



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

*Hablemos sobre libros. Tertulias literarias dialógicas en
bachillerato*

Estudiante: Evaluna Pereyra Eufrasio

Tutor: Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez

Xalapa, Veracruz, diciembre de 2021.

Contenido

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS iv

Tablas iv

Figuras v

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 4

1.1 Marco conceptual 4

1.1.1 Lectura 4

1.1.1.1 Comprensión lectora 7

1.1.2 Promoción de la lectura 9

1.1.2.1 Formación de lectores 11

1.1.3 Lectura y educación 13

1.1.4 Literacidad 14

1.1.5 Lectura estética 15

1.1.5.1 Goce estético 17

1.1.6 Lectura dialógica 18

1.1.6.1 Tertulia literaria dialógica 19

1.2 Marco teórico 20

1.2.1 Teoría de los modelos mentales 20

1.2.1.1 Psicología cognitiva 21

1.2.2 Teoría transaccional 22

1.2.3 El modelo dialógico de la pedagogía 23

1.3 Revisión de casos similares 25

1.3.1 Tertulias literarias dialógicas 25

1.3.2 Sobre TLD y su incidencia en competencias comunicativas 26

1.3.3. Promoción de la lectura con adolescentes en contextos académicos 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>	34
2.2 Justificación	37
2.3 Objetivos	39
2.3.1 <i>Objetivo general</i>	39
2.3.2 <i>Objetivos particulares</i>	40
2.4 Hipótesis de intervención	40
CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO	41
3.1 Modelo metodológico	41
3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención	42
3.3 Estrategia de intervención	43
3.4 Metodología de evaluación	45
3.4.1 <i>Fase diagnóstica</i>	45
3.4.2 <i>Fase evolutiva</i>	46
3.4.2 <i>Fase final</i>	47
CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN	48
4.1 Descripción de actividades y productos	48
REFERENCIAS	51
BIBLIOGRAFÍA	60
APÉNDICES	63
Apéndice A. Adaptación del Test Leer para comprender II	63
Apéndice B. Encuesta sobre hábitos lectores	75
Apéndice C. Cartografía lectora lista de lecturas	81
Apéndice D. Interfaz principal del sitecom Hablemos sobre libros	85
GLOSARIO	86

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Actividades y productos 488

Figuras

Figura 1. Puntuación obtenida por los estudiantes de 3° B de Artículo Tercero Constitucional Vespertina en una prueba de comprensión lectora 35

Figura 2. Horas semanales que dedican a la lectura los estudiantes de 3° B de Artículo Tercero Constitucional Vespertina 36

Figura 3. Sociabilización de la lectura de los estudiantes de 3° B de Artículo Tercero Constitucional Vespertina 37

Figura 4. Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura 50

INTRODUCCIÓN

Durante el último año la crisis sanitaria puso de manifiesto un conjunto de problemáticas que se gestaron antes y se agravaron por el efecto de la pandemia. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2019) utilizó la desigualdad social como eje para abordar su *Informe sobre desarrollo humano*. En el escrito se manifiesta que la reducción de la desigualdad es, ante todo, una elección social y política. Por su parte la UNESCO (2020) subraya que la lectura es un pilar imprescindible para potenciar el desarrollo del individuo y la sociedad. Con base en tales presupuestos, las políticas públicas han hecho hincapié en la importancia de generar programas, proyectos y acciones cuyo propósito sea la promoción del libro y la lectura. Así, en México existe la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro, el Plan de Fomento para el Libro y la Lectura, la Estrategia Nacional de Lectura, el Observatorio de la Lectura, el Programa Nacional de Salas de Lectura, entre otros. Para los fines del presente, se entiende como promoción de la lectura a “el conjunto de actividades y acciones sistemáticas y continuas encaminadas a motivar, despertar o fortalecer el gusto e interés por la lectura y su utilización activa” (Del Ángel y Rodríguez, 2007, p. 11).

A pesar de la aparente transparencia que puede evocar el significante *lectura*, el significado resulta complejo, ambiguo y polisémico. Si bien el proceso de leer puede ser definido como la decodificación de signos ordenados según un sistema lógico de sentido, la lectura remite a una idea más amplia, la cual usualmente engloba la interpretación y comprensión de un texto. Siguiendo a RAND Reading Study Group & Snow (2002), la comprensión es un proceso en el cual el lector de manera simultánea extrae y construye un significado a través de la interacción e implicación con el lenguaje. Leer es comprender, construir un mundo de significados, hacer uso de una serie de herramientas propias para entender lo que un autor quiso comunicar.

Se dice que *comulgare* y *comunicare* provienen de la misma raíz etimológica, que sería “deseo de compartir con la otredad”. Es crucial entender que la lengua es una de las adaptaciones biológicas que satisfacen a una necesidad humana: la comunicación. El ser humano debido a sus características de maduración se constituye como una especie social; la dependencia de los humanos durante los primeros años de vida convierte en un imprescindible a la vinculación con el otro. Gracias a las aportaciones de la gramática generativa, se sabe que la lengua es un fenómeno tanto innato como adquirido, conformado por una base biológica —caja negra— y articulado gracias a un constructo social.

Uceira Rey (2011) señala que el habla y la escucha suponen habilidades comunicativas primarias y adquiridas; la escritura y la lectura, por su parte, son secundarias y aprendidas. La adquisición de la lengua es un proceso que sucede naturalmente: cualquier ser humano es capaz de adquirir una lengua siempre y cuando sea expuesto —durante los estadios críticos de desarrollo— a un ambiente con los estímulos adecuados —*input*—. La lectura y la escritura, en cambio, son habilidades que requieren de un proceso de aprendizaje, siempre mediado por un instructor, y que tiene lugar en un contexto determinado; además, dichas habilidades no se restringen a periodos del desarrollo.

Con base en esta premisa, se hace imprescindible la creación de entornos donde la lectura tenga lugar. En los que además se fomente el desarrollo de las múltiples formas de leer. Una de las herramientas que pueden ayudar al desarrollo de las competencias comunicativas son las tertulias literarias dialógicas, actividad de carácter cultural y lúdico en la que un conjunto de personas se reúne para opinar, debatir y comentar una producción literaria.

A continuación, se expone un proyecto que busca incrementar la comprensión lectora de un grupo de estudiantes de nivel bachillerato, cuyo rango de edad oscila entre los 16 y 19 años,

mediante la implementación de tertulias literarias dialógicas. El presente documento muestra las líneas generales de un estudio de caso de carácter experimental, cuyo modelo mixto contempla el registro de datos cuantitativos y cualitativos respecto de la lectura y la comprensión lectora.

El presente protocolo se articula en cuatro capítulos con apartados determinados. En primer lugar, se expone el marco referencial, que permite contextualizar la intervención, compuesto por el abordaje de los conceptos clave, así como la presentación del marco teórico que sostiene la presente investigación. El marco teórico está integrado por la teoría de modelos mentales, la teoría transaccional y el modelo dialógico. Se presenta un apartado que da cuenta de la revisión de casos similares al proyecto en cuestión y se ofrece una breve caracterización de este último. En el segundo capítulo se da a conocer el planteamiento de la problemática que se busca atender, la justificación, el objetivo general y los objetivos particulares, así como la hipótesis de la intervención. La exposición de los resultados del diagnóstico permitirá objetivar los alcances y pretensiones de la intervención. En un siguiente capítulo se delimita el diseño de la intervención con la presentación del modelo metodológico, aspectos generales, la estrategia y la metodología de evaluación. Se plantean además las estrategias y técnicas de recolección de datos. El cuarto capítulo consiste en la programación; se plasma una tabla que contiene las actividades a realizar en el proceso de intervención y un cronograma que integra esta información a modo de representación gráfica. Finalmente se presenta el listado de referencias, la bibliografía consultada y los apéndices que complementan la información proporcionada.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

1.1.1 Lectura

A priori es posible establecer que la lectura es un complejo fenómeno humano en el que se ven involucrados diferentes procesos de manera simultánea. La interpretación polisémica, asociación a múltiples significados, que se le da a los textos, ha permitido reconocer que existen diversas formas de leer. No obstante, la polisemia puede representar un problema al convertirse en una frontera comunicativa, impedimento en la transmisión efectiva de un mensaje.

Si bien se establece que es posible realizar lecturas de múltiples lenguajes como el corporal o icónico, desde la antigüedad se ha presentado el poder de las palabras: potencia transformadora de vidas. Bajo la forma de conjuros, discursos, poesía, consignas políticas, las palabras adquieren un poder de influencia sobre los seres humanos. Su importancia, por consiguiente, ha devenido en la producción de un sinnúmero de estudios sobre el lenguaje y todas las habilidades comunicativas que engloba. La lectura, sin ser la excepción, ha sido estudiada en el último siglo desde tres enfoques principalmente: (a) el lingüístico, (b) el psicolingüístico y (c) el sociocultural. Cassany (2006) propone que en el caso del primero se explica la lectura únicamente con referencia en el texto; en el psicolingüístico, por su parte, se hace referencia al lector y sus procesos mentales, mientras que en el último se atiende a los contextos en los que se encuentra inmersa la lectura.

Empero, de manera reciente, se apela a la generación de un modelo holístico que integre las tres perspectivas. La síntesis equivaldría a considerar a la lectura como un proceso lingüístico que involucra por igual aspectos concernientes al texto, al autor y al lector, así como a los contextos que circunscriben cada elemento, los cuales puestos en interacción provocan la

generación de un universo, u horizonte ilimitado, que equivale al campo de la significación, de la interpretación y de la recreación. La apuesta por una postura holística enriquece y complejiza el estudio de la enseñanza-aprendizaje de la lectura; así como de los mecanismos que operan para convertirla en una praxis placentera.

Bajo este preámbulo, la lectura debe ser definida mediante un filtro constituido por múltiples enfoques. En primera instancia, desde la perspectiva psicolingüística, se concibe a la lectura como un proceso activo de construcción de significado a partir de representaciones escritas. Según la propuesta de Southwest Educational Development Laboratory (2000), la lectura se encontraría sostenida mediante dos grandes columnas: (a) la comprensión de la lengua, y (b) la decodificación; estas habilidades complejas, a su vez, estarían integradas por un conjunto de habilidades menores.

El Southwest Educational Development Laboratory (2000) plantea que la comprensión del lenguaje integra por una parte el conocimiento lingüístico o conocimiento de la estructura del lenguaje —conocimiento fonológico, sintáctico y semántico—, y por otra parte el *background* o conocimiento del mundo que posee el lector. Este último a su vez se conforma mediante una dimensión múltiple, pero que refiere sobre todo a los antecedentes experienciales que aglutinan los individuos. Todo lector es único al tener un bagaje articulado mediante sus experiencias de vida; según la perspectiva psicolingüística, y más específico de acuerdo a la teoría de esquemas, el conocimiento que tiene del mundo estaría almacenado mediante un sistema de marcos que se enriquecen ante nuevas experiencias. Por último, esta perspectiva también mantiene que la lectura es una tarea estratégica que hace uso de las funciones ejecutivas —razonamiento, planificación, fijación de metas, toma de decisiones, inicio y finalización de tareas, organización, inhibición, monitorización—, según los propósitos del lector (Cartwright, 2015). No se lee de

igual manera si la finalidad es hacer un resumen u hornear un postre. Todo acercamiento a un discurso requiere que el lector haga uso de sus marcos de experiencia, según lo demandado por el texto. Aunque el enfoque desde la psicolingüística alude al contexto como productor de representaciones mentales, es necesario complementar esta visión refiriendo que las representaciones mentales provienen y son configuradas a partir de saberes culturales socialmente adquiridos. La lengua, así como sus usos según de Saussure son convenciones sociales arbitrarias; la perspectiva sociocultural concibe a la lectura como una práctica que permite un intercambio social, fundamentado en la interacción entre las condiciones culturales propias del autor, plasmadas en el texto, y las que el lector posee en su bagaje cultural (Sánchez Chévez, 2013). Inscrita en una historicidad específica, la práctica lectora cuenta con determinantes sociales, económicas, políticas y culturales únicas.

Desde este enfoque se sugiere que la lectura no sólo está condicionada por el conocimiento del lector, sino también por las prácticas culturales y de sociabilización que lo atraviesan. Los soportes, la distribución, las marcas ideológicas del entorno desde donde se erigen los discursos son elementos clave durante la interpretación de los textos. Cassany (2006) argumenta que una comprensión lectora holística incluye también “leer tras las líneas”; es decir, reconocer los mecanismos particulares de cada discurso y de cada práctica concreta de lectura. Cassany (2009) sostiene que la interacción social coadyuva al mejor entendimiento de una obra al discutir, confrontar, argumentar y sintetizar diferentes puntos de vista. Por otra parte, uno de los elementos claves durante la comunicación es el principio de cooperación el cual es un supuesto pragmático que guía los interlocutores durante la conversación. Para comprender un texto es necesario que el lector mantenga cierta predisposición, o en palabras de Eco (1993), acepte el pacto de lectura. Mismo que a su vez se ve condicionada por el conjunto de

significaciones que un individuo asocie a la práctica lectora. En este sentido se puede decir que se necesita de un nivel de apertura para dejarse contagiar por las palabras del autor.

1.1.1.1 Comprensión lectora. Quizá en la actualidad se ha superado la vieja concepción que reducía la lectura a una tarea mecánica, cuya esencia era la traducción de grafías a imágenes acústicas, y se opta por definirla como una labor activa de comprensión y construcción de significados. No obstante, es necesario puntualizar los aspectos que fueron abordados en la constitución del presente. La comprensión lectora (CL a partir de ahora) es la capacidad de entender el mensaje contenido en un texto, el cual engloba tanto los significados referidos por las palabras, como el sentido dentro y fuera del argumento. Por consiguiente, representa un proceso complejo en el que intervienen aspectos de carácter cognitivo y contextual (Cassany, 2009).

Desde la teoría de las representaciones mentales o de situación se asume que el lector, a partir de las proposiciones textuales, construye un modelo o representación mental que describe la situación planteada. El receptor del texto al realizar una lectura crea modelos de personajes, espacios, situaciones y variantes discursivas. No obstante, los modelos mentales representan un conocimiento susceptible de ser modificado, ampliado o sustituido en cuanto el individuo se confronta con nuevas experiencias de vida (Van Djik y Kintsch, 1983). Auspiciados en esta teoría, Abusamra et al. (2014) apuestan por un modelo multicomponencial de la lectura conformado por tres grandes ámbitos relativos a (a) el contenido, (b) la elaboración y (c) la metacognición; los cuales se encuentran divididos en once áreas.

Abusamra et al. (2014) destacan que, para la comprensión de un texto, en primer lugar, el lector debe reconocer los componentes básicos que integran la lectura, como lo son personajes, tiempos, lugares, acontecimientos o temas —esquema básico—. De la misma manera debe ser capaz de individualizar las secuencias de cada tipo textual y situarlas en una relación sincrónica

—hechos y secuencias—. Así como establecer una red de significaciones inherentes —semántica léxica—. Simultáneamente a la abstracción del contenido, el lector irá creando un sentido. Donde se considera la estructura que presenta el texto —estructura sintáctica— y el tipo de conexiones propuestas —cohesión—. Esta actividad, además, se verá complementada cuando el lector pueda generar inferencias, completar la información, gracias a los vacíos que presenta todo discurso. Sin embargo, como señalan estos autores, la lectura, al ser una tarea cognitiva compleja, requiere que el lector mantenga y procese información de dominios específicos, la cual además es recibida por la mente/cerebro como un flujo ininterrumpido.

Leer un discurso implica una sucesión de pasos —con resultados intermedios— que deben ser sostenidos en la mente por la memoria operativa para concluir satisfactoriamente la tarea. En esta fase resulta crucial que el lector pueda establecer una jerarquización del texto, para no generar una sobrecarga mental, y que la reactivación de modelos de situación previos sea pertinente.

En cuanto se refiere a las áreas de metacognición Abusamra et al. (2014) proponen que se trata de aquellas en las que el lector reflexiona sobre su propia lectura. En primera instancia se contempla a la intuición, facultad de prever y establecer expectativas respecto de un discurso. Se reconoce también a la flexibilidad, como una cualidad de adaptación según los requerimientos demandados. Y en última instancia, es necesario que el lector esté atento a los errores o incongruencias que puedan presentarse durante su lectura. A pesar de todo esto, para la CL no sólo entran en juego aspectos de carácter cognitivo, sino como se ha propuesto anteriormente, también se deben considerar los aspectos socioculturales relativos a las prácticas lectoras. Como lo señala Cassany (2006), es importante considerar el contexto que circunscribe a la lectura, pues éste condiciona los presupuestos culturales de acercamiento, desde los propósitos para los cuales

se realiza la lectura, el rol del sujeto lector —asociado con el cumplimiento de tareas y responsabilidades determinadas—, la red de significaciones asociadas al espacio, la interacción con otros participantes del evento comunicativo.

Las operaciones cognitivas e inferenciales son puestas en acción dependientes de la amplia gama de posibilidades que ofrece el contexto. No se desempeña de igual manera la lectura de un instructivo o receta, de un artículo en un *journal* sobre partículas cuánticas para obtener la visualización de un modelo hipotético o del “El Neptuno Alegórico” de Sor Juana Inés de la Cruz; tampoco se lee de forma similar en la sala de espera de un consultorio, durante una prueba estandarizada, o mientras se buscan los ingredientes de la salsa Alfredo. Por consiguiente, la CL implica el dominio de habilidades lingüísticas, el reconocimiento de pautas discursivas, la apropiación y discusión de los aspectos culturales que permitan al lector una participación sólida y fundamentada en diferentes marcos sociales (Sánchez Chévez, 2013).

Si bien la lectura no es un proceso inherente al ser humano, como lo puede ser la adquisición de una lengua, en realidad supone un proceso muy humano. Leer implica comprender, lo que plantea la desarticulación de un discurso en búsqueda de la otredad; es decir, la toma de una perspectiva determinada para actuar frente a la situación expuesta. Así, leer es el descubrimiento del sí mismo en el otro, experiencia de apropiación y transmutación (Gadamer, 1993).

1.1.2 Promoción de la lectura

Pennac (1992) argumenta que el verbo leer, de la misma forma que los verbos amar o soñar, no admite un imperativo: qué infecundos resultados devienen tras la suplica ¡ámame! La breve pero contundente premisa inaugura uno de los más poéticos ensayos sobre el placer de la lectura. Durante los últimos setenta años el fomento, la promoción y la animación de la lectura

son conceptos que han adquirido mayor preponderancia en las mesas de debate. Dentro de esta misma línea, además, se ha establecido una dicotomía irreconciliable entre la lectura como una tarea formativa obligatoria, regulada por los contextos académicos, y la lectura placentera, libre y de carácter ocioso.

Renunciando un poco a la visión romántica que caracteriza a la práctica lectora como un ejercicio sublime, tanto la lectura como la escritura mantienen una estrecha relación con el desempeño de actividades económicas. Garrido (2004) subraya que el surgimiento de la escritura, y por ende de la lectura, satisface la necesidad práctica de llevar un registro eficaz para regular los intercambios comerciales. La democratización de la lectura, por su parte, comienza gracias a los proyectos de modernidad, que hicieron necesaria la existencia de una organización social burocrática con dominio de un nivel básico de alfabetización.

En el último siglo, sin embargo, las exigencias han cambiado debido a la creciente aceleración del flujo de información. Actualmente, el mundo se encuentra en un estado en el que la producción y distribución de materiales escritos, gracias a las posibilidades de la Internet, es ininterrumpida, cada segundo las bases de datos se actualizan. Por consiguiente, la alfabetización elemental no resulta suficiente. En un contexto de competencia a nivel internacional, el individuo necesita mayores y mejores habilidades de dominio informativo (Cope y Kalantzis, 2009).

Yepes Osorio et al. (1997) señalan que la promoción de la lectura es: "la macroacción con la cual un país, una comunidad, una institución o un individuo contribuyen a formar una sociedad lectora" (como se citó en Yepes, 1999, p. 3). Debido al carácter general de la definición, se pueden considerar como parte de la promoción de la lectura actividades dirigidas tanto a la distribución de materiales, las campañas de concientización, e incluso destinar una parte del presupuesto nacional a la creación de organismos, programas o leyes. La promoción de

la lectura puede atender a diversas motivaciones ideológicas. No obstante, como sostiene Domingo Argüelles (2008), la ideología, conjunto de emociones, ideas y creencias, puede traer consigo un dogmatismo.

Es necesario puntualizar que la promoción de la lectura, por lo regular, se encuentra inserta en un marco normativo. En el caso particular de México existe la Ley Federal de Fomento del Libro y la Lectura, el Observatorio y el Plan Nacional, órganos cuya función es regular las prácticas lectoras y de fomento. Por supuesto, a nivel internacional organismos, como lo son UNESCO y Unicef, también invierten esfuerzos en reiterar el carácter benéfico de leer. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), durante los años de 1997 y 1999 desarrolló el Programme for International Student Assessment (PISA), prueba que contempla las habilidades lectoras como una competencia elemental. Cabe destacar que el recurso fue concebido con la finalidad de ofrecer información detallada, que permita a los países adoptar las políticas necesarias para mejorar el nivel educativo (OCDE, s.f.).

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

1.1.2.1 Formación de lectores. Garrido (2004) explicita que ninguna labor de promoción de la lectura será exitosa si antes no se forman lectores. La formación de lectores es una tarea que depende de instituciones públicas y privadas, desde las que se incluye la familia hasta la

normativa gubernamental. Cada práctica lectora es única y atiende a necesidades distintas; por consiguiente, una persona sólo llega a convertirse en lector mediante la praxis, el ejercicio continuo de lectura. Se dice que, además, ésta deberá ser en principio heterorregulada para que, posteriormente, con la frecuencia, llegue a convertirse en una tarea autorregulada. En el hacer, en la práctica, el lector adquiere las herramientas necesarias para confrontar las diversas variantes discursivas. Este autor equipara la adquisición de la lengua con la lectura y sugiere que para que un infante llegué a ser lector se requiere de: (a) inmersión, la creación de un entorno adecuado donde el sujeto éste contacto con la variante discursiva a aprender; (b) demostración, con ejemplos del uso de la lengua, pues esto permite sistematizar la experiencia; (c) expectativa, la proposición directa o indirecta de objetivos determinados; (d) responsabilidad, el sujeto debe contar con el nivel de autonomía requerido para que sea él quien regule su práctica; (e) aproximación, asimismo se debe tener consciencia que todo proceso depende de curvas de mejoramiento; (f) uso, el cual deberá ser continuo; y (g) retroalimentación, correcciones necesarias.

Como se ha mantenido anteriormente, la lectura es una práctica sociocultural, y aun cuando gran parte de la comprensión lectora depende de factores de naturaleza psicolingüística, el contexto adquiere particular importancia en el desarrollo de facultades necesarias para realizar una lectura. Por supuesto, cabe hacer la puntualización de que las claves del contexto académico resultan irreconciliables con el ejercicio de lectura realizada en tiempo de ocio, no obstante, la desigualdad socioeconómica repercute en que los ambientes culturales de inmersión están acotados a ciertas condiciones de poder —económico y cultural—. Por consiguiente, la adquisición de habilidades resulta condicionada y heterogénea (Bourdieu, 1997). Algunos de los intentos por reducir las brechas de desigualdad e impulsar el desarrollo económico han resultado

en la creación de proyectos que potencien la promoción de la lectura —con su respectiva formación de lectores— dentro de las aulas. Al ser considerados espacios con mayor apertura democrática.

1.1.3 Lectura y educación

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

Aunque cada evento comunicativo supone un momento único e irrepetible, siguiendo esta óptica, el entorno escolar, *grosso modo*, se caracteriza por la fijeza de ciertos rasgos como lo son los participantes, docente-facilitador y alumno; y los objetivos, que suelen dirigirse a la obtención de un aprendizaje. Esta sentencia se reconoce es digna de ser matizada, pues la significación que pueden tener el rol de los docentes y alumnos es cambiante y corresponde a un modelo individual. Mientras que lo concerniente a los objetivos un contexto académico puede perseguir otros propósitos.

Como lo señalan Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez (2018) la lectura en el contexto escolar se pone al servicio de la obtención de información, el aprendizaje de nuevo conocimiento o la adquisición de competencias. Dentro de los contextos académicos la lectura se torna un medio, nunca un fin. Por consiguiente, la escuela es, justamente el lugar, donde la lectura

adquiere un matiz utilitario y obligatorio, que habrá de acompañar a los lectores desde su primera decodificación de palabras. Los autores puntualizan que la lectura utilitaria no se define en función de la variante discursiva, pues un texto científico puede leerse por placer, sino que se caracteriza, ante todo, por los objetivos del sujeto lector y el posicionamiento que éste adopta respecto a lo escrito.

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

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

1.1.4 Literacidad

La variación en las traducciones, la falta de diálogo entre académicos y la producción simultánea de saberes similares han provocado que, dentro de los círculos académicos, los vocablos literacidad y alfabetización se superpongan y utilicen de forma indiscriminada. Al respecto Cassany (2005) argumenta que en el mundo académico se han utilizado de manera indiscriminada términos como alfabetización, cultura escrita; literacia o literidad; escrituralidad, sin llegar a ningún consenso.

No obstante, la literacidad, calco de la voz anglosajona *literacy*, es un término que surge enmarcado en los Nuevos Estudios sobre Literacidad, los cuales proponen que la lectura y la escritura son principalmente actividades sociales. De acuerdo con Gee (1999) la literacidad debe entenderse como un fenómeno erigido desde un enfoque sociocultural, el cual renuncia a concebir a la lectura sólo como un proceso situado en la mente del lector. La lectura, mencionan Cassany y Aliagas (2009), depende del contexto, de las significaciones y relaciones de poder asociadas a los escritos, aclaran que ningún lector *sabe leerlo todo*, sólo domina las prácticas lectoras con las que ha mantenido contacto.

La literacidad, por lo tanto, implica una manera de usar la cultura letrada; supone un conjunto de habilidades y prácticas aprendidas e insertas en un marco social determinado. Al ser un concepto de carácter pragmático, se propone que no existe una única literacidad, sino varias literacidades, con maneras de leer y escribir específicas. Para entender una práctica lectora se debe poner atención a aspectos como las prácticas sociales de mayor amplitud que las encierran —académica, religiosa, social, moral— y cómo éstas se conectan con (a) la manera oral de utilizar el lenguaje y otras modalidades sensoriales; (b) las formas de interacción, y la influencia de creencias, valores y sentimientos; y (c) con modos específicos de usar los objetos del entorno —instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos— (Zavala, 2009).

1.1.5 Lectura estética

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

Anteriormente, el vocablo no se asociaba sólo a la idea de belleza, o de percepción de la belleza,

sino con las cosas materiales que el ser humano es capaz de captar; quizá el significado original se conserva de manera más fiel en su antónimo anestesia (anestético) (FilosofíaOrg., 2021).

Bajo este principio, la lectura estética es aquella que se realiza mediante los sentidos. Esta forma de leer hace uso de todas las facultades sensibles del hombre para dar significado a los discursos que percibe. Pirella Morillo (2019) argumenta que la lectura estética no es reductible a la cultura escrita, pues el ser humano dota de significado sensible a los diversos objetos que día a día se encuentra. Una silla es una silla porque los sentidos —vista y tacto— lo perciben y porque la propia cultura así lo marca, posteriormente, continuará con una serie de inferencias y valoraciones mediante escalas axiomáticas, se hará uso de sensaciones, pensamientos, emociones y creencias, es bella/fea, cómoda/incómoda, excéntrica, conmovedora, útil, sagrada, etc., de la misma forma lo hará con sonidos, imágenes, sabores, espacios e incluso personas. No obstante, por el nivel de abstracción del signo lingüístico, es probablemente que en los discursos escritos es donde más difícil resulta llevar a cabo una lectura estética. La palabra evoca, una rosa es una rosa, llama al pensamiento la experiencia del objeto sensible; en cada discurso es dúctil y adopta una forma distinta según las intenciones del autor. Los escritores hacen uso de las herramientas retóricas para que las palabras comuniquen de manera determinada una idea. Los textos escritos, por consiguiente, se configuran principalmente de un qué —contenido o fondo— y un cómo —forma—. La lectura estética consiste en percibir la relación dialéctica del contenido y fondo, cómo las palabras se ordenan para manifestar un significado.

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

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

Pirella Morillo (2019) propone a la lectura estética como estrategia para hacer frente a los nuevos retos de la sociedad de la información. Al ser paralelamente medio y fin que permite el desarrollo de competencias cognitivas y sensibles, integra perspectivas múltiples, confronta en diálogo saberes y prácticas y amplía los horizontes de comprensión de fenómenos sociales. La lectura estética supone una forma de acercamiento a los discursos, en los que se concibe al texto como un objeto abierto plurisignificativo y al lector como el constructor de sentidos e indeterminaciones.

1.1.5.1 Goce estético. En la experiencia cotidiana los términos placer y goce tienden a ser utilizados de manera indistinta. No obstante, Barthes (1993) establece una diferenciación de tipo hermenéutico:

el primero consiste en aquello que se puede decir, que se expresa y se muestra en todo momento, es el texto que está escrito con placer; mientras que el segundo es aquel que no se puede decir, es el texto donde la sensación de goce no invade y para la que no existen palabras para expresarlo, el goce es la atmósfera de lo indecible que flota entre lo que se dice del texto. (p. 35)

En las palabras de Barthes (1993) se vislumbra la tendencia lacaniana, en la que el goce supone un estado prelingüístico de anonadamiento. Placer y goce complementan la experiencia

estética, el sujeto mientras focaliza sus sentidos en el objeto artístico sucumbe a un estado de abstracción, alcanza un estado de contemplación profunda. Posteriormente cuando el momento de goce se quiebra, el ser puede volver a sí mismo para generar una síntesis entre la experiencia causada por el objeto y su horizonte personal de vida. Una experiencia estética es placentera porque conlleva la expansión de límites del sujeto, supone un estado en el cual las personas se confrontan con lo infinito, corrompen la autopercepción de un *self* cerrado, se constatan como parte de un universo más grande (Carbonell, 2008). A diferencia de otras prácticas, la lectura estética constituye una manera de leer que permite una experiencia placentera y de construcción identitaria necesaria para la formación del individuo.

1.1.6 Lectura dialógica

Desde la dialéctica de Platón, se ha utilizado al diálogo como la forma adecuada de oponer dos discursos racionales para llegar a la Verdad. El arte de la conversación, o de la interacción entre dos o más voces. Se define a la lectura dialógica como el proceso intersubjetivo de leer un discurso. La lectura, desde la perspectiva transaccional, puede constituir en sí misma un acto dialógico al poner en contraste ideas del autor y el lector, siempre y cuando éste último adopte una posición activa y crítica frente al texto. No obstante, se prefiere utilizar el término lectura dialógica cuando se realizan y sociabilizan lecturas de manera colectiva, mediante el uso de la palabra. La interacción entre múltiples agentes apertura las posibilidades de la persona lectora, el contraste entre múltiples miradas enriquece la percepción sobre un discurso determinado. En este sentido, Valls et al. (2008) mantienen que la lectura dialógica al ser un acto reflexivo permite el mejoramiento de la comprensión lectora. Además, debido a que el ser humano constituye su identidad a partir de la convivencia con los otros, el diálogo posibilita que los individuos adopten una postura respecto al entorno. Un ejercicio de diálogo fructífero

también mejora las relaciones humanas, resignifica las relaciones que el individuo tiene con su contexto, y la percepción sobre las prácticas que este envuelve.

1.1.6.1 Tertulia literaria dialógica. Las tertulias literarias dialógicas (TLD) suponen un encuentro social alrededor de una lectura. Como su nombre lo indica el diálogo es el vehículo de construcción colectiva de significado. Valls et al. (2008) sugieren que las TLD surgen en los años ochenta, en la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí de Barcelona. Dicha implementación suponía una estrategia para la alfabetización de un grupo de personas adultas. Debido a las características de este primer grupo se catalogaron dos criterios indispensables: (a) la lectura de obras clásicas; (b) la participación de personas que no necesariamente cuenten con una formación académica especializada.

La clasificación de un producto como clásico atiende la mayor parte de las veces a un carácter de elitismo cultural, por lo que se recupera que la elección de una obra para la TLD debe estar en función de su capacidad para transmitir particularidades socioculturales, ayudar a los participantes a reflexionar sobre el mundo y comprender procesos históricos. Por consiguiente, deberán ser obras que reflejen de manera profunda cuya universalidad atañen al ser humano, independientemente de su contexto histórico o cultural (Community Research on Excellence for All, 2018).

En las TLD se potencia la participación activa de cualquier miembro de la sociedad, con el propósito de borrar las barreras de exclusión y disminuir las brechas de desigualdad. Se deben crear entornos propicios en los que los participantes cuentan con la confianza necesaria para la posibilidad de externar sus opiniones. Cada aportación es valiosa, configurada mediante una inteligencia y bagaje vivencial único. A su vez, la conversación en torno a una obra literaria,

propone Suárez Galvis (2014), complejiza la experiencia estética. En los entornos de diálogo, el receptor individual de una obra intensifica su experiencia al evocarla.

1.2 Marco teórico

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

Como se ha mantenido anteriormente, estudiar el fenómeno de la lectura supone una tarea compleja. A lo largo de la historia, sobre todo después de la modernidad, las revisiones y acercamientos al aprendizaje y por ende a la lectura han sido diversos. Las pretensiones que persigue la presente investigación, sobre el estudio de la relación bidireccional entre comprensión lectora y placer por la lectura, apelan a la integración de un marco teórico compuesto por tres teorías principales: (a) la teoría de los modelos mentales; (b) la teoría transaccional; y (c) el aprendizaje dialógico.

1.2.1 Teoría de los modelos mentales

La teoría de los modelos mentales constituye un marco teórico general del razonamiento deductivo. Propuesta por Johnson-Laird (1983) y cuyos antecedentes se encuentran en Peirce (1904/2004) y, sobretodo en Craik (1968), siendo este último quien concebía que el ser humano posee un modelo a escala de la realidad exterior, el cual utiliza conocimientos pasados para la toma de decisiones. Un modelo mental (MM) representa una abstracción interior de lo percibido por los individuos sobre un aspecto de la realidad específico, al cual, además se pretende dar respuesta. Los MM se construyen mediante conocimientos, experiencias, suposiciones y valores, lo cual implica que la teoría de MM concibe que tanto como el conocimiento como la

comprensión semántica y pragmática forman parte de la primera fase de comprensión.

Asimismo, cabe aclarar que un MM siempre está incompleto, es inestable, susceptible de modificaciones, y poseedor de una flexibilidad que le permite la adaptación a contextos diversos.

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

1.2.1.1 Psicología cognitiva. La teoría de los MM surge enmarcada en el cognitivismo. Junto con otras áreas disciplinares como la filosofía, la lingüística, la antropología, las neurociencias y las ciencias computacionales conforman lo que se conoce como hexágono cognitivo (Gardner, 1987). La psicología cognitiva, y en general las ciencias cognitivas, son aquellas ramas disciplinares cuyo objeto de estudio es la mente y sus procesos. Estas ramas centran sus esfuerzos en el hallazgo de los mecanismos que operan bajo la inteligencia y el comportamiento; es decir, cómo el sistema nervioso representa, procesa y transforma la información. Entre las facultades mentales estudiadas se encuentran el lenguaje, la percepción, la memoria, la atención, el razonamiento y la emoción.

El cognocitvismo plantea que el ser humano no es un receptor pasivo de información, sino que construye y transforma de manera continua la forma que interpreta el mundo mediante representaciones mentales. Dentro de esta misma línea, una de las mayores aportaciones del cognitivismo al campo de la educación es la teoría del aprendizaje significativo, propuesta por Ausubel (1976, 2002). El investigador concibe como base del aprendizaje las estructuras

mentales o cognitivas, al representar el bagaje de conceptos e ideas que una persona posee respecto a un campo de conocimiento determinado, así como éste es organizado. El aprendizaje significativo sucede cuando el alumno es capaz de relacionar su realidad externa con sus conocimientos previos e integrar los conocimientos recién adquiridos.

1.2.2 Teoría transaccional

Rosenblatt (1978) propone un modelo de lectura cuyo foco de atención se encuentra puesto en el lector. Gracias a las aportaciones del filósofo Dewey y el cambio paradigmático en las ciencias, resultado de las investigaciones de Einstein y Bohr, la investigadora mantiene que el observador de un fenómeno influye en los resultados finales al no ser considerado un elemento pasivo. El significado, desde esta perspectiva, no se encuentra establecido de antemano en el texto o en el lector, sino que se construye durante el intercambio lingüístico. La lectura, al igual que los demás eventos comunicativos, deja de ser entendida como un proceso de interacción para serlo como uno de transacción; en el que el lector genera una serie de acuerdos entre su acervo de vivencias —reservorio de experiencias lingüísticas— y el discurso recibido. El modelo contempla la dimensión anímica y emotiva como elementos puntuales que condicionan la experiencia al otorgar matices de significación a la lectura. Los estados del organismo alteran la recepción, entran en movimiento con el reservorio de experiencias lingüísticas.

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

producto de sus propias vivencias, pero también aquello congruente con la porción de escrito precedente.

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

La diferencia entre lo eferente o lo estético no componen aspectos dicotómicos e irreconciliables, sino polos de un continuo, puesto que ambos aspectos participan, en mayor o menor medida, durante la actividad del lector. Siendo una postura eferente aquella que atiende datos de carácter lógico, factual, analítico y referencial, y una estética la que presta atención a lo emotivo, sensitivo, afectivo. El modelo también contempla como aspectos del sentido aquellos que se configuran mediante lo público —propios de las convenciones sociales— y lo privado —relativos a la percepción subjetiva— (Rossenblatt, 1978). Como resultado, los participantes del evento sufren un cambio de estado, desde un componente anímico superficial hasta una transformación total de los sistemas de creencias.

1.2.3 El modelo dialógico de la pedagogía

La teorización sobre el aprendizaje dialógico, así como la creación de un modelo de la pedagogía basado en este principio, surge como consecuencia de la integración circunstancial de

Comunidades de Aprendizaje. Ferrada y Flecha (2008) señalan que, como en el caso de muchos fenómenos naturales, previo a la teoría existe la circunstancia. Comunidades de Aprendizaje es un proyecto que tiene su origen en la observación de los procesos ocurridos en el seno de la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí, durante los años ochenta.

Las aportaciones de Flecha (1997) y otros investigadores, actualizaron el paradigma de enseñanza aprendizaje constituyendo una nueva aproximación. El modelo dialógico de la pedagogía está fundamentado en las tesis del cognocitvismo y construccionismo sociocultural. En él convergen posturas desprendidas de las teorías autoestructurantes —que tienen el acento en el aprendiz— y heteroestructurantes —cuyo foco es el mediador— para conceptualizar la construcción del conocimiento. Siguiendo ese sentido, se propone que el cruce de intersubjetividades es lo que le permite al hombre desarrollar sus potencialidades cognitivas. Por otra parte, en los modelos dialogantes se reconoce que los procesos cognitivos de orden superior tienen un fuerte componente sociocultural, sin la interacción con los otros los seres humanos estarían privados de una dimensión ontológica de la existencia. Mediante el lenguaje, y en específico el diálogo, los hombres han producido un arsenal inconmensurable de conocimiento. Los avances tecnológicos dependen en gran medida del intercambio de información, de ahí que no resulte extraño la continua aceleración que se produjo desde la modernidad. Flecha (1997) en su modelo contempla siete principios básicos: (a) diálogo igualitario, (b) inteligencia cultural, (c) transformación, (d) dimensión instrumental, (e) creación de sentido, (f) solidaridad, e (g) igualdad de diferencias.

1.3 Revisión de casos similares

1.3.1 Tertulias literarias dialógicas

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

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

Bajo esta misma línea, en Luengas Palacios (2020) se muestra la implementación de TLD con 17 estudiantes del primer semestre de filosofía del Centro de Estudios Superiores “Guillermo Nicolás”. El autor enfatiza que uno de los objetivos perseguidos de la intervención fue coadyuvar en el desarrollo de competencias críticas mediante la promoción de la lectura en ambientes de diálogo igualitario. De forma que el acercamiento adoptó una postura consolidada mediante el dialogismo y las teorías constructivistas. La estrategia tomó como base las teorías críticas revisadas, constituyéndose en tres fases de acercamiento: (a) diagnóstica-motivacional,

(b) estrategias de promoción, e (c) implementación de una tertulia literaria dialógica. En este trabajo se demuestra, con un estudio de caso, una curva de mejoramiento de la reflexión crítica alcanzada mediante la implementación de TLD; es importante destacar que fueron tomadas en cuenta las variables socioeconómicas de cada participante, puesto que los integrantes demostraron un desempeño particular. Además, la intervención también motivó a los estudiantes a la búsqueda de nuevos textos. Por otra parte, la investigación recupera las medidas que fueron adaptadas durante la transición hacia entornos virtuales de aprendizaje, debido a la crisis de COVID-19. Se develan las dificultades que representa la brecha digital, así como los próximos retos a solventar en el área de la promoción de la lectura.

1.3.2 Sobre TLD y su incidencia en competencias comunicativas

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

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

López de Aguilera (2019), a través de un modelo metodológico comunicativo, estudia dos sesiones de TLD llevadas a cabo en el instituto de Terrasa, Cataluña ubicado en España. El grupo estudiado contaba con la participación de 6 niñas y 13 niños de entre 11 y 13 años de edad. Del análisis de las grabaciones la investigadora desprende que los estudiantes utilizan elementos propios del lenguaje académico al exponer sus argumentos, como lo son los conectivos, las nominalizaciones y palabras derivadas. Además, durante el ejercicio de diálogo los estudiantes utilizan argumentos estructurados y razonamientos vinculados a elementos extrareferenciales.

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

Debido a las particularidades de los grupos, Fernández Villardón et al. (2021) mencionan que los resultados arrojados son en suma satisfactorios, pues no sólo se contemplan mejora de habilidades de comprensión lectora, sino competencias comunicativas como lo son la toma de turno, desarrollo de vocabulario, participaciones pertinentes, empoderamiento, aumento del comportamiento prosocial, entre otros. Asimismo, un aspecto a destacar es el involucramiento de agentes como los familiares, quienes ayudaban a los estudiantes a preparar sus lecturas. En

algunas sesiones incluso se incluyó su participación presencial lo cual coadyuvó a crear un ambiente particular de colaboración, brindándole a los participantes una perspectiva diferente, desarrollando altas expectativas y promoviendo un modelo más normalizado de comportamiento. La implementación también desarrolló en los participantes el gusto por la lectura y mejoró las relaciones sociales entre ellos.

1.3.3. Promoción de la lectura con adolescentes en contextos académicos

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

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

conversaciones. Es posible inferir que para los adolescentes la lectura satisface por igual necesidades emocionales, intelectuales y sociales. Razones por las cuales se propone que durante la promoción de la lectura se apueste por modelos holísticos.

Aguilar Cabrera y Blasco Serrano (2015) mediante una investigación acción analizan los procesos de mejora de comprensión lectora en un ambiente de diálogo igualitario. La intervención fue realizada con un grupo de estudiantes del nivel 4º de ESO. El estudio transversal dio cuenta cómo los alumnos desarrollaron una capacidad metacognitiva de evaluación de los propios errores. Asimismo, durante el primer mes de la intervención se registró una mejoría en las habilidades comunicativas durante la participación en clase con una escucha más atenta hacia los compañeros de clase, y una colaboración más activa. Por otra parte, también se observó un cambio de percepción ante la lectura y el aprendizaje. Además los autores registraron datos cuantitativos obtenidos de un pre test y un post test en los que se registró una mejora a nivel grupal.

1.4 Breve caracterización del proyecto

Este proyecto busca incrementar la comprensión lectora de un grupo de estudiantes de nivel bachillerato, cuyo rango de edad oscila entre los 16 y 19 años, mediante la implementación de TLD. La propuesta se realiza a partir de un entendimiento holístico de la lectura, el cual integra tanto los enfoques de carácter lingüístico, cognitivo y sociocultural; puesto que la comprensión lectora, de igual manera, deberá ser entendida a través de este filtro múltiple.

La intervención contempla la promoción de la lectura placentera, al utilizar una metodología diseñada con el propósito de lograr una formación de lectores integral. Por consiguiente, uno de los objetivos es dotar a los estudiantes de herramientas sensibles para el

acercamiento a los discursos estéticos, así como de recursos que desarrollen sus capacidades cognitivas y críticas.

Por otra parte, siguiendo el sentido de la lectura como una práctica sociocultural y de la apuesta por literacidades múltiples, se concibe la creación de entornos adecuados para el acercamiento a la cultura escrita desde una mirada polifónica. Se prevé que el contexto áulico se transforme mediante el diálogo igualitario y el uso de las TIC, de manera que, a su vez, se propicie la construcción de un conocimiento desde la interacción de intersubjetividades.

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

2.1 Delimitación del problema

2.1.1 *El problema general*

Ante los nuevos retos que presenta el mundo contemporáneo, la lectura y la escritura se convierten en los pilares estratégicos del desarrollo de las naciones. En el 2015 la ONU publica la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Se contempla por primera vez a la lectura, —junto con las competencias de escritura y matemáticas, así como otras de carácter no cognitivo— como elementos clave para potenciar el desarrollo educativo (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2018). Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Cultura (2020) —UNESCO por sus siglas en inglés—, reconoce la importancia que cobran los libros y el acto de leer en la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura, y la superación individual y colectiva de los seres humanos.

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

Los registros disponibles dan cuenta que la población lectora en México es reducida, fenómeno al que se le suma el conjunto de concepciones que los mexicanos tienen sobre la

lectura. Mayoritariamente se considera a la práctica lectora como una actividad utilitaria con fines académicos, asociada a cierto sector social, o dependiente del estatus económico. Los resultados de las encuestas nacionales demuestran que los impactos del sistema de creencias se ven reflejados en (a) que se lee principalmente con fines prácticos; (b) que las personas con mayor nivel de escolaridad son quienes más horas leen en promedio; (c) que las familias con mayor ingreso per cápita son quienes dedican más horas a la lectura durante su jornada (Secretaría de Educación Pública, [SEP], 2019).

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

2.1.2 El problema específico

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] (2002) reconoce que una de las etapas críticas del desarrollo humano es la adolescencia, pues en ésta se gestan conductas y solidifican hábitos que habrán de permanecer durante la adultez. Las características a nivel neurofisiológico de los adolescentes, además, los convierten en una población vulnerable. Uno de los grandes retos a nivel internacional es asegurar la calidad de vida de la juventud. Por lo que se ha implementado en la agenda mundial generar entornos en los que se reconozca a los jóvenes

como actores sociales, libres de ejercer derechos y responsables de cumplir con obligaciones. Asimismo, según las políticas adoptadas por UNESCO, (2020) la educación no ha dejado de ser una de las prioridades de las políticas globales, al ser considerada un derecho humano y un motor para alcanzar el desarrollo sostenible y la paz.

Las evaluaciones internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos —PISA, por sus siglas en inglés— de la Organización para la Cooperación de Desarrollo Económico (OCDE) dan cuenta que uno de los problemas que enfrenta México es el del rendimiento académico de la población estudiantil, cuyos resultados fueron inferiores al promedio propuesto por la OCDE. Asimismo, se registró que durante el 2018 al menos el 45 % de los alumnos presenta una deficiencia considerable en la competencia lectora (Salinas et al., 2019).

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

Es importante recalcar que los indicadores sobre prácticas lectoras en jóvenes resultan esperanzadores respecto a los obtenidos de la población adulta. La encuesta realizada por Citibanamex e IBBY México (2019) arroja que los adolescentes de zonas urbanas entre 15 y 17 años disfrutaban mucho de la lectura suponiendo el 78 % de esta población. Asimismo, los jóvenes

no universitarios superan la tasa nacional de libros leídos al año con un 4.2 de libros frente al 3.8 de la población adulta. No obstante, es necesario acotar que sólo el 25 % acostumbra a leer contenidos literarios, para lo cual se prefiere el formato impreso.

La crisis sanitaria que ha tenido lugar desde el año 2019 hasta la fecha 2021, tuvo como consecuencia un rezago educativo y un embotamiento emocional de los alumnos, en especial en aquellos cuyas edades se encuentran en etapas críticas de desarrollo. INEGI (2020) registra una deserción de al menos el 35.9 % de la población estudiantil en el nivel medio superior a causa de la pandemia. Aunque se ha buscado resolver el problema mediante la implementación de las TIC para los entornos educativos, el panorama en general no parece prometedor.

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

2.1.3 El problema concreto

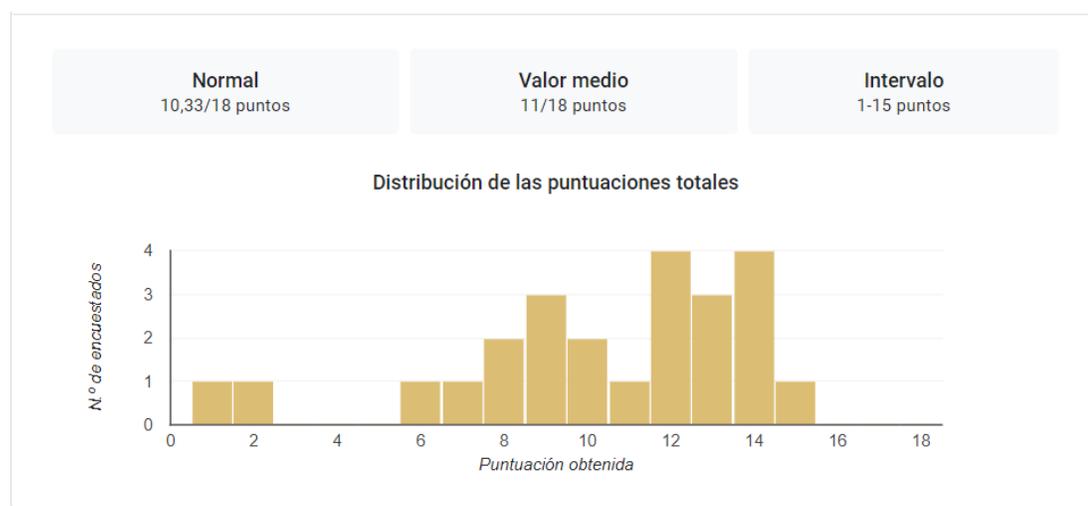
El grupo seleccionado corresponde al 3° B de la escuela de bachilleres Artículo Tercero Constitucional Vespertina, integrado por 31 alumnos, cuyas edades oscilan entre los 15 y 18 años. Los jóvenes ingresaron a la educación media superior durante la crisis sanitaria, razón por la cual hasta el momento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

El día miércoles 7 de octubre de 2021, después de una breve presentación, a las 18:00 horas se realizó la aplicación de una prueba estandarizada adaptación de Abusamra et al. (ver Apéndice A) para medir los índices de comprensión lectora. Del total de la muestra, 31 alumnos,

se obtuvieron 24 resultados. El intervalo de respuestas correctas tiene una puntuación 1-15 sobre 18 preguntas evaluadas. El 45.8 % de la muestra, 11 alumnos, obtiene resultados de 12-14 respuestas correctas, mientras el 37.5 % obtiene resultados de 1-9 aciertos, cifra por debajo del índice promedio (Figura 1).

Figura 1

Puntuación obtenida por los estudiantes de 3° B de Artículo Tercero Constitucional Vespertina en una prueba de comprensión lectora



De forma posterior y asíncrona fue aplicada una encuesta sobre hábitos lectores (ver Apéndice B). Se reporta que el 57.9 % de la muestra dedica menos de una hora a la semana a la lectura por placer, mientras que el 36.8 % lee entre una hora y dos por semana, y sólo el 7 % dedica más de dos horas (Figura 2).

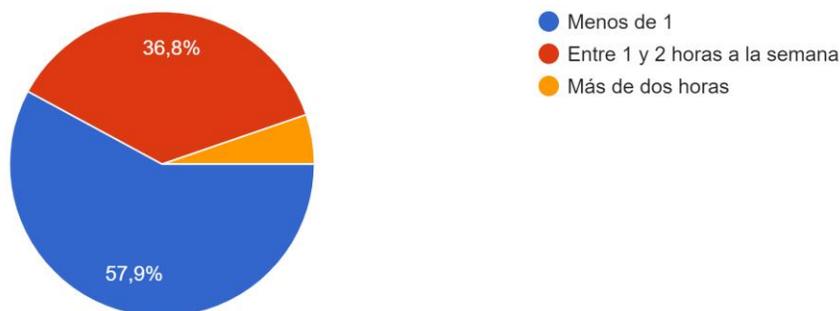
Figura 2

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

Constitucional Vespertina

Aproximadamente ¿Cuántas horas dedicas a leer por gusto?

19 respuestas



El 57.9 % de los estudiantes respondió que le gusta medianamente la lectura según una escala linkert. Las variantes discursivas por las que los estudiantes tienen preferencia son diversas, el 36.8 % se decanta por narrativa, el 26.5 % por divulgación científica, mientras el 10.5 % por poesía, de igual forma que el 10.5 % que tiene inclinación por textos dramáticos y el 15.9 % por otro tipo como textos religiosos, canciones. En cuanto a las características del contexto familiar el 36.8 % mantiene que ningún miembro de su familia es lector, el 26.3 % registra que su madre lo es, el 5.3 % sitúa al padre como principal lector y el 31,6 % a otros familiares. Asimismo, la mayor parte del grupo, 72.2 %, menciona que en su hogar poseen entre 1-15 libros, el 16.7 % mencionó que ninguno, y sólo el 11.1% un número mayor a 15. Además, el 83.3 % de la muestra respondió que no realiza sociabilización de sus lecturas (Figura 3).

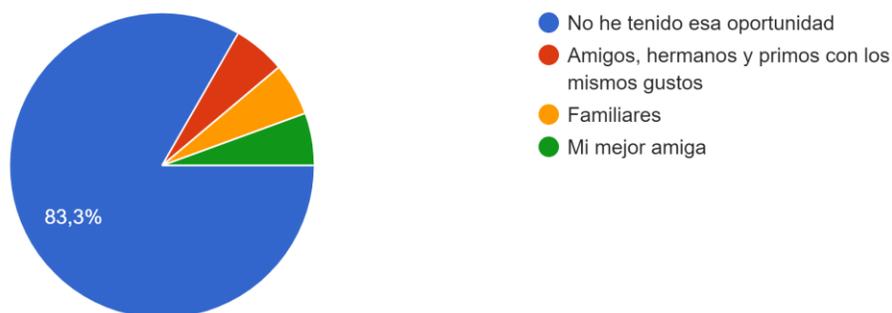
Figura 3

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

Vespertina

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

18 respuestas



Ninguno de los encuestados reporta que realice actividades relacionadas a conversaciones literarias dentro de los ambientes educativos.

2.2 Justificación

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

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

Por otra parte, se contempla atender los nuevos requerimientos de la sociedad del conocimiento. En la cual se convierte en un imperativo que el individuo cuente con una competencia básica en las múltiples literacidades. El presente estudio de caso busca el registro del impacto que pueda tener una intervención contextualizada. Se pretende mostrar si la implementación de TLD desarrolla la comprensión lectora de los alumnos, además de entender la posible correlación entre la lectura placentera autónoma y el desempeño académico. De manera que los datos registrados aportarán las bases metodológicas para la implementación o diseño de estrategias similares en nuevos grupos.

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

Es necesario repetir que el desarrollo social es un tema que depende tanto de un marco normativo como de una participación de los actores sociales. El papel de padres, docentes y

demás actores sociales es imprescindible para la creación de entornos que potencialicen el desarrollo de la juventud. Probablemente, la escuela suponga uno de los contextos adecuados para realizar intervenciones, pues al ser medianamente democrática, es posible hallar identidades similares, pero con problemáticas particulares.

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

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

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general

Promover la lectura placentera y la crítica literaria en los alumnos del 3° B de la escuela de bachilleres Artículo Tercero Constitucional Vespertina mediante la implementación de TLD. La conversación en torno a las obras literarias y artísticas pretende coadyuvar al desarrollo de una comprensión lectora profunda. Asimismo, el ejercicio dialéctico busca posibilitar que los estudiantes constituyan un horizonte propio de sentido. La intervención contempla el uso de estrategias de animación diversas a fin de fomentar una experiencia estética a partir de las lecturas. Además, la propuesta busca incentivar el uso de la lectura y la escritura en contextos

diversos, que fluctúan entre lo análogo y lo digital, y contemplan una amplia gama de géneros discursivos.

2.3.2 *Objetivos particulares*

- Promover la lectura placentera y la crítica literaria en los alumnos del 3° B de la escuela de bachilleres Artículo Tercero Constitucional Vespertina a través de la implementación de TLD.
- Coadyuvar al desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos mediante conversaciones en torno a productos estéticos. Con apoyo del mediador el estudiante vislumbrará los diferentes niveles de significación de un texto.
- Potenciar el desarrollo de un criterio personal que integre la perspectiva colectiva mediante el diálogo igualitario.
- Fomentar una experiencia estética al utilizar diferentes estrategias de animación de la lectura.
- Impulsar el uso contextualizado de la lectura y la escritura, al acercar a los estudiantes una cartografía lectora con una amplia gama de variantes discursivas.

2.4 Hipótesis de intervención

La promoción de la lectura los alumnos del 3° B de la escuela de bachilleres Artículo Tercero Constitucional Vespertina a través de la implementación de TLD potenciará el desarrollo de la competencia lectora del estudiante. El ejercicio dialéctico igualitario permitirá el desarrollo de un criterio personal que integre la perspectiva colectiva. A su vez la exposición a múltiples recursos de animación enriquecerá la experiencia del estudiante conduciendo a una experiencia estética. Por otra parte, la exposición a una gama de variantes discursivas impulsará el desarrollo de competencias comunicativas de lectura y escritura.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Modelo metodológico

La intervención se desarrolla bajo el modelo metodológico de estudio de caso, el cual realiza un seguimiento de un individuo o grupo para observar ciertos fenómenos. Este modelo posibilita medir y registrar la conducta de las personas involucradas. Al mismo tiempo, supone una herramienta que permite comprender las dinámicas presentes en escenarios específicos (Martínez Carazo, 2006). El modelo ha sido elegido en función de entender a la lectura como una práctica contextualizada que responde a circunstancias únicas. Por supuesto, se contempla la dificultad enfrentada por el número de variantes que pueden influir durante el desarrollo de la intervención, las cuales a su vez generen un impacto considerable en la amplitud de la documentación.

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

3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención

La institución educativa de bachilleres Artículo Tercero Constitucional Vespertina, con domicilio en Avenida Adolfo Ruiz Cortines número 2901, de la colonia Unidad Magisterial, en la ciudad de Xalapa-Enríquez, Veracruz, C.P. 91094. Fue fundada en el año de 1963, bajo la gubernatura del licenciado Rafael Murillo Vidal. Debido a su trayectoria temporal, su estatuto como escuela pública y la ubicación de sus instalaciones, se ha perfilado como una de las preparatorias más reconocidas a nivel regional, razón por la cual su matrícula está integrada por un amplio número de estudiantes.

Como se ha puntualizado, la crisis sanitaria ha generado impactos significativos en el desempeño de ejercicios sociales. Durante una entrevista personal, el director de la institución César Carlos Ramo Muñoz manifestó un interés particular por las actividades enfocada a la promoción de la cultura, en específico por aquellas que además potencien el desarrollo académico de los estudiantes.

El plan curricular de la Dirección General de Bachilleres, contempla dos cursos progresivos de Taller de Lectura y Redacción; y dos de Literatura, como parte de la formación de los estudiantes de educación media superior. A su vez la matrícula de la escuela se integra por tres niveles activos 1er, 3er, 5to semestre durante los meses agosto-enero y 2do, 4to, y 6to semestre durante el periodo febrero-julio, con seis grupos en cada nivel.

El grupo 3° B está compuesto por 31 alumnos, cuyas edades oscilan entre los 15 y 18 años. Los jóvenes ingresaron a la educación media superior durante la crisis sanitaria, razón por la cual hasta el momento no han tenido clases presenciales de este nivel. Sus labores académicas han consistido sobre todo en la entrega periódica de actividades mediante la plataforma de Google Classroom y la programación de sesiones síncronas una vez por semana para cada

asignatura mediante videoconferencias de Google Meet. Se reporta que al menos el 50 % de los estudiantes presenta una dificultad para la asistencia periódica a sus clases virtuales, además de que las participaciones suelen concentrarse en los mismos participantes. Por otra parte, los estudiantes manifiestan que casi no han tenido la oportunidad de solventar lazos significativos por la poca convivencia que han generado.

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

3.3 Estrategia de intervención

La estrategia de intervención fue diseñada en cuatro fases (a) previa, (b) inicial, (c) evolutiva, y (d) final. Para la fase previa se contempló la gestión con las autoridades pertinentes, fue agendada una entrevista personal con el director de la institución educativa Artículo Tercero Constitucional Vespertina. Asimismo, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con la docente a cargo del grupo en la materia de literatura. Se llegó al acuerdo de implementar diez sesiones sincrónicas semanales durante los meses de octubre 2021 a enero de 2022. Debido a que el diálogo igualitario supone el pilar base de las TLD se realizarán sesiones síncronas de 50 minutos en la plataforma de Google Meet, con la finalidad de no perder la interacción espontánea conversacional.

Durante la fase inicial se contactó a los estudiantes para plantear los parámetros del proyecto, y aplicar tanto una prueba diagnóstica como una encuesta sobre hábitos lectores. Ambos instrumentos fueron aplicados a un grupo control de la misma institución. En la primera sesión fue programada la primera lectura bajo criterio del promotor, ésta fue puesta en discusión en la semana siguiente.

El diseño de las sesiones, de la fase evolutiva, atiende a una actividad de calentamiento —lectura gratuita, gamificación, presentación de elementos extrareferenciales—, seguido del comentario de los textos centrales. Una parte fundamental de las sesiones es llevar a cabo una reflexión en torno a las variantes discursivas. Por lo que, para los fines que persigue la intervención, se articuló una selección de textos, también llamada cartografía lectora (ver Apéndice C). La cartografía lectora propuesta posee un eje principal: explorar las diferentes facetas humanas. Fue recuperada una lista de autores de diversos orígenes étnicos, así como la inclusión de distintas épocas. Por otra parte, su configuración responde a tres etapas de intervención. En primera instancia se hace un recorrido por las etapas de desarrollo de la infancia a la adultez, se opta por el uso de narraciones con la finalidad de atender los grados de dificultades que pueden tener los lectores novatos. Posteriormente, se hace una exploración de los distintos ámbitos de relevancia en la vida cotidiana: la muerte, el tiempo y el lenguaje; durante esta fase se utilizarán diversos tipos de géneros discursivos poesía, microficción, teatro y necronarrativas, de manera que el lector vislumbre los mecanismos semióticos que se usan para manifestar una experiencia determinada, asimismo se complementa la experiencia estética mediante música, imagen y performance. Finalmente, en la Parte III. Una mirada actual: cruce de intersubjetividades, se hará uso de discursos de no ficción, con la finalidad de explorar diversos testimonios de la contemporaneidad. La lectura dará apertura al diálogo del lector con su propia experiencia personal. Durante las sesiones sincrónicas, se realiza una exploración de los motivos que llevan a un autor a tomar un conjunto de decisiones retóricas. Y se cuestiona la postura del lector frente a los textos. Se utilizan pasajes específicos postulados por el promotor o los alumnos.

Asimismo, como estrategia se han implementado, antes de cada sesión, actividades asíncronas con la finalidad de fomentar una reflexión previa. Una de las tareas del promotor es incentivar la participación de los alumnos para que externen temas de su interés. De manera continua se les pregunta a los participantes qué tipo de temáticas o géneros les gustaría abordar.

Por otra parte, para diversificar la experiencia se han utilizado otras estrategias de promoción de la lectura. De forma que se genere la ampliación de modelos mentales sobre la lectura, a través de experiencias significativas que posibiliten verla como una actividad abarcadora. Se ha hecho uso de las TIC, con la creación de un sitecom (<https://sites.google.com/view/hablemosobrelibros/inicio>) (ver Apéndice D), salas de cine, e implementación de cuestionarios. De recursos audiovisuales como videos, música, performance y presentación de imágenes. Por otra parte, se fomentan la escritura crítica y literaria.

3.4 Metodología de evaluación

La metodología de evaluación se diseñó en tres fases: (a) diagnóstica, mediante la aplicación de una prueba estandarizada, un cuestionario sobre hábitos lectores; (b) evolutiva, usando una técnica de observación participante, el registro de las sesiones grabadas para su posterior análisis, y la curva de mejoramiento en actividades, y (c) final, en la que se llevará a cabo una segunda realización del test, una encuesta y una entrevista semiestructurada a algunos estudiantes seleccionados que representen los niveles de desarrollo en la intervención.

3.4.1 Fase diagnóstica

El día miércoles 7 de octubre de 2021, después de una breve presentación, a las 18:00 horas se realizó la aplicación de una prueba estandarizada. Ésta consistió en una adaptación del Test leer para comprender II (Abusamra, et al. 2014) (ver Apéndice A). Fueron seleccionados dieciocho ítems correspondientes a las áreas de (a) esquema básico del texto, (b) hechos y

secuencias, (c) semántica léxica, (d) estructura sintáctica, (e) cohesión, (f) inferencias, (g) intuición del texto, (h) jerarquía del texto, (i) modelos de situación, y (j) errores e incongruencias. Los ítems fueron seleccionados según principios de economía y dificultad.

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

3.4.2 Fase evolutiva

La fase evolutiva se ha realizado mediante el registro de las participaciones significativas durante las sesiones, las cuales son documentadas en grabaciones de audio e imagen y un formato de bitácora. Los estudiantes además realizan actividades asíncronas relacionadas con la lectura, como lo son la resolución de pequeños cuestionarios donde se les solicita una argumentación de sus respuestas. Dichas actividades son retroalimentadas y sirven como punto de referencia para el diseño de las sesiones. Las participaciones y actividades han sido evaluadas según su calidad y pertinencia con la finalidad de evaluar una curva de mejoramiento.

3.4.2 Fase final

Se contempla la aplicación de un test para medir el índice de competencia lectora, así como entrevistas semiestructuradas a casos seleccionados como representativos del grupo, con la finalidad de percibir cambios en la significación de las prácticas lectoras y reconocer las potenciales áreas de oportunidad.

CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN

4.1 Descripción de actividades y productos

En este apartado se detallan en extenso las actividades que se realizarán. Cada actividad cuenta con su descripción, producto a obtener y el tiempo en el que se espera realizar.

Tabla 1

Actividades y productos

Actividad	Descripción de la actividad	Producto por obtener	Semanas
Elaboración de cartografía.	Se delimitarán los objetivos de la cartografía y se hará la selección de textos conforme.	Cartografía lectora.	2
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
Aplicación de instrumentos diagnósticos.	Se realizará el diseño del cuestionario sobre comprensión lectora, así como de una encuesta de hábitos lectores. Se procederá a su aplicación y un análisis preliminar de datos obtenidos.	Informe preliminar de datos.	4
Intervención.	Se realizarán las actividades de la intervención.	Bitácoras, grabaciones y producción escrita de los participantes.	10
Cuestionario final.	Se realizará el diseño del cuestionario sobre comprensión lectora, así como de una encuesta de hábitos lectores. Se procederá a su aplicación y un análisis preliminar de datos obtenidos.	Informe preliminar de datos.	3

Captura de datos.	Se harán las triangulaciones correspondientes, así como el registro estadístico de los datos obtenidos durante la intervención.	Gráficas de resultados.	4
Análisis de resultados	Se obtendrán las conclusiones de los datos.	Resultados de investigación.	8
Redacción de trabajo recepcional	Se realizará la redacción final del trabajo recepcional, se pondrán en práctica las recomendaciones del consejo.	Trabajo recepcional.	12
Gestión de examen	Realizar las gestiones administrativas necesarias para presentar el examen de titulación.	Certificado y título.	12

Figura 4*Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura*

Actividad	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL-AGO	Producto a obtener
Elaboración de la cartografía	1	1										Cartografía
Elaboración del protocolo	4	4	4	2								Protocolo
Aplicación de instrumento diagnóstico		1										Informe de resultados
Intervención		2	4	2	2							Bitácoras, producción escrita
Cuestionario final					1							Informe de resultados
Captura de datos					4							Informe estadístico
Análisis						4	4					Resultados de investigación
Redacción de trabajo recepcional					4	4	4					Trabajo recepcional
Gestión de examen									4	4	4	Certificado y título

REFERENCIAS

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., y Cornoldi, C. (2014). *Test leer para comprender II: evaluación de la comprensión de textos*. Paidós.
- Abusamra, V., Cartoceti, R., Raiter, A., y Ferreres, A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Psico*, 39(3), 352-361.
- Aguilar Cabrera, H. O., y Blasco Serrano, A. C. (2015). *Comprensión lectora y Competencia dialógica. Aplicación de un programa de comprensión lectora en el aula a partir del Modelo Pass y el aprendizaje dialógico* [Trabajo de fin de Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas, Universidad de Zaragoza]. ZAGUAN.
<https://zaguan.unizar.es/record/47118?ln=es>
- Aullón de Haro, P. (2019). Lectura estética como arte y problema académico entre el siglo XX y la globalización. En E. M. Ramírez Leyva (coord.), *De la lectura académica a la lectura estética* (pp. 3-17). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/L217
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Barthes, R. (1993). *El placer del texto*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural: escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Carbonell, S. (2008). Educación estética para jóvenes y adultos: los paseos culturales. *Decisio*, 65-71.

- Cartwright, K.B. (2015). *Executive skills and reading comprehension. A guide for educators*. The Guilford Press.
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad*. Universidad de Concepción de Chile. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Paidós.
- Cassany D., y Aliagas Marín, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En D. Cassany (coord.), *Para ser letrados*. Paidós.
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Evento comunicativo. En *Diccionario de términos clave de enseñanza de lengua española*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/eventocomunicativo.htm
- Citibanamex e IBBY México. (2019). *Segunda encuesta nacional sobre consumo digital y lectura entre jóvenes mexicanos*.
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site/destacados/2da-encuesta-medios-digitales.pdf>
- Colorado Ruiz, A., y Ojeda Ramírez, M. M. (2021). Fortaleciendo el hábito lector en profesionistas y universitarios mediante la lectura dialógica. *Investigación bibliotecológica*, 35(87), 151-170.
https://www.researchgate.net/publication/351661802_Fortaleciendo_el_habito_lector_en_profesionistas_y_universitarios_mediante_la_Lectura_dialogica
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2018). *La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*.

Organización de las Naciones Unidas.

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

Community of Research on Excellence for All. (2018). *Formación en comunidades de aprendizaje. Módulo 7. Tertulias literarias dialógicas*. Step4seas.

<https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/600/aa2d578d1688a780008e6dbf3e2c8a52.pdf>

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal* (4), 164-195.

Craik, K. (1968). *The Nature of Explanation*. Cambridge University Press.

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

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

Eco, U. (1993). *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto*. Editorial Lumen.
(Trabajo original publicado en 1981)

FilosofíaOrg. (2021). Estética. En *Diccionario filosófico. Manual de materialismo histórico. Una introducción analítica*. <https://www.filosofia.org/enc/ros/estet.htm>

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

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

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

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

- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Paidós.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2002). *Adolescencia: Una etapa fundamental*. UNICEF: División de comunicaciones.
- Gadamer, H. (1993). *Poema y diálogo*. Gedisa.
- Gardner, H. (1987). *The Mind's New Science: A History of the Cognitive Revolution*. Basic Books.
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace*. Paidós.
- Gee, J. (1999). *The new literacy studies and the "social turn."* Educational Resources Information Center.
- Gonzalez Bernal, L. N., Porras Gutiérrez, I. N., y Quintero Buitrago L. G. (2020). *El constructo modelos mentales y campos de la psicología: una revisión bibliométrica* [Tesis de licenciatura en Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio UC. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/20065/2/2020_modelos_mentales_psicologia.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In *Sociolinguistics*, eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Penguin Books.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2020, 20 de febrero). *Módulo sobre Lectura (Molec): Principales resultados febrero 2020*.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (2018). *Programa de alfabetización y abatimiento del rezago educativo 2014-2018: Informa de avance y resultados 2018*.

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/442745/Informe de Avances y Resultados_2018-INEA.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/442745/Informe_de_Avances_y_Resultados_2018-INEA.pdf)

Jarvio Fernández, O. A., y Ojeda Ramírez, M. M. (2018). La lectura no utilitaria en la universidad en la era digital. Un análisis multivariante que ubica el texto impreso en la lectura de literatura. *Palabra Clave (La Plata)*, 7(2).

<https://doi.org/10.24215/18539912e051>

Jonhson-Laird, P. N. (1983). *Mental models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness*. Cambridge Press.

López de Aguilera, G. (2019). Developing school-relevant language and literacy skills through dialogic literary gatherings. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 51-71. <https://doi.org/10.17583/ijep.2019.4028>

Luengas Palacios, I. (2021). *Leer por placer para filosofar con libertad: Promoción virtual de lectura literaria como estímulo del quehacer filosófico* [Trabajo recepcional Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana].

Manterola, C., Quiróz, G., Salazar, P., y García, N. (2019). Metodología de los tipos y diseños de estudio más frecuentemente utilizados en investigación clínica. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 30(1), 36-49. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2018.11.005>

Márquez Jiménez, A. (2017). A 15 años de PISA: resultados y polémicas. *Perfiles Educativos*, 34 (156), 3-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250923001>

Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (s.f.). *El programa PISA de la OCDE Qué es y para qué sirve*. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2017). *Marco de evaluación y análisis de PISA para el desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias*. <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework%20PRELIMINARY%20version%20SPANISH.pdf>
- Partido Calva, H. M. (1994). *Lectura y práctica docente: un acercamiento*. Instituto Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/5821/Pubmari.htm?sequence=2&isAllowed=y>
- Peirce, C. S. (2004). *¿Qué es el pragmatismo?* Universidad de Navarra. <https://www.unav.es/gep/WhatPragmatismIs.html> (Fecha de publicación original 1904).
- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Anagrama.
- Probst, R. E. (1987). *Transactional theory in the teaching of literature*. ERIC digest. ERIC Clearinghouse on reading and communication skills urbana IL. <https://www.ericdigests.org/pre-926/theory.htm>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf

- Pirella Morillo, J. (2019). Lectura estética como estrategia transversal para la formación académica de profesionales universitarios. En E. M. Ramírez Leyva (coord.), *De la lectura académica a la lectura estética* (pp. 35-49). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/L217
- RAND Reading Study Group, & Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation.
<http://www.jstor.org/stable/10.7249/mr1465oeri>
- Remolina-Caviedes, J. F. (2019). Crítica de las políticas de evaluación externa de Colombia y Brasil. *Folios*, (50), 173-188. <https://doi.org/10.17227/folios.50-10228>
- Rosenblatt, L. M. (1978). *Writing and reading: the transactional theory*. The National Institute of Education.
- Salinas, D., De Moraes, C., y Schwabe, M. (2019). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA-2018 Resultados*. OCDE.
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Sánchez Chévez, L. E. (2013). La comprensión lectora: hacia una comprensión sociocultural. *Diálogos*, (12), 7-16.
<http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2094/1/La%20compension%20lectora%20hacia%20una%20aproximacion%20sociocultural.pdf>
- Sanz Ponce, R., Serrano Sarmiento, Á., y González Bertolín, A. (2020). PISA: el precio pedagógico de una evaluación internacional. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22, Artículo e22. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e22.2673>

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

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

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

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

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

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

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

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

Suárez Galvis, V. (2014). Lectura de textos literarios y conversación: traspasando los límites de la etnometodología. *Praxis & saber. Revista de investigación y pedagogía*, 5(9), 81-101.

<https://doi.org/10.19053/22160159.2996>

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

Uceira Rey, E. (2011). Relaciones entre el desarrollo del lenguaje oral, la lectura y la escritura.

Quaderns digitals, (70).

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11115

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.

Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.

<https://doi.org/10.35362/rie460717>

Wilkinson, K., Andries, V., Howarth, D., Bonsall, J., Sabeti, S., & McGeown, S. (2020).

Reading During Adolescence: Why Adolescents Choose (or Do Not Choose) Books.

Journal of adolescent & adult literacy, 64(2), 157-166. <https://doi.org/10.1002/jaal.1065>

Yepes Osorio, L. B. (1999). La animación de la lectura: un viejo invento. *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*.

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n2/21_02_Yepes.pdf

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D.

Cassanny (coord.), *Para ser letrados*. Paidós.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, C., y Villegas, B. (2013). Uso de las aulas virtuales bajo la modalidad de aprendizaje dialógico interactivo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (19), 121-141. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65232225008.pdf>
- Aguilar Ródenas, C., Olea, M. J. A., Padrós Cuxart, M., y Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 31-44.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180003.pdf>
- Barnett, T. (2015). Platforms for social reading: The material book's return. *Scholarly and Research Communication*, 6(4), Article 0401211.
https://www.researchgate.net/profile/Tully-Barnett/publication/315501978_Platforms_for_Social_Reading_Material_Imagery_in_Digital_Book_Formats/links/592c38d1aca27295a81094cc/Platforms-for-Social-Reading-Material-Imagery-in-Digital-Book-Formats.pdf
- Briones, G. (2006). *Teorías de las ciencias sociales y de la educación. Epistemología*. Trillas.
- Cassany, D. (2012). *En línea: leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Anagrama.
- Centro de Estudios Mineduc. (2020). *Literacidad literaria digital en la escuela*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación.
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. (2013). *Jóvenes lectores. Caminos de formación*. CERLAC, Ministerio de Educación y Cultura.

Cordón García, J. A. (2018). Libros electrónicos y lectura digital: los escenarios del cambio.

Palabra Clave (La Plata), 7(2), Artículo e044. <https://doi.org/10.24215/18539912e044>

Cordón-García, J. A., Alonso-Arévalo, J., Gómez-Díaz, R., & Linder, D. (2013). *Social reading:*

platforms, applications, clouds, and tags. Chandos Publishing.

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

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

Gutiérrez Fresneda, R. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la

comprensión lectora. *Investigaciones sobre lectura*, (5), 52-58.

<https://www.redalyc.org/journal/4462/446243923005/html/>

Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora vs competencia lectora: qué son y qué relación

existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*, (1), 65-74.

<https://doi.org/10.37132/isl.v0i1.17>

Kendou, P., van den Broek, P., Helder, A. & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading

comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research &*

Practice, 29(1), 10-16. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>

Lorenzo, J. R. (2013). *Perspectiva histórica de las investigaciones psicológicas en lectura*.

Ansenunza. <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/744>

Li, W., & Wu, Y. (2017). Adolescents social reading: motivation, behaviour, and their

relationship. *The Electronic Library*, 35(2), 246-262. [https://doi.org/10.1108/EL-12-](https://doi.org/10.1108/EL-12-2015-0239)

2015-0239

Malagón Moreno, J. D., y González López, I. (2018). Evaluación del impacto de las tertulias

literarias dialógicas en comunidades de aprendizaje. *Estudios sobre propuestas y*

experiencias de innovación educativa, 22(4), 111-132.

<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8400>

Martínez-Ubillús, G. C., y Carrión-Barco, G. (2021). Tertulia literaria virtual como estrategia para la mejora de la convivencia escolar. *Desafíos*, 12(1), Artículo e268.

<https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.1.268>

Mirabal Patterson, Ania. (2008). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos.

En M. Godotti, M. V. Gómez, J. Mafra y A. Fernandes de Alencar (compiladores), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/12Patter.pdf>

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 23(89), 65-80.

<http://dx.doi.org/10.1174/021037000760088099>

Valls, R., y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 11-15.

<https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180001.pdf>

Zeng G. (2018) The dialogic turn in cognitive linguistic studies: From minimalism, maximalism to dialogicalism. *Cogent Education*, Article 1537907.

<https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1537907>

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

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

APÉNDICES

Apéndice A

Adaptación del Test Leer para comprender II

1/12/21 2:19

Leer para comprender

Leer para comprender

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

Correo *

a***** @articulo3vespertina.com

Nombre completo *

A|_***** G|*****

1/12/21 2:19

Leer para comprender

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

El doctor Alejo murió asesinado. Indudablemente murió estrangulado.

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

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

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

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

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

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

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

1/12/21 2:19

Leer para comprender

¿En qué lugar sucede el primer asesinato? *

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

Lee el siguiente texto y responde las preguntas.

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

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

1/12/21 2:19

Leer para comprender

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

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

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

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

¿Por qué Laura habrá huido sin hablar con Armando?

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

1/12/21 2:19

Leer para comprender

Lee la copla "Hacer un puente" y responde

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

La expresión una "playa sin verano" significa: *

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

"Desasosiego" significa: *

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

1/12/21 2:19

Leer para comprender

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

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

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

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

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

La primavera fue una fiesta
Agencia Eñe

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

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

1/12/21 2:19

Leer para comprender

¿Qué quiere decir el que escribe este tweet? *



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

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

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

1/12/21 2:19

Leer para comprender

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

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

Visible,

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

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

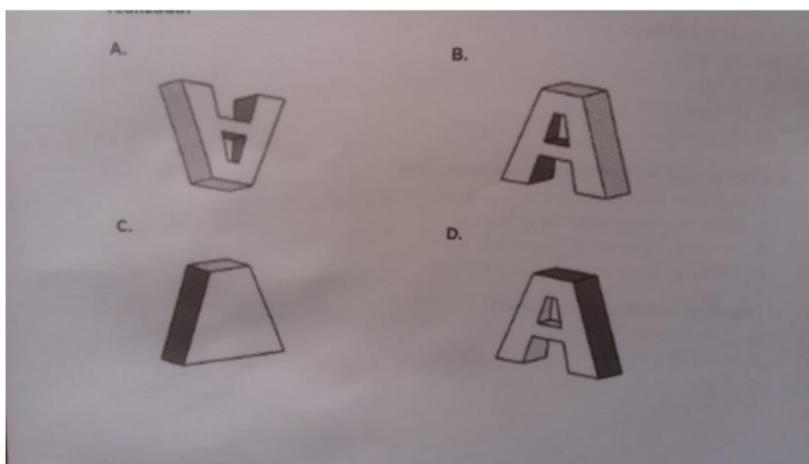
- Las cerámicas miden 0.4m x 0.4m
- Las cajas importadas contienen 30 unidades.
- Dos dormitorios son iguales.
- Las cajas nacionales tienen 20 unidades,

1/12/21 2:19

Leer para comprender

Lee con atención la situación siguiente

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



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

- A
- B
- C
- D

1/12/21 2:19

Leer para comprender

¿Qué palabra sustituye al término pengo? *

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

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

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

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

Hacer se. _____

1/12/21 2:19

Leer para comprender

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

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

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Apéndice B

Encuesta sobre hábitos lectores

Encuesta sobre hábitos de lectura

Nombre completo

Sayago Fernández Hugo

Edad

16

Género

Mujer

Hombre

Otro: _____

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

Nada 1 2 3 4 5 Mucho

1/12/21 22:42

Encuesta sobre hábitos de lectura

Aproximadamente ¿Cuántas horas dedicas a leer por gusto? *

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

De las siguientes actividades ¿Cuál prefieres? *

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

¿Realizas una actividad además de tus estudios?

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

1/12/21 22:42

Encuesta sobre hábitos de lectura

¿Cuentas con libros en casa? ¿Aproximadamente cuántos?

- Ninguno
- 1-15
- Más de 15

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

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

¿Acostumbras a leer en formato digital o impreso?

- Digital
- Impreso

1/12/21 22:42

Encuesta sobre hábitos de lectura

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

- 1 2 3 4 5
- Poca dificultad Mucha dificultad

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

- Sí
- No

¿Qué género literario te gusta leer más?

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

Nombra el último libro o texto que leíste por gusto

Poesía amorosa de Jaime Sabines

1/12/21 22:42

Encuesta sobre hábitos de lectura

¿Cuándo lees un texto en qué pones mayor atención?

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

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

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

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

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

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

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

1/12/21 22:42

Encuesta sobre hábitos de lectura

Describe con tres palabras que significa la lectura para ti

Conocimiento, sentimiento e ideas

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Apéndice C

Cartografía lectora lista de lecturas

Parte I: El desarrollo del ser

Sesión 1. Infancia y juventud: el ejercicio del tránsito

Lecturas seleccionadas

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

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

Dinámica de integración

Lectura en voz alta y grupo focal sobre experiencias personales.

Objetivo

Activación de campos semánticos de asociación.

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

Lecturas seleccionadas

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

Dinámica de integración

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

Objetivo

Activación de pensamiento crítico y reflexivo.

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

Lecturas seleccionadas

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

Dinámica de integración

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

Objetivo

Activación de pensamiento crítico y reflexivo.

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

Lecturas seleccionadas

Lectura central:

“Rich boy” (Literature.us, s.f.)

“Intimidad” de Raymond Carver

Ruby Sparks

Dinámica de integración

Grupo focal sobre circunstancias sociales.

Objetivo:

Activación de pensamiento crítico y reflexivo.

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

Sesión 5. La muerte cotidiana

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

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

Dinámica de integración

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

Objetivo

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

Sesión 6. El instante: la condensación del tiempo

Lectura inicial: Haikus

Lectura central: Selección de microficciones.

Dinámica de integración

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

Objetivo

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

Sesión 7. La ruptura del lenguaje

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

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

Dinámica de integración

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

Objetivo

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

Parte III. Una mirada actual: cruce de intersubjetividades

Sesión 8. El horror del día

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

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

Dinámica de integración

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

Objetivo

Activación de pensamiento crítico y reflexivo.

Sesión 9: Una imagen: mil palabras

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

Dinámica de integración

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

Objetivo

Activación de pensamiento crítico y reflexivo.

Sesión 10. Signos de mi época

Lectura central: “Vivir sola” (Gornik, 2019); “Melancolía” (Byung Chul, 2014); “El cuerpo consumidor” (Bauman, 2002).

Dinámica de integración

Lectura en voz alta, grupo focal sobre circunstancias.

Objetivo

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

Referencias de cartografía

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

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

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

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

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

[Película]. Fox Searchlight, Bona Fide.

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatura.us. (s.f.). *Raymond Carver. Intimidación*.

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

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

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

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

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

Szyborska, W. (2013). *Poesía no completa*. Fondo de Cultura Económica.

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

Apéndice D

Interfaz principal del sitecom *Hablemos sobre libros*



GLOSARIO

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

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

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