



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

*De la lectura literaria a la alfabetización académica  
temprana*

**Estudiante: Geovani Martín Velasco Sánchez**

**Tutora: Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández**

Xalapa, Veracruz, diciembre de 2021.

## Contenido

### LISTA DE TABLAS Y FIGURAS iii

Tablas iii

Figuras iv

### INTRODUCCIÓN 5

### CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 8

#### 1.1 Marco conceptual 8

##### *1.1.1 Lectura 8*

##### *1.1.2 Perspectivas de lectura 8*

##### *1.1.2.1. Perspectiva lingüística 9*

##### *1.1.2.2 Perspectiva psicolingüística 9*

##### *1.1.2.3 Perspectiva sociocultural 10*

##### *1.1.3 Las intenciones en la lectura 11*

##### *1.1.3.1 Lectura utilitaria 12*

##### *1.1.3.2 Lectura por placer 13*

##### *1.1.3.3 Lectura literaria 14*

##### *1.1.4 Contexto de pandemia 16*

##### *1.1.4.1 Promoción de la lectura en tiempos de pandemia 17*

##### *1.1.5 Fomento a la lectura 18*

##### *1.1.6 Alfabetización académica 19*

##### *1.1.7 Alfabetización académica temprana 22*

#### 1.2 Marco teórico 23

##### *1.2.1 Constructivismo 23*

##### *1.2.2 Epistemología genética 23*

##### *1.2.3 Teoría sociocultural 25*

#### 1.3 Revisión de casos similares 26

##### *1.3.1 Lectura literaria 26*

##### *1.3.2 Alfabetización académica 27*

##### *1.3.3 Alfabetización académica temprana 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 El problema concreto 34*

2.2 Justificación 34

2.3 Objetivos 35

*2.3.1 Objetivo general 35*

*2.3.2 Objetivos particulares 36*

*2.4 Hipótesis de intervención 36*

**CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO 37**

3.1 Modelo metodológico 37

3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención 37

3.3 Estrategia de intervención 39

3.4 Metodología de evaluación 42

**CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN 44**

4.1 Descripción de actividades y productos 44

**REFERENCIAS 47**

**BIBLIOGRAFÍA 53**

**APÉNDICES 56**

Apéndice A. Cartografía lectora 56

Apéndice B. Cuestionario diagnóstico 58

Apéndice C. Guía de entrevista 60

**GLOSARIO 61**

## LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

### Tablas

*Tabla 1. Actividades y productos 44*

**Figuras**

*Figura 1. Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura 46*

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad la educación se ha convertido en uno de los pilares fundamentales de la sociedad. Es por ello que siempre resulta importante hablar de este tema, no obstante que en ocasiones es vista como un ente muy abstracto, el cual abarcaría muchísimas cosas y por ello pareciera difícil de concretizar. Pese a esto, hay aspectos indisociables que siempre se vinculan a la educación; uno de ellos es la lectura. Esta actividad humana, que ha tenido gran relevancia en los avances del ser humano, pareciera ser sinónimo de educación y se considera que ese vínculo está muy bien ganado.

La lectura es una actividad que abre muchos horizontes en diversos sentidos, desde el metafórico, que hace referencia a que la lectura puede llevar a las personas a cualquier parte del mundo o fuera de él. Hasta cuestiones más prácticas y concretas, como que la lectura de un texto abre la posibilidad de ingresar a un posgrado si se demuestran tener las habilidades necesarias.

En el presente documento se redacta una propuesta de intervención en donde la lectura es el eje central del trabajo con docentes. Se pretende conciliar dos visiones que en ocasiones parecieran antagónicas: la lectura literaria y la alfabetización académica. Este proyecto busca fomentar la lectura tanto en estudiantes de educación primaria como en docentes frente a grupo del mismo nivel educativo. Si bien son indudables los beneficios que tiene el placer de la lectura (Alonso-Arévalo et al., 2020; Domingo Argüelles, 2014, 2015; Garrido, 2014; Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez, 2018), también es evidente que esta práctica no es algo patente en el país (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes [Conaculta], 2005; Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020). Es difícil imaginar que profesores que no son lectores puedan motivar los estudiantes a leer, por eso es relevante motivar la lectura en ellos primero.

A demás de lo anterior, también es una realidad que la lectura literaria sólo es el primer paso para desarrollar otras habilidades de lectura más complejas y demandantes. Es aquí donde surge la alfabetización académica temprana. Retomando el concepto de educación, las exigencias de hoy en día requieren un dominio muy específico en la lectura y escritura. Se tiene la expectativa de que la misma educación ayudará a formar buenos profesionistas, y para ellos será indispensables que posean habilidades para leer y escribir textos académicos.

El objetivo de comenzar por la lectura literaria es apropiarse del placer y la pasión que hay en leer un texto por decisión propia. Además, hay elementos comunes como los aspectos lingüísticos, los cuales han ser desarrollados en la lectura literaria y contribuirán en la lectura académica. Así mismo, el proceso de lectura por aprendizaje no debería ser contrario al de lectura por placer. El mismo acto de aprender es placentero, por lo que esta es una premisa que se desarrollará a lo largo de todo el trabajo.

En el primer capítulo de este texto se presenta el marco conceptual. En él se desarrollarán los elementos fundamentales y principales relacionados con la intervención. Se hará mención de las distintas perspectivas de lectura, de la lectura por placer y de la lectura utilitaria, así como aquello que es denominado como alfabetización académica. En este mismo capítulo se abordarán las teorías en las cuales se sustenta el trabajo de intervención, a fin de determinar cuál es la perspectiva que se tiene de quien está aprendiendo.

En el segundo capítulo se muestra el planteamiento del problema. Comienza de lo general y concluye en lo concreto, que es justamente el que se ha de intervenir. De igual forma se expone el objetivo general y los particulares. En el tercer capítulo se muestra el diseño metodológico que se pretende utilizar y en el cuarto se presenta la programación de actividades propuesta.

Al final de este escrito se muestran las referencias, así como bibliografía utilizada. También se presentan apéndices que complementan el contenido y al final se ubica un pequeño glosario.

## CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

### 1.1 Marco conceptual

#### 1.1.1 Lectura

La concepción de leer ha superado la tradicional idea de que ello consiste únicamente en oralizar la grafía. El énfasis ya no se pone en el proceso mecánico de descodificar la prosa de formal literal (Cassany, 2006).

Una concepción considerada como más científica y moderna es la visión de que leer es comprender (Cassany, 2006; Garrido, 2014; Mata, 2008). Esto requiere necesariamente desarrollar distintos procesos cognitivos como: anticipar lo que dirá un texto; aportar los conocimientos con los que se cuentan en la lectura; elaborar hipótesis y posteriormente verificarlas; hacer inferencias; crear un significado de lo leído, etc. Conociendo dichas destrezas mentales se podrán entender con mayor claridad dos conceptos que surgen respecto a la lectura. El primero es la *alfabetización funcional*, el cual es entendido como la capacidad de hacer uso de los procesos cognitivos antes mencionados para así poder comprender un texto (Marín, 2006).

El segundo concepto vinculado con el anterior es el de *analfabeto funcional*, el cual es definido como la carencia de dichas habilidades cognitivas, a pesar de que es posible oralizar en voz alta un texto escrito. Si bien ahora se puede hacer una clasificación dicotómica respecto a lo que implica el proceso de leer, hay elementos que aún deben de ser revisados para tener una visión más amplia de todo lo que rodea a la lectura (Marín, 2006; Marín, 2007).

#### 1.1.2 Perspectivas de lectura

La lectura no siempre es la misma. Será a partir del texto y las intenciones que se tengan con el mismo la forma de abordar las líneas de lo ya escrito. Para cada género distintos (por ejemplo, un poema, una noticia o un instructivo) leer y escribir cumplen funciones concretas;

tanto el lector como el autor cumplen roles específicos y se hace uso de recursos lingüísticos particulares.

Es por ello que, aprender a leer no conlleva únicamente desarrollar las capacidades cognitivas ya mencionadas. También es necesario obtener conocimientos socioculturales de cada discurso, es decir, de cada práctica concreta donde se haga uso de la lectoescritura. Existen distintas perspectivas acerca de la lectura y su comprensión (Bernhardt, 2008; Cassany, 2006).

A continuación, se presenta la categorización propuesta por Cassany (2006) en la cual se pone énfasis en distintos elementos y por ende la comprensión es vista de diferente manera. Es importante aclarar que no son formas diferentes de leer, sino más bien, tres formas de entender lo que es la lectura. Las concepciones por revisar son la perspectiva lingüística, psicolingüística y sociocultural.

**1.1.2.1. Perspectiva lingüística.** Cassany (2006) postula en esta perspectiva que el significado de un texto se ubica en lo escrito. Por ello, la lectura es entendida como un proceso en el cual se obtiene el valor semántico de cada palabra. Se establece una relación entre la palabra mencionada previamente y la palabra siguiente. El contenido de lo escrito es entonces, la suma del significado de cada palabra y oración escrita, así que el significado siempre deberá de ser objetivo, estable y único. Desde esta postura distintos lectores deberán de obtener el mismo significado de un mismo texto.

Aprender a leer entonces significaría apropiarse de aspectos lingüísticos como aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas gramaticales a niveles de oración y de discurso. Esta es una visión reduccionista y positivista.

**1.1.2.2 Perspectiva psicolingüística.** La segunda propuesta afirma que no todo lo que se comprende de un texto ha sido escrito. En muchas ocasiones se entienden cosas que no fueron

dichas e inclusive hay veces en las que las intenciones de expresiones presentadas no corresponden con su significación semántica (Cassany, 2006).

Hay ocasiones en las que los lectores deben de participar en la lectura aportando información al texto. Esos conocimientos proceden de las experiencias del lector. Ello es un proceso natural del ser humano para poder dar coherencia y sentido a lo que se está leyendo. Se deducen aspectos a partir del contexto que hay en la lectura y se relacionan con los aspectos lingüísticos de los enunciados. Se realizan deducciones con la información obtenida, por lo que es posible que diferentes lectores entiendan cosas diversas de un texto.

Esta visión afirma que nunca se dice explícitamente todo lo que los lectores entienden. Sería poco factible escribir todas y cada una de las cosas que se quieren comunicar. Esto es necesario ya que la comunicación entre personas es económica y práctica, y por ende inteligente. Es suficiente con decir una pequeña parte (la parte más relevante) de lo que se pretende comunicar para que el otro lo pueda entender.

En conclusión, la postura psicolingüística nos dice que el significado de un texto no se aloja únicamente en las palabras, no es estable, único u objetivo. El significado de un texto se encuentra dentro de la mente del lector. Éste se construye a partir de sus conocimientos previos, y cambia en función de cada persona. Por eso es necesario fortalecer las habilidades cognitivas relacionadas a la comprensión de un texto (inferencias, hipótesis, anticipaciones, conocimientos previos etc.), estas habilidades ayudan a diferenciar a un analfabeta funcional de una persona alfabetizada funcionalmente.

**1.1.2.3 Perspectiva sociocultural.** La última perspectiva no cuestiona a la visión psicolingüística ni a la visión lingüística. Reconoce que el significado se construye con ayuda de

procesos cognitivos y que las palabras aportan elementos importantes en un discurso (Cassany, 2006). Sin embargo, la perspectiva sociocultural hace énfasis en otros aspectos.

Un elemento que resalta la visión sociocultural de la lectura es que tanto los conocimientos previos como los significados de las palabras tienen un origen social. Cada individuo nace y crece en un determinado espacio geográfico y éste influye en lo que el lector pueda entender de las palabras y de los procesos de inferencia que utilice en un escrito.

Esta postura también recalca la idea de que todo discurso tiene de fondo alguna intención, una visión del mundo y una postura adoptada. Poder entender un discurso implica poder comprender esa visión del mundo en particular. También afirma que existe un gran vínculo entre el lector, el discurso y el autor. Estos no son entes aislados, sino que se relacionan y se trastocan unos a otros. El lector de un determinado texto tiene propósitos sociales específicos, a su vez, el texto se presenta en situaciones particulares y quien lo escribe tiene objetivos concretos.

En cada ámbito e institución se utiliza un discurso en particular, permeado por una identidad e historia. Los propósitos nunca son idénticos y el rol que tiene un autor y un lector van cambiando, dependiendo de las circunstancias.

Para concluir, esta postura reconoce que cada comunidad (llámese país, ciudad, estado, localidad, región, disciplina, periódico, etc.) hace uso de distintos estilos de comunicación, presenta prácticas discursivas diferentes y escribe con distintas finalidades. Dentro de todo ello hay elementos históricos, geográficos, culturales, temporales, entre muchos otros, los cuales impactan directamente en la construcción del significado del texto escrito.

### ***1.1.3 Las intenciones en la lectura***

Independientemente de que existen distintas concepciones de la lectura es indudable que en la actualidad ésta se ha convertido en una actividad humana indispensable (Jarvio Fernández y

Ojeda Ramírez, 2018). Centrándose en el contexto educativo, se puede apreciar que se comienza a leer desde el inicio de la educación primaria (inclusive hay colegios en donde se trabaja la lectura desde antes) hasta el mayor nivel de estudio que se pudiese imaginar como el doctorado o el postdoctorado. La escuela es un elemento importante que resaltar, ya que es aquí donde se busca propiciar la lectura en los estudiantes.

Se puede leer por diversas razones, desde la necesidad de aprender algo, por simple entretenimiento hasta por la obligación de hacerlo. Si bien en líneas anteriores se hacía la aclaración de que las perspectivas de lectura no son distintos tipos de lectura, ahora se presenta una forma de clasificar los tipos lectura de lectura: la lectura utilitaria y la lectura por placer.

**1.1.3.1 Lectura utilitaria.** Se mencionó que una de las razones por las cuales se lee es para aprender. Esta es una de las formas más utilizada en la escuela. Se espera que la lectura — y la escritura — sea un medio para acceder al conocimiento, llegar al aprendizaje e ir desarrollando las habilidades necesarias para formar profesionistas en algún momento. Son tales las expectativas que al llegar a la educación superior se asume que los estudiantes ya son lectores y que han pasado por las experiencias necesarias para afrontar las lecturas necesarias de cada disciplina (Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez, 2018).

La lectura de textos de estudio y materiales para aprender son fundamentales para todos los estudiantes. Ésta no es una actividad exclusiva de nivel superior, ya que los niños desde los 9 o 10 años comienzan a leer textos con la finalidad específica de aprender (Marín, 2006). La práctica escolar de leer para aprender es una actividad cotidiana que se realiza día a día en todos los niveles de educación (exceptuando el preescolar), pero primordialmente en la educación superior y media superior. Este tipo de lectura lleva a la comprensión, ayuda a reflexionar y a la apropiación de conocimiento (Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez, 2018). Aunque también se

debe hacer mención de que la mayor parte de ocasiones se realiza por obligación. Si bien el aprendizaje se construye con la realización de diversas actividades, la lectura funge como eje central de muchas de ellas.

Para finalizar esta caracterización, se concluye que toda actividad que implique la búsqueda, obtención, producción y difusión de conocimiento, que se logre con base a la lectura, debe de ser comprendida como lectura utilitaria.

**1.1.3.2 Lectura por placer.** Existe otro tipo de lectura además de aquella que tiene fines de estudio, ésta es definida como lectura por placer, recreativa, o por gusto. Generalmente se le vincula con textos literarios como poemas, cuentos, ensayos, novelas y obras de teatro. No obstante, también es posible que se lea literatura científica y académica por placer, es por ello, que este tipo de lectura se diferenciará de la lectura utilitaria a partir de las razones por las que no se lee (Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez, 2018). La lectura recreativa no se lee para cumplir alguna actividad escolar o académica, no se emplea cuando se va a cumplir alguna solicitud laboral, no tiene la intención de obtener información, no es obligada, sino más bien, se le por decisión personal y con fines de goce.

Leer por placer de manera cotidiana es considerado como un hábito sano y deseable. Inclusive cuando se habla del “hábito de lectura”, se hace alusión a la lectura placentera. Ésta se realiza por una motivación intrínseca la cual fomenta la imaginación y promueve procesos fisiológicos e intelectuales los cuales ayudan a obtener competencias vinculadas con el pensamiento, éstas son consideradas fundamentales para el desarrollo de habilidades académicas (Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez, 2018).

Garrido (2014) asevera que la lectura recreativa tiene un carácter gratuito, es decir, que se realiza sin esperar nada a cambio. Es una actividad que se ejecuta de forma voluntaria la cual se

disfruta al ser realizada. De igual forma Domingo Argüelles (2014) externa que existen diversas razones para leer, sin embargo, una de las que podría ser considerada como de las más importantes es leer para disfrutar del texto, sin tener otra razón en particular. Ambos autores coinciden en que la lectura que se realiza por gusto, puede ser una actividad recreativa, la cual una vez que se comienza a experimentar es difícil de dejar.

**1.1.3.3 Lectura literaria.** La lectura literaria no se podría considerar como un tercer tipo de lectura —aunque es imposible no relacionarla con la lectura por placer—. Cuando se está hablando de este tipo de lectura no se está centrando la atención en las razones por las cuales se lee, sino, más bien, el énfasis se pone en el texto que se está leyendo, es decir, la literatura (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Dueñas Lorente, 2012; Dueñas et al., 2014; Hauy, 2014). Una forma de poder concretar con mayor claridad lo que se acaba de mencionar es presentando un ejemplo. Cuando se habla de lectura por placer, la atención se centra en las razones por las cuales se está leyendo, mientras que al hablar de la lectura literaria la atención está en el recurso que se está revisando, aunque existe un vínculo muy grande con la parte placentera.

La lectura literaria no se podría considerar como un tercer tipo de lectura —aunque es imposible no relacionarla con la lectura por placer—. Cuando se está hablando de este tipo de lectura no se está centrando la atención en las razones por las cuales se lee, sino, más bien, el énfasis se pone en el texto que se está leyendo, es decir, la literatura (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Dantas et al., 2017; Dueñas Lorente, 2012; Dueñas et al., 2014; Hauy, 2014). Una forma de poder concretar con mayor claridad lo que se acaba de mencionar es presentando un ejemplo. Cuando se habla de lectura por placer, la atención se centra en las razones por las cuales se está leyendo, mientras que al hablar de la lectura literaria la atención está en el recurso que se está revisando, aunque existe un vínculo muy grande con la parte placentera.

La lectura de literatura se refiere específicamente a textos de esta índole. Es importante mencionar que el concepto de *literario* ha venido cambiando y evolucionando a través del tiempo (Colomer Martínez, 1995). Lo literario se vinculaba directamente con la *competencia literaria* la cual en 1965 era definida como una capacidad humana la cual permitía la escritura de estructuras poéticas, así como su comprensión de sus efectos. Posteriormente esta competencia tuvo un espectro más amplio, la cual no referenciaba exclusivamente aspectos poéticos, sino que abría otras posibilidades en la escuela.

En los años setenta la educación lingüística y los nuevos enfoques comunicativos hicieron que se trabajara la competencia literaria en la escuela a través de la literatura y así propiciar una nueva forma de comunicación. En ese momento la literatura infantil tenía intenciones de enseñanza moral. Por ello, muchos de los cuentos e historias iban enfocadas a provocar que los niños se portaran “bien” y evitar los problemas de los que se hablaba en la literatura. Posteriormente hubo una polémica respecto al valor moral de los cuentos populares y fue así como la visión de la literatura en la escuela fue cambiando (Colomer Martínez, 1995).

Después de distintas investigaciones y estudios relacionados con la literatura en la infancia se descubrió que este tipo de lecturas contribuían al desarrollo de la personalidad de los niños, además de ayudar en la maduración afectiva. También se reflexionó acerca de cuáles eran los textos psicológicamente adecuados para los infantes, por lo que también se investigó la evolución de la competencia lectora (Colomer Martínez, 1995).

Actualmente la literatura en la escuela se trabaja desde una visión más amplia (Colomer Martínez, 1995; Dueñas Lorente, 2012; Haury, 2014). Existen elementos particulares para algunos grados escolares. Por ejemplo, en preescolar e inicios de la primaria se leen cuentos cortos, con ilustraciones y una trama sencilla para que los alumnos puedan entenderlos. En

secundaria se comienza a trabajar con cuentos largos o novelas, además de profundizar un poco más en la poesía y reflexionar en las partes no literales del texto. Si bien, existen particularidades en algunos niveles educativos, no hay una restricción específica que impida a cualquier persona leer algún tipo de literatura.

También es importante mencionar que una investigación realizada por Lomas y Mata (2014) con especialistas en educación literaria encontró que la literatura contribuye a creación de hábitos de lectura. Ayuda a reflexionar y comprender textos más avanzados y complejos. Además, permite desarrollar habilidades tanto para cuestiones académicas como por el gusto personal.

#### ***1.1.4 Contexto de pandemia***

En la actualidad se está viviendo una situación muy compleja a nivel mundial: la pandemia provocada por el virus de COVID-19. Este virus fue identificado por primera vez en Wuhan, China, el 31 de diciembre del 2019 (Tenorio Colón, 2020). Ha sido caracterizado como un nuevo tipo de coronavirus el cual es transmisible de persona a persona. El escenario tan preocupante que se vive hoy en día es debido a los síntomas que provoca. Entre sus afecciones se identifican problemas respiratorios y fiebre, no obstante, en los casos más graves puede provocar neumonía, síndrome respiratorio agudo severo, insuficiencia renal e incluso la muerte.

Debido a esta situación de orden mundial, las recomendaciones hechas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) para no propagar el virus son constante higiene en las manos, cubrirse la boca y nariz al toser o estornudar, uso de cubrebocas en lugares públicos y evitar el contacto directo con persona que presenten signos de afecciones respiratorias como tos o estornudos (Tenorio Colón, 2020).

Los síntomas que puede presentar una persona portadora del virus generalmente son leves y se manifiestan de forma gradual. Inclusive hay personas quienes llegan a ser infectadas sin presentar síntomas. El periodo de incubación del virus es entre 1 y 14 días, pero generalmente se ubica en un plazo de 5 días.

La mayor parte de las personas infectadas (aproximadamente el 80 %) no requiere de un tratamiento especial para poderse recuperar; sin embargo, 1 de cada 6 personas llega a desarrollar una enfermedad grave a causa del COVID-19 (Tenorio Colón, 2020). Así mismo, la tasa de mortalidad en México ha sido una de las más altas en el mundo, con un 7,51 % de los casos confirmados (Expansión, 2022).

Es debido a este contexto que la OMS recomienda mantenerse a más de un metro de distancia de otras personas, utilizar contantemente alcohol desinfectante en caso de no poderse lavar las manos con agua y jabón, evitar tocarse los ojos, nariz o boca con las manos y buscar atención médica inmediatamente en caso de presentar algún síntoma relacionado con el virus (Tenorio Colón, 2020). Dadas estas circunstancias, las iniciativas de fomento a la lectura han sido modificadas y adaptadas para salvaguardar la seguridad de las personas buscando respetar todo lo mencionado previamente.

**1.1.4.1 Promoción de la lectura en tiempos de pandemia.** Es innegable que la pandemia que apareció desde finales del 2019 ha provocado grandes cambios en distintos ámbitos de la sociedad, el área educativa no es la excepción. En todos y cada uno de los niveles de educación se han visto afectadas las actividades de estudio, sociales, culturales, de investigación, etc. Sin embargo, como bien afirma la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020), no es la primera vez que las instituciones de educación enfrentan una situación de este tipo, ya que desde su fundación han enfrentado epidemias que han impactado en su funcionamiento y han salido adelante.

Haciendo una ubicación más concreta, este proyecto se desarrolla dentro de la Universidad Veracruzana, la cuál es una institución de educación superior (IES) pública. En las IES (como en otros niveles educativos) se ha identificado una importante brecha digital (BD) entre distintas personas que forman parte de la comunidad. La BD debe de ser entendida como aquellas desigualdades que existen para el uso y manejo de las TIC entre personas (Armenta Courtois, 2021). Es importante mencionar que la UV años atrás (mucho antes de la pandemia) ha incorporado el uso de las TIC como soporte para los procesos de enseñanza aprendizaje, en cambio, su uso había sido de apoyo y no de forma obligatoria.

Es gracias a la situación de pandemia que ahora el uso de las TIC se ha convertido en una necesidad más que en una posibilidad de trabajo. Esta situación de semipresencialidad en ambientes educativos no es una novedad, más bien, es una realidad que se había venido postergando (Armenta Courtois, 2021). En las prácticas y promoción de la lectura hay información al respecto, por ejemplo, que el 67.7 % de las personas suelen leer en espacios como blogs, páginas de internet, foros o periódicos (INEGI, 2020).

Las actividades de fomento a la lectura a través de las TIC son una posibilidad que se ha vislumbrado desde antes de la pandemia, sin embargo, por el contexto que se vive hoy en día es que adquiere mayor relevancia. Es por esto que el presente trabajo busca hacer uso de estas nuevas tecnologías para el trabajo y desarrollo del proyecto en fomento a la lectura.

### ***1.1.5 Fomento a la lectura***

Una vez que se ha definido lo que es la lectura por placer y la diferencia con la lectura utilitaria, es necesario precisar algunos aspectos. La lectura placentera puede ser considerada como una actividad de recreación, no obstante, es algo que se debe de inducir a las personas, por lo que no surge de manera natural en ellos. Garrido (2014, 2013) afirma que el gusto por la

lectura se contagia, por lo que es necesario realizar actividades específicas para que las personas descubran el placer que existe en leer un texto literario.

Es importante mencionar que el simple hecho de estar alfabetizado no garantiza que las personas tengan gusto por la lectura. Domingo Arguelles (2014) habla de la lectura como un vicio, la cual cuando se empieza a consumir y se descubre el placer que hay en ella, difícilmente se puede dejar. Pero ello implica necesariamente de comenzar a probar dicho vicio. Así como el cigarro, quizás las primeras dos o tres veces no tengan gran impacto en alguien que no está familiarizado con esa práctica. Pero sutilmente se van adquiriendo pequeñas experiencias las cuales provocan en el cuerpo sensaciones placenteras. Este placer hacia el texto leído es necesario transmitirlo, pero no podrá ser así, si la persona que quiere hacerlo no experimenta por sí misma el gusto por la lectura.

El fomento a la lectura conllevaría motivar a los estudiantes (y a las personas en general) a que se acerquen a los textos, experimenten las experiencias que viven aquellas personas que son lectoras de tal manera que eso ayudará a que aquellos individuos que son lectores novatos se transformen en lectores más ávidos.

### ***1.1.6 Alfabetización académica***

Ya se ha hablado un poco acerca de las expectativas de lectura y escritura que se esperan de los estudiantes en general. Sin embargo, es momento de hablar de una población en general, los estudiantes de educación superior. Las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen grandes expectativas respecto a los estudiantes que ingresan a los distintos programas educativos. Se espera que después de una trayectoria de al menos 12 años de educación (6 de primaria, 3 de secundaria y 3 de preparatoria) los alumnos que ingresan a un nivel de educación superior tengan las habilidades de lectura y escritura necesarias para afrontar los retos

presentados en la universidad (Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez, 2018; Pérez, 2018; Terigi, 2009). Es decir, se espera que los estudiantes de este nivel ya estén alfabetizados académicamente, sin embargo, la evidencia reporta algo diferente.

La *alfabetización académica* es entendida poseer aquellas habilidades necesarias para interpretar y producir los textos que están dentro del ámbito académico (Marín, 2006, 2007). En contraparte con este concepto se ubica lo que es el *analfabetismo académico* entendido como la carencia de dichas habilidades.

Se ha identificado que las habilidades de lectura y escritura académica con las que llegan los estudiantes a un nivel superior son mínimas e inclusive nulas. Esto ha provocado una situación de frustración tanto en los estudiantes como en los docentes. Los alumnos están alfabetizados, pero no académicamente (Marín, 2006).

Hay aspectos en común entre una alfabetización y otra, como lo son los elementos de orden lingüístico los cuales pueden ayudar o limitar el proceso de lectura y escritura académica. No obstante, se observa que las prácticas de escritura y lectura en general son bastante precarias, por lo que leer (un texto de literatura, por ejemplo) es de por sí una tarea inusual, leer textos académicos se convierte en una situación aún más compleja para muchos estudiantes (Marín, 2007).

Así mismo, la lectura en la universidad se interrelaciona con otros aspectos de suma importancia. Así como se espera que los estudiantes tengan la capacidad de comprender la diversidad de textos que existen en las diferentes disciplinas, se tiene la expectativa de que ellos tengan la posibilidad de acceder y administrar la información que está disponible en distintos soportes y modalidades (Abell et al., 2004). Esto es fundamental en la educación superior debido a que la lectura también requiere que los estudiantes realicen distintos tipos de búsqueda

bibliográfica en donde deberán de seleccionar la información pertinente de entre distintos repositorios digitales existentes.

Para poder ser capaces de ello es necesario realizar una lectura autónoma, activa y planificada, lo cual requiere desarrollar habilidades y conocimientos que permitan decodificar y construir significados, pero también tener nuevas destrezas como la ubicación de la información. Es importante también reflexionar acerca de las diferentes dimensiones textuales, disciplinares, educativas y sociales que podrían dificultar o en dado caso obstaculizar el aprendizaje de los saberes esperados de estudiantes universitarios (Pérez, 2018).

Para no caer en el error de obviar algunas conjeturas es necesario afirmar que leer en la universidad es distinto que leer en otros ámbitos sociales. Esto debido a que en dicho contexto existen prácticas de lectura implícitas y explícitas; en cada disciplina se establecen modos en los que los lectores interpretan los textos propios de sus discursos y así construyen comunidades textuales desde las que se asumen reglas, expectativas y usos particulares determinados por culturas lectoras específicas (Estienne y Carlino, 2004; Olson, 1998).

Los estudiantes que llegan a un nivel superior en su gran mayoría provienen de una cultura cuyas prácticas de lectura, objetivos, materiales y reglas son diferentes de los existentes en la universidad (Carlino, 2012). Es por ello que los mismos académicos de nivel superior han optado por repensar las formas en las que se está enseñando a leer y escribir, de tal forma, que ahora se busca tener una perspectiva más amplia. Así las mismas IES buscarán alfabetizar a sus estudiantes a nivel universitario (Pérez, 2018).

Esta discusión aún se encuentra sobre la mesa, pero también existe otra posibilidad o alternativa. Ésta es ir abonando a las habilidades de los estudiantes, pero de manera previa a

llegar a un nivel superior. Es aquí donde surge una opción la cual más que alternativa podría ser considerada como complementaria, la alfabetización académica temprana.

### ***1.1.7 Alfabetización académica temprana***

Uno de los cuestionamientos que han surgido bajo esta problemática es ¿por qué los estudiantes en la universidad aún no saben leer y escribir? ¿No se supone que en toda su trayectoria académica han tenido las suficientes experiencias para desarrollar las habilidades de lectura y escritura necesarias? Marín (2006, 2007) afirma que a partir de los 9 o 10 años los estudiantes comienzan a leer algunos textos con fines de estudio. A sí mismo, desde los doce años (aproximadamente) los estudiantes tienen la capacidad de conceptualizar y hacer abstracciones más complejas respecto a la lectura y escritura.

Es indudable que la lectura y escritura se trabaja por varios años en los distintos niveles de educación, sin embargo, se ha observado que no se han desarrollado las habilidades suficientes para una educación superior. Es aquí donde aparece la *alfabetización académica temprana* la cual es concebida como las prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica previas a llegar un nivel de educación superior. Se pretende trabajar con elementos propios de la escritura y lectura académica previo a tener las problemáticas ya mencionadas (Marín, 2006).

La alfabetización académica temprana abarcaría desde la educación primaria hasta el nivel medio superior. Inclusive, hay quienes consideran y trabajan la alfabetización académica temprana en los primeros semestres de educación superior; es decir, antes de trabajar propiamente con los textos propios de cada disciplina (Álvarez Fajardo, 2019).

Es importante mencionar que existen aspectos particulares en la alfabetización académica (Fregoso-Peralta y Aguilar-González, 2013). Sin embargo, también hay elementos generales propios de los procesos cognitivos tales como: las inferencias, los conocimientos previos, la

anticipación, aspectos lingüísticos y semánticos de las palabras. La alfabetización académica temprana aparece como una alternativa previa a los problemas en las IES.

## **1.2 Marco teórico**

### ***1.2.1 Constructivismo***

Existen diferentes teorías respecto a los procesos de enseñanza aprendizaje. Desde las propuestas constructivistas se consideran que la construcción del conocimiento se conforma con la participación activa de quien está aprendiendo. Esta visión supera la postura del ser humano como un receptor pasivo que copia o reproduce la realidad circundante. Ahora es visto como un sujeto cognoscente que construye una serie de interpretaciones o representaciones sobre la realidad (Hernández Rojas, 2006). A continuación, se muestra de manera general dos teorías constructivistas las cuales son importantes para entender con mayor claridad cómo es que el hombre va construyendo su propio conocimiento.

### ***1.2.2 Epistemología genética***

De acuerdo con la teoría de Piaget e Inhelder (2007) existen etapas específicas para el desarrollo del intelecto y las capacidades cognitivas. Se basa en la premisa de que el ser humano desde que nace comienza un proceso de aprendizaje. La teoría piagetiana asume al sujeto como un constructor de la realidad. Ésta se estructura en sus propios esquemas y estructuras cognitivas, y dan como resultado un continuo proceso de desequilibración y equilibración de estructuras cada vez más complejas (Hernández Rojas, 2008).

Piaget (1976) postula cuatro estadios de desarrollo de la inteligencia: el periodo sensoriomotor, el preoperacional, el periodo de las operaciones concretas y el periodo de las operaciones abstractas. Los estadios están establecidos por periodos de tiempo en el desarrollo psicológico y biológico del niño. Dentro de este proceso ocurre una génesis, evolución y

consolidación de estructuras cognitivas (Hernández Rojas, 2006). Es necesario aclarar que dicho desarrollo ocurre adaptándose a las diferencias individuales, a los entornos de convivencia y los sucesos de vida que se van experimentando. A continuación, se plantean los estadios de desarrollo de la teoría psicogenética.

De acuerdo con Piaget (1976) el periodo sensoriomotriz se ubica entre los 0 y los 2 años (aunque la edad son aproximaciones, ya que no son totalmente fijas), y la inteligencia se observa principalmente por el comportamiento motor y sensorial del niño.

El periodo preoperacional el cual se encuentra entre los 2 y los 7 años de edad. Éste se caracteriza por desarrollar la función semiótica la cual es entendida como la representación abstracta de cosas que no son tangibles en el momento (Piaget, 1976). Esto es un gran avance cognitivo, ya que los infantes pueden hablar y tocar temas de objetos que no estén presentes de manera física. El niño construye esquemas simbólicos internos.

Piaget (1976) denomina al tercer estadio como el de las operaciones concretas y es de los 7 a los 11 años. El niño en esta etapa ya hace uso de operaciones mentales y comienza a establecer relaciones lógicas en su ambiente. Tiene la habilidad de crear seriaciones, clasificaciones y consolida la conservación. Se puede prestar atención en más de una variable y la capacidad de dominar aspectos abstractos es mayor que la de la etapa anterior.

El último periodo es conocido como el de las operaciones formales y va desde los 11 o 12 años hasta el resto de la vida. Es el estadio máximo que alcanza el ser humano, en donde de manera lógica se cuentan con herramientas cognitivas suficientes para manipular, tratar y reflexionar aspectos que ni siquiera existen en la vida física o tangible, sino que son totalmente construcciones abstractas (Piaget, 1976).

Todos los periodos antes mencionados se van desarrollando a través del tiempo y de la interacción que se tenga con el objeto del conocimiento. Mientras más se trabaje con determinados objetos, mayor será su dominio y construcción con ellos en sus esquemas mentales.

### ***1.2.3 Teoría sociocultural***

El enfoque socio cultural propuesto por Vygotsky (2014) postula que todo niño cuenta con una historia previa de experiencias que influyen enormemente en su proceso de aprendizaje. De esta manera se plantea que las interacciones sociales son esenciales para el aprendizaje, es decir, plantea una co-construcción mediada culturalmente.

Por lo tanto, en esta teoría la unidad de análisis es la interacción del sujeto con las prácticas de cultura y los objetos sociales (Hernández Rojas, 2008). A partir de la interacción con los otros las personas aprenden nuevas cosas. Vygotsky afirma que existe una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) entre el nivel de habilidades autónomas que tiene el niño y el nivel de desarrollo potencial que puede lograr con la ayuda de otros. Es por ello que las habilidades o conocimientos que se aprenden en la infancia con ayuda e interacción de adultos o compañeros son realmente superiores a lo que puede lograr de manera individual.

En esta teoría, el docente o el adulto tiene la función de dar un andamiaje o apoyo temporal para que el niño logre el aprendizaje, en este caso de la lectura. Además, su papel está dirigido a propiciar ambientes de aprendizaje con situaciones significativas y con sentido, para que de manera gradual el niño vaya logrando la autonomía y apropiación en los nuevos conocimientos (Vygotsky, 2014).

Desde el enfoque sociocultural las interacciones que existen entre el docente, los pares y con el ambiente educativo enriquecerán las situaciones de aprendizaje, y así, se llegará a alcanzar

niveles de desarrollo más complejos. En estos ambientes de aprendizaje el juego, como una actividad cultural, es una de las principales actividades que desarrolla el aprendizaje en la edad infantil (Vygotsky, 2014).

### **1.3 Revisión de casos similares**

Respecto a los casos similares, éstos han sido catalogados en tres grupos: los primeros enfocados en trabajar la lectura literaria lo cual está sumamente vinculado con la lectura por placer; el segundo grupo se refiere a trabajos acerca de la alfabetización académica, esto implicaría que los participantes ya se ubicaran en un nivel educativo superior; el último grupo concierne al trabajo previo a llegar a un nivel universitario y por ende es considerado como la alfabetización académica temprana.

#### ***1.3.1 Lectura literaria***

Desde hace ya varios años se han identificado muchos beneficios en la lectura literaria. Es por ello que existen varias investigaciones las cuales pretenden trabajar la lectura literaria en la escuela. Sanjuán Álvarez (2011) investigó respecto a la importancia de los componentes emocionales en la lectura literaria, así como la relación que se puede establecer entre lector y la obra literaria. El autor reconoce el gran énfasis que se pone en muchas ocasiones en los elementos cognitivos. Esta investigación concluye que la educación literaria es un proceso progresivo el cual debe de comenzar desde los primeros años de educación, ya que ayuda a los estudiantes tanto en aspectos cognitivos como emocionales. También afirma que la lectura se va complejizando conforme más se lea, de tal manera que los textos de manera natural y progresiva cada vez se buscan como un reto cognitivo mayor. Así mismo, se afirma que tanto en primaria como en secundaria, son etapas importantes en la vida de los estudiantes, ya que es aquí donde se pueden consolidar hábitos de lectura.

De igual forma Haury (2014) encontró en su investigación grandes beneficios vinculados con la lectura de literatura en la escuela. Se aprecia un mayor desarrollo en la imaginación e interpretación de distintos textos. También se reconoce la importancia de enseñar a leer literatura, estrategias como investigar más acerca del autor, contrastar unas obras con otras o ver el trasfondo del texto son importantes para entender con mayor claridad la literatura. Además, habla acerca de la lectura crítica, y cómo esta se va desarrollando y obteniendo a través del tiempo y las prácticas de lectura.

Trujillo Culebro (2010) hace una comparación de las prácticas de lectura literaria en una secundaria de Barcelona España y otra en Puebla, México. Se identificaron distintas prácticas pedagógicas por parte de los docentes, ya que un grupo solicitaba producciones escritas como evidencia del trabajo mientras que el otro no lo hacía. Sin embargo, no se intervino o retroalimentó respecto a dichas producciones, por lo que se ha reflexionado respecto a lo pertinentes que son las retroalimentaciones. También se identificó lo complejo que es en ocasiones vincular la lectura literaria con los requerimientos curriculares, ya que en muchas ocasiones no se tiene un orden establecido para leer literatura.

### ***1.3.2 Alfabetización académica***

Existen algunas investigaciones las cuales dan cuenta de la gran problemática que existe en la educación superior respecto a la lectura y escritura académica. Sánchez Upegui (2016) identificó en su investigación algunas de las dificultades que externaron estudiantes de posgrado e investigadores respecto a los problemas que existían en la escritura. Se reconoce que enseñar y comunicar ciencia es una tarea retadora en la cual se ponen en marcha acciones complejas en aspectos cognitivos, sociales, lingüísticos y disciplinares. Se reconoce importante reflexionar acerca de la lectura, producción, análisis y discusión de géneros especializados en la universidad.

Esta es una tarea compleja a la cual se le debería de prestar mayor atención de la que se tiene actualmente. También es importante mencionar que para que exista esta competencia en la formación universitaria es necesario tener una interacción adecuada tanto oral como escrita con los docentes, dichas habilidades deben de ser aprendidas y no se puede caer en el error que aparecen de forma natural. Se concluye diciendo que leer y escribir en la universidad es una tarea ardua por todos los retos que ésta implica.

Carlino (2003) también ha cuestionado la idea de una visión remedial en la universidad, por lo que su investigación con 90 universidades ha sido muy valiosa. Dicho trabajo confirma una situación ineludible, es un problema común que los estudiantes universitarios tengan dificultades en la interpretación y producción de textos académicos. También afirma que la visión no debería de ser remedial, sino más bien, una reconceptualización de lo que es leer y escribir. También se afirma que es responsabilidad de cada institución ayudar a sus estudiantes en los retos que ahora experimentan al llegar a un nuevo nivel de estudios.

### ***1.3.3 Alfabetización académica temprana***

Las investigaciones respecto a la alfabetización académica temprana son mucho menores que las dos anteriores. Probablemente esto se deba a que aún no existe un consenso en cómo afrontar las dificultades de lectura y escritura que se viven hoy en día. A pesar de que son pocas, existen propuestas para trabajar la lectura y escritura de textos académicos en momentos tempranos. Boillos Pereira (2019) realizó un estudio en donde se trabaja con estudiantes universitarios en sus inicios de formación profesional. Se considera necesario dar a los alumnos las herramientas suficientes para comenzar a abordar distintos materiales en la educación superior. Se ha identificado que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ha sido de mucha utilidad para trabajar la alfabetización académica. Se identifica una mejora al brindar apoyo a los

estudiantes, de tal forma que sus maneras de leer y escribir han cambiado conforme al trabajo de investigación.

De igual forma Barrios et al. (2020) realizó una investigación más cercana a la propuesta de este proyecto. Esta investigación consistió en trabajar con docentes y alumnos del último grado de educación secundaria. Así mismo se abrió un diálogo entre los distintos factores involucrados: escuela, docentes, alumnos, graduados, etc. Se identificó la importancia de capacitar y enseñar a los docentes respecto a la alfabetización académica temprana, ya que resulta imposible comenzar a favorecer ciertas prácticas de enseñanza si los mismos docentes desconocen determinadas problemáticas. La apertura del diálogo permitió que los maestros externaran sus dudas, compartieran sus experiencias y al mismo tiempo se formaran para posteriores trabajos en el aula. De igual forma, el trabajo con los estudiantes fue sumamente positivo, ayudó a los alumnos a acercarlos a tareas de alfabetización una experiencia nueva para ellos.

#### **1.4 Breve caracterización del proyecto**

La manera en la que se desarrollará el proyecto es mediante sesiones en línea. Es por eso que no hay un espacio físico establecido. Se utilizará la plataforma de Zoom. Para ello se pagará la suscripción, con la intención de que las sesiones —cuya duración será de 90 minutos— no sean interrumpidas y haya un aprovechamiento máximo de tiempo.

El grupo estará conformado por 15 profesores de 4to., 5to. y 6to. grado de educación primaria. Se han elegido dichos grados debido a que los estudiantes se encuentran en un momento idóneo para crear el hábito de lectura, así mismo, se considera que han desarrollado las habilidades básicas de lectura y escritura, por lo que se podrán comenzar a trabajar con prácticas

más complejas, además de que ellos empiezan a trabajar con textos de estudios, situación que no se cumple con los estudiantes los primeros grados escolares.

Se implementarán 15 sesiones a lo largo del curso-taller. Comenzarán en octubre del 2021 y finalizarán en enero del 2022. Se desarrollarán dos sesiones por semana y se solicitarán algunas actividades tales como realizar algunas lecturas, presentar ejemplos o utilizar aplicaciones específicas.

## CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

### 2.1 Delimitación del problema

#### 2.1.1 *El problema general*

Existe un gran déficit en México respecto a las prácticas de lectura. Son bastante desalentadores los resultados obtenidos de un estudio realizado por el INEGI (2020) a personas de 18 años o más. Siete de cada diez personas afirman saber leer y escribir. Esta proporción es menor en comparación con los resultados obtenidos en 2016, donde ocho de cada diez personas afirmaban lo mismo. También se identificó que el nivel de educación impacta en estas prácticas. El 50.9 % de las personas sin una educación básica terminada son lectores, mientras que esta misma población aumenta en personas que tienen al menos un grado en educación superior siendo el 90.4 %. El 41.1 % de las personas encuestadas declaró haber leído al menos un libro en los últimos 12 meses, porcentaje menor que el obtenido en 2016 el cual era de 45.9 %.

Respecto a las preferencias lectoras el 65.7 % de las personas afirmó haber leído alguna revista, periódico, historieta o página de internet, por lo que se aprecia lecturas más casuales. Nuevamente este porcentaje es inferior al obtenido en 2016, en donde el 73.6 % afirmaba lo mismo. Un aspecto que destacar es la duración promedio de cada sesión de lectura; las personas sin una educación básica terminada suelen leer en promedio 34 minutos por sesión. En comparación con las personas con una educación superior la diferencia no es muy grande, teniendo como promedio 49 minutos. El 43.8 % de las personas encuestadas no leen por falta de tiempo. Por otro lado, el 27.8 % no lo hace por falta de interés o gusto por la lectura INEGI (2020).

Otro indicador respecto a las deficiencias que se tienen en lectura son las evaluaciones internacionales. Los resultados obtenidos en la última aplicación del Programa para la

Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) desvelaron que los estudiantes mexicanos tienen un puntaje bajo respecto al promedio de la OCDE en las 3 áreas evaluadas, dentro de ellas la lectura (Salinas et al., 2019). El desempeño de los estudiantes se ha mantenido estable en la mayoría de los resultados de las últimas aplicaciones, por lo que no se han identificado avances significativos. Solo 1 de cada 100 estudiantes se encuentra con un desempeño de competencias más alto en al menos una de las tres áreas, mientras que en el promedio de la OCDE se encuentran 16 estudiantes de cada 100. El nivel socioeconómico también se ha considerado como predictor de rendimiento dentro de las áreas evaluadas. Los estudiantes aventajados superaron con 81 puntos a los estudiantes desaventajados en lectura.

Más del 75 % de los estudiantes de los países de la OCDE tienen una mentalidad de crecimiento, lo que implica que están en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación “tu inteligencia es algo sobre ti que no puedes cambiar mucho”. En México sólo el 45 % tiene esta mentalidad. Esto repercute en que los estudiantes no tengan intenciones de mejorar en sus prácticas de estudio (Salinas et al., 2019).

### ***2.1.2 El problema específico***

La lectura y escritura de textos académicos, así como materiales de trabajo es fundamental para los estudiantes (Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez, 2018). Sin embargo, no se cuestiona si los estudiantes, maestros o trabajadores de las Instituciones de Educación Superior (IES) son lectores. Por lo general solo se asume que deben serlo. Después de una trayectoria por la educación primaria, secundaria y media superior se esperaría que los estudiantes tuviesen las herramientas necesarias para leer y escribir académicamente. Empero las experiencias de maestro y alumnos afirman que ese dominio es escaso o inclusive está ausente (Marín, 2006, 2007).

La alfabetización académica surge como consecuencia de la creciente necesidad de las IES de enseñar habilidades concernientes con la interpretación y producción de orden académico. Se debe resaltar que el concepto de alfabetización como el de analfabetismo, trascienden a lo referente con las primeras prácticas de lectura y escritura. El término de “alfabetización” como el de “alfabetización académica” provienen de la palabra *literacy* del anglosajón, la cual va más allá del aprendizaje de las primeras letras.

Lo que se consideraba tradicionalmente como alfabetización básica resulta ser insuficiente para todos los requerimientos de la sociedad actual. Gran parte de las actividades lectoescritoras resultan ser inaccesibles para muchos, aunque hayan logrado la capacidad de interpretar los símbolos de la lengua escrita y producir escritura con significado (Braslavsky, 2003).

Cada año o grado de escolarización implica nuevas exigencias en la lectura y escritura. Es necesario atender a estas exigencias, para que el aprendizaje no quede estancado. Desafortunadamente los resultados obtenidos en evaluaciones nacionales son bastante desalentadores. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2015) reporta que, en su última evaluación hecha a alumnos de sexto grado en el área de lenguaje y comunicación, el 49.5 % de los estudiantes se ubica en el nivel I, el cual es el más bajo de los evaluados. Esto se traduce a que los alumnos solo pueden seleccionar información sencilla la cual se encuentra explícitamente en textos descriptivos además de que tienen limitaciones para comprender información presentada en textos expositivos y literarios; resumir la información que se encuentra en fragmentos de textos; y realizar inferencias como interpretar una metáfora en una fábula, entre otras habilidades. Así es como la alfabetización académica temprana, propone ampliar el espectro de lecturas y escrituras escolares incluso antes de llegar a un nivel superior.

Cuanto más pronto se propicie la alfabetización académica (dentro de las posibilidades de los alumnos), más se facilitará la democracia del conocimiento, y del pensamiento crítico, propios del mundo científico actual.

### ***2.1.3 El problema concreto***

A partir de una entrevista con los docentes, así como las respuestas de un cuestionario se ha identificado que el 100 % de los docentes afirma que la mitad de sus estudiantes (o más) no se encuentran motivados por la lectura. Así mismo, consideran que al menos el 50 % de sus estudiantes no tienen las habilidades propias de su grado escolar. Los docentes consideran que es necesario utilizar distintas estrategias de lectura para motivarlos. De la misma forma, en los cuestionarios demostraron tener algunas nociones de los beneficios y utilidad de la lectura literario. Sin embargo, afirman que quisieran saber más y tener conocimientos prácticos para poder implementar distintas actividades con sus alumnos. Todos los docentes se reconocen como lectores esporádicos o por temporadas y ellos mismos afirman que no dedican mucho tiempo a la lectura.

## **2.2 Justificación**

Dado que los niveles de lectura en los estudiantes de educación básica han indicado un gran déficit tanto en evaluaciones nacionales como internacionales, se considera pertinente desarrollar el presente trabajo. Dentro de la justificación social se busca promover la lectura tanto literaria como académica a profesores de educación primaria, con la intención de que estudiantes de primaria adquieran; herramientas para la lectura y escritura académica, así como el gusto por la lectura.

Metodológicamente se pretende hacer uso de Aprendizaje Basado en Proyectos, el cual ha demostrado ser de utilidad en distintos niveles educativos, para fomentar la Alfabetización académica temprana y la lectura por placer (Boillos Pereira, 2019).

A nivel institucional se espera que el proyecto contribuya a la Estrategia Nacional de Lectura (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019) de tal manera que se promocióne la lectura en docentes de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV). Así mismo se busca colaborar en un proyecto de intervención entre la Universidad Veracruzana (UV) y la SEV. Además de contribuir en la EPL, ya que el proyecto se enmarca en la Línea de Generación y/o Aplicación del Conocimiento 1 (LGAC 1): Desarrollo de la competencia lectora en grupos específicos (UV, 2021).

En el aspecto personal el proyecto está bajo la misma visión y perspectiva del estudiante, quien está desarrollando la especialización en promoción de la lectura. Por lo tanto, los intereses tanto profesionales como personales están dentro de esta investigación.

## **2.3 Objetivos**

### ***2.3.1 Objetivo general***

Promover la lectura literaria y la lectura y escritura académica en docentes pertenecientes a la SEV con la finalidad de favorecer la alfabetización académica temprana y la lectura por placer en estudiantes de 4to., 5to. y 6to. grados de educación primaria. Asimismo, se busca aprovechar la motivación y los elementos lingüísticos básicos de la lectura literaria para posteriormente trabajar con la lectura y escritura académica y así reflexionar respecto a sus diferencias y semejanzas.

### ***2.3.2 Objetivos particulares***

1. Promover en los participantes prácticas de lectura y escritura académica y lectura literaria a través de un curso-taller.
2. Favorecer la lectura por placer en alumnos de educación primaria con una cartografía lectora.
3. Impulsar la alfabetización académica temprana en alumnos de educación primaria a través de actividades de su interés.
4. Favorecer el desarrollo de habilidades relacionadas con la alfabetización académica temprana, aprovechando los elementos lingüísticos y cognitivos de la lectura literaria.
5. Estimular la reflexión respecto a las diferencias y semejanzas que existen entre la lectura y escritura académicas y la lectura literaria.

### ***2.4 Hipótesis de intervención***

La promoción de la lectura y escritura académica, así como de lectura literaria en maestros de la SEV ayudará a que los estudiantes de educación primaria de 4to., 5to. y 6to desarrollen el placer por la lectura y favorezcan estrategias relacionadas con la alfabetización académica temprana. De igual manera la motivación que existe en la lectura literaria, así como sus elementos lingüísticos básicos posibilitarán trabajar con la lectura y escritura académica y favorecerán la reflexión acerca de sus diferencias y semejanzas.

serán la base para poder trabajar con la lectura y escritura académica y así reflexionar acerca de sus diferencias y semejanzas.

## **CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO**

### **3.1 Modelo metodológico**

El modelo metodológico que se utilizará en el presente proyecto de intervención será el de investigación acción. Este enfoque se caracteriza por vincular el estudio de un determinado problema de investigación en un contexto específico en donde se permiten ejercer programas de acción directa en un plano social (Hernández Sampieri, 2014). Es una manera de indagar de forma introspectiva en una determinada situación en donde se puede tener un contacto directo con los participantes. Este proyecto hará uso de dicho modelo metodológico, por lo que habrá un contacto directo con los docentes y el trabajo que éstos realicen.

Se pretende influir en la dinámica de trabajo que tienen los docentes en el aula, de tal manera que ellos puedan contar con elementos tanto teóricos y metodológicos, así poder promover la lectura por placer y la alfabetización académica. El investigador será participante del trabajo a realizar, ya que él será el facilitador de cada una de las sesiones, así mismo, se le dará seguimiento a algunas sesiones de trabajo que los docentes tengan una vez concluido el curso taller. Por último, el proyecto está diseñado en cuatro fases, las cuales conforme vayan avanzando, el contacto con los alumnos de primaria será más directo, hasta llegar al trabajo en el aula.

### **3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención**

El presente trabajo surge mediante una colaboración entre la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) de la Universidad Veracruzana, con la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) en conjunto con la Estrategia Estatal de fomento a la lectura y escritura. Tanto la EPL, la SEV y la Estrategia Estatal de fomento a la lectura y escritura han colaborado juntos en años anteriores. Así mismo, mismo la EPL cuenta con su propio programa de fomento

a la lectura el cual se alinea a la LGAC 1 y LGAC 1. La Estrategia de Estatal de fomento a la lectura y escritura trabaja a su vez con la Fundación Zorro Rojo, quienes se dedican a la promoción de la lectura, pero desde la alfabetización inicial. Se invitó a estudiantes de la EPL a participar en dicho proyecto, no obstante, este tipo de trabajo no está alineado al fomento a la lectura que realiza la especialización, por lo que se optó por el trabajo que se está describiendo en este documento, así como otros dos proyectos desarrollados por dos estudiantes que también trabajarán con profesores de educación primaria.

Se trabajará con 14 docentes del estado de Veracruz, de los cuales 3 son hombres y 11 mujeres. El 50 % de los profesores es de 6to grado, el 37.5 % de es de 5to. Grado y el 12.5% es de 4to. Todos son pertenecientes a escuelas federales. Ellos participan en el proyecto debido a una invitación voluntaria hecha por los directores de su escuela, a éstos últimos se les presentó el plan de intervención y posteriormente a los docentes. La intervención constará de 15 sesiones, éstas se impartirán dos veces por semana (martes y jueves) en horario de 15:30 a 17:00 horas. La guía para las sesiones es el calendario escolar, por lo que las dos semanas de vacaciones de diciembre se respetarán. La intervención concluirá el día 25 de enero.

El proyecto constará de cuatro etapas. En la primera se hará un diagnóstico, haciendo uso de entrevistas y un cuestionario, posteriormente en la etapa dos, se realizará la implementación de las 15 sesiones. La tercera etapa consistirá en la implementación por parte de los docentes de algunas situaciones didácticas y en la última se recogerán los datos finales del proyecto, así mismo, se procesará la información y se contrastará con ayuda de software especializados es datos cualitativos.

Se pretende que el trabajo desarrollado en el curso taller proporcione a los docentes herramientas tanto teóricas como metodológicas las cuales ayudarán a trabajar con sus

estudiantes y fomentar la lectura y escritura. En las últimas sesiones con los docentes (de la etapa 2) se elegirán algunas situaciones didácticas previamente desarrolladas por el facilitador. Los docentes deberán de adaptarlas o modificarlas para que posteriormente las implementen con sus alumnos. La segunda etapa tiene gran relevancia, ya que es en ella dónde se pretende fomentar en los profesores el gusto por la lectura, brindarles herramientas prácticas y teóricas, así como hacerles reflexionar de la importancia del hábito lector en ellos mismos y en sus adultos. Se harán evaluaciones con preguntas de opción múltiple a manera de juego en una plataforma en línea. También se evaluará a los docentes con sus producciones escritas y participaciones en las sesiones.

Posteriormente, el trabajo con los alumnos será evaluado a través de los mismos profesores, quienes podrán compartir si identifican diferencias importantes en la percepción de sus alumnos respecto a la lectura literaria, lectura académica y la escritura académica. Esto se complementará con algunas producciones escritas que se les solicitarán a los docentes recuperen de sus alumnos.

El orden de los contenidos a revisar con los docentes son: Qué es la lectura, perspectivas de lectura, el docente y la lectura, lectura literaria, lectura por placer, alfabetización académica, alfabetización académica temprana, lectura académica y escritura académica. Además de la parte teórica, a lo largo de las sesiones se leerán textos literarios, se realizarán dinámicas de trabajo, así como evaluaciones ya mencionadas a través de la plataforma de *Kahoot!*

### **3.3 Estrategia de intervención**

Lo primero que se realizará será la gestión del grupo, de tal forma que quede establecido un horario específico y se garantice la participación de los docentes a lo largo de las sesiones.

El trabajo con la SEV se desarrollará a partir de 4 etapas. La primera está enfocada en realizar un diagnóstico el cual permita conocer las estrategias de lectura que suelen usar los docentes en el trabajo con sus alumnos. En esta primera etapa también se espera que respondan un cuestionario inicial en el cual ellos escribirán sus conocimientos previos a la intervención, así como su vínculo con la escritura y la lectura.

En la segunda etapa se trabajarán elementos teóricos y prácticos con los docentes respecto a lo que es la lectura literaria, la alfabetización académica y la alfabetización académica temprana. También se revisarán los beneficios que existen respecto a la lectura y escritura, seguido de las diferencias que hay en los procesos de lectura dependiendo del tipo de texto. Se pretende que los docentes tengan claridad acerca de que el proceso de lectura no puede ser generalizado. El trabajo se desarrollará de manera virtual por lo que se hará uso de la plataforma de Zoom.

Casi al final de esta etapa se revisará con los docentes algunas *situaciones didácticas*, las cuales son propuestas de intervención en el aula en donde se define las actividades a realizar, el orden sucesivo de actividades, así como los recursos necesarios y el tiempo. Éstas ya estarán elaboradas y se espera sean implementada con sus estudiantes. Las situaciones didácticas tendrán una duración entre 60 y 90 minutos cada una. Se revisarán las actividades, la concatenación de las mismas, así como los objetivos de cada sesión y el objetivo general al concluir la secuencia.

La tercera etapa será la implementación de la secuencia didáctica. Se comenzará con la lectura literaria, favoreciendo el gusto por la misma. Se leerán textos literarios de manera colectiva, así como de forma individual a partir de distintas estrategias de promoción de lectura. Se proseguirá con la lectura de textos académicos acordes a los grados escolares que se trabajarán (4to., 5to. y 6to). Los alumnos leerán textos distintos a los leídos inicialmente, de tal

manera que puedan contrastar unos con otros. Se espera que el pasar de un texto literario a uno académico no sea de manera abrupta. De tal forma que se pueda tener un contenido común, por ejemplo, pasar de un cuento de animales a un texto académico con la misma temática.

La cartografía presentada en el presente trabajo (ver Apéndice A) tiene la intención de motivar y fomentar la lectura en docentes participantes del curso taller. Existen dos tipos de texto los cuales se revisarán sesión con sesión, los textos académicos, así como los literarios. Los académicos tienen la función de revisar los contenidos que se pretenden desarrollar a lo largo de las sesiones y los literarios tienen el objetivo de que los docentes crezcan su acervo lector, se implementen estrategias de fomento a la lectura, además de dotar de elementos para el futuro trabajo con los estudiantes. Posteriormente, en las situaciones didácticas que implementarán los profesores, el facilitador los apoyará para que elijan algunos textos, proporcionando lecturas acordes a los grados escolares (en caso de que las requieran), así como compartiendo alguno de los textos revisados en las sesiones de trabajo.

En la última situación didáctica se espera que los alumnos escriban algún texto académico como un resumen o un pequeño ensayo acordes a su edad. Deberán escribir de manera impersonal, con oraciones cortas y exponiendo los puntos más relevantes de un texto previo. A lo largo de la implementación los docentes tendrán asesoría. También podrán compartir en plenaria cómo se van desarrollando sus sesiones. Al final de la secuencia didáctica los estudiantes deberán de tener más estrategias para leer un texto literario, así como para trabajar con uno académico. Se pretende que los estudiantes mismos puedan oralizar y escribir las diferencias que ellos mismos identificaron.

En la etapa final se revisarán los resultados obtenidos en las implementaciones. Cada docente presentará un reporte general de la secuencia didáctica implementada. A través de un

grupo focal se espera que los maestros puedan compartir sus experiencias, lo que les agradó y lo que no en su implementación. También deberán aportar ideas de aquello que cambiarían o modificarían. La intervención concluiría escribiendo un reporte de todo el proceso de intervención que se realizó.

### **3.4 Metodología de evaluación**

La plataforma base en la que se subirán productos, actividades y materiales será Classroom, por ello se le solicitará a los docentes que proporcionen un correo de Gmail desde que responden el cuestionario inicial.

Se hará uso de un cuestionario de evaluación inicial. Este se contestará en línea mediante la plataforma de Google Forms (ver Apéndice B); se pretende utilizar la metodología *Pretest-Postest* para observar si cambian sus respuestas después del periodo de intervención.

Se aplicarán entrevistas individuales con la ayuda de un guion semiestructurado el cual fungirá como guía de la entrevista (ver Apéndice C). Una vez que los docentes implementen las situaciones didácticas propuestas se espera que recuperen algunos de las producciones escritas de sus alumnos. De tal manera que se puedan apreciar el trabajo y avance de sus estudiantes.

A lo largo de las sesiones se grabará el trabajo realizado, así como el discurso de cada participante y sus participaciones. Al concluir el proceso de intervención se implementará un grupo focal, para recabar información de manera directa con los maestros.

Se realizarán análisis cuantitativos con las respuestas contestadas del cuestionario en línea. Esto es posible debido a que hay preguntas cerradas con una *escala tipo liker*. En ella se pretende identificar niveles de intensidad respecto a algunas percepciones de la lectura, así como prácticas en el aula y prácticas de lectura y escritura.

Por otro lado, se analizar las respuestas a las preguntas abiertas contrastando las previas a la intervención con las respuestas dadas una vez concluida la intervención. Además, se utilizará un software especializado como Atlas ti, para poder analizar el grupo focal, así como las sesiones de trabajo.

## 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 lectora	Se revisarán textos que puedan ser pertinentes para el trabajo con docentes y alumnos. Estos serán tanto literarios como académicos.	Cartografía lectora	4
Elaboración de curso taller para maestros	Diseño de presentaciones, actividades y dinámicas para trabajar con los docentes.	Diseño de	3
Diseño de la situaciones didácticas para los docentes	Diseñar una serie de situaciones didácticas concatenadas para que los maestros puedan adaptar e implementar en sus grupos.	Situaciones didácticas terminadas	12
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.	8
Cierre de la intervención	Se concluirá el trabajo de intervención con un grupo focal y un cuestionario <i>post-test</i>		4
Organización de los datos	Se recabará toda la información obtenida en el proyecto de intervención y se organizará.	Base de datos	4
Análisis de resultados	Mediante cálculos estadísticos así con el uso de softwares para datos cualitativos se procesará la	Resultados finales	4

información.

Escritura de trabajo recepcional	Escritura del documento recepcional para obtener el título de Especialista en Promoción de la Lectura.	12
Presentación de examen recepcional	Realizar las últimas gestiones correspondientes al examen de grado para poder obtener el título.	4

---

**Figura 1**

*Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura.*

Actividades	MESES											Productos	
	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO		
Elaboración de la cartografía lectora													Cartografía lectora
Elaboración de curso-taller para maestros													Curso taller para maestros
Diseño de situaciones didáctica para los docentes													Secuencia didáctica adaptable
Elaboración de protocolo.													Protocolo
Cierre de la intervención													Datos finales de la intervención
Organización de los datos													Datos totales de la intervención
Análisis de resultados													Resultados finales
Escritura de trabajo recepcional													Trabajo recepcional
Presentación de examen recepcional													Acta de examen

## REFERENCIAS

- Abell, A., Armstrong, C., Boden, D., Town, J. S., Webber, S., y Woolley, M. (2004).  
Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK). *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 19(077), 79-84.  
[https://www.redalyc.org/pdf/353/35307705.pdf?fbclid=IwAR3B-EWiDGf\\_Uo-iRDdVWt2ivIDWag4zFu-UJMthNZxGccJsVefe1hOjJog](https://www.redalyc.org/pdf/353/35307705.pdf?fbclid=IwAR3B-EWiDGf_Uo-iRDdVWt2ivIDWag4zFu-UJMthNZxGccJsVefe1hOjJog)
- Alonso-Arévalo, J., Fernández-Martín, C. L., Alonso-Vázquez, A., y Mirón Canelo, J. A. (2020).  
Beneficios de la lectura sobre la salud y el bienestar de las personas. Estudio sobre aspectos preventivos de la lectura. *Associação Portuguesa de Documentação e Informação de Saúde (APDIS)*. <http://hdl.handle.net/10366/143152>
- Álvarez Fajardo, J. E. (2019). *La interpretación textual docente como estrategia que facilita la lectura académica temprana* [Trabajo de grado de la Maestría en Educación, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Javeriano.  
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/46012>
- Álvarez-Álvarez, C., y Vejo-Sainz, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios*, (68), 110-122.  
<http://www.scielo.org.pe/pdf/biblios/n68/a08n68.pdf>
- Armenta Courtois, E. T. (2021, 15-18 de noviembre). *La promoción de lectura en la Universidad Veracruzana durante la contingencia por COVID-19* [Presentación de escrito]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México.  
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1056.pdf>
- Barrios, F., Dirí, C., y Cichanowski V. (2020). Experiencias de alfabetización académica temprana a través del diálogo entre la Investigación y la Extensión. *Tekohá Revista de la*

*Secretaría de la Extensión y Vinculación Tecnológica*, 1(2) 12-18.

<https://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/tekoha/article/view/349/303>

Bernhardt, F. (2008). Perspectivas y controversias sobre lectura, comprensión y escritura. *Revista Científica de UCES*, 12(2), 11-25.

[http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/105/Perspectivas%20y\\_controversias\\_sobre\\_lectura.pdf?sequence=1](http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/105/Perspectivas%20y_controversias_sobre_lectura.pdf?sequence=1)

Boillos Pereira, M. M. (2019). Alfabetización académica temprana a través del aprendizaje basado en proyectos. *Lenguaje y Textos*, (50), 143-154.

<https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11421>

Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida*, 24(2), 6-21.

[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24\\_02\\_Braslavsky.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf)

Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>

Carlino, P. (2012). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluriversidad*, 3(2), 17-23.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12289>

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

Colomer Martínez, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria, en la educación literaria. *Textos*, 4. <https://es.scribd.com/document/403262177/7-La-Adquisicion-de-La-Competencia-Literaria-revista-Textos-4>

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2005). *Encuesta Nacional de lectura y escritura 2015-2018*. [https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta\\_nacional\\_2015.pdf](https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf)

- Dantas, T., Cordón-García, J. A., y Gómez-Díaz, R. (2017). Lectura literaria juvenil: los clubes de lectura como entornos de investigación. *OCNOS: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(2), 60-74. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259153707006.pdf>
- Domingo Argüelles, J. (2014). *¿Qué leen los que no leen?* Océano Travesía.
- Domingo Argüelles, J. (2015). *Por una universidad lectora*. Laberinto.
- Dueñas Lorente, J. D. (2012). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica, Lengua y Literatura*, (25), 135-156. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42239/40213>
- Dueñas, J. D., Tabernero, R., y Calvo, V. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *OCNOS: Revista de Estudios sobre Lectura*, (11), 21-43. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259130756004.pdf>
- Estienne, V., y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 4(3), 9-17. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/35.pdf>
- Expansión. (2022, 2 de enero). *México, uno de los países con mayor tasa de muertos por COVID-19*. <https://datosmacro.expansion.com/otros/coronavirus/mexico>
- Garrido, F. (2013). *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. CONACULTA.
- Garrido, F. (2014). *El buen lector se hace, no nace*. Paidós.
- Hauy, M. E. (2014). Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (20), 22-34. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n20/n20a03.pdf>
- Hernández Rojas G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós Educador.

Hernández Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, 30(122), 38-77.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n122/v30n122a3.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Módulo sobre Lectura (MOLEC). Principales resultados*.

[https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados\\_molec\\_feb20.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb20.pdf)

Jarvio Fernández, A. O., 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), Artículo e051.

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

Lomas, C., y Mata, J. (2014). El aprendizaje de la lectura literaria. Encuesta a especialistas en educación literaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (66), 42-49.

[https://www.researchgate.net/profile/Juan-](https://www.researchgate.net/profile/Juan-Mata/publication/264800330)

[Mata/publication/264800330](https://www.researchgate.net/profile/Juan-Mata/publication/264800330) [El aprendizaje de la lectura literaria Encuesta a especialistas en educación literaria/links/53f1d28b0cf26b9b7dd100f3/El-aprendizaje-de-la-lectura-literaria-Encuesta-a-especialistas-en-educacion-literaria.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Juan-Mata/publication/264800330)

Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, 4, 30-38.

<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/751-alfabetizacion-academica-tempranapdf-sSJKg-articulo.pdf>

Marín, M. (2007). Enseñar a leer los textos de estudio en la escuela primaria. *Educación y lenguajes*, 3(6), 119-125.

[http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparaimprimir/18\\_marin\\_st.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparaimprimir/18_marin_st.pdf)

Mata, J. (2008). *10 ideas clave. Animación de la lectura*. Graó.

Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Gedisa.

Pérez, J. I. (2018). Leer en la universidad. En L. Natale y D. Stagnaro (Organizadoras), *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza* (pp.59-112).

Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento [UNGS].

<https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/11/9789876303910-completo.pdf>

Piaget, J. (1976). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Booket.

Piaget, J., e Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño* (17ma ed.). Morata.

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](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)

Sánchez Upegui, A. A. (2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 200-209.

<https://www.redalyc.org/pdf/695/69549127019.pdf>

Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia.

*OCNOS: Revista de Estudios sobre Lectura*, (7), 85-99.

<https://www.redalyc.org/pdf/2591/259122665007.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](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/PFCE/PFCE_completo.pdf)

Tenorio Colón, K. N. (2020). *Lo que debes saber del Coronavirus según la OMS*. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.

<http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/content/download/171527/854055/file/CES-OP-IL-72-14-Coronavirus-230320.pdf>

Trujillo Culebro, T. (2010). Prácticas de lectura literaria en aulas de secundaria. *Lectura y Vida*, 31(1), 28-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3312013>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>

Universidad Veracruzana. (2021). *Líneas Generación y Aplicación del Conocimiento*.

<https://www.uv.mx/epl/general/lineas-generacion-yo-aplicacion-del-conocimiento-del-programa/>

Vigotsky, L. S. (2014). *Pensamiento y lenguaje* (3ra ed.). Pueblo y educación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Argudín, Y., y Luna, M. (2006). *Aprender a pensar leyendo bien*. Paidós.
- Arráez, M., Calles, J., y Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens*, 7(2), 171-181.  
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1317-58152006000200012](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000200012)
- Altamirano Flores, F. (2016). Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura? *La Palabra*, (28), 155-171.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-85302016000100011](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-85302016000100011)
- Avendaño San Martín, C. (2017). Motivación por la lectura: claves para entender su importancia a partir de una revisión conceptual. *Revista estudios hemisféricos y polares*, 8(4) 1-19.  
<https://revistaestudioshemisfericosypolares.cl/ojs/index.php/rehp/article/view/45>
- Ballester, J., e Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista chilena de literatura*, (94), 147-171. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952016000300008>
- Barrios, F., Dirié, C., y Cichanowski V. (2020). Experiencias de alfabetización académica temprana a través del diálogo entre la Investigación y la Extensión. *Tekohá Revista de la Secretaría de la Extensión y Vinculación Tecnológica*, 1(2), 12-18.  
<https://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/tekoha/article/view/349/303>
- Bermúdez, V. (2019). Dinámicas de la interpretación poética: emoción y estética cognitiva en la lectura literaria. *Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (28), 139-171.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6975665>

- Bolívar Calixto, C. P., y Gordo Contreras, A. (2016). Leer texto literario en la escuela: una experiencia placentera para encontrarse consigo mismo. *La palabra*, (29), 199-211.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-85302016000200013](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-85302016000200013)
- Boughey, C., & McKenna, S. (2016). Academic literacy and the decontextualised learner. *Cristal*, (4), 1—9. <https://doi.org/10.14426/cristal.v4i2.80>
- Cerrillo, P. C., y Sánchez Ortiz, C. (2019). Clásicos e hitos literarios. Su contribución a la educación literaria. *Tejuelo*, (29), 11-30. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.11>
- Cruz Calvo, M. (2019). Mediación docente en la lectura literaria en secundaria. *Campo abierto. Revista de educación*, 38(1), 5-18.  
<https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3151>
- Domingo Arguelles, J. (2017). *El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el placer de leer*. Océano Travesía.
- Fraguela-Vale, R., Pose-Porto, H., y Varela-Garrote, L. (2016). Tiempos escolares y lectura. *OCNOS Revista de estudios sobre lectura*, 15(2), 67-76.  
[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.2.1099](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1099)
- Fregoso-Peralta, G., y Aguilar-González, L. E. (2013). Analfabetismo funcional y alfabetización académica: dos conceptos relacionados con la educación formal. *Revista de Educación y Desarrollo*, 24, 55-66.
- Lluch, G., y Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4), Artículo e192. <https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201612151751>

Prósperi, G. O. (2016). El texto como palimpsesto. Reflexiones en torno a la lectura literaria.

*Revista Chilena de Literatura*, (93), 215-234.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rchilite/n93/art11.pdf>

Rayas Rojas, L. T., y Méndez Puga, A. M. (2017). Los estudiantes universitarios ante la escritura del ensayo académico: dificultades y posibilidades. *Innovación Educativa*, 17(75), 123-

147. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n75/1665-2673-ie-17-75-123.pdf>

Rivera-Jurado, P., y Romero-Oliva, M. F. (2020). El adolescente como lector accidental de textos literarios. *OCNOS: Revista de Estudios sobre Lectura*, 19(3), 7-18.

[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2020.19.3.2313](https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2313)

Roessingh, H., Douglas, S., & Wojtalewicz, B. (2016). Lexical standards for expository writing at grade 3: The transition from early literacy to academic literacy. *Language and Literacy*, 18(3), 123 —144.

<https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/view/24645/210>

[11](#)

Romero Oliva, M. F., Trigo Ibáñez, E., y Moreno Verdulla, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *OCNOS Revista de estudios sobre lectura*, 17(3), 68-85. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.3.1776](https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1776)

Zuleta, E. (1991). La lectura. *Revista de la Facultad de Sociología de Unaula*, (14), 7-15.

<https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/sociologiaUNAULA/article/view/800>

## APÉNDICES

### Apéndice A

#### Cartografía lectora

Contenidos	Sesiones	Lecturas	
		Texto literario	Texto académico
¿Qué es la lectura?	Sesión 1	Grimm J., y Grimm W. (2016). <i>La muerte madrina</i> . Grupo Editorial Éxodo.	Cassany, D. (2006). <i>Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea</i> . Anagrama.
Perspectivas de lectura	Sesiones 2 y 3	Grimm J., y Grimm W. (2016). <i>La bella durmiente del Bosque</i> . Grupo Editorial Éxodo. Grimm J., y Grimm W. (2016). <i>La cenicienta</i> . Grupo Editorial Éxodo.	Cassany, D. (2006). <i>Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea</i> . Anagrama.
El docente y la lectura	Sesión 5	Garrido, F. (2011). <i>Así fueran mil años</i> . Jus.	Garrido, F. (2014). <i>El buen lector se hace, no nace</i> . Paidós.
Lectura literaria	Sesión 6	Grimm J., y Grimm W. (2016). <i>Blancanieves y Rojaflor</i> . Grupo Editorial Éxodo. Grimm J., y Grimm W. (2016). <i>Blancanieves</i> . Grupo Editorial Éxodo.	Hauy, M. E. (2014). Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura. <i>Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte</i> , (20), 22-34.
lectura por placer y sus beneficios	Sesión 7	Garrido, F. (2011). <i>No te duermas</i> . Jus.	Sole, I. (1995). El placer de leer. <i>Revista latinoamericana de lectura</i> , (3), 1-8.
Círculo de lectura 1	Sesión 8	De Saint Exupéry, A. (2012). <i>El principito</i> . Editorial Porrúa.	-----

<b>Alfabetización académica</b>	Sesión 9	Monterroso, A. (2019). <i>El eclipse</i> . Era.	Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. <i>Lectura y Vida</i> , 4, 30-38.
<b>Alfabetización académica temprana</b>	Sesión 10	Monterroso, A. (2019). <i>El centenario</i> . Era. Benedetti, M. (1974). <i>Hagamos un trato</i> . Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.	Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. <i>Lectura y Vida</i> , 4, 30-38. Marín, M. (2007). Enseñar a leer los textos de estudio en la escuela primaria. <i>Educación y lenguajes</i> , 3(6), 119-125.
<b>Lectura utilitaria/Lectura de textos académicos</b>	Sesión 11	Szymborska, W. (2016). <i>La vida breve de nuestros antepasados</i> . Biblioteca Virtual Omegalfa.	Cassany, D. (2006). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. <i>Revista de Investigación e Innovación Educativa</i> , (32), 113-132.
<b>Escritura académica</b>	Sesión 12	Borges, J. L. (2011). <i>Utopía de un hombre que está cansado</i> . Debolsillo.	Marín, M. (2015). <i>Escribir textos científicos y académicos</i> . Fondo de Cultura Económica.
<b>Círculo de lectura 2</b>	Sesión 13	Sabato, E. (2014). <i>El túnel</i> . Booket México.	-----
<b>Revisión de situación didáctica 1</b>	Sesión 14	Monterroso, A. (2019). <i>El centenario</i> . Era.	-----
<b>Revisión de situación didáctica 2</b>	Sesión 15	Monterroso, A. (2019). <i>El eclipse</i> . Era.	-----

## Apéndice B

### Cuestionario diagnóstico

#### Preguntas cerradas

**1. Actualmente leo más que en meses anteriores.**

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	----------------------------------	---------------	--------------------------

**2. Todos los días dedico un momento para leer algún texto por placer.**

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	----------------------------------	---------------	--------------------------

**3. Considero que la lectura es una actividad aburrida.**

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	----------------------------------	---------------	--------------------------

**4. Principalmente leo por cuestiones académicas o laborales (obligatorias).**

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	----------------------------------	---------------	--------------------------

**5. Siempre que leo un texto lo comprendo totalmente.**

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	----------------------------------	---------------	--------------------------

**6. Creo que la lectura es una actividad recreativa.**

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	----------------------------------	---------------	--------------------------

**7. Considero que no tengo el tiempo necesario para leer.**

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	----------------------------------	---------------	--------------------------

**8. Considero que es importante preparar con anticipación los textos que trabajaré con mis alumnos.**

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	----------------------------------	---------------	--------------------------

**8. Pienso que el proceso de lectura siempre es el mismo independientemente del texto que se esté leyendo.**

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	----------------------------------	---------------	--------------------------

**9. Creo que la escritura es un proceso difícil.**

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	----------------------------------	---------------	--------------------------

**10. Considero que mi desempeño en la escritura de textos académicos es malo.**

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	----------------------------------	---------------	--------------------------

**11. Suelo revisar mi texto escrito varias ocasiones antes de terminarlo.**

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	----------------------------------	---------------	--------------------------

**10. A mis estudiantes les parece aburrido leer o que yo les lea**

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	----------------------------------	---------------	--------------------------

**11. Trabajo la lectura académica de forma distinta que la lectura literaria con mis estudiantes.**

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	----------------------------------	---------------	--------------------------

**12. Modelo a mis estudiantes la manera en cómo abordar algún texto**

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	----------------------------------	---------------	--------------------------

**13. En el salón de clases se discute y reflexiona acerca de algún texto que todos hayan leído.**

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	----------------------------------	---------------	--------------------------

**14. Motivo a mis estudiantes para que se interesen por la lectura.**

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	----------------------------------	---------------	--------------------------

**15. Trabajo la escritura académica con mis estudiantes en el salón de clases**

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	----------------------------------	---------------	--------------------------

**16. Doy retroalimentaciones útiles a los textos escritos de mis estudiantes.**

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	----------------------------------	---------------	--------------------------

**17. Permito que mis estudiantes corrijan a sus textos escritos.**

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	----------------------------------	---------------	--------------------------

**18. Distingo las dificultades que tiene mis alumnos en su escritura y los apoyo aspectos específicos.**

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	----------------------------------	---------------	--------------------------

**Preguntas abiertas**

1. Tienes algún(os) autor(es) favorito(s). ¿cuál(es)?
2. De acuerdo contigo, ¿qué significado tiene la lectura?
3. ¿Por qué crees que es importante la lectura?
4. ¿Qué entiendes por el concepto de “alfabetización”?
5. ¿Cuáles son las concepciones que conoces acerca de la lectura?
6. ¿Qué elementos crees tienen en común la lectura por placer y la lectura académica?
7. ¿Qué diferencias consideras que existen entre la lectura por placer y la lectura académica?
8. ¿Qué elementos piensas que se deben de incluir en la escritura académica?
9. ¿Piensas qué es importante trabajar la escritura académica en la primaria? ¿por qué?

## Apéndice C

### Preguntas guía de entrevista

Presentación: Comienza el facilitar continúan los docentes.

Grado: \_\_\_\_\_

Número de alumnos: \_\_\_\_\_

#### **Preguntas de lectura**

1. ¿Cómo trabajas generalmente la lectura con tus estudiantes?
2. ¿Trabajan distintos tipos de lectura o se trabaja la lectura en general?
3. En caso de trabajar distintos tipos de lectura, ¿cuáles trabajan?
4. ¿Cómo promocionas la lectura? ¿cómo motivas a tus estudiantes a leer?
5. ¿Cómo consideras que es la percepción de los estudiantes respecto a la lectura? Les gusta, les aburre, les es indiferente.
6. ¿Qué estrategias/ métodos/ actividades sueles utilizar para trabajar con tus alumnos la lectura?

#### **Preguntas de escritura**

1. ¿Cómo trabajas la escritura con tus estudiantes?
2. ¿Trabaja distintos tipos de escritura? ¿Cuáles? ¿Qué suelen escribir sus alumnos?
3. A tus alumnos se les facilita o dificulta escribir.
4. ¿Crees que tus estudiantes tienen las habilidades necesarias de lectura y escritura acorde a su grado escolar?
5. Que estrategias sueles trabajar con tus estudiantes para fomentar la escritura.

#### **Preguntas de cierre**

1. Qué esperas de este curso-taller
2. Está realizando sus clases presenciales o virtuales. Podría implementar.
3. Se considera un lector recurrente
4. Solicitar realizar encuesta inicial en caso de que no la haya realizado.
5. Alguna duda o comentarios adicionales que se quiera agregar.

Confirmar horarios de intervención. Despedida y agradecimientos

## GLOSARIO

**Classroom:** Plataforma en línea perteneciente a Google la cual sirve como espacio virtual para crear actividades y evaluaciones. Además de compartir materiales de trabajo y propiciar la interacción virtual.

**Google Forms:** Plataforma de Google la cual sirve tanto para preguntas abiertas como cerradas, la cual es contestada en línea por los participantes.

**Zoom:** Plataforma en internet para videoconferencias.

**Kahoot!:** Plataforma en línea la cual permite responder en tiempo real preguntas de opción múltiple. De tal forma que se pueden realizar evaluaciones a manera de una trivia.