

Prácticas letradas vernáculas en universitarios de nuevo ingreso: motivaciones y desmotivaciones

Vernacular literacy practice by freshmen: Motivation and demotivation

EDITH HERNÁNDEZ MÉNDEZ*

Este estudio analiza las prácticas letradas vernáculas de 32 universitarios de nuevo ingreso en una institución pública del sureste de México desde una perspectiva teórica sociocultural, un enfoque metodológico mixto, y el uso particular de narrativas o experiencias biográficas. Los resultados muestran una limitada experiencia de las prácticas vernáculas tanto en cantidad como en los tipos, géneros textuales y modalidades. Las fuentes de motivación identificadas fueron la familia y el contexto familiar, los profesores y el contexto escolar, los amigos, el interés en ser escritor, las películas y otros medios, así como el aprendizaje y crecimiento personal y cultural; entre las fuentes de desmotivación, están la familia y el contexto familiar, los profesores y el contexto escolar, los distractores e inconvenientes personales, además de los problemas de comprensión lectora.

In this study, we analyzed the vernacular literacy practice of 32 freshmen students from a public university in southern Mexico using a mixed method approach, with narratives or biographical experiences, and a sociocultural theoretical perspective. The results show a limited vernacular literacy practice in as much as quantity, types, genres, and modalities of texts. Six dimensions of motivation were examined: family and family context, teachers and school context, friends, interest in writing, movies, and other media, learning and personal and cultural growth. As sources of demotivation, we identified: family and family context, teachers and school context, distractors, and personal problems, and reading comprehension problems.

Palabras clave:
prácticas letradas vernáculas, nuevos estudios de literacidad, universitarios, motivación, desmotivación

Keywords:
vernacular literacy practice, new literacies, university students, motivation, demotivation

Recibido: 10 de agosto de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 23 de noviembre de 2020 |

Publicado: 23 de febrero de 2021

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1209>

doi: 10.31391/S2007-7033(2021)0056-008

* Doctora en Lingüística Hispánica por la Ohio State University. Profesora-investigadora en la Universidad de Quintana Roo. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: adquisición de lenguas, la sociolingüística y la didáctica de la lengua española. Correo electrónico: hernandez147@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-3864-6259>

INTRODUCCIÓN

Con frecuencia, escuchamos quejas de profesores sobre la limitada práctica lectora de los estudiantes de diferentes niveles educativos. En el caso de los adolescentes, se asume, en general, un desinterés por la lectura, lo que es preocupación tanto del sector educativo como del político y social (Aliagas, 2008), de ahí que surjan diversos programas de fomento a la lectura en México.

La escuela ha privilegiado prácticas dominantes de cultura escrita; sin embargo, las prácticas letradas son situadas y contextualizadas; se tienen también las prácticas vernáculas, es decir, “las maneras de leer y escribir, informales, privadas y espontáneas, que las personas hacemos por nuestra cuenta, porque nos da la gana, al margen de las instituciones” (Cassany, 2008, p. 11), las cuales han recibido menor atención e interés por parte de los estudiosos. En México son escasos los estudios rigurosos y sistemáticos sobre la problemática de las prácticas de literacidad no escolarizadas, sobre todo desde un enfoque sociocultural y que atiendan diversos sujetos y actores sociales, como lo señala Hernández (2013) en su estado del arte sobre las literacidades no escolares en México.

La gran mayoría de los estudios sobre prácticas vernáculas de literacidad se han realizado en el centro del país (México), y son escasos en otros estados; los contextos han sido condiciones de extrema adversidad: marginación y pobreza; opresión étnica, de clase o de género; migración indocumentada; escasa o nula escolaridad (Tapia, 2019; Kalman, 2001, 2003a y b, 2004a y b, 2009; Hernández, 2013, 2002, 2003a, 2003b, 2004, 2009, 2010a, 2010b; Vargas, 2002; Juárez, 2012; Rockwell, 2000, 2001, 2005, 2006, 2007, 2010). El estudio de Juárez (2012) es el único a nuestro alcance que analiza las prácticas de literacidad juveniles con alumnos de licenciatura en Puebla.

De acuerdo con Hernández (2013), casi todos los estudios parten de la idea de “analfabeta” que se tiene sobre los diferentes grupos sociales y culturales subordinados, y sus hallazgos evidencian limitaciones sociopolíticas, económicas, culturales e históricas para apropiarse y ejercer la comunicación oral y escrita. Reportan también una diversidad de prácticas de literacidad cotidiana de estos grupos tanto en medios urbanos como semirurales.

Ya Cassany (2008) señalaba lo poco que sabemos sobre estas formas letradas y el trabajo incipiente que se estaba realizando en España: “Desde una orientación sociocultural, resulta fundamental estudiar todos los ámbitos y contextos letrados de un sujeto, porque solo de este modo podremos alcanzar una visión ecológica y émica de su práctica lectora”. Además, trabajos etnográficos previos sobre lectores débiles o con dificultades han encontrado que estos pueden tener una práctica letrada importante no escolarizada, y sugieren que esta puede motivar a los adolescentes a ejercitar más la literacidad, aunque en contextos escolarizados no tengan un buen desempeño (Aliagas, Cassany & Castellà, 2008; Aliagas, 2009; Cassany, Sala y Hernández, 2008). Por ello, resulta necesario conocer todas las prácticas letradas de los alumnos/as y comprender su punto de vista y su propia concepción de estas para poder planificar intervenciones educativas significativas y efectivas (Hull, 2001).

Nuestro estudio tiene como propósito conocer las prácticas vernáculas de lectura de universitarios de nuevo ingreso en una institución pública del sureste de

México. Específicamente, analizamos, desde un enfoque sociocultural y con base en los aportes de los nuevos estudios de literacidad, la cantidad, los tipos de textos y los géneros textuales que leen los adolescentes, así como sus motivaciones y desmotivaciones para leer en contextos no escolarizados. Con base en narrativas de la experiencia lectora de 32 estudiantes de nuevo ingreso a la licenciatura en Humanidades, examinamos sus prácticas letradas y las fuentes de motivación y desmotivación de su experiencia lectora vernácula.

Estudiar las prácticas de literacidad no escolarizadas es relevante en el contexto mexicano, donde es necesario replantear el concepto de lectoescritura y sustituirlo por una noción más plural y múltiple como el de literacidades (Hernández, 2013); revisar la relación entre las prácticas escolares y no escolares; y establecer puentes para llevar al éxito a ambas, pues las dos son fuentes de aprendizaje y pueden retroalimentarse y enriquecerse mutuamente. Con un enfoque sociocultural, podremos ampliar nuestra perspectiva del aprendizaje y de la literacidad enfocada en las trayectorias humanas a través de diversas prácticas en diferentes instituciones sociales (Gee, Hull & Lankshear, 1996).

A partir de los resultados de investigaciones sobre las prácticas letradas vernáculas, los educadores y tomadores de decisiones en el sector educativo, político y social pueden diseñar políticas y prácticas pertinentes que satisfagan las necesidades imperantes de los adolescentes y sus motivaciones, y que, por supuesto, coadyuven a desarrollar literacidades múltiples y complejas.

PERSPECTIVA TEÓRICA

La literacidad, entendida como cualquier práctica comunicativa, ya sea de forma oral o escrita (Resnick & Gordon, 1999), y desde una perspectiva sociocultural, concede un papel central a los medios impresos y a otros sistemas simbólicos en las diferentes prácticas de literacidad, y reconoce que este aprendizaje y uso de símbolos están mediados por y constituidos en sistemas sociales y prácticas culturales (Heath, 1983; Scribner & Cole, 1981; Street, 1984).

En relación con las prácticas de literacidad de los adolescentes, hay dos posturas. Una sugiere que los estudiantes de secundaria y bachillerato deben participar en los discursos disciplinarios e incorporar estos discursos a otros y a identidades que experimentan diariamente en la escuela, de manera que desarrollen o prueben nuevas identidades (Gee, 2001; Luke, 2001; Luke & Elkins, 1998). La otra postura propone que los adolescentes deben desarrollar multiliteracidades (Luke & Elkins, 1998; Luke 2002; New London Group, 1996); es decir, tener la habilidad de leer diferentes tipos de textos que son parte de diversas comunidades discursivas.

La literacidad motivada (McCaslin, 1990) es un constructo que nos permite explorar la motivación de los adolescentes para participar en ciertas actividades, así como analizar cómo los tipos de textos y contextos disponibles influyen en sus habilidades para involucrarse en niveles de dominio de habilidades de literacidades diferentes: básico, suficiente o avanzado. En este sentido, podemos citar los estudios sobre motivación e involucramiento en la lectura de Alexander (2003), Alexander, Kulivowich y Jetton (1994), Alvermann, Young, Green y Wisenbaker (1999), y Guthrie y Wigfield (2000).

Los nuevos estudios de literacidad

A finales del siglo XX, presenciamos, según Gee (1996, p. 39), “el giro social”, es decir, un cambio de perspectiva en los estudios sobre la literacidad: de una influencia de la teoría cognitiva a la atención a los estudios de corte sociocultural. Con esta perspectiva sociocultural, se pasa de una concepción de la literacidad como una habilidad esencial del individuo –universal, estática, descontextualizada, transferible y constante– basada en el procedimiento psicológico de codificación-descodificación lingüística a una concepción de esta como un fenómeno social –inmediato, dinámico, multifacético, situado histórica y socialmente– y una actividad ideológica profunda (Street, 1984; Baynham, 1995; Gee, 1996; Barton & Hamilton, 1998; Aliagas, 2008).

De acuerdo con Baynham (1995), los nuevos estudios buscan articular una teoría sobre la literacidad que integre como parte central la subjetividad de los individuos. Los estudiosos de esta perspectiva abordan la literacidad o literacidades como una práctica social en contextos institucionales y sociales (Scribner & Cole, 1981; Heath 1983; Street, 1984, 2001; Gee, 1996; Barton & Hamilton, 1998; Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; en español, Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004; Kalman, 2003 y 2004a; Carrasco y López, 2013; Poverda, Cano y Palomares-Valera, 2005; Cassany, 2010).

Desde esta perspectiva sociocultural, Gee (2010) señala que la lectura es un proceso mediante el cual los lectores construyen significados y que es mediado por motivos personales y sociales, y por las características de los textos y del lenguaje, es decir, por artefactos culturales y herramientas simbólicas. La lectura es una práctica de literacidad situada y contextualizada por medio de la cual los lectores se apropian de la cultura, los conocimientos y las identidades debido a su participación en diversas comunidades discursivas letradas (literacidades).

Hernández (2013) resume las tesis de Heath (1983), Street (1984) y Gee (1996) en las siguientes líneas:

1) Leer y escribir son actividades que siempre tienen lugar dentro de eventos comunicativos donde lo oral y lo escrito no son entidades separables, sino momentos de un mismo continuo de comunicación e interacción social;

2) Leer y escribir no se conciben como habilidades psicológicas neutras y descontextualizadas, sino como prácticas sociales mediadas por relaciones sociales, institucionales y culturales. Así, las prácticas discursivas letradas (literacidades) se ubican en contextos sociales, culturales e históricos, y no solo en la escuela, por lo que aprender a leer y escribir no es algo que ocurre solo en la escuela, sino que es inseparable del acceso a las prácticas sociales donde la gente lee, escribe y habla acerca de los textos en ciertas formas, sostiene ciertas actitudes y valores, e interactúa alrededor de los textos en ciertas formas. La “competencia comunicativa”, en este sentido, es local, situacional, temporal y discursivamente definida (p. 242).

MÉTODO

Nuestro estudio sigue un enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo, con un diseño de caso cuya unidad de análisis es un grupo de 32 estudiantes del curso Comunicación académica de la licenciatura en Humanidades de una universidad pública del sur de México. Este curso se ofrece a estudiantes de nuevo ingreso con el propósito de que desarrollen competencias lectoras y de expresión oral.

Esta investigación utiliza como estrategia metodológica la narrativa o también llamado relato autobiográfico, el cual fue solicitado por la investigadora, quien durante ese semestre era la docente que impartía el mencionado curso. Al inicio del semestre en 2019, además de un examen de comprensión lectora, la docente les pidió a los estudiantes la redacción de un relato sobre su experiencia lectora. La consigna fue escribir uno de no más de cuatro páginas sobre su experiencia lectora desde niños y niñas hasta ese momento; su acercamiento a la lectura, los tipos y géneros textuales que habían leído, así como las personas y los contextos que los habían motivado o desmotivado en su camino como lectores, además de las experiencias vividas dentro y fuera del contexto escolar. Tanto el examen como el relato fueron insumos muy útiles para la adecuación del programa y el desarrollo del curso.

Bolívar (2002) concibe como narrativa la cualidad organizada de la experiencia entendida y visualizada como un relato, así como las pautas y maneras de dar sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y el análisis de los datos biográficos. La narrativa posibilita el acercamiento a la descripción y reflexión que, en este caso, los estudiantes realizan sobre su propia experiencia, y le otorga un valor a lo vivido en el pasado.

Los 32 estudiantes construyeron sus relatos desde sus vivencias, creencias y particulares percepciones, puesto que la narrativa, como estrategia metodológica, se sustenta sobre la base de que toda acción y experiencia humana es única e irrepetible; por eso, los escritos solicitados por la docente del curso aludieron a vivencias escolares y no escolares respecto a sus experiencias en torno a la lectura, expresadas libremente, pero recurriendo a descripciones anecdóticas o hechos suscitados en el pasado.

Para abordar los relatos autobiográficos, seguimos el procedimiento paradigmático de Bolívar (2002), el cual se basa en el análisis en categorías o tipologías que el investigador constituye de forma inductiva. El objetivo del investigador se concentra en agrupar conceptos, categorías y temáticas a fin de hacer comparaciones e, incluso, encontrar generalizaciones. Una vez leída con cuidado cada narrativa, utilizamos el procedimiento de la colorimetría para marcar cada categoría con colores diferentes, lo que facilitó descubrir datos relevantes en cantidad y en calidad.

La tabla 1 contiene las dimensiones y categorías de análisis que empleamos en este estudio. Identificamos tres dimensiones: textos, motivaciones y desmotivaciones, y cuatro categorías de análisis en la primera; cinco para la segunda dimensión; y cuatro para la tercera.

Tabla 1. Dimensiones y categorías de análisis

Textos	Motivaciones	Desmotivaciones
Cantidad de textos	La familia	La familia y el contexto familiar
Tipos de textos	Profesores y contexto escolar	Profesores y contexto escolar
Género discursivo	Amigos	Distractores y problemas personales
Modalidad de los textos	Interés en escribir/en ser escritor	Problemas de comprensión lectora
	Aprendizaje y crecimiento personal y cultural	

La primera dimensión (textos) se relaciona con la experiencia descrita en torno al número de textos (aquí los estudiantes hicieron referencia exclusiva a libros), tipos de textos (libros, artículos científicos y de divulgación, periódicos), géneros discursivos (académicos, literarios, periodísticos) y modalidad (impresa, digital, audiovisual). En la dimensión de motivaciones identificamos la familia, profesores y contexto escolar, interés en ser escritor, y aprendizaje y crecimiento personal y cultural, a partir de sus narrativas. Finalmente, como factores desmotivantes indicamos la familia y el contexto familiar, profesores y contexto escolar, distractores y problemas personales, así como problemas de comprensión lectora, los cuales fueron referidos por los mismos estudiantes en sus relatos.

La primera dimensión fue analizada cuantitativamente con el uso de Excel y el software Statistical Package for the Social Sciences, versión 25, para obtener las frecuencias de menciones y porcentajes (número y porcentajes de estudiantes que muestran esa observación), además de las tablas correspondientes. La segunda y tercera se examinaron cualitativamente; la descripción de los resultados se acompaña con fragmentos de las narrativas de los estudiantes que evidencian las categorías de análisis y se discuten con base en los sustentos que aporta el enfoque sociocultural. Para distinguir las narrativas, utilizamos seudónimos a fin de conservar el anonimato de los participantes.

Vale la pena mencionar que los extractos que se integran al texto como evidencia fueron transcritos tal como los estudiantes escribieron sus relatos, incluidos los errores léxicos, sintácticos y de puntuación que tenían. Esto, con el objetivo de que el lector también conozca la producción escrita de estos alumnos y alumnas recién ingresados a la universidad y, en un estudio futuro, se pueda establecer una relación entre sus experiencias lectoras y su producción escrita.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Desde un enfoque sociocultural y con base en los aportes de los nuevos estudios de literacidad, en esta sección analizamos, en primer lugar, la dimensión textos, con las categorías de análisis cantidad, tipos de textos, géneros discursivos y modalidad. En seguida, la dimensión motivaciones para leer en contextos no escolarizados a partir de las narrativas de los estudiantes. Incluimos fragmentos de los relatos que evidencian los hallazgos en cada una de las dimensiones de análisis. Posteriormente, examinamos la dimensión desmotivaciones, y cerramos con una discusión general de estos resultados.

Con base en las narrativas de los estudiantes de nuevo ingreso de la licenciatura en Humanidades, estimamos los datos relacionados con la cantidad de textos que han leído fuera del contexto escolar; cabe aclarar que los estudiantes llaman textos a los libros completos que han leído (ver tabla 2).

Tabla 2. Cantidad de textos

1-3	9 28.1%
4-5	2 6.3%
5 o más	21 65.6%
N= 32	

Como ilustramos en la tabla 2, aproximadamente el 35% de estudiantes de nuevo ingreso han leído menos de cinco libros en su vida; es decir, sus prácticas letradas extraescolares son mínimas. Ahora bien, en cuanto a los tipos de textos, incluimos los mencionados por los mismos estudiantes: libros, cómics, periódicos, revistas de divulgación y artículos científicos. Los más referidos fueron en ese mismo orden. La tabla 3 contiene los resultados en frecuencias y porcentajes de estudiantes que citaron esos tipos de textos.

Tabla 3. Tipos de textos que leen

Frecuencia %	
Libros	14 43.8
Cómics	1 3.1
Periódicos	
1 3.1	
2 tipos	7 21.9
3 tipos	5 15.6
4 tipos	4 12.5
N= 32	

Los libros son los textos más socorridos por los jóvenes durante su vida y, en su gran mayoría, son los libros de texto de la escuela, lo que revela que leen muy poco de manera extraescolar. Los menos leídos son los artículos científicos y los de divulgación. Los cómics (*anime, manga*) ocupan el segundo lugar en la lista de su práctica lectora vernácula. Son muy pocos (cuatro) los que leen cuatro diferentes tipos de textos; la mayoría solo lee libros, o libros y cómics; o libros, cómics y periódicos (noticias); es decir, su rango de tipos de textos es muy reducido.

Entre los géneros más registrados en las narrativas, como observamos en la tabla 4, el literario es el más mencionado por los estudiantes, seguido del periodístico y, al final, el divulgativo. En el caso de “dos y tres o más géneros”, siempre se incluye el académico, el literario, el periodístico y el divulgativo (en ese orden).

Tabla 4. Género discursivo

Frecuencia %	
Académicos	1 3.1
Literarios	13 40.6
2 géneros	8 25.0
3 o más géneros	10 31.3
N= 32	

Es evidente que un 30% aproximadamente sí han tenido experiencias con tres o más géneros, y solo una persona ha estado expuesta de manera exclusiva a textos académicos.

Por último, en cuanto a la modalidad de los textos, en la tabla 5 mostramos el uso generalizado de la impresa; es decir, la mayoría mencionan textos escritos impresos en formato de libros; en realidad, son pocos los que recurren a lecturas digitales.

Tabla 5. Modalidad de los textos

Frecuencia %	
Impresa	10 31.3
Varios	5 15.6
Impresa y sin especificar	14 43.8
Impresa y digital	3 9.4
N= 32	

En resumen, más de un tercio de los estudiantes han leído menos de cinco textos en su vida; la mayoría ha leído libros y estos son del género literario, gran parte son impresos. Las revistas científicas y de divulgación son las menos citadas en las narrativas.

Motivaciones para leer

De acuerdo con las narrativas de los 32 estudiantes, identificamos seis principales fuentes de motivación: familia, profesores y contexto escolar, amigos, interés en ser escritor, películas y otros medios, y aprendizaje y crecimiento personal y cultural. Veamos cada una de ellas.

La familia

De los 32 estudiantes, 24 (75%) mencionaron a la familia como una parte impulsora de su experiencia lectora. En varios casos fue la abuela quien los acercó a la lectura, pues ella era, además, su cuidadora; es decir, debido a que los padres tienen que trabajar, los niños y pubertos pasan tiempo con la abuela, o el abuelo en algunos casos, y estos los encauzan a la práctica lectora vernácula. Algunos nombraron a la madre, específicamente, como lectora cuando ellos eran pequeños y como proveedora de textos. Unos cuantos señalaron a hermanos o tías, pero en el papel de modelos o proveedores. En lo sucesivo, presentamos extractos de los relatos tal como fueron escritos; es decir, no hubo correcciones de ningún tipo:

El primer acercamiento hacia la lectura fue gracias a mi familia quienes solían tener muchos libros que había dejado mi abuelo, los cuales solía ojear sin entender nada y terminaban siendo leídos por mi madre, quien con el tiempo empezó a obsequiarnos a mi hermana y a mí, libros de cuentos en los cuales muchos de nuestros juegos se basaban en las lecturas que mi madre solía narrarnos de aquellos fantásticos libros... (Erika).

... a los 10 años mi hermano mayor, quién cursaba la universidad, me hizo notar que me faltaba mayor habilidad en la lectura, así que decidió dejarme un libro para que reflexionara al respecto, este libro lleva por título "El guardián entre el centeno" de J.D. Salinger [...]. Así que, desde aquel suceso comencé a acudir con mi hermano para pedirle más libros y de esta forma conocí diferentes obras como "La rebelión en la granja", "1984" de George Orwell, "El mundo de Sofía" de Jostein Gaarder, entre otros (Alicia).

... todo esto empezó porque en mi casa se encontraban muchas enciclopedias, diccionarios enormes, libros de poema, cuentos infantiles, libros escolares y novelas de muchos tipos, yo veía que la gente a mi alrededor las leían con mucho entusiasmo (mi tía y mi abuela), a veces me leían... (Sofía).

Profesores y contexto escolar

En su paso por la secundaria y la preparatoria, la familia deja de tener un papel protagónico, y los profesores o el mismo contexto escolar los motivan a desarrollar sus hábitos y gusto por la lectura. De los participantes, 19 (59%) resaltaron el papel de los profesores o el contexto escolar como los impulsores de sus prácticas letradas vernáculas. En muchos casos, son los maestros de la asignatura de español, pero en algunos otros son los de historia, filosofía, teatro o música. En varios casos, no son los profesores mismos, sino las actividades que ellos organizan o la misma escuela, como clubes de lectura, concursos de comprensión lectora, proyectos de fortalecimiento de la lectura, incluso la provisión de libros de interés en las bibliotecas, las que fomentan su práctica lectora:

El profesor llegaba y me prestaba libros de diferentes tipos, biografías de músicos como Mozart, novelas como “Las batallas en el Desierto”, libros de fotografía, revistas, libros de filosofía. Mi maestro le empezó a prestar libros a más alumnos del taller, entre nosotros platicábamos de los libros y sobre lo que nos gustaba y lo que no, nos ayudábamos los unos a los otros a comprender los libros... (Mabel).

... también recuerdo que en mi salón abrimos una biblioteca y teníamos muchos festivales de lectura, donde teníamos 2 semanas para leer un libro de nuestro agrado y presentarlo ante toda la comunidad estudiantil con el fin de que los alumnos de los grados más pequeños sintieran curiosidad o ganas [...] abrieron un taller y diversas actividades que involucraban la lectura cosa que a mí me gustaba mucho y siempre participaba... (Sarah).

Si bien algunos admiten que, en algunas asignaturas, se vieron obligados a leer de manera intensiva y extensiva, esto funcionó como un detonante de su interés en la lectura vernácula. De otra manera no lo habrían hecho, señalan algunos. Además, para varios estudiantes, los profesores no solo son proveedores de lecturas, sino que los impulsan y son, en muchos casos, sus modelos a seguir.

Amigos

Mientras que para 19 estudiantes los principales impulsores en su desarrollo lector fueron los profesores y el contexto escolar, para 11 (34%) fueron los amigos, o ambos al mismo tiempo. Aunque pareciera que en la pubertad y la adolescencia son muy importantes los amigos, estos fueron referenciados en menor medida en relación con el papel de los profesores en sus prácticas letradas vernáculas:

Después el primer libro que tuve en mis manos (que no fuera infantil) fue una novela romántica llamada “Eleanor and Park” de Rainbow Rowell que una amiga me estaba recomendado, al principio me mostré un poco apática porque nunca había “leído” un libro físico como tal, pero un día llegó de la nada con el libro y me lo dio (Melissa).

Para buena suerte encontré algunos amigos con el mismo gusto por la lectura a finales de mi segundo año de secundaria. Ellos me recomendaron que leyera “Percy Jackson”, “Harry Potter”, “Los juegos del hambre”, “La casa de la noche”, entre muchas otras novelas (Alicia).

Actualmente tengo una pila de libros en espera tanto por parte de mis amigos como de mis padres que me recomendaron diferentes libros... (Gonzalo).

Los amigos cumplen más un papel de proveedores o fuentes de recomendaciones de textos. No parece haber una interacción con ellos mayor que un intercambio de libros o de recomendaciones, situación que sí ocurre con los profesores.

Interés en escribir/en ser escritor

Una dimensión identificada, y que parece específica de los estudiantes de la carrera de Humanidades, es el interés y deseo de ser escritor. Aproximadamente, ocho estudiantes (25%) vinculan su práctica lectora a su motivación para escribir:

Desde pequeña tengo el sueño de ser escritora pero sobretodo docente educativa para hacer que los jóvenes y adultos se enamoren de la lectura (Jazmín).

Ella es mi modelo a seguir por lo que deseo poder escribir un libro tan increíble como los que escribe Rowling, poder transmitir tantos sentimientos en un texto y hacer que la gente escape de su rutina con una historia pero sé que aún me falta mucho para crear historias maravillosas (Iris).

... no fue hasta un año más tarde cuando descubrí en la computadora de mi hermana historias escritas por ella misma, que entendí que yo también podía hacerlo y que quizá aquello que llegara a escribir podía interesarle a alguien, o más aun, podía gustarle a alguien (Carlos).

Observamos una interacción entre esta dimensión y la de la familia, pues casi todos los que desean ser escritores han tenido experiencias lectoras desde muy pequeños, han tenido el acompañamiento de familiares, y también acceso a diversos textos y géneros discursivos. Es claro que se requieren ciertas condiciones para poder desarrollar este interés en la escritura, entre ellas el gusto por la lectura y un ambiente favorable que lo promueva.

Películas y otros medios

Otro factor identificado fue que, a partir de haber visto películas o haber usado algunas aplicaciones, en ocho estudiantes (25%) nació el interés en la lectura; es decir, la motivación se da a partir de experiencias con otras fuentes. Esto se evidencia en los siguientes extractos:

Tiempo despues comence a desarrollar gustos personales a travez de la industria cinematografica, lo cual ha sido mi pasion durante años, me di a la tarea de leer libros los cuales fueron utilizados como base para desarrollar peliculas independientes. Uno de los primeros libros que lei fue "El Diario de Ana Frank" (Miguel).

En esa misma época conocí la literatura juvenil y la ciencia ficción, el cual se convierte en uno de mis géneros favoritos. Esto sucede a causa de la película Maze Runner: Correr o morir, ya que después de enterarme que es basada en una saga me hace querer leer los libros y seguir ese género [...] empecé a seguir booktubers (Alberto Villarreal, Clau, Fa), los cuales hablan de sus lecturas en YouTube y comparten reseñas, libros que saldrán próximamente y asisten a ferias de libros para hablar de ello... (Maribel).

La motivación puede darse por la temática, la confianza en expertos o en alguien con cierta autoridad en el tema. Esto también parece ocurrir con la familia, sobre

todo con hermanos mayores o padres que leen; es decir, los adolescentes desarrollan curiosidad por leer extraescolarmente cuando alguien con más experiencia les recomienda tal o cual texto, o porque les interesa un tema y desean saber más de este. De ahí que la exposición a otras fuentes y con otras personas parezca tener un papel relevante en las prácticas lectoras vernáculas.

Aprendizaje y crecimiento personal y cultural

De manera similar, ocho participantes (25%) encuentran en la lectura una forma de aprender y de crecer personal y culturalmente. Entre sus creencias, está presente la idea de que la gente adquiere nuevos conocimientos, nuevas ideas y formas de vida con la lectura. También, relacionan el prestigio intelectual con una práctica lectora constante:

En un principio veía la lectura como algo mágico, conforme fui creciendo me di cuenta que además de algo mágico, sería lo que nutriría mi mente por cuestión de aprendizaje, la realidad de la vida y el saber de la persona, nada como enriquecer de cultura [...] La lectura da paso a muchas cosas por saber y aprender... (Lucía).

No soy muy fan de la lectura, pero sin embargo se la importancia de leer, ya que eso te da mucho conocimiento de todo en general y sobre todo te ayuda a desarrollar nuevos hábitos... (Daniela).

Pero si hay algo que me alegra mucho, es de haber cursado a través de los estudios en la lectura, es de cultivarme de las diversas ciencias existentes, conocer de este mundo maravilloso, atractivo e interesante, uno que me hace querer seguir aprendiendo más y más de las cosas que nos rodean (Karina).

En estos fragmentos advertimos una motivación externa en algunos estudiantes: su utilidad en el mundo por medio de todo lo aprendido, de los conocimientos acumulados y lo que pueden dejar. Esta motivación reflejada en una actitud positiva hacia la práctica lectora vernácula no se relaciona directamente con quienes narran tener más experiencia o quienes han leído más; es decir, son creencias que comparten tanto los que leen como los que no.

Aquí identificamos seis dimensiones relacionadas con la motivación para leer: la familia; los profesores y el contexto escolar; los amigos; el deseo de ser escritor; las películas y otros medios; y el aprendizaje y crecimiento personal y cultural. En ese mismo orden, los participantes favorecieron, en términos de frecuencia y porcentaje, cada una de las dimensiones. Dos se pueden clasificar como internas (deseo de ser escritor y aprendizaje y crecimiento) y cuatro como externas (el resto). En este sentido, las externas parecen tener un rol más general y prevaleciente que las internas, pues estas fueron referidas por menos estudiantes.

Destacan dos hechos en estas dimensiones: uno es la interacción entre ellas, como es el caso de la interacción observada en el factor familia, el de los profesores y el deseo de ser escritor; y el otro es que se evidencia un dinamismo en las motivaciones; es decir, observamos cambios de motivación para las prácticas letradas vernáculas que parecen depender de la edad, la familia, los amigos, la exposición a otros contextos y personas, entre otras cuestiones.

Desmotivaciones para leer

En realidad, hubo mucho menos referencia a las fuentes de desmotivación que a las de motivación en las narrativas de los participantes. Esto muestra una tendencia a actitudes positivas hacia la experiencia lectora. Para la desmotivación, encontramos cuatro dimensiones: la familia y el contexto familiar; los profesores y el contexto escolar; distractores y problemas personales; y problemas de comprensión lectora. En este mismo orden, se evidenciaron en número de frecuencia y porcentajes las referencias a estos motivos. Resulta interesante que tanto la familia como los profesores (y sus contextos correspondientes) fueron causa de motivación y también de desmotivación, aunque cuantitativamente esta última tuvo menos registros. Veamos cada una de las dimensiones a continuación.

La familia y el contexto familiar

Del mismo modo que la familia fue la dimensión más referida por los estudiantes como factor de motivación, esta y el contexto familiar fueron los más citados en cuanto a la desmotivación, con siete participantes:

... para ser sincera, en casa de mis padres no tienen el hábito de leer libros (Daniela).

Mi casa carecía de libros, no había más que una típica colección de cuentos de Disney los cuales nunca leí debido a que ya había visto las películas y se me hacía algo innecesario [...]. También contaba con enciclopedias y libros escolares los cuales no leí por lo abrumador que lucían. [...] En casa no había muchos libros y fue por eso que terminé leyendo un pequeño libro llamado: "Batallas en los desiertos" el cual disfruté durante un día (Esteban).

... desafortunadamente, al irse mi abuelita a vivir a Mérida no pude mantener ese hábito de lectura ya que mis papás, debido al trabajo, preferían meterme a actividades físicas como lo fue karate y ballet (Lucero).

De manera contraria a la cuestión motivadora en la que la familia es proveedora de libros, de recomendaciones y acompañamiento en el desarrollo lector, cuando no cumple este rol importante, entonces se percibe como una cuestión desmotivadora. Si bien esto puede ser una razón de peso en la infancia, no es suficiente para promover la práctica lectora en el adolescente. En otras palabras, la carencia de libros o textos en casa, de padres que lean o hermanos que recomienden y provean libros pueden ser factores relevantes en los niños, pero no justifica que, con mayor edad, ellos o ellas no se automotiven y busquen estas oportunidades fuera de casa. Así lo revelan tres estudiantes:

Debido a que mi familia no es lectora, no tuve mucho contacto con las letras, pero eso no impidió que me interesara en los textos (Adrián).

... la lectura no es algo común en mi casa, si tu lees un libro solo por gusto, es un poco raro, y más si tú lo compras [...] Mi mamá la gran mayoría del tiempo estaba trabajando, y tuve que aprender solo a hacer mis tareas, bueno la gran mayoría (Fidel).

Aún recuerdo que les comenté a mi familia que me gustaba leer, y qué si llegaba mi cumpleaños podía regalarme libros, yo no pedía nada más que eso, sin embargo, nunca llegaron, por lo que opté por pedir prestados algunos libros, ya que no podía quedarme

mucho tiempo sin leer, pero no había a quien pedírselos, porque mi familia no suele leer mucho [...] Sabía que no iba a tener tanta suerte como para poder encontrar otros libros, por lo que comencé a juntar mi dinero para adquirir otros y otros, en la actualidad no tengo muchos, pero sí he leído unos cuantos... (Natalia).

Es claro que, si no hay condiciones mínimas para acercarse a los textos, será difícil para el niño o la niña tener acceso a ellos, y las experiencias lectoras no ocurrirán a temprana edad. Al no tener los recursos ni la exposición a modelos, o acompañamiento, los niños pueden crecer sin interés en estas prácticas letradas y se requerirá, entonces, otras experiencias fuera de casa que los motiven.

Profesores y contexto escolar

Lamentablemente, así como los profesores y el contexto escolar fueron los segundos en ser referidos como factores motivadores, de la misma manera fueron los segundos como detonadores de la desmotivación, aunque solo cuatro estudiantes aludieron a esta cuestión. Aquí solo algunos extractos de muestra:

Si no recuerdo mal sentía una gran frustración con mis maestros debido a que sentía que no aprendía absolutamente nada, sólo llegaban al aula, se sentaban, agarraban una página al azar de un libro de español y nos dejaban una tarea que se entregaría en un lapso de tres días, no se molestaban en enseñar a los alumnos como hacer correctamente las cosas y al final del día tenía que aprenderlas de manera autodidacta (Jazmín).

Mayor mente en la secundaria no leía mucho porque era más trabajos en equipo y proyectos y no quería leer y me daba flojera no porque no quisiera sino que tenía algunos problemas en la secundaria (Fernando).

Siete estudiantes mencionaron que en la secundaria y la preparatoria les piden muchas tareas y proyectos, lo cual les requiere tiempo y ya no pueden leer textos no escolares. Además, los padres les piden calificaciones y una dedicación a las actividades de la escuela y no aprecian esas prácticas vernáculas:

Durante mis siguientes etapas académicas me distancie un poco de la lectura no por gusto sino porque fue algo necesario para beneficio de mi tiempo en la escuela, pero nunca me aleje por completo porque es algo de lo que disfruto hacer (Suemy).

Con el tiempo fui perdiendo un poco el interés en la lectura debido a que mis notas escolares eran muy bajas provocando una gran preocupación por parte de mis familiares... (Érika).

Distractores y problemas personales

Una tercera dimensión identificada como desmotivadora fue la conformada por distractores y problemas personales. Estos son propios de la adolescencia: videojuegos, deportes, cambios que experimentan y problemas emocionales, tanto personales como familiares:

Mi actividad lectora decayó durante la secundaria y la prepa la verdad fue que me centre demasiado en los videojuegos y deje de lado mi lectura (Gonzalo).

... llegó el día en donde encontré otras cosas como los video juegos, los deportes entre otras cosas que distraen a algunos chavos y claro fue mucho tiempo que deje la lectura (Ernesto).

Hoy no suelo leer como antes ya que mi vida personal, social y escolar no es muy fácil (Diana).

Encontrar un balance entre las diferentes actividades escolares y extraescolares no parece fácil para los adolescentes; por ello, las prácticas letradas vernáculas son desplazadas por otras, como los deportes y los videojuegos. Además, los problemas personales también les resultan un obstáculo para darle un espacio a la lectura no escolar. No obstante, algunos canalizan sus problemas justamente en estas prácticas letradas, pues les funciona como un medio de escape y forma de echar a volar la imaginación. Esto lo refirieron dos estudiantes:

Sin embargo el primer libro que leí fue el principito y me gusto porque de una forma u otra me sentía como parte del personaje porque me ayuda va a escapar de la realidad del mundo donde vivimos y por un instante desaparecían todas mis circunstancias que afectaba mi persona (Jaime).

La lectura para mí es algo importante, ya que, cuando estoy triste, o quizás agobiada, cansada, leo un poco y mi imaginación vuela y así dejo de pensar por unos instantes (Natalia).

Cruzando las dimensiones, observamos que, efectivamente, los estudiantes que tienden a desmotivarse más en la adolescencia con distractores como los deportes y videojuegos son los que, desde niños, no tuvieron mucha exposición a la lectura o no desarrollaron un hábito lector y les resulta fácil la sustitución. La búsqueda de la lectura como un escape de la realidad la refirieron quienes dicen disfrutar de esta práctica. De esta manera, parece ser que las dimensiones de la desmotivación, al igual que en la motivación, interactúan bastante o una es antecedente de la otra.

Problemas de comprensión lectora

Finalmente, identificamos una cuarta dimensión en la desmotivación de estos estudiantes: problemas para comprender los textos. Solo fueron tres los estudiantes que admitieron esta dificultad y una afirmó tener dislexia:

... la causa más grande de esa falta de interés en la lectura y mis bajas notas académicas eran provocadas por ni más ni menos que mi dificultad y poca habilidad en la lectura [...] mi entusiasmo por aprender a hacerlo se vio opacado por mi gran dificultad en el poder leer un texto (Érika).

Al principio no sabía leer, en el sentido de que mis ojos se posaban por cada una de las líneas, en cada una de las palabras que el libro contenía y no lograba entender ni mucho menos imaginar lo que acontecía, del cómo y del cuando sucedían las cosas (Natalia).

A los 11 años curse primero de secundaria en una particular, y me dio una excelente profesora la materia de español, el cambio fue inmediato, fue la primera ocasión que se me presento la palabra dislexia, me oriento en el camino... (Esmeralda).

Este hecho es importante de considerar, ya que tiene implicaciones. Si bien en algún momento inicial esta habilidad de comprensión pobre puede ser desmotivadora, en el largo plazo y con conocimiento de ello, puede cambiar su rol a ser un motivo para

leer. Es interesante observar, por ejemplo, que dos de estas tres estudiantes muestran una experiencia rica y diversa en prácticas letradas vernáculas. Probablemente, el hacerse conscientes de su debilidad lectora funcionó como una forma de automotivación, un reto para superar ese problema. Quizá quienes no refirieron este problema, lo tienen, pero aún no son conscientes de ello y por eso no lo verbalizan.

Atendiendo estos resultados, es evidente que más de un tercio de los estudiantes han leído menos de cinco textos en su vida; la mayoría solo libros y estos son del género literario en su mayoría, así como impresos. Las revistas científicas y de divulgación son las menos referidas en las narrativas.

Hablar de desinterés por la lectura en los adolescentes es una visión simple y reduccionista; el problema es complejo y amplio. A diferencia de los estudios previos sobre cultura escrita en grupos marginales o subordinados (Hernández, 2013), en el nuestro incluimos un grupo diferente: urbano, universitario y de una carrera que favorece la lectura tanto escolar como no escolar; no obstante, los resultados no son totalmente contrarios. En los primeros estudios se han advertido limitaciones sociopolíticas, económicas, culturales e históricas para apropiarse y ejercer la comunicación oral y escrita. Los resultados de este estudio coinciden, en cierta medida, con estos, pues la familia y el entorno familiar desempeñan una función valiosa como proveedores, modelos de lectura y acompañantes del proceso lector (cuestiones culturales y económicas implicadas).

Nuestros hallazgos coinciden en forma parcial con los de Moje, Overby, Tysvaer y Morris (2008), cuyo estudio con adolescentes latinos en Estados Unidos revela que los participantes sí leen, sobre todo textos del género literario (novelas), y que necesitan recomendaciones y sugerencias sobre qué leer; también reportan que algunos leen por aprender o informarse o por capital social, como estos autores lo refieren.

Asimismo, los docentes y el contexto escolar se revelaron como factores motivadores o desmotivadores para las prácticas vernáculas. Por una parte, siguiendo la postura teórica que sugiere que los estudiantes de secundaria y bachillerato deben participar en los discursos disciplinarios e incorporar estos a otros y a identidades (Gee, 2001; Luke, 2001; Luke & Elkins, 1998), la escuela en esta muestra limita la experiencia lectora a solo prácticas escolares, pues las exigencias se vuelven tales que los adolescentes ya no tienen tiempo para otras actividades; es decir, hay una presión social por cumplir con los deberes escolares principalmente y estos privilegian cierto tipo de lecturas (cuestión cultural e histórica).

Por otra parte, atendiendo la otra postura, que sugiere que los adolescentes deben desarrollar multiliteracidades (Luke & Elkins, 1998; Luke, 2002; New London Group, 1996), esta se ve rezagada en las clases en la escuela, pero motivada externamente por la familia, algunos docentes o actividades o proyectos escolares (clubes, biblioteca, concursos, entre otros), amigos y una propia automotivación. Estas condiciones están limitadas del mismo modo por cuestiones económicas, sociales y culturales; es decir, una escuela o una casa con un acervo vasto y diverso en géneros, modalidades, tipos textuales, etcétera, puede propiciar interés. La participación en clubes y concursos también puede ser motivante, sobre todo porque se vuelve un espacio de interacción con otros adolescentes. Si se relacionan con amigos con gusto por la lectura o si ellos tienen ya esa automotivación (para cultivarse y conocer, imaginar y olvidarse de sus

problemas, para escribir...), también pueden buscar los espacios y el tiempo para desarrollar las prácticas vernáculas.

Así, observamos cómo la literacidad motivada (McCaslin, 1990) se refleja en nuestros participantes: el contexto escolar y el familiar parecen determinantes en el desarrollo de las prácticas letradas vernáculas y la multiliteracidad, pues influyen en sus habilidades y preferencias; por ejemplo, son muy pocos los que leen textos científicos o de divulgación; prefieren narrativa o poesía antes que los ensayos; parecen tener un dominio básico, ya que su participación es nula o escasa en diversas comunidades discursivas letradas (literacidades).

De manera similar, podemos constatar que la lectura es un proceso en el cual los lectores construyen significados y que es mediado por motivos personales y sociales y por las características de los textos y el lenguaje (Gee, 2010). Respecto a esto último, encontramos que las dificultades en la comprensión lectora pueden desmotivar a los adolescentes para su práctica lectora; además, las características de los textos (sin ilustraciones y muy extensos), las temáticas o un referente previo (películas) influyen en su acercamiento o distanciamiento de las prácticas vernáculas. Los problemas personales y cuestiones emocionales propias de la adolescencia también pueden desmotivar la lectura no escolar, aunque en algunos casos los participantes encuentran en las prácticas vernáculas un refugio y escape de su realidad.

CONCLUSIONES

Nuestro estudio nos permitió acercarnos a las prácticas vernáculas de lectura de universitarios de nuevo ingreso en una institución pública del sureste de México. Analizamos la cantidad, tipos de textos y géneros textuales que leen los adolescentes y sus motivaciones y desmotivaciones para leer en contextos no escolarizados. Los resultados muestran una limitada experiencia en las prácticas vernáculas, de manera general, a pesar de ser estudiantes de la carrera de Humanidades. Esta carencia se da tanto en cantidad como en los tipos, géneros textuales y modalidades; es decir, la multiliteracidad es muy básica en algunos e inexistente en otros.

Como motivaciones, analizamos seis dimensiones: la familia y el contexto familiar, los profesores y el contexto escolar, los amigos, el interés en escribir/en ser escritor, las películas y otros medios, y el aprendizaje y crecimiento personal y cultural. Las externas parecen tener una gran influencia en las experiencias lectoras de los participantes y estas llevan al desarrollo de las motivaciones internas. Es evidente que las motivaciones son dinámicas y pueden cambiar según la edad o la interacción con otros factores de motivación.

Como desmotivaciones, identificamos cuatro dimensiones: la familia y el contexto familiar, los profesores y el contexto escolar, los distractores y problemas personales, y los problemas de comprensión lectora. Es claro que las dos primeras (externas) tienen la capacidad de motivar o desmotivar las prácticas vernáculas y que cumplen un papel determinante en ellas. Las dos segundas (internas) son propias de la esfera personal y tienen un impacto en el distanciamiento de la experiencia de literacidad.

De acuerdo con Hull (2001), conocer las prácticas letradas de los alumnos y alumnas y comprender su punto de vista ayuda a planificar intervenciones educativas significativas y efectivas. A partir de los resultados de nuestro estudio, se derivan implicaciones pedagógicas, culturales y sociales que debemos considerar con seriedad. Por una parte, la escuela debe repensar su papel en el desarrollo de las literacidades y buscar formas que alienten a los estudiantes a apropiarse de ellas a través de actividades extracurriculares y también como parte de su currículo; no debe ser una actividad aislada de un profesor, sino una planeada institucionalmente y algo en verdad importante: involucrar a las familias en la medida posible.

Por otra parte, es indispensable incrementar las acciones de fomento a la lectura en los diferentes sectores (educativo, social y cultural) e integrar a toda la población (niños, adolescentes, adultos); organizar talleres para padres de familia sobre la importancia de la lectura y el acompañamiento a sus hijos; e incluir en la escuela o en instancias gubernamentales talleres de planeación y organización del tiempo, pieza clave para el desarrollo de cualquier cultura. Del mismo modo, sugerimos realizar futuros estudios con otras poblaciones y otras metodologías para tener un panorama más completo de la situación en México, comprender mejor el problema y ofrecer soluciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, P. A. (2003). Profiling the adolescent reader. The interplay of knowledge, interest, and strategic processing. En C. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch, J. V. Hoffman & D. Schallert (eds.). *53rd Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 47-65). Milwaukee, Estados Unidos: National Reading Conference.
- Alexander, P. A., Kulilowich, J. M. & Jetton, T. L. (1994). The role of subject-matter knowledge and interest in the processing of linear and nonlinear texts. *Review of Educational Research*, vol. 64, núm. 2, pp. 201-252. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/1170694?readnow=1&seq=1#metadata_info_tab_contents
- Aliagas Marín, C. (2009). Adolescent's insights on the Academic Reading Practices in high school: A case study with a school clique. *The International Journal of Learning: Annual Review*, vol. 16, núm. 6, pp. 293-308. doi:10.18848/1447-9494/CGP/v16i06/46346
- Aliagas Marín, C. (2008). Las prácticas lectoras adolescentes: cómo se construye el desinterés por la lectura. En A. Moreno Sandoval (coord.). *El valor de la diversidad (meta)lingüística. Actas del VIII Congreso de Lingüística General* (p. 5). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Aliagas, C. Cassany, D. & Castellà, J. (2008). Literacy in the life of a struggling reader. *Academic Exchange Quarterly*, vol. 12, núm. 3, pp. 230-236. Recuperado de https://www.academia.edu/21910081/Literacy_in_the_life_of_a_struggling_reader
- Alvermann, D. E., Young, J. P., Green, C. & Wisenbaker, J. M. (1999). Adolescents' perceptions and negotiations of literacy practices in after-school read and talk clubs. *American Educational Research Journal*, vol. 36, núm. 2, pp. 221-264. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/250184704_Adolescents%27_Perceptions_and_Negotiations_of_Literacy_Practices_in_After-School_Read_and_Talk_Clubs

- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). Understanding literacy as a social practice. En D. Barton y M. Hamilton. *Local literacies. Reading and writing in one community* (pp. 3-22). Londres: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (eds.) (2000). *Situated literacies. Reading and writing in context*. Londres: Routledge.
- Baynham, M. (1995). *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. Nueva York: Longman.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1, pp. 40-65. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003
- Carrasco, A. y López-Bonilla, G. (coords.) (2013). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*. México: Consejo Puebla de Lectura, AC/Ediciones SM. Recuperado de http://www.uat.edu.mx/SIyP/Documents/3.%20DI/2-Carrasco%20y%20Bonilla2013_Lenguaje%20y%20Educación_Libro%20completo.pdf
- Cassany, D. (2010). Poesia jove i vernacla. En G. Bordons. *Poesia contemporània, tecnologies i educació. Actes del seminari celebrat a la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona* (pp. 73-79). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany, D., Sala, J. y Hernández C. (2008). Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes. En A. Moreno Sandoval (coord.). *El valor de la diversidad (meta)lingüística. Actas del VIII Congreso de Lingüística General* (p. 5). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Gee, J. P. (2010). A situated-sociocultural approach to literacy and technology. En E. Baker (ed.). *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice* (pp. 165-1993). Nueva York: Guilford Press.
- Gee, J. P. (2001). *Reading in "new times"*. Trabajo presentado en National Reading Conference, San Antonio, Texas.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Londres: Taylor & Francis.
- Gee, J., Hull, G. & Lankshear, C. (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. Boulder: Westview. doi: 10.4324/9780429496127
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. En P. B. Mosenthal, M. L. Kamil, P. D. Pearson & R. Barr (eds.). *Handbook of reading research*, vol. 3 (pp. 403-419). Mahwah, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández Zamora, G. (2013). Cultura escrita en espacios no escolares. En A. Carrasco y G. López-Bonilla (coords.). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 239-286). México: Consejo Puebla de Lectura, AC/Ediciones SM. Recuperado de http://www.uat.edu.mx/SIyP/Documents/3.%20DI/2-Carrasco%20y%20Bonilla2013_Lenguaje%20y%20Educación_Libro%20completo.pdf
- Hernández Zamora, G. (2010a). Tenemos derecho a guardar silencio: alfabetización, ciudadanía y voz en tiempos de globalización. En J. Vaca (coord.). *Prácticas*

- de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad*, vol. 6 (pp. 51-88). Xalapa, México: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Recuperado de www.uv.mx/bdie/files/2012/10/vaca_practicas_lectura.pdf
- Hernández Zamora, G. (2010b). *Decolonizing literacy: Mexican lives in the era of global capitalism*. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Hernández Zamora, G. (2009). Prólogo. En M. Ruiz. *Otra educación: aprendizajes sociales y producción de saberes* (pp. 1-9). México: Universidad Iberoamericana/CREFAL.
- Hernández Zamora, G. (2004). *Identity and literacy development: Life histories of marginal adults in Mexico city* (tesis de doctorado). Berkeley, Estados Unidos: Universidad de California en Berkeley. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/4fbdad4f3d5eadc408722634c360ba5e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Hernández Zamora, G. (2003a). "La vida no es color de rosa": las mentiras sobre la lectura. *La Jornada* (suplemento Masiosare), 4 de mayo. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2003/05/04/mas-gregorio.html>
- Hernández Zamora, G. (2003b). Acceso a comunidades de lectores: puerta de entrada a la cultura escrita. *Decisio: Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, vol. 6 (invierno), pp. 14-19. Recuperado de https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_6/decisio6_saber3.pdf
- Hernández Zamora, G. (2002). Visiones y prácticas de lectura en México. *Revista Oaxaca Población en el Siglo XXI*, vol. 7, núm. 2, pp. 4-29.
- Hull, G. (2001). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, vol. 71, núm. 4, pp. 575-611. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/3516099?seq=1>
- Juárez Ramírez, A. (2012). *Students' L1 literacy practices as resources for developing FL literacy demands for learning in higher education* (tesis de maestría). Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Kalman, J. (2009). Querido San Antonio, hazme el milagrito. Escritura cotidiana y conocimiento de la lengua escrita. En *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (pp. 179-209). México: Comie.
- Kalman, J. (2004a). A Bakhtinian perspective on learning to read and write late in life. En A. Ball y S. Freedman (eds.). *Bakhtinian perspectives on language literacy and learning* (pp. 252-278). Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/290779652_A_Bakhtinian_perspective_on_learning_to_read_and_write_late_in_life
- Kalman, J. (2004b). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Unesco/SEP/Siglo XXI.
- Kalman, J. (2003a). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, pp. 37-66. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001704.pdf>
- Kalman, J. (2003b). *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kalman, J. (2001). Everyday paperwork: Literacy practices in the daily life of unschooled and underschooled women in a semiurban community of Mexico city. *Linguistics and Education*, vol. 12, núm. 4, pp. 367-391.
- Luke, C. (2002). Re-crafting media and ICT literacies. En D. E. Alvermann (ed.). *Adolescents and literacies in a digital world* (pp. 132-146). Nueva York: Peter Lang.

- Luke, A. (2001). Foreword. En E. B. Moje y D. G. O'Brien (eds.). *Constructions of literacy: Studies of teaching and learning in and out of secondary school* (pp. 9-12). Mahwah, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Luke, A. & Elkins, J. (1998). Reinventing literacy in "new times". *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol. 42, núm. 1, pp. 4-7.
- McCaslin, M. M. (1990). Motivated literacy. En *Literacy theory and research: Analysis from multiple paradigms. The thirty-ninth yearbook of the National Reading Conference* (pp. 35-50). Chicago: National Reading Conference.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social features. *Harvard Educational Review*, vol. 66, núm. 1, pp. 60-93. Recuperado de http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf
- Poverda, D., Cano, A. y Palomares-Valera, M. (2005). La escritura vernácula de las niñas y los niños gitanos. *Cultura y Educación*, vol. 17, núm. 1, pp. 53-66. Recuperado de https://www.academia.edu/296919/La_Escritura_Vern%C3%A1cula_De_Las_Ninas_Y_Los_Ninos_Gitanos
- Resnick, L. & Gordon (1999). Literacy in social history. En B. V. Street, R. L. Venezky & D. A. Wagner (eds.). *Literacy: An international handbook* (pp. 16-21). Boulder, Estados Unidos: Westview.
- Rockwell, E. (2010). L'appropriation de l'écriture dans deux villages nahua du centre du Mexique. *Langage et Société*, vol. 133, núm. 3, pp. 83-99. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2010-3-page-83.html#>
- Rockwell, E. (2007). Relaciones con la cultura escrita en una comunidad nahua a principios del siglo XX: temas recurrentes en los relatos orales. En A. Gómez Castillo (dir.) y V. Sierra Blas (ed.). *Senderos de ilusión. Lecturas populares en Europa y América Latina (del siglo XVI a nuestros días)* (pp. 259-278). Gijón: Trea.
- Rockwell, E. (2006). Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en dos pueblos indios: los pueblos nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas. En M. Bertely (coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela* (pp. 35-68). México: CIESAS, Publicaciones de la Casa Chata.
- Rockwell, E. (2005). Indigenous accounts of dealing with writing. En T. McCarty (ed.). *Language, Literacy and Power in Schooling* (pp. 5-27). NJ, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum.
- Rockwell, E. (2001). The uses of orality and literacy in rural Mexico: Tales from Xaltipan. En D. Olson & N. Torrance (eds.). *The making of literate societies* (pp. 225-247). Oxford: Blackwell.
- Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *Diversité Langues*, vol. 5. Recuperado de <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>
- Scribner, S. & Michael C. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge-Massachusetts: Harvard University Press.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Tapia, E. (2019). Amor, celulares y rezos: prácticas letradas vernáculas en una escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 49, núm. 1, pp. 155-184. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27058155006>

- Vargas, M. A. (2002). Comunicación epistolar entre trabajadores migrantes y sus familias. En A. Castillo (coord.). *La conquista del alfabeto: escritura y clases populares* (pp. 247-266). Gijón: Trea.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds.) (2004) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Recuperado de https://www.academia.edu/13796818/Escritura_y_sociedad_Nuevas_perspectivas_teoricas_y_etnograficas