



Universidad Veracruzana
Centro de Estudios de la Cultura
y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura
Sede Xalapa

Trabajo recepcional

De la lectura literaria a la alfabetización académica temprana

Presenta:

Geovani Martín Velasco Sánchez

Con la dirección de:

Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández

Xalapa, Veracruz, noviembre 2022.

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

Tutora y directora: Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández, coordinadora del Programa de la EPL, sede Xalapa.

Co-directora: Dra. Lucía Antonia Natale, docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Sinodal 1: Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez, académico de la Universidad Veracruzana, miembro del NAB de la EPL.

Sinodal 2: Dr. Edgar García Valencia, investigador y secretario académico del Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación de la Universidad Veracruzana.

Sinodal 3: Dra. María Guadalupe Flores Grajales, académica de la Universidad Veracruzana.

Sobre el autor del documento recepcional

Geovani Martín Velasco Sánchez licenciado en psicología, egresado de la Universidad Veracruzana en 2019. Desde su proceso de formación como profesionista decidió formarse y especializarse en los procesos de aprendizaje y educación. Fue así que, desde antes de egresar de la carrera, empezó a colaborar en un proyecto de investigación dedicado a disminuir el rezago educativo en lectura y matemática. Después de trabajar un tiempo en dicho proyecto decidió continuar con su formación profesional.

En 2019 realizó estudios de maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas en la Universidad Autónoma de Querétaro. En tal periodo de formación se especializó principalmente en el área de matemáticas, aunque aprendió aspectos muy relevantes respecto a la alfabetización inicial, desarrollo lingüístico y el proceso de lectoescritura. No obstante, consideró necesario fortalecer sus conocimientos acerca de la lectura y la promoción lectora.

Fue así como se decidió realizar la Especialización en Promoción de la Lectura en la Universidad Veracruzana. Así mismo, fue una gran oportunidad para conocer una perspectiva distinta de la lectura, donde además de los procesos de aprendizaje y estrategias de lectura, se buscaba enfatizar en el placer que existe por leer. Viendo ahora a la lectura como un vicio el cual puede ser transmitido a los demás, pero para poderlo hacerlo, es necesario tenerlo previamente.

La Especialización dio la oportunidad de no solo reconocerse como docente, educador y especialista en enseñanza, sino de reflexionarse como un lector, el cuál además conoce aspectos teóricos en los procesos de enseñanza.

DEDICATORIAS

Agradezco a Dios este triunfo como todos y cada uno de los que he tenido. Él siempre me ha acompañado e iluminado para saber que camino tomar y recorrer.

A Dulce María Sánchez Martínez una mujer trabajadora, responsable, admirable, pero sobre todo una gran madre. Cada uno de mis éxitos y logros son de ella también, ya que no sería la persona que soy ahora si no fuera por ella.

A mi abuelita Marina, mi tía Ofe y mi abuelo Bonifacio. Que, aunque ya han partido de este mundo, agradezco como desde pequeño me cuidaron, quisieron y educaron.

Indiscutiblemente fueron parte importante de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Dra. Olivia Jarvio, por apoyarme y guiarme en todo el proceso de este trabajo. Valoro mucho su paciencia y acompañamiento. También agradezco a todo el cuerpo académico de la Especialización en Promoción de la Lectura, principalmente a aquellos maestros de quienes recibí clases. A Erika Rubí Sánchez, por su paciencia y sus revisiones tan minuciosas y sobre todo por ayudarme a mejorar en mi escritura académica.

Y por supuesto a mis compañeros de la especialización (novena generación), quienes han hecho que esta etapa de mi vida fuera además de productiva muy placentera; todos son amantes de la lectura que me motivan a continuar leyendo.

CONTENIDO

Sobre el autor del documento recepcional iii

DEDICATORIAS iv

AGRADECIMIENTOS v

Lista de tablas y figuras ix

Tablas ix

Figuras x

INTRODUCCIÓN 11

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 15

1.1 Marco conceptual 15

1.1.1 Lectura 15

1.1.2 Perspectivas de lectura 16

1.1.2.1. Perspectiva lingüística. 16

1.1.2.2 Perspectiva psicolingüística. 17

1.1.2.3 Perspectiva sociocultural. 18

1.1.3 Intenciones lectoras 19

1.1.3.1 Lectura utilitaria. 19

1.1.3.2 Lectura por placer. 20

1.1.3.3 Lectura literaria. 21

1.1.4 Lo académico y lo literario. Dos partes del pensamiento humano. 23

1.1.5 Contexto de pandemia 25

1.1.5.1. Promoción de la lectura en tiempos de pandemia. 26

1.1.6 Fomento a la lectura 28

1.1.6.1. La importancia de la lectura en la juventud. 28

1.1.7 Alfabetización académica 29

1.1.8 Alfabetización académica temprana 32

1.2 Marco teórico 33

1.2.1 Constructivismo 33

1.2.1.1 Epistemología genética. 33

1.2.1.2 Teoría sociocultural. 35

1.2.2 Teoría dialógica del aprendizaje 36

1.3 Revisión de casos similares 37

1.3.1 Lectura literaria 37

1.3.2 Alfabetización académica 43

1.3.3 Alfabetización académica temprana 49

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO 51

2.1 Contexto de la intervención 51

2.2 Delimitación del problema y objetivos 54

2.2.1 Problema general y específico 54

2.2.2 Problema concreto de la intervención 57

2.2.3 Objetivo general 58

2.2.4 Objetivos particulares 58

2.2.5 Hipótesis de la intervención 59

2.3 Justificación 59

2.4 Estrategia de la intervención 60

2.5 Procedimiento de evaluación 64

2.6 Procesamiento de evidencias 65

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 67

3.1 Participación en el curso taller 67

3.2 Resultado de la evaluación Pretest-Posttest 69

3.2.1 Variabilidad en los ítems cerrados 73

3.2.2 Representación de las respuestas en las preguntas positivas 75

3.2.3 Representación de las respuestas en las preguntas negativas 76

3.2.4 Análisis de preguntas abiertas 77

3.3 Resultado de las evaluaciones intermedias 82

3.4 Resultado de los productos finales 85

3.4.1 Escritura de ensayo final 87

3.4.2 Implementación y reporte final 88

3.5 Discusión 90

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 95

4.1 Proceso de intervención 95

4.2 Limitaciones 96

4.3 Recomendaciones 97

REFERENCIAS 98

BIBLIOGRAFÍA 107

APÉNDICES 110

Apéndice A. *Cartografía lectora* 110

Apéndice B. *Cuestionario diagnóstico* 114

Apéndice C. *Preguntas guía de entrevista* 116

GLOSARIO 117

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. *Registro de asistencias de los participantes* 67

Tabla 2. *Test de normalidad de Shapiro-Wilk* 71

Tabla 3. *Prueba con signo de Wilcoxon* 72

Tabla 4. *Variabilidad en ítems inicial y final* 74

Tabla 5. *Resultados de las evaluaciones intermedias* 85

Figuras

Figura 1. *Asistencias a la sesión* 69

Figura 2. *Gráfico de emparejamiento de datos* 70

Figura 3. *Modificación en las preguntas positivas* 76

Figura 4. *Modificación en las preguntas negativas* 77

Figura 5. *Nube de palabras de la pregunta abierta* 78

Figura 6. *Ejemplo de pregunta de evaluación de opción múltiple* 83

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. Pero esta misma 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 los cuales 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 y usual que hace referencia a cómo 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 demuestra tener las habilidades necesarias.

El presente documento muestra una intervención realizada en donde la lectura es el eje central del trabajo con docentes. El grupo se integró a partir del convenio establecido entre la Secretaría de Educación del Estado de Veracruz, a través de la Coordinación de Lectura y Escritura y la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana, con el objetivo de dar un impulso al tema de la lectura en profesores de educación básica, que son quienes tienen la responsabilidad de acercar y desarrollar en los niños las competencias de lectura y escritura que serán fundamentales para un buen desempeño académico en etapas posteriores. Se buscó conciliar dos visiones que en ocasiones parecieran antagónicas: la lectura literaria y la alfabetización académica. Este trabajo buscó 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 recurrente en el país (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes [Conaculta], 2015; Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020). Esta propuesta se desarrolla bajo la premisa de que los profesores deben de ser lectores, para que así puedan motivar a sus estudiantes a leer. Por eso es fundamental previamente promover la lectura en los docentes.

Además 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, del cual se hablaba en un principio, 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 presente trabajo propone iniciar por la lectura literaria con el fin de 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 de 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 ésta es una premisa que se desarrollará a lo largo de todo el trabajo.

A continuación, se describe la estructura de todo el trabajo escrito. 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 hace mención de las distintas perspectivas de

lectura, se habla de la lectura por placer y 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. Además, se retoman algunas investigaciones realizadas respecto al tema de interés en diferentes niveles educativos, tanto nacionales como internacionales. Se rescata la perspectiva que se tiene de quien está aprendiendo.

En el segundo capítulo se muestra la metodología que se utilizó para llevar a cabo la intervención. Se hace mención del contexto de intervención, el problema general, específico y concreto en el cual se desarrolló el presente trabajo. Así mismo, se establecen los objetivos los cuales se esperan cumplir con la intervención, las estrategias de intervención y el procedimiento de evaluación.

En el tercer capítulo se muestran los resultados obtenidos. Dado que este trabajo se desarrolló desde una metodología mixta, se presentan tanto resultados cuantitativos como cualitativos. Los datos cuantitativos se obtienen a partir de una evaluación pretest-postest con preguntas cerradas con una escala tipo Likert. Además, se incorporan resultados de evaluaciones a lo largo del curso taller las cuales también denotan evidencias de sus conocimientos. Los resultados cualitativos se obtienen a partir de preguntas abiertas, el análisis de las sesiones de trabajo, la escritura de un ensayo final y los reportes de intervención de los profesores. Al final de este capítulo, se plantea una discusión con los resultados obtenidos, se contrastan con los objetivos planteados, las teorías utilizadas y las investigaciones relacionadas.

En el capítulo cuatro se muestran las conclusiones a las cuales se llegó una vez terminado el trabajo realizado. Se presentan las limitaciones identificadas y las recomendaciones para futuros proyectos.

Al final de este escrito se exponen las referencias, así como bibliografía relacionada. 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 lectura ha superado la tradicional idea de que leer consiste únicamente en oralizar la grafía (Cassany, 2006; Castedo, 1999; Ferreiro, 2002; Maco Inga y Contreras Solís, 2013; Solé, 1998). Resultaría erróneo poner atención únicamente en el proceso mecánico de descodificar la prosa de forma literal. Esto debido a que son múltiples los aspectos y elementos dentro del proceso lector.

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 el *alfabetismo 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 *analfabetismo funcional*, el cual es definido como la carencia de dichas habilidades cognitivas, a pesar de que el lector tiene la posibilidad de oralizar un texto escrito. Si bien haciendo uso del alfabetismo funcional y el analfabetismo funcional se puede hacer una clasificación dicotómica respecto a que si un lector está o no alfabetizado funcionalmente; hay elementos que aún deben de ser revisados para tener una visión más amplia de todo lo que rodea a la lectura (Marín, 2006, 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. Es por ello que existen distintas perspectivas acerca de la lectura y su proceso de 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 la parte escrita. 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 previa y posteriormente. El contenido de lo escrito es entonces, la suma del significado de cada palabra y oración escrita, así que el significado siempre debería de ser objetivo, estable y único. Desde esta postura distintos lectores deberán de obtener el mismo significado de un mismo texto, ya que ambos leerían las mismas palabras obteniendo así los mismos significados. 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 de la lectura.

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 ellos mismos 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 inferencias con la información obtenida, por lo que es posible que diferentes lectores entiendan cosas diversas de un mismo texto.

Esta visión afirma que nunca se dice explícitamente todo lo que los lectores entienden ya que sería poco factible escribir todas y cada una de las cosas que se quieren comunicar. El no externar todo lo que se necesita transmitir es un proceso necesario debido a 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 informar para que el otro lo pueda entender.

En conclusión, la postura psicolingüística postula 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 aspectos distintos a los previamente mencionados.

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, grupo académico, 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 Intenciones lectoras

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 o 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 sí se presenta una forma de clasificar a la lectura a partir de su intención: 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 (Pérez, 2018). Se espera que la lectura —y la escritura— sean 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 (Cabrera-Pommiez et al., 2021; Fregoso-Peralta y Aguilar-González, 2013; Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez, 2018; Ramos Vásquez, 2019).

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 lee 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 como si de un vicio se tratase.

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 —, pero es necesario precisar a qué hace alusión. 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 tipo texto que se está leyendo, es decir, la literatura (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Dueñas Lorente, 2012; Dueñas et al., 2014; Haüy, 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 es innegable que existe un vínculo muy grande entre la lectura placentera y los textos literarios.

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 la comprensión de sus efectos. Posteriormente esta competencia tuvo un espectro más amplio, la cual no referenciaba exclusivamente aspectos poéticos, sino que abría otras posibilidades, particularmente en el contexto escolar.

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. De igual forma 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

secundaría 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 la 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.

El objetivo de definir a la lectura literaria y a la lectura placentera se debe al título de este trabajo. Si bien, es muy frecuente que la lectura placentera se vincule directamente con textos literarios, estos no son los únicos de los cuales se puede disfrutar al leer. Se pretende que los textos académicos y de estudio también puedan representar un goce para el lector. Es por ello que el presente trabajo no se llama de la lectura placentera a la alfabetización académica temprana. Ya que, si es un proceso de transición, el mismo fenómeno implicaría que la alfabetización académica temprana dejara de ser placentera. Por el contrario, si se pasa de la lectura literaria para posteriormente llegar a la lectura y escritura académica no existe ninguna ambigüedad semántica que sugiera que no se puede disfrutar de ambos tipos de textos.

1.1.4 Lo académico y lo literario. Dos partes del pensamiento humano

Ya se ha hablado de cómo la lectura puede ser categorizada a partir de sus propósitos de abordaje. Sin embargo, se considera relevante ver a la lengua escrita de una manera más profunda. Es importante recordar que toda elaboración escrita es producto de alguien, como lo afirma Cassany (2006) desde la perspectiva sociocultural. Además, siempre existe una intención

comunicativa particular —estética o descriptiva, por ejemplo—. Es momento ahora de que se retome a la escritura como una forma de organizar nuestro pensamiento (Valery, 2000).

Bruner (2012) afirma que existen dos modos de funcionamiento cognitivo, es decir, dos formas de pensamiento las cuales nos permite construir nuestra realidad. Éstas dos modalidades lejos de ser excluyentes una de la otra, son complementarias. En contraste con lo revisado en las intenciones de lectura (lectura utilitaria y lectura por placer), en la parte escrita, los textos pueden tener una misma intención, como convencer a otros, pero esto se aborda de maneras diversas. Aquello de lo que se quiere convencer resulta ser distinto dependiendo de qué modalidad de pensamiento se esté hablando. Los argumentos buscan convencer al otro de la verdad presentada, mientras que el relato busca el convencimiento de lo narrado en semejanza con la vida.

Esta división dicotómica del pensamiento que se traslada a la escritura debe ser esclarecida. Por un lado, se presente el paradigma lógico-científico, el cual busca representar y cumplir premisas como sistemas matemáticos, así como cuestiones formales con sus respectivas justificaciones, descripciones y explicaciones de hechos. Por otro lado, se identifica la modalidad narrativa, la cual es común identificar en la parte imaginativa de los novelistas y poetas, ya que es gracias ésta que se crean relatos interesantes, obras dramáticas cautivantes y crónicas atractivas (Bruner, 2012).

Desde el paradigma lógico-científico, el lenguaje es regulado por aspectos como la coherencia y la no contradicción. Su ámbito integra entidades observables y mundos posibles que pueden generarse de manera lógica y ser verificados, lo que permite la creación de hipótesis. Esta forma de pensamiento está desprovista de sentimientos, ya que las decisiones y acciones que se toman se basan en premisas, observaciones y conclusiones. En cambio, la modalidad narrativa se centra en intenciones y acciones humanas y de las consecuencias que ésta podría

conllevar. Desde esta perspectiva los relatos o narraciones tienen desenlaces cómicos, tristes o absurdos, mientras que un argumento teórico es simplemente catalogado como convincente o no convincente (Bruner, 2012).

Esta diferenciación tiene fuerte impacto en el lenguaje, aún en el uso de una misma palabra. Desde una perspectiva lógica la palabra “luego” tendría un significado diferente que desde una modalidad narrativa. A partir del pensamiento lógico <<si a, luego b>> el vocablo “luego” hace alusión a una verdad universal, mientras que a partir del pensamiento narrativo al referirnos a una frase como <<la madre murió y luego murió el hijo>>, esta misma palabra hace una conexión entre dos sucesos. Esto es solo un ejemplo como el pensamiento hace uso de un mismo recurso para presentar acontecimientos distintos.

Es indudable que existe una relación entre estas dos formas de pensamiento y la lectura utilitaria y placentera. El proceso de lectura implica múltiples interpretaciones y procesos que suceden de manera simultánea como: la perspectiva del lector, la perspectiva del escritor, sus intenciones comunicativas, su pensamiento, su contexto, etc. Si bien resultaría imposible revisar todos estos aspectos de manera exhaustiva, el hecho de conocerlos permite tener una panorámica más amplia sobre este fenómeno.

1.1.5 Contexto de pandemia

El contexto en el que se desarrolló el presente trabajo es muy particular. En la actualidad se está viviendo una situación muy compleja a nivel mundial, la pandemia provocada por el virus del COVID-19. Este virus fue identificado por primera vez en Wuhan China, el 31 de diciembre del 2019 (Tenorio Colón, 2020). Ha sido reconocido 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 dicho virus. 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. 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. 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 constantemente 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 (como muchas otras actividades) han sido modificadas y adaptadas para salvaguardar la seguridad de las personas buscando respetar todo lo mencionado previamente.

1.1.5.1. 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.

Este trabajo se desarrolló en la Universidad Veracruzana la cual 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 tecnologías de la información y la comunicación (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 las TIC se han 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 hizo uso de estas nuevas tecnologías para el trabajo y desarrollo del proyecto en fomento a la lectura.

1.1.6 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 (2013, 2014) 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 (generalmente literario).

Es importante mencionar que el simple hecho de estar alfabetizado no garantiza que las personas tengan gusto por la lectura. Domingo Argüelles (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. No obstante, ello implica necesariamente 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 esto no podrá ser, si la persona que quiere compartirlo 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 acercarse a los textos, experimentar las mismas vivencias de aquellas personas que son lectoras, para así ayudar a los lectores novatos a transformarse en lectores más ávidos.

1.1.6.1. La importancia de la lectura en la juventud. El fomento a la lectura es algo deseable en todas las personas independientemente de su edad. No obstante, es innegable que los

jóvenes y niños son pilares indiscutibles para tener una sociedad lectora. La niñez y la juventud son momentos claves en el desarrollo de las personas, de tal manera que hay quienes afirman que lo que se vive en estas etapas determinará la vida adulta. La lectura no es la excepción, el formar a jóvenes lectores tendrá como repercusión tener adultos lectores.

Petit (1999) asevera que la juventud es el periodo de vida en donde existe mayor actividad lectora e inclusive asegura que en la misma lectura hay atractivos que no pueden ser encontrados en otro tipo de esparcimientos como la televisión o el cine. Además, la lectura toma un papel muy relevante en la construcción de uno mismo, ya que permite la creación de subjetividad y un medio de acceso al conocimiento.

También es a edades tempranas que la lengua escrita es concebida como sinónimo de poder. Los niños al ser alfabetizados abren un mundo de posibilidades, lo que les permite tener acceso a muchas cosas que antes no tenía. Es así como los niños que más leen, escriben y saben cosas, son aquellos que hacen mayor uso de la lengua escrita (Petit, 1999). Es por esto que a partir de la lectura se pueden formar infantes críticos, para que prontamente hagan uso de la lengua y a lo largo de su vida, el hábito lector se haya adquirido como una actividad constante de la vida diaria.

1.1.7 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 particular, los estudiantes de nivel superior. Las 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 colige que los estudiantes de este nivel ya estén alfabetizados académicamente, sin embargo, la evidencia reporta algo diferente.

La *alfabetización académica* es entendida como poseer aquellas habilidades necesarias para interpretar y producir los textos que están dentro del ámbito académico (Cabrera-Pommiez et al., 2021; Marín, 2006, 2007; Pérez, 2018). 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 si 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. Esta situación es de comprenderse ya que la lectura y escritura académica implica un esfuerzo cognitivo mayor (Cabrera-Pommiez et al., 2021; Carlino, 2003, 2005; Fregoso-Peralta y Aguilar-González, 2013; Marín, 2006).

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 manera, que ahora se busca tener una perspectiva más amplia. Esto conlleva a una enseñanza intencionada de desarrollar habilidades para comprender y producir textos de índole académico. 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 remplazar la enseñanza en la universidad podría ser considerada como un proceso complementario, la alfabetización académica temprana.

1.1.8 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. Así 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 trabajan 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 un nivel de educación superior. Desde esta propuesta se pretende trabajar con elementos propios de la escritura y lectura académica antes de 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 comenzar a abordar los textos propios de cada disciplina (Álvarez Fajardo, 2019).

Es importante mencionar que existen aspectos muy específicos dentro de la alfabetización académica como lo son: el tipo de discurso que se utiliza (a partir de la disciplina); la forma impersonal y objetiva de presentar la información; o el tipo de contenido que se presenta (Fregoso-Peralta y Aguilar-González, 2013). Sin embargo, también hay elementos generales en la lectura como 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 que se presentan 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 considera que la construcción del conocimiento se conforma con la participación activa de quien está aprendiendo. Esta postura supera la visión 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.

1.2.1.1 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 disequilibrio y equilibrio 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 en ese momento. 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. El infante puede prestar atención en más de una variable y tiene una capacidad mayor para dominar aspectos abstractos que en 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.

1.2.1.2 Teoría sociocultural. El enfoque sociocultural 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, es decir, todo aquello 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 estudiantes (con sus compañeros) y 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 acciones que desarrolla el aprendizaje en la edad infantil (Vygotsky, 2014).

1.2.2 Teoría dialógica del aprendizaje

La teoría dialógica del aprendizaje sugiere que las personas aprenden a partir de interacciones dialógicas, esto debido a que tanto los significados como los conocimientos se constituyen dentro de la interacción social (Valls et al., 2008). Cabe mencionar que estas interacciones no pueden ser reducidas a solo un intercambio de palabras. El diálogo debe de ser entendido como aquel puente que establece un vínculo entre la cultura y el individuo. Ello implica que existe una interacción dialógica en cualquier lugar donde exista un discurso o manifestación humana.

Valls et al. (2008) reconoce que el lenguaje afecta de manera directa los procesos del pensamiento. Es por ello que el acto de leer puede ser entendido como un proceso dialógico. Esto es debido a que la lectura conlleva una acción intersubjetiva. Así mismo, las personas tienen la capacidad de profundizar en sus propias interpretaciones, además de reflexionar acerca del texto y contexto. La lectura desde esta teoría puede ser interpretada como la refutación y confirmación

de distintos significados por los cuales el lector va pasando. Esto solo es posible debido a que se puede establecer un diálogo con los textos.

Como se puede apreciar, esta teoría tiene gran relación con la propuesta vygotskyana. Desde este postulado se puede afirmar que las intersubjetividades, el diálogo y las interacciones son generadores de aprendizajes (Flecha, 1997). Este tipo de propuestas han dado lugar a colectividades las cuales han sido denominadas como Comunidades de Aprendizaje (CA). Las CA se fundamentan desde el mismo aprendizaje dialógico y buscan una transformación cultural a través de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE). Esto es sumamente relevante ya que, los alumnos y profesores suelen formar parte de estas CA, no obstante, no son exclusivos ni únicos; tanto los familiares como personas de la comunidad pueden ser parte de ello.

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 están considerados dentro del grupo de 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. En este sentido, Cruz Calvo (2019) realizó una investigación con docentes y alumnos de educación básica secundaria y educación media de escuelas de Cali, Colombia. En 2012 se llevó a cabo un trabajo de campo desde la etnografía educativa, la cual es una metodología que

se basa en el principio epistemológico de que la comprensión de un fenómeno se consigue desde la perspectiva de los participantes. Dicha intervención se realizó desde un marco de investigación sobre la mediación docente con estudiantes de escuelas de Cali. El propósito principal de la misma fue caracterizar algunas de las mediaciones que los docentes tenían en la formación literaria de estudiantes de secundaria y educación media de colegios de Cali. Así mismo, los propósitos particulares fueron dos: el primero fue verificar en qué aspectos las decisiones y actividades que toman y desarrollan los docentes de literatura activan los elementos de los repertorios de los estudiantes y amplían sus horizontes de expectativas; el segundo consistió en determinar algunas reacciones del estudiantado a las propuestas de lecturas de obras narrativas de ficción, que presentan sus docentes en el área de lengua y literatura. Partiendo desde la etnografía se realizaron entrevistas a profundidad a 3 profesoras de grupo, entrevistas grupales a sus alumnos y observaciones en clases. Se trianguló la información obtenida: los discursos de los alumnos, los discursos de las docentes y la observación en las clases, con el objetivo de tener una visión lo más holística posible de la mediación docente con los estudiantes respecto a la formación literaria.

En los resultados obtenidos se aprecia cómo una de las docentes tiene al texto literario como el centro de su clase y los demás contenidos del área de lengua se subordinan a la lectura y al trabajo literario. También se identifica que la evaluación no tiene un carácter de examen, sino, más bien, agrupa elementos como producciones textuales, asociación de ideas y la utilización de las herramientas que se han dado en las clases. El autor afirma que quizá el elemento más relevante desde la didáctica de la profesora es que “el texto sea más para disfrutarlo, para apreciarlo” (Cruz Calvo, 2019, p.11). Se encontró que la intención que la docente tiene de que

sus alumnos disfruten el texto repercute en que los alumnos tengan una actitud positiva hacia el mismo, construyendo así una práctica favorable de fomento a la lectura.

Cruz Calvo (2019) identificó 3 categorías respecto al tipo de mediaciones docentes que se podían presentar. La primera denominada “omnipresente”, en donde el docente tiene un papel principal ya que está involucrado en los distintos procesos que se desarrollan a lo largo de la lectura literaria. La segunda mediación es definida como “presente”, tiene elementos de la mediación anterior, pero se diferencia ya que busca formar lectores críticos, facilitando así, herramientas metodológicas para que los estudiantes analicen las obras. Este tipo de intervención es más de índole académico. El último tipo de mediación es definida como “distante”. Este tipo de intervención se caracteriza porque el docente no logra que sus estudiantes constituyan el contrato de lectura o el pacto narrativo, pese al acompañamiento lector y a proporcionar información para contextualizar la historia. No hay una acogida entre el texto y los estudiantes. A partir de los análisis realizados se afirma que en las instituciones escolares donde existe mediación docente, se contribuye a la construcción de lectores.

Colorado Ruíz y Ojeda Ramírez (2020) realizaron una intervención con 17 personas con formaciones universitarias diversas con la intención de poder favorecer la lectura de literatura utilizando a la lectura dialógica como principal estrategia. Se llevaron a cabo 20 sesiones presenciales buscando desarrollar las habilidades críticas y dialógicas de los participantes, además de motivarlos a buscar por su cuenta materiales de lectura. Se tuvo la intención de fomentar la lectura por placer de literatura y la difusión de librerías y bibliotecas de la ciudad para así sociabilizar la lectura e incentivar el hábito lector y dialógico. Se hizo uso de textos tanto impresos como digitales, además de otros recursos como películas, canciones e imágenes. Este trabajo tuvo el objetivo de promover la lectura por placer de literatura en un grupo de

profesionistas y universitarios de Xalapa, acercando a una experiencia personal y estimulando el desarrollo de sus habilidades analíticas y dialógicas. Para ello se hizo una invitación abierta con carteles físicos y digitales, de tal manera que los participantes acudieran de forma voluntaria. El grupo estuvo constituido por 5 hombres y 12 mujeres de entre 19 y 64 años. De todos los participantes 13 estudiaban o estudiaron hasta la licenciatura, 3 hasta la maestría y uno hasta nivel técnico.

El proyecto estuvo dividido en tres fases: la primera se centró en el diseño de las estrategias metodológicas y las actividades; la segunda fue la implementación de las actividades programadas para cada sesión; y la última consistió en organizar y evaluar los datos obtenidos. Los instrumentos utilizados fueron: una encuesta inicial con preguntas abiertas, cerradas y escalas tipo Likert; un registro de las sesiones ya que en cada una de ellas se rescataban elementos relevantes; una encuesta final considerando algunas de las preguntas de la encuesta inicial, agregando otras diferentes; y la implementación de entrevistas semiestructuradas las cuales se aplicaron de manera individual y confidencial a 5 participantes elegidos de acuerdo con el número de asistencias que tenían en las sesiones (Colorado Ruíz y Ojeda Ramírez, 2020).

Se concluyó que las actividades implementadas favorecieron la sociabilización de la lectura a partir del diálogo y resultaron efectivas para el involucramiento de los participantes. También se reconoce como importante el ambiente de confianza en el que se desarrollaron las sesiones, ya que cuando un lector se siente escuchado se motiva a continuar participando y leyendo. Se reconoce que fue un acierto la diversidad de recursos y materiales revisados debido a que cambió la concepción de lo que era entendido como hábito lector por parte de los participantes. Por último, se afirma que la participación y experiencia en el taller se extendió

hasta los entornos personales de los participantes, puesto que se recuperó en la encuesta final (Colorado Ruíz y Ojeda Ramírez, 2020).

Gabrielsen et al. (2019) llevaron a cabo un estudio en Noruega en donde participaron varias escuelas secundarias en las cuales se videograbaron clases de literatura, específicamente sesiones de Arte del lenguaje. La investigación se llevó a cabo en 47 aulas y se grabaron 178 clases con el objetivo de sistematizar cómo se lee, usan y discuten los textos literarios en aulas de secundaria de octavo grado con alumnos de entre 13 y 14 años, así como conocer las prácticas instruccionales que se realizaban con los textos literarios. La investigación formó parte de un estudio a gran escala llamado Instrucción de Vinculación y Logro Estudiantil [*Linking Instruction and Student Achievement*] (LISA, por sus siglas en inglés) financiado por el consejo de investigación de Noruega. La recolección de información se obtuvo entre 2014 y 2015. Un aspecto a resaltar de esta investigación es la grabación en video de instrucciones que se realizan en prácticas cotidianas de aula contando con una gran variedad de sesiones y docentes. El diseño de la investigación contrasta con estudios experimentales y cuasiexperimental. Además de las grabaciones, se recopilaron copias digitales de los materiales revisados y demás aspectos relacionados con la instrucción realizada como imágenes de tareas escritas en el pizarrón, folletos dados a los estudiantes y ejemplos de trabajos escritos por los mismos alumnos. Se registraron cuatro sesiones consecutivas de Arte del lenguaje en cada una de las aulas, obteniendo 178 sesiones.

Gabrielsen et al. (2019) reportan que, en las cuatro sesiones consecutivas en cada aula, más de la mitad de los docentes involucró a sus alumnos en la lectura de textos literarios al menos una vez. También se identificó que los docentes utilizaron una gran variedad géneros literarios en el aula, pero una abrumadora mayoría de obras (74 de 86) que leían los estudiantes

provenía de los libros de texto y material pedagógico diseñado para los cursos de Arte del lenguaje. Salvo una sola excepción, no se leyeron novelas completas como parte de la instrucción compartida del aula, ya que solo se leían durante la lectura silenciosa individual. Se identificaron cuatro prácticas de instrucción dominantes: instrucciones sobre géneros específicos, características de los géneros y recursos literarios; lectura silenciosa sostenida; presentaciones orales o escritas de libros ya leídos; y debates literarios en el aula. Se reconoce que las prácticas de instrucción y las funciones que tienen los textos mostraron delimitaciones poco claras y muy relacionadas entre sí, por lo que en ocasiones resultaba complejo distinguir si se estaba aprendiendo acerca de un género en específico o sobre la función específica del texto.

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 comenzar desde los primeros años de educación, ya que ayuda a los estudiantes tanto en aspectos cognitivos como emocionales. También se afirma que los lectores deberían ir complejizando sus elecciones de lecturas conforme más lean, de tal manera que la dificultad de los textos se presente de manera natural y progresiva, convirtiéndose así en un reto cognitivo cada vez mayor. Esto se traslada a los diferentes niveles educativos, por lo que toma relevancia la educación primaria y secundaria, ya que son etapas importantes en la vida de los estudiantes donde se pueden consolidar hábitos de lectura y gradualmente ir leyendo textos de mayor demanda cognitiva.

De igual forma Hauy (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 ésta 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 de pensar 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.

Ramos Vásquez (2019) propone un modelo transdisciplinar de alfabetización académica con la intención de superar las dificultades que existen en la redacción de ensayos que presentan estudiantes de la carrera de Contabilidad del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Illimo. El objetivo principal de la investigación es crear y fundamentar un modelo transdisciplinar partiendo de las teorías de literacidad crítica, el enfoque sociocultural propuesto por Cassany y los Procesos de Producción Textual de María Teresa Serafini, teniendo como eje central a la alfabetización académica, buscando así superar las dificultades que tienen los estudiantes de la carrera profesional técnica de contabilidad, permitiendo así una mejor redacción en los ensayos, siendo coherentes, sistemáticos y de alto nivel argumentativo. En la investigación participaron 40 estudiantes. Las técnicas para la recolección de datos fueron: la observación; uso de una encuesta, y una matriz de evaluación. Cabe mencionar que la matriz de evaluación se

desarrolló a partir de la revisión bibliográfica de aportes de la literacidad académica, alfabetización académica y los procesos de producción textual.

Los resultados denotan que la mayoría de los estudiantes de la carrera técnica profesional de contabilidad tienen carencias en la redacción de ensayos. Esto expresado en que solo el 30 % tienen una puntuación aprobatoria respecto al análisis e interpretación de ensayos, mientras que el otro 70 % no. Por otro lado, en la elaboración de ensayos los resultados son muy similares, teniendo un 67.5 % de los estudiantes con una calificación no aprobatoria. En la discusión se hace mención de que el modelo transdisciplinar de alfabetización académica no busca remediar la deficiente formación de quienes llegan a la educación superior, ni mucho menos es la enseñanza de un saber separado de su contenido. Ésta es una propuesta que busca integrar la producción y el análisis de textos en las distintas materias que tienen los estudiantes para aprender los contenidos conceptuales de sus respectivas disciplinas (Ramos Vásquez, 2019).

Cabrera-Pommiez et al. (2021) realizaron un estudio en donde hacen uso de un instrumento original que evalúa la comprensión lectora. Éste se utilizó en la prueba diagnóstica de habilidades comunicativas de estudiantes de nuevo ingreso de una universidad chilena en el periodo 2017-2020. Se tuvo la intención de conocer su nivel de comprensión lectora aplicada a textos académicos al comienzo de sus estudios superiores. La variable en dicho estudio fue la habilidad comunicativa que permite comprender textos académicos escritos.

Los participantes fueron estudiantes de nuevo ingreso de los años 2017, 2018, 2019 y 2020, obteniendo una cifra total de 21 465 estudiantes. El instrumento principal fue una prueba escrita destinada a mediar el nivel de alfabetización académica inicial. Éste se respondía en línea en cualquier computadora al inicio del primer semestre y tuvieron 90 minutos para concluirlo. Estuvo compuesto por 40 ítems de opción múltiple de cinco opciones con una sola respuesta

correcta. Está dividida en dos ejes temáticos: comprensión lectora (25 ítems) y producción escrita (15 ítems). La investigación se enfocó exclusivamente al eje de comprensión lectora en el cual distingue tres grandes habilidades de lectura: localización de información literal, evaluación de forma y contenido textual. Los resultados señalan que un grupo muy importante de estudiantes no tienen un nivel satisfactorio de lectura académica y presentan dificultades para responder los ítems que evalúan tareas de lectura implícita de nivel superior como relación entre párrafos, interpretaciones con propósitos comunicativos e inferencias. Al final de la investigación se llega a la conclusión de que es necesario fomentar la lectura académica en estudiantes de nuevo ingreso, particularmente enfocándose en la extracción de información implícita a través de la lectura de comprensión y la apropiación de discursos disciplinares (Cabrera-Pommiez et al., 2021).

Roald et al. (2020) abordan cómo con el trabajo de distintos géneros de escritura se puede contribuir con la alfabetización académica en los primeros semestres de universidad. Se menciona que la transición a la alfabetización académica en los primeros semestres universitarios no es tópico innovador, ya que esto es algo que se ha venido estudiando los últimos años. No obstante, el trabajo con distintos géneros de escrituras como herramienta para favorecer la escritura académica sí es un tema novedoso. La investigación se realizó en una universidad de Noruega en donde participaron dos programas de licenciatura. El foco principal estuvo sobre el primer programa denominado como programa 1, ya que se implementó con ellos un nuevo módulo de escritura. Los participantes del programa 2 solo fueron considerados en los casos que se apreció pertinente de acuerdo con el autor. El módulo en el que participaron los alumnos del programa 1 consistió en llevar a cabo una serie de tareas de escritura que se integraron en un curso de introducción a la psicología educativa y del desarrollo, para 200 estudiantes

aproximadamente de primer semestre. Por otro lado, los estudiantes del programa 2 asistieron a un taller de escritura intensivo de un día, con una presencia de alrededor de 40 estudiantes. En este último, se tocaron aspectos generales de la escritura académica como; estructura, discusión, argumentación, referencias y lenguaje. Para poder exponer las experiencias que tuvieron los dos grupos se llevaron a cabo grupos focales; y entrevistas durante y al final del curso. Los resultados del estudio demostraron que la escritura de diferentes géneros ayudó a los estudiantes de primer semestre a acercarse a esta práctica. La diversidad de género brinda puntos de entrada a la escritura académica, ya que los mismos estudiantes afirmaron que “comenzaron a inscribirse en la alfabetización académica” (Roald et al., 2020, p. 765). Se afirma que se pueden crear espacios en los cuales los estudiantes puedan jugar y representar diferentes identidades en sus procesos de escritura. Es por eso, que es necesario desarrollar las microhabilidades necesarias, para que progresivamente se pueda ir avanzando en el proceso de alfabetización académica.

Santos Díaz et al. (2021) reportan en su investigación cuál es la motivación que tiene la comunidad universitaria de docentes en formación respecto a la lectura académica. Esto es de suma importancia ya que la lectura juega un papel muy importante como instrumento de reflexión crítica y desarrollo de conocimientos especializados. La metodología utilizada se ubicó en el paradigma cuantitativo, desde una visión estadística descriptiva. En el estudio participaron 145 estudiantes de cuarto semestre del grado de educación primaria de Cádiz durante el periodo de 2018 a 2019. La información se obtuvo mediante un cuestionario en el cual se rescataban los hábitos lectores en el cual venía integrada una escala de motivación por la lectura académica. Se reporta que participaron 48 hombres y 106 mujeres, con solo cuatro personas con una nacionalidad diferente a la española. La edad de los estudiantes se encontraba entre los 21 y los 44 años, aunque la media aritmética fue de 22.84 años. Los resultados indican que, aunque casi

la mitad de los estudiantes reconoce que les gusta leer, afirman no estar motivados por la lectura de textos académicos. También reconocen la utilidad que tienen dichos textos, más allá del interés. Eso permite concluir que es necesario tener más estrategias de fomento a la lectura, no solo de textos literarios sino también de textos académicos, ya que solo así se podrá tener una formación integral de los universitarios desde todas las áreas del conocimiento que puede haber.

Por último, respecto a la alfabetización académica vinculada con la lectura literaria se reconoce la investigación de Balan et al. (2019), que consistió en correlacionar los hábitos lectores de estudiantes universitarios con su rendimiento académico. El proyecto tuvo como hipótesis que los hábitos de lectura de textos académicos y no académicos ayudan a los estudiantes a desarrollar su comprensión de conceptos, habilidades de pensamiento crítico y fluidez verbal, de tal manera que esto se vería reflejado en su desempeño académico. La investigación fue de corte cuantitativo y participaron estudiantes de la Universidad Internacional del Pacífico de Asia de Tailandia. Se utilizó un método de muestreo por conveniencia para poder seleccionar 250 sujetos que respondieron a una encuesta y formaron parte de la investigación. Se reporta que en la muestra participaron estudiantes de diversas disciplinas como Administración de Empresas, Artes y Humanidades, Inglés como Segunda Lengua, Ciencias, etc. Dichos estudiantes pertenecían a 8 países diferentes. Los resultados indicaron a través de un análisis de regresión múltiple y una matriz de correlación que la influencia de los hábitos lectores sí influyen en el rendimiento académico. La mayoría de los encuestados reconocen la importancia de la lectura, aunque también la mayoría de ellos tenían pocos hábitos lectores. El estudio concluye que se debería desarrollar más y nuevas políticas públicas respecto a los planes y programas universitarios, para así poder aumentar los hábitos lectores en los estudiantes y por ende repercuta en su desempeño académico. También se retoma la importancia de que los

maestros promuevan los hábitos lectores en sus alumnos, situación que favorecería a la comunidad escolar y académica.

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 preparan para posteriores proyectos en el aula. De igual forma, el trabajo con los estudiantes fue sumamente

positivo, debido a que permitió a los alumnos acercarlos a tareas relacionadas con la alfabetización académica temprana, siendo una experiencia enriquecedora para ellos.

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Contexto de la intervención

El presente trabajo se llevó a cabo 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 (EEFLyE). Cabe mencionar que estas instituciones tienen importante impacto en la educación del estado de Veracruz. La SEV coordina las políticas educativas del estado, además de regularizar, desarrollar y supervisar programas educativos, científicos y deportivos. La EEFLyE es un área que pertenece a la subsecretaría de Educación Básica del Estado de Veracruz y tiene la finalidad de fomentar hábitos de lectura a entidades educativas de preescolar, primaria y secundaria. Y la EPL es un posgrado creado con la finalidad de formar a profesionales en aspectos teóricos y prácticos para ser promotores de lectura.

Así mismo, la EPL cuenta con su propio programa de fomento a la lectura el cual se desarrolla en 2 Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC 1 y LGAC 2); la primera enfocada en desarrollar competencias lectoras en grupos específicos y la segunda encaminada en trabajar la lectura y escritura en entornos virtuales.

La EPL, la SEV y la EEFLyE han colaborado juntos en años anteriores. La Estrategia de Estatal de Fomento a la Lectura y Escritura trabajó 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, debido a que la EPL no se dedica a alfabetizar a niños, sino que, busca favorecer hábitos lectores en niños, jóvenes y adultos ya alfabetizados.

Es por ello por lo que se optó por el trabajo que se está describiendo en el presente documento, así como otros dos proyectos desarrollados por dos estudiantes que también trabajarán con profesores de educación primaria (uno vinculando a la lectura con el yoga y otro desde una perspectiva de los docentes en comunidades indígenas) de quienes no se hablará más al respecto.

Para este trabajo se abrió una convocatoria invitando a 15 maestros de educación primaria de 4°, 5° y 6° grado quienes tuvieran interés de tomar un curso taller de manera voluntaria. En un inicio se inscribieron los 15 participantes solicitados, pero solo lo concluyeron de manera satisfactoria 11 de ellos, debido a que dos de los participantes inscritos no pudieron ni siquiera iniciar el curso taller por cuestiones personales y de tiempo. De igual forma otros dos de los docentes asistían con muy poca regularidad a las sesiones de trabajo y no entregaron sus reportes finales. Pese a ello sí se les aplicó la encuesta final, por lo que se obtuvieron los resultados de 13 participantes. Además, se contó en las primeras sesiones con la presencia de una analista administrativa de la EEFLyE, quien buscaba monitorear el proceso, no obstante, al participar en las primeras actividades y parecerle de interés la temática decidió continuar participando como una asistente más.

La manera en la que se desarrolló el trabajo fue mediante sesiones en línea. Se utilizó la plataforma de Zoom. Para ello se hizo uso de una licencia de suscripción, con la intención de que las sesiones —cuya duración fueron de 90 minutos— no fueran interrumpidas y así hubiera un aprovechamiento máximo de tiempo.

El proyecto constó de cuatro etapas. En la primera se hizo un diagnóstico, aplicando una entrevista semiestructurada y un cuestionario inicial, posteriormente en la etapa dos, se realizó la implementación de las 15 sesiones. La tercera etapa consistió en la implementación por parte de

los docentes de algunas situaciones didácticas y en la última se recogieron los datos finales del proyecto, junto con una evaluación final. Así mismo, se procesó la información y se contrastó con ayuda de un software especializado en datos cuantitativos.

Los 14 participantes pertenecían a 6 colegios distintos. Asistieron 3 hombres y 11 mujeres de los cuales 2 estaban frente a un grupo de 4° grado, 3 de 5° y 8 de 6°. Además de la participante que no trabaja frente a grupo, pero realiza actividades de fomento a la lectura. Se eligió a dichos grados debido a que sus 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 podrá comenzar a trabajar con prácticas más complejas. Además ellos empiezan a trabajar con textos de estudios, situación que no se cumple con los estudiantes los primeros grados escolares. Todos los participantes laboran en horario matutino en sus respectivas escuelas las cuales son públicas. Cada uno de los docentes contestó una encuesta inicial a manera de inscripción y posteriormente fueron entrevistados para complementar la información de los cuestionarios.

La estructura general de las sesiones se conformó en tres partes. En la primera parte de la sesión se realizaba una lectura gratuita. Ello significaba que el facilitador/investigador realizaba una lectura cuyo único objetivo era que los docentes disfrutaran de ella sin verse obligados a realizar una actividad vinculada con la misma. Pese a ello, siempre se daba la oportunidad a los docentes a externar su opinión respecto al texto, solamente si ellos así lo querían, si nadie tenía la intención de hacer una observación o comentario se procedía a la segunda parte de la sesión.

En este segundo momento se efectuaban la parte temática de cada sesión. Lo anterior implicaba realizar la actividad principal (relacionada con un contenido específico) como: una presentación en PowerPoint acerca de un tema; implementación de una actividad relacionada con

el fomento a la lectura; discusión o reflexión acerca de una lectura previa que se debía realizar; implementación de un ejercicio de evaluación; realización de un círculo de lectura, etc. Es importante mencionar que las actividades realizadas en este segundo momento eran muy variadas y dependían en gran medida del contenido temático así fuera literario o académico.

El cierre de la sesión era la última parte. En ésta se abría un momento para que los profesores tuvieran la posibilidad de comentar su experiencia a lo largo de la sesión, compartir sus reflexiones o conclusiones a las que habían llegado, puntualizar algunos aspectos tratados en el apartado anterior e incluso definir las acciones previas a la próxima sesión como tareas, actividades o el compromiso de entregar o trabajar algunos productos iniciados en la sesión.

Las quince sesiones de intervención se llevaron a cabo del 23 de noviembre del 2021 al 1 de febrero del 2022. Se desarrollaron dos sesiones por semana apegándose al calendario oficial de la SEV, para que en caso de suspensión en la escuela por día festivo o periodo vacacional se pudiesen respetar las fechas de descanso.

2.2 Delimitación del problema y objetivos

2.2.1 Problema general y específico

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 por sus siglas en inglés) desvelaron que los estudiantes mexicanos tienen un puntaje bajo respecto al promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (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 superan por 81 puntos en el área de lectura a los estudiantes desaventajados.

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 solo 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).

Además de lo anterior, es importante mencionar que 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 (Marín, 2006).

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 en que los alumnos solo pueden seleccionar información sencilla, la cual se encuentra explícitamente en textos descriptivos. Además, 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.

2.2.2 Problema concreto de la intervención

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 reconocen que es necesario utilizar distintas estrategias de lectura para motivarlos. De la misma forma, en los cuestionarios han demostrado tener algunas nociones de los beneficios y utilidad de la lectura literaria. 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. Rara vez realizan lecturas como actividad recreativa. Los docentes afirman que leen principalmente por cuestiones obligatorias y escolares, no porque ellos acostumbren a hacerlo. Reconocen no tener tiempo de ello y no tener un hábito lector.

También los docentes en un inicio aceptaron no saber la diferencia entre trabajar textos literarios y textos de estudios con sus alumnos, ya que ellos no identificaban diferencia alguna en el proceso lector. Si bien todos afirmaban tener algunas estrategias para trabajar la lectura y la escritura, la mayoría de ellas estaban enfocadas en cuestiones de ortografía y lectura en voz alta. El 100 % de los docentes afirmó tener interés en aprender más sobre lectura y escritura, además de sentirse motivado por participar en un espacio dedicado a leer más.

2.2.3 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 4°, 5° y 6°. grado 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.

2.2.4 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 textos literarios.

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 a través de la lectura literaria aprovechando los elementos lingüísticos y cognitivos.
5. Estimular la reflexión respecto a las diferencias y semejanzas que existen entre la lectura y escritura académicas y la lectura literaria.

2.2.5 Hipótesis de la 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 4°, 5° y 6° 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.

2.3 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 utilizar una evaluación Pretest-Postest para corroborar que el proceso de intervención impactó de manera positiva en los docentes. Además, se busca

probar si las estrategias de lectura utilizadas, así como la metodología de intervención tienen un impacto positivo en los docentes y estudiantes, contrastándolas con fundamentación previamente mencionada.

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 SEV. Así mismo se busca colaborar en un proyecto de intervención entre 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 y 2 (Universidad Veracruzana, 2021). En el aspecto personal el trabajo se ejecutó bajo la misma visión y perspectiva que el estudiante ha ido desarrollando en su formación, desde el ámbito educativo, ya que está cursando la Especialización en Promoción de la Lectura. Por lo tanto, los intereses tanto profesionales como personales están dentro de esta investigación.

2.4 Estrategia de la intervención

Para desarrollar el presente trabajo se hizo uso del enfoque metodológico de la investigación-acción. Se consideró como el más apropiado para poder realizar una investigación a pequeña escala, con un grupo específico y donde el investigador buscó tener un mayor acercamiento a los sujetos de estudio (Frías y Borrego, 2004). Así mismo, contó con tres elementos indispensables de dicha metodología (a) una perspectiva que indicó una visión tanto filosófica como científica con la cual parte el proyecto; (b) una dinámica de trabajo sistemática y organizada, definida como un método de investigación; y (c) estrategias específicas para la recolección de datos.

Lo primero que se ejecutó fue la gestión del grupo. Una vez hecha la convocatoria y habiendo confirmado la participación de los docentes interesados se prosiguió con el

establecimiento de un horario específico para garantizar la asistencia de los profesores a lo largo de las sesiones. Se acordó tener dos sesiones por semana los martes y jueves de 15:30 a 17:00 horas. También se estableció respetar el calendario oficial de la SEV, para que las vacaciones y los días no laborales se consideraran a lo largo del curso taller.

Una vez estipulados los días y horarios de intervención se continuó con el trabajo diseñado en 4 etapas. La primera estuvo enfocada en realizar un diagnóstico el cual permitió conocer las estrategias de lectura que suelen usar los docentes en el trabajo con sus alumnos. También los docentes respondieron un cuestionario inicial en el cual ellos escribieron sus conocimientos previos a la intervención, así como sus gustos por la lectura y sus hábitos lectores.

En la segunda etapa se trabajaron 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 revisaron 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 pretendía que los docentes tuvieran claridad acerca de cómo el proceso de lectura no puede ser generalizado. El trabajo se llevó a cabo de manera virtual utilizando la plataforma de Zoom.

La cartografía diseñada en el presente trabajo (ver Apéndice A) tuvo la intención de motivar y fomentar la lectura en docentes participantes del curso taller. Hubo dos tipos de texto los cuales se revisaron a lo largo de las sesiones, los textos académicos, así como los literarios. Los académicos tuvieron la función de revisar los contenidos que se pretendían desarrollar a lo largo de las sesiones y los literarios tuvieron el objetivo de que los docentes aumentaran su acervo lector. Se implementaron estrategias de fomento a la lectura, además de dotar de elementos para el trabajo con los estudiantes.

La dinámica de las sesiones no fue siempre la misma, ya que ésta variaba dependiendo del tipo de texto que se trabajara y de la estrategia que se quisiera resaltar, aunque sí hubo una estructura base dividida en tres partes que se respetó en cada una de las sesiones. Al inicio se realizaba una lectura corta en voz alta por parte del facilitador del curso taller, esta lectura fue definida como gratuita ya que su intención principal era que los participantes disfrutaran de ella y no tenían la obligación de hacer algo más que escucharla. No obstante, siempre se abría un pequeño espacio para que los docentes que quisieran comentar algo de manera voluntaria lo pudiesen hacer.

En la segunda parte de la sesión es donde había mayor variabilidad dependiendo del contenido, pero el aspecto que se mantenía constante era el trabajar el contenido central establecido en la cartografía (ver apéndice A). Cabe mencionar que en gran medida la estrategia utilizada en la sesión dependía de si el tema era literario o académico. En el caso de los contenidos literarios se leía en voz alta textos específicos como microrrelatos, poemas o fragmentos de libros. Existía la posibilidad de discutir sobre las interpretaciones de distintos textos y compartir sus opiniones. También se realizaron círculos de lectura lo que implicaba haber leído con antelación una novela completa o en su defecto gran parte de ella.

Por otro lado, al trabajar temas académicos como la lectura y la escritura académica la dinámica era distinta. Los docentes podían realizar lecturas individuales con el objetivo de implementar distintas estrategias de lecturas, escuchar presentaciones en PowerPoint por parte del facilitador en donde los profesores debían participar activamente. También podían escribir, pero no de manera creativa, sino más bien, buscando rescatar la información más relevante de textos específicos. Se revisaban artículos científicos o capítulos de libros y más allá de comentar interpretaciones se compartían reflexiones y conclusiones a las cuales se llegaban a partir de los

textos. Otro aspecto a resaltar en los temas académicos fueron las evaluaciones, en donde con ayuda de preguntas de opción múltiple se podía identificar si la comprensión fue eficiente además de abrir un espacio para clarificar algunos aspectos.

La última parte de la sesión era más estable y fue definida como cierre. En ella se buscaba poder formalizar o retomar algunas conclusiones o conocimientos adquiridos a lo largo de la sesión. También los docentes podían externar dudas o mencionar cosas interesantes encontradas en el desarrollo de la misma. Así mismo, se podía indicar alguna tarea o actividad a realizar para la próxima reunión. Además, servía como un espacio de realimentación en donde los docentes podían externar su sentir a lo largo de los 90 minutos que se trabajó.

En la tercera etapa del trabajo (la cual proseguía una vez concluidas las 15 sesiones del curso taller) los docentes debían implementar situaciones didácticas en sus respectivos grupos relacionadas con la lectura placentera y la lectura y escritura académica. Se recomendó iniciar con la lectura literaria, favoreciendo el gusto por la misma. Se hizo mención de la importancia de elegir textos literarios acordes a sus grupos, así como de hacer uso de distintas estrategias de promoción de lectura como: lecturas gratuitas, lectura en voz alta, círculos de lectura o lectura grupal de un texto. Se sugirió que después se continuara con la lectura de textos académicos acordes a los grados escolares que se trabajaron (4°, 5° y 6°), por ejemplo, textos de historia, geografía, ciencias o lo que curricularmente se encuentra en el plan de estudio como textos informativos. Se pretendía que los alumnos leyeran textos distintos a los leídos inicialmente, de tal manera que puedan contrastar unos con otros. Se esperaba que el pasar de un texto literario a uno académico no fuera de manera abrupta. Y al final se debía trabajar con la escritura académica. Esta no debía ser muy compleja, de hecho se sugería la escritura de resúmenes o

párrafos que rescataran la información más relevante de textos académicos, bajo la consigna de que la cantidad no tenía la misma relevancia que la calidad de la escritura.

A lo largo de la implementación los docentes tuvieron la posibilidad de solicitar asesoría, esta podía ser mediante distintos medios como WhatsApp, llamada telefónica, videollamada, o correo electrónico. Estos medios se utilizaron para mantenerse en contacto a lo largo del curso taller, sin embargo, nadie solicitó alguna.

En la etapa final se revisaron los resultados obtenidos en las implementaciones. Cada docente tenía que presentar un reporte general de la secuencia didáctica implementada. El proyecto debía concluir con un reporte de todo el proceso de intervención que se realizó. Además, tenían la obligación de escribir un ensayo en donde pudieran redactar lo que aprendieron en el curso taller. Por último, debían de contestar nuevamente la encuesta que respondieron al inicio de la intervención.

2.5 Procedimiento de evaluación

El enfoque utilizado en este trabajo fue mixto, ya que se hace uso de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, con la intención de tener una visión más amplia del fenómeno a analizar (Hernández Sampieri et al., 2014). Se recopilaron y analizaron tanto datos cuantitativos (mediante cuestionarios de opción múltiple con escala Likert y evaluaciones de opción múltiple) como cualitativos (análisis de las sesiones, ensayos y reportes de intervención, entrevistas semiestructuradas y preguntas abiertas).

La plataforma base en la que se subían los productos, actividades y materiales fue Classroom, por ello se les solicitó a los docentes que proporcionaran un correo de Gmail cuando respondieron el cuestionario inicial. Se usó un cuestionario de evaluación inicial. Este se contestó en línea mediante la plataforma de Google Forms (ver Apéndice B) se utilizó la

metodología Pretest-Posttest para observar si hubo cambios en sus respuestas después del periodo de intervención. Se aplicaron entrevistas individuales con la ayuda de un guion semiestructurado el cual fungió como guía de la entrevista (ver Apéndice C). Una vez que los docentes implementaron las situaciones didácticas se solicitó que recuperaran algunas evidencias de sus alumnos. De tal manera que se pudieran apreciar el trabajo y avance de sus estudiantes.

A lo largo de las sesiones se grabó el trabajo realizado, así como el discurso de cada participante y sus intervenciones. Se realizaron análisis cuantitativos con las respuestas contestadas del cuestionario en línea. Esto fue posible debido a que hay preguntas cerradas con una escala tipo Likert. En ella se pretendía 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 analizaron las respuestas a las preguntas abiertas contrastando las previas con las respuestas dadas una vez concluida la intervención. Además, se utilizó un software especializado para análisis estadísticos.

2.6 Procesamiento de evidencias

Para poder analizar la información cuantitativa se utilizó el software de SPSS, con el fin de poder identificar diferencias significativas en los resultados antes y después de la intervención. Se realizó un análisis estadístico en los instrumentos de medición pretest-posttest, específicamente en el apartado con preguntas cerradas con la escala tipo Likert. Estas respuestas permitieron identificar distintos niveles de intensidad y a su vez obtener puntajes de cada uno de los participantes (del 1 al 5 por cada pregunta), dichos puntajes fueron a los cuales se les hicieron análisis estadísticos para notar si hubo un cambio después de la intervención.

Respecto a la información cualitativa, se analizaron las videgrabaciones de las sesiones, las participaciones y comentarios de los docentes, así como sus intervenciones. Esto con ayuda

de una bitácora y la revisión de la información en un documento de Excel, de tal manera que se pudiera apreciar con mayor claridad la información de cada participante, así como la información grupal.

De igual forma las entregas finales de los docentes, las cuales implicaban un reporte de intervención, así como un ensayo final, fueron material de análisis para poder comprender mejor qué aprendieron en el curso taller y cómo éste impacto en sus sesiones diarias.

Por último, se contó con evidencias de producciones escritas de los participantes en las sesiones de trabajo, resultados de evaluaciones intermedias y evidencias de los alumnos en clases.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Participación en el curso taller

La asistencia a las sesiones fue uno de los aspectos fundamentales y de mayor relevancia para el aprovechamiento del curso taller. Es importante recordar que aunque inicialmente se pretendía trabajar con 15 docentes, dos de ellos no asistieron a las sesiones, por lo que se contó con la participación de 13 docentes. Solamente en una sesión se contó con la asistencia de los 13 participantes de quienes se reporta en el presente trabajo. Aunque la administradora perteneciente a la EEFLyE formó parte del grupo (conformando un grupo con 14 integrantes), su participación fue esporádica en algunas semanas, es por eso por lo que no se incluye en las asistencias a las sesiones.

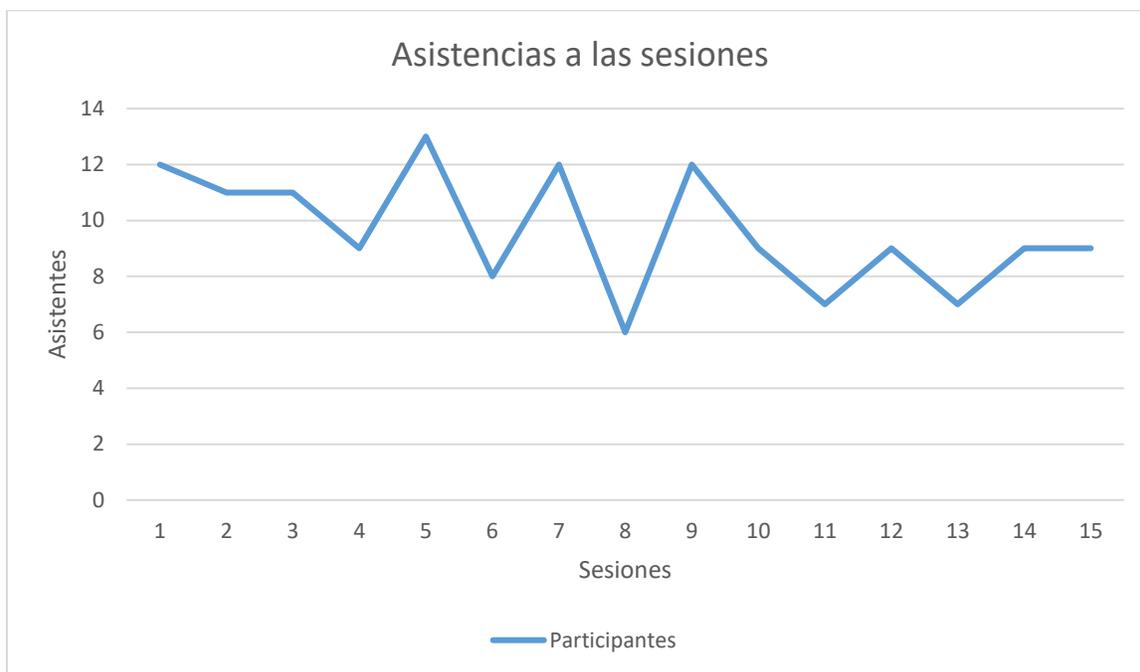
Tabla 1

Registro de asistencias de los participantes

Participante	Asistencias	Porcentaje
"Participante 1"	12	80 %
"Participante 2"	12	80 %
"Participante 3"	12	80 %
"Participante 4"	14	93 %
"Participante 5"	12	80 %
"Participante 6"	11	73.3 %
"Participante 7"	10	66.6 %
"Participante 8"	7	46.6 %
"Participante 8"	14	93.3 %

Participante	Asistencias	Porcentaje
"Participante 10"	6	40 %
"Participante 11"	9	60 %
"Participante 12"	15	100 %
"Participante 13"	10	66.6 %
Promedio	11	73 %
Moda	12	80 %
Mediana	12	80 %

El promedio de asistencias fue de 11 participantes. Únicamente uno de los docentes asistió a todas las reuniones, mientras que quienes tuvieron menor número de asistencias (dos profesores) fueron quienes participaron menos de la mitad del curso taller. Cabe mencionar que hubo una sesión en la que se presentaron únicamente 6 asistentes, se piensa que la poca asistencia fue debida a que esa reunión era la última previa a las vacaciones de diciembre, por lo que probablemente los maestros decidieron no asistir como si ya estuviesen de vacaciones.

Figura 1*Asistencias a la sesión*

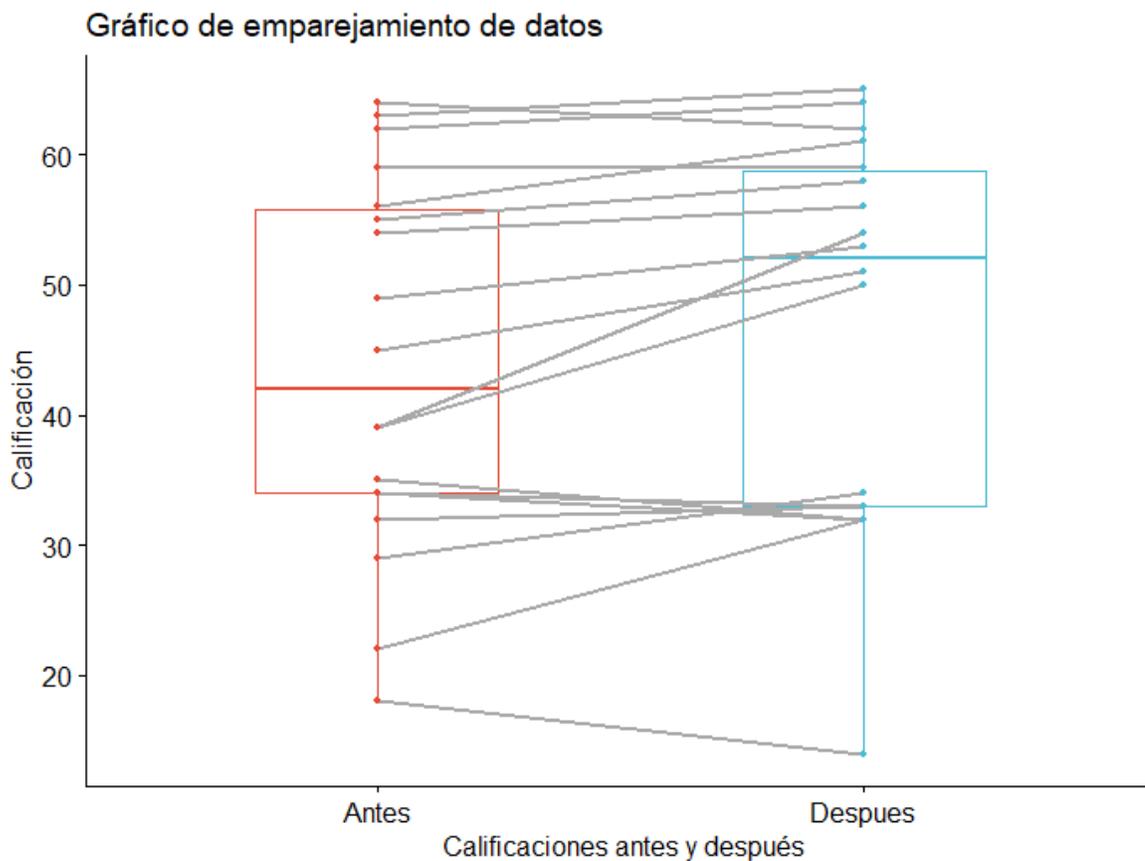
3.2 Resultado de la evaluación Pretest-Postest

Como se mencionó anteriormente, la evaluación inicial y final estaba estructurada en tres partes. En la primera se recuperaba información personal como correo electrónico, grado que atendían y escuela en la que laboraban. En la segunda parte se hacían preguntas cerradas con una escala tipo Likert que permitía obtener datos numéricos. Dado que había 5 niveles en la escala se pudo convertir la variable ordinal en una de tipo numérico. No todas las preguntas eran positivas (es decir, que la respuesta deseada no siempre era el número 5), por lo que en los casos en los que la respuesta era negativa se invirtió la puntuación para que pudiera ser cuantificable. Eso quiere decir que si la respuesta ideal (esperada) era el valor 1, al ser invertidos la puntuación se convertía en 5 y viceversa.

Fueron 18 los ítems de preguntas cerradas. La Figura 2 muestra en un gráfico de emparejamiento de datos los resultados de la evaluación PRE y POST.

Figura 2

Gráfico de emparejamiento de datos



A simple vista se puede observar cómo fue el antes y el después de las calificaciones obtenidas, que se incrementaron de manera satisfactoria después de la intervención. Así mismo, se aprecia que dos calificaciones tienen un decremento. Sin embargo, la mayoría de las

calificaciones se mostraron al alza después de las sesiones. Por lo que se puede decir que hubo un aumento de manera grupal.

Es decir, se aprecia un avance en los participantes y por ende en el grupo en general. No obstante, para poder obtener conclusiones basadas en evidencia estadística fue necesario aplicar pruebas de comparación de medias, en este caso, para muestras pareadas o dependientes. La prueba t de Student es la más reconocida en este aspecto, siempre y cuando su principal supuesto, que es el de normalidad se cumpla.

Si se desea realizar una prueba comparativa t de Student para observar si existe una diferencia significativa en los participantes que asistieron al curso-taller sobre sus prácticas de lectura y escritura académica y lectura literaria es fundamental identificar que los datos cumplan el supuesto de normalidad. En este caso se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, planteando el siguiente juego de hipótesis con un nivel de significancia al 0.05 ($\alpha = 0.05$):

H_0 : Los datos provienen de una distribución normal

H_a : Los datos no provienen de una distribución normal

En la Tabla se muestran los resultados obtenidos en R de la prueba en la que se obtuvo un estadístico $W=0.93$ y un p-valor < 0.05 indicando que los datos no provienen de una distribución normal.

Tabla 2

Test de normalidad de Shapiro-Wilk

Test de normalidad de Shapiro-Wilk	
W = 0.93,	p-valor = 0.035

Debido a que no se pudo realizar una prueba estadística paramétrica, ya que no cumplía con el criterio de distribución normal; se procede a utilizar una prueba no paramétrica de los rangos con signos de Wilcoxon (Tabla 3). Ésta consiste en comparar el rango medio de dos muestras relacionadas y determinar si existen diferencias entre ellas. Se aplicó la prueba de Wilcoxon planteando el siguiente juego de hipótesis con un nivel de significancia al 0.05 ($\alpha = 0.05$)

H_0 : **No** hay diferencias en los resultados obtenidos antes y después del curso – taller

H_a : Si hay diferencias en los resultados obtenidos antes y después del curso – taller

Una vez aplicada esta prueba no paramétrica se pueden apreciar en la tabla los resultados obtenidos de la prueba en la que se obtuvo un estadístico $V=38$, y un p-valor asociado < 0.05 , indicando que sí existen diferencias en los resultados obtenidos antes y después del curso-taller.

Tabla 3

Prueba con signo de Wilcoxon

Prueba exacta de rango con signo de Wilcoxon	
$V = 38,$	$p\text{-valor} = 0.03849$

Dados esos resultados se puede rechazar la hipótesis nula, por lo que estadísticamente se pueden ver diferencias significativas en las respuestas de los participantes. Eso puede ser entendido como que tanto los hábitos lectores, como la enseñanza en la lectura y escritura ha sido modificada de manera favorable.

3.2.1 Variabilidad en los ítems cerrados

Es importante mencionar que la variabilidad hace alusión a la dispersión que tienen los datos en una distribución. Al hablar de la variabilidad en cada uno de los ítems, se refiere a qué tanta diferencia hubo en las respuestas de los docentes. Por lo que mayor variabilidad representa mayores diferencias en las respuestas de los profesores, en contraste, una menor variabilidad representaría que los docentes tuvieron respuestas más similares.

De las 18 preguntas cerradas 11 eran positivas y 7 eran negativas. Las preguntas positivas implican que la respuesta ideal o deseada está ubicada con el número 5, es decir “Totalmente de acuerdo”. Un ejemplo de una pregunta positiva es la número 2: Todos los días dedico un momento para leer un texto por placer.

Por otro lado, las respuestas ideales de las preguntas negativas se encuentran numeradas con dígitos bajos por lo que la respuesta deseada era una puntuación más baja, aquella que representa “Totalmente en desacuerdo”. Un ejemplo de ello sería la pregunta 11: Creo que la escritura es un proceso difícil.

Cabe resaltar que de manera general disminuyó la desviación típica (es decir, la variabilidad) en la evaluación Post en contraste con la evaluación Pre en cada uno de los ítems. A excepción de la pregunta 10 la cual fue la única en aumentar. Probablemente el revisar las distintas perspectivas de lectura, similitudes y diferencias en el proceso de lectura dependiendo de los recursos textuales provocó cierta confusión en los participantes. Empero, la pregunta número 9 en la evaluación Post no presentó ninguna desviación típica, eso significa que todos los docentes respondieron exactamente lo mismo en la evaluación posterior. La pregunta fue: Considero importante preparar con anticipación los textos que trabajaré con mis alumnos. Ésta al

ser una de las preguntas positivas se espera sea respondida con la puntuación 5, y así fue respondida por todos los participantes.

En seguida se presenta la variabilidad que tiene cada una de las preguntas cerradas en la evaluación inicial, así como en la evaluación final. Se resaltan en color rojo las preguntas que buscan idealmente una respuesta con una puntuación menor (“Totalmente en desacuerdo”).

Tabla 4

Variabilidad en ítems inicial y final

Estadísticos de los elementos				Estadísticos de los elementos			
Evaluación inicial				Evaluación final			
	Media	Desviación típica	N		Media	Desviación típica	N
P1	3.15	1.068	13	P1	3.92	.641	13
P2	3.08	1.498	13	P2	3.85	.689	13
P3	1.31	.855	13	P3	1.08	.277	13
P4	2.69	1.377	13	P4	2.46	1.330	13
P5	3.62	.650	13	P5	4.08	.641	13
P6	4.77	.599	13	P6	4.77	.439	13
P7	2.54	1.330	13	P7	2.54	1.266	13
P8	4.00	1.000	13	P8	4.46	.660	13
P9	4.85	.376	13	P9	-	-	13
P10	2.85	1.214	13	P10	2.46	1.391	13
P11	2.23	1.013	13	P11	2.62	1.261	13
P12	2.23	.927	13	P12	2.54	.967	13
P13	4.23	.832	13	P13	4.31	.855	13
P14	1.62	.768	13	P14	2.46	1.198	13
P15	3.15	1.345	13	P15	4.15	.801	13
P16	4.46	.776	13	P16	4.69	.630	13
P17	4.38	1.044	13	P17	4.54	.660	13
P18	4.62	.506	13	P18	4.92	.277	13

*Estadísticos de los elementos
Evaluación inicial.*

*Estadísticos de los elementos
Evaluación final.*

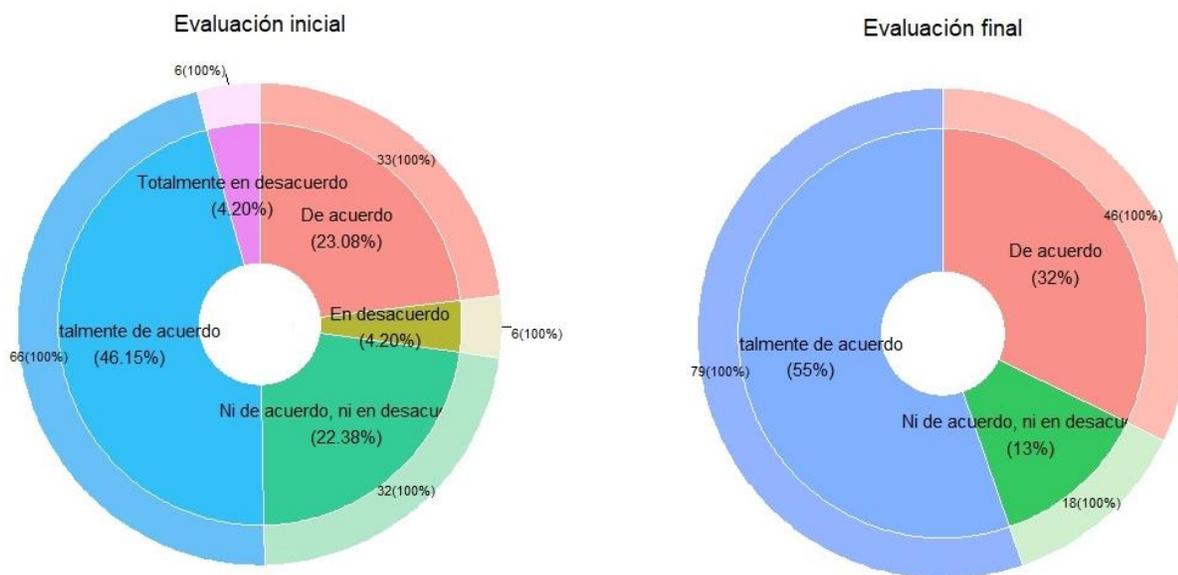
3.2.2 Representación de las respuestas en las preguntas positivas

Una manera muy visual de poder ver los cambios en las preguntas positivas es a partir de las opciones de respuesta. El número entre paréntesis representa la puntuación con la cual estaba representada la respuesta en el cuestionario (a) Totalmente de acuerdo (5); (b) De acuerdo (4); (c) Ni de acuerdo, ni desacuerdo (3); (d) En desacuerdo (2); y (e) Totalmente en desacuerdo (1).

Además de conocer los valores estadísticos de cada uno de los ítems, una forma de poder ver el cambio que hubo en los participantes al terminar el proceso intervención es a partir de sus respuestas. Dado que las preguntas de las cuales se está hablando son positivas, el ideal perfecto sería que el 100 % de las respuestas de las 11 preguntas estuviera en (a) Totalmente de acuerdo y (b) De acuerdo.

Al revisar la evaluación inicial, se puede apreciar que las respuestas antes mencionadas solo representaron el 69.23 % (46.15 % más 23.08 %), mientras que el otro 30.77 % se repartió entre (c) Ni de acuerdo ni desacuerdo, (d) En desacuerdo, y (e) Totalmente desacuerdo. No obstante, una vez implementada la intervención las respuestas (a) Totalmente de acuerdo, y (b) De acuerdo representaron el 87 % (55 % más 32 %) de las 11 preguntas, mientras que el otro 13 % se encontró en “Ni de acuerdo ni desacuerdo”. Si bien no es una respuesta ideal, tampoco es una respuesta no deseada al encontrarse en el punto medio.

Cabe mencionar que en la evaluación inicial sí aparecen las opciones (a) Totalmente en desacuerdo y (b) En desacuerdo, mientras que en la evaluación final no aparecen ninguna de esas dos, como se puede ver en la Figura 3.

Figura 3*Modificación en las preguntas positivas*

3.2.3 Representación de las respuestas en las preguntas negativas

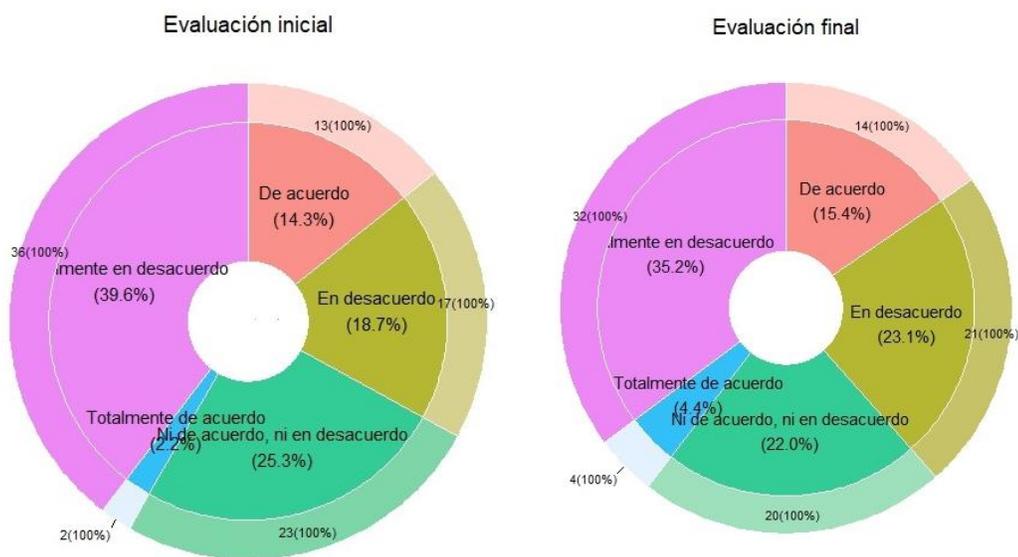
Por otro lado, en lo concerniente con las preguntas negativas no sucede este cambio. Las preguntas marcadas en la tabla anterior en rojo se mantuvieron de manera muy similar en la evaluación inicial y en la final. Respecto a las preguntas negativas, idealmente se esperaba que las respuestas fueran en su mayoría (a) Totalmente en desacuerdo y (b) En desacuerdo, pero esto no sucede así.

En la evaluación inicial las dos respuestas previamente mencionadas representan el 58.3 % (39.6 % más 18.7 %) mientras que las restantes tres respuestas suman como total 41.7 %. En la evaluación final hay ciertos cambios, pero al sumar las respuestas esperadas —Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo— el total se sigue conservando, 58.3 % (35.2 % más 23.1 %),

dejando nuevamente el resto con 41.7 %. Si bien existen pequeñas diferencias, éstas son menos notorias que las respuestas positivas (Figura 4).

Figura 4

Modificación en las preguntas negativas



3.2.4 Análisis de preguntas abiertas

Se realizaron análisis a las palabras utilizadas de manera grupal en las preguntas abiertas, de tal forma que se pudieron representar mediante nubes de palabras. No en todas las preguntas se pueden mostrar cambios relevantes mediante esa técnica, pero particularmente sí sucede en la pregunta relacionada con *¿Qué diferencias consideras que existen entre la lectura por placer y la lectura académica?* En esa pregunta en un inicio se mencionan elementos como conocimientos, información y didáctica. Sin embargo, cuando se hace la misma pregunta en la

nuestra curiosidad e imaginación y el despertar en los niños a temprana edad la lectura se les hace más fácil el comprender contenidos más extensos pues se hacen críticos de la lectura”

(“Participante 1”, maestra de 6° grado). Otras respuestas fueron

estimula la actividad cerebral mejorando la concentración, ayuda al correcto desarrollo del lenguaje, mejora el vocabulario, la ortografía, incrementa la comprensión, desarrolla la imaginación y creatividad, amplía los conocimientos y el bagaje cultural, despierta el interés y curiosidad, promueve el sentido crítico, la reflexión y el razonamiento, ayuda a la socialización, ayuda a canalizar el estrés y nos hace personas más felices y empáticas. (“Participante 9”, maestra de 6° grado)

“Permite ampliar el vocabulario, mejora la ortografía, incrementa la imaginación, nos hace más reflexivos” (“Participante 14”, administradora). Es importante recordar que la participante 14 fue una integrante extra en el grupo, pero no es maestra de primaria, aunque si realiza actividades de fomento a la lectura.

Los profesores hacen mención de aspectos como: mejorar el vocabulario, la concentración, da un bagaje cultural y nos hace más empáticos. Son elementos que ni siquiera fueron tocados al inicio de la intervención y sí se manifestaron en el cuestionario final.

También se hicieron preguntas en relación a qué características creían que tenía la lectura académica. La mayoría de las respuestas hacían alusión a que debía ser obligatoria, se realiza para desarrollar comprensión, es informativa, busca adquirir conocimiento, desarrolla conceptos. Por otro lado, en la evaluación post destacaron aspectos como: Busca comunicar de manera objetiva un tema específico; es aquella que está en función de alguna asignatura, por ejemplo, medicina; es aquella que forma a un estudiante o un profesional. Requiere de conocimientos previos y el manejo del lenguaje para que el lector pueda interpretar la información. Busca evitar

ambigüedades para comunicar su propósito de manera objetiva. Si bien en un primer momento los docentes asumían que la lectura literaria era el antónimo de la lectura por placer, en la evaluación final se puede afirmar que esas primeras ideas erróneas se modificaron después del curso-taller.

Cabe mencionar que en las entrevistas individuales a los docentes, ellos no tenían claridad respecto a lo que era la lectura académica. Afirmaban inicialmente que era aquella que se realizaba en la escuela, pero no podían distinguir cuáles eran sus características. Además, dentro de las sesiones, hubo maestros que comentaron que en un inicio tenían la idea de que la lectura académica era compleja y difícil de entender, que hacía uso excesivo de tecnicismos y un lenguaje muy elevado. Después de haber trabajado este contenido en las sesiones el docente concluyó que el nivel de complejidad de los textos académicos puede variar según el texto. Un ejemplo esto se puede apreciar en la progresión de artículos científicos que los mismos participantes fueron leyendo y comprendiendo a lo largo de las sesiones.

Se preguntó si creían que existían diferencias o similitudes (o ambas) entre la lectura por placer y la lectura académica. Nuevamente se dieron respuestas muy superficiales en la evaluación Pre como: “similitudes, todo lleva a lo mismo” (“Participante 2”, maestra de 4° grado), “ambas dan información para captar la atención al lector” (“Participante 6”, maestra de 5° grado), “ambas brindan conocimiento” (“Participante 9”, maestra de 6° grado), “Una es aburrida y la otra no” (“Participante 12”, maestro de 6° grado). No obstante, esta fue una de las preguntas en la que más se notó la diferencia elaborando respuestas mucho mejor desarrolladas en la evaluación Post como:

Considero que existen tanto semejanzas como diferencias entre estos dos tipos de lectura. Las semejanzas son que ambas amplía el vocabulario, implican el uso de

procesos cognitivos, en las dos hay que realizar inferencias y ambas desarrollan el sentido crítico. Las diferencias consisten en que tienen distintas intencionalidades del lector (la literaria es el placer y la académica es para aprender conceptos de alguna disciplina)... el grado de complejidad, el tipo de información y de discurso que usan, el conocimiento previo que requieren y la forma en cómo se aborda cada una. (“Participante 9”, maestra de 6° grado)

También afirmaron que “Sus intenciones son diferentes, por lo que el abordaje debe darse diferenciado” (“Participante 4”, maestra de 4° grado), “La lectura por placer a mi parecer no es aburrida te hace reír, llorar, pensar, imaginar y la lectura académica su fin es aprender o conocer” (“Participante 12”, maestro de 6° grado). Éstas son algunas de las respuestas que los docentes brindaron al final de la intervención en donde se puede apreciar cambios significativos en la manera de expresar semejanzas y diferencias con estos dos tipos de lectura.

También se preguntó acerca de las características que tiene la escritura académica a lo que los participantes respondieron inicialmente: “Permite ordenar lo que entendiste de un texto” (“Participante 1”, maestra de 6° grado), “Escribes lo que piensas” (“Participante 2”, maestra de 4° grado), “usa lenguaje formal, preciso y serio” (“Participante 4”, maestro de 4° grado), “usa palabras claves y esquemas que permite ordenar la idea” (“Participante 5”, maestra de 6° grado), “tiene una estructura formal” (“Participante 6”, maestra de 5° grado), “debe tener buena ortografía y claridad” (“Participante 12”, maestro de 6° grado). En la evaluación final se rescata que muchos de los docentes hicieron mención de características similares como que la escritura académica debe ser clara, precisa y objetiva, pero también hubo respuestas muy particulares como “podemos tener productos como ensayos, textos descriptivos, mapas mentales, mapas conceptuales, entre más organizadores gráficos o textos académicos” (“Participante 1”, maestra

de 6° grado) y “es el hecho de ir expresando las ideas claramente respecto a un tema específico” (“Participante 6”, maestra de 5° grado).

No todos los conceptos mencionados fueron apropiados por parte de los docentes. El término de alfabetización fue uno que se conservó más estable en la evaluación inicial y final. Si bien hubo pequeños cambios, aún gran parte de los docentes seguían teniendo la noción de que alfabetización alude exclusivamente al aprender las primeras prácticas de lectura y escritura. Muy probablemente sea debido a que fue un tema muy corto en las sesiones y en donde se presentó un número más pequeño de asistentes que el general.

Se pueden notar cambios significativos en la redacción de los participantes al responder las preguntas abiertas, ya que, si bien los docentes tenían algunas nociones respecto a los contenidos trabajados, no fue hasta el desarrollo de las sesiones que los conceptos fueron apropiados por la mayoría de los profesores. Existieron algunos docentes quienes presentaron cambios mínimos en sus preguntas abiertas, principalmente aquellos que más se ausentaron en las sesiones.

3.3 Resultado de las evaluaciones intermedias

El uso de las TIC fue sumamente relevante a lo largo de todo el proceso de intervención. Recordando que la modalidad para intervenir fue un curso taller, en ciertos momentos del proceso se aplicaron evaluaciones a manera de trivia para saber si los docentes habían comprendido correctamente los elementos trabajados.

Para ello se hizo uso de la plataforma Kahot!, la cual permitía aplicar una evaluación individual a cada uno de los participantes de manera sincrónica. Las preguntas eran de opción múltiple y de cierto y falso. Había un límite de tiempo de entre 20 y 30 segundos para responder cada pregunta respecto a los contenidos revisados en sesiones previas. Una vez concluido el

tiempo se daba una retroalimentación inmediata, de tal manera que cada docente podía saber si su respuesta había sido correcta o no. Así mismo, se apreciaba que proporción del grupo había tenido la respuesta correcta y que porcentaje no. Ello permitió tener además de una evaluación sumativa otra de índole formativa, de tal manera que aquellos conocimientos que no habían sido consolidados se podían repasar una vez viendo las respuestas del grupo (Figura 6).

Figura 6

Ejemplo de pregunta de evaluación de opción múltiple



El uso de dicha plataforma fue de mucha utilidad. Si bien en un principio los docentes no estaban familiarizados respecto a la manera de cómo usa la herramienta digital, sí sirvió para que los docentes se motivaran a participar, leer y estudiar los textos con los que se trabajaba. Se realizaron pequeños ejercicios para familiarizarse con esta dinámica de evaluación y con la forma de ejecutar esta herramienta, lo que permitió utilizar este recurso de forma óptima.

Pese a ello, se llegaron a presentar ciertas dificultades tecnológicas debido al internet, los *smartphones*, la misma plataforma y la poca familiaridad de utilizar este tipo de recursos. Ello se

vio reflejado principalmente en aquellos docentes quienes no estaban acostumbrados a utilizar herramientas digitales de esta índole.

Se aplicaron 3 evaluaciones intermedias a lo largo del curso. En la primera evaluación los docentes —en buena medida— pudieron demostrar los conocimientos adquiridos a partir de los textos leídos. Cabe mencionar que ciertas puntuaciones bajas se debieron a las dificultades mencionadas previamente. Posteriormente, en la segunda evaluación, se identificó un aumento en las puntuaciones de cada participante. Esto es comprensible ya que anteriormente habían tenido ya una experiencia con esta forma de evaluación. En la última evaluación, sorpresivamente hubo una pequeña baja por parte de algunos profesores. Quizá ésta se podría explicar debido a que los docentes no leyeron con la misma profundidad el texto trabajado y quizá se confiaron del uso de la plataforma.

A pesar de todo, lo más relevante de las evaluaciones fue la buena recepción de los docentes. Ellos las consideraban una forma muy innovadora de evaluación, la cual permitía repasar ciertos aspectos previamente trabajados para así poderlos consolidar. A continuación, en la Tabla 5 se muestran los resultados de cada participante.

Tabla 5*Resultados de las evaluaciones intermedias*

Participante	Evaluación 1	Evaluación 2	Evaluación 3
“Participante 1”	56 %	65 %	53 %
“Participante 2”	67 %	40 %	33 %
“Participante 3”	44 %	45 %	40 %
Participante 4”	56 %	60 %	80 %
“Participante 5”	67 %	85 %	47 %
“Participante 6”	56 %	70 %	73 %
“Participante 7”	33 %	-	33 %
“Participante 8”	56 %	60 %	53 %
“Participante 9”	89 %	90 %	93 %
“Participante 10”	-	30 %	47 %
“Participante 11”	56 %	70 %	-
“Participante 12”	44 %	60 %	40 %
“Participante 13”	-	70 %	47 %
“Participante 14”	78 %	55 %	73 %

3.4 Resultado de los productos finales

Los dos productos finales que los docentes debían realizar una vez concluido el curso taller fueron: implementar situaciones didácticas a partir de lo aprendido en el curso taller y la escritura de un ensayo final. Éste tenía la finalidad de que los profesores pudieran escribir acerca de todo lo revisado en las sesiones y aplicaran lo aprendido respecto a la escritura académica. Cabe mencionar que no fue una actividad que se había considerado inicialmente, sino que se sopesó relevante ya que los docentes se habían sentido entusiasmados al realizar actividades de escritura académica dentro de las sesiones.

Fue por ello, que en la última sesión además de solicitar implementar situaciones didácticas con sus alumnos, se les pidió escribieran un ensayo acerca de todo el curso taller. Cabe mencionar que la consigna se hizo específicamente a 11 de los docentes. Los dos restantes habían tenido muchas inasistencias en las sesiones por lo que su poca participación era indicador de que no realizarían los productos finales. Además de que no asistieron a las últimas sesiones, por lo que solo se consideraron 11 docentes para las últimas entregas.

El periodo para escribir el ensayo, implementar las situaciones didácticas y escribir el reporte de intervención correspondiente fue de mes y medio. Se comentó que existía la posibilidad de solicitar asesoría en caso de necesitarla, para apoyarlos en la entrega de cualquiera de los productos, aunque nadie la pidió. Los medios para solicitar la asesoría fueron los mismos mediante los cuales se mantuvo contacto a lo largo del curso taller: número telefónico, WhatsApp, correo electrónico o Zoom.

Una vez concluido el mes y medio algunos de los docentes pidieron una prórroga, debido a que las actividades de sus escuelas, los exámenes y el programa que debían seguir les había consumido mucho tiempo. Solo 5 de los 11 docentes entregaron los dos productos finales. Los 6 profesores restantes reportaron no haber podido escribir el ensayo debido a falta de tiempo aunque todos los docentes mencionaron haber implementado situaciones didácticas con sus alumnos. Las situaciones didácticas fueron para trabajar la lectura placentera, la lectura académica y la escritura académica. A pesar de que 6 no hicieron un trabajo escrito, mencionaron que la lectura y la escritura son actividades constantes en su aula, y que una vez que recibieron el curso taller pudieron modificar y adaptar sus dinámicas de trabajo.

3.4.1 Escritura de ensayo final

Aunque solo fueron 5 los docentes que escribieron su ensayo, estos productos dieron mucha evidencia de lo aprendido en la intervención. Si bien la instrucción fue de escribir académicamente el ensayo, se identificó que los docentes requieren ejercitar más este tipo de prácticas. Se identificaron aspectos como: oraciones muy largas, escritura en primera persona, algunas oraciones ambiguas, falta de cohesión y coherencia en algunos apartados.

Respecto al contenido encontrado en el ensayo se reconocieron 4 temas principales en los mismos. El primero relacionado a conocimientos teóricos. Ello significó que los docentes recuperaron de toda la información revisada en el curso aspectos como las perspectivas de lectura que propone Cassany (2006), beneficios de la lectura, la alfabetización académica y la diferencia con la lectura de cuentos. Además de la relevancia que tiene la lectura en la actualidad, que la lectura placentera debe de ser favorecida y diversos de los procesos psicológicos que se presentan en ella. La información teórica fue muy similar en los ensayos, por lo que se aprecian algunas bases para cambiar sus conocimientos.

El segundo tema fue respecto a cómo trabajar la lectura en el aula. Los docentes afirmaban en sus ensayos que la lectura literaria no se puede trabajar de la misma manera que la lectura académica, ya que cada una tiene intenciones distintas. Algunos docentes compartían ciertas actividades que comenzaron a implementar en sus grupos, no hasta la tercera fase de este proyecto (la cual era específicamente de implementación), sino desde que inició el curso taller. Muchos de los docentes comenzaron a realizar lecturas gratuitas a sus alumnos, comenzaron a compartirles textos literarios los cuales se revisaban en las sesiones o ellos mismos buscaron compartirles fragmentos pequeños que iban leyendo.

El tercer tema tocado en el ensayo, el cual solo lo mencionaron la mitad de los profesores fue respecto a sus nuevos aprendizajes en comparación con sus conocimientos anteriores.

Algunos compartían sus experiencias como alumnos y frases tradicionales como “la letra con sangre entra”, en donde reconocen la importancia de la lectura, pero que ellos mismo no se consideraban como tal lectores. Dentro de su ensayo externaron la importancia de que sean lectores quienes deben fomentar la lectura en sus estudiantes.

El último tema fue acerca de la percepción hacia la lectura. Algunos profesores reconocen que la lectura les parecía algo aburrido, difícil o cansado. No obstante, después de la intervención comparten que ésta puede ser una actividad placentera y recreativa, la cual es importante también promover en sus alumnos.

3.4.2 Implementación y reporte final

El trabajo escrito de la implementación de situaciones didácticas fue hecho por 5 de los docentes. Sin embargo, todos afirmaron haber implementado actividades con sus grupos pese a no haberlo escrito. Esto se contrasta con información obtenida a lo largo de las sesiones. Por ejemplo, desde la sesión 1 se acordó que todos debían leer *El principito*, por lo que a lo largo de las sesiones esta novela corta se debía ir revisando poco a poco para que en la sesión 7 todos la hubieran concluido. Algunos de los docentes externaron que, para poder cumplir esta consigna, comenzaron a leer el texto con sus alumnos, de tal manera que, todos los días, antes de comenzar sus clases, leían un fragmento del libro. Si bien, esta fue una situación fortuita la cual no se dijo que debían realizar específicamente así, es un indicador, de cómo el curso taller causó un impacto con los alumnos de los profesores que asistieron. La misma “Participante 5” mencionó que inclusive en los días en los que a ella se le olvidaba comenzar con la lectura del principito, sus propios alumnos le recordaban.

Algo más que los docentes externaban en las sesiones fue que algunos de los textos revisados los querían compartir con sus alumnos. Un ejemplo de ellos fueron los cuentos de los hermanos Grimm ya que, si bien son muy populares hoy en día y han sido modificados para que los niños puedan disfrutar de ellos, al leer las versiones originales se pueden llevar sorpresas inesperadas. Dentro de las sesiones se abrió un debate respecto a si es apropiado trabajar este tipo de textos en la escuela. Se llegó a la conclusión de que todos los textos son válidos y quien toma esa decisión son los docentes mismos.

Los profesores que no entregaron sus reportes también mencionaban que hicieron modificaciones en la escritura académica. Si bien, siempre han trabajado actividades como la escritura de resúmenes, en el curso se hizo mención de que todo texto que escriban los niños debe ser revisado para que puedan revivir una evaluación crítica de su texto. Los profesores afirmaron que ahora piden calidad den lugar de cantidad al momento de pedirles a sus alumnos que escriban. Por ello, con un párrafo que esté bien escrito contribuyen a la formación de sus alumnos.

Por otro lado, quienes hicieron sus reporten escritos muestran información presentada de manera más sistemática. Los objetivos son muy claros en los 3 tipos de situaciones didácticas. Una está dedicada a fomentar el gusto por la lectura y motivar a los niños a leer, sin la necesidad de pedir reportes, actividades o tareas. Lo que se pretende es que los alumnos lean por el placer mismo de hacerlo. Una de las actividades que los docentes implementaron fue llamada *Leerflix*, la cual es una adaptación de la plataforma de Netflix en la cual se pueden ver películas. Se buscaba dar publicidad a títulos de libros para que los niños quisieran leerlos como si fueran portadas de películas.

También docentes utilizaron algo llamado *lectómetro* el cual se agregaba a la tradicional idea de prestar libros para que los lean en su casa. El lectómetro era una especie de bitácora en la cual los niños debían de dibujar aquello que más les haya agradado del texto leído. Si bien se utiliza una estrategia común como la de préstamos de libros, el lectómetro ayuda a que lean con mayor emoción los estudiantes. La lectura académica fue algo que también los docentes plantearon en sus reportes de intervención. Fue muy interesante que los mismos profesores tuvieran como objetivo incentivar el gusto y la motivación hacia la lectura académica. Esta estuvo vinculada a temas de interés de los niños como dinosaurios, animales, historias de guerra o inventos históricos. Aquí se buscaba rescatar información verídica la cual los niños debían comprender previamente para posteriormente aprender algo al respecto.

Por último, la escritura académica estaba muy relacionada con el punto anterior. Se buscaba vincular fuertemente este aspecto para que los niños pudieran escribir infografías, carteles, resúmenes o esquemas. De tal forma que ellos pudieran tener evidencia de que pudieron apropiarse de un texto y tener un producto del mismo. Los reportes escritos por los docentes como las experiencias anecdóticas de los profesores son indicadores del impacto que tuvo el curso taller en alumnos de primaria.

3.5 Discusión

Una vez habiendo presentado los resultados a *grosso modo* de la intervención realizada, se puede hacer una reflexión sobre los objetivos previamente propuestos y las teorías que sustentaron el trabajo ejecutado, así como contrastarlas con otras investigaciones realizadas.

Se considera que fue adecuado hacer uso de la epistemología genética propuesta por Piaget (1976), ya que bajo la premisa de que un individuo aprende a partir de la interacción con el objeto se desarrollaron múltiples actividades para poder abordar y apropiarse de distintos

textos. Aunado a esto se retomó a Vygotsky (2014) quien reconoce la importancia del otro. Fue por ello que se buscó promover las interacciones, participaciones, dudas y comentarios de los docentes a lo largo de todo el curso taller, para que así se vieran todos favorecidos en el proceso de aprendizaje.

Así mismo, haciendo uso de la teoría dialógica del aprendizaje se buscó que los docentes adquirieran hábitos lectores, compartieran conocimientos y experiencias a partir del diálogo (Flecha, 1997; Valls et al., 2008). Esta fue una de las estrategias claves a lo largo de todas las sesiones de intervención. Desde el círculo de lectura, los espacios para compartir sus interpretaciones respecto a los distintos textos literarios e identificar qué fue lo que aprendieron a partir de textos académicos.

Los resultados del presente trabajo compaginan con los resultados reportados de Cruz Calvo (2019) quien afirma que uno de los elementos más relevantes en la didáctica es que el texto sirva para el disfrute, lo cual repercutirá en que los estudiantes tengan una actitud más positiva promoviendo así prácticas lectoras. Si bien el trabajo de este autor fue con estudiantes de secundaria y preparatoria, no pareciera diferir con docentes de primaria. Así mismo se podría inferir que el impacto sería el mismo al trabajar con alumno de educación primaria.

Además, hacer uso del diálogo como una de las principales estrategias de intervención ha resultado muy útil al igual que con Colorado Ruíz y Ojeda Ramírez (2020) que al trabajar con profesionistas y estudiantes universitarios comprobaron que este tipo de estrategia es de suma eficacia. Si bien las poblaciones tampoco son las mismas no existen importantes diferencias respecto al desarrollo cognitivo de los participantes, si se toman las etapas de la epistemología genética.

Investigaciones como la de Gabrielsen et al. (2019) han identificado que en ocasiones es complejo trabajar con textos literarios en la escuela debido a que no se aprecia una clara diferencia si se está trabajando con un subgénero en específico o sobre el texto en particular. A partir de dificultades como estas es que se optó por poner énfasis en el goce del texto más allá de un contenido específico. No se niega la posibilidad de trabajar bajo distintos niveles de profundidad y visiones, pero se considera indispensable comenzar por la lectura placentera.

El comenzar con la lectura literaria para posteriormente trabajar con una más compleja como lo es la académica es fundamental. Hauy (2014), Sanjuán Álvarez (2011) y Barrios et al. (2020) reconocen que en la educación básica, así como con la lectura de textos literarios, se pueden desarrollar habilidades cognitivas, de análisis de información y comprensión crítica. Esto es de suma importancia para crear cimientos necesarios. Posteriormente se puede trabajar con textos que exijan un nivel cognitivo mayor.

Analizando el objetivo principal desarrollado en los 5 objetivos específicos — previamente mencionados— se puede afirmar que sí se cumplieron a partir de los siguientes resultados.

El primer objetivo fue: Promover en los participantes prácticas de lectura y escritura académica y lectura literaria a través de un curso-taller. La información obtenida a partir de las evaluaciones Pretest y Posttest denota un aumento tanto en hábitos lectores como en su percepción hacía la lectura. Este aumento es inclusive significativo a partir de las pruebas estadísticas que se hicieron. También se fomentó la lectura y escritura académica. Indicadores de este elemento se obtuvieron a lo largo de las sesiones, en donde los maestros afirmaban sentirse más seguros al escribir, además de considerarlo como actividades para reflexionar y aprender.

El segundo objetivo se enunció: Favorecer la lectura por placer en alumnos de educación primaria con textos literarios. Este objetivo particular se responde en tres aspectos. El primero de ellos relacionado con los reportes de intervención, en donde los profesores afirman haber realizado situaciones didácticas con el fin favorecer el gusto por la lectura con distintos textos. Existe evidencia de cómo los profesores con distintas estrategias buscaron motivar a los niños a leer textos literarios para promover hábitos lectores. El segundo fue a partir de las experiencias que reportaron los docentes a pesar de no haber realizado el trabajo escrito. Ellos afirmaron trabajar textos literarios con el fin de que los niños les gustara leer. Por último, a lo largo de las sesiones, los profesores hacían mención de que algunos de los textos literarios que se revisaron en el curso taller los compartieron con sus estudiantes.

El tercer objetivo se refirió a: Impulsar la alfabetización académica temprana en alumnos de educación primaria a través de actividades de su interés. Retomando el objetivo anterior, tanto los reportes finales de intervención, las experiencias que compartieron los docentes una vez concluido el curso taller, así como las transmitidas en las sesiones de trabajo son indicadores de haber impulsado la alfabetización académica temprana. Cabe recalcar que los textos enfocados en este objetivo fueron libros de texto y textos informativos relacionados con materias como historia, geografía y ciencias.

El cuarto objetivo fue: Aprovechar los elementos lingüísticos y cognitivos de la lectura literaria para favorecer el desarrollo de habilidades relacionadas con la alfabetización académica temprana. Este elemento se puede revisar en los ensayos, ya que muchas de las reflexiones o contenidos trabajados hacían mención de los procesos cognitivos y se definían lo que era los aspectos lingüísticos. Así mismo, a lo largo de las sesiones se preguntaba, debatía y cuestionaban estos elementos. Se recalcó en varias sesiones aspectos como estos y los docentes identificaron

apropiarse y aprender varios de ellos a partir de las evaluaciones intermedias. En ellas los docentes demostraron en muchas de las preguntas conocer estos elementos lingüísticos y cognitivos de la lectura literaria y cómo podían ser traspolados a la alfabetización académica temprana.

El último objetivo particular se definió como: Estimular la reflexión respecto a las diferencias y semejanzas que existen entre la lectura y escritura académicas y la lectura literaria. Los indicadores relacionados con el cumplimiento de este objetivo estuvieron en dos partes de los resultados. Por un lado, los profesores que realizaron su ensayo. Se les solicitó que dentro del mismo reflexionaran particularmente respecto a las diferencias y semejanza entre la lectura literaria y la alfabetización académica temprana. Es por ello que en gran parte de los ensayos se recuperaron estos aspectos. Además, también se pudo dar respuesta a este objetivo a partir de una de las preguntas abiertas en la evaluación inicial y final. La pregunta número 9 decía: ¿Crees que existan diferencias o similitudes (o ambas) entre la lectura por placer y la lectura académica? ¿Cuáles piensas que son? Esta fue una de las preguntas que más se analizó en los resultados en donde se puede apreciar que también se cumplió dicho objetivo.

A partir de todo lo anterior es como se puede afirmar que se cumplió la hipótesis acerca de que: La promoción de la lectura y escritura académica, así como de lectura literaria en maestros de la SEV sí ayuda a que los estudiantes de educación primaria de 4°, 5° y 6° 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 posibilita trabajar con la lectura y escritura académica y favorecerán la reflexión acerca de sus diferencias y semejanzas.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Proceso de intervención

El trabajar textos literarios con el fin de que los docentes disfrutaran de la lectura fue una actividad muy benéfica, tanto en los ensayos como en las sesiones ellos externaban que les parecía muy bien e interesante. Consideraban que las sesiones eran muy dinámicas y entretenidas a tal punto que se les hacían muy cortas. Se asume que esto fue posible debido a que los textos que se leyeron en la sesión en su mayoría fueron cortos, por lo que se aprovechó la atención de los docentes.

No todos los textos fueron del agrado de todos en cada una de las sesiones. Hubo profesores quienes comentaban que los textos que eran muy largos se solían distraer, algunas temáticas no eran entretenidas, no se sentían identificados o interesados en algunos temas. No obstante, la mayoría de los profesores externaban que les agradaban los textos. El hecho de que se sintieran en la libertad de comentar que algunas lecturas no eran muy buenas podría ser un indicador de la confianza que sentían los profesores para externar sus opiniones.

Los textos académicos se solían leer como tarea y los literarios en la sesión. Aunque existieron algunas excepciones en las que se hacía de forma inversa. El círculo de lectura fue una de las actividades que sirvió para fomentar la lectura del grupo, la mayoría de los profesores comentaron que disfrutaron de realizar la lectura, además de que contaron con varias semanas para hacerlo. Tal fue el impacto que una de las docentes iba leyendo el libro con sus alumnos en las sesiones, de tal manera que literalmente compartía su hábito lector con sus propios alumnos. Esto fue tan positivo que la docente externaba que en las ocasiones que se le olvidaba leer un fragmento del libro a sus alumnos ellos mismos se lo recordaban.

En general la dinámica fue bastante fructífera, no obstante, posterior al proceso vacacional se notó menor seriedad por parte de algunos docentes. Hubo quienes comenzaron a falta más y varios ya no realizaban las lecturas debidas. Esto se vio reflejado como si se tratase de una disminución en la motivación de algunos profesores. No obstante, la mayoría fue bastante constante y se mantuvieron interesados por participar e involucrarse.

Gran parte de los docentes disfrutaban de participar en las sesiones y realizar actividades, aunque la parte de escritura y tarea fue no tan atractiva para ellos. Se reflexiona acerca del tipo de actividades que se debían encargar, pero es indiscutible que las prácticas de escritura deben de ser constantes, aunque parecieran un poco más retadoras que la lectura.

4.2 Limitaciones

Al finalizar el curso taller se les solicitó a los docentes implementar situaciones didácticas enfocadas en trabajar la lectura por placer, la lectura académica y la escritura académica. Para ello se les dio un periodo de cuatro semanas y fue unos de los acuerdos establecidos desde la entrevista inicial. Cada uno de los profesores contaba con la posibilidad de recibir asesorías en caso de requerirlas o solicitarlas, pese a ello no lo hicieron. Una vez transcurridas las cuatro semanas los profesores no habían hecho el trabajo escrito solicitado, aunque todos hacían mención de que habían implementado situaciones similares a las trabajadas en el curso taller con sus alumnos, pero debido a las responsabilidades escolares no habían tenido la oportunidad escribir sus reportes.

Se les dio una prórroga para que pudieran realizar su trabajo escrito, así como el ensayo, sin embargo, ya había cierta desmotivación por realizarlo, ya que pareciera ser una carga más de trabajo para ellos. A pesar de ello, algunos de los docentes hicieron sus reportes escritos y sus

ensayos como evidencia de que lo que había sido revisado en el taller tuvo impacto en su enseñanza en la lectura y escritura.

Por último, una limitación en el presente proyecto es que no se pudo medir el impacto del trabajo hecho por los profesores con sus alumnos. Esto debido a la falta de tiempo y recursos, ya que no se podía dar un seguimiento tan cercano a los estudiantes. No obstante, se pudieron abarcar muchos más niños al trabajar con diversos profesores. Se considera relevante mencionar la respuesta positiva que tuvieron los profesores una iniciativa como ésta. La mayoría de los docentes tuvieron un involucramiento importante con el trabajo realizado, y aunque dos desertaron totalmente, su poca disponibilidad no permitió darles seguimiento.

4.3 Recomendaciones

Si se tuviese la posibilidad de volver a implementar el mismo curso taller con otro grupo de docentes se realizarían algunas modificaciones. Una de ellas sería la parte de implementación con los alumnos. En lugar de esperar a que concluya el curso taller, sería ideal que los docentes realicen las implementaciones con sus alumnos a lo largo del curso taller, inclusive abrir la posibilidad para que compartan experiencias y aprendizajes al momento de trabajar con sus alumnos. Por otro lado, se trabajaría también la escritura del ensayo a lo largo de todo el curso taller, para que así pudieran progresivamente irlo escribiendo y leyéndose entre ellos mismos. De tal manera que este tipo de prácticas de escritura fuera tan recurrente como la parte de lectura.

Indiscutiblemente se repetirían aspectos como las evaluaciones mediante la plataforma de Kahoot!, ya que fue una de las partes que más les pareció entretenida a los profesores a lo largo de las sesiones. Así mismo la estrategia de círculo de lectura fue sumamente efectiva, ya que contaron con bastante tiempo para realizar la lectura de novelas cortas. Es algo que fue de suma importancia en el proceso de intervención.

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
- 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>
- Balan, S., Katenga, J. E., & Simon, A. (2019). Reading habits and their influence on academic achievement among students at Asia Pacific International University. *Abstract*

Proceedings International Scholars Conference, 7(1), 1490–1516.

https://www.researchgate.net/publication/362061400_Reading_Habits_and_Their_Influence_on_Academic_Achievement_Among_Students_at_Asia_Pacific_International_University

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>

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%20controversias_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

Bruner, J. (2012). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.

Cabrera-Pommiez, M., Lara-Inostroza, F., y Puga-Larraín J. (2021). Evaluación de la lectura académica en estudiantes que ingresan a la Educación Superior. *OCNOS Revista de estudios sobre Lectura*, 20(3), 1-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2614

- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- 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.
- Castedo, M. L. (1999). Saber leer o leer para saber. En M. L. Castedo (comp.), *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica* (pp. 85-94). Novedades Educativas.
- 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>
- Colorado Ruíz, D. A., y Ojeda Ramírez, M. M. (2020). Fortaleciendo el hábito lector en profesionistas y universitarios mediante la Lectura dialógica. *Investigación bibliotecológica*, 35(87), 151-170.
<http://dx.doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2021.87.58321>
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2015). *Encuesta Nacional de lectura y escritura 2015-2018*. https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf

- 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 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>
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización teórica y práctica* (5ta ed.). Siglo veintiuno editores.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- 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.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/24/024_Fregoso.pdf

- Frías, J. A., y Borrego, Á. (2004). Más allá de la cantidad: la incorporación de los métodos cualitativos a la investigación en información y documentación. En J. A. Frías, y A. B. Ríos (Eds.), *Metodologías de investigación en información y documentación* (pp. 193-211). Universidad de Salamanca.
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom. How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *Educational Studies in Language and Literature*, *19*, 1–32.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- 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

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2015). *Resultados nacionales 2015. Lenguaje y comunicación*.

http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo_9.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_El_aprendizaje_de_la_lectura_literaria_Encuesta_a_especialistas_en_educacion_literaria/links/53f1d28b0cf26b9b7dd100f3/El-aprendizaje-de-la-lectura-literaria-Encuesta-a-especialistas-en-educacion-literaria.pdf)

[Mata/publication/264800330 El aprendizaje de la lectura literaria Encuesta a especialistas en educacion 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_El_aprendizaje_de_la_lectura_literaria_Encuesta_a_especialistas_en_educacion_literaria/links/53f1d28b0cf26b9b7dd100f3/El-aprendizaje-de-la-lectura-literaria-Encuesta-a-especialistas-en-educacion-literaria.pdf)

Maco Inga, E. C., y Contreras Solís, E. J. (2013). Leer y escribir... más allá de la escuela. *Horizonte de la Ciencia*, 4(3) 67-70.

<https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/181/190>

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-sJKg-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

- Mata, J. (2008). *10 ideas clave. Animación de la lectura*. Graó.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Gedisa.
- 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>
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- 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.
- Ramos Vásquez, N. L. (2019). Modelo transdisciplinar de alfabetización académica para superar las deficiencias en la redacción de ensayos. *Revista Científica Institucional TZHOECOEN*, 11(4), 34-42. <https://doi.org/10.26495/tzh.v11i4.1232>
- Roald, G. G., Wallin, P., Hybertsen, I. D., & Stenøien, J. M. (2020). Learning from contrasts: first-year students writing themselves into academic literacy. *Journal of Further and Higher Education*, 45(6), 758–770. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1813264>
- Salinas, D., De Moraes, C., y Schwabe, M. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA-2018 Resultados*. OCDE.
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

Sánchez 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>

Santos Díaz, I. C., Juárez Cálvino, M., y Trigo Ibáñez, E. (2021). Motivación por la lectura académica de futuros docentes. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará*, 6(1), 1-21.

<https://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3535>

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

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (8va ed.). Materiales para la innovación educativa.

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

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 23-39.

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a01.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>

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

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

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3 (9), 38-43.

<https://www.redalyc.org/pdf/356/35630908.pdf>

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

<http://hdl.handle.net/2445/58596>

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
- 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
- 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., Diríe, 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
- Bougey, 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 Argüelles, 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
- 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

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

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	Garrido, F. (2011). <i>Así fueran mil años.</i> Jus.	Cassany, D. (2006). <i>Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.</i> Anagrama.
Perspectivas de lectura	Sesión 2	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	Sesión 3	López Rubio, S. (2008). <i>Bienes comunes.</i> Escuela de Escritores	Cassany, D. (2006). <i>Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.</i> Anagrama.
El docente y la lectura	Sesión 4	Garrido, F. (2011). <i>No te duerma.</i> Jus. 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. 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.	Garrido, F. (2014). <i>El buen lector se hace, no nace.</i> Paidós.

		Borjes, J. L. (2011). <i>El libro de arena</i> . Debolsillo.	
El placer de la lectura	Sesión 5	Mckee, D. (2011). <i>Ahora no, Bernardo</i> . Secretaría de Educación Pública.	Garrido, F. (2014). <i>El buen lector se hace, no nace</i> . Paidós. Sole, I. (1995). El placer de leer. <i>Revista latinoamericana de lectura</i> , (3), 1-8.
La lectura literaria	Sesión 6	Brown, A. (2006). <i>Ramón preocupón</i> . Fondo de cultura económica.	Sole, I. (1995). El placer de leer. <i>Revista latinoamericana de lectura</i> , (3), 1-8. 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.
Circulo de lectura 1	Sesión 7	De Saint Exupéry, A. (2012). <i>El principito</i> . Editorial Porrúa.	-----
Alfabetización académica	Sesión 8	Monterroso, A. (2019). <i>El eclipse</i> . Era. Tahan, M. (2020). <i>El hombre que calculaba</i> . Plutón ediciones.	Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. <i>Lectura y Vida</i> , 4, 30-38.
Alfabetización académica temprana	Sesión 9	Matute, A. M. (2014). <i>Música</i> . Ediciones destino. García Márquez, G. (2015). <i>El drama del desencantado</i> . Diana México. Valenzuela, L. (1998). <i>Cada cosa en su lugar</i> .	Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. <i>Lectura y Vida</i> , 4, 30-38. Fregoso-Peralta, G., y Aguilar-González, L. E. (2013). Analfabetismo funcional y alfabetización académica: dos conceptos relacionados

		Alfaguara. Jiménez Emán, G. (1980). <i>El hombre invisible</i> . Monte Ávila.	con la educación formal. <i>Revista de Educación y Desarrollo</i> , 24, 55-66.
		Arreola, J.J. (1998). <i>Cuento de horror</i> . Joaquín Mortiz.	
		Pérez Reverte, A. (2008). <i>Cruce</i> . Alfaguara.	
		Monterroso, A. (1959). <i>El dinosaurio</i> . Era.	
La lectura académica	Sesión 10	Garrido, F. (2011). <i>Ramillete</i> . Jus.	Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. <i>Lectura y Vida</i> , 4, 30-38.
		Monterroso, A. (2019). <i>El centenario</i> . Era.	
		Benedetti, M. (1974). <i>Hagamos un trato</i> . Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.	Marín, M. (2007). Enseñar a leer los textos de estudio en la escuela primaria. <i>Educación y lenguajes</i> , 3(6), 119-125.
Estrategias de lectura	Sesión 11	Erlbruch, W. (2007). <i>El pato y la muerte</i> . Secretaría de Educación Pública.	Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. <i>Lectura y Vida</i> , 4, 30-38.
			Guiot Vázquez, M. I. (2017). <i>Alfabetización académica. Una propuesta para la formación de formadores de la Universidad</i> . Editorial académica Española.
Círculo de lectura 2	Sesión 12	Cerda, M. (1996). <i>Inventario</i> .	-----

		TusQuets Editores.	
		Sábato, E. (2014). <i>El túnel</i> . Booket México.	
La escritura académica	Sesión 13	Szymborska, W. (2016). <i>La vida breve de nuestros antepasados</i> . Biblioteca Virtual Omegalfa.	Clínica Universidad de los Andes. (2022). <i>¿Cuáles son los beneficios de la carne?</i> Autor. Ferreirim, L. (2018). <i>10 datos preocupantes sobre los efectos del actual nivel de consumo de carne en nuestra salud</i> . Green Peace.
La importancia de la escritura. ¿cómo se construye el significado de un texto?	Sesión 14	Brown, A. (2006). <i>El túnel</i> . Secretaría de Educación Pública.	Garrido, F. (2013). <i>Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura</i> . CONACULTA. Marín, M. (2015). <i>Escribir textos científicos y académicos</i> . Fondo de Cultura Económica.
El proceso de escritura académica	Sesión 15	Cortázar, J. (1974). <i>Patio de tarde</i> . Literatura Alianza Editorial.	Marín, M. (2015). <i>Escribir textos científicos y académicos</i> . Fondo de Cultura Económica.

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
-----------------------	------------	----------------------------------	---------------	--------------------------

acuerdo

en desacuerdo.

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. Dooy 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. ¿Para ti qué significa la lectura?
3. ¿Por qué crees que es importante la lectura?
4. ¿Qué entiendes por el concepto de “alfabetización”?
5. ¿Crees que la comprensión lectora puede ser concebida de distintas formas? o ¿únicamente puede ser entendida de una manera? ¿Cuál o cuáles podrían ser esas concepciones?
6. ¿Qué características piensas que tiene la lectura por placer?
7. ¿Qué características consideras que tiene la lectura académica?
8. ¿Crees que existan diferencias o similitudes (o ambas) entre la lectura por placer y la lectura académica? ¿Cuáles piensas que son?
9. ¿Qué características crees que tiene la escritura académica?
10. ¿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. Los encuestados pueden responder el formulario en cualquier momento del día.

Zoom: Plataforma en internet para realiza 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 trivía.

Situación didáctica: Situación (o actividad) diseñada para desarrollar un conocimiento, habilidad o aprendizaje específico. Hecha conscientemente para poder acompañar y apoyar al aprendiente en su proceso.

Smartphones: Teléfono inteligente con acceso a internet y diversas herramientas tecnológicas.

Netflix: Plataforma de *streaming* para ver películas en dispositivos inteligentes como televisiones, celulares, computadoras, tableta y laptops.