



Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura
y la Comunicación

Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura

Sede: Xalapa

*Promoción de la lectura digital con docentes del Colegio
de Bachilleres de Chiapas*

Estudiante: Angélica Belén Ávila Colmenares

Tutora: Dra. María Cristina Díaz González

Xalapa, Veracruz, diciembre de 2021.

Contenido

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS iv

Tablas iv

Figuras v

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 3

1.1 Marco conceptual 3

1.1.1 Lectura 3

1.1.1.1 Lectura digital 4

1.1.2 Literacidad 7

1.1.2.1 Literacidad crítica 8

1.1.2.2 Literacidad digital 10

1.1.3 Tecnologías de la información y comunicación 11

1.1.3.1 Nuevos soportes de lectura 13

1.1.3.2 Nuevos modos de leer 13

1.1.4 Plataformas virtuales de aprendizaje 16

1.1.4.1 Recursos digitales 17

1.1.5 Estrategias de promoción lectora 19

1.1.5.1 Lectura por placer 20

1.1.5.2 Lectura en voz alta 21

1.2 Marco teórico 22

1.2.1 Sociología de la lectura 22

1.2.2 Capital cultural 24

1.2.3 Pedagogía crítica 25

1.3 Revisión de casos similares 26

1.3.1 Promoción lectora a través de la TIC 26

1.3.2 Promoción lectora en docentes 28

1.4 Breve caracterización del proyecto 29

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO 31

2.1 Delimitación del problema 31

2.1.1 El problema general 31

2.1.2 El problema específico 32

2.1.3 <i>El problema concreto</i>	33
2.2 Justificación	34
2.3 Objetivos	35
2.3.1 <i>Objetivo general</i>	35
2.3.2 <i>Objetivos particulares</i>	35
2.4 Hipótesis de intervención	36
CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO	37
3.1 Modelo metodológico	37
3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención	38
3.3 Estrategia de intervención	39
3.4 Metodología de evaluación	41
CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN	42
4.1 Descripción de actividades y productos	42
REFERENCIAS	45
BIBLIOGRAFÍA	52
APÉNDICES	55
Apéndice A. Cartografía lectora	55
GLOSARIO	56

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Niveles de comprensión 9

Tabla 2. Actividades y productos 42

Figuras

Figura 1. Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura 44

INTRODUCCIÓN

Una de las actividades intelectuales humanas que más exige al ser humano es la lectura. Se da por sentado que leer no requiere más que la alfabetización de las letras, pero ¿por qué una actividad tan innata ha propiciado programas para su fomento? Resulta que la lectura conlleva acciones complejas que pasan desapercibidas como la comprensión lectora o la lectura crítica. Además, se somete a la lectura a una actividad obligatoria en la que se pierde la belleza y naturaleza del acto de leer.

Las pruebas internacionales como la realizada por la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE) a través del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) han demostrado que una nación lectora tiene una mejor calidad de vida y desarrollo humano (Salinas et al., 2019). Lo interesante es que los organismos internacionales ya contemplan la lectura como algo imperativo en cualquier agenda. México no es la excepción, existe un Programa Nacional de Lectura que tiene como objetivo desarrollar las habilidades lectoras de los estudiantes de nivel básico y medio superior destacando el papel del docente como promotor de la lectura y el vínculo del texto con el alumnado (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019).

Una estrategia de promoción es llevar la lectura por placer a las aulas, bien pensado no suena descabellada la idea, pero ¿los docentes son lectores?, ¿qué lectura realizan los docentes? ¿cómo leen los docentes? ¿por qué se da por sentado que por ser maestros, en este caso nivel medio superior, ya son lectores? Por otro lado resulta importante la conexión de las Tecnologías de la Comunicación e Información (TIC) con la lectura y la educación ya que se mueve al ritmo de la sociedad de la información y conocimiento. Por lo cual es imperativo que un docente también converja en la lectura digital.

Por consiguiente, se planteó una estrategia virtual con actividades de animación lectora. Para la implementación se seleccionó el subsistema de nivel medio superior Colegio de Bachilleres de Chiapas (Cobach). De ahí la pertinencia del proyecto de intervención aquí presentado, el cual tiene la finalidad de coadyuvar a revertir la falta de lectores de nivel profesional, como los docentes. A final de cuentas ellos serán el vínculo con los nuevos lectores.

En el primer capítulo se menciona el marco referencial el cual está sustentado por diversos autores que definen qué es la lectura y los cambios que traen consigo las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las prácticas lectoras. De la misma manera se plantean temas como la literacidad crítica y literacidad digital. También se desarrolla un marco teórico guiado por la sociología de la lectura y la pedagogía crítica. En el primer caso se busca conocer la relación sociocultural del texto y el lector, lo que resulta aun más imperativo ante los cambios tecnosociales que modifican los soportes y modos de leer. Se seleccionó la pedagogía crítica por ofrecer una lectura más amplia y contextual de los textos, así como por su poder de cambio en los lectores.

En el capítulo dos se presenta el planteamiento del proyecto donde se colocan las bases metodológicas para llevar a cabo la intervención. Se explica la metodología de investigación-acción como salvoconducto para acercar la ciencia a grupos sociales culminando en proyectos de impacto social. El capítulo tres expone los lineamientos que se emplearán para llevar a cabo la intervención como es la cartografía lectora y las actividades de animación lectora. Por último, se presenta la programación de actividades, las referencias y los apéndices.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

El proceso de investigación requiere de un conjunto de conceptos principales. Estos brindan un panorama y un sustento al proyecto de intervención. A continuación, se desarrollan aquellos que son relevantes para el planteamiento de nociones como lectura, lectura digital y literacidad. Cada uno de los siguientes temas son abordados con el objetivo de conocer qué son, su importancia en la lectura, la relación con los cambios tecnológicos y la formación de lectores.

1.1.1 Lectura

Para la construcción del siguiente apartado se tomaron en cuenta las diferentes concepciones que tienen los autores Domingo Argüelles (2014b); Garrido (2012); Leyva Ramírez (2009); Parodi (2010) y Solé (1998) sobre lo qué es leer y la lectura.

Leyva Ramírez (2009) y Parodi (2010) emplean la definición de leer que ofrece la Real Academia Española (RAE, s. f.-a) la cual consiste en un acto de pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados. Además de incluir otras aseveraciones de la RAE como (a) comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica; (b) entender o interpretar un texto de determinado modo, entre otras. Es importante señalar el uso de los verbos comprensión, entender e interpretar como objetivo final de la lectura. Sin embargo, la definición de la RAE deja de lado las concepciones sociales, culturales y pedagógicas que se encuentran intrínsecas al momento de leer.

Garrido (2012) se refiere al concepto de leer como una actividad para descifrar los mensajes que los signos —las letras— aguardan. Se empieza reconociendo, luego se interpretan para finalmente comprenderlos. Además, amplía la noción diciendo que también se puede leer texturas, sabores, olores, sonidos, gestos e imágenes. Con lo cual entra en paralelismo con el

pedagogo brasileño Freire (1984/2008) con su famosa cita “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra escrita” (p. 94) donde el lenguaje y la realidad se vinculan para entender el contexto en el que se desarrolla el texto. Por consiguiente, Garrido (2012) manifiesta que la lectura es el esfuerzo por comprender el texto. A final de cuentas el lenguaje es la capacidad que tienen los hombres para expresarse y comunicarse mediante signos. De igual manera, Solé (1998) concibe el acto de leer como la meta final de la capacidad humana por las características de emplear signos y poder comunicarse, así como la posibilidad de intercambiar información con sus pares. Además, manifiesta que la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto. En el cual el lector se plantea el por qué y para qué de la lectura, pues servirá de guía al momento de realizarla. Es relevante dicha delimitación ya que manifiesta que existe un lector activo que procesa y examina el texto para comprenderlo. Coincide con Domingo Argüelles (2014b) quien menciona que es imperativo preguntarse para qué sirve la lectura. Entre las justificaciones que se han dado está el goce, la utilidad en el trabajo o en la escuela, en la superación personal o porque es reparadora ante circunstancias sociales.

En los últimos años la lectura ha cobrado relevancia o mejor dicho el *saber leer o leer bien* (Domingo Argüelles, 2014b; Solé, 1998). Se está convirtiendo en una habilidad y competencia fundamental en la cultura de la sociedad del conocimiento y de la información que actualmente rige al mundo. Organismos mundiales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la OCDE empiezan a integrar la lectura como parte importante de la agenda mundial para el desarrollo humano.

1.1.1.1 Lectura digital. El concepto de lectura — codificar y decodificar signos— se mantuvo intacto por mucho tiempo. Con la introducción de las TIC dicho concepto está sufriendo una transformación. Desde el punto de vista de Córdón García y Jarvio Fernández

(2015) los cambios también impactan en las relaciones sociales, culturales y económicas sobre todo en las formas comunicativas. Hoy en día adquirir conocimientos no se debe limitar únicamente al texto presente en los libros, éstos pueden darse a través de imágenes y sonidos. A partir de la unificación — palabra, sonido, imagen— surgen los elementos multimedia y los hipertextos introduciendo nuevos modos de leer y nuevos soportes de lectura. Por lo cual, la conceptualización de la lectura digital puede ser percibida desde dos perspectivas.

La primera, una visión cultural y social donde el libro como objeto material ha evolucionado. Chartier (2014) y Cordón García y Jarvio Fernández (2015) mencionan cómo la cultura escrita ha sufrido cambios de acuerdo con el momento histórico, económico, político, social y cultural que ha transitado la sociedad. Además, cómo estos cambios se reflejaron en las prácticas lectoras y el papel que desempeñaba el lector. Cordón García y Jarvio Fernández (2015) aluden a la forma en que el libro se ha incorporado a las nuevas fuentes de información, esto en gran medida por los dispositivos electrónicos. Donde la pantalla ocupa el lugar del papel y el teclado el del lápiz, transformando la estructura de la lectura y la escritura. El concepto de lectura no debe ser exclusivo de los libros, sino que debe extenderse a aquellos soportes digitales como *tablets*, *smartphones*, *ipads* y *ebooks* (Romero, 2014). Los cuales se están convirtiendo en vehículos de transmisión del conocimiento cada vez más integrado y más social.

La fundación *International Board on Books for Young people* (IBBY, por sus siglas en inglés) realizó una encuesta sobre la lectura, los jóvenes y la tecnología en la cual señala que los jóvenes invierten 6.1 horas al día en el uso de Internet siendo el *smartphone* la principal herramienta de acceso. La misma encuesta menciona que el 92 % de los jóvenes hace uso de las redes sociales y el chat como principales actividades, mientras que un 36 % lo usaba para leer. Los datos son anteriores a la suspensión de actividades por la emergencia sanitaria de SARS

COVID-19. El 17° Estudio sobre los hábitos de los Usuarios de Internet en México realizado en el 2021 declara que, impulsado por la demanda de conectividad ante trabajo y clases a distancia, así como la necesidad de entretenimiento en casa se tiene un crecimiento del 10.2 % anual de internautas. García Canclini (2007) menciona que las redes virtuales — Internet— cambian los modos de ver y leer, las formas de reunirse, de hablar y escribir. Las encuestas (IBBY, 2019; Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021) señalan una tendencia en el aumento de la lectura en soportes digitales pero el confinamiento por la pandemia del SARS COVID-19 lo llevó a otras dimensiones. Por consiguiente, es imperativo *aprender a leer* en los dispositivos digitales.

La segunda visión de la lectura digital hace referencia al proceso cognitivo en la adquisición de habilidades, destrezas y competencias para realizar una lectura digital comprensiva. Courtenay Rattray (2020) postula que una característica de la lectura digital es que el lector/receptor crea, distribuye y acumula información a gran escala sin saber cuándo, dónde o quién es la fuente de la información. De ahí la importancia de la alfabetización digital, mediática e informacional pues permite empoderar al lector/receptor a través del aprendizaje continuo. Principalmente favorece la adquisición de conocimiento acerca de las funciones de los medios de comunicación. De la misma manera se conocen los derechos, las responsabilidades y el uso ético de las tecnologías nuevas y emergentes. Por lo cual Levratto (2017) afirma que estas nuevas tecnologías han impactado en las maneras de leer y escribir. Con la lectura digital se debe considerar (a) que la lectura en los dispositivos es una lectura multisensorial porque implica diversos lenguajes; (b) surge el hipervínculo; (c) es una lectura fragmentada, multicapa y multidireccional; (d) no está vinculada a un momento espacio-temporal preciso; y (e) es colaborativa e interactiva. Si bien es cierto que los dispositivos ofrecen otras experiencias no son

las herramientas tecnológicas las que hacen la lectura, sino cómo cada dispositivo se integra a las necesidades y a la cotidianidad de los lectores. Principalmente en la manera y las formas de tener acceso a la información. Realizar una lectura digital requiere de un conocimiento y desarrollo de diversas formas de leer, así como la búsqueda, selección y organización de la información (Cordón García y Jarvio Fernández, 2015).

1.1.2 Literacidad

Cassany (s. f.) expresa que la literacidad son todos los conocimientos y actitudes necesarias para el buen empleo de los textos independientemente del género literario. Mientras que Márquez Herмосillo y Valenzuela González (2017) mencionan que es un neologismo proveniente del término inglés *literacy*. Se usa para describir la alfabetización informática, mediática, digital y demás elementos que tienen que ver con la habilidad para el manejo de la información y la tecnología.

Los conceptos antes citados emplean dos ideas importantes: el buen empleo y habilidad para el manejo. En palabras de Zavala (2009) implican una manera de usar la lectura y la escritura, pero desde un propósito social. Es importante considerar la interacción interpersonal, lo que la gente hace con los textos y lo que estos significan para ellos. Cassany (2013) amplía el concepto al añadir rasgos como (a) el dominio del código y de los géneros escritos; (b) conocimiento de la función del discurso; (c) el papel que asume como lector y autor; (c) los valores y representaciones de aspectos sociales-culturales de las prácticas discursivas; (d) las formas de pensamiento que se han desarrollado; y (e) la representación del mundo que transmite. En conjunto estas características representan formas para lograr objetivos sociales y prácticas culturales. Por ejemplo: leer para estudiar, redactar un oficio, tomar apuntes, enviar un mensaje escrito de WhatsApp, entre otras actividades son prácticas sociales en las cuales la escritura y la

lectura están insertadas en la cotidianidad y no al revés. Zavala (2009) denomina al uso de estas prácticas sociales como eventos letrados o las maneras de leer y escribir. Al conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí, que pueden asociarse a un contexto específico se le conoce como literacidad. En un principio se enfocaba en la escritura y la lectura, pero con los cambios tecnológicos los mensajes multimedia toman relevancia.

1.1.2.1 Literacidad crítica. Una noción que surge desde la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad es la dimensión *crítica* o *criticidad*. Sin este adjetivo la lectura y la escritura no cumplirían con los requisitos de la sociedad del conocimiento y de la información. Hay que recordar que el pensamiento crítico es uno de los objetivos que persigue la antes mencionada sociedad emergente. Empleando el concepto de Franco Vargas (2015) la literacidad crítica es la capacidad de seleccionar, filtrar y organizar grandes cantidades de información. Además de poder analizar la veracidad y objetividad, la habilidad de comparar las fuentes y los enfoques que se dan a los datos, interpretar los contextos, los nuevos roles del lector y escritor, evitar la manipulación por los discursos que circulan en los medios, en Internet y las redes sociales y de producir textos propios con los recursos que ofrece la red.

Cassany (2013) explica desde la tradición humanístico-liberal que leer es un procedimiento para acceder al conocimiento empírico del mundo en tanto que la literacidad crítica va de la mano con los diferentes niveles de comprensión que realiza el lector con el texto.

A su vez, Freire (1984) emplea la literacidad crítica al referirse a la lectura como una herramienta importante de liberación. Al leer y comprender el contexto los sujetos se empoderan y pueden transformar su realidad. Ahora bien, Márquez Hermsillo y Valenzuela González (2017) engloban en la literacidad habilidades más amplias que la decodificación y comprensión de lo escrito, visibilizan las nuevas prácticas de alfabetismo surgidas de la era mediática y

digital. Invitan a abordar la competencia lectora desde formas y espacios no convencionales. Para lo cual plantean los procesos cognitivos, estratégicos, contextuales y sociales del lector. De la misma forma, los autores presentan las habilidades implicadas en la lectura clasificándolas en (a) las visuales, son la destrezas motrices; (b) las técnicas, se refieren al dominio del soporte material donde se lleva a cabo la lectura; (c) las estratégicas, son las acciones específicas para encaminar el proceso lector hacia un objetivo como segmentar, identificar, seleccionar, subrayar, localizar, focalizar, señalar, comentar, retener o discriminar elementos; y (d) las cognitivas, se refieren a cualidades del pensamiento como diferenciar, comprender, interpretar, analizar, sintetizar, comparar, asociar, jerarquizar, anticipar, inferir, deducir, cuestionar o abstraer. Cabe aclarar que estas deben estar interrelacionadas. Una vez dominadas dichas habilidades se van adquiriendo niveles de lectura (Tabla 1), los cuales responden al tipo y grado de experiencia lectora.

Tabla 1

Niveles de comprensión (Cassany, 2013)

Nivel de	Descripción
Comprensión	
Las líneas	Comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras.
Entre líneas	Todo lo que se deduce de las palabras, es decir las inferencias, las presuposiciones, la ironía, dobles sentidos, etc.
Detrás de líneas	Se refiere a la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que realiza el autor.

1.1.2.2 Literacidad digital. Gutiérrez (2009) releva la nueva perspectiva que la tecnología ha traído a la lectura. El autor presenta el término de lectura como un conjunto de usos e intercambios de códigos diversos, que incluye desde la imagen hasta los ciberespacios, y desde las gramáticas cifradas de los códigos de máquina hasta las codificaciones magnéticas, legibles únicamente para los artefactos ópticos. Ante la flexibilidad del concepto hay que considerar la conexión de las prácticas lectoras en el contexto actual y qué perfil toma el lector y los escenarios que la convergencia digital propone para la lectura. Para empezar, el autor retoma la idea de la práctica lectora como el conjunto de acciones y operaciones con las que un sujeto interactúa a través de un discurso construido. Se prioriza el significado social de la lectura digital antes que la comprensión de los símbolos o la descodificación de imágenes, sonidos, videos o todo aquello que sea material audiovisual.

Gutiérrez (2009) explica que no es tan importante la habilidad lectora como la experiencia que exige cubrir ciertas necesidades. El autor postula tres dimensiones que se perciben en la sociedad del conocimiento y de la información. Primero la necesidad de información, que es aquella donde el usuario/lector busca ser partícipe del flujo constante de información que ofrece la red. El lector, entonces, hace también convergencia entre lo analógico y lo digital. Por ejemplo, lee el periódico, pero consulta el sitio web del periódico, da seguimiento a la noticia en televisión o consulta las redes sociales desde el celular con la finalidad de conocer más. Convirtiéndolo en un lector multiforme ya que aplica habilidades de selección, seguimiento, actualización e interpretación para cubrir su necesidad de estar informado. En este sentido, es la pantalla quien cubrirá dicha necesidad.

La segunda dimensión abarca la necesidad de autocomprensión. Es decir, la lectura funciona como registro del acumulado histórico existente y una base para que las sociedades

compartan su visión del mundo y de la vida. El lector cubre esta necesidad con las diferentes expresiones narrativas como libros digitalizados, telepredicadores, sitios web, multimedia, entre otros. El lector encuentra un amplio marco para hallar respuestas, construir mundos o cosmovisiones alternas y, en el fondo, hallar sentido a su propia existencia (Gutiérrez, 2009).

Finalmente, la necesidad de interacción. Las TIC potenciaron la comunicación entre los usuarios sin la necesidad de un mediador de las interacciones. Lo que ha propiciado cambios en el uso de la ortografía, el empleo de *emojis* o GIF y la urgencia de la inmediatez modificando las interacciones cotidianas (Gutiérrez, 2009).

Ahora bien, Cassany (2013) concibe la literacidad electrónica como un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes (técnicos, lingüísticos, cognitivos, sociales) que se requieren para comunicarse utilizando la tecnología electrónica. El autor presenta dos planos de literacidad. En el primero se encuentra la electrónica que se refiere a hipertextos e hipervínculos, la capacidad de navegación, géneros electrónicos, entre otros. El segundo concierne a la funcional y social, que es la comprensión del escrito y la disminución de datos relevantes. El autor también expone el concepto de multimodalidad. Se refiere a la integración de otros sistemas que van más allá de las letras, para lo cual se requiere de (a) habilidades de computación; (b) habilidades de navegación; (c) habilidades verbales; y (d) habilidades visuales y auditivas. Sin olvidar las cuestiones éticas y normas de seguridad.

1.1.3 Tecnologías de la información y comunicación

La importancia que han tomado las TIC en la conformación de las sociedades ha hecho que organismos como la UNESCO (2007) las denomine como el conjunto de tecnologías que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y

presentación de información, en formatos de voz, imágenes y datos, contenidas en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética.

Las TIC traen consigo nuevos tipos de documentos, nuevas formas de comunicar y nuevos entornos educativos. Estas novedosas maneras de entender la información necesitan de ciudadanos que adquieran destrezas, habilidades y actitudes ante la inmensa cantidad de información, de manera que sean capaces de interpretarlas, seleccionarlas, valorarlas y producir sus propios saberes. Para lograr que las personas adquieran estos conocimientos se necesita de la alfabetización digital. Garzón Clemente (2009) menciona que la alfabetización se centra de manera general en tres aspectos: (a) digital cuando se refiere no sólo a las habilidades para usar Internet, sino también para entender y usar los documentos hipertextuales; (b) alfabetización informacional que se entiende como el saber cuándo y por qué se necesita información, dónde encontrarla y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera eficaz y; (c) la alfabetización tecnológica que se refiere a la capacidad de manejo de tecnología que implica el conocimiento básico de las herramientas de localización, recuperación y difusión de la información.

Las TIC crean nuevas conversaciones, estéticas, narrativas, vínculos relacionales, modalidades de construir identidades y perspectivas sobre el mundo. Cuando una persona queda excluida del acceso y el uso de las TIC, se limitan sus formas de ser y estar en el mundo, y el resto de la humanidad también pierde sus posibles aportes. De ahí la importancia que los ciudadanos se apropien de los usos de las TIC y así puedan participar activamente en la sociedad (OCDE, 2011). Por ello los objetivos de la Agenda 2030 buscan garantizar el acceso a las tecnologías, calidad en servicios y recursos, para que todos participen de forma democrática en los beneficios potenciales de estas tecnologías (UNESCO, 2017). Propiciando que se redoblen esfuerzos para estar a la vanguardia con las nuevas prácticas de lectura y escritura.

1.1.3.1 Nuevos soportes de lectura. La información y la cultura escrita ha quedado resguardada a lo largo de la historia en diferentes soportes. Por su transformación los más significativos son: de la tablilla de arcilla al rollo, del rollo al códice, del códice al papel y del papel al formato electrónico y digital (Prieto Gutiérrez, 2009). Hace más de 500 años que el libro tal y como se conoce no había sufrido cambio alguno. El papel que desempeña el libro dentro de las prácticas sociales como soporte ha ido evolucionando, adaptándose a las nuevas necesidades de los lectores. En el siglo XXI, con la aparición de las TIC, se multiplicaron los soportes de lectura. Primero, fue la búsqueda de información en obras digitales como la enciclopedia y el diccionario. Después las revistas y los periódicos empezaron a circular en la red y; por último, el libro en sus múltiples formatos —audiolibro, videocuento, libro electrónico, etc. —

Cordón García y Jarvio Fernández (2015) señalan como característica de la lectura digital los nuevos soportes y su organización textual en la pantalla. Para empezar, los nuevos soportes todavía emplean rasgos del libro físico —las *tablets* o *ebooks* — como pasar página, usar índice, partes del libro, entre otros. Después, presentan como características (a) la portabilidad; (b) la comodidad de transportar varios textos en un solo dispositivo; (c) la mejora continua de los *ebooks*; (d) la multifuncionalidad, ya que se puede realizar otras actividades y; (e) la reducción del papel que ayuda al ecosistema. Finalmente, los soportes digitales están teniendo una gran aceptación entre la población joven y adultos.

1.1.3.2 Nuevos modos de leer. La evolución de los soportes de lectura también modifica los modos de leer. Por ejemplo, la aparición del libro modificó hábitos en el modo de leer pasando de la lectura en voz alta a la lectura silenciosa. Reiteradamente se ha mencionado el impacto de las TIC debido a que su principal aportación es la creación de un nuevo formato documental, el electrónico. El ámbito del lector está pautado por sus usos, prácticas y

apropiaciones tanto de índole personal como de comunidad concluyendo en las interpretaciones que le fincan.

Viñao Frago (2004) se refiere a los modos de leer de acuerdo a la fisiología del cuerpo entorno a la lectura, el contexto en el que se lee, al carácter o estatuto de lo leído, a los tipos de escritura, a los usos y finalidades de la lectura y finalmente a la posición del lector con respecto a lo que ha leído. En conjunto los elementos antes mencionados determinan e implican las distintas formas de apropiarse y relacionarse con los textos. Las implicaciones del cuerpo en la lectura tienen que ver con las partes del cuerpo que leen. En primera instancia, los ojos. Se mueven a modo de saltos o picoteos. La mirada se traslada de un renglón, o incluso de una página cuando hablamos del soporte tradicional el libro. Con la lectura digital los ojos no sólo van de renglón en renglón sino también de arriba hacia abajo. Las aplicaciones como Facebook e Instagram ordenan la información de sus publicaciones de acuerdo a la importancia. Para hacer la lectura más amigable al sentido de la vista soportes como *laptops*, *smartphone*, *tablets*, *ebooks*, adecuan el brillo de sus dispositivos.

Otra parte del cuerpo relacionada con la lectura son los labios. Se hacen movimientos labiales de manera imperceptibles o inconsciente, sobre todo al momento de leer. Luego están las manos, si bien su relación es la de sostener el soporte del texto en los últimos años ha involucrado a los dedos. En el soporte tradicional, los dedos cumplían la función de pasar la página. Actualmente, los dedos teclean para escribir y dar *click*. Hay que mencionar además que es por este medio que ahora se emplea el hipertexto.

El hipertexto se define como el conjunto de serie de documentos, dentro del mismo texto, conectados entre sí con enlaces que el lector/usuario decide cómo manejar (Cordón García y Jarvio Fernández, 2015). Este nuevo modo de leer tiene como característica estar unido o

referenciado a través de hipervínculos o ligas que suelen ser cualquier palabra o palabras que al seleccionarse llevan a otra parte del texto o inclusive a otro texto electrónico. Esta función permite el acceso rápido y jerarquizado de la información. Así pues, se tienen varios recursos en la pantalla como es el sonido, la imagen o el video. El rasgo distintivo es que el lector/usuario se apropia de la lectura ya que puede decidir si es lineal, a saltos, con imágenes y sonidos, construyendo una red discursiva por cada salto textual que realiza el lector. El empleo de los vínculos no obedece a los imperativos de un proyecto intelectual, sino que refleja los intereses momentáneos del lector (Chartier, 2014).

Viñao Frago (2004) establece dos espacios para los modos de leer. En primer lugar, todos aquellos que están destinados a las prácticas lectoras como la escuela, la biblioteca y la librería. Cabe mencionar que hay hogares donde tienen habitaciones dedicadas a la lectura como un cuarto, una sala o una terraza. Sin pensarlo la mente se predispone a un estado con referente a la lectura por el espacio. En segundo lugar, están los espacios que se construyen para la lectura. Por ejemplo, salas de espera, cafés, parques, playas, transporte o mobiliarios como la cama, el sofá, la mecedora, entre otros. Están más encaminados a la lectura por placer. De igual manera disponen a la mente sobre el tipo de actividad que se va a realizar, dejándola en un estado negativo o positivo. Con las TIC estos espacios rompen barreras y se interconectan. El espacio se convierte en virtual. Ir a la librería o la biblioteca física fue sustituido por consultar páginas de internet. Asistir a un círculo de lectura significa ser admitido en un grupo de las redes sociales con encuentros en aplicaciones de videoconferencias.

Otro de los puntos que menciona Viñao Frago (2004) son los tipos de texto a leer. Cada género tiene especificaciones para leer, a su vez cada texto puede ser utilizado en cualquier contexto. Por ejemplo, la poesía empleada para la publicidad o la literatura recreativa para fines

educativos. En el ámbito tecnológico se ha despertado la textualidad entendida como red. Scolari (2013) usa el término *narrativas transmedia* para referirse a una particular forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.) De la misma manera, se emplea el término *cross-media* que se refiere a la producción que comprende más de un medio digital. Se trabaja de forma colaborativa lo que propicia una producción integrada. Tiene la característica que los contenidos se distribuyen y son accesibles para diversos dispositivos. Otro término son las *plataformas múltiples* que se encuentra focalizado en la tecnología digital. Se distingue por proveer diferentes medios (textuales o audiovisuales), plataformas (chats, blogs, redes sociales, foros) o sistemas de software sin dejar de lado a la televisión, radio o telefonía. Con las novedades tecnológicas van surgiendo nuevos términos para referirse al texto digital.

Independientemente del soporte un texto, ya sea grafemas o multimedia, no dejará de ser texto hasta el momento en que es leído y adquiere su verdadero valor simbólico. Es el lector quien otorgará el valor de acuerdo a sus intereses y necesidades. Un buen lector debe ser capaz de interpretar una imagen de televisión, comprender analíticamente un libro y poder reflexionar ante un multimedia.

1.1.4 Plataformas virtuales de aprendizaje

Los nuevos modos de leer a través de los diversos soportes se alejan cada vez más de una lectura lineal, lenta y reflexiva, de ahí la importancia de integrar expresiones en el campo de la comunicación y la lectura (Jarvio-Fernández y Ojeda-Ramírez, 2017). Las plataformas ofrecen ese espacio para el desarrollo de actividades que fomenten las habilidades y competencias. De acuerdo a Díaz Becerro (2009) una plataforma virtual es un entorno informático de herramientas

agrupadas y optimizadas para cumplir con un propósito de enseñanza-aprendizaje. Tiene como característica permitir la creación y gestión de cursos completos en la Internet.

La composición de estas plataformas permite la gestión y administración de cursos de acuerdo a las necesidades de los usuarios y del creador. Sánchez Sosa (2018) menciona que las herramientas con que debe contar una plataforma son: (a) distribución de contenidos, destacando que la plataforma debe poner a disposición del usuario espacios donde almacene información, organizarla de forma jerárquica y disponer de diversas formas de presentar contenidos; (b) herramientas de seguimiento y evaluación, es decir debe contar con cuestionarios editables para la evaluación constante, espacios para opinar y participar, secciones para enviar reportes, actividades o tareas con la finalidad de dar retroalimentación; (c) administración de acceso, es la posibilidad de crear perfiles dentro del curso y mantener un seguimiento del uso y conectividad; finalmente (d) herramientas complementarias como bloc de notas, portafolios, búsquedas dentro del mismo curso, calendario, entre otras.

Existen plataformas comerciales y educativas. Para el presente trabajo se retoman las plataformas virtuales de aprendizaje educativas ya que estas tienen una estructura modular que las hace adaptables a diferentes contextos educativos. En la selección de una plataforma se debe considerar que el campo de trabajo permita la interactividad entre los usuarios para comentar y aportar entre sus pares. Permitted crear espacios de discusión y construcción de conocimientos.

1.1.4.1 Recursos digitales. Cada día son más comunes los espacios virtuales para llevar a cabo actividades de enseñanza-aprendizaje. Delgado Fernández y Solano González (2009) exponen como espacio virtual el lugar donde se brindan diferentes servicios y herramientas que permiten a los usuarios la construcción de conocimiento, la cooperación y la interacción, entre

otras características sin tener como restricción el espacio físico o el tiempo. Las palabras claves son servicios y herramientas, es decir los recursos digitales.

García-Valcárcel (s. f.) establece tres conceptos claves de los medios informáticos a tomar en cuenta para los recursos digitales. Son la integración de códigos, la interactividad y la navegación. Resultan esenciales pues permiten crear entornos de aprendizaje flexibles e interactivos favoreciendo el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias metacognitivas de forma individual. De igual manera, la autora resalta cualidades como (a) la motivación, ya que el usuario se siente más interesado en las actividades por estar involucrado al crear y controlar su aprendizaje; (b) la libertad de navegación y una interfaz adecuada, así como la libertad de movimiento y recorrido de la información; y (c) recursos de evaluación y seguimiento.

A su vez, Delgado Fernández y Solano González (2009) consideran importante establecer primero las estrategias para emplear el recurso digital más óptimo. Las cuales son (a) aquellas centradas en la enseñanza individual; (b) enseñanza en grupo, centradas en la presentación de información y la colaboración; y (c) enseñanza centrada en el trabajo colaborativo. Una vez seleccionada la estrategia es posible seleccionar el tipo de recurso a emplear que puede ser adaptable o adaptativo. El primero se refiere a que el usuario es capaz de manipular un material para adaptar ciertas características de la interfaz. En el segundo caso el usuario puede adecuar tanto su contenido como su formato de presentación (García-Valcárcel, s. f.)

Entre los recursos digitales que se pueden considerar están los siguientes (a) plataformas digitales, las cuales pueden ser de licencia libre o de pago mensual; (b) recursos para la comunicación, son las videoconferencias las cuales permiten integrar a los usuarios de manera virtual; (c) las herramientas, son las aplicaciones que contienen juegos en línea, juegos de sopas de letras, crucigramas, rompecabezas, entre otros. Existen aplicaciones que son compatibles con

las plataformas facilitando el trabajo; y (d) recursos multimedia que son audio, video, imagen, entre otros.

1.1.5 Estrategias de promoción lectora

Para explicar las estrategias de la promoción lectora es importante conceptualizarlas primero. Garrido (2012) usa el término promotor de la lectura para referirse a aquellos quienes comparten esta actividad con sus pares en un ambiente de placer. El autor establece que los primeros promotores de la lectura y la escritura deben ser los padres de familia. Los segundos promotores deben ser los maestros y las escuelas pues se consideran espacios propicios para la formación de lectores autónomos. Y, por último, deben existir espacios públicos como las bibliotecas y librerías. Con la sociedad de conocimiento y de información se abre un espacio virtual para la expansión de la lectura como la venta de libros electrónicos, bibliotecas virtuales, grupos de autopublicación, foros, entre otros.

Domingo Argüelles (2014a) menciona el hábito de lectura, pero aquel que va acompañado con la afición y el gusto. Un hábito es la adquisición de una actividad constante, pero existe una línea delgada entre el placer y la imposición. El autor argumenta que una promoción lectora exitosa debe ser impulsada por la motivación. Fomentar el placer de la lectura debe ser, antes que nada, un proceso de contagio del entusiasmo.

A su vez Mata (2008) establece la noción de animación de la lectura a partir del éxito de las bibliotecas francesas donde incorporaban estrategias para atraer al público infantil. Su objetivo era la extensión de la cultura y el enriquecimiento del tiempo libre de los ciudadanos. El éxito se debió a que fue concebida como una estrategia de apropiación y creación de cultura, así como un instrumento de transformación social. Dicha tarea recayó en los profesores o

responsables de las bibliotecas que tenían que motivar a leer, pero primero se tenía que conocer las obras de literatura infantil y juvenil.

Los autores antes mencionados concuerdan en que (a) la promoción lectora debe ser por gusto y/o placer; (b) debe iniciarse con los más pequeños y desde el hogar, es decir involucrar a los padres de familia; (c) los maestros cumplen con los requisitos para ser promotores y las escuelas son espacios idóneos para tal tarea; (d) deben existir espacios públicos para la interacción con la comunidad y; (e) es importante la profesionalización de los promotores de la lectura, si bien el gusto por la lectura es un avance se debe contar con otras herramientas.

1.1.5.1 Lectura por placer. El goce o disfrute físico y espiritual producido por la realización o la percepción de algo que gusta o se considera bueno es la definición de placer de la Real Academia Española (RAE, s. f.-b). Castro Yáñez (2021) menciona que al leer el cerebro activa un área —en específico del encéfalo—; las neuronas se excitan y diversos vasos sanguíneos liberan nutrientes, lo que produce la comprensión de las palabras impresas. Al percibir una sensación agradable produce bienestar o beneplácito conocido como placer. Domingo Argüelles (2014a) dice que “el acto de leer, la afición de leer, que el gusto de leer es una pasión difícilmente explicable” (p. 41). Mata (2008) menciona que el placer de la lectura es una actividad combinada de razonamientos y emociones, de representaciones y reconocimientos. Hace hincapié en la empatía ya que el lector puede colocarse en el lugar del personaje, hace que el cerebro provoque acciones de participación y simulación.

El fomento del placer por la lectura debe comenzar en la niñez. La autora Petit (2018) menciona que existen ambientes populares, familiares en las que el gusto por la lectura se transmite de generación en generación. Por eso es importante que los más jóvenes se familiaricen con los libros, que los puedan manipular y sentirlos cercanos. La importancia de la lectura en la

primera infancia y su relación con el placer es la evocación de los recuerdos. De hecho las encuestas (IBBY, 2019; INEGI, 2021) refieren que son los padres los que más influyen en la iniciación de la lectura.

Los maestros son los que deben conducir a los alumnos hacia una mayor familiaridad y soltura en el acercamiento de los textos escritos (Petit, 2018). Por lo tanto, la lectura por placer no puede ir de la mano con la obligatoriedad. Se debe partir desde los protagonistas del aula, desde los maestros. Un maestro debe conocer y apropiarse de la importancia de la lectura. Debe conocer los beneficios y las ventajas. De la misma forma, los maestros deben ser los primeros lectores. Garrido (2004) dice “un maestro debe ser sinónimo de lector” (p. 60). Para los maestros el hábito de la lectura se concibe como algo bueno, pero carecen de experiencia de por qué lo es (Domingo Argüelles, 2014b). En la escuela la lectura se convierte en un deber que exige habilidades y últimamente competencias. Cuando el maestro se reconozca como lector tendrá medio camino hecho. Muchos niños y jóvenes no tendrán otro acceso a la lectura si no es a través de la escuela.

Petit (2018) señala que para transmitir amor por la lectura, especialmente por la lectura literaria, es condición primera haberla experimentado. El lector se hace a través de la práctica. Concluir con la comprensión es lo que le da un sentido emotivo a la lectura (Castro Yáñez, 2021). Por eso la importancia de que un maestro sea lector, porque después recomendará los libros a los alumnos. Los maestros deben ser los primeros en leer, así como leer lo que les gusta a sus alumnos para crear un diálogo literario.

1.1.5.2 Lectura en voz alta. La historia del lenguaje comienza con la oralidad. Las primeras historias que se conocen fueron transmitidas de generación en generación a través de la narración oral. Garrido (1998) aconseja la lectura en voz alta como acercamiento al placer de la

lectura. El autor menciona que la finalidad de la lectura en voz alta es formar buenos lectores para que al final lean por su propia cuenta.

Escuchar una historia es muchas veces más eficiente que posar los ojos sobre el libro. Se invita a los docentes a conocer el valor e importancia de la lectura en voz alta como una herramienta de fomento a la lectura. La mejor forma de iniciar la lectura en voz alta es hacerlo con textos cortos e ir alargándolos poco a poco. Eso aumentará la capacidad de atención de quienes lo escuchan. Es importante dar expresión a la voz para que se comprenda el sentido de la lectura. Entre los consejos para garantizar una buena lectura en voz alta están (a) dramatizar algunos diálogos; (b) ajustar el ritmo a la acción de la historia; (c) respetar los signos de puntuación; (d) crear una atmósfera de acuerdo a la historia; (e) ajustar el ritmo, el tono y el volumen de acuerdo a las necesidades del relato; y (f) practicar, practicar y practicar (Garrido, 1998).

Domingo Argüelles (2014b) declara que compartir la lectura no es sólo leer para los otros sino con los otros. Para una buena promoción de la lectura se debe compartir lo que se lee con entusiasmo y con felicidad, eso contagia el gusto por leer.

Gómez Díaz (comunicación personal, noviembre 30, 2021) menciona que con la tecnología el uso del audio es más frecuente. Existe material gratuito para escuchar un cuento, un poema o una novela. La posibilidad de leer empleando otro sentido además de los ojos, ha creado más lectores.

1.2 Marco teórico

1.2.1 Sociología de la lectura

Lahire (2005) cuestiona “¿Podemos estudiar de manera racional una realidad tan íntima, tan personal, tan intangible como la lectura?” (p. 9). Más que estudiar hay que acercarse y

comprender los aspectos socioculturales que están involucrados y tal vez así se tendrá un bosquejo de la lectura. Sobre todo al ser una práctica personal que tiene impacto en comunidades y/o sociedades enteras. El mismo autor manifiesta que se intenta examinar, analizar y medir las relaciones diferenciales que las poblaciones mantienen respecto a la lectura y la escritura. Con la finalidad de constatar el hecho de que no todos acceden a las prácticas lectoras en las mismas condiciones y con la misma intensidad.

Romero Quesada et al. (2017) mencionan que las prácticas socioculturales se materializan en conductas y en formas de proceder que van en consonancia a objetos o bienes culturales. Tomando como referencia el punto anterior, la lectura se convierte en una práctica sociocultural pues tiene como conducta el acto de leer, como objeto los múltiples soportes de lectura y como bien el *capital cultural*.

Cassany (2013) expresa la orientación sociocultural de la lectura y la escritura como *construcciones sociales* debido que a lo largo de la historia se han inventado tecnologías para dichas actividades. De igual forma, el autor declara que no basta con desarrollar los procesos cognitivos, también se deben adquirir los conocimientos socioculturales. Para lo cual, presenta tres posturas (a) la primera, una concepción lingüística donde el significado radica en el escrito. En pocas palabras, leer es recuperar el valor semántico de la cada palabra, su relación con las anteriores y subsecuentes. El significado del texto es la suma de las relaciones anteriores siendo único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de la lectura. Después refiere a (b) la concepción psicolingüística. En ocasiones el significado del texto no corresponde al valor semántico. Es ahí donde el lector aporta datos al texto procedentes de su conocimiento del mundo para darle coherencia y sentido a lo dicho, así como deducir datos del contexto inmediato. Finalmente, (c) la concepción sociocultural donde se plantea que el

significado de las palabras previas y posteriores tiene su origen social. El discurso es una construcción conjunta del autor y el lector. De acuerdo a las necesidades el discurso tiene un modo particular, estructura, razonamiento y retórica. La cultura también hace que tenga un léxico y estilo particular. Los aspectos antes mencionados son objeto de estudio de la sociología.

A pesar de que los primeros estudios de las prácticas lectoras iniciaron en la segunda mitad del siglo XX siempre han estado estrechamente ligada a la historia política y social de cada época. Es así como la sociología de la lectura va más allá de los beneficios de la lectura, llegando a la exigencia democrática de igualdad y el acceso a la educación, así como la formación continua de los profesionales. Actualmente, el mayor peligro no está en las malas lecturas, sino que ahora se enfrenta al no lector, al lector escritor que se encuentra sumergido en varias pantallas y las aptitudes que generan los nuevos soportes de lectura ante las tecnologías (Lahire, 2005).

1.2.2 Capital cultural

Se exterioriza una pregunta que viene desde los tiempos de Platón ¿se puede enseñar la excelencia?, ¿se puede enseñar algo? Pero sobre todo ¿se puede enseñar aquello con lo que se enseña, es decir, el lenguaje? La idea de que un sistema institucionalizado —la escuela— sea la encargada de enseñar el lenguaje debe de traer consigo ciertas responsabilidades; la cual recae mayormente en los maestros. Ellos son los encargados de corregir o de fomentar el buen uso del lenguaje en sus alumnos.

En este sentido Bourdieu (2010) presenta el concepto de *capital cultural*. Consiste en el poder que tiene una persona con respecto a la lectoescritura o el ingreso de cultura que obtiene por su ambiente. Por ejemplo, si una persona crece en un contexto donde los recursos para su

desarrollo estuvieron al alcance entonces tiene mayor conocimiento y ventaja social en contraparte de aquellos que no tuvieron acceso.

Bourdieu (2010) presenta los tres estados del capital cultural, lo cuales serían (a) el estado incorporado; (b) el estado objetivado; y (c) el estado institucional. En el primer estado se habla de la adquisición del capital. Señala que no puede ser adquirido o transmitido sino por métodos primitivos y no puede acumularse más allá de las capacidades (biológicas) de apropiación. El segundo estado tiene que ver con los materiales, los que son transmisibles como lo son los bienes culturales (pinturas, libros, esculturas, entre otros.) Finalmente, el estado institucional es el valor que otorgan instituciones como la escuela.

1.2.3 Pedagogía crítica

El pedagogo brasileño Freire (1984) presenta en diferentes reflexiones —que luego se convirtieron en ensayos— su interés en la lectura. El autor plantea la idea de iniciar con una lectura del mundo. Freire menciona cómo los contextos de casa, familia, lugar, así como las relaciones forman la primera “lectura” del mundo. Además, explica que la transición de la *lectura del mundo* a la *lectura de la palabra* es el paso hacia la escolarización de la lectura. Los maestros minimizan la lectura del mundo e implementan un sistema que Freire llama mecanizado, sistematizado y memorizado, pero sobre todo desprogramado de la realidad. No hay que percibir el texto y el contexto como conceptos separados pues ambos son necesarios para generar la literacidad crítica. A final de cuentas lo que se persigue es una lectura significativa donde se pueda dar cabida a la reflexión, crítica y aportación.

El siguiente apartado abarca de manera breve la concepción pedagógica crítica de la lectura. La lectura con sentido pedagógico ha tenido un serio conflicto con la alfabetización. Se creía que al enseñar a leer y escribir la escuela convertía a la población en lectores cuando en

realidad únicamente ha convertido la lectura en una actividad utilitaria. Domingo Argüelles (2014) lo afirma al decir que la escuela tiene como objetivo crear lectores instrumentales. El binomio de la escuela y la lectura empieza con la creación de la SEP, siendo su prioridad alfabetizar a la mayor cantidad de personas. La enmienda iba acorde con las necesidades políticas, económicas y sociales de México al principio del siglo XX. Tal empresa quedó a cargo de José Vasconcelos. Implementó un plan de cobertura nacional en el cual los maestros se convirtieron en evangelizadores de la lectura y la palabra escrita, pero como un ejercicio utilitario. Se reconoce el esfuerzo y los logros obtenidos pues de acuerdo al INEGI (2021) existe un 96 % de la población alfabetizada, con miras de seguir creciendo.

1.3 Revisión de casos similares

El uso de las TIC y la lectura no es algo nuevo. Por mucho tiempo se ha trabajado para vincular la lectura con las tecnologías. Emplear los formatos y recursos digitales que brindan permite crear experiencias lectoras significativas. Han sido muchos los trabajos de investigación que han intentado dar constancia de los logros obtenidos. Por lo cual, es importante dar el mérito a lo ya realizado. En este apartado se abordan los casos similares de acuerdo a los siguientes rubros: promoción lectora a través de las TIC y promoción lectora en docentes.

1.3.1 Promoción lectora a través de la TIC

Como primera fuente de investigación se revisaron protocolos de generaciones pasadas de la EPL. García Figueroa (2015) realizó una intervención en un grupo de estudiantes universitarios ajenos al campo de humanidades. Empleó como fomento a la lectura recursos como las imágenes, audio y video. Una de las novedades fue el uso de las redes sociales que tuvieron como objetivo socializar las lecturas. Realizó sesiones semipresenciales. Además los participantes se adentraron a los diferentes géneros de la literatura recreativa. El objetivo que

persiguió fue crear experiencias de lecturas placenteras para luego convertirlas en prácticas habituales. Además de promover la lectura también se buscó aprovechar las cualidades del hipertexto y los soportes digitales con que cuenta un estudiante universitario.

La promoción de la lectura por medio de las TIC se pudo constatar con el trabajo de intervención de Sánchez Sosa (2018) el cual se realizó en el Departamento de Mantenimiento del SIIU y el Departamento de Control Presupuestal del Gasto de la Universidad Veracruzana. Participaron 19 trabajadores administrativos en las 13 sesiones presenciales y las actividades virtuales realizadas. Al final del proyecto de intervención se constató el interés de actividades lectoras ya que un 79 % de los miembros del taller asistió de manera constante. Además, la oportunidad de realizar las actividades en el centro de trabajo facilitó y acomodó la predisposición hacia las actividades. Como resultado un 47 % de los participantes mencionó un incremento en su gusto por la lectura. De manera general, se pudo comprobar que si se otorgan los espacios para leer y realizar las actividades de manera digital se coadyuva en el fomento de lectura. Se percibió un acompañamiento apropiado, se presentaron estrategias que pueden ser de uso común en el trabajo y la socialización de la lectura con sus pares fomentó de forma positiva un hábito lector.

Un ejemplo más para el fomento a la lectura es el trabajo de Salas Valerio (2020) estudiante de la Especialización de la Promoción de la Lectura sede Córdoba, Veracruz. El proyecto está dirigido a estudiantes de la Facultad de Negocios y Tecnologías del campus Ixtaczoquitlán. Empleó como herramienta de trabajo la virtualidad creando un círculo de lectura llamado “El placer de leer en tiempos de pandemia” con 15 sesiones virtuales donde se emplearon estrategias como la lectura en voz alta, lectura gratuita entre otros.

1.3.2 Promoción lectora en docentes

El caso revisado del autor Barboza Marcano (2007) se basó en una investigación que se realizó con 10 docentes facilitadores de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio empleando una metodología cualitativa. Se hace una triangulación de la lectura, el docente y la sociedad del conocimiento y la información. Destaca que los participantes desconocían este último concepto, sin embargo, existieron casos que respondieron aplicando la intuición del significado de las palabras. Hubo opiniones encontradas sobre los cambios en los modos de leer y soportes de lectura mostrando cierta resistencia a un cambio, pero estuvieron de acuerdo en usar herramientas como revisar información, cortar y pegar textos. Aún así no compartían la idea de que las transformaciones que se viven por el desarrollo tecnológico propicien la muerte del libro físico o del lector. Son maestros que deben direccionar a los estudiantes al uso de los recursos tecnológicos y tendrán que revindicar a la lectura para ser parte de la cultura digital.

Se revisó el estudio de caso realizado por Munita (2016). La investigación se llevó a cabo en una escuela pública de la provincia de Barcelona que tiene como característica ser una zona media-alta con alumnos que tienen padres con estudios superiores. A su vez, la escuela tiene una tradición en promoción de la lectura, sus puntos fuertes son una biblioteca atractiva y círculos de lectura para padres, madres, profesores y exprofesores; el cuerpo académico participa en la elaboración, diseño y revisión de un Plan Lector de Centro (PLC) y cuenta con una maestra bibliotecaria especializada en literatura infantil y juvenil y promoción de la lectura. Los sujetos de estudio son tres maestras de la institución antes mencionada que imparten la clase de lengua y literatura, ninguna con educación lectora o literaria. Se hizo un análisis de las prácticas didácticas, las creencias y trayectorias personales con la lectura. En las entrevistas realizadas

mencionaron que las actividades de la promoción de la lectura que realiza la institución educativa han auxiliado en sus labores de enseñanza. También se observaron mejores resultados académicos por parte de los alumnos. Entre las conclusiones que se obtuvieron destaca la influencia del plano individual con el plano pedagógico además de revelar que el contexto institucional como la escuela influye en el momento de discutir sobre perfiles lectores y las creencias docentes en las prácticas didácticas sobre la lectura y literatura. Los resultados positivos se deben a dos factores: primero, las prácticas que realiza la escuela y segundo, la labor realizada por parte de la bibliotecaria.

1.4 Breve caracterización del proyecto

El presente proyecto de intervención tiene como finalidad promover la lectura digital en docentes de nivel medio superior del subsistema Cobach. Los participantes son profesionistas de entre 25 a 50 años de nivel licenciatura y en algunos casos con estudios de posgrado. Se impartirá un curso-taller de lectura digital en la plataforma virtual de aprendizaje de la misma institución educativa. Se programaron participaciones de manera síncrona y asíncrona. El taller tendrá un total de 18 sesiones, iniciando el 10 de enero. Se programarán cuatro bloques con cuatro sesiones cada una. El primer bloque será la lectura de capítulos cortos de literatura infantil, se aplicarán actividades de animación para que sea más interactivas las sesiones. El segundo bloque constará de varios géneros como poesía, cuento corto, microcuento, ensayo literario, entre otros. El tercer bloque estará compuesto por nuevos formatos de lectura como audios, videos y dinámicas digitales. El último bloque será dedicado a la literatura emergente entre los jóvenes para crear un encuentro entre generaciones. Las estrategias a implementar para propiciar el placer por la lectura digital son la lectura gratuita y la lectura en voz alta en formato digital. Con el proyecto de intervención se busca que los docentes se acerquen a la lectura digital

de manera placentera a través de textos literarios para así desarrollar la literacidad crítica y digital.

La evaluación del taller se llevará a cabo en tres fases: una inicial que consiste en un cuestionario diagnóstico con el objetivo de conocer los hábitos y prácticas de lectura de los docentes. Luego, una evaluación formativa para dar seguimiento a las actividades y participaciones en el foro. Por último, una evaluación final donde se recolectarán las impresiones de los participantes y se seleccionarán aquellos que serán entrevistados después.

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

2.1 Delimitación del problema

2.1.1 *El problema general*

A nivel mundial México participa desde el año 2000 en la prueba PISA, que se realiza de forma trianual por la OCDE entre los países miembros. En la prueba del 2018 el promedio en el área de lectura fue de 487 puntos, mientras que México obtuvo 420 puntos colocándolo en los últimos lugares. La problemática se acentúa más al revelar que no sólo está debajo de países desarrollados sino también de sus similares de América Latina. Los resultados internacionales son reflejo de las prácticas lectoras del mexicano. El INEGI aplica una encuesta a través del Módulo sobre Lectura (Molec). El propósito es generar información estadística sobre el comportamiento lector de la población mexicana de 18 y más años. La información recabada tiene como finalidad proporcionar datos fidedignos que faciliten elementos para fomentar el hábito de la lectura (INEGI, 2021).

A partir de los resultados de febrero del 2021 se observa una disminución en los índices de lectura. Mientras que en el 2016 había un 80.8 % de lectores, para el 2021 solo el 71.6 % mencionó leer algún material considerado por el Molec; lo que demuestra un descenso de 9.2 puntos. Un factor determinante es el nivel de estudios. Se manifiesta que entre más alto sea el grado de estudios hay más lectores con un 89.2 % además de dedicarle más tiempo a la lectura. Mientras menor sea el grado de estudios mayor es la cantidad de no lectores con un 48.9 % y menor el tiempo que le dedican a la lectura. También destaca que de la población de 18 y más años el 43 % declaró leer al menos un libro, dentro de este rubro, el promedio fue de 3.7 ejemplares (INEGI, 2021). Se percibe una disminución en la lectura pues en el 2015 se leía 5.3 libros (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes [Conaculta], 2015). Entre los principales

motivos de la población lectora para leer, se menciona en primer lugar el entretenimiento con un 42.6 %. Le sigue un 25.1 % por motivos de trabajo o escuela. Siendo la literatura lo más leído con un 36.1 % seguido por textos de índole profesional o educativo con un 30.8 %. El 24.6 % de los encuestados mencionó comprender todo lo que leyó, mientras el 53.7 % dijo entender la mayor parte y el 15.4 % solo la mitad. Lo que resulta en concordancia con el 56 % que no consulta en otras fuentes para comprender lo leído (INEGI, 2021). Por último, destacan los resultados sobre las prácticas de la lectura donde (a) la mayoría de los entrevistados prefieren realizar la lectura en su casa; (b) un 11 % suelen acudir a la sección de libros o revistas de las tiendas departamentales mientras que un 7.1 % prefiere las librerías y tan sólo 1.7 % asistió a las bibliotecas; (c) el gusto o la motivación por la lectura se dio principalmente en la escuela y la casa con un 77.2 %; y (e) el principal motivo para no leer es la falta de tiempo con un 43.9 % secundado con un 25.4 % por la falta de interés, motivación o gusto por la lectura. Como se puede percibir los problemas de lectura a nivel nacional son preocupantes y debe considerarse como prioridad en la agenda de desarrollo del país. Si se toma en cuenta que hay más personas alfabetas no lectoras es un largo camino para revertir la situación.

2.1.2 El problema específico

En la prueba PISA se evalúa la competencia lectora. Aunque la evaluación es aplicada a jóvenes de 15 años es importante conocer los resultados, ya que estos son una muestra del entorno más cercano del estudiante. En este entorno se encuentran los académicos.

Se considera que alrededor de los 15 años se puede medir la capacidad del individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, incluyendo la habilidad de un individuo para participar en la sociedad (Salinas et al., 2019).

Algunos resultados claves de la prueba PISA (Salinas et al., 2019) son (a) los estudiantes mexicanos obtuvieron un puntaje bajo del promedio OCDE; en lectura se obtuvo 420 puntos, en matemáticas 409 puntos y en ciencias 419 puntos. Cabe mencionar que sólo el 1 % llegó a los niveles 5 y 6; (b) después de 18 años de participación de los estudiantes mexicanos el desempeño se ha mantenido estable, pero se ha recortado la brecha entre los estudiantes de mayor rendimiento con los de menor rendimiento con el paso del tiempo; (c) el nivel socioeconómico es un factor que influye en el rendimiento de las evaluaciones. Ningún estudiante en situación de desventaja logro colocarse en los niveles 5 y 6 en comparación del 3 % de los aventajados. Respecto a la lectura, en México las jóvenes aventajan por 11 puntos a los jóvenes, pero en ciencias y matemáticas ellos dominan las áreas con 12 y 9 puntos respectivamente. Más de la mitad de los estudiantes (55 %) alcanzó un nivel 2 de competencia en lectura. Significa que pueden identificar la idea principal en textos de moderada longitud, encontrar información basada en criterios explícitos, a veces complejos, y reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indica que lo hagan de forma explícita.

Es de destacar que los encuestados manifestaron que su profesor mostró placer en la enseñanza. Pero se reportó que alrededor del 22 % de los estudiantes dicen que su profesor tiene que esperar mucho tiempo para que los estudiantes guarden silencio lo que reflejó 16 puntos menos en lectura respecto a los países donde no sucede o es escasa la situación. Finalmente, el reporte de la evaluación PISA menciona que los estudiantes mexicanos están satisfechos con su vida y tienen mentalidad de crecimiento (Salinas et al., 2019).

2.1.3 El problema concreto

Es importante aclarar que aún no se cuentan con los datos preliminares del grupo de intervención. Sin embargo, al tomar en consideración los resultados de INEGI (2021) se espera

que el promedio de lectura de literatura de los académicos sea bajo, siendo un poco más de 4 ejemplares. Esto considerando que los académicos cuentan con al menos un grado de educación superior. Asimismo, que estén más familiarizados con la lectura utilitaria. De igual forma se prevé que la comprensión de los textos no sea total, tomando en consideración que más del 50 % de la población no alcanza a entender todo lo que lee. Por otro lado, se considera que los académicos no leen por falta de tiempo debido a sus cargas de trabajo, lo cual iría en consonancia con el 43.9 % de los mexicanos.

Los maestros no reciben capacitación ni motivación para leer por placer. Los programas de fomento de la lectura puestos en marcha por el Cobach están dirigidos únicamente a los estudiantes, lo que se explica detalladamente en el ámbito de la intervención. Como lo dice el autor Garrido (2014) un maestro debe ser sinónimo de lector, pues será con su ejemplo que contagiará y acercará a los estudiantes a la lectura. Una institución como el Cobach debe considerar entre sus lineamientos un programa interno de fomento a la lectura en sus docentes.

2.2 Justificación

La implementación del proyecto de intervención se justifica desde los siguientes puntos. El punto social por la necesidad de formar lectores docentes de nivel medio superior. La intervención se realizará en el subsistema de Cobach. Es imperativo que los docentes sean lectores ya que estarán en contacto con los jóvenes. Garrido (2014) menciona que una forma de contagiar el placer de la lectura es por medio de la imitación. Si un alumno ve a su maestro leyendo existe una posibilidad de acercar al joven a los textos.

Se implementa una metodología mixta con el enfoque de la investigación-acción. Esta se llevará a cabo con un curso-taller a través de la plataforma virtual de aprendizaje de la misma institución educativa. De manera institucional, el Cobach ha fomentado la lectura entre los

estudiantes dejando de lado a los docentes. El proyecto de intervención será pionero y dejará un precedente en la promoción de la lectura entre los profesores. Por consiguiente, se cumpliría con las competencias del Acuerdo secretarial 447 que rigen a la institución educativa.

Finalmente, de manera personal al ser docente de nivel medio superior frente a grupo crece el interés en la formación de lectores a través de la lectura por placer como desarrollo personal y así transmitir el gusto por la lectura a los pares docentes y a los jóvenes.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general

Promover la lectura digital en los docentes del Colegio de Bachilleres de Chiapas (Cobach) por medio de un curso-taller que utilice las TIC. Con las plataformas digitales se pretende coadyuvar en la generación del gusto lector y favorecer el dinamismo digital de la lectura. Asimismo, se busca impulsar diferentes formas de lectura con obras cortas de diversos géneros literarios en formatos variados, así como propiciar la reflexión sobre la importancia de la lectura, favoreciendo su apropiación y la replicación de estrategias con los alumnos.

2.3.2 Objetivos particulares

- Promover la lectura en los participantes por medio de un curso-taller.
- Coadyuvar en la generación del gusto por la lectura empleando diferentes recursos digitales.
- Impulsar diferentes formas de lectura utilizando obras cortas de diversos géneros literarios en distintos formatos.
- Estimular la reflexión sobre la importancia de la lectura a través de estrategias de animación lectora.
- Motivar la replicación de las estrategias hacia los alumnos de los participantes.

2.4 Hipótesis de intervención

Al promover la lectura en los docentes del Colegio de Bachilleres de Chiapas (Cobach) a través de un curso-taller virtual empleando las TIC se fomentará el placer por la lectura. De igual forma se impulsará la apropiación de la lectura digital como parte de su práctica docente y desarrollo personal, lo que coadyuvará en la replicación de las estrategias con los alumnos e iniciará el fomento de la lectura digital entre los jóvenes. Por último, la lectura será prolífera al utilizar obras cortas de diferentes géneros literarios en distintos formatos.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Modelo metodológico

Cuando se habla de investigación de carácter social se asocia con un terreno cualitativo, por lo tanto hay que tener en cuenta que existen muchas perspectivas teóricas. Además, convergen diversas disciplinas y participan una gran variedad de métodos y técnicas que auxilian al trabajo del investigador. Se toma como guía el trabajo realizado de Lahire (2005) donde emplea la combinación del método mixto. En su texto, el autor expone como las encuestas, el análisis y los métodos cuantitativos ayudan a explicar y entender los fenómenos cualitativos.

Para el presente proyecto de intervención se seleccionó la metodología de investigación-acción. Fue definida por primera vez por Kurt Lewin quien realizó investigaciones en diferentes grupos concluyendo que es más fructífero conocerlos desde su entorno y su ambiente (Latorre, 2005). Los autores Vidal Ledo y Rivera Michelena (2007) definen a la investigación-acción como un enfoque que permite vincular el estudio de los problemas sociales en un contexto determinado con programas de acción social, de manera que el trabajo en conjunto logre conocimientos y cambios sociales. Actualmente es un método muy empleado en los procesos de cambios. Es una alternativa a los métodos de investigación cualitativa y con fuerte vinculación con la teoría con las prácticas, más en ámbitos académicos de posgrado.

Colmenares y Piñero (2008) destacan tres modalidades de la metodología de investigación-acción. La primera, modalidad técnica que consiste en diseñar y aplicar un plan de intervención para la mejora de habilidades profesionales y resolución de problemas. Después, la modalidad práctica que busca desarrollar el pensamiento práctico, la reflexión y el diálogo para ampliar la comprensión y transformar las ideas. Por último, la modalidad crítica o emancipadora

la cual añade la transformación de las organizaciones sociales, contextos sociales más justos y democráticos a través de la reflexión crítica.

3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención

El curso-taller se llevará a cabo en la institución educativa de nivel medio superior Colegio de Bachilleres de Chiapas (Cobach). Dicha institución está ubicada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, capital del estado de Chiapas, la cual es reconocida como una de las de mayor cobertura a nivel estatal. Tiene presencia en 105 municipios del estado con 338 centros educativos; de los cuales 42 se ubican en zonas urbanas, 184 en comunidades rurales y 112 localidades indígenas (Cobach, 2019). El subsistema cuenta con una plantilla de 3 323 docentes.

En el Programa Académico 2019-2024 presenta la formación continua de los docentes desde la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC). A partir del año 2016 los intereses claves de la formación docente se concentraron en adquirir instrumentos para el desarrollo de (a) habilidades socioemocionales y (b) atención en las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que tiene que ver con el contenido de las disciplinas académicas. En el histórico de los cursos presentados en el Programa Académico 2019-2024 se observa que (a) en los años 2017 y 2018 la oferta de cursos por parte de la COSDAC se centró en formación de competencias docentes y directivas, fortalecimiento pedagógico de acuerdo al área disciplinar, estrategias de enseñanza-aprendizaje y habilidades socioemocionales: Construye-T; (b) los únicos cursos que tiene que ver con la promoción de la lectura fueron un curso de Literatura y Escribir para aprender: la escritura profesional para docentes de la Educación Media Superior ofrecidos en el año 2017 y Familiarizándonos con PISA en el 2018. De la misma forma, el Cobach ofrece una Jornada Académica de actualización enfocada en cuatro bloques: didáctica, gestión escolar, competencias y la implementación de las TIC (Cobach, 2019). Se puede

concluir, que no hubo un curso o taller de fomento a la lectura para los docentes. Dejando ver la poca relevancia que tiene la promoción de la lectura entre los docentes.

El subsistema cuenta con un departamento de bibliotecas donde se realizan actividades de promoción a la lectura enfocada hacia los estudiantes. Entre las actividades que realizan están jueves literarios, #COBACHLEE, sembrando un libro y la biblioteca digital que es un micrositio que tiene acceso a bibliotecas nacionales, internaciones o repositorios de información (Cobach, 2019). Se enfatiza que estas acciones están enfocadas en los estudiantes no en los docentes.

En el proyecto propuesto se trabajará con docentes de la institución mencionada ubicados tanto en zona urbana y rural. La edad de los participantes está entre los 25 y 60 años. La intervención se llevará acabo de manera virtual programando 40 horas a la semana de manera sincrónica y asincrónica. Cada bloque constará de cuatro sesiones. Se pretende realizar una invitación abierta por medio de un oficio auspiciado por personal del Cobach. Dicha convocatoria será difundida a través de los enlaces del programa Taller de Habilidades Lingüísticas (THL) de cada coordinación escolar. Se estableció el mes de enero para llevar a cabo el curso-taller ya que es el descanso intersemestral. El curso-taller estará disponible para que los docentes avancen a su propio ritmo. Se establecerá una reunión vía Zoom para la presentación y cierre de la intervención.

3.3 Estrategia de intervención

El primer acercamiento se dará a través del Departamento de Programas Especiales ya que se considera un proyecto no contemplado en los lineamientos de la institución. Se entregó un oficio a la encargada del programa Taller de Habilidades Lingüísticas. Se buscará la forma de otorgar un valor curricular al curso-taller con la generación de un diploma o certificado. Una vez aprobado el proyecto se gira un oficio de carácter institucional para las coordinaciones y

directivos con el fin de que estos hagan llegar la invitación a los docentes. Se realizará una convocatoria abierta.

El curso-taller consistirá en una serie de actividades digitales orientadas al fomento de la lectura digital. El formato del curso-taller será virtual. Se contemplan actividades en formato asincrónico y sincrónico. En el primer caso, se empleará la plataforma de aprendizaje virtual de la misma institución educativa que emplea la plataforma de software libre Chamilo. Tiene la ventaja que su ingreso es por medio del correo institucional y permite realizar un seguimiento más oportuno, pues es una de las características de la plataforma.

El formato del curso-taller está planeado para que el docente avance a su propio ritmo. Constará de 18 sesiones y cada una será de 2 o 3 horas al día aproximadamente. Se cargarán todas las actividades desde el inicio y conforme concluya el bloque se activará la siguiente. Las estrategias de animación lectora a implementar son: lectura gratuita, lectura en voz alta por medios digitales y recursos lúdicos digitales.

La cartografía lectora está dividida por temáticas. El primer bloque tratará sobre lecturas que evoquen la niñez, Estará conformada por cuatro sesiones en la cual cada uno leerá un texto de máximo una cuartilla. El segundo bloque se denominará diversos géneros ya que se presentarán una variedad de textos como cuentos, novelas, ensayo literario, microcuentos, poesía, entre otros. Igual que el bloque anterior estará compuesto por cuatro sesiones. El objetivo es acercar al docente a una variedad de textos. El tercer bloque se basará en los múltiples formatos de la lectura digital. Contará con cuatro sesiones en las cuales se publicarán audios, videos e imágenes de textos ya conocidos y propuestas de textos nuevos. El último bloque se llamará encuentro de generaciones pues se presentarán algunos *best seller* de literatura juvenil y

contemporánea. El impacto que se persigue con la cartografía lectora (ver Apéndice A) es iniciar la lectura por placer a través de diversos géneros y textos breves desde múltiples formatos.

3.4 Metodología de evaluación

Es importante conocer y valorar los resultados de la intervención para lo cual será necesario aplicar un conjunto de herramientas de evaluación durante tres momentos. Antes del curso-taller se aplicará un formulario digital para conocer los hábitos y las prácticas lectoras. Este se elaborará con la aplicación de Google Forms ya que facilita el trabajo de recolección de datos y es más accesible. Después de la presentación de la sesión inicial se realizará una encuesta de inicio y se fomentará los comentarios en el foro para obtener impresiones de las expectativas del curso-taller.

El siguiente momento de evaluación es la de seguimiento que consistirá en la participación en los foros de la plataforma, la realización de actividades de animación lectora y las actividades de cierre de las sesiones. Al emplear la plataforma de aprendizaje Chamilo de la institución queda resguardado el seguimiento de los participantes. Se cuenta con datos como el tiempo invertido y número de veces que realizaron las actividades. Por último, en la evaluación final se seleccionarán participantes para realizar entrevistas semiestructuradas y una reflexión escrita. Toda la información recabada se analizará y organizará para la obtención de resultados.

CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN

4.1 Descripción de actividades y productos

En seguida, se presenta la Tabla 2 que detalla las actividades a realizar de septiembre 2021 a agosto 2022. Se presenta las actividades, el tiempo y los productos a obtener.

Posteriormente, se muestra un Diagrama de Gantt (Figura 1) del cronograma del proyecto.

Tabla 2

Actividades y productos

Actividad	Descripción de la actividad	Producto por obtener	Semanas
Elaboración de protocolo.	Se diseñará y desarrollará el protocolo de la intervención con base en los lineamientos solicitados en la clase de Proyecto Integrador I.	Protocolo aprobado.	14
Delimitación y gestión del grupo.	Reunión con los directivos del COBACH para formalizar la intervención. Redacción de ficha técnica.	Ficha técnica.	2
Elaboración de cartografía.	Elaboración de la cartografía lectora de acuerdo a los objetivos e indicadores del grupo de intervención.	Cartografía lectora.	2
Diseño del curso-taller.	Selección de recursos digitales. Elaboración de material audio-visual. Creación del curso-taller.	Curso-taller en la plataforma.	6
Inauguración de la intervención.	Acto protocolario con las autoridades correspondientes vía Zoom.	Evidencia fotográfica.	1
Evaluación inicial.	Aplicación de instrumentos para evaluar primeras impresiones.	Cuestionarios y foro.	1
Aplicación de estrategias digitales.	Aplicación de estrategias de animación digital lectora en promoción a la lectura.	Bitácora. Foro.	8

Evaluación final.	Aplicación de instrumentos para evaluar el placer de la lectura.	Cuestionario.	1
Clausura de intervención.	Acto protocolario con autoridades del COBACH. Entrega de constancias.	Evidencia fotográfica. Constancia.	1
Captura y análisis de datos.	Se organizará y analizará la información tomando como base los objetivos y el problema.	Resultados de intervención.	8
Movilidad estudiantil.	Realizar la movilidad a la universidad elegida.	Trabajo recepional mejorado.	4
Redacción documento recepional.	Desarrollar los capítulos solicitados bajo los lineamientos de Proyecto Integrador II.	Trabajo recepional.	6
Gestión y presentación de examen.	Realizar los trámites administrativos para presentar el examen profesional.	Diploma de especialista.	4

REFERENCIAS

- Barboza Marcano, Y. (2007). La lectura: herramienta fundamental para la formación de los futuros docentes en el contexto de la sociedad del conocimiento. *Laurus*, 13(24), 112-130. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485006.pdf>
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto: elementos para una sociología de la cultura*. Siglo XXI. <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Bourdieu-P.-2010.-El-sentido-social-del-gusto.-Elementos-para-una-sociolog%C3%ADa-de-la-cultura.-Editorial-Siglo-XXI.compressed.pdf>
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama. http://sisep.minedu.gob.bo:8083/pdf/edu-reg/19_Cassanny,%20Ddaniel%20Tras-las-lineas.pdf
- Cassany, D. (s.f.). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad*. Universidad de Concepción de Chile. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Castro Yañez, A. K. (2021). *¿Qué pasa en nuestro cerebro cuando leemos?* Ciencia UNAM. <http://ciencia.unam.mx/leer/1156/-que-pasa-en-nuestro-cerebro-cuando-leemos->
- Chartier, R. (2014). *Cultura escrita, literatura e historia* (2da ed.). FCE.
- Colegio de Bachilleres de Chiapas. (2019). *Programa Académico 2019-2024*. <https://www.cobach.edu.mx/pac2019/doctos/archivogeneral.pdf>.
- Colmenares, A. M., y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción, una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2015). *Encuesta Nacional de lectura y escritura 2015-2018*. https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf
- Cordón García, J. A., y Jarvio Fernández, A. O. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(2), 137-145. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v38n2a05>
- Courtenay Rattray, E. (2020). *Alfabetización mediática e informacional en la era de la incertidumbre*. Crónica ONU. <https://www.un.org/es/crónica-onu/alfabetización-mediática-e-informacional-en-la-era-de-la-incertidumbre>
- Delgado Fernández, M., y Solano González, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058027>
- Díaz Becerro, S. (2009). Plataformas educativas, un entorno para profesores y alumnos. *Temas para la educación*, 2, 1-7. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4921.pdf>
- Domingo Argüelles, J. (2014a). *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el placer de leer*. Paidós.
- Domingo Argüelles, J. (2014b). *Escribir y leer con los niños, adolescentes y jóvenes*. Océano exprés.
- Franco Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? Aproximación a un marco teórico para la lectura crítica. *Folios*, (42), 139-160. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345938959009>
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI. <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/paulo-freire-la-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberacion.pdf>

García Canclini, C. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Ed. Gedisa.

<https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/lectores-espectadores-internautas.pdf>

García Figueroa, A. M. (2015). *Promoción de la lectura mediante recursos digitales y redes sociales entre estudiantes de la facultad de contaduría de la Universidad Veracruzana campus Ixtac* [Protocolo de Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana]. https://www.uv.mx/epl/files/2015/08/Protocolo_Melissa.pdf

García-Valcárcel, A. (s. f.). *Recursos digitales para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje*. Universidad de Salamanca.

<https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/131421/Recursos%20digitales.pdf;jsessionid=7A394FAA10C211CB5C8270777210786D?sequence=1>

Garrido, F. (1998). *Como leer mejor en voz alta*. SEP.

https://serviciosaesev.files.wordpress.com/2016/06/como-leer-mejor_min.pdf

Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace*. Ediciones del sur.

<https://www.ues.mx/Movilidad/Docs/Convocatorias/UES/ElBuenLector.pdf>

Garrido, F. (2012). *Manual del promotor: Una guía para promover la lectura y la escritura*. Conaculta.

Garzón Clemente, R. (2009). Las oportunidades tecnológicas: aprendiendo en las tecnologías de la información y comunicación (TIC). En G. Andrade Reyes (coord.), *Ensayos sobre educación y sociedad* (1º ed., pp. 71-89). UNACH.

Gutiérrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y palabras*, 66(14).

<https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520908023.pdf>

- Gutiérrez, E. (2009). Leer digital: la lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Signo y pensamiento*, 28(54), 144-163.
<https://www.redalyc.org/pdf/860/86011409010.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Modulo sobre Lectura. Principales Resultados*. <https://www.inegi.org.mx/programas/molec/>
- International Board on Books for Young People. (2019). *Segunda encuesta nacional sobre consumo digital y lectura entre jóvenes mexicanos*. <https://www.ibbymexico.org.mx/wp-content/uploads/2019/12/present-definitiva-Ejecutivo-LECTURA1901.pdf>
- Jarvio-Fernández, A. O., y Ojeda-Ramírez, M. M. (2017). Profesionalización de promotores de lectura con el aprendizaje basado en proyectos mediado por TIC. *RED Revista de Educación a Distancia*, 54(1), Artículo e010. <http://dx.doi.org/10.6018/red/54/10>
- Lahire, B. (2005). *Sociología de la lectura*. Gedisa.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Levratto, V. (2017). Encuentro entre la lectura en papel y lectura digital: hacia una gramática de lectura en los entornos virtuales. *Foro de educación*, 15(23), 85-100.
<http://dx.doi.org/10.14516/fde.555>
- Leyva Ramírez, E. M. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es lectura? *Investigación Bibliotecológica*, 23(47), 161-188. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v23n47/v23n47a7.pdf>
- Márquez Herмосillo, M. M., y Valenzuela González, J. R. (2017). Leer más allá de las líneas, análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica*, (50), 1-17. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/776/1000>
- Mata, J. (2008). *10 ideas clave: animación de la lectura*. Graó.

Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15(2), 77-97.

<https://www.redalyc.org/pdf/2591/259149309006.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

(2017). *TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe*.

https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/tic-educacion_y_desarrollo_social_en_america_latina_y_el_caribe.pdf

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2011). ¿Leen actualmente los estudiantes por placer? *PISA in focus*.

<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184736.pdf>

Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Aguilar. <https://www.serlib.com/pdflibros/9788403100886.pdf>

Petit, M. (2018). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público* (M. [Miguel] Paleo, M. Paleo y D. Sánchez, trad.) FCE.

Prieto Gutiérrez, J. J. (2009). Cambios en los soportes de lectura y consulta. *Biblioteca*

universitaria, 12(1), 30-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28512659003>

Real Academia Española (s. f.-a) Leer. *En diccionario de la Real Academia Española*.

Recuperado en 2021, 13 de diciembre, de <https://dle.rae.es/leer>

Real Academia Española (s. f.-b) Placer. *En diccionario de la Real Academia Española*.

Recuperado en 2021, 13 de diciembre, de <https://dle.rae.es/texto>

Romero Quesada, M. A., Linares Columbié, R., y Rivera, Z. (2017). La lectura como práctica socio-cultural. *Bibliotecas, anales de investigación*, 13(2), 224-230.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6244958>

- Romero, L. (2014). Lectura tradicional versus lectura digital. *Correspondencias & Análisis*, (4), 63-75. <https://doi.org/10.24265/cian.2014.n4.03>
- Salas Valerio, O. J. (2020). *El placer de leer mediante TIC en el contexto universitario en tiempos de pandemia* [Protocolo de Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana].
https://www.uv.mx/epl/files/2020/11/Protocolo_Olivia_de_Jesus_17-08-20.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 Sosa, E. R. (2018). *Taller de lectura digital para empleados profesionales de la Universidad Veracruzana* [Reporte final de la Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana]. Repositorio Institucional.
<http://cdigital.uv.mx/handle/1944/50394c>
- Scolari, C. A. (2013) *Narrativa transmedia, cuando todos los medios cuentan*. DEUSTO.
<https://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2013/05/119756745-1r-Capitulo-Narrativas-Transmedia.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Líneas estratégicas del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa: Estrategia Nacional de Lectura*.
https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/PFCE/PFCE_completo.pdf
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>

Vidal Ledo, M., y Rivera Michelena, N. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21(4) http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000400012&lng=es&tlng=es

Viñao Frago, A. (2004). *Modos de leer, maneras de pensar. Lecturas intensivas y extensivas*. <https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/40-47.pdf>

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (coord.), *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura* (1° ed., pp. 23-35), Paidós. <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2016/02/zavala-la-literacidad-o-lo-que-hace-la-gente-con-las-palabras.pdf>

BIBLIOGRAFÍA

- Belloch, C. (s.f.). *Entornos virtuales de aprendizaje*. Universidad de Valencia. Recuperado el octubre 14, 2021, en <https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA3.pdf>
- Berthoud, E. (2019). *El placer de la lectura: libros y mediación* (A. Doblado, trad.). Ed. Siruela. <https://www.siruela.com/archivos/fragmentos/ElPlacerDeLaLectura.pdf>
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI. https://www.u-cursos.cl/facso/2017/1/TS01023/1/material_docente/bajar?id_material=1700641
- Cavallo, G., y Chartier, R. (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Altea, Taurus, Alfaguara.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Gedisa.
- Colegio de México. (2010). *Historia de la lectura en México*. COLMEX.
- Cordón García, J. A. (2016). La lectura digital y la formación del lector digital en España: a actividad de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y el proyecto Territorio Ebook. *Álabe*, 13, 1-25. <https://www.doi.org/10.15645/Alabe2016.13.1>
- Díaz Ordaz Castillejos, E. M., y Lara F. (coord.). (2012). *El protocolo de investigación: enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas*. Cecol-PIFI-UNACH.
- Duarte Acquistapace, D. (2020). Lectura y habitus: un acercamiento a la sociología de la lectura. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 22(1), 321-338. <http://www.scielo.org.co/pdf/lthc/v22n1/0123-5931-lthc-22-01-321.pdf>
- González Ramírez, C., González Figueroa, M., Lobos Guerrero, C., Valenzuela, J., y Muñoz, C. (2019). La lectura y el futuro profesor: una aproximación a sus creencias acerca de la lectura. *Literatura y lingüística*, (42), 355-385. <http://10.29344/0717621X.42.2600>

- Granado, C., y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos que evoca. *Ocnos*, 11, 93-112.
<http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>
- Granado, C., y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. *Ocnos*, 13, 43-63.
https://www.doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Larraso, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. FCE.
<https://docer.com.ar/doc/nsvvvs5>
- Manguel, A. (2014). *Una historia de la lectura*. Siglo XXI.
- Martín-Barbero, J., y Lluch, G. (2011). *Proyecto: Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información* (1a ed.). CERLALC-UNESCO.
- Millán, J. A. (2000). *Lectura y la sociedad del conocimiento*. Gobierno de Navarra.
- Olate Mora, M. L., y Sánchez Soto, I. (2016). La animación lectora como estrategia didáctica en la formación inicial de profesores. *Investigación y postgrado*, 31(1), 43-73.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6430674>
- Orellana-Fernández, O. F., García-Herrera, D. G., Castro-Salazar, A. Z., y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Iniciación a la lectura a través de las TIC: una propuesta metodológica. *Revista arbitrada interdisciplinaria KOINONIA*, 5(1), 673-69.
<http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.804>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2007). *PISA 2006 Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. <https://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>

Santana Hernández, R., Alemán Falcón, J. A., y López Torrijo, M. (2017). Leer por placer: ¡lo primero, oír los libros! *Aula abierta*, 46, 83-90.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6060630>

APÉNDICES

Apéndice A

Cartografía lectora

Frank, A. (2001). *El diario de Anna Frank*. Edit. Pehuén. (Trabajo original publicado en 1947)

https://www.secst.cl/upfiles/documentos/29082016_1042am_57c465f3719b0.pdf

Petri, P. (2017). El que no tiene nombre. En R. Valdés (coord.), *El libro de la imaginación* (p. 9).

FCE.

Sabines, J. (s.f.) *Poemas Varios*.

https://www.ingenieria.unam.mx/dcsyhfi/material_didactico/Literatura_Hispanoamericana_Contemporanea/Autores_S/SABINES/PO.pdf

Saint-Exupéry, A. (1943). *El principito*. Biblioteca Digital.

http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/_docs/ElPrincipito.pdf

Storni, A. (2017). Poemas. En A. Storni, *Hombre pequeño*. Ed. Biblioteca del Congreso de la

Nación Argentina. <https://bcn.gob.ar/uploads/PoemasAlfonsinaStorni.pdf>

Szyborska, W. (2002). *Poesía no completa* (G. Beltrán y A. Murcia, trad.). Insurgentes.

Twain, M. (1876). *Las aventuras de Tom Sawyer*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.

<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/las-aventuras-de-tom-sawyer-->

[0/html/0005943c-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/las-aventuras-de-tom-sawyer--/html/0005943c-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html)

Valadés, E. (2019). *La muerte tiene permiso*. Ed. FCE.

GLOSARIO

Hipertexto. Conjunto de serie de documentos, dentro del mismo texto, conectados entre sí con enlaces que el lector/usuario decide como manejar.

Narrativas transmedia. Para referirse a un texto que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.).

Cross-media. Se refiere a la producción que comprende más de un medio y trabajan de forma colaborativa, lo que propicia una producción integrada con la característica que los contenidos se distribuyen y son accesibles para diversos dispositivos.

Plataformas múltiples. Se encuentra focalizado en la tecnología digital donde se distingue por proveer diferentes medios (textuales o audiovisuales), plataformas (chats, blogs, redes sociales, foros) o sistemas de software sin dejar de lado a la televisión, radio o telefonía.