



Universidad Veracruzana
Centro de Estudios de la Cultura
y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura
Sede Xalapa

Trabajo recepcional

Hablemos sobre libros. Mejora de comprensión lectora y la argumentación en bachillerato

Presenta:

Evaluna Pereyra Eufrasio

Con la dirección de:

Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez

Xalapa, Veracruz, noviembre 2022.

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

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

Sinodal 1: Alejandra Méndez Hernández-Palacios, académica de la Universidad Veracruzana.

Sinodal 2: Dr. Luis David Meneses Hernández, académico de la Universidad Veracruzana.

Sinodal 3: Dra. Cecilia Cruz López, académica de la Universidad Veracruzana.

Sobre la autora del documento recepcional

No soy nada./ Nunca seré nada./

No puedo querer ser nada./A parte de
eso, tengo en mí todos los sueños del mundo.

—Fernando Pessoa, “Tabaquería”.

Condesar en una página la vida o trayectoria de una persona, quizá sea una suerte de imposible. Ante lo inenarrable de una definición, una síntesis curricular se bosqueja como lo más pertinente.

Evaluna Pereyra Eufrasio (1997) egresada de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas con la tesis *La reivindicación de Perséfone: Mitoanálisis del cuento sombra entre sombras de Inés Arredondo* (2020). Coautora de los libros *Desde el naufragio: Testimonios sobre la violencia en Veracruz 2014-2018* (2021); *Epitafios Cementerio de Torrero y Memento Vivere* (2020). Ganadora del Premio Nacional de Ensayo Universitario Carlos Fuentes (2021) y de la Olimpiada del Conocimiento Infantil 2008-2009. Participante en la Jornada Nacional de Voluntariado Instituto Mexicano de la Juventud 2021.

DEDICATORIAS

A mis padres,
a quienes descubro en cada momento de mi vida.

A Nichte y a los estudiantes del “Artículo”,
por darle vida y magia a las palabras.

A Marcia, Melisa, Karla y Ale,
en general a mis amigas, por ser anclaje cuando mi
mente se vuelve guerra.

A S y H,
por el cariño cotidiano.

A mis compañeros de la EPL,
quiénes hicieron ameno este periplo.

AGRADECIMIENTOS

Y ustedes, me bendicen con el mejor regalo/ que he llegado a conocer/ me dan un propósito.

—Justin Bieber, “Purpose”.

En primera instancia, agradezco al Consejo Nacional de la Ciencia y la Tecnología por otorgarme la beca 801412 de manutención. El apoyo económico me permitió tanto cursar la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL), posgrado adscrito a la Universidad Veracruzana, como desarrollar el proyecto de investigación cuyos resultados se reportan a continuación.

En segundo lugar, extiendo mis sinceros agradecimientos a los docentes e investigadores de la EPL, quienes proporcionaron consejos y apoyo continuo durante la realización de la intervención. Asimismo, por convertirse en soporte y guía durante los, no pocos, momentos de frustración. Se agradece, especialmente al Doctor Mario Miguel y a Erika Rubi Sánchez Sosa, por su infinita paciencia y correcciones puntuales.

Por último, pero no menos importante, gracias totales a mis familiares, amigos cercanos y a los compañeros de la EPL, personas maravillosas que me brindan calidez, cercanía y abrazo continuo. Mirarme entre ustedes y saberme parte de algo es, siempre ha sido, un motor de fuerza.

CONTENIDO

Sobre la autora del documento recepcional iii

DEDICATORIAS iv

AGRADECIMIENTOS v

Lista de tablas y figuras ix

Tablas ix

Figuras x

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 5

1.1 Marco conceptual 5

1.1.1 Lectura 5

1.1.2 Competencias comunicativas 9

1.1.3 Lectura durante la adolescencia 11

1.1.4 Lectura estética 15

1.2 Marco teórico 17

1.2.1 Lectura desde la perspectiva cognitiva 18

1.2.2 Estética de la recepción 19

1.2.3 El modelo dialógico de la pedagogía 21

1.3 Estado del arte. Revisión de casos similares 22

1.3.1 Tertulias literarias dialógicas 22

1.3.2 Proyectos dirigidos a adolescentes 24

1.3.3 Aprendizaje dialógico y comprensión lectora 25

1.3.4 Promoción de la lectura en entornos virtuales 30

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO 33

2.1 Contexto de la intervención 33

2.1.1 Estructura de las sesiones 34

2.2 Delimitación del problema y objetivos 34

2.2.1 Problema general y específico 34

2.2.2 Problema concreto de la intervención 38

2.2.3 Objetivo general 41

2.2.4 Objetivos particulares 41

2.2.5	<i>Hipótesis de la intervención</i>	41
2.3	Justificación	42
2.4	Estrategia de la intervención	44
2.4.1	<i>Descripción general de las sesiones</i>	45
2.4.2	<i>Descripción de las actividades: estrategias de promoción de lectura empleadas</i>	45
2.5	Procedimiento de evaluación	47
2.5.1	<i>Fase diagnóstica</i>	48
2.5.2	<i>Fase evolutiva</i>	48
2.5.3	<i>Fase final</i>	49
2.6	Procesamiento de evidencias	49
CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN		51
3.1	Presencia en el taller	51
3.2	Resultados obtenidos sobre competencias comunicativas	57
3.2.1	<i>Resultados del pretest</i>	57
3.2.2	<i>Resultados del post test</i>	62
3.2.3	<i>Análisis comparativo del pretest y post test en grupo de intervención y control</i>	64
3.3	Lectura estética	65
3.3.1	<i>Literatura e imagen</i>	66
3.3.2	<i>Literatura en la escena: música, danza y performance</i>	70
3.4	Impresiones finales	74
CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		76
4.1	Aspectos sobre la consecución de objetivos e impacto de la intervención	77
4.1.1	<i>Promover la lectura en los alumnos del 3° B de la escuela de bachilleres Artículo Tercero Constitucional Vespertina</i>	78
4.1.2	<i>Coadyuvar al desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes</i>	79
4.1.3	<i>Estimular una sensibilidad estética para enriquecer la experiencia lectora</i>	79
4.1.4	<i>Posibilitar que los estudiantes constituyan un horizonte propio de sentido</i>	80
4.1.5	<i>Incentivar el uso de la lectura y la escritura como prácticas contextualizadas</i>	81
4.2	Limitaciones	81
4.3	Flexibilidad y resiliencia. Recomendaciones	83
REFERENCIAS		85

BIBLIOGRAFÍA 95**Apéndices 102**

Apéndice A. *Apéndice A. Adaptación del Test Leer para comprender* 102

Apéndice B. *Encuesta sobre hábitos lectores* 114

Apéndice C. *Rúbrica de evaluación de producciones escritas* 120

Apéndice D. *Cartografía lectora lista de lecturas* 121

Apéndice E. *Interfaz principal del sitecom Hablemos sobre libros* 125

Apéndice F. *Lluvia de ideas realizada por el grupo 3°B* 126

Glosario 127

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. *Resumen y estructura de las sesiones* 46

Tabla 2. *Descripción de actividades programadas* 57

Tabla 3. *Puntuaciones obtenidas en pretest* 58

Tabla 4. *Puntuaciones obtenidas en pretest grupo control* 59

Tabla 5. *Puntuaciones obtenidas en post test* 62

Tabla 6. *Resultados post test grupo control* 63

Tabla 7. *Comparación de resultados pretest y post test* 65

Tabla 8. *Comparación de impresiones antes y después de la intervención* 74

Tabla 9. *Rúbrica de evaluación de producciones escritas* 120

Figuras

Figura 1. *Modelo que explica los componentes de la comprensión lectora* 7

Figura 2. *Horas semanales que dedican a la lectura los estudiantes de 3° B de Artículo Tercero*
39

Figura 3. *Sociabilización de la lectura de los estudiantes de 3° B de Artículo Tercero*
Constitucional Vespertina 40

Figura 4. *Histórico de asistencias durante la intervención* 51

Figura 5. *Histórico de argumentaciones por sesión* 53

Figura 6. *Distribución de las argumentaciones por sesión según tipo* 55

Figura 7. *Histórico de participaciones por actividad* 56

Figura 8. *Distribución de las puntuaciones totales grupo control* 61

Figura 9. *Distribución de las puntuaciones totales grupo de intervención* 61

Figura 10. *Comparativo pretest y post test* 64

INTRODUCCIÓN

Adquirir el hábito de la lectura es construirse
un refugio contra casi todas las miserias de la vida.

–William Somerset Maugham.

El verbo leer, de la misma forma que los verbos amar o soñar, no admite un imperativo: qué infecundos son los resultados que devienen de la súplica ¡ámame! La breve, pero contundente premisa escrita por Pennac (1992) inaugura uno de los más poéticos ensayos sobre el placer de la lectura. Durante los últimos setenta años el fomento, la promoción y la animación de la lectura son conceptos que han adquirido mayor preponderancia en las mesas de debate. Dentro de esta misma línea, además, se ha establecido una dicotomía irreconciliable entre la lectura como una tarea formativa obligatoria, regulada por los contextos académicos, y la lectura placentera, libre y de carácter ocioso.

Yepes Osorio et al. (1997) señalan que la promoción de la lectura es: “la macroacción con la cual un país, una comunidad, una institución o un individuo contribuyen a formar una sociedad lectora” (como se citó en Yepes, 1999, p. 3). Debido al carácter general de la definición, se pueden considerar como parte de la promoción de la lectura actividades dirigidas tanto a la distribución de materiales, las campañas de concientización, e incluso destinar una parte del presupuesto nacional a la creación de organismos, programas o leyes. La promoción de la lectura puede atender a diversas motivaciones ideológicas. No obstante, como sostiene Domingo Argüelles (2008), la ideología, conjunto de emociones, ideas y creencias, puede traer consigo un dogmatismo.

Es necesario puntualizar que la promoción de la lectura, por lo regular, se encuentra inserta en un marco normativo. En el caso particular de México existe La Ley Federal de

fomento del libro y la Lectura, el Observatorio y el Plan Nacional, órganos cuya función es regular las prácticas lectoras y de fomento. Por supuesto, a nivel internacional organismos como lo son UNESCO y Unicef, también invierten esfuerzos en reiterar el carácter benéfico de leer. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), durante los años de 1997 y 1999 desarrolló el Programme for International Student Assessment (PISA), prueba que contempla las habilidades lectoras como una competencia elemental. Cabe destacar que el recurso fue concebido con la finalidad de ofrecer información detallada, que permita a los países adoptar las políticas necesarias para mejorar el nivel educativo (OCDE, s.f.).

La lectura planteada desde una óptica normativa se convierte en un medio para el desarrollo de los individuos y las naciones: un imperativo; en este sentido, sentencia irreconciliable con los postulados de Pennac (1992). La promoción de la lectura encierra una paradoja al discurrir entre un carácter normativo y uno autónomo, entre la prédica del placer y el dogma moral de la obligatoriedad. Como lo plantea Domingo Argüelles (2008), un promotor de la lectura debería concebir el acto de leer simplemente como la oferta en un mundo de posibilidades.

Leer es comprender, construir un mundo de significados, hacer uso de una serie de herramientas propias para entender lo que un autor quiso comunicar. Se dice que *comulgare* y *comunicare* provienen de la misma raíz etimológica, que sería “deseo de compartir con la otredad”. Es crucial entender que la lengua, tanto en su forma oral como escrita, es una adaptación biológica que satisface a una necesidad humana: la comunicación.

Una cita atribuida a Clive Staples Lewis menciona que leemos para saber que no estamos solos, para entablar una relación, vínculo con el otro. Con base en esta premisa, se bosqueja como imprescindible la creación de entornos donde la lectura comunitaria tenga lugar. Una de

las herramientas que pueden ayudar a lograr este propósito son las tertulias literarias dialógicas, actividad de carácter cultural y lúdico en la que un conjunto de personas se reúne para opinar, debatir y comentar una producción literaria.

A continuación, se exponen los resultados de un proyecto implementado con un grupo de estudiantes de nivel bachillerato, cuyo rango de edad oscilaba entre los 16 y 19 años, mediante la implementación de tertulias literarias dialógicas (TLD). El presente documento muestra el seguimiento de un estudio de caso de carácter experimental, cuyo modelo mixto contempló el registro de datos cuantitativos y cualitativos respecto de la lectura y adquisición de otras competencias.

El trabajo recepcional se articula en cuatro capítulos con apartados determinados. En primer lugar, se expone el marco referencial, que permite contextualizar la intervención, compuesto por el abordaje de los conceptos clave, así como la presentación del marco teórico que sostiene la presente investigación. Éste último fue integrado por la teoría de modelos mentales, la teoría transaccional y el modelo dialógico de aprendizaje. A la par se expone el estado del arte mediante el seguimiento de casos similares al proyecto.

En el segundo capítulo se delimita el diseño de la intervención con la presentación del modelo metodológico: estudio de caso experimental. Se da a conocer el planteamiento de la problemática a la que se busca atender, el objetivo general y los objetivos particulares. Se plantea la hipótesis de la intervención, la justificación, los aspectos generales del contexto de intervención, la estrategia y la metodología de evaluación. Asimismo, se definen las estrategias y técnicas de recolección de datos.

El tercer capítulo consiste en la exposición y análisis de los resultados. Mientras que el cuarto capítulo expone las conclusiones, limitaciones y sugerencias. Finalmente se presenta el

listado de referencias, la bibliografía consultada y los apéndices que complementan la información proporcionada.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

1.1.1 Lectura

La lectura convertía el sueño en vida y la vida en sueño.

—Mario Vargas Llosa

Cassirer (1944/1979) se valía del término *homo symbolicus* para definir la naturaleza humana. El filósofo neo kantiano concebía que el hombre, a diferencia de otros animales, revestía la realidad con una red de significaciones múltiples; cuya característica esencial era su carácter convencional —dependiente de un contexto determinado—. El significado para Cassirer era dúctil, maleable y sempiterno.

El ser humano lee de manera cotidiana; dota a su realidad de significados, interpreta los usos y formas que una comunidad ha establecido como aceptables. Pirella Morillo (2019) ha clasificado a esta actividad como lectura semiótica. Sin los significados, los seres humanos hubiesen perecido al no poder establecer comunicación ni conformar comunidades. Sin embargo, la lectura, a pesar de su cotidianeidad, supone un fenómeno complejo en el que se involucran una serie de procesos de manera simultánea, cuya articulación depende de características individuales. No existe una lectura, la interpretación polisémica que se le da a los textos permite reconocer que, en realidad, existen diversas formas de leer.

Si bien el ser humano ha intentado explicarse el origen de la lengua según diversas perspectivas, desde el siglo XX, a partir del surgimiento de la lingüística, estos esfuerzos se han sistematizado y ampliado. La lectura, cuya materia prima es el lenguaje, no supone la excepción y ha decantado estudios con tres enfoques principales: (a) el lingüístico, (b) el psicolingüístico y (c) el sociocultural. Cassany (2006) propone que en el caso del primero la lectura se explica

únicamente con referencia en el texto; en el psicolingüístico, por su parte, se hace referencia al lector y sus procesos mentales, mientras que en el último se atiende a los contextos en los que se encuentra inmersa la lectura.

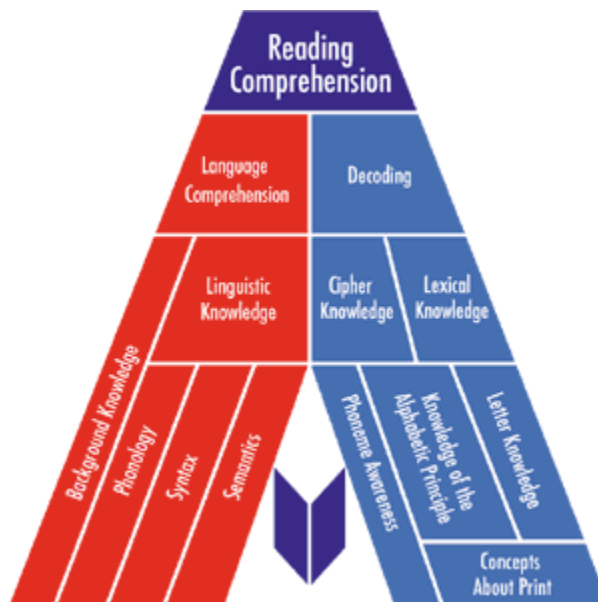
Empero, de manera reciente, se apela a la generación de un modelo holístico que integre las tres perspectivas. La síntesis equivaldría a considerar a la lectura como un proceso lingüístico que involucra por igual aspectos concernientes al texto, al autor y al lector, así como a los contextos que circunscriben cada elemento. El lector al poner en interacción todo el conjunto de elementos genera un campo de significación, interpretación y recreación.

Siguiendo esta lógica la lectura debe ser definida mediante un filtro constituido por múltiples enfoques. En primera instancia, desde la perspectiva psicolingüística, se le concibe como un proceso activo de construcción de significado a partir de representaciones escritas. La propuesta de Southwest Educational Development Laboratory (2000), esquematiza a la lectura como un fenómeno sostenido mediante dos grandes columnas: (a) la comprensión de la lengua, y (b) la decodificación; habilidades complejas que, a su vez, estarían integradas por un conjunto de habilidades menores. A su vez, la comprensión del lenguaje se muestra integrada por el conocimiento lingüístico o conocimiento de la estructura del lenguaje —conocimiento fonológico, sintáctico y semántico—, y el *background* o conocimiento del mundo que posee el lector. Este último se conforma mediante una dimensión múltiple, pero que refiere sobre todo a los antecedentes experienciales que aglutinan los individuos.

Todo lector es único al tener un bagaje articulado mediante sus experiencias de vida; según la perspectiva psicolingüística, y más específico de acuerdo a la teoría de esquemas, el conocimiento que tiene del mundo estaría almacenado mediante un sistema de marcos que se enriquecen ante nuevas experiencias.

Figura 1

Modelo que explica los componentes de la comprensión lectora



Nota. Elemento visual recuperado de Southwest Educational Development Laboratory (2000).

Esta perspectiva también mantiene que la lectura es una tarea estratégica que hace uso de las funciones ejecutivas —razonamiento, planificación, fijación de metas, toma de decisiones, inicio y finalización de tareas, organización, inhibición, monitorización—, según los propósitos del lector (Cartwright, 2015). No se lee de igual manera si la finalidad es hacer un resumen u hornear un postre. Todo acercamiento a un discurso requiere que el lector haga uso de sus marcos de experiencia, según lo demandado por el texto.

En lo que respecta a la perspectiva sociocultural la lectura es concebida como una práctica que permite un intercambio social, fundamentado en la interacción entre las condiciones culturales propias del autor, las plasmadas en el texto, y las que el lector posee en su bagaje

cultural (Sánchez Chévez, 2013). Inscrita en una historicidad específica, la práctica lectora cuenta con determinantes sociales, económicas, políticas y culturales únicas.

Por consiguiente, los soportes, la distribución, las marcas ideológicas del entorno desde donde se erigen los discursos son elementos clave durante la interpretación de los textos.

Cassany (2006) argumenta que una comprensión lectora holística incluye también “leer tras las líneas”; es decir, reconocer los mecanismos particulares de cada discurso y de cada práctica concreta de lectura.

1.1.1.1 Comprensión lectora. En la actualidad, probablemente, se ha superado la vieja concepción que reducía la lectura a una tarea mecánica, cuya esencia era la traducción de grafías a imágenes acústicas, y se opta por definirla como una labor activa de comprensión y construcción de significados. La comprensión lectora (CL a partir de ahora) es la capacidad de entender el mensaje contenido en un texto, el cual engloba tanto los significados referidos por las palabras, como el sentido dentro y fuera del argumento. Por lo tanto, en la CL intervienen aspectos de carácter cognitivo y contextual (Cassany, 2009).

Desde la teoría de las representaciones mentales o de situación se asume que el lector, a partir de las proposiciones textuales, construye un modelo o representación mental que describe la situación planteada. El receptor del texto al realizar una lectura crea modelos de personajes, espacios, situaciones y variantes discursivas. Por supuesto, los modelos mentales representan un conocimiento susceptible de ser modificado, ampliado o sustituido en cuanto el individuo se confronta con nuevas experiencias de vida (Van Dijk y Kintsch, 1983).

Leer implica una sucesión de pasos —con resultados intermedios— que deben ser sostenidos en la mente por la memoria operativa para concluir satisfactoriamente la tarea. En esta

fase resulta crucial que el lector pueda establecer una jerarquización del texto, para no generar una sobrecarga mental, y que la reactivación de modelos de situación previos sea pertinente.

Como se ha propuesto, para la CL no sólo entran en juego aspectos de carácter cognitivo, sino también se deben considerar los factores socioculturales relativos a las prácticas lectoras. Cassany (2006) señala que en toda práctica lectora, el contexto condiciona los presupuestos culturales de acercamiento, desde los propósitos para los cuales se realiza la lectura, el rol del sujeto lector —asociado con el cumplimiento de tareas y responsabilidades determinadas—, la red de significaciones asociadas al espacio, la interacción con otros participantes del evento comunicativo. Otros condicionantes son las prácticas culturales y de sociabilización que atraviesan al proceso lector: los soportes, la distribución, las marcas ideológicas del entorno desde donde se erigen los discursos. Para tener una CL más amplia se debe “leer tras las líneas”; es decir, reconocer los mecanismos particulares de cada discurso y de cada práctica concreta de lectura.

Las operaciones cognitivas e inferenciales puestas en acción son dependientes de la amplia gama de posibilidades que se ofrece en el medio. Por consiguiente, la CL implica el dominio de habilidades lingüísticas, el reconocimiento de pautas discursivas, la apropiación y discusión de los aspectos culturales que permitan al lector una participación sólida y fundamentada en diferentes marcos sociales.

1.1.2 Competencias comunicativas

La palabra es lo más bello que se ha creado, es lo
más importante de todo lo que tenemos los seres
humanos. La palabra es lo que nos salva.
—Ana María Matute (Novelista española).

La lectura es un evento comunicativo, intercambio de información contextualizado. Atiende a un conjunto de reglas particulares establecidas *in situ*. La lengua escrita, a pesar de su aparente permanencia, es volátil y cambiante, se adapta a distintos terrenos y tiempos. Sin embargo, la lectura, de igual forma que el habla, se encuentra normativizada según convenciones sociales.

Desde la etnografía lingüística se ha establecido que los hablantes conocen implícitamente el uso de las convenciones sociales, conocimiento que han sistematizado gracias a las experiencias de vida. De manera que, un hablante dentro de su comunidad sabe, en mayor o menor medida, qué debe decir, cómo, cuándo, a quienes, dónde y para qué decirlo. Este conjunto de saberes es conocido como competencias comunicativas, e integran no sólo conocimiento sobre la lengua, sino las habilidades y estrategias que se ponen en uso para transmitir y comprender un mensaje.

1.1.2.1 Competencia lectora. Según el marco de definición de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (s.f.), la competencia lectora es “la capacidad de comprender, emplear, valorar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar objetivos, desarrollar el conocimiento, y potencial propio y participar en sociedad” (p. 8). La competencia lectora a diferencia de la comprensión lectora, términos concomitantes, conlleva una idea de ser socialmente adquirida y aplicable, mientras que la segunda es un proceso más ligado al individuo. Por lo que se podría establecer, *grosso modo*, que mientras la comprensión se encuentra en el nivel semántico de la lengua, la competencia se ubica en un nivel pragmático.

Romo Mendoza (2019) establece que además la competencia lectora es susceptible de ser dividida en competencia literaria y no literaria, pues para leer cada una de las variantes discursivas se requieren estrategias, saberes, experiencias y mecanismos cognitivos específicos.

1.1.2 Competencia argumentativa. La función de un argumento es sostener, evaluar o convencer—a través de microproposiciones —una idea principal—macroproposición—. De Zubiría Samper (2006) identifica como características de la argumentación: (a) poseer una estructura arbórea y ramificada; (b) aceptar un principio de contradicción; (c) contemplar diversos grados de veracidad; (d) suponer un medio de validación de postulados; y (e) ser compleja y multideterminada.

1.1.3 Lectura durante la adolescencia

¡Libros! ¡Libros! Hace aquí una palabra mágica que equivale a decir: ‘amor, amor’, y que debían los pueblos pedir como piden pan o como anhelan la lluvia para sus sementeras.

—Federico García Lorca (poeta español).

1.1.3.1 El comportamiento lector adolescente. En el ámbito de promoción de la lectura es común encontrar términos como hábito lector, formación lectora, lectura crítica, buen/mal lector; Aliagas Marín (2007) señala que tales presupuestos se han originado desde una cultura que versa sobre lo letrado, y que además se encuentran recubiertos de ideología. En consonancia con esta óptica, Salazar Ayllón (2006) define a los hábitos lectores como un conjunto de comportamientos estructurados realizados de manera intencional y comúnmente asociados al placer. Esta noción delimitaba el ejercicio de la lectura a toda práctica ejercida con fines recreativos, realizada de manera consciente y asociada a los valores literarios canónicos. Por supuesto, que todo ejercicio de lectura que no cumpliera con estas características quedaba excluido.

Ante tales consideraciones, a partir de la última década se ha comenzado a establecer como nuevo indicador el comportamiento lector, cuya definición amplía y diversifica el panorama. Álvarez (2006, como se citó en Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, 2011) establece que se trata de “la expresión social de la forma en que una persona representa y practica la lectura en el contexto de la cultura escrita que lo acoge” (p. 7). De ahí que se considera como lectoras a todas aquellas personas que pueden hacer uso de la cultura escrita, pero que individualmente presentan rasgos distintivos de acercamiento y consumo. El foco ya no se encuentra en establecer si una población es lectora o no, sino en cuáles son las características de su práctica.

En el caso de los jóvenes, y particularmente los estudiantes, representan uno de los grupos más cercanos a las diversas formas de cultura escrita. Se sabe que, de facto, los estudiantes son quienes de manera obligatoria día a día deben hacer uso de la lectura, al ser el medio predilecto para la adquisición de conocimientos. La lectura, en este entorno, tiende a ser de carácter obligatorio, destinada a fines concretos, y una práctica heterorregulada.

Otro de los entornos en los que los adolescentes hacen uso de manera periódica de la cultura escrita es por medio de redes sociales. Contrario a lo que sucede en la escuela, la Internet proporciona a los jóvenes un espacio de sociabilización natural, espontáneo y autorregulado, donde la presencia adulta es menor. Gracias a estas características, García Aparicio y Rodríguez Jiménez (2014) señalan que el espacio virtual se convierte en el sitio ideal para que los adolescentes puedan explorar las dimensiones de su identidad y llevar a cabo su natural proceso de individuación. En la red, el adolescente promedio realiza un consumo heterogéneo y paralelo de productos estéticos tanto escritos como audiovisuales: publicaciones de redes sociales, contenidos en *streaming*, información de sitios web, y participación en comunidades. En medio

de un proceso de autodescubrimiento, los jóvenes realizan una búsqueda continua de productos que resuenen con sus intereses, a la par que intentan formar parte de una comunidad con la cual interactuar.

Por supuesto que, en medio de estos dos polos del espectro, se encuentran espacios de interacción horizontal donde el principal componente es la afectividad y el diálogo. Aquí se ubican la relación con familiares y los amigos, así como el consumo realizado en grupo: películas, series, grupos musicales, puestas escénicas y en menor medida aquellos relativos a la cultura escrita.

Este último ambiente de sociabilización de la cultura, esencial para el comportamiento lector, es el que más varía de un individuo a otro y depende fuertemente de factores económicos y de formación académica de los cuidadores (Bourdieu, 1997).

1.1.3.2 Lectura y educación. Las prácticas escritas han sido, por antonomasia, los medios para adquirir y distribuir el conocimiento. La lectura y la escritura son habilidades aprendidas como producto de una enseñanza, pero también representan la forma de adquirir nuevos saberes. Por lo tanto, leer en el contexto escolar es en realidad una tarea imprescindible. Como se ha glosado, la lectura es una actividad contextualizada determinada por situaciones únicas. Si se atiende al modelo de Hymes (1972) un evento comunicativo, práctica realizada en un contexto, está determinado por (a) el ambiente, (b) los participantes, (c) los objetivos, (d) los actos, (e) las claves, (f) los instrumentos, (g) las normas y (h) los géneros discursivos.

Aunque cada evento comunicativo supone un momento único e irrepetible, siguiendo esta óptica, el entorno escolar, *grosso modo*, se caracteriza por la fijeza de ciertos rasgos como lo son los participantes, docente-facilitador y alumno; y los objetivos, que suelen dirigirse a la obtención de un aprendizaje. Esta sentencia se reconoce es digna de ser matizada, pues la

significación que pueden tener el rol de los docentes y alumnos es cambiante y corresponde a un modelo individual. Mientras que en lo concerniente a los objetivos un contexto académico puede perseguir otros propósitos.

Como lo señalan Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez (2018) la lectura en el contexto escolar se pone al servicio de la obtención de información, el aprendizaje de nuevo conocimiento o la adquisición de competencias. Dentro de los contextos académicos la lectura se torna un medio, nunca un fin. Por consiguiente, la escuela es, justamente el lugar, donde la lectura adquiere un matiz utilitario y obligatorio, que habrá de acompañar a los lectores desde su primera decodificación de palabras. Los autores puntualizan que la lectura utilitaria no se define en función de la variante discursiva, pues un texto científico puede leerse por placer, sino que se caracteriza, ante todo, por los objetivos del sujeto lector y el posicionamiento que éste adopta respecto a lo escrito.

El proyecto educativo, además, genera una serie de imposiciones estandarizadas que no profundizan en la situación particular de los estudiantes. Las prácticas y familiarización en torno a los textos son mediadas por un docente, cuya baja conciencia lectora no provee de las herramientas necesarias para el abordaje de los diferentes tipos de discurso. Proceso que aleja a los lectores de identificar la importancia de la lectura y el placer que esta actividad puede generar. Incluso en el ámbito disciplinar, se observa que los estudiantes leen ante las exigencias del programa, tarea ajena al interés de formarse en un área del conocimiento (Partido Calva, 1994).

El contexto escolar, como un entorno de crucial importancia para erradicar las brechas de desigualdad, genera la serie de significaciones asociadas a la lectura. Práctica que se realiza desprovista de su riqueza. El proceso pasa a segundo plano mientras se enfocan los resultados.

1.1.4 Lectura estética

La belleza se encuentra en los ojos de quien la mira.

—Oscar Wilde, poeta irlandés.

Entre las diversas formas de leer que existen, una resulta clave en el desarrollo del presente: la lectura estética. El término estético se deriva del griego *aisthetikós*, cuyo significado alude a lo que es perceptible a través de los sentidos, de carácter sensual o sensible.

Anteriormente, el vocablo no se asociaba sólo a la idea de belleza, o de percepción de la belleza, sino con las cosas materiales que el ser humano es capaz de captar; quizá el significado original se conserva de manera más fiel en su antónimo anestesia (anestético) (FilosofiaOrg., 2021).

Bajo este principio la lectura estética es aquella que se realiza mediante los sentidos. Esta forma de leer hace uso de todas las facultades sensitivas y sensibles del hombre para dar significado a los discursos que percibe. Pirella Morillo (2019) argumenta que la lectura estética no es reductible a la cultura escrita, pues el ser humano dota de significado sensible a los diversos objetos que día a día se encuentra. Por ejemplo, si una persona se encontrase con una silla sabría que es una silla en primera instancia porque sus sentidos —vista y tacto— lo perciben, y en segunda porque su cultura así lo marca; posteriormente, continuará con una serie de inferencias y valoraciones mediante escalas axiomáticas, hará uso de sensaciones, pensamientos, emociones y creencias, y podrá calificarla como bella/fea, cómoda/incómoda, excéntrica, conmovedora, útil, sagrada, etcétera, de la misma forma que lo hará con sonidos, imágenes, sabores, espacios e incluso otras personas.

No obstante, el nivel de abstracción del signo lingüístico complejiza la percepción de estímulos, y a su vez dificulta la lectura estética. La palabra evoca, una rosa es una rosa, llama al pensamiento la experiencia del objeto sensible; en cada discurso es dúctil y adopta una forma

distinta según las intenciones del autor. Los escritores hacen uso de las herramientas retóricas para que las palabras comuniquen de manera determinada una idea. Los textos escritos, por consiguiente, se configuran principalmente de un qué —contenido o fondo— y un cómo —forma—. La lectura estética consiste en percibir la relación dialéctica del contenido y fondo, cómo las palabras se ordenan para manifestar un significado.

Curiosamente, el término de lectura estética no sólo contempla una manera de acercarse a los discursos, sino que designa a una actividad que supone un fin en sí misma. El objetivo de un acercamiento sensual a los textos es lograr que leer se convierta en una experiencia estética, término al que Aristóteles identificaba como:

un placer intenso que se deriva de observar y escuchar, un placer tan intenso que puede parecerle al hombre difícil apartarse de él; la experiencia estética se adquiere de la mirada y también del oído, lo que produce la suspensión de la voluntad. La experiencia estética depende del horizonte de sentido del observador, de su estado anímico y de la predisposición hacia el objeto contemplado (como se citó en Tatarkiewickz, 1997, p. 234)

Pirella Morillo (2019) propone a la lectura estética como estrategia para hacer frente a los nuevos retos de la sociedad de la información. Al ser paralelamente medio y fin que permite el desarrollo de competencias cognitivas y sensibles, integra perspectivas múltiples, confronta en diálogo saberes y prácticas y amplía los horizontes de comprensión de fenómenos sociales. La lectura estética supone una forma de acercamiento a los discursos, en los que se concibe al texto como un objeto abierto plurisignificativo y al lector como el constructor de sentidos e indeterminaciones. En consonancia con esa lógica, Suárez (2014) plantea a la lectura estética como un proceso creativo —concretado con los significados otorgados por el lector—, con alta carga emotiva y subjetiva.

Morales Sánchez (2019) reconoce que la lectura estética debe contemplar competencias tales como (a) la comprensión del concepto de belleza y de arte propuesta por el autor; (b) la identificación de las tipologías textuales y el estatus ficcional planteado; (c) el reconocimiento de los recursos retóricos para la construcción de la estructura; y (d) los elementos de la tradición presentes en la obra, así como su discusión y diálogo. Entre más elementos posea un lector durante la recepción de una obra, la experiencia estética será más profunda y significativa.

A diferencia de otras prácticas, la lectura estética constituye una manera de leer que permite una experiencia placentera y de construcción identitaria necesaria para la formación del individuo. Una experiencia estética es placentera porque conlleva la expansión de límites del sujeto, supone un estado en el cual las personas se confrontan con lo infinito, corrompen la autopercepción de un *self* cerrado, se constatan como parte de un universo más grande (Carbonell, 2008).

1.2 Marco teórico

Hernández Sampieri et al. (2014) argumentan que toda investigación debe contar con un soporte teórico con la finalidad de orientar y ampliar el horizonte del discurso. Este debe ser configurado de manera dependiente a los objetivos de una investigación; por lo tanto, no resulta inadecuado una configuración teórica múltiple que contemple dos o más teorías.

Como se ha mantenido anteriormente, estudiar el fenómeno de la lectura supone una tarea compleja. A lo largo de la historia, sobre todo después de la modernidad, las revisiones y acercamientos al aprendizaje y por ende a la lectura han sido diversos. Las pretensiones que persigue la presente intervención, sobre el estudio de la relación bidireccional entre comprensión lectora y placer por la lectura, apelan a la integración de un marco teórico compuesto por tres

teorías principales: (a) la teoría de los modelos mentales; (b) la teoría transaccional; y (c) el aprendizaje dialógico.

1.2.1 Lectura desde la perspectiva cognitiva

1.2.1.1. Teoría de las representaciones mentales. La teoría de los modelos mentales constituye un marco teórico general del razonamiento deductivo. Propuesta por Johnson-Laird (1983) y cuyos antecedentes se encuentran en Pierce (1904/2004) y sobretodo en Craik (1968), siendo este último quien concebía que el ser humano posee un modelo a escala de la realidad exterior, el cual utiliza conocimientos pasados para la toma de decisiones. Un modelo mental (MM) representa una abstracción interior de lo percibido por los individuos sobre un aspecto de la realidad específico, al cual, además se pretende dar respuesta. Los MM se construyen mediante conocimientos, experiencias, suposiciones y valores, lo cual implica que la teoría de MM concibe que tanto como el conocimiento como la comprensión semántica y pragmática forman parte de la primera fase de comprensión. Asimismo, cabe aclarar que un MM siempre está incompleto, es inestable, susceptible de modificaciones, y poseedor de una flexibilidad que le permite la adaptación a contextos diversos.

Como mantienen González Bernal et al. (2020) debido a la implicación e importancia que tienen los MM en la comprensión y construcción de elementos para aprehender la realidad, estas teorías adquieren relevancia en el ámbito formativo. De igual manera, es necesario plantear las aproximaciones educativas con las que la teoría de MM tiene correspondencia (a) la psicología cognitiva, y (b) la teoría del constructivismo social.

1.2.1.1 Psicología cognitiva. La teoría de los MM surge enmarcada en el cognitivismo. Junto con otras áreas disciplinares como la filosofía, la lingüística, la antropología, las neurociencias y las ciencias computacionales conforman lo que se conoce como hexágono

cognitivo (Gardner, 1987). La psicología cognitiva, y en general las ciencias cognitivas, son aquellas ramas disciplinares cuyo objeto de estudio es la mente y sus procesos. Estas ramas centran sus esfuerzos en el hallazgo de los mecanismos que operan bajo la inteligencia y el comportamiento; es decir, como el sistema nervioso representa, procesa y transforma la información. Entre las facultades mentales estudiadas se encuentran el lenguaje, la percepción, la memoria, la atención, el razonamiento y la emoción.

El cognoscitivismo plantea que el ser humano no es un receptor pasivo de información, sino que construye y transforma de manera continua la forma que interpreta el mundo mediante representaciones mentales. Dentro de esta misma línea, una de las mayores aportaciones del cognitivismo al campo de la educación es la teoría del aprendizaje significativo, propuesta por Ausubel (1976, 2002). El investigador concibe como base del aprendizaje las estructuras mentales o cognitivas, al representar el bagaje de conceptos e ideas que una persona posee respecto a un campo de conocimiento determinado, así como éste es organizado. El aprendizaje significativo sucede cuando el alumno es capaz de relacionar su realidad externa con sus conocimientos previos e integrar los conocimientos recién adquiridos.

1.2.2 Estética de la recepción

Rosenblatt (1978) propone un modelo de lectura cuyo foco de atención se encuentra puesto en el lector. Gracias a las aportaciones del filósofo Dewey y el cambio paradigmático en las ciencias, resultado de las investigaciones de Einstein y Bohr, la investigadora mantiene que el observador de un fenómeno influye en los resultados finales al no ser considerado un elemento pasivo. El significado, desde esta perspectiva, no se encuentra establecido de antemano en el texto o en el lector, sino que se construye durante el intercambio lingüístico. La lectura, al igual que los demás eventos comunicativos, deja de ser entendida como un proceso de interacción para

serlo como uno de transacción; en el que el lector genera una serie de acuerdos entre su acervo de vivencias —reservorio de experiencias lingüísticas— y el discurso recibido. El modelo contempla la dimensión anímica y emotiva como elementos puntuales que condicionan la experiencia al otorgar matices de significación a la lectura. Los estados del organismo alteran la recepción, entran en movimiento con el reservorio de experiencias lingüísticas.

De la misma forma que el cognitivismo, la teoría transaccional contempla a la mente como una entidad compuesta de unidades dinámicas que sufren reestructuraciones continuas. (Probst, 1987). Cuando un lector desliza su mirada sobre las páginas que configuran un texto, retiene cierta cantidad de información, mediante la atención selectiva. Los datos recuperados le permiten la generación de sentido mediante la integración a la base de información que posee producto de sus propias vivencias, pero también aquello congruente con la porción de escrito precedente.

Durante un evento comunicativo, como lo es la lectura, se intercambia información, se establecen acuerdos tácitos o implícitos entre emisor y receptor, pautas o claves, como lo pueden ser el tema de una conversación, el tono, los turnos de intervención, las referencias compartidas o, en el terreno de lo escrito, el género discursivo (Centro Virtual Cervantes, s.f.). La interacción, o transacción, entre el autor, texto y lector permiten que este último adopte una postura respecto al discurso. En el modelo transaccional se distinguen principalmente una postura ya sea “predominantemente eferente” —una lectura en la que lo más importante es la extracción de información— o “predominantemente estética” —en la cual el lector se dispone a centrar la atención en las sensaciones, emociones y cogniciones que afloran durante el acto de lectura—.

La diferencia entre lo eferente o lo estético no componen aspectos dicotómicos e irreconciliables, sino polos de un continuo, puesto que ambos aspectos participan, en mayor o

menor medida, durante la actividad del lector. Siendo una postura eferente aquella que atiende datos de carácter lógico, factual, analítico y referencial, y una estética la que presta atención a lo emotivo, sensitivo, afectivo. El modelo también contempla como aspectos del sentido aquellos que se configuran mediante lo público —propios de las convenciones sociales— y lo privado —relativos a la percepción subjetiva— (Rosenblatt, 1978). Como resultado, los participantes del evento sufren un cambio de estado, desde un componente anímico superficial hasta una transformación total de los sistemas de creencias.

1.2.3 El modelo dialógico de la pedagogía

La teorización sobre el aprendizaje dialógico, así como la creación de un modelo de la pedagogía basado en este principio, surge como consecuencia de la integración circunstancial de Comunidades de Aprendizaje. Ferrada y Flecha (2008) señalan que, como en el caso de muchos fenómenos naturales, previo a la teoría existe la circunstancia. Comunidades de Aprendizaje es un proyecto que tiene su origen en la observación de los procesos ocurridos en el seno de la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí, durante los años ochenta.

Las aportaciones de Flecha (1997) y otros investigadores, actualizaron el paradigma de enseñanza aprendizaje constituyendo una nueva aproximación. El modelo dialógico de la pedagogía está fundamentado en las tesis del cognoscitivismo y construccionismo sociocultural. En él convergen posturas desprendidas de las teorías autoestructurantes —que tienen el acento en el aprendiz— y heteroestructurantes —cuyo foco es el mediador— para conceptualizar la construcción del conocimiento. Siguiendo ese sentido, se propone que el cruce de intersubjetividades es lo que le permite al hombre desarrollar sus potencialidades cognitivas.

Por otra parte, en los modelos dialogantes se reconoce que los procesos cognitivos de orden superior tienen un fuerte componente sociocultural, sin la interacción con los otros los

seres humanos estarían privados de una dimensión ontológica de la existencia. Mediante el lenguaje, y en específico el diálogo, los hombres han producido un arsenal inconmensurable de conocimiento. Los avances tecnológicos dependen en gran medida del intercambio de información, de ahí que no resulte extraño la continua aceleración que se produjo desde la modernidad.

Flecha (1997) en su modelo contempla siete principios básicos: (a) diálogo igualitario — que contempla que todos los participantes deben tener la misma posibilidad de hablar y ser escuchados—; (b) inteligencia cultural —que establece que todas las personas poseen una inteligencia vicaria adquirida por su cultura—; (c) transformación —que privilegia la adaptación al contexto del participante y motivación por la transformación de su propia realidad—; (d) dimensión instrumental —aprendizaje de instrumentos fundamentales como el diálogo, —, (e) creación de sentido —donde se respeta la individualidad de cada miembro para que éste reconozca el significado asociado a su propia experiencia—; (f) solidaridad —involucramiento de la comunidad—; e (g) igualdad de diferencias —reconocimiento y validación de la diversidad—.

1.3 Estado del arte. Revisión de casos similares

1.3.1 Tertulias literarias dialógicas

Como se ha mencionado anteriormente, las TLD surgen contextualizadas dentro de las comunidades de aprendizaje (Valls et al., 2008) y representan una de las actuaciones de éxito del proyecto Include-ed. Se ha observado que las TLD son estrategias educativas que ayudan a enfrentar las desigualdades y fomentar el sentido de cohesión social. Por otra parte, la universalidad de sus componentes demuestra que son transferibles en contextos diversos, y que

su nivel de adaptación representa un apoyo para grupos vulnerables (School Education Gateway, s. f.).

Colorado Ruíz y Ojeda Ramírez (2021) mediante un enfoque de investigación-acción utilizan la implementación de TLD. La investigación registra los cambios en los hábitos lectores de un grupo conformado por profesionistas y estudiantes universitarios. La estrategia estuvo configurada mediante la puesta en práctica de diferentes técnicas de animación de la lectura, entre las que se registran lectura gratuita, lectura de bolsillo, lectura en voz alta, lectura de canciones, lecturas íntimas colectivas. Los resultados de la investigación sugieren que la implementación de TLD coadyuvó a resignificar la lectura de manera positiva.

Bajo esta misma línea, en Luengas Palacios (2020) se muestra la implementación de TLD con 17 estudiantes del primer semestre de filosofía del Centro de Estudios Superiores “Guillermo Nicolás”. El autor enfatiza que uno de los objetivos perseguidos de la intervención fue coadyuvar en el desarrollo de competencias críticas mediante la promoción de la lectura en ambientes de diálogo igualitario. De forma que el acercamiento adoptó una postura consolidada mediante el dialogismo y las teorías constructivistas. La estrategia tomó como base las teorías críticas revisadas, constituyéndose en tres fases de acercamiento: (a) diagnóstica-motivacional, (b) estrategias de promoción, e (c) implementación de una tertulia literaria dialógica. En este trabajo se demuestra, con un estudio de caso, una curva de mejoramiento de la reflexión crítica alcanzada mediante la implementación de TLD. Es importante destacar que fueron tomadas en cuenta las variables socioeconómicas de cada participante, puesto que los integrantes demostraron un desempeño particular. Además, la intervención también motivó a los estudiantes a la búsqueda de nuevos textos. Por otra parte, la investigación recupera las medidas que fueron adaptadas durante la transición hacia entornos virtuales de aprendizaje, debido a la crisis de

COVID-19. Se develan las dificultades que representa la brecha digital, así como los próximos retos a solventar en el área de la promoción de la lectura.

1.3.2 Proyectos dirigidos a adolescentes

Durante la adolescencia, el ser humano experimenta una gama de cambios fisiológicos relativos a la regulación de las experiencias. La percepción cambia y con ella el sentido del mundo y sobre todo de sí mismo. Esta etapa se caracteriza por los procesos de individuación, en los que el joven construye su identidad independiente de la de sus padres o cuidadores y del entorno que lo circunscribe. De ahí la tendencia a asociar la adolescencia con rebeldía. Si bien se trata de un proceso saludable, el conflicto con la autoridad representa una constante. Subsecuentemente, la percepción de los contextos académicos, e incluso familiares, suele ser poco favorable.

Wilkinson et al. (2020) mediante un estudio cualitativo registraron las razones que conducen a los adolescentes a leer. La muestra escogida consistió en diez adolescentes, cuyas edades oscilaban entre los 15-16 años, provenientes de una sola institución académica del Reino Unido; y nueve de diferentes escuelas. Los resultados demostraban que la mayor parte (n=11) de los entrevistados leían como forma de relajarse, una muestra menor (n=5) señaló lo contrario al encontrar la lectura como una actividad excitante. Por otro lado, una proporción significativa (n=7) mantuvo que la lectura les permitía conocer el mundo. Algunos estudiantes (n=4) mencionaron que leer les ayudaba a desarrollar la empatía y algunos otros (n=4) enfatizaron que la lectura era una forma de expansión del propio capital social, al permitirles entablar conversaciones. Es posible inferir que para los adolescentes la lectura satisface por igual necesidades emocionales, intelectuales y sociales. Razones por las cuales se propone que durante la promoción de la lectura se apueste por modelos holísticos.

Por su parte, en el contexto regional Lara Reyes y Jarvio Fernández (2021) exponen los resultados de una investigación-acción participativa, cuyo principal objetivo consistió en promover la lectura y la escritura entre un grupo de estudiantes de Educación Media Superior (EMS). El grupo de atención estuvo conformado por 24 participantes con edades comprendidas de los 16 a los 18 años, quienes se encontraban inscritos en la modalidad de telebachillerato. A lo largo de la exposición, se reconoce la importancia del desarrollo de competencias lectoras en los jóvenes que cursan la EMS, antesala de la educación superior.

De forma paralela al objetivo principal, se pretendía propiciar un cambio actitudinal respecto a las prácticas de lectura y escritura; desnaturalizar y comprender el discurso de la violencia e incentivar el diálogo; la reflexión y la manifestación creativa. A fin de alcanzar lo establecido, se puntualizan las diferentes estrategias utilizadas durante la intervención como lo son (a) la selección de materiales literarios ad hoc a las temáticas; (b) la lectura en voz alta, (c) la escritura creativa y actividades para incentivar la creatividad; (d) el uso de otros discursos artísticos para generar intertextualidad; y (e) el uso del diálogo como elemento de reflexión (Lara Reyes y Jarvio Fernández, 2021).

Los resultados mostraron que los participantes mostraron una mejoría respecto a sus prácticas de lectura y escritura, adquiriendo como hábito la lectura placentera e incrementando el número de horas dedicadas por semana (Lara Reyes y Jarvio Fernández, 2021).

1.3.3 Aprendizaje dialógico y comprensión lectora

Los humanos conservan características larvarias hasta etapas tardías de maduración, fenómeno conocido como neotenia. Se cree que dicha heterocronía permitió el desarrollo del lenguaje. A pesar de que la hipótesis no ha sido demostrada, al menos es posible inferir que la dependencia a los otros ha condicionado los modelos de aprendizaje.

Es mediante el contacto social que las personas construyen su propio sentido de mundo. El ser humano aprende a través del intercambio de información y la integración de nuevos datos al bagaje experiencial individual. La construcción intersubjetiva de conocimiento, permite que la interacción con los demás genere un cambio de estado o ampliación de las habilidades, conductas, creencias, procesos y saberes. Las TLD al promover el diálogo igualitario como herramienta de principal, posibilitan la creación de un ambiente respetuoso donde el individuo es capaz de comprender e integrar una perspectiva diferente a la propia. Por consiguiente, se han realizado algunos estudios que permitan evaluar el impacto de las TLD en el desarrollo de competencias comunicativas.

Uno de los casos de éxito es el expuesto por Fernández Villardón et al. (2021), quienes muestran los resultados obtenidos en un contexto de educación especial. El estudio de caso pertenece al proyecto Inter-Act –Interactive Learning Environments for the Inclusion of students with and without disabilities: improving learning, development and relationship–, cuyo objetivo es el estudio de la influencia del aprendizaje interactivo y dialógico en grupos con discapacidades. La investigación sigue los procesos de tres grupos etarios integrados en tres niveles: (a) nivel primario, conformado por 20 alumnos de entre 6 a 12 años, quienes han implementado TLD durante tres años una vez por semana; (b) secundaria, compuesto por 10 alumnos de entre 12 y 16 años, con uso de TLD por dos años, periodicidad semanal; y (c) el grupo de transición hacia la vida adulta, integrado por siete alumnos de entre 16 y 21 años.

Debido a las particularidades de los grupos, Fernández Villardón et al. (2021) mencionan que los resultados arrojados son en suma satisfactorios, pues no sólo se contemplan mejora de habilidades de comprensión lectora, sino competencias comunicativas como lo son la toma de

turno, desarrollo de vocabulario, participaciones pertinentes, empoderamiento, aumento del comportamiento prosocial, entre otros.

Un aspecto que destacar es el involucramiento de agentes como los familiares, quienes ayudaban a los estudiantes a preparar sus lecturas. En algunas sesiones se incluyó su participación presencial lo cual coadyuvó a crear un ambiente particular de colaboración, brindándole a los participantes una perspectiva diferente, desarrollando altas expectativas y promoviendo un modelo más normalizado de comportamiento. La implementación también desarrolló en los participantes el gusto por la lectura y mejoró las relaciones sociales entre ellos (Fernández Villardón et al., 2021).

Por su parte, Vargas García et al. (2020) registran una serie de cambios producidos después de una intervención experimental de lectura dialógica. La investigación se concentró en personas cuyo rango de edad correspondía a la primera infancia. Asimismo, se dio seguimiento a los perfiles cognitivos, emotivos y comportamentales. La intervención se desarrolló en un contexto escolar y familiar; por su parte, para el acompañamiento de los padres se utilizó la aplicación móvil FamiLectura –la cual fue creada específicamente para la investigación–. El diseño de la intervención cuasiexperimental implementó instrumentos de evaluación preprueba y posprueba.

Vargas García et al. (2020) utilizaron tres instrumentos para la recogida de datos. Para la medición del perfil cognitivo se utilizó la Batería Neuropsicológica para Preescolares (BANPE). Respecto a la evaluación del perfil emocional se desarrolló un instrumento dirigido a los padres y profesores del estudiante, para que según la percepción de estos se determinasen la constancia e intensidad de las emociones básicas. Y para la medición del perfil comportamental se utilizó el Test de Conners.

La intervención consistió en 18 talleres presenciales realizados en el contexto escolar, para las cuales los docentes fueron capacitados. Además, se implementaron un mínimo de 18 rutinas en el ambiente familiar, a las cuales se les dio seguimiento mediante la aplicación FamiLectura. Dicho instrumento permitía realizar reportes de lectura, recibir recomendaciones de literatura infantil, orientaciones guía para la lectura dialógica y datos sobre la importancia de la lectura durante las primeras etapas. Por su parte, los materiales utilizados fueron una serie de libros álbum específicamente seleccionados (Vargas García et al., 2020).

Los resultados obtenidos fueron producto de la comparación entre un pretest y un postest aplicados tanto en el grupo experimental y como en un grupo control. Se desprende que, respecto al perfil cognitivo, el grupo experimental tuvo un incremento estadísticamente válido en los dominios de memoria y recuperación, así como en lenguaje y comprensión al compararlos con el grupo control. En tanto el perfil emocional se registró que los padres y profesores percibieron una disminución de la frecuencia, intensidad y manifestación conductual de la tristeza, y de la rabia, respecto a los resultados del grupo control. En tanto el perfil comportamental no hubo evidencia significativa (Vargas García et al., 2020). La investigación demuestra que la lectura dialógica incrementa procesos cognitivos relativos al lenguaje comprensivo y expresivo, así como el dominio de la memoria y recuperación —aspectos que habrían de ser estudiados con mayor detenimiento—.

En esta misma línea, López de Aguilera (2019), a través de un modelo metodológico comunicativo, estudia dos sesiones de TLD llevadas a cabo en el instituto de Terrasa, Cataluña ubicado en España. Con la finalidad de perfilar las características particulares del grupo la autora puntualiza, que la institución provee de educación a personas provenientes de contextos marginalizados, con altos índices de pobreza; pertenecientes a comunidades musulmanas o

gitanas, y/o de familias desestructuradas. El grupo estudiado contaba con la participación de 6 niñas y 13 niños de entre 11 y 13 años.

Para llevar a cabo el estudio, se observaron de manera inductiva dos sesiones de TLD, en las cuales los participantes leyeron una adaptación de *La Ilíada* de Homero. La lectura se desempeñó de manera domiciliaria previo a las sesiones. Asimismo, se les había solicitado a los estudiantes la selección de un fragmento para comentar y la elaboración de un argumento sobre su elección. Las TLD fueron moderadas por el docente coordinador de grupo, mientras el investigador observó, tomó anotaciones y grabó las sesiones en audio (López de Aguilera, 2019).

De manera posterior se transcribieron las grabaciones, se leyeron de manera meticulosa, se analizaron y clasificaron en categorías definidas según parámetros de habilidades lingüísticas y de lectoescritura académicas. Las categorías seleccionadas fueron: (a) Nominalización; (b) Conectivos; (c) Palabras Derivadas Morfológicamente; (d) (e) Enlaces Referenciales, (f) Construcción de Juicio; y (g) Valor y Argumentos (López de Aguilera, 2019).

Del análisis de las grabaciones la investigadora desprende que los estudiantes utilizan elementos propios del lenguaje académico al exponer sus argumentos. Por otra parte, durante el ejercicio de diálogo igualitario los estudiantes utilizan argumentos estructurados y razonamientos vinculados a elementos referenciales como lo fueron comentarios de otros compañeros de clase o fragmentos de las obras. Gracias a tales consideraciones se demuestra la capacidad de estructurar redes de relación semántica desprendidas del contexto al que pertenece cada lector (López de Aguilera, 2019). Por último, se encontraron datos relevantes al dominio de la gramática como lo son el uso de conectivos —los más recurrentes fueron "además", "por ejemplo", "primero", "aunque", "sin embargo", "por lo tanto"—. Y se observó, en menor medida, el uso de palabras derivadas.

1.3.4 Promoción de la lectura en entornos virtuales

La pandemia por COVID-19 requirió que la mayor parte de las actividades fuesen trasladadas al entorno virtual, razón por la cual se hizo el seguimiento de proyectos sobre promoción de la lectura en entornos virtuales con la finalidad de identificar estrategias y dificultades.

Sánchez Sosa et al. (2021) recuperan los aspectos más relevantes de una intervención para promover la lectura placentera, la cual fue mediada a través de plataformas digitales. El reporte registra los resultados de una investigación-acción participativa, modelo que, por sus características, permite que el investigador se involucre de forma activa en la intervención. La intervención responde a una participación mixta en la que se hizo uso de un sitio blog, redes sociales y 13 sesiones presenciales.

El grupo de atención estuvo conformado por 19 participantes cuyas edades se encontraban entre los 25 y 60 años. Se trató de oficinistas quienes desempeñan diversas labores en la coordinación general de la Universidad Veracruzana. Por otra parte, los participantes registraron que sus prácticas de lectura y escritura, previo a la intervención, resultaban escasas, mayoritariamente utilitarias, y no tenían ninguna actividad de sociabilización de la lectura (Sánchez Sosa et al., 2021).

El diseño de la intervención respondió a las características particulares del grupo. Las sesiones fueron programadas en un horario previo al comienzo de la jornada laboral, en las que se contempló el uso de lectura en voz alta, juegos dinámicos y otras actividades. Una selección de textos breves, con temáticas en torno a la oficina, de aventuras y fantasía. Se utilizaron entradas periódicas del blog, cuyo contenido consistió en los datos relativos al contexto de la

obra, fechas de la intervención, contenido multimedia y la obra en digital (Sánchez Sosa et al., 2021).

La investigación tuvo resultados positivos, el 79 % de los participantes asistieron a más del 79 % de las sesiones; además, el involucramiento con las lecturas fue evidente en los 198 comentarios registrados. Por otra parte, se demostró que dentro de los entornos laborales existe un interés genuino por las actividades de sociabilización de la cultura, y que la implementación de actividades cuyo objetivo sea el ocio y la recreación pueden ayudar a la mejora de las relaciones laborales (Sánchez Sosa et al., 2021).

En Bonilla Vergara et al. (2021) se registra el diseño y resultados de la implementación de un club virtual de lectura. El contexto donde se llevó a cabo la intervención es académico y se establecieron como objetivos la enseñanza de prácticas de lectura y escritura, así como el desarrollo de una postura crítica. Los estudiantes del grupo pertenecían a la institución educativa técnica Nuestra Señora de Fátima ubicada en Colombia, y eran parte del quinto grado. Asimismo, se puntualiza que provienen de un bajo nivel socioeconómico, razón por la cual la escuela se convierte en uno de los pocos espacios para el acercamiento a lectura. Por otra parte, la institución registra bajos índices académicos.

Bonilla Vergara et al. (2021) proponen como una estrategia de aprendizaje transversal la implementación de un círculo virtual de lectura (CVL), al poder conjuntar tanto la sociabilización de la lectura como el desarrollo de competencias digitales. Para el desarrollo del club se utilizó la plataforma Edmodo, entorno virtual de aprendizaje que permite integrar diferentes tipos de herramientas. Algunas de las referidas durante la intervención son el uso de videoconferencias, gamificación y uso de foros. Se utilizó la metodología de investigación-acción y los resultados registrados son de carácter cuantitativo y cualitativo. Se presentó una

mejora estadísticamente representativa en los cambios con respecto al desarrollo de competencias de lectura crítica. Además, los estudiantes evaluaron de manera positiva la implementación de un CVL, datos de relevancia afectiva para generar vínculos con la lectura.

Por su parte, Temporetti (2021) reporta los datos cualitativos de una intervención llevada a cabo con estudiantes de tercero de secundario. La autora enfatiza en cómo trasladar los presupuestos a una propuesta mediada a través de plataformas digitales. Se exponen las particularidades del contexto de intervención devenido a raíz de la pandemia por COVID-19. En primera instancia, mantiene que las sesiones fueron brindadas de manera sincrónica mediante el uso de videoconferencias.

Temporetti (2021) expone datos de carácter cualitativo para identificar el nivel de involucramiento de los escuchas con las lecturas, el análisis se muestra mediante conversaciones personales de los alumnos. Se destaca que los asistentes relacionan las lecturas con sus formas de vida, temáticas de interés actual como la violencia de género, intertextualidad con otras producciones literarias, paralelamente se trabajaron inferencias, hipótesis y reflexiones. La autora concluye con una glosa sobre la importancia de establecer puentes de relación entre el bagaje de los escuchas y el producto recibido, pues esto potenciará una relación afectiva con los discursos.

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Contexto de la intervención

La institución educativa de bachilleres Artículo Tercero Constitucional Vespertina es una escuela de contexto urbano, carácter público y regulada por la Dirección General de Bachilleres. Se ubica en la Avenida Adolfo Ruiz Cortines número 2901, de la colonia Unidad Magisterial, Xalapa-Enríquez, Veracruz, C.P. 91094. Fue fundada en el año de 1963 bajo la gubernatura del licenciado Rafael Murillo Vidal. Por su trayectoria temporal, ubicación y características se ha perfilado como una de las preparatorias más conocidas a nivel regional.

Durante una entrevista personal, el director de la institución manifestó un interés particular por las actividades enfocadas a la promoción de la cultura, en específico por aquellas que además pudiesen potenciar el desarrollo académico de los estudiantes (Muñoz Ramo, comunicación personal, octubre 2021). Por lo que se le sugirió realizar una intervención destinada a la promoción de lectura, que además supusiera un acompañamiento para confrontar la pandemia.

El plan curricular de la Dirección General de Bachilleres, instancia que regula la educación media en el Estado, en relación con las prácticas de lectura y escritura, contempla dos cursos progresivos de Taller de Lectura y Redacción, y dos de Literatura como parte de la formación de tronco común. Al igual que la mayor parte de las preparatorias regulares, la matrícula de la escuela Artículo Tercero Constitucional Vespertina se integra por tres niveles activos 1er, 3er, 5to semestre durante los meses agosto-enero y 2do, 4to, y 6to semestre durante el periodo febrero-julio, con seis grupos en cada nivel. El grupo de atención, el 3° B, se encontraba compuesto por 31 alumnos inscritos, cuyas edades oscilaban entre los 15 y 18 años.

Es necesario puntualizar que los jóvenes ingresaron a la educación media superior durante la crisis sanitaria; ellos, hasta el momento de realizar la intervención, no habían tenido clases presenciales de dicho nivel. Sus labores académicas consistían principalmente en la entrega periódica de actividades mediante la plataforma de Google Classroom y la programación de sesiones síncronas una vez por semana para cada asignatura mediante videoconferencias de Google Meet. Se reportó que al menos el 50 % de los estudiantes presentaba una dificultad para la asistencia periódica a sus clases virtuales. Por otra parte, fueron los mismos alumnos quienes manifestaron que casi no habían tenido la oportunidad de solventar lazos significativos por la poca convivencia social recreativa.

Debido a las características de la situación se llegó al acuerdo que la intervención tendría lugar los miércoles en un horario de 17:50 a 18:40 horas de forma virtual, a través de Google Meet, durante el periodo de octubre 2021 a enero 2022.

2.1.1 Estructura de las sesiones

Para la estructura de las sesiones, acorde a los principios del aprendizaje dialógico, se buscó generar un ambiente lúdico de interacción en el que los estudiantes pudiesen expresarse de manera abierta. Las sesiones contemplaron: (a) una actividad de calentamiento —lectura gratuita, gamificación, presentación de elementos extra referenciales—; y (b) el comentario de los textos centrales, en el cual se emplearon de preguntas detonadoras o grupos focales para motivar la participación, misma que paulatinamente se convirtió en voluntaria.

2.2 Delimitación del problema y objetivos

2.2.1 Problema general y específico

Ante los nuevos retos que presenta el mundo contemporáneo, la lectura y la escritura se convierten en los pilares estratégicos del desarrollo de las naciones. En el 2015 la ONU publica

la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Se contempla por primera vez a la lectura, —junto con las competencias de escritura y matemáticas, así como otras de carácter no cognitivo— como elementos clave para potenciar el desarrollo educativo (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2018). Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Cultura (2020) —UNESCO por sus siglas en inglés—, reconoce la importancia que cobran los libros y el acto de leer en la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura, y la superación individual y colectiva de los seres humanos.

Organismos internacionales y nacionales han manifestado que México presenta una de las poblaciones con mayor déficit de lectura. A pesar de que los esfuerzos por combatir el analfabetismo han sido fructíferos, con una tasa de 96 % de personas mayores de quince años alfabetizadas (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, [INEA], 2018). Según los datos recuperados por el Módulo sobre Lectura (Molec), del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2020), durante los últimos cinco años se muestra un decremento significativo del 9.2 % en el número de lectores. De los encuestados, sólo el 43 % declaró haber leído al menos un libro en el último año. Mientras que el promedio de libros leídos es de 3.3 por persona, cifra mínima si se compara con los países con alto nivel de desarrollo.

Los registros disponibles dan cuenta que la población lectora en México es reducida, fenómeno al que se le suma el conjunto de concepciones que los mexicanos tienen sobre la lectura. Mayoritariamente se considera a la práctica lectora como una actividad utilitaria con fines académicos, asociada a cierto sector social, o dependiente del estatus económico. Los resultados de las encuestas nacionales demuestran que los impactos del sistema de creencias se ven reflejados en (a) que se lee principalmente con fines prácticos; (b) que las personas con mayor nivel de escolaridad son quienes más horas leen en promedio; (c) que las familias con

mayor ingreso per cápita son quienes dedican más horas a la lectura durante su jornada (Secretaría de Educación Pública, [SEP], 2019).

Como es posible apreciar, la problemática del déficit de lectura está articulada mediante múltiples vértices de carácter administrativo, social, económico y cultural. INEGI (2020) registra como principales motivos por los cuales los mexicanos indican no leer a: (a) la falta de tiempo (43.8 %), (b) la falta de interés (27.8 %), (c) problemas de salud (13.7 %), (d) preferencia a realizar otras actividades (12.8 %), (e) falta de dinero (1.3 %), y (f) otro motivo (0.6 %). Por otra parte, las razones que incitan a la lectura son (a) el entretenimiento, (b) el trabajo o estudio, (c) cultura general, (d) la religión, y (e) otros motivos. Si la lectura y la escritura representan una prioridad en la agenda pública internacional, los datos demuestran que esta consigna no ha sido trasladada al ámbito de lo privado individual.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] (2002) reconoce que una de las etapas críticas del desarrollo humano es la adolescencia, pues en ésta se gestan conductas y solidifican hábitos que habrán de permanecer durante la adultez. Las características a nivel neurofisiológico de los adolescentes, además, los convierten en una población vulnerable. Uno de los grandes retos a nivel internacional es asegurar la calidad de vida de la juventud. Por lo que se ha implementado en la agenda mundial generar entornos en los que se reconozca a los jóvenes como actores sociales, libres de ejercer derechos y responsables de cumplir con obligaciones. Asimismo, según las políticas adoptadas por UNESCO (2020) la educación no ha dejado de ser una de las prioridades de las políticas globales, al ser considerada un derecho humano y un motor para alcanzar el desarrollo sostenible y la paz.

Las evaluaciones internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos —PISA, por sus siglas en inglés— de la Organización para la Cooperación de

Desarrollo Económico (OCDE) dan cuenta que uno de los problemas que enfrenta México es el del rendimiento académico de la población estudiantil, cuyos resultados fueron inferiores al promedio propuesto por la OCDE. Asimismo, se registró que durante el 2018 al menos el 45 % de los alumnos presenta una deficiencia considerable en la competencia lectora (Salinas et al., 2019).

Si bien existe una postura crítica hacia los criterios de evaluación de PISA – principalmente debido a la disparidad del método de evaluación comparativa— (Márquez Jiménez, 2017; Sanz Ponce et al., 2020; Remolina-Caviedes, 2019), la OCDE (2017) recalca el carácter imperativo de hacer un reajuste en el currículo académico. Los métodos de enseñanza hasta ahora presentan una gama de carencias significativas. Respecto a la lectura, Aullón de Haro (2019) señala que la automatización del proceso de enseñanza y evaluación de la práctica lectora ha devenido en un nuevo estado de cosas. Contemplando la superación del analfabetismo más grueso y la aparición del fenómeno conocido como analfabetismo funcional.

Es importante recalcar que los indicadores sobre prácticas lectoras en jóvenes resultan esperanzadores respecto a los obtenidos de la población adulta. La encuesta realizada por Citibanamex e IBBY México (2019) arroja que los adolescentes de zonas urbanas entre 15 y 17 años disfrutaban mucho de la lectura suponiendo el 78 % de esta población. Asimismo, los jóvenes no universitarios superan la tasa nacional de libros leídos al año con un 4.2 de libros frente al 3.8 de la población adulta. No obstante, es necesario acotar que sólo el 25 % acostumbra a leer contenidos literarios, para lo cual se prefiere el formato impreso.

La crisis sanitaria que ha tenido lugar desde el año 2019 hasta la fecha 2021, tuvo como consecuencia un rezago educativo y un embotamiento emocional de los alumnos, en especial en aquellos cuyas edades se encuentran en etapas críticas de desarrollo. INEGI (2020) registra una

deserción de al menos el 35.9 % de la población estudiantil en el nivel medio superior a causa de la pandemia. Aunque se ha buscado resolver el problema mediante la implementación de las TIC para los entornos educativos, el panorama en general no parece prometedor.

A esta situación habría que sumarle los resultados obtenidos en PLANEA (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018) durante el 2017, los cuales revelan que, en el estado de Veracruz, el 29.5 % de los estudiantes de nivel bachillerato aún no han adquirido las competencias básicas en el dominio de la lengua, situándose en el nivel I de cuatro propuestos. Mientras el 27.7 % se sitúa en el nivel II.

2.2.2 Problema concreto de la intervención

El grupo seleccionado corresponde al 3° B de la escuela de bachilleres Artículo Tercero Constitucional Vespertina, integrado por 31 alumnos, cuyas edades oscilan entre los 15 y 18 años. Los jóvenes ingresaron a la educación media superior durante la crisis sanitaria, razón por la cual hasta el momento no han tenido clases presenciales de este nivel. De manera personal, ha sido comunicado por parte de los profesores y personal administrativo la preocupación por el rezago presentado y los altos índices de deserción escolar.

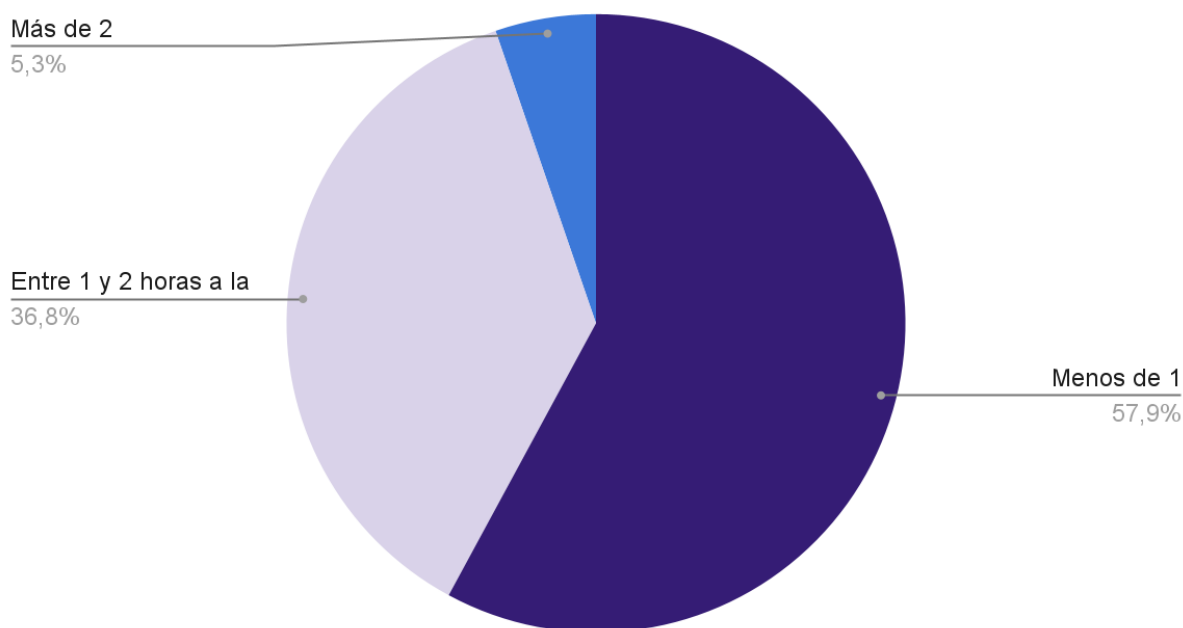
El día miércoles 7 de octubre de 2021, después de una breve presentación, a las 18:00 horas se realizó la aplicación de una prueba estandarizada adaptación de Abusamra et al. (2014) (ver Apéndice A) para medir los índices de comprensión lectora. Del total de la muestra, 31 alumnos, se obtuvieron 24 resultados. El intervalo de respuestas correctas tiene una puntuación 1-15 sobre 18 preguntas evaluadas. El 45.8 % de la muestra, 11 alumnos, obtiene resultados de 12-14 respuestas correctas, mientras el 37.5 % obtiene resultados de 1-9 aciertos, cifra por debajo del índice promedio. De forma posterior y asíncrona fue aplicada una encuesta sobre hábitos lectores (ver Apéndice B). Se reporta que el 57.9 % de la muestra dedica menos de una

hora a la semana a la lectura por placer, mientras que el 36.8 % lee entre una hora y dos por semana, y sólo el 7 % dedica más de dos horas (Figura 2).

Figura 2

Horas semanales que dedican a la lectura los estudiantes de 3° B de Artículo Tercero Constitucional Vespertina

Aproximadamente ¿Cuántas horas dedicas a leer por gusto?



Nota. Elaboración propia.

El 57.9 % de los estudiantes respondió que le gusta medianamente la lectura según una escala Likert. Las variantes discursivas por las que los estudiantes tienen preferencia son diversas, el 36.8 % se decanta por narrativa, el 26.5 % por divulgación científica, mientras que el 10.5 % por poesía. De igual forma el 10.5 % tiene inclinación por textos dramáticos y el 15.9 % por otro tipo como textos religiosos, canciones. En cuanto a las características del contexto

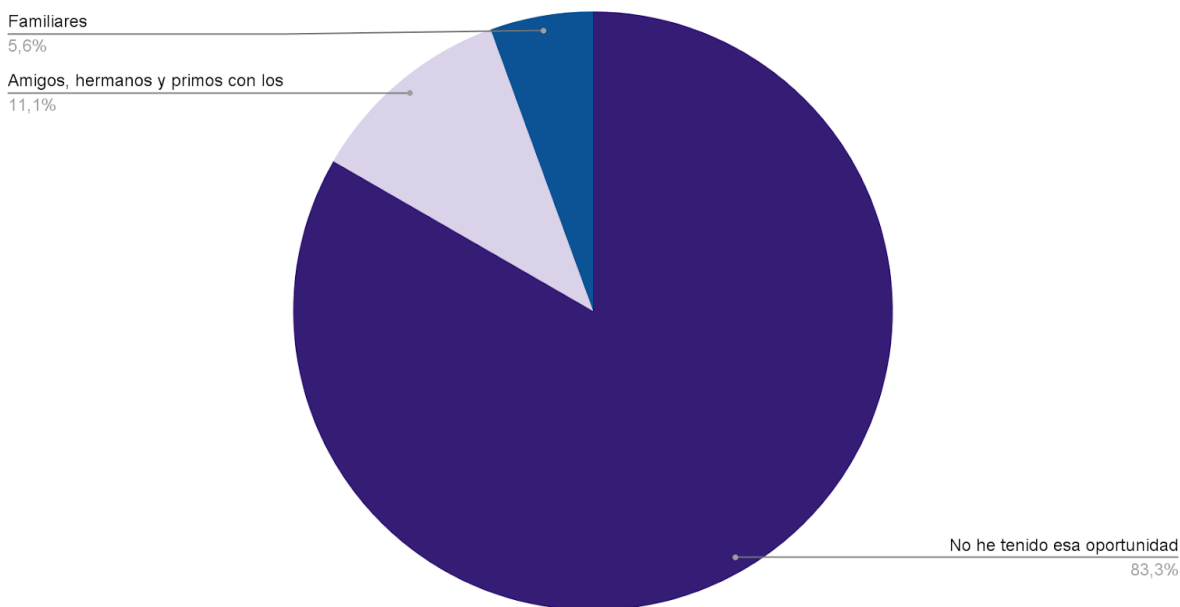
familiar el 36.8 % mantiene que ningún miembro de su familia es lector, el 26.3 % registra que su madre lo es, el 5.3 % sitúa al padre como principal lector y el 31.6 % a otros familiares.

La mayor parte del grupo, 72.2 %, menciona que en su hogar poseen entre 1-15 libros, el 16.7 % mencionó que ninguno, y sólo el 11.1 % un número mayor a 15. Además, el 83.3 % de la muestra respondió que no realiza sociabilización de sus lecturas (Figura 3).

Figura 3

Sociabilización de la lectura de los estudiantes de 3° B de Artículo Tercero Constitucional Vespertina

¿Sueles hablar con alguien acerca de los textos que lees? Si la respuesta es afirmativa nombra con quién (familiar, amigos, docentes).



Nota. Elaboración propia.

Ninguno de los encuestados reportó que realizaba actividades relacionadas a conversaciones literarias dentro de los ambientes educativos.

2.2.3 Objetivo general

Fomentar la lectura en los alumnos del 3° B de la escuela de bachilleres Artículo Tercero Constitucional Vespertina mediante la implementación de TLD. La conversación en torno a las obras literarias y artísticas pretende coadyuvar al desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes. La intervención contempla el uso de estrategias de animación diversas a fin de fomentar una sensibilidad estética a partir de las lecturas. Asimismo, el ejercicio dialéctico busca posibilitar que los estudiantes constituyan un horizonte propio de sentido. Además, la propuesta busca incentivar el uso de la lectura y la escritura contextualizada, que fluctúa entre lo análogo y lo digital, y contempla una amplia gama de géneros discursivos.

2.2.4 Objetivos particulares

1. Implementar TLD para promover la lectura en los alumnos del 3° B de la escuela de bachilleres Artículo Tercero Constitucional Vespertina.
2. Coadyuvar al desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes, a través de la conversación en torno a obras literarias y artísticas.
3. Fomentar una sensibilidad estética a partir de las lecturas, a través de utilizar estrategias diversas de animación de la lectura.
4. Posibilitar que los estudiantes constituyan un horizonte propio de sentido, al poner en uso un ejercicio dialéctico.
5. Incentivar el uso de la lectura y la escritura como prácticas contextualizadas.

2.2.5 Hipótesis de la intervención

La promoción de la lectura con los alumnos del 3° B de la escuela de bachilleres Artículo Tercero Constitucional Vespertina, a través de la implementación de TLD, desarrollará las competencias comunicativas del estudiante. A su vez, el ejercicio del diálogo igualitario

permitirá el desarrollo de un criterio personal que integre la perspectiva colectiva. Mientras que la exposición a múltiples recursos de animación enriquecerá la experiencia estética del estudiante. Por otra parte, la lectura de una amplia gama de variantes discursivas impulsará el uso contextualizado de la lectura y escritura.

2.3 Justificación

Las características neurofisiológicas que poseen los adolescentes los convierten en una población vulnerable, propensa a la búsqueda de estímulos de riesgo. En el entorno mexicano, la pobreza, la violencia, la drogadicción, las enfermedades de transmisión sexual, la prostitución, el acoso y deserción escolar, el ingreso al mundo laboral a edades tempranas son algunas de las problemáticas con las que los jóvenes lidian en su actuar cotidiano. Sin embargo, es en esta etapa cuando los seres humanos comienzan a cuestionarse sobre las estructuras que regulan su realidad, así como el lugar que habrán de ocupar ellos en el mundo. Es un momento en el cual las personas adquieren los matices de la vida.

Las organizaciones mundiales enfatizan que el papel desempeñado por los mandatarios y la sociedad es crucial para crear entornos que potencien el desarrollo de la juventud. A nivel nacional existe el marco normativo de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014) que protege a las juventudes e infancias. Además, se han vertido grandes esfuerzos en la solidificación de una estructura educativa eficaz que contemple la promoción de actividades recreativas. Como ejemplo se puede referir la Estrategia Nacional de Lectura adoptada por la SEP (2019). El proyecto responde en primera instancia a esta demanda institucional.

Por otra parte, se contempla atender los nuevos requerimientos de la sociedad del conocimiento. En la cual se convierte en un imperativo que el individuo cuente con una

competencia básica en las múltiples literacidades. El presente estudio de caso busca el registro del impacto que pueda tener una intervención contextualizada. Se pretende mostrar si la implementación de TLD desarrolla la comprensión lectora de los alumnos, además de entender la posible correlación entre la lectura placentera autónoma y el desempeño académico. De manera que los datos registrados aportarán las bases metodológicas para la implementación o diseño de estrategias similares en nuevos grupos.

Auspiciado en las bases teóricas de los MM, el aprendizaje dialógico y la teoría transaccional, el proyecto contempló la lectura como una actividad comunitaria, que posibilita la construcción de conocimiento mediante la integración de intersubjetividades. En ese sentido las TLD satisfacen los propósitos del proyecto al establecer relaciones horizontales que permiten la integración de un grupo, el desarrollo de la empatía y la apertura a la opinión del otro.

Es necesario repetir que el desarrollo social es un tema que depende tanto de un marco normativo como de una participación de los actores sociales. El papel de padres, docentes y demás actores sociales es imprescindible para la creación de entornos que potencialicen el desarrollo de la juventud. Probablemente la escuela suponga uno de los contextos adecuados para realizar intervenciones, pues al ser medianamente democrática, es posible hallar identidades similares, pero con problemáticas particulares.

A manera de cierre, personalmente, se considera que es necesario combatir el adultocentrismo que invalida la opinión y la capacidad de los adolescentes. Al respecto la Unicef (2002) propone que otorgar la palabra a los jóvenes ayudaría a conocer información valiosa desde su perspectiva. Son los adolescentes quienes mejor conocen su realidad y pueden proporcionar las claves de resolución de los conflictos que los aquejan. Además, colaborar con

las juventudes de manera horizontal resulta vital para la investigación y generación de nuevo conocimiento.

Durante la adolescencia se fortalece la autonomía, la confianza en sí mismo, y la valoración de la propia existencia. Es imprescindible dotar de herramientas y espacios a las juventudes para que puedan realizar su propia exploración del mundo.

2.4 Estrategia de la intervención

La intervención se desarrolló bajo el modelo metodológico de estudio de caso, el cual realiza un seguimiento de un individuo o grupo para observar ciertos fenómenos. Este modelo posibilita medir y registrar la conducta de las personas involucradas. Al mismo tiempo, supone una herramienta que permite comprender las dinámicas presentes en escenarios específicos (Martínez Carazo, 2006). El modelo fue elegido en función de entender a la lectura como una práctica contextualizada que responde a circunstancias únicas.

Por las características del proyecto, además, se enfatizó un estudio experimental, analítico y longitudinal, el cual se caracteriza por la valoración del impacto de una intervención, la recolección de datos prospectiva y el seguimiento comparativo de dos grupos de estudio (Manterola et al., 2019). La investigación actual contempló el registro de la correlación entre competencias comunicativas y prácticas lectoras, mientras a la par se midieron los efectos a corto plazo que tuvo la intervención. Para tales efectos se consideró un grupo control, el diseño y la implementación de la estrategia de TLD, y la recopilación de datos prospectiva —a través de encuestas, cuestionarios, producción escrita y el análisis de las sesiones grabadas—. Se lleva un expediente individual de cada estudiante evaluando sus producciones mediante el uso de una rúbrica (ver Apéndice C).

2.4.1 Descripción general de las sesiones

Para la estructura de las sesiones, acorde a los principios del aprendizaje dialógico, se buscó generar un ambiente lúdico de interacción en el que los estudiantes pudiesen expresarse de manera abierta. Las sesiones contemplaron: (a) una actividad de calentamiento —lectura gratuita, gamificación, presentación de elementos extra referenciales—; y (b) el comentario de los textos centrales, el cual se emplearon de preguntas detonadoras o grupos focales para motivar la participación.

Durante las sesiones sincrónicas se realizaba una exploración de los motivos que llevan a un autor a tomar un conjunto de decisiones retóricas. Y se cuestionaba la postura del lector frente a los textos. Se utilizaron pasajes específicos postulados por el promotor o los alumnos. Asimismo, como estrategia se implementaron, antes de cada sesión, actividades asíncronas con la finalidad de fomentar una reflexión previa. Una de las tareas del promotor es incentivar la participación de los alumnos para que externen temas de su interés.

2.4.2 Descripción de las actividades: estrategias de promoción de lectura empleadas

Una parte fundamental de las sesiones era llevar a cabo una reflexión en torno a las variantes discursivas. Por lo que, para los fines que persiguió la intervención, se articuló una selección de textos, también llamada cartografía lectora (ver Apéndice D). La cartografía lectora propuesta posee un eje principal: explorar las diferentes facetas humanas. Fue recuperada una lista de autores de diversos orígenes étnicos, así como la inclusión de distintas épocas. Por otra parte, su configuración responde a tres etapas de intervención explicadas a continuación.

En primera instancia se llevó a cabo un recorrido por las etapas de desarrollo de la infancia a la adultez, se optó por el uso de narraciones con la finalidad de atender los grados de dificultades que pueden tener los lectores novatos. Posteriormente, se hizo una exploración de los distintos

ámbitos de relevancia en la vida cotidiana: la muerte, el tiempo y el lenguaje; durante esta fase se utilizaron diversos tipos de géneros discursivos poesía, microficción, teatro y necronarrativas, con el propósito que el lector vislumbrase los mecanismos semióticos que se usan para manifestar una experiencia determinada, asimismo se complementó la experiencia estética mediante música, imagen y performance. Finalmente, en la Parte III. Una mirada actual: cruce de intersubjetividades, se usaron discursos de no ficción, a fin de explorar diversos testimonios de la contemporaneidad (Tabla 1). La lectura daba apertura al diálogo del lector con su propia experiencia personal.

Tabla 1

Resumen y estructura de las sesiones

Sesión	Materiales de lectura	Técnica de integración	Temáticas
1 12/octubre/2021 17 asistentes	“Los columpios” (Morábito, s.f.). “Guerra en los basureros” (Nettel, 2013).	Lectura gratuita. Lectura en voz alta. Preguntas detonadoras.	Discriminación. Desarrollo infantil. Acoso.
2 26/octubre/2021 15 asistentes	“Guerra en los basureros” (Nettel, 2013); “Lección de cocina” (Castellanos, 1971).	Lectura en voz alta. Preguntas detonadoras.	Violencia de género: Perspectiva femenina
3 03/noviembre/2021 11 asistentes	“Canción de cuna” (Arredondo, 2011).	Exposición de conceptos. Grupo focal.	Violencia de género: Perspectiva femenina
4 10/noviembre/2021 9 asistentes	<i>Ruby Sparks</i> (Faris y Dayton, 2012) “Intimidad” (Carver, s.f.) “Joven Rico” (Fitzgerald, s.f.)	Grupo focal. Preguntas detonadoras.	Interseccionalidad. Violencia de género: Perspectiva masculina.
5 17/noviembre/2021 13 asistentes	Selección poética de Szyborska (2013); Dickinson (2018).	Gamificación. Lectura en voz alta. Grupo focal. Preguntas detonadoras.	Visión cotidiana. Retórica.
6 24/noviembre/2021 10 asistentes	Haikus Selección de microficciones. Videoclips	Gamificación. Lectura en voz alta. Preguntas detonadoras. Grupo focal.	Reflexión estética.

Sesión	Materiales de lectura	Técnica de integración	Temáticas
7 08/diciembre/2021 11 asistentes	<i>La cantante Calva</i> (Ionesco, 1964). <i>Antígona</i> González de (Uribe, 2012).	Debate. Lectura dramatizada. Preguntas detonadoras.	Acoso estudiantil. Violencia. Reflexión estética.
8 15/ diciembre/2021 9 asistentes	<i>Aquí no es Miami</i> de (Melchor, 2013) <i>Voces de Chernóbil</i> (Aleksievich, 2003). <i>Desde mi ventana</i> (Karjnik, 2021)	Gamificación. Preguntas detonadoras. Lluvia de ideas.	Violencia y narcotráfico.
9 05/enero/2022 10 asistentes	Lectura central: “Vivir sola” (Gornik, 2019); “El cuerpo consumidor” (Bauman, 2002).	Lectura en voz alta. Preguntas detonadoras.	Composición y significado de los espacios. Reflexiones sobre la contemporaneidad. Generación Z.
10 12/enero/2022 9 asistentes	Videoclips <i>Levi's "Circles" Commercial</i> (2018). <i>RodeARTE El arte en la vida cotidiana</i> (Lys Cabral Sampietro, 2019).	Grupo focal. Preguntas detonadoras.	Función social del discurso artístico. Discriminación.

Nota. Las referencias se encuentran en el Apéndice D.

Por otra parte, para diversificar la experiencia se han utilizado otras estrategias de promoción de la lectura. De forma que se genere la ampliación de modelos mentales sobre la lectura, a través de experiencias significativas que posibiliten verla como una actividad abarcadora. Se ha hecho uso de las TIC, con la creación de un *sitecom* (<https://sites.google.com/view/hablemossobrelibros/inicio>) (ver Apéndice E).

2.5 Procedimiento de evaluación

La metodología de evaluación se diseñó en tres fases: (a) diagnóstica, mediante la aplicación de una prueba estandarizada, un cuestionario sobre hábitos lectores; (b) evolutiva, usando una técnica de observación participante, el registro de las sesiones grabadas para su posterior análisis, y la curva de mejoramiento en actividades; y (c) final, en la que se llevará a

cabo una segunda realización del test, una encuesta y una entrevista semiestructurada a algunos estudiantes seleccionados que representen los niveles de desarrollo en la intervención.

2.5.1 Fase diagnóstica

El día miércoles 7 de octubre de 2021, después de una breve presentación, a las 18:00 horas se realizó la aplicación de una prueba estandarizada. Ésta consistió en una adaptación del *Test Leer para Comprender II* (Abusamra, et al. 2014) (ver Apéndice A). Fueron seleccionados dieciocho ítems correspondientes a las áreas de (a) esquema básico del texto, (b) hechos y secuencias, (c) semántica léxica, (d) estructura sintáctica, (e) cohesión, (f) inferencias, (g) intuición del texto (h) jerarquía del texto, (i) modelos de situación, y (j) errores e incongruencias. Los ítems fueron seleccionados según principios de economía y dificultad.

Paralelamente se aplicó una encuesta sobre prácticas lectoras en la que fue contemplado aspectos relacionados con los hábitos que poseen los estudiantes concernientes a la lectura recreativa, la integración de la lectura respecto a otras actividades —debido a que se reporta que algunos estudiantes son padres familia o trabajadores a tiempo parcial—, su contexto socioeconómico y familiar, la predilección ante variantes discursivas, el acceso a las TIC y actividades de sociabilización de la literatura. Ambos instrumentos también fueron aplicados a un grupo control. Los resultados preliminares muestran una correlación entre el gusto por la lectura y la sociabilización de la misma. En cuanto al dominio de competencias lectoras, existe una relación entre el conocimiento de variantes discursivas y el índice de comprensión lectora, puesto que aquellos que marcaron una preferencia por poesía obtuvieron mejores puntuaciones.

2.5.2 Fase evolutiva

A lo largo de la intervención las sesiones fueron documentadas en grabaciones de audio e imagen y registradas en un formato de bitácora. De éstas se recuperaron las participaciones

significativas. Además, los estudiantes realizaron actividades asíncronas relacionadas con la lectura, como lo fueron la resolución de pequeños cuestionarios donde se les solicitaba una argumentación de sus respuestas. Las participaciones y actividades fueron evaluadas según su calidad y pertinencia.

2.5.3 Fase final

Se llevó a cabo la aplicación de una versión de Abusamra et al. (2014) para medir el índice de comprensión lectora. También se realizaron entrevistas semiestructuradas a casos seleccionados como representativos del grupo, con la finalidad de percibir cambios en la significación de las prácticas lectoras y reconocer las potenciales áreas de oportunidad.

2.6 Procesamiento de evidencias

Los datos obtenidos mediante los instrumentos diagnósticos fueron resueltos y evaluados mediante la aplicación de Google Forms. Los resultados arrojados se vaciaron en hojas de cálculo de Google Sheets. De los que se desprendieron tablas y gráficos de análisis.

Para dar cuenta de la asistencia e involucramiento de los participantes se utilizó el registro de asistencias; información que fue complementada mediante la transcripción de grabaciones de audio correspondientes a 8 de las 10 sesiones implementadas. Se utilizaron cerca de 9 horas de grabación y se recuperaron 255 argumentaciones en total, las cuales fueron clasificadas bajo cinco ítems categóricos según la tipología de De Zubiría Samper (2006). Asimismo, se tomaron en consideración el conjunto de notas etnográficas de la interventora.

Para evaluar los impactos a lo largo de la intervención, se llevó el registro de la entrega de actividades y la valoración de las mismas, cuyos datos se encuentran registrados en un libro de Google Sheets. Finalmente, para analizar la influencia de las TLD, se aplicó un post test y una encuesta final que fue procesada de la misma forma que la versión diagnóstica. Se llevó a cabo

una comparación de los resultados. Y se implementaron entrevistas semiestructuradas de las que se recuperaron datos cualitativos.

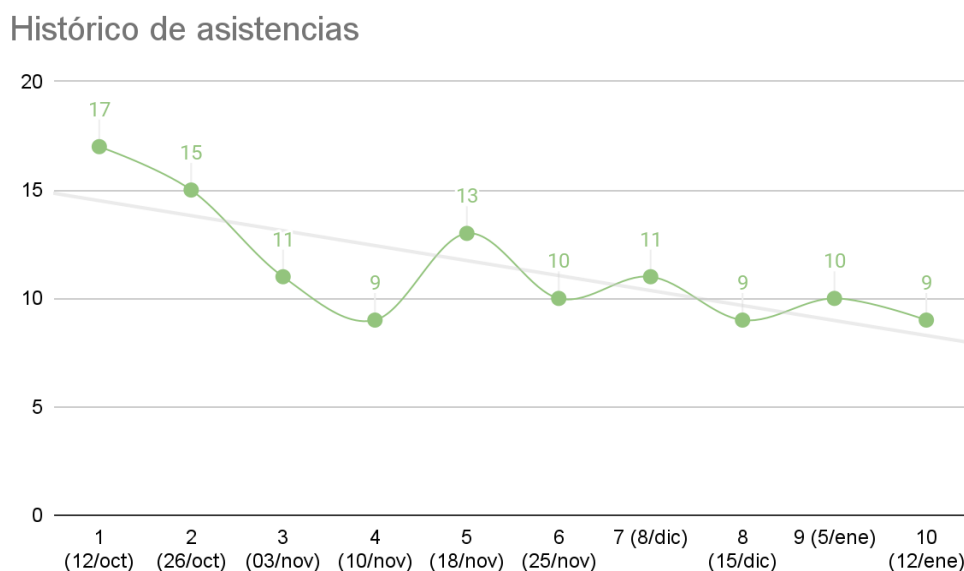
CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Presencia en el taller

Como se ha mencionado anteriormente, y según la información recuperada de entrevistas personales, gran parte de los estudiantes, inscritos en el periodo, presentaban problemas para llevar a cabo una conexión periódica. La institución académica, consciente de las diferentes condiciones de cada alumno, estableció como no obligatoria la asistencia a sesiones sincrónicas. A pesar del ausentismo, en el análisis de los datos se tomaron en consideración a los 31 estudiantes, puesto que todos los alumnos se involucraron en mayor o menor medida. Algunos de manera presencial durante las videoconferencias programadas y otros en la entrega de actividades asíncronas. A lo largo de la intervención se tomó lista de asistencia, el histórico (Figura 4) da cuenta de una tendencia decreciente.

Figura 4

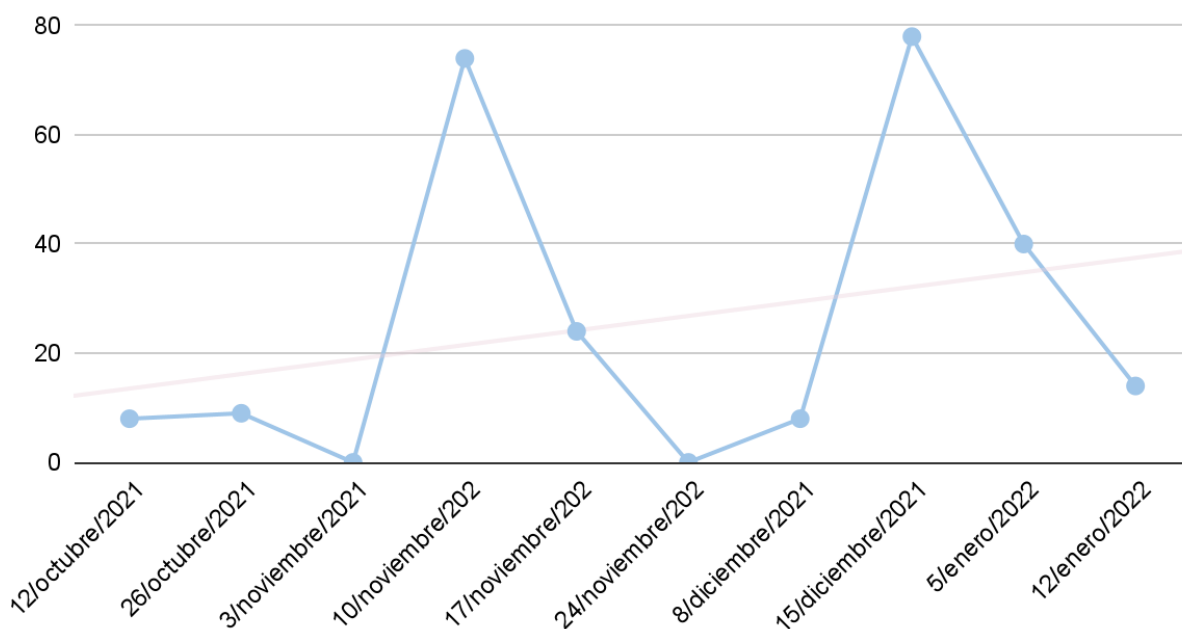
Histórico de asistencias durante la intervención



Nota. Elaboración propia.

Como lo indica el reporte articulado por el Banco Interamericano de Desarrollo (2021) México presentó uno de los mayores índices de deserción escolar durante la crisis sanitaria, hasta el momento se prevé que la tasa alcance un 22 % de renuncia académica en los niveles básicos y de educación media superior. Congruente con el entorno nacional, la asistencia a las TLD decayó en medida que el semestre avanzaba. Por otra parte, las pausas entre las sesiones tuvieron un impacto significativo en la integración del grupo. Las TLD contaron con un promedio de 8 participantes.

En lo que respecta a las participaciones de carácter argumentativo, se observó una variación irregular con una tendencia creciente (Figura 5). Además del incremento, durante las sesiones finales, en contraste con las primeras, los jóvenes tomaban la palabra de manera voluntaria. El uso del diálogo igualitario (Flecha, 1997) fortaleció la autoconfianza de los involucrados, quienes llegaron a expresar que no suelen participar en otras clases por miedo a equivocarse o decir algún comentario inapropiado, “AJE RR” (estudiante masculino) en una entrevista semiestructurada comentó “Siempre está ese miedo si lo que vas a decir es correcto o no”. La inhibición provocada por la falta de reconocimiento supone un factor de desmotivación hacia el acercamiento a la lectura y otras expresiones culturales. Asimismo, como lo indica OCDE (2017) una mala relación con el entorno académico impacta de manera significativa los estándares de aprendizaje.

Figura 5*Histórico de argumentaciones por sesión***Número de argumentaciones por sesión**

Nota. Elaboración propia.

El número de argumentaciones puesto en relación con el diseño de las sesiones (Tabla 1) muestra que los números variaban en función de (a) las actividades planteadas, (b) las temáticas abordadas, y (c) factores académicos estresantes como lo eran la suspensión de las TLD — sesiones 3 y 6—, periodos de exámenes —sesiones 5 y 10— y periodos vacacionales —sesiones 3 y 9—.

Por ejemplo, durante la sesión 8, rango máximo, se leyeron fragmentos de *Aquí no es Miami* (Melchor, 2011) libro que aborda el problema del narcotráfico en el estado de Veracruz. La estrategia para el abordaje de esta lectura consistió en elaborar una lluvia de ideas (Apéndice F) y debatir sobre las posibles causas subyacentes a la problemática del narcotráfico. Los

estudiantes generaron un nivel de involucramiento que, al concluir la sesión, “OED DI” (estudiante masculino) refirió con entusiasmo “qué chida estuvo la clase hoy”, asimismo “ASU SG” (estudiante masculino) preguntó sobre la autora y pidió recomendación de obras escritas por ella. De igual manera cuando se abordó la temática de masculinidades, los estudiantes se encontraron sumamente interesados. Esto sucedió en la sesión 4, correspondiente al 10 de noviembre.

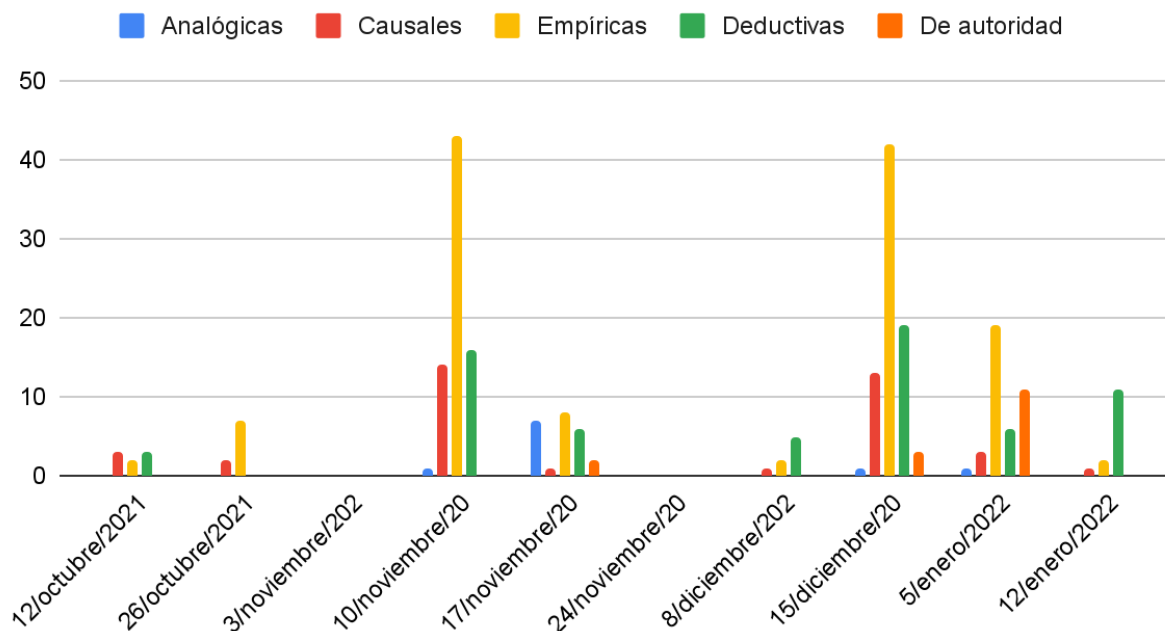
Por su parte, el reconocimiento de la inteligencia cultural de los adolescentes fue un predictor de éxito para la consecución de los objetivos. En primera instancia, se partió del presupuesto que indica que cualquier individuo posee inteligencia cultural (Ferrada y Flecha, 2008). Por lo que, durante la intervención se procuró evitar el uso de criterios de validez o invalidez como lo son correcto/incorrecto, propios de una inteligencia académica. En cambio, se les solicitaba e impulsaba a los alumnos a argumentar sus respuestas.

En consonancia con la inteligencia cultural, mayoritariamente se utilizaron argumentaciones empíricas (Figura 6) cuya estructura se articula mediante la referencia a un caso. Algunas de las más comunes fueron ejemplos, experiencias o planteamientos hipotéticos.

Figura 6

Distribución de las argumentaciones por sesión según tipo

Argumentaciones por sesión



Nota. Elaboración propia.

No obstante, es interesante percatarse que las argumentaciones no sólo incrementaron con el tiempo, sino que también se diversificaron, complejizaron y adaptaron según el discurso leído. De manera que, con base en la tipología de De Zubiria Samper (2006), durante la sesión dedicada a la lectura y comentario de poesía (17 de noviembre 2021) se observó mayor uso de argumentaciones analógicas. Mientras que durante el comentario de textos ensayísticos (5 enero del 2022) los estudiantes utilizaron argumentaciones de autoridad.

Estos resultados parecen indicar, en relación con la teoría de MM, que los estudiantes al analizar y comentar las microestructuras adaptaban su discurso a la tipología del texto.

En cuanto a la entrega de actividades asíncronas, se observó que existió un aumento significativo en la actividad 1-5, alcanzando un máximo de 25 entregas, a partir de la cual se comienza un descenso. El 60 % de las actividades superó la media.

Figura 7

Histórico de participaciones por actividad

Participaciones por actividad



Nota. Elaboración propia.

Es importante mencionar que mientras las actividades 2-5 fueron cuestionarios articulados mediante preguntas detonadoras, las actividades 1, y 6-9 versaron sobre ejercicios de escritura creativa o reflexiva (Tabla 2). En los cuestionarios se tomaba como punto de partida la lectura, a su vez se le inducía al alumno a relacionarlo con una determinada temática social. Posteriormente, las reflexiones eran retomadas durante la sesión de TDL. Como se puede

verificar, el rango mínimo fue 3 correspondiente a la actividad 1, número que nunca se repitió y fue duplicado durante la sesión nueve, la última llevada a cabo.

Tabla 2

Descripción de actividades programadas

Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3
Párrafo reflexivo sobre la metáfora de los insectos en “Guerra en los basureros” de Nettel (2013).	Cuestionario sobre los roles femeninos en la sociedad mexicana.	Cuestionario sobre los roles masculinos.
Actividad 4	Actividad 5	Actividad 6
Cuestionario sobre inferencias a partir de los textos poéticos.	Cuestionario y encuesta: microcuentos.	Ejercicio de escritura creativa: reproducir un modelo como los previamente vistos.
Actividad 7	Actividad 8	Actividad 9
Foro de discusión validez de la crónica literaria frente a la nota periodística.	Fotoensayo periodo vacacional.	Ensayo sobre mi realidad social.

3.2 Resultados obtenidos sobre competencias comunicativas

3.2.1 Resultados del pretest

El día 07 de octubre del 2021, los jóvenes del 3° B de la escuela de bachilleres Artículo Tercero Constitucional Vespertina realizaron una adaptación de la prueba estandarizada TLC-II, (ver Apéndice A) la cual contempló diez de los once apartados compartimentales propuestos por Abusamra et al. (2014). De los 31 alumnos inscritos en el periodo, el test fue contestado sólo por 24 (Tabla 3). La puntuación promedio del grupo B, fue de diez puntos sobre dieciocho. El intervalo presentó un rango mínimo de 1 y máximo de 15. La mediana fue de 11 puntos y una moda de 12.

Tabla 3*Puntuaciones obtenidas en pretest*

Estudiante	Puntuación en pretest
“ASU GS”	8/18
“DHU RM”	12/18
“AJE RR”	13/18
“JAJ HM”	10 / 18
“JIR BR”	6 / 18
“RAF MT”	9 / 18
“REG”	6 / 18
“OED DI”	14 / 18
“HUG SF”	8 / 18
“MYA MP”	10 / 18
“FJA GB”	14 / 18
“ALE BP”	9 / 18
“BRA AR”	1 / 18
“JEM FQ”	7 / 18
“DEG MR”	13 / 18
“JAR MC”	14 / 18
“NAT”	12 / 18
“AJE MV”	11 / 18
“MNA MG”	12 / 18
“SJA PP”	14 / 18
“IJA TH”	9 / 18
“LCE BD”	2 / 18
“KPA AL”	15 / 18
“JOA MR”	12 / 18
Promedio	10 / 18
Moda	12

En lo concerniente al grupo control, la misma versión del test fue aplicada el 08 de octubre, de los 30 alumnos inscritos se obtuvieron 28 respuestas (Tabla 4). Se observó una puntuación promedio de 10 puntos sobre 18, un intervalo con rango mínimo de 6 y máximo de 15. La mediana fue de 10 puntos, y la moda, de igual manera, fue de 10.

Tabla 4

Puntuaciones obtenidas en pretest grupo control

Estudiante	Puntuación pretest
"A"	6 / 18
"B"	12 / 18
"C"	9 / 18
"D"	10 / 18
"E"	7 / 18
"F"	8 / 18
"G"	8 / 18
"H"	9 / 18
"I"	9 / 18
"J"	10 / 18
"K"	15 / 18
"L"	13 / 18
"M"	12 / 18
"N"	12 / 18
"O"	10 / 18
"P"	13 / 18
"Q"	10 / 18
"R"	8 / 18
"S"	11 / 18
"T"	12 / 18
"U"	10 / 18

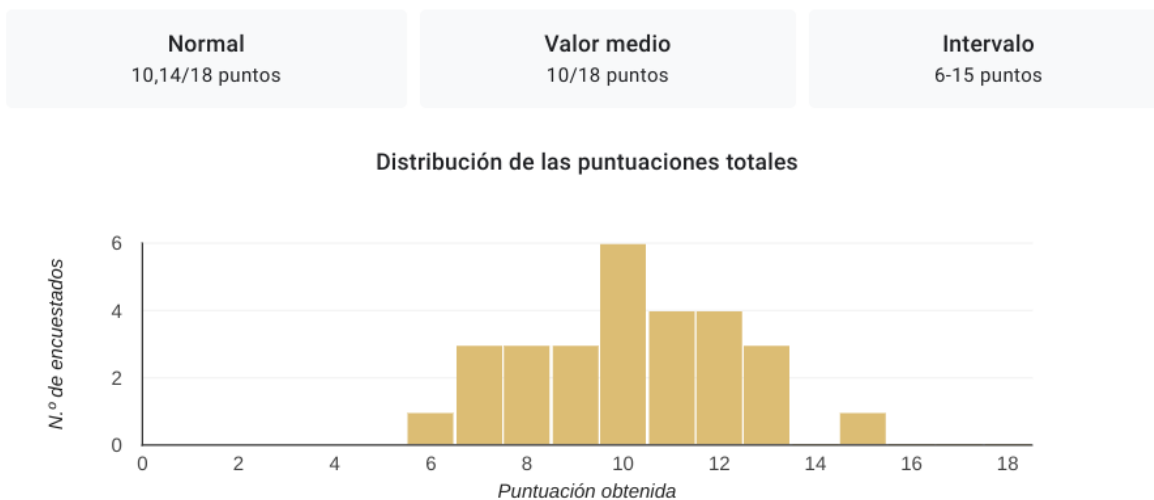
Estudiante	Puntuación pretest
“V”	7 / 18
“W”	11 / 18
“X”	11 / 18
“Y”	7 / 18
“Z”	11 / 18
“Aa”	10 / 18
“Bb”	13 / 18
Promedio	10 / 18
Moda	10

Tanto en el grupo de intervención como en el grupo control se observó el mismo promedio, 10 puntos sobre 18; de igual manera, como rango máximo se obtuvieron 15 puntos. En lo que respecta al rango mínimo, en el grupo de intervención fue de 1 sobre 18, mientras que en el control fue de 6 sobre 18. Se intentó dar seguimiento al estudiante con la menor puntuación obtenida, con la finalidad de descartar algún factor cognitivo o emocional que hubiese podido influir en el resultado, sin embargo, sólo se presentó una vez a las sesiones.

Asimismo, mientras que en el grupo control el promedio, la moda y la mediana eran el mismo valor (Figura 8), los valores del grupo de intervención eran variables; lo que demuestra que en el 3° B obtuvo puntuaciones más dispersas (Figura 9). Mayor número de estudiantes alcanzó una puntuación más alta, pero al mismo tiempo más obtuvieron puntuaciones bajas. En el grupo control, en cambio, los alumnos tuvieron una concentración de puntuaciones en un rango de 9-12.

Figura 8

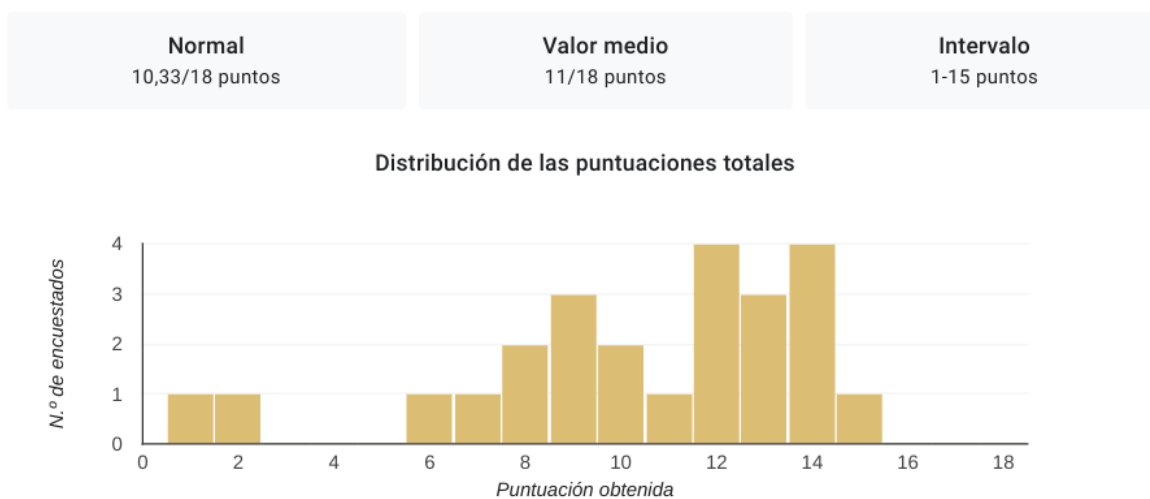
Distribución de las puntuaciones totales grupo control



Nota. Elaboración propia.

Figura 9

Distribución de las puntuaciones totales grupo de intervención



Nota. Elaboración propia.

3.2.2 Resultados del post test

Bajo la misma metodología, el día 22 de enero de 2022, se aplicó a los estudiantes del 3°B una adaptación de la prueba estandarizada TLC-II (Abusamra, et al. 2014). De los 31 alumnos inscritos en el periodo, el test fue contestado sólo por 5 (Tabla 5). Debido a la muerte muestral de al menos un 80% de la población, los resultados del experimento son susceptibles de ponerse a discusión. El intervalo presentó un rango mínimo de 9 y máximo de 15. La mediana fue de 12 puntos y ningún valor se repitió.

Tabla 5

Puntuaciones obtenidas en post test

Estudiante	Puntuación de post test
“ASU GS”	9
“DHU RM”	8
“AJE RR”	15
“JAJ HM”	13
“KAY CM”	12
Promedio	11.9

A diferencia del grupo de intervención, el grupo control presentó mayor número de respuestas, sumando un total de 23 estudiantes. La puntuación promedio fue de 9.173. El intervalo presentó un rango mínimo de 4 y máximo de 12. La mediana fue de 10 puntos y la moda de 10 (Tabla 6).

Tabla 6*Resultados post test grupo control*

Estudiante	Post test
“A”	4
“B”	7
“E”	6
“F”	6
“H”	8
“I”	10
“J”	9
“K”	11
“L”	12
“M”	10
“N”	10
“P”	11
“R”	10
“S”	7
“U”	11
“V”	10
“W”	9
“Y”	9
“Aa”	11
“Bb”	11
“Cc”	8
“Dd”	11
“Ee”	10
Promedio	9.173913043
Moda	10

Como es posible observar, en el post test, el grupo control tuvo un descenso en el promedio y presentó mayor dispersión. Caso contrario ocurrió con el grupo 3°B, quienes tras la

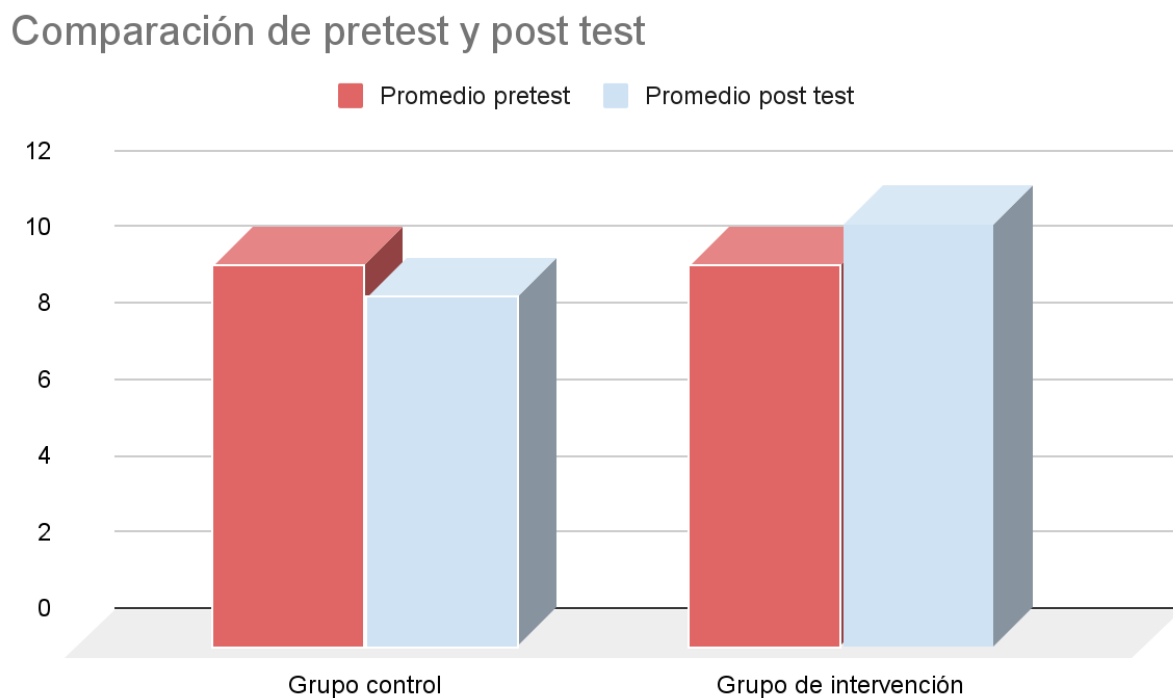
intervención obtuvieron una puntuación promedio más alta y menor dispersión. Esto parece indicar que el proyecto, al privilegiar la participación activa de los participantes, también tuvo influencia en homogeneizar el grupo.

3.2.3 Análisis comparativo del pretest y post test en grupo de intervención y control

Como se ha mencionado, el grupo de intervención obtuvo un incremento de 1.1 en su puntuación promedio, mientras que el grupo control tuvo un decremento de 0.9. Por la diferencia en el tamaño de la muestra inicial y final, este resultado es digno de ser debatible (Figura 10).

Figura 10

Comparativo pretest y post test



Nota. Elaboración propia.

De manera individual, la mayor parte de los participantes del grupo de intervención obtuvo un incremento en su puntuación (Tabla 7). Mientras que en el grupo control se observó el fenómeno contrario. Según los resultados, se puede inferir que la intervención tuvo un carácter de éxito al coadyuvar en la comprensión lectora.

Tabla 7

Comparación de resultados pretest y post test

Estudiante	Pretest	Post test
“ASU GS”	8	9
“DHU RM”	12	8
“AJE RR”	13	15
“JAJ HM”	10	13

3.3 Lectura estética

Uno de los aspectos fundamentales para el desarrollo del proyecto fue el fomento a la lectura estética. Las sesiones fueron complementadas con recursos audiovisuales para estimular la sensibilidad de los alumnos, éstos iban desde películas, música, imagen, danza y performance. Así como otro tipo de variantes discursivas, como notas informativas, gamificación y literatura en la web.

Se pudo observar que la recepción de los productos estéticos dependía de la familiaridad que despertaba en los estudiantes dicho producto. Por ejemplo, instalaciones *PM 2010* (2012) y *La promesa* (2013) tuvieron menor impacto que la exposición y comentario sobre productos musicales. Como lo ha propuesto Rosenblat (1978) los estudiantes, ante la carencia de un bagaje experiencial que les permitiese sistematizar la experiencia, optaron por la adopción de una

postura principalmente eferente, en la que se privilegia la abstracción y estructuración analítica de ideas. Este posicionamiento además se encontraba condicionado por el conjunto de creencias atribuidas al mundo artístico y académico. Entornos de sociabilización en los que con frecuencia se sitúa en desventaja a los individuos con menor capital cultural.

De forma que, los modelos mentales que poseen los estudiantes respecto al conocimiento, la educación formal y sus exigencias fueron elementos condicionantes durante la intervención. Una de las estrategias tomadas fue la abreviación de distintos discursos con la finalidad de brindar una experiencia multisignificativa. Se describen a continuación, desde una visión etnográfica, las actividades llevadas a cabo.

3.3.1 Literatura e imagen

3.3.1.1 Cine y literatura. En la sesión 4, uno de los discursos comentados fue la película *Ruby Sparks* (Faris y Dayton, 2012). La película cuenta la historia de Calvin, afamado escritor quien, por un acto de magia, da vida a uno de sus personajes, Ruby. A partir de esa línea argumental, la cinta independiente elabora una metáfora sobre temas como la ética de un creador, los conflictos en relaciones amorosas, la manipulación mediante el lenguaje, la dependencia y la masculinidad tóxica.

El film fue seleccionado en dependencia a criterios: (a) la relación que tiene la línea argumental con la literatura; (b) la forma de abordar el contenido, que es apropiado para menores de edad; y (c) el carácter emotivo y lineal de la cita. Durante la sesión el participante “JOA MR” (estudiante masculino) refirió “Estuvo buena la peli [risas]”, participación que dio pie a que otros comenzaran con el diálogo.

La conversación giró en torno al personaje principal y su patrón de comportamiento. Los adolescentes, desde una posición crítica, miraban con recelo la conducta del joven escritor y

debatían sobre los principios éticos de la relación amorosa a la que juzgaron como “posesiva”, “controladora” y “tóxica”. Asimismo, tejieron puentes de diálogo entre su propia realidad y la del personaje. Como lo establece Illouz (2009) la imagen, y en especial el cine, ha supuesto un instrumento de transmisión ideológica perfecto para *recrear* atmósferas con las que el espectador se siente identificado.

La estimulación sonora, visual y argumental configuran un producto multisensorial que crea una experiencia estética de cercanía. Se observó además sinestesia cuando el participante “OED DI” mencionó “huele a bebé_ yo creo que Calvin huele a bebé” (estudiante masculino). “OED DI” pudo asociar el film a la esfera olfativa lo cual da cuenta de una experiencia estética plural. El tono peyorativo del argumento, también, permite observar que la recepción del producto fue acorde con las intenciones de la guionista, quién pretendía crear una película que rompiese con la tradición romántica y la idealización femenina.

La transparencia del film —como el uso de códigos románticos establecidos por la tradición, las logradas interpretaciones actorales, lo explícito del guion— conllevó que los estudiantes pudiesen reconocer la serie de recursos usados por los directores y tener una experiencia estética. Como se observa en el histórico de argumentaciones, la charla en torno a este producto y tema fue una de las más fructíferas de toda la intervención, así como uno de los que tuvo mejor recepción.

3.3.1.2 Poesía e imagen. La relación entre imagen y poesía es innegable, ya Horacio en el siglo V versaba *ut pictura poesis, la poesía como la pintura*, cuyo sentido encierra que la poesía debe aspirar a poseer las cualidades plásticas de la imagen y que la imagen debe contener la esencia emotiva del poema.

Partiendo de esta idea, durante las TLD en las que el comentario giró en torno a variantes de poesía, sesiones 6 y 7, se diseñaron actividades que vinculasen la poesía a la imagen. La primera consistió en realizar una *close reading* en voz alta. Tanto la interventora como los estudiantes seleccionaron un fragmento de la poesía de Wislawa Szymborska o Emily Dickinson para leer en voz alta y posteriormente realizar comentarios e interpretaciones al respecto. Cabe hacer la anotación que antes de la sesión, se les brindó una selección breve acompañada con ilustraciones de Kike de la Rubia.

Si bien la actividad comenzó de manera apocada, la mediadora procedió a hacer cuestionamientos relacionados con el poema, como lo fueron el significado de palabras, la asociación de ideas e incluso trasladar la esfera literaria a la experiencia propia. Paulatinamente, los estudiantes se aventuraron a comentar y exponer sus interpretaciones, la frecuencia y carácter voluntario aumentó en cuanto la sesión avanzaba.

Al leer el poema “135” (Dickinson, 2014/1862) los estudiantes relacionaron los versos con imágenes y experiencias, de manera que utilizaron la argumentación analógica (De Zubiría, 2006). “OED DI” (estudiante masculino) comentó mientras intentaba interpretar el primer verso “es como cuando la gente no tiene agua”. Asimismo, “KAP LS” (estudiante femenina) al preguntarle qué pensaba del verso final inquirió “hm, pues ahora que veo la imagen creo que se trata de las huellas que dejan los animales”. La sesión fue complementada tanto con información sobre la autora y su poética; así como la clase de recursos estilísticos que usaba y como eran asociados a los momentos históricos de su época.

En lo que respecta a la sesión 7, como actividad de calentamiento se diseñó un memorama en el que los alumnos debían vincular un haiku a una imagen determinada. Los estudiantes vincularon elementos visuales a su lectura y explicaron su elección.

Subsecuentemente, la mediadora brindó el contexto histórico, cultural y estético de la forma de poesía japonesa.

La poesía por tendencia general resulta un discurso hermético para la mayor parte de los lectores. Jorge Luis Borges, durante una entrevista brindada a Harold Alvarado Tenorio, argumentó:

Ante una página en prosa el lector espera noticias, información, razonamientos; en cambio, el que lee una página en verso sabe que tiene que emocionarse. En el texto no hay ninguna diferencia, pero en el lector sí, porque la actitud del lector es distinta.

(Alvarado Tenorio, 2011, p. 39)

Como es posible inferir gracias a las palabras del escritor argentino, el acercamiento a la lectura, particularmente el hecho en las aulas, tiende a ser mayoritariamente eferente y no estético (Rosenblat, 1978). El lector promedio quien, busca en primera instancia leer para abstraer información, encuentra una serie de dificultades durante la lectura de poesía. Las particularidades del lenguaje poético, así como las expectativas son condicionantes durante la recepción del estudiante lector (Cavalli, 2019). Es crucial proveer a los lectores de otros sistemas simbólicos que les permitan tanto sistematizar la experiencia, como enriquecerla. Los estímulos visuales por su aparente transparencia y vinculación con la poesía se convierten en elementos cruciales para proveer de códigos simbólicos.

Asimismo, según lo señalado por Morales Sánchez (2019) durante estas sesiones fue necesario proveer de información adicional para que los estudiantes pudiesen realizar una lectura plurisignificativa. De manera que la interventora realizó el abordaje y comentario de la estilística de los autores, el contexto histórico, la explicitación de figuras retóricas y por su puesto las características de cada tipología textual.

3.3.1.3 Fotoensayo. Otra de las actividades destinadas a la promoción y vinculación de los discursos plásticos y literarios fue la exposición del fotoensayo. Durante la sesión 10, llevada a cabo el 15 de diciembre de 2021, se mostró a los alumnos cómo la imagen y el texto mantenían un diálogo creando un producto completo. Se utilizó a Karjnik (2020) fotoensayo que retoma la crisis sanitaria desde una postura estética. Posteriormente se les solicitó a los jóvenes expresar su opinión tanto de la situación que atravesaron como de la experiencia sensorial y emotiva que les provocó la lectura. Algunos estudiantes refirieron eventos puntuales de su vida, y otros aludieron a su universo afectivo.

Asimismo, durante esta sesión se les invitó a crear un pequeño fotoensayo sobre las circunstancias que los circunscribían como lo podían ser las fiestas decembrinas, el impacto de la pandemia u otro relacionado con el arte.

3.3.2 Literatura en la escena: música, danza y performance

3.3.2.1 Música, literatura y experiencia estética. La música contemporánea privilegia a la canción sobre otras formas de composición musical. Una canción es una pieza compuesta para la voz humana, que puede ser armonizada mediante la participación de otros instrumentos (Oxford Language, 2022). Tanto las canciones como los poemas provienen de la misma raíz original y presentan un patrón de composición rítmico. Ante la difusión de los géneros, es pertinente la pregunta si una canción puede ser considerada como un discurso literario. La entrega del Premio Nobel de literatura a Bob Dylan ha puesto en debate el carácter literario y poético de las canciones.

Gracias a los avances tecnológicos, la portabilidad de la música se convierte en un hecho. El consumidor puede cargar un reproductor portable con un sin número de composiciones y escucharlas en cualquier momento del día. Asimismo, De Carvalho (1995) argumenta que

actualmente se vive el momento de la historia con mayor exposición musical. Una de las características de la *wearable music* es su ecualización sonora, así como la necesidad de codificarse mediante una baja cantidad de bits, factores que juegan en contra de la calidad musical de los productos. Por otro lado, una de las tendencias cada día más comunes es sintonizar canciones en lengua extranjera.

Para la sesión 7 se seleccionó un videoclip musical perteneciente a la película *August Rush* (Sheridan, 2007). La pieza “Raise it up” (Joseph, Mack y Thomas, 2007) está compuesta por una armonía coral, acompañada mediante música de teclas y percusiones corporales. Jamia con sólo ocho años de edad interpreta la voz principal; la canción está escrita en inglés. La escena por otra parte, muestra uno de los momentos de autodescubrimiento del protagonista del filme.

Posteriormente a la exposición del video musical, se les preguntó a los estudiantes sobre la experiencia estética que tuvieron; algunas preguntas detonadoras fueron ¿Qué les provocó la canción? ¿Con qué lo relacionan? Sus respuestas iban desde el carácter religioso implícito en los códigos musicales y escénicos del video, hasta la referencia explícita al film y la historia del mismo, algunos otros participantes dijeron disfrutar la canción.

En un segundo momento, se mostró otro videoclip que contenía la traducción de la canción. La pieza supone una composición poética narrativa que cuenta las dificultades vividas por un huérfano. Al concluir la muestra se les solicitó a los participantes mencionar cómo cambiaba su experiencia al saber el significado de la letra. Los jóvenes comentaron que se había enriquecido y podían comprender de manera más significativa la escena del film. Por último, se les preguntó sobre si consideraban necesario para el disfrute de una canción saber el sentido de las palabras, o simplemente la experiencia musical bastaba. Con argumentos en detrimento de

cualquiera de las opciones se llegó a la conclusión que una experiencia estética puede ser de carácter sensitivo o intelectual, que una no excluye a la otra, sino que en realidad se complementan.

Mediante esta reflexión se pretendía que los estudiantes pudiesen vislumbrar que es posible adoptar una postura dentro del continuo eferente-estético, durante la recepción de una obra (Rosenblat, 1978). Esta actividad, además, se vinculaba con el uso de lectura contextualizada (Cassany, 2006) pues los estudiantes pudieron comprender que la recepción de una obra se encuentra determinada por los propósitos del espectador. La conclusión fue determinante al comprender que ambas posturas son válidas, y aunque difieren, tienden a ser complementarias.

3.3.2.2 Literatura y performance: el oficio del artista. Tras haber realizado la lectura en voz alta de fragmentos de *Antígona González* (Uribe, 2013), se les mostró a los estudiantes dos de las instalaciones de Teresa Margolles. La primera fue *PM 2010* (2012) instalación compuesta de una recopilación de archivos periodísticos, especialmente de la nota roja, en cuyo tratamiento existe un marcado tinte amarillista, el que con frecuencia hace escarnio de eventos trágicos. Según palabras de la autora, para la obra se seleccionaron aquellas publicaciones que corresponden al periodo más violento de Ciudad Juárez.

También se les mostró la instalación *La promesa*, pieza interactiva con el espectador hecha mediante el escombros de casas de seguridad destruidas por el narco. A los jóvenes se les cuestionó sobre por qué la autora había tomado esas decisiones artísticas, a lo que respondieron que se debía a las implicaciones sociales que tiene hablar de esos temas. Se comentaron las diferencias entre el discurso informativo y el artístico y cuál podía generar mayor impacto o

trascendencia para el espectador, los jóvenes argumentaron que dependía de la forma, así como de la difusión de la obra.

3.3.2.3 La danza: la comunión del arte. Si la promoción de la lectura y las artes parece estar en segundo plano en la agenda, la promoción de la danza es básicamente inexistente. Durante la última sesión se les mostró a los alumnos una serie de videoclips sobre las diferentes expresiones artísticas no canónicas. En relación con los principios del aprendizaje dialógico, se pretendía que los jóvenes pudiesen ampliar su panorama al contemplar como arte formas de arte utilitario, arte urbano y arte popular.

Uno de los videos elegidos mostraba una selección multicultural de diferentes danzas, así como una diversidad de corporalidades con el fin de enfatizar sobre el principio de que la expresión artística es universal y cultural. Esta actividad formó parte de un grupo focal que incluía las preguntas ¿Cuál es la función del arte en sociedad? y ¿Cómo se relaciona la literatura con otras artes? Los estudiantes respondieron que una de las principales funciones era la expresión y comunicación, así como generar un sentido de comunidad. Según lo planteado por Howard (2011) uno de los factores extrínsecos de motivación hacia la lectura es el reconocimiento de otros, mientras que el sentimiento de pertenencia sería uno de carácter intrínseco.

En la adolescencia, los jóvenes se encuentran en un proceso de construcción de la identidad, por lo que consumen un sinnúmero de productos culturales. Estigmatizar las formas de consumo de los adolescentes genera hostilidad y determina la respuesta actitudinal. Para la promoción de la lectura es imprescindible integrar una perspectiva de igualdad de diferencias (Flecha, 1997). Ante la pregunta ¿Cuál es la función del arte en la sociedad? El participante “NAT” comentó que puede ayudar a incluir a otras personas que sufren alguna discriminación.

Como es posible observar, el reconocimiento de la diversidad y el fomento de una cultura de la paz permitió que los estudiantes pudiesen generar sentido.

3.4 Impresiones finales

Respecto con las impresiones que tenían los participantes sobre leer se les solicitó, en la encuesta inicial, que asociaran tres conceptos a la lectura. Después de la intervención, el cuestionamiento fue reformulado y en esta ocasión se les pidieron tres palabras asociadas al arte y la literatura (Tabla 8).

Tabla 8

Comparación de impresiones antes y después de la intervención

Participante	Describe con tres palabras que significa la lectura para ti	En tres palabras como definirías el arte y la literatura:
“ASU GS”	Entretenida, aburrida, divertida(aveces)	Es chido, creativo y ya
“ALE BP”	Una forma de ver el mundo bajo mi perspectiva, comprensión, depejo	Fotografías, dibujos, textos
“DHU”	Transmitir, reflejar, sentimientos	Amor, imperfecto, ambiguo
“KYI CM”		Sin respuesta
“AJE RR”	Comprensión, relajación, información	Expresión, imaginación y lenguaje
“LCE BB”	La lectura si se significa algo y es atracción por qué a veces no resume cosas de la vida	Lectura, felicidad, considero que el arte es TODO
“JAJ HM”	Sin respuesta	Pasión y amor

En la encuesta inicial los alumnos vincularon el acto de leer a comprensión, información, relajación, también a la esfera de la atracción y el ocio. Posterior a la intervención las redes de asociación se vincularon sobre todo a la esfera emotiva: amor, pasión, felicidad; a la creativa: imaginación, expresión, creativo y ambiguo; a la afectiva: chido, “considero que el arte es

TODO” (“LCE BB”, estudiante femenino) y también a las producciones artísticas: fotografía, dibujos, textos, lectura.

Quizá el dato más revelador es el arrojado por ASU GS quien de considerar la lectura como una actividad aburrida pasó a resignificarla como algo “chido”. El uso de un vocablo no estandarizado, propio del idiolecto, demuestra que el participante tuvo una mayor integración a las actividades, y se apropió de la lectura al describirlo desde su identidad lingüística.

A lo largo de cinco meses se colaboró con los estudiantes para que ellos pudiesen cambiar la perspectiva que tenían sobre la lectura y otros discursos. Es necesario plantear que a diferencia de lo propuesto por otras investigaciones (Lara Reyes y Jarvio Fernández, 2021; Colorado Ruíz y Ojeda Ramírez, 2021) al finalizar la intervención no se observó un cambio contundente en los hábitos lectores de los estudiantes, aunque sí existió una resignificación de la lectura y una reformulación actitudinal al respecto.

“DHU” reportó que después de la intervención comenzó la búsqueda de nuevos materiales de lectura. “AJE RR” agradeció el tiempo dedicado y, al igual que “LCE BB” contemplaron la posibilidad de dar seguimiento a actividades con el mismo principio. “ASU GS” supone uno de los tres casos con mayor éxito, el joven obtuvo una asistencia al más del 80 % de las sesiones, incrementó su participación de realizar una intervención hasta cinco por sesión, aumentó su comprensión lectora, realizó un ensayo crítico, uno de los mejores fotoensayos en lo que respecta a términos de composición visual.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

¡Ojalá el corazón se mantenga joven durante

mucho tiempo!

—Fiodor Dostoievsky

Por sus características, el trabajo con adolescencias tiende a catalogarse como uno de los más difíciles de llevar a cabo. Como bien lo señala Funes Artiaga (2003) uno de los primeros pasos para realizar intervenciones de éxito con jóvenes es renunciar a una visión predeterminada y constituida desde la perspectiva adulta; la cual tiende a atribuir un conjunto de significaciones a los comportamientos de los chicos y las chicas.

Hablemos sobre libros, TLD en bachillerato partió de este principio de incomprensión intergeneracional y demostró que algunos juicios a priori pueden ser debatidos y resignificados. Dialogar con los estudiantes del 3° B de la escuela de bachilleres Artículo Tercero Constitucional Vespertina fue una labor de colaboración y aprendizaje mutuo. Los jóvenes mantuvieron un interés genuino y periódico en el desempeño de actividades relacionadas con la cultura y las artes. Herramientas en las que hallaron un medio de expresión y pertenencia para hacer frente a las crisis etarias y ambientales que atraviesan.

Durante las entrevistas semiestructuradas los estudiantes manifestaron que les gustaría seguir desempeñando este tipo de prácticas, fuera o dentro de la esfera académica. El diálogo en torno a las lecturas lo catalogaron como nutricia. Asimismo, fueron testigos de los cambios que experimentaron con el proyecto entre los que se encuentran: (a) desarrollo de la autoconfianza, (b) fortalecimiento de la autoestima, (c) posibilidad de conocer y debatir sobre temas como lo es la educación sexual y la violencia de género.

Antes de juzgar a los adolescentes, es necesario tener en cuenta que en esta etapa el ser humano enfrenta cambios a nivel fisiológico y simbólico. Al comenzar la fase de maduración, el cerebro adolescente modifica algunas estructuras y mecanismos como lo son los cambios en el sistema de recompensas — responsables del control de impulsos— el recubrimiento de mielina de algunas conexiones sinápticas — cuyo resultado deviene en el fortalecimiento de hábitos—, y la maduración de la amígdala y el hipocampo — reguladores de la excitación sexual y el desarrollo de afectos—.

Tener en consideración estos factores, permite que el mediador mantenga una postura empática, aunque no condescendiente, hacia el rico universo emotivo y existencial de las adolescencias. Que deje de concebir la inestabilidad y el cambio como un problema y vea en ello una potencialidad creativa oculta. Es necesario mencionar que, en las mismas entrevistas semiestructuradas, se observó como patrón general el miedo a la expresión genuina de los jóvenes, quienes explícitamente manifestaron que no siempre participaban por temor a equivocarse en clases.

Factores como falta de confianza y el rechazo generan entornos de hostilidad académica donde predomina el conflicto. La escuela se transforma en un ambiente estresante, espacio que funge como cuna de problemáticas mayores. Por ejemplo, el desarrollo de dependencias, la manifestación temprana de trastornos anímicos o facilitador de fracaso y deserción escolar.

4.1 Aspectos sobre la consecución de objetivos e impacto de la intervención

En el proyecto, uno de los aspectos cruciales para la consecución de los objetivos fue la elección del marco teórico. Sostener la intervención mediante los principios del aprendizaje dialógico permitió generar una empatía genuina y un entorno amigable para la promoción de la lectura. Por otra parte, tanto la encuesta inicial como las entrevistas semiestructuradas revelaron

que el diálogo sobre literatura y otros temas se da sobre todo en relaciones de horizontalidad o de alta vinculación afectiva —hermanos, amigos y madres—. A continuación, se desglosan los objetivos y se expone brevemente las implicaciones teóricas para alcanzarlos.

4.1.1 Promover la lectura en los alumnos del 3° B de la escuela de bachilleres Artículo Tercero Constitucional Vespertina

Durante cuatro meses se llevaron a cabo actividades de promoción de la lectura de manera periódica y casi ininterrumpida. Debido a la etapa que atraviesan los estudiantes, caracterizada por el cambio y la reformulación, aún es pronto para establecer si el proyecto tuvo un impacto significativo en la formación de un hábito, sin embargo, se puede asegurar que durante este periodo los jóvenes vieron modificado su comportamiento lector.

Uno de los resultados dignos de tomarse en consideración fue el cambio de significación, o transformación ideológica, que los adolescentes tenían respecto de la lectura. En un principio leer les parecía una actividad ligada a las esferas del conocimiento y saber; mientras que después de la intervención pudieron vincular la lectura a redes de asociación semántica propias de la emotividad y afectividad. Si se atiende a lo planteado por Rosenblat (1978), los adolescentes pasaron de realizar lecturas de carácter predominantemente eferente a lecturas estéticas.

Las TLD cambiaron de manera total la experiencia que los jóvenes tenían respecto a la lectura, la cual pasó de ser un acto individual y cerrado a uno comunitario y abierto. Lugar de encuentro de sí mismos, refugio del mundo, y puerta que les abrió un horizonte de posibilidades infinitas. Por supuesto que la compañía, el respeto, la escucha activa fueron herramientas esenciales para generar un espacio temporal en el que los jóvenes se sintiesen seguros y libres.

4.1.2. Coadyuvar al desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes

Para que la consecución del segundo objetivo resultase exitosa fue necesario generar un ambiente donde se privilegiase el diálogo igualitario y se impulsará la toma de palabra de los jóvenes. Como lo establece Flecha (1997) una escucha respetuosa fomenta la confianza y estrecha los lazos de una comunidad, factores que permiten que los individuos compartan experiencias y generen un conocimiento intersubjetivo.

El ejercicio constante del diálogo horizontal posibilitó que los jóvenes desarrollasen estrategias discursivas como lo son la formulación de ideas congruentes y cohesionadas, el abandono de expresiones dubitativas y la corrección y reformulación de sus participaciones. Al mismo tiempo, el acompañamiento de las lecturas les permitía regular su práctica lectora e identificar los objetivos de la misma, fijar metas, planificar la tarea y controlar su atención para observar detalles específicos, de manera que también las actividades tuvieron un impacto en la comprensión lectora.

4.1.3 Estimular una sensibilidad estética para enriquecer la experiencia lectora

Cuando se habla de neurodesarrollo, es común escuchar el término estimulación temprana, que describe al conjunto de actividades intencionadas y destinadas a potenciar capacidades o prevenir trastornos en el área motriz, psicosocial o cognitiva. Si estas actividades se extienden hasta los diez años se puede considerar un caso afortunado y excepcional, pues a menudo la estimulación se concentra en la primera etapa y culmina cuando el individuo ingresa a la edad escolar.

Si bien la estimulación sistematizada termina, el desarrollo continúa hasta bien entrada la veintena; además de que stricto sensu la estimulación es una necesidad de cualquier organismo vivo. Por otra parte, si se atiende a los etimólogos, hablar de sensibilidad estética podría parecer

un pleonasma al significar “sensibilidad de los sentidos”, pero la sensibilidad no es un valor absoluto, sino que se caracteriza por tener gradaciones.

En los discursos artísticos se lleva al límite la percepción de los sentidos; se experimenta con la saturación, composición, dirección, contraste de los elementos. El artista juega con la materia concreta para configurar experiencias únicas que provoquen una respuesta en el espectador. Una composición musical, por ejemplo, atenderá a conjugar y experimentar con las consonancias y disonancias del sonido, fenómeno de naturaleza física. No obstante, la sensibilidad estética no se limita al mundo del arte, sino que en realidad es un factor imprescindible en la creación de conocimiento; de ahí que, el primer paso del método científico sea la observación o percepción de un fenómeno.

De tal manera, el estímulo de la sensibilidad estética se realizó mediante la exposición y reflexión de diversos discursos estéticos como lo fue el cine, la fotografía, la pintura, la danza, la música, el teatro entre otros. El uso de estrategias como la recreación de un modelo, la asociación de ideas, el uso de juegos. Y la vinculación de todas ellas a la literatura.

Los adolescentes en el grupo focal identificaron que hacen uso de su sensibilidad estética en su actuar cotidiano, sin embargo, este *darse cuenta* provoca que la percepción sensorial se convierta en un acto consciente y no uno automático.

4.1.4 Posibilitar que los estudiantes constituyan un horizonte propio de sentido

La cartografía lectora integraba una perspectiva multicultural asociada a otro de los principios del aprendizaje dialógico que es la igualdad de diferencias. Durante las TLD se promovió la cultura de paz, incitando a los jóvenes a practicar empatía con otros seres humanos. La lectura servía como punto para entablar una reflexión en torno a las características sociales de diversos personajes, situaciones o discursos. El tono conversacional provocaba que los

estudiantes propusieran ejemplos de carácter empírico y reflexionaran sobre su propio actuar en el mundo. Estas actividades les permitieron desarrollar un criterio reflexivo, así como incentivar la adquisición de saberes de otras áreas como lo son ciencias de la salud, derecho y ciencias sociales.

4.1.5 Incentivar el uso de la lectura y la escritura como prácticas contextualizadas

Al integrar una perspectiva sociocultural y los nuevos estudios de literacidades, la promoción de la lectura también se enfocaba en brindar herramientas para la interpretación de diferente clase de discursos. Algunas estrategias consistían desde la simple búsqueda de conceptos desconocidos hasta la generación de inferencias en dependencia de la formulación de un diálogo. A lo largo de la intervención también se les cuestionó sobre tonos y formas de otras variantes como lo son las notas periodísticas y los textos de divulgación científica.

4.2 Limitaciones

Una de las principales limitaciones estuvo vinculada al espacio donde se realizó la intervención. Esta dificultad se tenía prevista desde la planeación del proyecto, no obstante, se consideró como un reto a superar. En primer lugar, la elección se tomó, desde una posición ética, en consideración que el entorno académico supone un sitio que permite la interacción de estratos poblacionales medianamente diversos.

Por supuesto que, atender al principio ético de una apertura democrática implicaba llevar a cuentas la serie de significaciones asociadas a la escuela como lo son el carácter obligatorio y normativo. Factores que fueron determinantes en la postura actitudinal del estudiantado. Para solventar esta dificultad la interventora tuvo que mantener una actitud receptiva y afectiva para generar un vínculo con los jóvenes; en esta tarea, no obstante, no se tomó en cuenta que el trabajo emocional invisible era sumamente demandante.

Como lo establece la OCDE (2013) las actitudes que presentan los adolescentes hacia la escuela se encuentran asociadas con sus niveles de lectura. Sin embargo, el componente actitudinal está determinado por las relaciones que el estudiante establece con su entorno académico. De ahí que la generación de un clima escolar adecuado sea crucial para la obtención de conocimientos.

Durante la intervención fue posible observar cómo los agentes estresantes tenían influencia en la recepción y desempeño de las TLD. Los periodos de exámenes y vacacionales determinaban la actitud de los jóvenes. Si se considera la resonancia afectiva propuesta por Tomkins (1991), la interventora debía poner en primer lugar una frontera para evitar un contagio afectivo y procurar responder de manera contraria a la actitud de los chicos y las chicas.

Por otra parte, y no menos trascendente en la realización del proyecto, una de las principales limitaciones fue la crisis sanitaria por COVID-19. Como lo señalan Babatunde Adedoyin y Soykan (2020) durante los últimos dos años los entornos educativos se han visto profundamente transformados, desde las dificultades propias relativas a factores socioeconómicos como el acceso a las TIC, la migración y adaptación de los contextos, la carencia competencias digitales, así como la generación de emociones complejas y la poca gestión de estas. Además, en acato a la normativa escolar, nunca se les exigió a los estudiantes mantener encendida su cámara, por lo que las sesiones se desempeñaron sólo de manera auditiva. Por supuesto que el único rasgo supralingüístico que servía como *feedback* para la interventora era el tono de voz de los estudiantes, sin embargo, incluso algunos optaban por la escritura en chats en lugar de utilizar el micrófono. Sin estas claves, el canal de comunicación se veía mermado.

Otro aspecto que no se tiene en consideración al teorizar sobre la promoción de la lectura, es el propio universo emocional y simbólico del promotor. Hernández Barradas (2020) mantiene que un aspecto imprescindible en el desempeño de los docentes y facilitadores de educación es el monitoreo constante de sus competencias emocionales.

4.3 Flexibilidad y resiliencia. Recomendaciones

No hay obstáculos imposibles; solo hay voluntades fuertes y débiles.

—Julio Verne (novelista francés).

Esta sección quisiera abordarla principalmente en dos puntos: (a) sugerencias relativas a la planificación de proyectos; (b) sugerencias durante la labor de promoción con un grupo en situación de vulnerabilidad.

La planificación es una etapa crucial en el desarrollo de cualquier emprendimiento, esta debería ser la fase a la que se le dedicase el mayor tiempo posible con la finalidad de detectar posibles factores de riesgo. Incluiría como estrategias los análisis FODA, el mapeo de público, la articulación de presupuestos. Con base en este material, se debería comenzar una estrategia preliminar que adquiriera un carácter formal durante la fase diagnóstica.

En todo proceso de investigación, siempre surgen variables no contempladas, por lo que es necesario contar con flexibilidad y resiliencia ante los posibles cambios. Contemplar una segunda opción, considerar posibles adaptaciones y actualizarse constantemente serán estrategias útiles para el desempeño de proyectos.

En cuanto a las sugerencias para el trabajo en grupo sugiero comenzar con un *rapport*, este será útil para la creación de un ambiente en el que los participantes se sientan vinculados. Asimismo, fortalece la confianza y permite que el interventor se sitúe en los zapatos del otro. Como se ha mencionado el uso de una escucha activa es importante para el desempeño de las

actividades, pues permite que el interventor conozca los gustos e intereses de aquellos con quienes trabaja, además es la principal fuente evaluativa de su labor.

Finalmente, sugiero que el interventor tenga herramientas para la gestión de emociones propias.

REFERENCIAS

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., y Cornoldi, C. (2014). *Test leer para comprender II: evaluación de la comprensión de textos*. Paidós.
- Aliagas Marín, C. (2007). Lack of interest in reading: conversations with a 16 year-old. In *Seminar on Literacy Studies*. Lancaster Literacy Research Center, Institute for Advanced Studies, Lancaster University, Lancaster (United Kingdom).
- Alvarado Tenorio, H. (2011). *Veinticinco conversaciones*. Ediciones Unaunla.
<https://issuu.com/ntcgra/docs/25.conversaciones.hat>
- Aullón de Haro, P. (2019). Lectura estética como arte y problema académico entre el siglo XX y la globalización. En E. M. Ramírez Leyva (coord.), *De la lectura académica a la lectura estética* (pp. 3-17). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/L217
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2021). *Banco Interamericano de Desarrollo Informe de Sostenibilidad 2020*. <http://dx.doi.org/10.18235/0003098>
- Babatunde Adedoyin, O., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities, *Interactive Learning Environments*.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2020.181318>
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural: escuela y espacio social*. Siglo XXI.

- Bonilla Vergara, A. M., Triana Guerra, A. C., y Silva Monsalve, A. M. (2021). Club Virtual: estrategia de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento de la lectura crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 117-133. <https://doi.org/10.35362/rie8514016>
- Cavalli, D. (2019). How dialogues facilitate high school students' responses to poetry. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), 26-43. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.844>
- Carbonell, S. (2008). Educación estética para jóvenes y adultos: los paseos culturales. *Decisio*, 65-71.
- Cartwright, K. B. (2015). *Executive skills and reading comprehension. A guide for educators*. The Guilford Press.
- Carvalho, J. J. (1995). Hacia una etnografía de la sensibilidad musical contemporánea. *Cuadernos de Música Iberoamericana*, 1, 253-271. <https://revistas.ucm.es/index.php/CMIB/article/view/61319>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Paidós.
- Cassirer, E. (1979). *Filosofía de las formas simbólicas* (Vol. I). Fondo de Cultura Económica.
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. (2011). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_%20Metodologia-comun-para-explorar-y-medir-el-comportamiento-lector_v1_010111.pdf
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Evento comunicativo. En *Diccionario de términos clave de enseñanza de lengua española*.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/eventocomunicativo.htm

Citibanamex y Organización Internacional para el Libro Juvenil México. (2019). *Segunda encuesta nacional sobre consumo digital y lectura entre jóvenes mexicanos*.

<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site/destacados/2da-encuesta-medios-digitales.pdf>

Colorado Ruíz, A., y Ojeda Ramírez, M. M. (2021). Fortaleciendo el hábito lector en profesionistas y universitarios mediante la lectura dialógica. *Investigación bibliotecológica*, 35(87), 151-170.

https://www.researchgate.net/publication/351661802_Fortaleciendo_el_habito_lector_en_profesionistas_y_universitarios_mediante_la_Lectura_dialogica

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2018). *La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*.

Organización de las Naciones Unidas.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2014, 14 de diciembre). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*.

https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2021-01/Ley_GDNNA.pdf

Craik, K. (1968). *The nature of explanation*. Cambridge University Press.

De Zubiria Samper, J. (2006). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Codema.

Dickinson, E. (2014). *El viento comenzó a mecer la niebla. Nórdica*. (Trabajo original publicado en 1862)

Faris, V., y Dayton, J. (Directores). (2012). *Ruby Sparks* [Película]. Fox Searchlight, Bona Fide.

Fernández-Villardón, A., Valls-Carol, R., Melgar Alcantud, P., & Tellado I. (2021). Enhancing literacy and communicative skills of students with disabilities in special schools through dialogic literary gatherings. *Front. Psychol*, Article 12:662639.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662639>

Ferrada, D., y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41-61.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>

FilosofíaOrg. (2021). *Estética*. <https://www.filosofia.org/enc/ros/estet.htm>

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Paidós.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2002). *Adolescencia: Una etapa fundamental*. UNICEF: División de comunicaciones.

García Aparicio, V., y Rodríguez Jimenez, M. (2014). La construcción de la identidad adolescente en internet. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 569-577. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851791058>

Gardner, H. (1987). *The Mind's New Science: A History of the Cognitive Revolution*. Basic Books.

González Bernal, L. N., Porras Gutiérrez, I. N., y Quintero Buitrago L. G. (2020). *El constructo modelos mentales y campos de la psicología: una revisión bibliométrica*. [Tesis de licenciatura, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio UC.

https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/20065/2/2020_modelos_mentales_psicologia.pdf

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Penguin Books.
- Howard, V. (2011). The importance of pleasure reading in the lives of young teens: self-identification, self-construction and self-awareness. *Journal of Librarianship and Information Science*, 43(1), 46–55. <https://doi.org/10.1177/0961000610390992>
- Illouz, E. (2009). *El consumo de la utopía romántica. El amor y las contradicciones culturales del capitalismo*. Katz Editores.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2020, 20 de febrero). *Módulo sobre Lectura (Molec): Principales resultados febrero 2020*. INEGI.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (2018). *Programa de alfabetización y abatimiento del rezago educativo 2014-2018: Informa de avance y resultados 2018*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/442745/Informe_de_Avances_y_Resultados_2018-INEA.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *La educación media superior en México*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D237.pdf>
- Jarvio Fernández, O. A., y Ojeda Ramírez, M. M. (2018). La lectura no utilitaria en la universidad en la era digital. Un análisis multivariante que ubica el texto impreso en la lectura de literatura. *Palabra Clave (La Plata)*, 7(2). <https://doi.org/10.24215/18539912e051>
- Jonhson-Laird, P. N. (1983). *Mental models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness*. Cambridge Press.

- Joseph, J., Mack, C., y Thomas, T. (2007). Raise it up [Canción]. En *August Rush soundtrack*. Columbia Records.
- Karjnik, F. (2020). *A través de mi ventana*.
https://issuu.com/franzkrajnik/docs/a_traves_de_mi_ventana_fkrajnikfinal
- Lara Reyes, E. Y., y Jarvio Fernández, O. A. (2021). Marginación educativa y violencia: una intervención de lectoescritura en telebachillerato. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (57), Artículo e1288. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-009](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-009)
- Le Bretón, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Ediciones nueva visión.
- López de Aguilera, G. (2019). Developing school-relevant language and literacy skills through dialogic literary gatherings. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 51-71. <https://doi.org/10.17583/ijep.2019.4028>
- Luengas Palacios, I. (2021). *Leer por placer para filosofar con libertad: Promoción virtual de lectura literaria como estímulo del quehacer filosófico* [Trabajo recepcional Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana].
- Manterola, C., Quiróz, G., Salazar, P., y García, N. (2019). Metodología de los tipos y diseños de estudio más frecuentemente utilizados en investigación clínica. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 30(1), 36-49. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2018.11.005>
- Márquez Jiménez, A. (2017). A 15 años de PISA: resultados y polémicas. *Perfiles Educativos*, 34 (156), 3-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250923001>
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>

Melchor, F. (2011). *Aquí no es Miami*. Literatura Random House.

Morales Sánchez, M. I. (2019). La lógica de la lectura: De la lectura estética o “el arte de leer con sentido”. En E. M. Ramírez Leyva (coord.), *De la lectura académica a la lectura estética* (pp. 59-77). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.

http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/L217

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (s.f.). *El programa PISA de la OCDE Qué es y para qué sirve*. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2013). *Indicadores de la OCDE*. <https://www.oecd.org/education/Panorama%20de%20la%20educacion%202013.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2017). *Marco de evaluación y análisis de PISA para el desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias*. https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf

Partido Calva, H. M. (1994). *Lectura y práctica docente: un acercamiento*. Instituto Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

<https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/5821/Pubmari.htm?sequence=2&isAllowed=y>

Pierce, C. S. (2004). *¿Qué es el pragmatismo?* Universidad de Navarra.

<https://www.unav.es/gep/WhatPragmatismIs.html> (Trabajo original publicado en 1904)

- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Anagrama.
- Probst, R. E. (1987). *Transactional theory in the teaching of literature*. *ERIC digest*. ERIC Clearinghouse on reading and communication skills urbana IL.
<https://www.ericdigests.org/pre-926/theory.htm>
- Pirella Morillo, J. (2019). Lectura estética como estrategia transversal para la formación académica de profesionales universitarios. En E. M. Ramírez Leyva (coord.), *De la lectura académica a la lectura estética* (pp. 35-49). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/L217
- Remolina-Caviedes, J. F. (2019). Crítica de las políticas de evaluación externa de Colombia y Brasil. *Folios*, (50), 173-188. <https://doi.org/10.17227/folios.50-10228>
- Romo Mendoza, P. E. (2019). La comprensión y la competencia lectora. *Anales de la Universidad Central del Ecuador* 1(377), 163-179.
<https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/2552>
- Rosenblatt, L. M. (1978). *Writing and reading: the transactional theory*. The National Institute of Education.
- Salazar Ayllón, S. (2006). *Claves para pensar la formación del hábito lector*.
http://eprints.rclis.org/8551/1/habito_lector_salazar.pdf
- Salinas, D., De Moraes, C., y Schwabe, M. (2019). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA-2018 Resultados*. OCDE.
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Sánchez Chévez, L. E. (2013). La comprensión lectora: hacia una comprensión sociocultural. *Diálogos* (12), 7-16.

<http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2094/1/La%20compresion%20lectora%20hacia%20una%20aproximacion%20sociocultural.pdf>

Sánchez Sosa, E. R., Jarvio Fernández, A. O., y Ojeda Ramírez, M. M. (2021). Promoción de la lectura digital: un estudio de caso entre oficinistas universitarios. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 12, Artículo e1230.

https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1230

Sanz Ponce, R., Serrano Sarmiento, Á., y González Bertolín, A. (2020). PISA: el precio pedagógico de una evaluación internacional. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22, Artículo e22. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e22.2673>

School Education Gateway. (s.f.). *Tertulias literarias dialógicas*. European Toolkits for school.

<https://www.schooleducationgateway.eu/files/esl/uploads/af20dff.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Líneas estratégicas del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa*.

https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/PFCE/PFCE_completo.pdf

Sheridan, K. (Director). (2007). *August Rush* [Film]. Warner Bros.

Southwest Educational Development Laboratory. (2000). *The cognitive foundations of learning to read: a framework*. Southwest Educational Development Laboratory.

<https://sedl.org/reading/framework/framework.pdf>

Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Enunciación*, 19(2), 215-227.

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/7535/13918>

Tatarkiewickz, W. (1997). *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis y experiencia estética*. Tecnos.

- Temporetti, A. (2021). Mujeres fantasmas atravesando las pantallas: un relato de experiencia sobre lectura en la virtualidad con estudiantes del nivel secundario. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 13(7), 216-229.
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/5385>
- Tomkins, S. (1991), *Affect Imagery Consciousness: Anger and Fear* (Vol. 3). Springer.
- Uribe, S. (2013). *Antígona González*. Sur+.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
<https://doi.org/10.35362/rie460717>
- Vargas-García, V.-A., Sánchez-López, J.-V., Delgado-Reyes, A.-C., Aguirre-Aldana, L., y Agudelo-Hernández, F. (2020). La lectura dialógica en la promoción de perfiles cognitivos, emocionales y comportamentales en primera infancia. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 19(1), 7-21. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.1888
- Wilkinson, K., Andries, V., Howarth, D., Bonsall, J., Sabeti, S., & McGeown, S. (2020). Reading During Adolescence: Why Adolescents Choose (or Do Not Choose) Books. *Journal of adolescent & adult literacy*, 64(2), 157-166. <https://doi.org/10.1002/jaal.1065>
- Yepes Osorio, L. B. (1999). La animación de la lectura: un viejo invento. *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n2/21_02_Yepes.pdf

BIBLIOGRAFÍA

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Raiter, A., y Ferreres, A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Psico*, 39(3), 352-361.
- Acosta, C., y Villegas, B. (2013). Uso de las aulas virtuales bajo la modalidad de aprendizaje dialógico interactivo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (19), 121-141. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65232225008.pdf>
- Aguilar Ródenas, C., Olea, M. J. A., Padrós Cuxart, M., y Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 31-44.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180003.pdf>
- Álvarez-Bernárdez, P. R., y Monereo, C. (2020). La interpretación literaria como diálogo entre posiciones. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 19(2), 7-16.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2281
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Barnett, T. (2015). Platforms for social reading: The material book's return. *Scholarly and Research Communication*, 6(4), Article 0401211.
https://www.researchgate.net/profile/Tully-Barnett/publication/315501978_Platforms_for_Social_Reading_Material_Imagery_in_Digital_Book_Formats/links/592c38d1aca27295a81094cc/Platforms-for-Social-Reading-Material-Imagery-in-Digital-Book-Formats.pdf
- Barthes, R. (1993). *El placer del texto*. Siglo XXI.
- Briones, G. (2006). *Teorías de las ciencias sociales y de la educación. Epistemología*. Trillas.

- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad*. Universidad de Concepción de Chile. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cassany, D. (2012a). *En línea: leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D. (2012b). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Anagrama.
- Cassany D., y Aliagas Marín, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En D. Cassany (coord.), *Para ser letrados*. Paidós.
- Centro de Estudios Mineduc. (2020). *Literacidad literaria digital en la escuela*. Fondo de Investigación y desarrollo en educación.
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. (2013). *Jóvenes lectores. Caminos de formación*. CERLAC, Ministerio de Educación y Cultura.
- Coleman, J., & Zajicek Coleman, E. (1984). Adolescent attitudes to authority. *Journal of Adolescence*, 7(2), 131–141. [https://doi.org/10.1016/0140-1971\(84\)90004-6](https://doi.org/10.1016/0140-1971(84)90004-6)
- Community of Research on Excellence for All. (2018). *Formación en comunidades de aprendizaje. Módulo 7. Tertulias literarias dialógicas*. Step4seas. <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/600/aa2d578d1688a780008e6dbf3e2c8a52.pdf>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal* (4), 164-195.
- Cordón García, J. A. (2018). Libros electrónicos y lectura digital: los escenarios del cambio. *Palabra Clave (La Plata)*, 7(2), Artículo e044. <https://doi.org/10.24215/18539912e044>

Cordón-García, J. A, Alonso-Arévalo, J., Gómez-Díaz, R., & Linder, D. (2013). *Social reading: platforms, applications, clouds, and tags*. Chandos Publishing.

<https://www.sciencedirect.com/book/9781843347262/social-reading>

Del Ángel, M., y Rodríguez A. (2007). La promoción de la lectura en México. *Infodiversidad* (11), 11-40. <https://www.redalyc.org/pdf/277/27701101.pdf>

Domingo Argüelles, J. (2008). *Antimanual para lectores y promotores del libro*. Océano.

Domingo Argüelles, J. (2011). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes*.

Océano.

Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Lumen.

García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., Martínez-de-la-Hidalga, Z., & Marauri, J. (2020).

Exploring the impact of dialogic literary gatherings on students' relationships with a communicative approach. *Qualitative inquiry*, 26(8–9), 996–1002.

<https://doi.org/10.1177/1077800420938879>

Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace*. Paidós.

Gasca Fernández, M. A., y Barriga Arceo, F. (2016). Habilidades Argumentativas en la

Producción del Ensayo Escolar. Una Experiencia Educativa con Estudiantes Mexicanos de Bachillerato. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 55(1), 73- 93.

<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.337>

Gribble Mathers, B., & Stern, A. J. (2012). Café Culture: Promoting empowerment and pleasure

in adolescent literacy learning. *Reading horizons: A journal of literacy and language*

Arts, 51(4). https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol51/iss4/1

- Gutiérrez Fresneda, R. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones sobre lectura*, (5), 52-58.
<https://www.redalyc.org/journal/4462/446243923005/html/>
- Instituto de la Juventud. (2007). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Injuve y Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales.
- Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora vs competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*, (1), 65-74.
<https://doi.org/10.37132/isl.v0i1.17>
- Kendou, P., van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1). <https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>
- Lorenzo, J. R. (2013). *Perspectiva histórica de las investigaciones psicológicas en lectura*. Ansenunza. <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/744>
- Li, W., & Wu, Y. (2017). Adolescents social reading: motivation, behaviour, and their relationship. *The Electronic Library*, 35(2), 246-262. <https://doi.org/10.1108/EL-12-2015-0239>
- Malagón Moreno, J. D., y González López, I. (2018). Evaluación del impacto de las tertulias literarias dialógicas en comunidades de aprendizaje. *Estudios sobre propuestas y experiencias de innovación educativa*, 22(4), 111-132.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8400>
- Marifa Salceda, A. V., Aubert, A., & Roca, E. (2020). Dialogic feminist gatherings: Impact of the preventive socialization of gender-based violence on adolescent girls in out-of-home care. *Social Sciences MPDI*, 9(138). <https://doi.org/10.3390/socsci9080138>

- Martínez-Ubillús, G. C., y Carrión-Barco, G. (2021). Tertulia literaria virtual como estrategia para la mejora de la convivencia escolar. *Desafíos*, 12(1), Artículo e268.
<https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.1.268>
- Mirabal Patterson, A. (2008). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. En M. Godotti, M. V. Gómez, J. Mafra y A. Fernandes de Alencar (compiladores), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/12Patter.pdf>
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 23(89), 65-80.
<http://dx.doi.org/10.1174/021037000760088099>
- Portillo, G. (2017). La Literatura en la escuela ¿"Goce estético" o "placer del texto"? *Quehacer Educativo*, (144), 81-87. <https://www.fumtep.edu.uy/sindicales/item/1679-la-literatura-en-la-escuela-goce-estetico-o-placer-del-texto>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*.
http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf
- RAND Reading Study Group, & Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation.
<http://www.jstor.org/stable/10.7249/mr1465oeri>
- Ruiz-Eugenio, L., Roca-Campos, E., León-Jiménez S., & Ramis-Salas, M. (2020). Child well-being in times of confinement: the impact of dialogic literary gatherings transferred to homes. *Front. Psychol*, Article 11:567449. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.567449>

- Sánchez Sánchez, G. (2010). Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa. *Aula*, 16, 21-32. <https://doi.org/10.14201/742>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 34-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4771137>
- Sotelo Ríos, G., y Domínguez Chenge, M. P. (2017). Metodologías para la enseñanza del arte: Una reflexión inconclusa. *Revista Ciencia Administrativa*, 1. https://redib.org/Record/oai_articulo1767373-metodolog%C3%ADas-para-la-ense%C3%B1anza-del-arte-una-reflexi%C3%B3n-inconclusa
- Suárez Galvis, V. (2014). Lectura de textos literarios y conversación: traspasando los límites de la etnometodología. *Praxis & saber. Revista de investigación y pedagogía*, 5(9), 81-101. <https://doi.org/10.19053/22160159.2996>
- Valls, R., y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 11-15. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180001.pdf>
- Yubero Jiménez, S., y Larrañaga Rubio, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, (6), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.01
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (coord.), *Para ser letrados*. Paidós.
- Zeng G. (2018). The dialogic turn in cognitive linguistic studies: From minimalism, maximalism to dialogicalism. *Cogent Education*, Article 1537907. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1537907>

Zwaan, R. A. (2016, August 23rd). Situation models, mental simulations, and abstract concepts in discourse comprehension. *Psychon Bull Rev*, 23(4), Article 1028-34.

<https://doi.org/10.3758/s13423-015-0864-x>

Apéndices

Apéndice A

Adaptación del Test Leer para comprender II

1/12/21 2:19

Leer para comprender

Leer para comprender

Adaptación de la prueba TLC-II, evaluación estandarizada para medir el índice de la competencia lectora, (Abusamra, et al., 2014).

Correo *

a***** @articulo3vespertina.com

Nombre completo *

A|***** G:*****

1/12/21 2:19

Leer para comprender

Leer el cuento "La mano" de Ramón Gómez de la Serna. Y responder las preguntas.

El doctor Alejo murió asesinado. Indudablemente murió estrangulado.

Nadie había entrado en la casa, indudablemente nadie, y aunque el doctor dormía, por higiene, con el balcón abierto, era tan alto su piso que no era de suponer que por allí hubiese entrado al asesino.

La policía no encontraba la pista aquel crimen, y ya iba abandonar el asunto, cuando la esposa y la criada del muerto acudieron despavoridas a la Jefatura. Saltando de lo alto de un armario había caído sobre la mesa, las había mirado, las había visto, y después había huido por la habitación, una mano solitaria y viva como una araña. Allí la habían dejado encerrada con llave en el cuarto.

Llena de terror, acudió la policía y el juez. Era su deber. Trabajo les costó cazar la mano, pero la casaron y todos la agarraron un dedo, porque era vigorosa como si en ella radicase junta toda la fuerza de un hombre fuerte.

¿Qué hacer con ella? ¿Qué luz iba arrojar sobre el suceso? ¿Cómo sentenciarla?
¿De quién era aquella mano?

Después de una larga pausa, al juez se le ocurrió darle la pluma para que clara se por escrito. La mano entonces escribió: "Soy la mano de Ramiro Ruíz, asesinado vilmente por el doctor en el hospital y destrozado con ensañamiento en la sala de disección. He hecho justicia."

De acuerdo con este relato, en el primer asesinato, ¿quién mata a quién? *

- El doctor Alejo a la mano de Ramiro Ruíz.
- El doctor Alejo a Ramiro Ruíz.
- Ramiro Ruíz al doctor Alejo.
- La mano del doctor Alejo a Ramiro Ruíz.

1/12/21 2:19

Leer para comprender

¿En qué lugar sucede el primer asesinato? *

- En la casa del doctor Alejo.
- En el Hospital.
- En la sala de disección.
- En un armario.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas.

Un día de noviembre Armando iba al cementerio —precisamente para depositar unas flores en la tumba de Laura que se había muerto en julio— cuando el ómnibus en que viajaba, chocó contra otro. Uno de estos accidentes que ocurren todos los días. Al bajar del ómnibus vió a Laura entre las personas que se aglomeraban atraídas por la sangre. Armando se acercó para hablarle, pero ella le hizo señas de que no lo hiciera y desapareció.

—¡Cómo es esto! ¡He visto viva a mi querida muerta! —empezó a pensar y entonces fue cuando, en seco, Armando se dio cuenta.

1/12/21 2:19

Leer para comprender

¿Qué hizo Armando después de que chocaran los ómnibus? *

- Bajó e intentó hablarle a Laura.
- Bajó y siguió caminando.
- Bajó y ayudó a quienes estaban ensangrentados.
- Bajó y depositó las flores en la tumba de Laura.

¿De qué se dio cuenta Armando cuando vio a su querida muerta? *

- Se asustó al ver a su fantasma.
- Se quedó aturdido mirando la gente del accidente.
- Se dio cuenta de que él estaba muerto.
- Se quedó pensando en su amada.

¿Por qué Laura habrá huido sin hablar con Armando?

- Porque estaba enojada con él y no quería perdonarlo.
- Porque no quería que Armando estuviera muerto.
- Porque no lo pudo reconocer entre tanta gente.
- Porque iban a provocar otro accidente.

1/12/21 2:19

Leer para comprender

Lee la copla "Hacer un puente" y responde

Todo lo que tengo
es todo lo que intento.
Un temporal,
un circo malo,
una playa sin verano.

La expresión una "playa sin verano" significa: *

- Una playa con nieve.
- Una playa sin arena.
- Una playa triste y solitaria.
- Una playa llena de gente.

"Desasosiego" significa: *

- Serenidad.
- Visión.
- Deseo.
- Inquietud.

1/12/21 2:19

Leer para comprender

¿En qué caso se entiende que Martina dijo que iba a ir a la fiesta pero no fue? *

- Martina dijo que no iba a ir a la fiesta de Gonzalo, pero si fue, no la vimos.
- Martina no sabía si iba a ir a la fiesta de Gonzalo, pero si no hubiera ido, no la habríamos visto.
- Martina dijo que iba a ir a la fiesta de Gonzalo, pero si hubiera ido, la habríamos visto,
- Martina dijo que iba a ir a la fiesta de Gonzalo, pero aunque fue, no la vimos.

"El novio de Flavia siempre le dijo la verdad, pero ella no le tiene confianza." ¿cuál de las siguientes opciones refleja esta idea? *

- El novio de Flavia siempre dijo la verdad, entonces ella no le tiene confianza.
- El novio de Flavia siempre le dijo la verdad; sin embargo, ella no le tiene confianza.
- Flavia tiene confianza en su novio porque él siempre dijo la verdad.
- El novio de Flavia siempre dijo la verdad; sin embargo, ella le tiene confianza.

Según la noticia, ¿quién fue la única víctima del picnic primaveral en Palermo?

La primavera fue una fiesta
Agencia Eñe

El tradicional picnic se celebró con normalidad en Palermo y otros espacios verdes de la ciudad. Miles de adolescentes festejaron en paz, con guitarras y alegría, la llegada de la estación del amor y las flores. La prohibición de consumir bebidas alcohólicas motivó, según parece, que no hubiera prácticamente incidentes. El operativo de limpieza se desarrolló durante la misma noche para que los parques amanecieran sin los rastros del festejo. Solo hubo que lamentar una víctima: en el lago grande de Palermo se encontró un pato muerto, flotando, sin rastros de herida o enfermedad. Uno de los encargados de la limpieza dijo que la infortunada ave "se nota hinchada". "Parece que tragó agua, como si se hubiera ahogado", agregó, consternado, el trabajador.

- Un chico alcoholizado.
- Un chico que se peleó con la novia.
- Una infortunada ave.
- Un trabajador consternado.

1/12/21 2:19

Leer para comprender

¿Qué quiere decir el que escribe este tweet? *



- Quiere denunciar a Elio izquierdo por malos tratos.
- Quiere decir que los padres eligieron un buen nombre.
- Quiere decir que los padres eligieron un mal nombre.
- Quiere decir que Elio no debería atacar más.

¿Qué tipo de texto resulta más adecuado al título "Estructuras de la mente. Enfoques actuales"? *

- Un cuento fantástico.
- Un texto explicativo.
- Un poema épico.
- Una crítica de cine.

1/12/21 2:19

Leer para comprender

En el texto hay dos informaciones que NO permiten que el fragmento tenga un carácter científico. ¿Cuáles son? *

Una radiografía es una lámina de poliéster impregnada de un montonazo de cristales de nitrato o haluros de plata (bromuro de plata cloruro de plata y yoduro de plata) después más variadas y de tamaños muy heterogéneos, dispersos en un medio gelatinoso. Estos compuestos de plata se ennegrecen al oxidarse esto es al ser expuestos a la luz. La imagen en la radiografía se agarra exponiendo dicha placa a una fuente de radiación de alta energía, comúnmente rayos x. Los rayos x son una forma de radiación, igual que la luz visible.

Visible,

¿Cuál de las siguientes informaciones NO se necesita para resolver el problema? *

Un arquitecto está a cargo de la construcción de un edificio de 48 departamentos en Pedro goyena al 3000. A los 3 dormitorios del departamento se les debe colocar el mismo piso cerámico de fabricación nacional. En living mide 3m x 8m, el balcón 1m x 10m, de los dormitorios son iguales y miden 3m x 3.2m y el dormitorio principal 4m x 3.5m. las cerámicas nacionales miden 0.4m x 0.4m. Si las cerámicas importadas vienen en cajas de 30 unidades y las nacionales en cajas de 20 unidades ¿Cuántas cajas debe comprar?

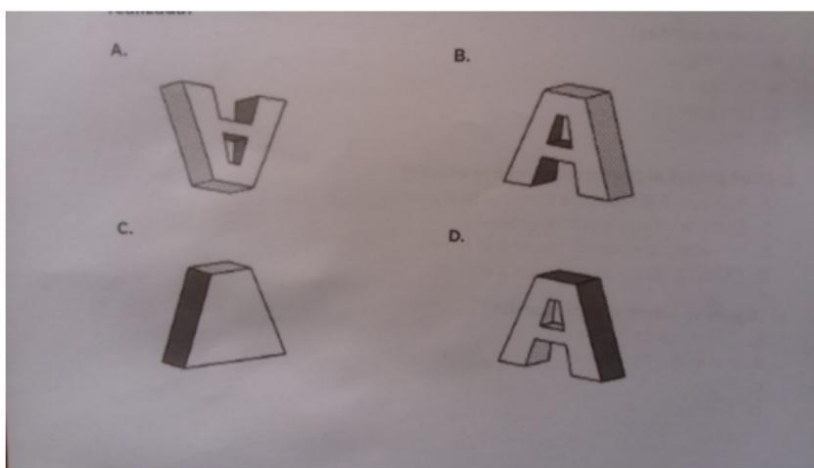
- Las cerámicas miden 0.4m x 0.4m
- Las cajas importadas contienen 30 unidades.
- Dos dormitorios son iguales.
- Las cajas nacionales tienen 20 unidades,

1/12/21 2:19

Leer para comprender

Lee con atención la situación siguiente

Andrés comenzó a estudiar en una escuela técnica. Durante su primera semana de clases tuvo un montón de materias nuevas. Ahora se disponía hacer la tarea de dibujo. La consigna decía así: dibujar la inicial de tu nombre de forma tridimensional. Las caras internas de la figura tienen que estar pintadas de color gris. Las caras externas deben tener líneas oblicuas, orientadas en dos direcciones diferentes, superpuestas. Además, la letra tiene que ser rotada a 45° manteniendo su orientación tradicional.



¿Cuál de las figuras puede ser el dibujo de Andrés? *

- A
- B
- C
- D

1/12/21 2:19

Leer para comprender

¿Qué palabra sustituye al término pengo? *

El pengo medio u ordinario consiste en una contracción general del rostro y un sonido espasmódico acompañado de lágrimas y mocos, estos últimos al final (...). Llegado el pengo, se tapaná con decoro el rostro usando ambas manos con la palma hacia adentro. Los niños lo harán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto. Duración media del pengo, tres minutos.

- Estornudo.
- Llanto.
- Canto.
- Sueño.

En el fragmento hay una palabra incorrecta, identifícala y corrígela.

Uno puede hacerse pasar por adivino o por una persona muy entrenada en predecir el pasado o aventurar lo que va a pasar en la Bolsa de Valores: basta con aprovechar la rapidez con la que crecen las potencias de un número.

Hacer se. _____

1/12/21 2:19

Leer para comprender

¿Cuál de las siguientes oraciones puede tener más de un significado? *

- Arreglen rápido el camión.
- Arreglen el camión, rápido.
- Arreglen el camión.
- Arreglen el camión rápido.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Apéndice B

Encuesta sobre hábitos lectores

Encuesta sobre hábitos de lectura

Nombre completo

Sayago Fernández Hugo

Edad

16

Género

Mujer

Hombre

Otro: _____

En una escala de 1-5, donde 1 es muy poco y 5 es demasiado, ¿Qué tanto te gusta leer?

Nada 1 2 3 4 5 Mucho

1/12/21 22:42

Encuesta sobre hábitos de lectura

Aproximadamente ¿Cuántas horas dedicas a leer por gusto? *

- Menos de 1
- Entre 1 y 2 horas a la semana
- Más de dos horas

De las siguientes actividades ¿Cuál prefieres? *

- Navegar en Internet, uso de redes sociales
- Escuchar música
- Pasar tiempo de calidad con amigos o familiares
- Leer

¿Realizas una actividad además de tus estudios?

- Trabajo
- Actividad deportiva o cultural extra académica
- Apoyo con las labores del hogar
- Me dedico exclusivamente a los deberes académicos

1/12/21 22:42

Encuesta sobre hábitos de lectura

¿Cuentas con libros en casa? ¿Aproximadamente cuántos?

- Ninguno
- 1-15
- Más de 15

En tu hogar, ¿hay alguien que lea con frecuencia?

- Mamá
- Papá
- Hemranos
- Ningún otro miembro lee
- Otro:

¿Acostumbas a leer en formato digital o impreso?

- Digital
- Impreso

1/12/21 22:42

Encuesta sobre hábitos de lectura

Respecto al acceso a los medios digitales, ¿Qué tanta dificultad tienes para el acceso? *

- 1 2 3 4 5
- Poca dificultad Mucha dificultad

¿Tienes alguna dificultad visual que te dificulte la lectura en digital?

- Sí
- No

¿Qué género literario te gusta leer más?

- Poesía
- Narrativa (cuentos novelas)
- Teatro
- Divulgación científica
- Otro:

Nombra el último libro o texto que leíste por gusto

Poesía amorosa de Jaime Sabines

1/12/21 22:42

Encuesta sobre hábitos de lectura

¿Cuándo lees un texto en qué pones mayor atención?

- En el desarrollo de la historia
- En la construcción de personajes, espacios u otros elementos
- En las temáticas que aborda el texto

Una de las razones por las que no leo o leo poco es

- Falta de tiempo
- No me gusta leer
- No siempre entiendo lo que leo
- Prefiero realizar otras actividades

En una escala de 1-5, donde 1 es muy poco y 5 es demasiado, ¿Qué tanto te gusta escribir?

- | | | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucho |

¿Sueles hablar con alguien acerca de los textos que lees? Si la respuesta es afirmativa nombra con quién (familiar, amigos, docentes)

- No he tenido esa oportunidad
- Otro: Amigos, hermanos y primos con los mismos gustos

1/12/21 22:42

Encuesta sobre hábitos de lectura

Describe con tres palabras que significa la lectura para ti

Conocimiento, sentimiento e ideas

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Apéndice C

Rúbrica de evaluación de producciones escritas

Tabla 9

Rúbrica de evaluación de producciones escritas

Estructura	Uso de oraciones simples, con poco uso de vocabulario	Uso incorrecto de oraciones complejas	Uso de oraciones complejas con conectivos	Uso de oraciones complejas con conectivos y un léxico rico	Uso correcto de oraciones complejas, vocabulario variado
Dimensión comprensiva-productiva	Identificación de la idea principal	Identificación de la idea principal y desarrollo de la misma.	Identificación y desarrollo de la idea principal + identificación de idea secundaria	Identificación y desarrollo de la idea principal + identificación y desarrollo de ideas secundarias	Identificación y desarrollo de la idea principal
Dimensión social		Ejemplifica con una situación personal	Identifica y ejemplifica la idea con una situación social.	Identifica, ejemplifica y argumenta sobre una situación relacionada con la idea principal.	Identifica, ejemplifica y argumenta sobre una situación relacionada con la idea principal y brinda una solución.

Apéndice D

Cartografía lectora lista de lecturas

Parte I: El desarrollo del ser

Sesión 1. Infancia y juventud: el ejercicio del tránsito

Lecturas seleccionadas

Lectura gratuita: “Columpios” (Morábito, s.f.).

Texto central: “Guerra en los basureros” (Nettel, 2013).

Dinámica de integración

Lectura en voz alta y grupo focal sobre experiencias personales.

Objetivo

Activación de campos semánticos de asociación.

Sesión 2. Adulthood and marriage: a look at women's literature

Lecturas seleccionadas

Texto central: “Lección de cocina” (Castellanos, 1971).

Dinámica de integración

Lectura en voz alta, grupo focal sobre circunstancias sociales, lenguaje audiovisual.

Objetivo

Activación de pensamiento crítico y reflexivo.

Sesión 3. Adulthood and marriage: a look at women's literature

Lecturas seleccionadas

Texto central: “Canción de cuna” (Arredondo, 2012).

Dinámica de integración

Lectura en voz alta, grupo focal sobre circunstancias sociales, intertextualidad.

Objetivo

Activación de pensamiento crítico y reflexivo.

Sesión 4. Divorcio y adultez: las huellas de la infertilidad

Lecturas seleccionadas

Lectura central:

“Rich boy” (Literature.us, s.f.)

“Intimidad” de Raymond Carver

Ruby Sparks

Dinámica de integración

Grupo focal sobre circunstancias sociales.

Objetivo:

Activación de pensamiento crítico y reflexivo.

Parte II. Distintos ámbitos de la existencia: otras formas de contar

Sesión 5. La muerte cotidiana

Lectura central: Selección poética de Szymborska (2013) y Dickinson (2018).

Lectura complementaria (petición grupal): *Bestiario de seres fantásticos* (Muñoz Ledo, 2016).

Dinámica de integración

Gamificación, lectura en voz alta, *close reading*.

Objetivo

Exploración de un género desconocido para la mayor parte del grupo.

Sesión 6. El instante: la condensación del tiempo

Lectura inicial: Haikus

Lectura central: Selección de microficciones.

Dinámica de integración

Gamificación, lectura en voz alta, música y literatura, grupo focal, creación personal.

Objetivo

Reflexión en torno a los diferentes discursos estéticos. Exploración de la propia sensibilidad artística.

Sesión 7. La ruptura del lenguaje

Lectura inicial: Fragmentos seleccionados *La cantante Calva* (Ionesco, 1964).

Lectura central: Fragmentos seleccionados *Antígona González* de (Uribe, 2012)

Dinámica de integración

Lectura dramatizada, grupo focal sobre circunstancias sociales, uso de material audiovisual.

Objetivo

Identificar las nuevas estrategias narrativas de los textos y la motivación que subyace a esta decisión.

Parte III. Una mirada actual: cruce de intersubjetividades

Sesión 8. El horror del día

Lectura central: *Aquí no es Miami* de (Melchor, 2013)

Lectura central: *Voces de Chernóbil* (Aleksievich, 2003).

Dinámica de integración

Grupo focal sobre circunstancias sociales, foro de opinión, recuperación de noticias.

Objetivo

Activación de pensamiento crítico y reflexivo.

Sesión 9: Una imagen: mil palabras

Lectura central: *A través de mi ventana* (fotoensayo) Krajnik (2020).

Dinámica de integración

Lectura en voz alta, grupo focal sobre circunstancias sociales, lenguaje audiovisual, producción creativa propia.

Objetivo

Activación de pensamiento crítico y reflexivo.

Sesión 10. Signos de mi época

Lectura central: “Vivir sola” (Gornik, 2019); “El cuerpo consumidor” (Bauman, 2002)

Dinámica de integración

Lectura en voz alta, grupo focal sobre circunstancias.

Objetivo

Reflexionar sobre el carácter literario del ensayo. Activación de pensamiento crítico y reflexivo.

Referencias de cartografía

Aleksievich, S. (1997). *Voces de Chernóbil*. Debolsillo.

Arredondo, I. (2012). *Cuentos completos*. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Castellanos, R. (1971). *Álbum de familia*. Fondo de Cultura Económica.

Dayton, J., y Faris, V. (Directores). (2012). *Ruby Sparks*. [*Ruby: la chica de mis sueños*].

[Película]. Fox Searchlight, Bona Fide.

Dickinson, E. (2018). *El viento comenzó a mecer la hierba*. Nórdica libros.

Gornik, V. (2019). *Mirarse de frente*. Sexto Piso.

Han, Byung-Chul. (2014) *La agonía del eros*. Herder.

Ionesco, E. (1964). *La cantante calva*. Losada.

Karjnik, F. (2020, mayo). *A través de mi ventana*.

https://issuu.com/franzkrajnik/docs/a_traves_de_mi_ventana_fkrajnikfinal

Literatura.us (s.f.). *F. Scott Fitzgerald. El joven Rico*.

https://www.literatura.us/idiomas/fsc_eljoven.html

Literatura.us (s.f.). *Raymond Carver. Intimidación*. https://www.literatura.us/idiomas/rc_midad.html

LyrikLine. (s.f.). *Fabio Morábito. Los columpios*. <https://www.lyrikline.org/es/poemas/los-columpios-2812>

Melchor, F. (2013). *Aquí no es miami*. Random house.

Muñoz Ledo, N. (2016). *Bestiario de seres fantásticos*. Fondo de Cultura Económica.

Nettel, G. (2013). *El matrimonio de los peces rojos*. Páginas de espuma.

Szyborska, W. (2013). *Poesía no completa*. Fondo de cultura económica.

Uribe, S. (2012). *Antígona González*. Sur+Ediciones.

Apéndice E

Interfaz principal del *sitcom* Hablemos sobre libros



The screenshot shows a web browser window displaying the main interface of the 'Hablemos sobre libros' website. The browser's address bar shows the URL 'sites.google.com/view/hablemosobrelibros/inicio'. The website's header includes the logo 'Hablemosobrelibros' and a navigation menu with the following items: 'Inicio', 'Colaboraciones', 'Cartografía lectora', 'Eventos', 'Gamificación', and 'Recursos adicionales'. The main content area features a large yellow banner with the title 'HABLEMOS SOBRE LIBROS' in white, bold, uppercase letters. Below the banner, there is a 'DESCRIPCIÓN' section. On the left side of this section is an image of a stack of three books. To the right of the image, the text reads: 'Proyecto de sociabilización de la literatura en entornos digitales para alumnos de educación media superior.' The bottom of the screenshot shows the Windows taskbar with various application icons, a search bar, and system tray information including the temperature (15°C), time (12:38 p.m.), and date (16/12/2021).

Apéndice F

Lluvia de ideas realizada por el grupo 3°B



Glosario

Lectura en voz alta. Estrategia de promoción de la lectura en la cual alguno de los participantes lee en voz alta. El propósito es generar una lectura colectiva.

Lectura gratuita Estrategia de promoción de la lectura en la cual el mediador lee en voz alta un texto a los alumnos para descubrirles nuevas aventuras y nuevos textos sin esperar por ello nada a cambio.

Idiolecto. Variedad de la lengua ligada a la identidad personal del emisor.

Práctica cultural. Actividades específicas que realizan los integrantes de una comunidad determinada —artísticas, académicas, religiosas, deportivas, escolares, científicas, etcétera—. Estos espacios sociales se van consolidando a lo largo de la historia y se orientan a la formación de una identidad, que es a la vez, una formación personal y social.