic Novel. *Curriculum & Teaching Dialogue, 18*(1/2), 103-123. https://eric.ed.gov/?id=EJ1247881

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura. Barcelona.* Graó/ICE. https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf

Suárez Robaina, J. R. (2021). Realia con escritura: motivación y reflexión metalingüística sobre la L1 en la formación del profesorado. *Educação Formação, 6*(1). https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/3613

Suárez, J. R. C., & Berbesí, L. R. (2020). Construcción del saber pedagógico en los profesionales no docentes. *Formación Estratégica, 1*(1), 33-48.

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2020). *Transversalidad en el Colegio de Bachilleres*. http://cosdac.sems.gob.mx/web/c19/ptransversales/Transversalidad%20en%20el%20Colegio%20de%20Bachilleres.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior (2021). *Nuevo currículo de la Educación Media Superior*. Gobierno de México. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/curriculoems

Sullivan, C. (23 de abril de 2020). *What is creative writing?* Southern New Hampshire University.

Tapia, J. R. (2021). *Estrategias metacognitivas con la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria.* Conrado. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000200062&lng=es&tlng=es

Tapia, S. M. (2017). The Correction of Texts Written in a virtual Language and Literature Teaching Career as a Didactic Experience for Teacher Training. *Virtualidad, Educación y Ciencia, 8*(15), 162-172.

Tiemensma, L. (2009, August 23-27). Visual Literacy: to Comics or not to Comics? Promoting Literacy Using Comics. [Conference Presentation]. World Library and Information Congress 2009, 75th IFLA General Conference and Assembly, Milan, Italy. https://www.ifla.org/past-wlic/2009/

Tomasena, J. M. (2021). ¿Quiénes son los bookTubers?: características de los video-blogueros literarios en lengua española. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura, 20*(2), 43-55.

Torres, Z. L., Alzuri, N. S., & López, M. M. (2022). El estímulo a la motivación por la lectura en el proceso de formación inicial docente universitaria. *Revista Universidad y Sociedad*, *14*(1), 584–588. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000100584&lng=es&tlng=es

Urra, E., Muñoz, A., & Peña, J. (2013). El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud. *Enfermería universitaria, 10*(2), 50-57. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-70632013000200004&script=sci_abstract

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.

Villafuerte, P. (2019). Resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, PISA 2018 https://observatorio.tec.mx/edu-news/prueba-pisa-2018-latinoamerica/

Wulandari, R. A., Lestari, R. E., & Utami, S. L. (2019). *The Effectiveness of Webtoon for EFL Students in Mastering Vocabulary*. [Conference Presentation]. 1st Conference of English Language and Literature (CELL), Indonesia. https://semnas.untidar.ac.id/wp-content/uploads/2019/07/Rizqi-Ayu-Wulandari-Rodhiana-Eka-Lestari-Siti-Laras-Utami-The-Effectivness-of-Webtoon-for-Student-in-Mastering-Vocabulary.pdf

Zaid, G. (2016). *Los demasiados libros*. Debolsillo.

Zayas-Quesada, Y. (2016). Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases. *EduSol,16*(55), 54-62. https://www.redalyc.org/journal/4757/475753050015/html/

Ziska, I. Y. (2021). Webtoons as an Attractive Media in Teaching Reading Comprehension. *UNNES-TEFLIN National Seminar, 4*(1), 54-62. http://utns.proceedings.id/index.php/utns/article/view/85

AUTORES

Eloísa Alcocer Vázquez

Doctora en letras hispánicas por la Universidad de California-Santa Bárbara. Actualmente es Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de la UADY donde imparte asignaturas sobre escritura académica, enseñanza de lenguas y formación de públicos lectores. Ha coordinado proyectos de lectura como "Livraria. Encuentro de lectores y no lectores" (FONCA, 2017-2019) y el "Modelo de activación lectora para la inclusión jóvenes de bachillerato" (CONAHCYT, 2021-2024), de los cuales derivan las líneas de investigación que desarrolla: formación de lectores, enseñanza de lengua y literatura. Es parte de la asociación de UC-Mexicanistas, miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el nivel 1 y cuenta con el perfil PRODEP.

Leticia Arias Gómez

Licenciada en Pedagogía con Especialidad en Docencia y Tutoría de Calidad por la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), Maestra en Planeación de la Educación Superior egresada de la Universidad de Guadalajara. Actualmente es colaboradora del proyecto Modelo de Activación Lectora para la inclusión de jóvenes de bachillerato. Entre sus principales funciones se encuentra la elaboración del diagnóstico y análisis de las necesidades para el fomento de la activación lectora en el sistema de bachillerato en la UNACAR. Asimismo, es Profesora de Tiempo Completo que ejerce como Gestora de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Ciencias Educativas en la UNACAR. Posee el Perfil PRODEP desde el 2010. Es miembro de la Academia de Formación y Gestión Educativa y del Cuerpo Académico de Investigación en Humanidades (CAIH-44) que atiende la línea de investigación "El currículo y los procesos formativos en educación y psicología".

Abril Canché Covarrubias

Licenciada en Enseñanza del Idioma Inglés por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Actualmente es profesora de preescolar en el Centro Educativo Ludokids donde imparte la asignatura de inglés. Entre sus áreas de interés se encuentran el aprendizaje de idiomas, el arte y la exploración de estrategias innovadoras para la lectura. Como profesora, ha impartido clases de inglés a nivel preescolar, primaria, secundaria y preparatoria. Ha diseñado e impartido los talleres de lectura en inglés "Learning with webtoons (Aprendiendo con webtoons)" dirigido a bachilleres bajo el proyecto "Modelo de activación lectora para la inclusión de jóvenes de bachillerato" del CONAHCYT (2021-2022).

Alicia del Pilar Gómez Gómez

Estudiante del programa de Doctorado en Ciencias Sociales en la UADY, desarrollando un proyecto relacionado al fomento de la lectoescritura en bachillerato. Maestra en Innovación Educativa y Sociales (2017-2019) por la Facultad de Educación de la UADY donde también estudió la Especialidad en Docencia (2015). Se graduó como Licenciada en Comunicación Social (2003-2010) por la Facultad de Ciencias Antropológicas de la UADY donde desarrolló la tesis "La figura humana como elemento sexual en la publicidad de la revista 15 A 20". Se ha desempeñado como docente a nivel bachillerato impartiendo asignaturas relacionadas a la Literatura y Sociología, y a nivel licenciatura ha laborado en la posición de mentora para guiar el proyecto personal de vida de estudiantes universitarios, ambas trayectorias laborales han sido desempeñadas en escuelas del sector privado. Además, se desempeñó varios años como Enlace Informático en el Departamento de Desarrollo Humano de la SEGEY (2010-2018), donde se encargó de administrar los recursos tecnológicos y capacitar a los empleados para el correcto uso de la tecnología.

Gloria del Jesús Hernández Marín

Profesora investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma del Carmen, Campeche, México. Doctora en Educación por la NOVA Southestern Univerity of Miami, Florida. Ha liderado diversos proyectos de investigación relacionados con su línea de investigación, el *Currículo y los procesos formativos en educación*. Es miembro fundador del *Cuerpo Académico de Investigación en Humanidades* (CAIH). Tiene la distinción como investigadora nacional, nivel I, por el CONAHCYT. La maestra Hernández pertenece a la Asociación Latinoamérica de Filosofía de la Educación, y a la Red Iberoamericana de Investigación Sobre Eficacia y Cambio Escolar. Su contribución a la formación del recurso humano es notable en las direcciones de tesis, y en la impartición de educación continua para docentes desde el nivel básico, medio superior y superior.

Raúl Humberto Lara Quevedo

Alumno del doctorado en Arte y Humanidades por la Universidad José Martí, Maestro en Intervención de Violencia por el CESSEX y Licenciado en Literatura Latinoamericana por la Universidad Autónoma de Yucatán. Locutor tipo -A- con certificación Nacional por la SEP Federal. Colaborador-fundador de la Yucatán FILEY (2012-2015) e impulsor del Encuentro Cinematográfico Nacional. Fundador y presidente de Rutas Literarias Yucatán A.C. (2010-2015). Mención Honorífica por la Organización de los Estados Iberoamericanos en el 2015; Premio Nacional de Fomento a la Lectura y Escritura 2017. Es catedrático de la Facultad de antropología de la UADY, columnista en el Diario de Novedades Yucatán y conductor de la barra cultural en el Instituto Mexicano de la Radio Yucatán. Sus líneas de investigación: Generación de Públicos Culturales, Intervención de violencia a través de la lectura, Didáctica de las artes y humanidades, Cultura e inclusión social.

Damiana Leyva Loría

Investigadora de Acción independiente. Egresada del Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Su perspectiva profesional une la investigación académica con la mejora social del contexto en donde participa. Un ejemplo es el proyecto acerca del desarrollo de la competencia literaria en juventudes, realizado durante dos años en un centro educativo público de San Andrés Cholula, Puebla. Es autora de libros de texto sobre literatura para bachillerato, enriquecidos con material multimedia de autoría propia. También fue invitada por la SEP-Puebla para diseñar los programas de estudio sobre literatura para el bachillerato general en ese estado. Imparte talleres acerca de la lectura funcional y por placer. Desde hace ocho años es voluntaria en mediación virtual de lectura desde redes sociales dentro del Programa Nacional Salas de Lectura (PNSL). Eso le ha valido el reconocimiento de la Secretaría de Cultura Federal, y actualmente lidera la mesa de trabajo por vocación 'Mediación Virtual' dentro del PNSL en todo el país.

Alejandra Galilea Narváez Pech

Licenciada en literatura latinoamericana por la Universidad Autónoma de Yucatán. Actualmente realiza trabajo de campo para el proyecto Modelo de Activación Lectora para la Inclusión Social de Jóvenes de Bachillerato impartiendo talleres de lectura en el Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán. Ha participado en eventos como el Proceso de Selección de Títulos para la Biblioteca SEP Centenaria 2021, la 1ª Jornada de Estudios Universitarios con Perspectiva de Género, y como miembro del comité organizador del Congreso Interuniversitario de estudios Lingüísticos y Literarios (VII edición). Sus líneas de investigación parten esencialmente de los formatos de literatura emergente y formación de lectores.

Andrea Padilla Contreras

Licenciada en Docencia del Idioma Inglés por la Universidad Autónoma de Aguascalientes y Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Yucatán. Realizó un microprograma de primer ciclo en Estudios Ingleses en la Universidad de Sherbrooke, Quebec. Asimismo, forma parte del proyecto de investigación-incidencia para el desarrollo de un modelo de activación lectora de educación media superior que forma parte de los Programas Nacionales Estratégicos de Educación de CONAHCYT.

Martha Alexandra Pérez Brito

Licenciada en Educación por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Actualmente es tallerista de La Liga de la Lectura, proyecto apoyado por el CONAHCYT donde imparte temas relacionados con nuevos formatos de escritura, predominando la escritura creativa. Ha participado como becaria en la Revista *Educación y ciencia* de la Facultad de Educación, UADY (2020-2021) y como asistente al Encuentro de Promotores de Lectura, Yucatán (2019) por parte de Fundación SM. Ha publicado el artículo "Recuperación discursiva educativa de las experiencias del adulto mayor en un asilo de la ciudad de Mérida" en la Memoria del Congreso de Docencia, Investigación e Innovación Educativa 2020, así como ha tomado cursos en el área de neuroeducación en el Instituto de Neurociencias Aplicadas al Desarrollo en Chihuahua, México (2020).

José Rovira Collado

Profesor de didáctica de la lengua y la literatura en la Universidad de Alicante, España. Doctor en investigación educativa, es especialista en literatura infantil y juvenil, narrativas gráficas y lectura multimodal con más de cien referencias entre capítulos y artículos académicos.

Sara Poot Herrera

Estudió en la Normal Rural de Atequiza, Jalisco. Es egresada de la Universidad de Guadalajara, doctora en literatura hispánica por El Colegio de México y profesora del Departamento de Español y Portugués de la Universidad de California, Santa Bárbara. Fue Subdirectora del área de conocimientos de la Dirección de Contenidos y Métodos Educativos de la SEP, para la publicación de los Libros de Texto Gratuitos, con tirajes medidos en millones de ejemplares. Entre libros, ediciones, coediciones, capítulos de libros, artículos, ensayos, notas, reseñas y algunos textos de creación, tiene más de 250 publicaciones. Se especializa en la literatura virreinal novohispana –particularmente sobre la obra de Sor Juana Inés de la Cruz– y la literatura mexicana del siglo XIX a la fecha –especialmente sobre la obra de Juan José Arreola y sus contemporáneos, la literatura de autoría femenina y la de escritores recientes. Es cofundadora y directora de UC-Mexicanistas, asociación de escritores e investigadores especialistas en estudios mexicanos dentro y fuera de México. Su libro más reciente es *Caracolas iluminadas. Diversas, fantásticas, detectivescas* (Guadalajara: Letras para volar. Fomento Universitario a la Lectura. Universidad de Guadalajara, 2021).

María Isolda Vermont Ricalde

Maestra en Enseñanza del Idioma Inglés por la Universidad de Aston, Reino Unido. Ha sido profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán durante 32 años, impartiendo asignaturas de lingüística, cultura de países de habla inglesa, prácticas profesionales, creatividad y comunicación en el aula de lenguas. Ha colaborado en proyectos de lectura como Livraria. Encuentro de lectores y no lectores (FONCA, 2017-2019) y el Modelo de activación lectora para la inclusión jóvenes de bachillerato (CONAHCYT,

2021-2024). Ha publicado capítulos de libros, artículos en revistas indexadas y presentado ponencias en congresos nacionales e internacionales. Cuenta con el perfil PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente) desde el año 2015.

Silvia Estela Yon Guzmán

Máster en Educación Especial e integración escolar por la Universidad de España-Girona. Profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma del Carmen, ha participado en procesos de evaluación y diseño de programas educativos, formación de recurso humano en pregrado y postgrado a nivel licenciatura y maestría. Gestora del Programa educativo de la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma del Carmen (2011-2021). Cuenta con el reconocimiento Medalla Distinción por la Educación cubana, otorgada por el Ministerio de Educación de Cuba; es Perfil Deseable, autora de diversos capítulos de libros y artículos arbitrados e indizados. Miembro del CA, Investigación en humanidades, ha participado en proyectos como responsable o colaborador, las líneas de investigación que desarrolla son: Procesos formativos en Educación y Psicología y la Inclusión educativa.

Alfredo Zapata González

Realizó estudios de Licenciado en Ciencias de la Computación en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), México; Licenciado en Ciencias de la Educación (acuerdo 286-SEP); Máster y Doctorado en Tecnologías Informáticas Avanzadas en la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), España. Su trabajo de investigación se centra en temas relacionados con alfabetización digital, minería de datos y sistemas de recomendación aplicados en entornos educativos. Ha publicado diversos artículos en revistas indexadas y con factor de impacto. Es coautor de

diversos capítulos de libros y ha participado con ponencias en diversos congresos nacionales e internacionales. Es profesor de la Facultad de Educación de la UADY. Actualmente, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología de México en el nivel 1.

Brillante Zavala Centeno

Licenciada y maestra en Arquitectura y profesor investigador asociado “B” de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Campeche de 1995 a la fecha. Actualmente labora en la docencia, en la Escuela Preparatoria Lic. Ermilo Sandoval Campos de la Universidad Autónoma de Campeche, con las unidades de aprendizaje de Algebra Básica, Geometría y Trigonometría y Principios de Dibujo Técnico Constructivo, es ponente activa en encuentros académicos del Nivel Medio Superior a nivel Nacional e Institucional. Desde 2019 es la presidenta de la Academia Estatal de Matemáticas, dentro de sus líneas de investigación están: los estilos de aprendizaje en el Nivel Medio Superior y la implementación de la metodología STEM. Funge como enlace Institucional e investigadora de las preparatorias de la Universidad Autónoma de Campeche con el proyecto Modelo de activación lectora para la inclusión jóvenes de bachillerato (CONAHCYT, 2021-2023).

Formación de lectores y prácticas de inclusión social en el bachillerato

de Eloísa Alcocer Vázquez, Gloria del Jesús Hernández Marín
se terminó de editar en febrero del 2025.

§

Universidad Autónoma de Chiapas
Universidad Autónoma de Yucatán