

El lector al centro: análisis del enfoque didáctico de literacidad cultural

The reader at the center: Analysis of a cultural literacy based approach

ELOÍSA ALCOGER VÁZQUEZ*

MYRNA BALDERAS GARZA**

JAFET IX CAAMAL***

Este estudio analiza las relaciones y los discursos que genera el lector desde un enfoque didáctico de literacidad al interactuar en paralelo con el autor y su propuesta literaria enmarcada en un modelo cultural específico. Se sigue un paradigma cualitativo basado en una perspectiva etnográfica del análisis del lenguaje empleado por los sujetos para reaccionar y construir significados vinculados a la experiencia de aprendizaje. Se analizan los productos generados por 20 maestros en formación en el área del idioma inglés que convivieron con un escritor chicano. Cada lector fue capaz de interpretar y dar sentido a la actividad a través de diversos géneros de escritura. Los estudiantes establecieron una conexión personal con el autor que permitió un intercambio de emociones, recursos lingüísticos e interpretaciones que atribuyeron un valor significativo al entendimiento cultural. Se concluye que el enfoque de literacidad coadyuvó a la formación de lectores críticos y creativos dispuestos a vivir la experiencia de transformar sus propias ideas y creencias.

This study analyzes the meanings generated by the reader with the use of a didactic approach which considers the parallel interaction of cultural literacy, the author and his literary proposal framed in a specific cultural model. The study follows a qualitative paradigm under the ethnographic perspective of the analysis of the language used by the subjects to react and build meanings through the learning experience. The reflections of 20 pre-service teachers were analyzed and it was found out that every reader was capable of giving meaning using different genres. Students established a personal connection with the author which allowed for an exchange of emotions, linguistic resources and interpretations that provided a meaningful value to the cultural understanding. It was concluded that the literacy approach helped in the education of critical and creative readers willing to live the experience of transforming their own ideas and beliefs.

Palabras clave:

literacidad cultural, procesos de aprendizaje, jóvenes lectores, contrato de lectura

Keywords:

cultural literacy, learning processes, young readers, reading contract

Recibido: 30 de junio de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 13 de enero de 2021 |

Publicado: 5 de febrero de 2021

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1179>

doi: 10.31391/S2007-7033(2021)0056-007

* Doctora en Letras y Literaturas Hispánicas por la Universidad de California-Santa Bárbara, Estados Unidos. Profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: enseñanza de lengua y literatura, literacidad y activación lectora. Correo electrónico: eloisa.alcocker@correo.uady.mx/ <https://orcid.org/0000-0003-3271-4465>

** Maestra en Enseñanza del Idioma Inglés por la Universidad de Canterbury Christ, Inglaterra. Cursa un doctorado en la Universidad de Castilla de la Mancha, España. Profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Líneas de investigación: enseñanza de idiomas, lingüística aplicada y tecnologías de la información. Correo electrónico: bgarza@correo.uady.mx

*** Licenciada en Educación por la Universidad Autónoma de Yucatán. Cursa la maestría en Español en la Universidad de Ohio, Estados Unidos. Líneas de investigación: enseñanza de lengua y literatura, gestión cultural y fomento a la lectura. Correo electrónico: jaixc95@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En 2018 se cumplieron cincuenta años de la publicación en francés del texto de Roland Barthes conocido como *La muerte del autor*, el cual constituyó una pieza fundamental para la teoría literaria de la segunda mitad del siglo XX. De acuerdo con Logie (2013), Barthes pretendía enmarcar una revolución artística en la forma de entender y vivir el hecho literario. Parte de los principales postulados de la anunciada muerte aludían a restar importancia a la biografía del autor como el elemento que proveía de sentido a la obra; en su lugar, el autor era suplantado por una fuerza mayor, la de su escritura: "... la voz pierde su origen, el autor entra en su propia muerte, la escritura comienza" (Barthes, 1987, p. 66).

En este contexto se adscribió un contrato social de lectura en el que, según Verón (1985), los mundos del autor y el lector estaban separados. No obstante, el escritor, como una marca comercial, nunca ha dejado de estar presente dentro del campo literario y las relaciones económicas que este propicia (Cordón-García y Muñoz-Rico, 2019). Aunado a lo anterior, para Warner (2004), la lectura es un acto cada vez más diverso en estrechos vínculos con lo audiovisual, la interactividad y la convergencia, que, a su vez, transforman soportes, géneros y motivaciones para la lectura, lo que implica un sistema emergente de relaciones hipertextuales que aún están por comprenderse en su verdadera dimensión. Como parte de ello, Vaca (2010) apunta que existen múltiples lecturas asociadas a contextos culturales diversos que invalidan criterios que legitiman una única manera de leer; o bien, jerarquías de valor entre los textos.

En este marco, la lectura se despliega como un vínculo social, activo, afectivo e intertextual más que un acto individual, lo que está en relación directa con los postulados de la nueva escuela de literacidad, en la que la escritura y la lectura son "prácticas inherentes a las relaciones sociales, y que no pueden reducirse a técnicas y habilidades individuales" (Lorenzatti, Blazich y Arrieta, 2019, p. 293). Este enfoque se distancia de considerar la enseñanza de la lectura y la escritura como la decodificación de sistemas gráficos para observar el hecho lector como un acto social propio de la comunicación y la interacción humana.

En este sentido, el sujeto letrado es aquel capaz de comprender, construir ideas y participar con una voz propia en la sociedad (Hernández-Zamora, 2019). Por lo tanto, el concepto de literacidad implica un reto para las instituciones educativas ante la necesidad de replantearse la enseñanza y sociabilización de la lectura como una práctica letrada que posibilita el surgimiento de un autor y constructor de ideas propias, críticas y creativas (Quesada-Mejía y Hernández-Zamora, 2020).

Por ende, el propósito de este trabajo es analizar las relaciones y los sentidos que se construyen en una experiencia de lectura desde un enfoque didáctico de literacidad cultural en el cual se persigue que el lector emita una voz propia como resultado de la interacción con el autor y su propuesta literaria en un contexto social y educativo determinado. Esta investigación se vincula a las estrategias de activación lectora implementadas en el proyecto de activación lectora "Livraria. Encuentro de lectores y no lectores", de la Universidad Autónoma de Yucatán, que recibió financiamiento por parte del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes de México de 2017 a 2019.

El citado proyecto posibilitó la interacción entre grupos de la comunidad universitaria de varios perfiles disciplinares con diversos escritores de prestigio

internacional, como Cristina Rivera Garza, Ana Clavel, Ana García Bergua, entre otros. Antes de cada encuentro, el proyecto planteaba el diseño, la implementación y la evaluación de estrategias didácticas que pretendían crear experiencias significativas de aprendizaje. En este estudio presentamos los resultados de la estrategia didáctica establecida para el encuentro de un grupo de maestros en formación de la licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés de la Universidad Autónoma de Yucatán y el escritor chicano Santiago Vaquera Vásquez.

LITERACIDAD: LA LECTURA COMO UNA PRÁCTICA SOCIAL Y CULTURAL

En la década de 1980, las nuevas teorías de la literacidad propusieron un giro sustancial al concepto de alfabetización y plantearon que leer y escribir es una práctica social que prioriza el pensamiento crítico para formar “sujetos con voz”, quienes poseen la capacidad y disposición de hablar por sí mismos de manera pública (Hernández-Zamora, 2019). Los estudios de literacidad privilegian la interacción humana como el espacio de construcción de significados socialmente relevantes; por lo tanto, se considera una reducción observar el lenguaje solo por medio de procesos cognitivos o psicolingüísticos que suceden en la mente del individuo.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2018) también ha reconocido la complejidad del término de literacidad, el cual define como la habilidad de identificar, entender interpretar y crear utilizando materiales impresos y escritos en una diversidad de contextos. De tal manera que el concepto de literacidad abarca cómo el ser humano interactúa entre sí y reacciona a los discursos recibidos creando significados, relaciones sociales, identidades y apreciaciones estéticas.

Bloome y Green (2015) complementan la idea al indicar que en la literacidad es importante observar una serie de coordenadas, entre ellas, qué hace el individuo para interactuar, desde dónde, con quiénes y en qué condiciones. Los autores mencionan tres componentes de una práctica de literacidad: personificación, participación e interacción entre seres humanos en un tiempo real mediados por instituciones sociales, culturales y contextos económicos.

Entre las diferentes teorías y tipos de literacidad, se encuentra la literacidad cultural, que refiere la interacción entre distintas culturas en diversos contextos, y que no ha estado exenta de debates sobre su desarrollo. Maine, Cook y Lähdesmäki (2019) destacan que autores clásicos como Hirsch defienden un enfoque elitista y tradicionalista al argumentar que la literacidad cultural se enfoca, principalmente, en la habilidad comunicativa y no diferencia entre lo que implicaría una alfabetización cultural, un concepto más complejo que se centra en la construcción de identidades culturales.

Gee (2004) sostiene que la alfabetización involucra un acto político porque se da en medio de relaciones de poder entre grupos sociales, y confirma que, en la interacción social, los significados se determinan de acuerdo con modelos culturales adoptados por cada grupo para explicar la realidad. Para Hernández-Zamora (2019), ser alfabetizado no es un proceso técnico, sino que involucra un conflicto de identidad en el cual se encuentran pérdidas, cambios, alienación cultural, entre otros.

En la historia de Latinoamérica, educarse ha significado “aprender y apropiarse del lenguaje del dominante” (Hernández-Zamora, 2019). El investigador sostiene que las prácticas de lenguaje reproducen diferencias de estatus y privilegios entre grupos sociales y se cuestiona, en particular, las políticas educativas que constituyen el idioma inglés en México como lengua extranjera obligatoria (Hernández-Zamora, 2010, 2019). Sin embargo, el aprendizaje de idiomas, según apunta Camargo-Angelucci (2017), se puede convertir en una oportunidad para posibilitar la apreciación de culturas distintas y nuevas formas de concebir el mundo: es un encuentro con el otro, y también con un yo, que se reconfigura a partir de esta experiencia.

Ahora bien, la transformación del propio pensamiento no se da de manera automática, ni las prácticas letradas surgen de forma natural en un ámbito educativo determinado, sino que tienen que ser diseñadas, pensadas y articuladas dentro de esta dinámica de alfabetización crítica y literacidad cultural en el sentido de Freire: “Leer/escribir textos para leer/escribir el mundo” (Quesada-Mejía y Hernández-Zamora, 2020); es decir, el entrar en contacto con otra lengua u otros grupos sociales no implica de modo necesario una negociación de significados horizontal. Entonces, las prácticas letradas deben conducir a conexiones que posibiliten el cuestionamiento de un orden de creencias y valores socialmente aceptados.

Desde el enfoque de literacidad cultural, el aprendizaje de idiomas reivindica las habilidades de comunicación que, más allá de la capacidad de leer y escribir, sobresale el potencial de propiciar un intercambio humano culturalmente empático y democrático, así como un entendimiento de la diferencia cultural fuera de la construcción dicotómica de superior/inferior o de dominante/dominado. Esta perspectiva acompaña a un sujeto letrado capaz de cuestionar sus propios conceptos y significados, y estar abierto a los nuevos significados que surgen por el contacto entre culturas (Gee, 2004). Por ejemplo, Salo-Lee (2007) señala que, más allá del aprendizaje de un idioma extranjero o habilidades de comunicación, debe promoverse la conciencia cultural para la comprensión entre los individuos y aceptar el multiculturalismo y la diversidad como una fuente de creatividad.

RUPTURA Y NUEVOS CONTRATOS DE LECTURA

Durante mucho tiempo, la relación del lector con el escritor se consideró como un intercambio comunicativo: el escritor plasmaba un mensaje para luego ser analizado por el lector; esto implicaba cierto grado de alfabetización o un objetivo educativo, en el que el lector era un receptor del mensaje. Al respecto, Verón (1985) declara: “La relación entre un soporte y su lectura reposa sobre lo que llamaremos el contrato de lectura. El discurso del soporte, por una parte, y sus lectores, por la otra. Ellas son las dos ‘partes’, entre las cuales se establece, como en todo contrato, un nexo, el de la lectura” (p. 2).

Sin importar el tipo de texto, la lectura establecía el vínculo entre ambas partes: lector y autor, mediadas por un solo producto: el discurso ofrecido por el autor. Este contrato se llevaba a cabo en espacios tradicionales, como el hogar, la escuela y la biblioteca (Delgado-Santos, 1992).

En la década de los noventa, el avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la llegada de internet y, en seguida, las redes sociales marcaron

una ruptura con el modelo tradicional de lectura que implicó una reformulación en los procesos y pactos en torno a esta (Zalba, 2006). En el escenario digital, el lector tiene la posibilidad de compartir, editar y comentar directamente al autor del mensaje, incluso obtener réplica a las preguntas subsecuentes de este intercambio. Por ende, los participantes del contrato de lectura continúan con la misma denominación: lector, obra y autor; no obstante, los roles y tareas de cada uno de estos actores ha experimentado una transformación radical:

En la era contemporánea las formas de leer y escribir se han diversificado, no sólo porque la autoría de los textos se haya ampliado hacia diversos grupos y clases sociales, sino porque la escritura está adoptando formas muy diversas en las pantallas y los teclados que han superado la vieja dicotomía correcto-incorreto para buscar registros más adecuados a cada intercambio (Casillas-Alvarado y Ramírez-Martinell, 2018, p. 11).

Las tecnologías actuales están propiciando interacciones con plataformas abiertas a la creatividad, innovación y trabajo colaborativo que reconfigura los roles tradicionales de las relaciones humanas en cualquiera de las actividades cotidianas (Cobo y Moravec, 2011). Espacios como los blogs y las redes sociales han facilitado una apertura a la reacción y respuesta, y han motivado a los lectores a apropiarse del texto e intercambiar ideas en comunidad, los cuales retan valoraciones estéticas hegemónicas sobre el texto (Alcocer-Vázquez, 2019); a su vez, destacan la democratización de la lectura (García-Roca, 2016) al anunciar una horizontalidad entre los discursos de los autores y los lectores (García-Canclini, 2012) que, incluso, han dinamizado el papel del autor (Lluch y Acosta, 2012) y el surgimiento de nuevos intermediarios de lectura, como los *booktubers* (Paladines-Paredes y Margallo, 2020).

En el ámbito educativo, lo anterior se traduce, según los hallazgos de la investigación de Márquez-Hermosillo y Valenzuela-González (2017), en el surgimiento de nuevas competencias, como son las de relación, apropiación, creación y extensión que apuntan a comportamientos lectores emergentes que potencian la actividad creadora. Los investigadores observaron que la obra leída “lleva a los lectores hacia nuevos territorios, incluso no indicados por el texto, los conducía a la apropiación crítica de los significados con relación a la experiencia propia y a la transferencia creativa hacia otros contextos, otros textos, otras experiencias nuevas” (p. 12). Así, el texto se convierte tan solo en un detonador inicial que sirve como un vínculo cercano de interacciones sociales complejas que generan expresiones originales mediadas por la apropiación o intervención creativa de los lectores en múltiples combinaciones de ambientes virtuales y presenciales, y fortalecen relaciones de producción más equitativas, es decir, en las que la producción de ideas y la autoría han dejado de concebirse como unilaterales.

EL LECTOR AL CENTRO: UN ENFOQUE DIDÁCTICO DESDE LA LITERACIDAD

En este marco sobresale el vínculo entre escuela y literacidad como el espacio propicio para la creación de prácticas letradas que fomenten la construcción de un rol activo, crítico y creativo del lector, lo cual implica la creación de estrategias de intervenciones educativas que apelen a promover este papel. En el campo de la educación, Kern (2003) plantea que un enfoque de instrucción basado en la literacidad debe considerar tres etapas, a las que el investigador denomina como las tres Rs: revisar, reflexionar y responder. Con base en este presupuesto, el acto de lectura no

termina hasta que se obtiene una reacción o respuesta del lector, quien se encuentra en el centro del enfoque didáctico, ya que es el lector quien lee, analiza, siente y evalúa la lectura, y la hace no solo para sí mismo, sino también con el grupo social al que pertenece.

A partir de esto, el acto de lectura, según Arenas-Gómez (2006), se convierte en “una actividad fascinante que provoca una conversación entre el lector y el autor, en donde se puede disentir, argumentar, confrontar, dilucidar. Además, se negocian significados, se recrea la imaginación y lo más importante, se nutre el intelecto con esa gama de conocimientos que se reciben y se construyen a la vez” (p. 193).

Como parte de este enfoque, es importante considerar que todos los individuos sin ninguna distinción son capaces de participar y “elaborar modelos mentales que explican las propias creencias sobre lo que es leer y comprender” (Calero, citado en Ocampo-González, 2018, p. 2), y que precisamente la multiplicidad de diferencias –culturales, económicas, necesidades específicas de aprendizaje o emocionales– enriquecen el marco de significación y abren nuevas rutas de comprensión del texto.

Lo anterior supera la creencia de que el texto no es cuestionable y que la comprensión se reduce a una aprehensión literal del contenido. En su lugar, el texto está escrito por un autor y un contexto determinado que entran en conexión con los lectores actuales en un encuentro que posibilita una multiplicidad de interpretaciones y una negociación de significados en el sentido que plantea Gee (2004): las palabras están más apegadas a las historias y las creencias que a las definiciones de un diccionario; entonces, cualquier significado se transforma a través de la negociación e interacción social.

La activación lectora está considerada como una estrategia didáctica clave para lograr la comprensión lectora, la cual apunta a la construcción de una serie de actividades complementarias a la lectura y que posibilitan “un lector activo que procesa y atribuye significado a lo que está escrito, relacionándolo con lo que ya sabe, es decir, sus conocimientos previos, y modificando estos como consecuencia de su actividad” (Llamazarez-Prieto, 2015, p. 113).

Entonces, para lograr el surgimiento de este anhelado lector, la planeación didáctica no se reduce a la asignación de diversas lecturas, sino a trabajar en un sentido amplio con lo que se lee a través de estrategias previas y posteriores a la lectura; esto, con base en el argumento de que, para la construcción de la interpretación, es necesaria la intervención de un lector activo y participativo cuyo fin último es la modificación o transformación del pensamiento a partir de un acto de lectura crítica que facilita “el surgimiento de un sujeto como persona y actor social” (Quesada-Mejía y Hernández-Zamora, 2020, p. 46).

METODOLOGÍA

Nuestro estudio sigue un enfoque cualitativo por el reconocimiento del “punto de vista de quienes están siendo estudiados; así el papel de los investigadores consiste en entender e interpretar lo que está sucediendo” (Rada-Cadenas, 2007, p. 19). En este paradigma empleamos el análisis sistemático de la realidad que atravesaron los participantes y preservamos la expresión y el sentir de los sujetos de manera libre.

En el diseño metodológico recurrimos al análisis de los productos elaborados por los estudiantes y que fueron el resultado de un proceso de interacción particular con la lectura, el autor y una propuesta literaria que aborda un acercamiento cultural al sujeto migrante, al chicano y a la frontera entre Estados Unidos y México.

En el análisis del lenguaje utilizado por los participantes consideramos una perspectiva etnográfica, descrita por Bloome y Green (2015) como la construcción propia del ser y conocer resultado de un proceso particular de interacción, como fue en este caso el encuentro con las historias del otro, un sujeto en principio distante cultural y geográficamente que les permitió a los participantes replantearse quiénes son y cómo se relacionan con estas historias por medio de un discurso propio de respuesta o reacción a las actividades.

Un elemento significativo en el diseño metodológico fue la libertad de la autonomía de los participantes para escoger el formato de respuesta y el tipo de discurso que se adecuara, según cada uno de ellos, a describir su experiencia de aprendizaje. Este elemento persiguió, de acuerdo con Dunlap (2006), dar voz a cada participante y brindarle la oportunidad de referir en sus propias palabras los cambios cognitivos y percepciones que experimentó, o bien, los logros que alcanzó durante su experiencia de aprendizaje; así también, buscar un proceso de autorregulación en el aprendizaje, en el cual los sujetos ordenaran sus emociones y pensamientos y manejaran con autonomía su propio aprendizaje (Roberts, Tadlock & Zumbrunn, 2011).

El análisis se sustenta en la observación participante, la cual se emplea cuando la investigación incluye interacción social con los participantes del estudio en su propio medio, y delimita la recolección de datos de modo sistemático y sin intromisión (Bogdan y Taylor, 1987). Para este propósito, las investigadoras estuvieron como observadoras durante la implementación de la estrategia didáctica y en cercano contacto con el profesor encargado de esta. La información se trianguló conforme a una diversidad de perfiles académicos y profesionales de las investigadoras, sugeridos por Denzin (1970, citado en Martínez-Miguélez, 2007), los cuales fueron: el análisis literario, la lingüística aplicada al aprendizaje de idiomas y la investigación educativa.

Participantes

La puesta en marcha de la estrategia didáctica se llevó a cabo con un grupo de 20 estudiantes de la licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés, inscritos al curso optativo “Estrategias para la motivación en el salón de clases”, que se impartió durante el verano de 2019; los estudiantes participaron en una serie de actividades previas y posteriores a la visita del escritor chicano Santiago Vaquera Vásquez. La elección de este grupo se basó en la posibilidad de trabajar con el enfoque de literacidad cultural acorde con los siguientes elementos conceptuales y técnicos:

- El componente cultural y lingüístico de la obra leída. El escritor visitante produce una obra que está en contacto lingüístico entre español e inglés, que aborda temáticas de migración y frontera, en las cuales el autor se autodenomina a sí mismo como chicano y producto del *border-crossing*. El registro lingüístico del escritor es descrito por él mismo como *Spanglish*, como una propuesta revolucionaria a la concepción de la existencia de una lengua estándar, y como parte de una elección personal para expresar su lugar en el mundo.

- La formación disciplinar de los estudiantes. Los estudiantes que interactuaron con el escritor se preparan para ser maestros del idioma inglés; por lo tanto, reciben formación lingüística y se encuentran en desarrollo de un entendimiento cultural hacia la diversidad lingüística como parte de sus competencias disciplinares.
- La planeación didáctica de la asignatura. El programa de la asignatura en cuestión prevé una unidad sobre la importancia de la literatura como una estrategia de motivación en el aula de clases.
- La disposición del profesor de la asignatura. El profesor manifestó su interés en trabajar en conjunto con las investigadoras para la implementación y re-actualización de la estrategia didáctica.

Consideraciones éticas

Los sujetos participantes dieron su consentimiento informado para participar en el estudio, así como la autorización para el análisis y la publicación de los productos generados durante la implementación de la estrategia didáctica.

Descripción del procedimiento

La estrategia se dividió en cuatro fases y cada una de ellas consideró un concepto de trabajo con base en el enfoque de la literacidad cultural; esto, con el propósito de propiciar el encuentro con el otro y la transformación del yo (Quesada-Mejía y Hernández-Zamora, 2020) en una negociación de significados en torno a la temática de la frontera y la migración (Gee, 2004), a partir de la participación y el compromiso activo de la comunidad de lectores (Bloome & Green, 2015) y considerando las tres Rs de Kern (2003). Las etapas se denominan de la siguiente manera: revisión y sensibilización, reflexión, encuentro con el autor, y respuesta. Para garantizar la sistematización del proceso, al profesor de la asignatura encargado del grupo de estudiantes le presentamos las instrucciones y los objetivos de cada una de las etapas, las cuales resumimos en la tabla 1.

Tabla 1. Fases de la estrategia didáctica con base en el enfoque de literacidad cultural

Literacidad cultural en la interacción de autores y lectores de textos literarios			
Objetivo: transformar el pensamiento y la negociación de significados a partir de conocer las historias del otro y, al final, emitir un discurso propio, crítico y creativo			
Fase	Concepto	Descripción del concepto	Actividades
Revisión y sensibilización	Activación lectora (Llamarez-Prieto, 2015)	El lector es un sujeto capaz de crear predicciones, hipótesis y relacionarse con el texto a través de actividades previas y posteriores a la lectura del texto	Los estudiantes revisaron información sobre el autor, leyeron el libro de cuentos <i>One day I'll tell you the things I've seen</i> y comentario en clase
Reflexión	El lector al centro (Calero, en Ocampo-González, 2018)	El lector analiza y evalúa lo que lee para construir un sentido desde su posición cultural, social y creativa	Los estudiantes realizaron presentaciones teatrales con base en los cuentos del autor como estrategia de análisis y discusión de la obra del autor

Encuentro con el autor	Literacidad y la lectura como práctica social y cultural (Bloome & Green, 2015)	El lector participa y comparte sus interpretaciones e interactúa con el autor de la obra y otros lectores en espacios abiertos, lo que genera un entendimiento cultural y social a partir de su experiencia de lectura	Los estudiantes sostuvieron dos encuentros con el autor de dos horas cada uno en las que se abordó el concepto de frontera desde la experiencia del autor
Respuesta	El lector como productor (Kern, 2003; García-Canclini, 2012; García-Roca, 2016)	El lector reflexiona acerca de su proceso de aprendizaje y es invitado a responder a la experiencia desde un formato libre y creativo	El lector elabora un comentario reflexivo acerca de la actividad con un formato abierto a su elección, ya sea como reporte académico, como carta para el autor o en algún género literario

RESULTADOS

Los resultados se dividen en cuatro categorías de análisis. La primera presenta una caracterización de los productos creados en la que se agrupan los textos de los participantes según el tipo de escritura y el género elegido por cada uno de ellos de manera libre y autónoma. Después de la caracterización general, abordamos tres categorías que analizan el uso del lenguaje empleado y los sentidos atribuidos a la actividad con el objetivo de identificar los aspectos social y culturalmente relevantes desde la perspectiva del grupo de participantes.

Diversificación en las reacciones y respuestas

Encontramos que los estudiantes no utilizan un único tipo de respuesta; todo lo contrario, observamos una diversificación en la elección de un género para reaccionar a la experiencia de aprendizaje. El grupo se divide por igual en su decisión por recurrir a la escritura académica, 50% (n=10), o bien, a un género literario, 50% (n=10).

La estrategia se dio dentro del contexto académico de una asignatura; por lo tanto, los estudiantes estaban familiarizados con respuestas requeridas de modo constante en este escenario educativo. Dentro de este tipo de escritura, identificamos dos géneros comunes en los reportes que entregan los estudiantes después de participar en conferencias o encuentros, como la reseña o el resumen de la conferencia y los conceptos revisados, 30% (n=6), o el reporte académico de las experiencias de aprendizaje del estudiante en la actividad, 20% (n=4).

Ahora bien, la posibilidad del formato libre y creativo permitió que una segunda parte del grupo escogiera géneros de escritura creativa como forma de reacción y respuesta. Observamos cuatro géneros literarios: ensayo personal, 30% (n=6); cuento, 10%(n=2); epistolar, 5%(n=1); y poesía, 5%(n=1). La tabla 2 presenta la caracterización general de los formatos encontrados en los productos de cada alumno.

Tabla 2. Tipo de escritura y géneros de los productos elaborados por el alumnado

Tipo de escritura	Género	f
Escritura creativa	Ensayo personal	6(30%)
	Cuento	2(10%)
	Epistolar: carta al autor	1(5%)
	Poesía	1(5%)

Escritura académica	Reseña sobre la conferencia	6 (30%)
	Reporte de experiencias de aprendizaje	4 (20%)
Total		20 (100%)

Entre las características principales del trabajo académico, advertimos que el sujeto participa desde su papel de estudiante compartiendo los aprendizajes logrados en la interacción con el autor como punto principal. Incluye una descripción de la estructura de las conferencias o algunos de los momentos de la estrategia, como la lectura y las actividades previas al encuentro, con un título académico, una estructura lógica y exposición clara de las ideas.

En contraste, en los géneros literarios, el estudiante juega un rol como co-creador y presenta ideas propias acordes con una estética particular del género de su elección. Los cuentos leídos y las conferencias de Santiago Vaquera Vásquez son solo un punto de partida para dar inicio al relato de anécdotas y vivencias personales de los lectores que se vinculan a las temáticas revisadas. El título, los recursos lingüísticos y la estructura del trabajo varían según el género de escritura que ha elegido el estudiante; por ejemplo, uno de los estudiantes que optó por el género literario del cuento denominó su trabajo “Cruzando el muro y buscando *home*”; en el género epistolar, el estudiante comienza con “Dear Santiago Vaquera” para continuar diciendo “I am writing to you because I want to express my feelings” y firma la carta bajo su autoría.

Por su parte, el estudiante que escribió un poema, él mismo hace la introducción al expresar la intención de compartir lo que “ha quedado en mí” y manifiesta sentirse cómodo en la elección de un género creativo que posibilite compartir el espacio íntimo y personal resultado de la experiencia de aprendizaje. La tabla 3 resume las características encontradas.

Tabla 3. Características principales de los tipos de escritura y géneros elegidos

	Escritura académica	Escritura creativa
Autoría	El trabajo se presenta bajo el papel de un estudiante	El trabajo se presenta desde el rol de un autor
Título	El título responde a un formato académico: reporte de conferencias	El título es libre y creativo según la elección del autor
Estructura	La estructura sigue un orden lógico de ideas	La estructura es propia al género literario elegido
Estilo	La redacción es clara y organizada con un vocabulario y estructura académica	La redacción es personal, anecdótica, creativa con uso de recursos lingüísticos y estilísticos
Objetivo	Reportar la experiencia académica y los aprendizajes adquiridos	Expresar los sentimientos y los pensamientos generados vinculados a historias personales

La transformación del pensamiento a través de la conexión personal con el otro

En el empleo del lenguaje usado para abordar la actividad observamos que los estudiantes articularon una postura crítica relacionada con las temáticas en cuestión: la frontera, la migración y la importancia de la empatía para sentir, entender y respetar la experiencia del otro sin necesidad de haber estado en su mismo lugar: “Igualmente pude hacer una reflexión sobre las diferentes fronteras que

existen en el mundo, ya sean físicas o emocionales. No solo está el límite entre Estados Unidos y México, también podemos encontrar fronteras entre estados, municipios, ciudades, etc.” (estudiante 3).

Este entendimiento cultural se estableció por medio de una identificación y conexión personal con las historias del autor que permitieron revivir experiencias propias en las que el no haber estado en una situación equivalente a la del autor visitante, como él dijo: “Made in Mexico, born in the USA”, no resultó ser un impedimento para identificar sentimientos y emociones en común:

This conference touched my soul even when I have never lived or been to The United States or lived an experience like that. Seeing how Americans and even some Mexicans see the Chicano life and culture is not easy to assimilate, it is hard to think that something as simple as it is home is not that easy for everyone. I mean, what is home? (estudiante 11).

Las historias personales que comparten los estudiantes fueron el vínculo de encuentro entre las ideas y los sentimientos vividos. Así, los textos de los estudiantes abordaron procesos de migración hacia Estados Unidos que han vivido familiares cercanos (padres, abuelos, primos), pero también los cambios de casa o de ciudad dentro del país que los llevó a cuestionarse el significado de los bordes desde experiencias más inmediatas:

Me sentí identificada en varias cuestiones, no precisamente tienes que vivir esas exactas circunstancias para sentir la discriminación y las barreras entre países, entre culturas o entre personas. Mi familia de parte de mis padres es de Acapulco, los dos vienen de familias disfuncionales y abusivas forzándolos a buscar cariño en otros lugares y desde los trece años se tienen el uno al otro (estudiante 4).

A partir del dilema planteado sobre la migración de un país a otro y la confusión de qué es *home* y dónde está, el estudiante reportó las experiencias personales que le permitieron entender la complejidad de la problemática cultural que se le presentaba. De esta manera, el estudiante relacionó los conceptos revisados a partir de la identificación personal y afectiva con las historias del otro y, así, su propia experiencia lo lleva a una comprensión de otros sujetos como son los migrantes, los mexicanoamericanos y los chicanos.

Gratuidad hacia la experiencia significativa de aprendizaje

Otro aspecto relevante fue la coincidencia de la expresión de gratitud hacia la experiencia de aprendizaje vivida. El 50% (n=10) de los estudiantes incluyeron en sus trabajos frases y oraciones que expresaban su agradecimiento hacia el autor y al maestro de la asignatura por la oportunidad de vivir la experiencia de lectura, ya que lograron identificar cómo coadyuvaba a su formación profesional y personal. Un estudiante la describió como significativa para las competencias disciplinares en la enseñanza de idiomas y resaltó el reconocimiento del componente cultural de la lengua, más allá de las estructuras gramaticales:

Realmente este conjunto de conferencias que se dieron en la Facultad son una gran aportación cultural especialmente para nosotros como estudiantes de la licenciatura del inglés porque un idioma no son solo las estructuras gramaticales y sus usos, sino también cómo funcionan en distintos contextos culturales, un poco de su historia, de la gente que

lo habla porque así veo las lenguas como puentes que conectan a las personas, mediante los cuales creamos lazos, contamos historias, nos encontramos con otros y tocamos sus vidas (estudiante 1).

La lengua se devela como un ente vivo que tiene historia, contexto y se construye en la interacción de los seres humanos. Los estudiantes reconocieron la importancia del componente sociolingüístico de los idiomas. Así, dentro del formato libre de respuesta, también asumieron la decisión de responder con la lengua que más se adecuara a su experiencia. De los participantes, el 70% (n=14) escogieron español, mientras que el 30% (n=6), el inglés. Ahora bien, es de notar que el 40% (n=8) de ellos utilizan estrategias similares a las del autor, lo que lleva a un *code switching* (cambio del español al inglés) con la intención de apropiarse de un uso del lenguaje que exprese los dilemas culturales que se abordaron y el contacto lingüístico:

Los años pasaron y a pesar de ello [mis primos que venían de los Estados Unidos] seguían diciendo palabras en inglés que de hecho yo iba aprendiendo porque me enseñaban, y entonces llegaron al punto en el que comenzaron a tener este sentido de identidad; recuerdo que me decían que ellos eran *Americans with Mexican parents*, porque al final de todo ellos habían nacido ahí en Estados Unidos, y realizaron todo ahí. En ese tiempo yo también había crecido y tenía cierta forma de pensar sobre *loving our roots* (estudiante 20).

Este grupo de estudiantes está en constante contacto con diversas lenguas como parte de su preparación profesional; por lo tanto, los productos indican que prestan una particular atención a aspectos sociolingüísticos y de contacto entre lenguas. Por consiguiente, se refuerza la idea constante de que, aun sin ser migrantes o estar en las condiciones que plantea el autor en su obra, los estudiantes se sintieron identificados:

A mí me encanta el inglés y lo siento parte de quien soy, pero cuando leía los relatos de su libro *One day I'll tell you the things I've seen* y luego de escucharlo hablar de la línea, su acento tan particular, combinar de manera tan fluida y natural ambos idiomas, podría atreverme a decir que quizá tengo un poquito de chicana en mí, no me siento muy alejada de ello (estudiante 1).

El lector como autor de un discurso propio

Como ya hemos mencionado en la caracterización de los productos, el 50% (n=10) usó un formato creativo que permitió contar historias paralelas que son una extensión de la experiencia de lectura; es decir, que lo leído es lo que da impulso a crear un discurso propio, contar anécdotas e, incluso, escribir poesía. El estudiante es consciente de géneros literarios y usos estilísticos, como podemos observar en uno de los cuentos:

Primero que nada, me gustaría contar una historia sobre mi experiencia, porque fue lo primero que me vino a la mente después de las pláticas. Cuando era una niña de cinco años y mis primos que viven en Texas venían de visita, era algo confuso para mí el escucharlos decir palabras "raras" que no podía entender y ver cómo mi abuela los regañaba por hacerlo (estudiante 20).

En el caso del estudiante que escogió el lenguaje lírico para describir su experiencia, es relevante apuntar que en la introducción de su poema refiere la intención de compartir un registro personal e íntimo. A continuación agregamos y analizamos una parte de los versos escritos por el estudiante:

Los muros se crean en las mentes
las mentes se crean en las personas
las personas se crean por pensamientos y sentimientos
esos pensamientos y sentimientos se materializan y el verdadero muro
el verdadero muro somos nosotros
[...] El muro llora, el muro está llorando
el muro llora porque está y no está
el muro llora y por dentro se está derrumbando
el muro se construye con todos esos pedazos rotos
el muro cae en mil pedazos, pero del otro lado tú y yo lo estamos construyendo
[...] Un muro en tu mente, un muro en la mía
un muro que nos convierte en aquellos extranjeros sin identidad
un muro que me impide definir si soy de aquí o soy de allá
si soy mexicano o soy extranjero
si soy de Durango o soy chilango, si soy yucateco o soy sudcaliforniano
un muro que me envuelve que me aleja de lo que soy
un muro en mi mente
un muro que no siente
un muro que cae
un muro que vive
pero que no respira... (estudiante 19)

La voz lírica del poema va creando imágenes del muro y construyendo un significado no solo para la frontera entre Estados Unidos y México, sino para la experiencia humana sin distinción. En la primera estrofa, la figura retórica de la concatenación va uniendo el concepto del muro, por definición como una estructura física, a una serie de conceptos abstractos como son los sentimientos y los pensamientos para, al final, concluir que el verdadero muro son las personas. Luego, prosigue con la personificación del muro, que, en ese momento del poema, es capaz de llorar y sentir el dolor humano que causa. La anáfora hace que el muro vaya recorriendo una serie de contradicciones entre el sentir y no sentir, entre la destrucción y construcción, nuevamente, entre el ser algo vivo, pero que no permite respirar. Entonces, la figura del chicano, su experiencia de migración, violación-lucha de derechos y su crisis de identidad, se ha transformado en algo cercano y común a la experiencia que construye el hombre al acercarse al otro: dolorosa, repetitiva, viva y a su vez asfixiante (el poema se puede consultar completo en el siguiente link: <https://youtu.be/jsbRbpr3Aes>).

DISCUSIÓN

El enfoque de literacidad cultural permite observar que la relación entre el autor, el texto y el lector se alimenta de una estrecha interacción social y cultural que posibilita interpretaciones y sentidos conectados con contextos determinados. Los resultados apuntan a que todos los lectores fueron capaces de participar en este intercambio y construir significados e interpretaciones de lo que significa leer y comprender, como afirma Calero (2019, citado en Ocampo-González, 2018) y que, además, las respuestas únicas de cada sujeto nutrieron el proceso de entendimiento cultural entre los participantes.

Esta diversificación de maneras de leer y dar respuesta respeta con fidelidad las ideas de Warner (2004) y Vaca (2010), quienes evidencian que no se puede

legitimar o privilegiar alguna forma de lectura sobre otra. El aprendizaje significativo se construyó desde una variedad de discursos creativos y académicos, que abarcaron diferentes procesos reflexivos, críticos, afectivos o de apego, y de cada uno de ellos, sin distinción, surgieron sentidos válidos para interpretar la experiencia vivida y el análisis del texto.

Al examinar las múltiples facetas de los lectores como productores de contenido, observamos que integran sus propios aprendizajes significativos en obras totalmente nuevas que replantean los significados de conceptos. Redimensionaron lo que significaba para ellos el muro, la línea, la frontera y *home* a partir del encuentro con las historias del otro. En esta negociación de significados (Gee, 2004) se plantea a un sujeto que logra valorar la experiencia del otro y entender otras formas de vivir en el mundo sin la imposición de una apreciación peyorativa, sino desde el reconocimiento de esas experiencias como parte de una historia compartida. Entonces, el encuentro con la lengua extranjera y el aprendizaje de otro idioma también cobra otro sentido al ser una oportunidad para descubrir otros registros lingüísticos fuera del dominante y estándar, pero que se revelan como una parte viva de la historia del idioma.

Los estudiantes enunciaron en sus reflexiones el encuentro con una nueva visión cultural, que no habían tenido la oportunidad de explorar o estar expuestos a ella. Como resultado, la escuela y la lectura se mostraron como puentes que posibilitan nuevos entendimientos y espacios que unieron las historias personales de todos los participantes en torno a temas que se convirtieron en comunes y sirvieron de puntos de identificación, como la frontera, la migración y el anhelado lugar llamado *home*; esto, sin importar que las diferencias tanto generacionales como geográficas con el autor fueran un límite para el reconocimiento y la construcción de nexos culturales, sociales, afectivos y personales.

Esta experiencia evidenció que el encuentro con otra lengua se convierte en una oportunidad de replantearse el yo en el sentido de Camargo-Angelucci (2017) y, como expone Salo-Lee (2007), el contacto entre culturas alimentó la creatividad e interés de los participantes por conocer y acercarse al otro. Este punto es significativo en tanto la escuela se construye como un espacio de prácticas lectoras que propician encuentros críticos en los que el lector evalúa su sistema de creencias y cuestiona su propio lugar en el mundo (Hernández-Zamora, 2019), que lleve como propósito la transformación del pensamiento propio (Quesada-Mejía y Hernández-Zamora, 2020).

Para lograr el objetivo planteado, destaca que el proceso de aprendizaje se respaldó en una planeación didáctica de estrategias que involucraron un trabajo previo y posterior al momento de lectura individual, tal como indica el concepto de activación lectora de Llamazarez-Prieto (2015). El lector transitó constantemente en un ir y venir de la lectura individual al acto social en el que se comparten y permutan significados. Esto refuerza la idea fundamental en el enfoque de literacidad (Bloome & Green, 2015), que es trabajar de manera amplia en las relaciones y los sentidos que genera la lectura en vez de la mera adquisición de habilidades lingüísticas o comunicativas. Asimismo, ha posibilitado un nuevo pacto de lectura, como indica Zalba (2003) y Kern (2003), en el cual la reacción y la respuesta del lector es fundamental en este proceso.

En las respuestas de los estudiantes encontramos las competencias de relación, apropiación, creación y extensión (Márquez-Hermosillo y Valenzuela-González, 2017), ya que los estudiantes no se quedan únicamente en la reflexión crítica y cultural, sino que proceden a apropiarse de recursos lingüísticos de la obra leída, a relacionarse de modo íntimo con ella y, a partir de esto, construir historias y versiones propias que refieren los dilemas culturales abordados y que son una extensión paralela de los cuentos leídos en un principio. Entonces, esas otras modalidades y escenarios de convivencia con la lectura permitieron que el estudiante regresara a las historias leídas y se replanteara un discurso propio.

Asimismo, reconocemos la necesidad de utilizar enfoques que coadyuven al desarrollo de competencias creativas, y que el estudiante no solo tenga la oportunidad de conocer acerca de autores y mejorar su conocimiento de las obras literarias de autores reconocidos, sino también tiene la posibilidad de explorar su propia creatividad y darse cuenta del potencial que tiene para ser utilizado en el salón de clases y en su vida profesional y personal de muchas formas. Los cuentos y el poema evidenciaron una conciencia estética y capacidad creativa de los participantes que hallaron en este formato, pocas veces solicitado en el ambiente académico, el registro propicio para la creación de una voz y un estilo propio.

Con base en este escenario, concluimos que es importante trabajar con estrategias integrales centradas en un enfoque de literacidad, en el cual la lectura no termine hasta que se logre la reacción del lector, y este sea capaz de emitir un discurso propio a partir de este hecho.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcocer-Vázquez, E. (2019). Escrituras alternativas y prácticas lectoras en la era digital. *452ºF*, vol. 21, pp. 152-168. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/452f/article/view/27749/29539>
- Arenas-Gómez, M. S. (2006). Formación de lectores críticos en la universidad. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, vol. 8, pp. 189-200. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3222/322240663016>
- Barthes, R. (1987). La muerte del autor. En *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- Bloome, D. & Green, J. (2015). The social and linguistic turn in studying language and literacy. En J. Roswell y K. Pahl (eds.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Nueva York/Londres: Routledge.
- Bogdan, R. y Taylor, S. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós básica.
- Camargo-Angelucci, T. (2017). La lengua materna en la lengua extranjera: un arma de doble filo. En G. Cariello, G. Ortiz, J. Miranda, D. Bussola y F. Miranda (comps.). *Tamos y tramas VI. Culturas lenguas, literaturas e interdisciplina* (pp.167-174). *Estudios comparativos*. Argentina: Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes.
- Casillas-Alvarado, M. A. y Ramírez-Martinell, A. (2008). Leer y escribir en la era digital. En D. Hernández, D. Cassany y R. López-González (coords.). *Háblame de TIC. Prácticas de lectura y escritura en la era digital* (pp. 9-13). Argentina: Editorial Brujas.

- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Cordón-García, J. A. y Muñoz-Rico, M. (2019). El autor como marca o las inestabilidades de la fama: el caso Rowling. *Ocnos*, vol. 18, núm. 3, pp. 7-17. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2053
- Delgado-Santos, F. (1992). Reflexiones y propuestas sobre lecturas y lectores. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol. 15, núm. 2, pp. 65-80. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/329773>
- Dunlap, J. C. (2006). Using guided reflective journaling activities to capture students' changing perceptions. *TechTrends*, vol. 50, núm. 20-26. <https://doi.org/10.1007/s11528-006-7614-x>
- García-Canclini, N. (2012). De la cultura postindustrial a las estrategias de los jóvenes. En N. García-Canclini, F. Cruces y M. U. Castro-Pozo (eds.). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Prácticas emergentes en las artes, las editoriales y la música* (pp.3-24). Madrid-Barcelona: Fundación Telefónica y Editorial Ariel.
- García-Roca, A. (2016) Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos*, vol. 15, núm. 1, pp. 42-51. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.979
- Gee, J. P. (2004). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. Londres/ Nueva York: Routledge.
- Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literalidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 2, pp. 363-386. <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>
- Hernández-Zamora, G (2010). "Tenemos derecho a guardar silencio". Alfabetización, ciudadanía y voz en tiempos de globalización. En J. Vaca-Urbe (coord.). *Prácticas de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad* (pp. 51-88). Veracruz: Universidad Veracruzana, Biblioteca Digital de Investigación Educativa. Recuperado de https://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/vaca_practicas_lectura.pdf
- Kern, R. (2003). Literacy as a new organizing principle for foreign language education. En P. Patrikis (ed.). *Between the lines: Perspectives on foreign language literacy* (pp. 40-59). New Haven: Yale University Press.
- Llamazarez-Prieto, M. T. (2015). La activación de conocimientos previos (ACP): una estrategia de comprensión lectora. *Didáctica, Lengua y Literatura*, vol. 27, pp. 111-130. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.51408
- Lluch, G. y Acosta, M. (2012). Conversaciones sobre lecturas en la Web 2.0: el caso de Laura Gallego. Análisis discursivo de conversaciones virtuales entre adolescentes. En J. Díaz Armas (ed.). *Lecturas para el nuevo siglo: formación receptora y lector hipertextual* (pp. 37-52). La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Logie, J. (2013). *1967: The birth of the death of the author*. National Council of Teachers of English. University of Minnesota Digital Conservancy. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11299/148870>
- Lorenzatti, M. del C., Blazich, G. y Arrieta, R. (2019). Aporte de los nuevos estudios de literacidad al campo de la educación de jóvenes y adultos. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 2, pp. 291-305. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a06>

- Maine, F., Cook, V. y Lähdesmäki, T. (2019). Reconceptualizing cultural literacy as a dialogic practice. *London Review of Education*, vol. 17, núm. 3, pp. 383-392. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.12>
- Márquez-Hermosillo, M. M. y Valenzuela-González, J. R. (2017). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad, *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 50, pp. 1-17. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-012).
- Martínez-Miguélez, M. (2007). *Evaluación cualitativa de programas*. México: Trillas.
- Ocampo-González, A. (2018). Competencia lectora y comprensión lectora desde una perspectiva de educación inclusiva. Entrevista a Andrés Calero. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 3, pp. 1-12. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/2186>
- Paladines-Paredes, L. V. y Margallo, A. M. (2020). Los canales booktuber como espacio de socialización de prácticas lectoras juveniles. *Ocnos*, vol. 19, núm. 1, pp. 55-67. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.1975
- Quesada-Mejía, R. M. y Hernández-Zamora, G. (2020). La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento. *Didac.*, núm. 75, pp. 40-47. Recuperado de <https://didac.iberu.mx/index.php/didac/article/view/36>
- Rada-Cadenas, D. M. (2007). El rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Sinopsis Educativa. Revista Venezolana de Investigación*, vol. 7, núm. 1, pp. 17-26. Recuperado de http://revistas.upel.digital/index.php/sinopsis_educativa/issue/view/297
- Roberts, E., Tadlock, J. & Zumbunn, S. (2011). Encourage self-regulated learning in the classroom: A review of the literature. *Metropolitan Educational Research Consortium (MERC)*. Virginia Commonwealth University. Recuperado de http://scholarscompass.vcu.edu/merc_pubs/18
- Salo-Lee, L. (2007). Towards cultural literacy. En T. Kaivola y M. Melén- Paso (eds.). *Education for Global Responsibility-Finnish Perspectives*. Finlandia: Publicaciones del Ministerio de Educación.
- Unesco (2018). *Defining literacy*. Fifth Meeting of the Global Alliance to Monitor Learning. Unesco Institute for Statistics. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269815000094>
- Vaca Uribe, J. (2010). El fomento a la lectura o el problema del huevo y la gallina. En J. Vaca Uribe (coord.). *Prácticas de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad* (pp. 147-175). Veracruz: Universidad Veracruzana, Biblioteca Digital de Investigación Educativa. Recuperado de https://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/vaca_practicas_lectura.pdf
- Verón, E. (1985). El análisis del "Contrato de lectura". Un nuevo método para los estudios de posicionamiento de los soportes de los media. En *Les Medias: Experiences, recherches actualles, applications*. París: IREP.
- Warner, M. (2004). Uncritical reading. En J. Gallop (ed.). *Polemic. Critical or uncritical* (pp.13-38). Nueva York: Routledge.
- Zalba, E. (2003). De lectores y prácticas lectoras: la multiplicidad de pactos en los albores del tercer milenio. *Revista Confluencia*, vol. 1, núm. 3, pp. 137-157. Recuperado de <https://bdigital.uncu.edu.ar/117>