

Literacidad vernácula en bachillerato: prácticas asociadas a la construcción de sujetos y subjetividades en escenarios digitales

Vernacular literacy in high school: practices associated with the construction of subjects and subjectivities in digital settings

MARIELA PÉREZ ÁVILA *

Este artículo describe las prácticas de literacidad vernácula de estudiantes de bachillerato que leen y escriben en su vida cotidiana fuera de contextos escolarizados. Se analiza cómo dichas prácticas se encuentran vinculadas con la construcción de sujetos y subjetividades al margen de modelos institucionalizados y estandarizados con fines evaluativos. Se retoma Wattpad como un escenario digital en el que los jóvenes se constituyen como lectores-autores, construyen comunidades de práctica y desarrollan un sentido de pertenencia. Metodológicamente, el estudio adopta un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo-interpretativo, mediante el método de estudio de caso. Se emplearon entrevistas semiestructuradas para comprender este fenómeno. La revisión de antecedentes evidenció los bajos niveles de habilidad lectora reportados en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, lo que resalta la necesidad de considerar otras prácticas de literacidad que emergen en la cotidianidad juvenil. Los resultados del estudio permiten reflexionar sobre la importancia de valorar las prácticas de literacidad vernácula y reconocer las capacidades de lectura y escritura de los estudiantes a partir de sus contextos y realidades.

Palabras clave:

estudiantes de bachillerato, literacidad vernácula, medios digitales, subjetividad

Recibido: 13 de febrero de 2026 | **Aceptado para su publicación:** 12 de agosto de 2026 |

Publicado: 23 de septiembre de 2026

Cómo citar: Pérez Ávila, M. (2026). Literacidad vernácula en bachillerato: prácticas asociadas a la construcción de sujetos y subjetividades en escenarios digitales. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (67), e1849. <https://doi.org/10.31391/CTTX7319>

This article describes the vernacular literacy practices of high school students who read and write in their everyday lives outside formal educational settings. It examines how these practices are closely linked to the construction of subjects and subjectivities beyond institutionalized and standardized models designed for assessment purposes. Wattpad is considered as a digital space in which young people act as reader-authors, build communities of practice, and develop a sense of belonging. Methodologically, the study adopts a qualitative approach with a descriptive-interpretive design based on the case study method. Semi-structured interviews were conducted to explore this phenomenon. The review of previous research revealed low levels of reading proficiency reported in national and international standardized assessments, highlighting the need to consider other literacy practices that emerge in young people's everyday lives. The findings underscore the importance of valuing vernacular literacy practices and recognizing students' reading and writing abilities within their specific contexts and lived realities.

Keywords:

high school students,
vernacular literacy,
digital media,
subjectivity

* Maestra en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Docente en el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala. Líneas de investigación: educación, prácticas de lectura, competencias lectoras. Correo electrónico: mapav2713@gmail.com/<https://orcid.org/0009-0000-6360-8193>



INTRODUCCIÓN

Las evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales han evidenciado dificultades persistentes en comprensión lectora dentro del sistema educativo mexicano. Este panorama ha impulsado el diseño de estrategias orientadas a fortalecer la competencia lectora en los niveles de educación básica y media superior. La lectura, además de ser una herramienta esencial para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades de interpretación, comprensión y manejo de información, constituye un área central en evaluaciones como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) y el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), cuyos resultados han mostrado rezagos en el desempeño lector de los estudiantes mexicanos.

Ante este panorama, resulta valioso analizar de manera crítica la literacidad dominante, moldeada por las instituciones (Barton y Hamilton, 2000), así como los mecanismos de evaluación y las formas rígidas de lectura y escritura que pueden invisibilizar las prácticas vernáculas espontáneas presentes en la vida cotidiana. En este sentido, se acentúa la importancia de valorar las prácticas de literacidad vernácula mediadas por entornos digitales (Barton y Hamilton, 2000), en los que los adolescentes narran sus experiencias cotidianas y construyen identidades (Barton y Lee, 2025). Al mismo tiempo, generan comunidades de práctica (Kalman y Street, 2009) y dotan de sentido a su realidad y a las experiencias vividas (González, 2002).

La investigación que da origen a este artículo tiene como finalidad describir e interpretar la manera en que los estudiantes de bachillerato llevan a cabo prácticas de literacidad vernácula en su vida cotidiana, fuera de los contextos institucionales. Asimismo, busca comprender cómo estas prácticas se relacionan con la construcción de sí mismos y de la subjetividad, entendida como un proceso que interviene en la transformación del sujeto.

El artículo se divide en cuatro apartados. En primer término, analizamos la literacidad con fines evaluativos. En segundo, presentamos la fundamentación teórica de las prácticas de literacidad vernácula vinculadas con la construcción de subjetividad en entornos digitales, particularmente en Wattpad. En un tercer apartado, expone-mos la metodología, las técnicas de recolección de datos, el procedimiento de interpretación y los resultados obtenidos. Por último, en las conclusiones reflexionamos sobre los principales hallazgos.

LA LITERACIDAD COMO FIN INSTRUMENTAL

La educación tiende a priorizar las prácticas de literacidad dominantes enfocadas al desarrollo de la competencia lectora como un objetivo indispensable para el acceso al conocimiento (Barton y Hamilton, 2000). En consecuencia, las evaluaciones estandarizadas se han consolidado como mecanismos que miden y comparan los niveles de desempeño de los estudiantes en distintos niveles educativos. En el ámbito internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) administra el PISA, una evaluación que se aplica, por lo general, cada tres años a estudiantes de quince años, edad en la que, en numerosos países, se encuentran próximos a concluir la educación obligatoria. Este programa evalúa y compara los conocimientos y habilidades de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias, considerados sustanciales para su participación plena en las sociedades contemporáneas (OCDE, 2020).

En el caso de México, el PLANEA constituyó un referente nacional para valorar el logro de los aprendizajes de los estudiantes en distintos niveles de la educación obligatoria. En educación media superior, este plan evaluó dos áreas: lenguaje y comunicación y matemáticas. La evaluación aplicada en este nivel estuvo alineada con el Marco Curricular Común vigente en ese momento y valoró aprendizajes relacionados, entre otros aspectos, con la comprensión lectora y el uso de conocimientos matemáticos.

Los resultados del PISA y el PLANEA obtenidos antes y después de la pandemia por COVID-19 constituyen un referente para analizar el desempeño de los estudiantes en competencia lectora. De acuerdo con el PISA 2018, el 1% de los estudiantes mexicanos alcanzó los niveles más altos de desempeño en lectura (niveles 5 y 6), frente al 9% registrado, en promedio, en los países de la OCDE. Asimismo, el 55% de los estudiantes en México alcanzó al menos el nivel 2 de competencia lectora, considerado el nivel mínimo de desempeño, mientras que el promedio de la OCDE fue de 77%. Estos resultados muestran una brecha importante entre México y el promedio de los países de la OCDE (2020).

Debido a la pandemia por COVID-19, la aplicación de PISA prevista para 2021 se pospuso hasta 2022. En esta edición, el 1% de los estudiantes mexicanos alcanzó los niveles más altos de desempeño en lectura, frente al 7% del promedio de la OCDE. Asimismo, el 53% de los estudiantes en México alcanzó al menos el nivel 2, en comparación con el 74% registrado en promedio en los países de la OCDE. En comparación con 2018, la proporción de estudiantes mexicanos que alcanzó al menos el nivel 2 disminuyó ligeramente, de 55% a 53%, mientras que la proporción ubicada en los niveles superiores se mantuvo en 1%. Estos resultados muestran la persistencia de una brecha en competencia lectora entre México y el promedio de los países de la OCDE.

En el ámbito nacional, los resultados de PLANEA 2017 en educación media superior mostraron que, en lenguaje y comunicación, el 34% de los estudiantes se ubicó en el nivel de logro I, el más bajo, mientras que únicamente el 9% alcanzó el nivel IV, el más alto. En 2019, la reforma constitucional en materia educativa implicó la desaparición del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la creación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, lo que supuso una reconfiguración de las políticas de evaluación educativa. Posteriormente, tras la interrupción ocasionada por la pandemia de COVID-19, en 2022 se retomó la aplicación del PLANEA en educación media superior mediante la modalidad PLANEA Escuelas. Los resultados disponibles continúan mostrando desafíos importantes en el desarrollo de la competencia lectora.

Ante este panorama, las instituciones educativas han desarrollado diversas estrategias orientadas a mejorar los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales relacionadas con la competencia lectora. No obstante, cuando la lectura se orienta predominantemente al cumplimiento de objetivos evaluativos, existe el riesgo de reducirla a una práctica escolar rutinaria y obligatoria, dejando en segundo plano los sentidos, intereses y usos que los estudiantes construyen en su vida cotidiana (Barton y Hamilton, 2000; Argüelles, 2017). Desde esta perspectiva, resulta necesario considerar prácticas de lectura que trasciendan su función evaluativa y reconozcan los intereses personales y los significados que los jóvenes atribuyen al acto de leer.

La lectura está vinculada con procesos escolares enfocados en la alfabetización. No obstante, esta va mucho más allá de la simple decodificación de textos, pues comprende un conjunto de prácticas cotidianas vinculadas con la ideología, la cultura, el contexto y la comunidad, lo que da lugar a la existencia de múltiples literacidades dentro de una misma sociedad (Street, 1984). Desde esta perspectiva, la alfabetización constituye una práctica social mediada por textos escritos, en la que la lectura y la escritura se relacionan con las formas culturales, la interacción entre las personas y las estructuras sociales, las cuales varían según el momento histórico (Barton y Hamilton, 2000; Street, 1984).

Este enfoque social de la alfabetización corresponde a lo que Barton y Hamilton (2000) denominan prácticas de literacidad, entendidas como las formas generales en que las personas utilizan el lenguaje escrito en su vida cotidiana y le atribuyen significado dentro de contextos sociales específicos. Por su parte, Kress (2009) señala que las personas producen e interpretan mensajes mediante diversos modos semióticos que permiten representar y dar sentido a su relación con el mundo.

Estas formas de representación surgen de la experiencia social e individual construida a partir de las situaciones vividas por los sujetos en sus entornos cotidianos (Kress, 2009). De este modo, las personas utilizan la literacidad para comprender los acontecimientos de su vida, construir significados y participar en procesos de transformación personal y social (Barton y Hamilton, 2000). Desde este enfoque, resulta pertinente replantear las prácticas de literacidad instauradas en la escuela bajo una lógica funcional y evaluativa.

En el contexto educativo contemporáneo, la transición hacia los postulados de la Nueva Escuela Mexicana y la reformulación del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (SEP, 2025a) plantean una formación integral, humanista y comunitaria que busca reconocer los contextos sociales y culturales de los estudiantes, así como favorecer el desarrollo de capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas (SEP, 2025b). Esta perspectiva amplía la mirada sobre los procesos educativos al considerar al estudiante como sujeto de aprendizaje vinculado con su comunidad y su contexto.

La unidad de aprendizaje curricular de lengua y comunicación busca desplazar la noción instrumental de la competencia lectora hacia el cultivo del placer intelectual, la curiosidad y la imaginación como fundamentos del pensamiento crítico y de la expresión de la individualidad (SEP, 2025a). No obstante, resulta necesario adoptar una postura reflexiva frente a este marco institucional, pues las estructuras operativas del bachillerato continúan ancladas en un modelo de literacidad oficial impuesto por la escuela (Street, 1984). Esta perspectiva corre el riesgo de invisibilizar otras prácticas de literacidad que los adolescentes desarrollan de manera espontánea en su vida cotidiana, fuera de los límites institucionales.

Literacidad vernácula: prácticas que construyen subjetividad

Leer y escribir suelen considerarse habilidades y competencias que se enseñan en el marco de las instituciones educativas. Sin embargo, esta enseñanza tradicional puede invisibilizar otros modos de lectura y escritura que los jóvenes practican fuera de los espacios institucionalizados. En este sentido, los nuevos estudios de

literacidad cuestionan el modelo autónomo de literacidad (Hernández-Zamora, 2019) y conciben la lectura y la escritura como prácticas sociales que tienen lugar en diversos ámbitos de la vida.

Los nuevos estudios de literacidad plantean la existencia de una pluralidad de literacidades (Barton, 1994), situadas en contextos socioculturales específicos. Desde esta perspectiva, la literacidad no debe entenderse como una habilidad técnica, neutral y aislada del entorno, sino como una práctica social que varía según la cultura y se encuentra moldeada por las relaciones, normas y significados de cada comunidad (Street, 1984). Concebirla como práctica social implica desplazar el foco de los procesos exclusivamente cognitivos e individuales hacia las acciones y significados que se construyen en forma colectiva en la vida cotidiana.

El acto de leer y escribir se configura como una herramienta cultural a través de la cual los sujetos negocian identidades (Kalman y Street, 2009), construyen comunidad y dotan de sentido a su entorno en función de intereses compartidos. Al mismo tiempo, estas prácticas conectan a las personas entre sí y permiten compartir significados, ideologías e identidades.

Estas prácticas comprenden dimensiones personales y sociales vinculadas con la vida cotidiana (Barton y Hamilton, 2000). Se relacionan con formas de lectura y escritura que adquieren significado para las personas en sus contextos cotidianos y que les permiten comprender acontecimientos de su vida. Barton y Hamilton (2000) denominan prácticas vernáculas a aquellas prácticas de literacidad que tienen su origen en la vida cotidiana y no están reguladas principalmente por instituciones formales.

Las prácticas vernáculas se originan en la vida cotidiana de las personas y se desarrollan al margen de las regulaciones propias de las instituciones formales (Zavala, 2009). Estas prácticas suelen tener menor visibilidad y reconocimiento frente a las formas de literacidad dominantes e institucionalizadas (Barton y Hamilton, 2000). Asimismo, se caracterizan por ser informales, espontáneas y vinculadas con los intereses y motivaciones de quienes las llevan a cabo (Cassany et al., 2008). Al ser autorreguladas y estar cargadas de significado identitario (Street, 1984), implican valores, vivencias, experiencias, sentimientos, pensamientos e intereses de los sujetos.

De este modo, las personas se apropian de los textos para sus propios fines, por lo que estas prácticas responden a propósitos personales relacionados con los intereses y la dimensión emocional de los lectores-autores (Cassany et al., 2008). La emoción se encuentra vinculada con la manera en que la persona experimenta y significa lo vivido (González, 2013). En este marco, González (2008) plantea el concepto de sentidos subjetivos para referirse a configuraciones en las que se articulan de manera inseparable procesos simbólicos y emocionales, construidos en el curso de la experiencia.

La unidad de lo simbólico y lo emocional define el carácter subjetivo de las experiencias humanas. Por tanto, el sentido subjetivo refiere a la forma en que una persona vive subjetivamente su experiencia (González, 2013). En este sentido, de acuerdo con el mismo González, la categoría de sujeto destaca la capacidad de la persona para generar caminos de subjetivación en el curso de sus experiencias.

De este modo, la literacidad vernácula puede comprenderse como un espacio de construcción de sentidos que permite al sujeto interpretar y resignificar su propia existencia dentro del marco social. El sujeto, como productor de sentidos a partir de sus prácticas sociales, interacciones, experiencias, emociones y pensamientos, participa en la construcción de su subjetividad (Ramírez y Anzaldúa, 2014). Para González (2008), la subjetividad constituye un sistema complejo y dinámico en el que se articulan sentidos y configuraciones subjetivas de carácter simbólico-emocional que se producen en el curso de la experiencia humana.

La subjetividad es inseparable de la singularidad del sujeto (González, 2013), pues este participa en la producción de significados y emociones (González, 2002) que se configuran en relación con los espacios sociales en los que se desenvuelve. Estas configuraciones subjetivas intervienen en los procesos de cambio del sujeto y en su capacidad para producir nuevos sentidos (González, 2002), contribuyendo tanto a la construcción de la identidad personal como al sentido de pertenencia social (Arenas, 2014).

Al leer y escribir textos, las experiencias subjetivas se vinculan con situaciones personales significativas que pueden contribuir a la resignificación de la experiencia del lector (Arenas, 2014). De este modo, las prácticas de literacidad vernácula pueden constituirse en espacios de producción de sentidos subjetivos mediante los cuales las personas significan su realidad a partir de la articulación dinámica de emociones y procesos simbólicos (González, 2002). En esta configuración intervienen también las experiencias, los vínculos afectivos, la memoria y las condiciones sociales de existencia. En consonancia con ello, Hernández-Zamora (2019) señala que el sujeto letrado no solo adquiere un sistema de símbolos, sino también lenguajes sociales dentro de discursos, lo que supone la construcción y adopción de nuevas identidades.

De esta manera, el sujeto conforma una visión de sí mismo y del mundo que lo rodea por mediación del lenguaje (Alfaro, 2020) a partir de los “Discursos” (Gee, 2015), entendidos como formas de estar en el mundo y construir identidades mediante prácticas sociales y discursivas. El sujeto produce sentidos y construye subjetividad no solo porque decodifica o escribe una narrativa, sino también porque proyecta en ella experiencias, contradicciones, deseos, emociones y relaciones significativas.

Estas prácticas cargadas de significado deben reconocerse desde distintos contextos y espacios (Kalman, 2003). En México se han desarrollado diversas investigaciones sobre literacidad vernácula. Tapia (2019) analizó las prácticas letradas vernáculas de niños de primaria dentro del espacio escolar y mostró cómo, a través de ellas, los estudiantes despliegan saberes y habilidades relacionados con las funciones y los usos de la escritura. Galindo (2020) estudió las prácticas lectoras vernáculas de un adolescente de secundaria y su relación con la identidad lectora y el capital lector, encontrando que dichas prácticas se vinculan en forma estrecha con sus intereses y necesidades. Hernández (2021), por su parte, analizó las motivaciones y desmotivaciones de estudiantes universitarios de nuevo ingreso para participar en prácticas de lectura vernácula en contextos no escolarizados, y plantea la necesidad de establecer vínculos entre las prácticas escolares y no escolares, ya que ambas pueden constituir fuentes de aprendizaje que se retroalimentan y enriquecen mutuamente.

Por otro lado, diversas investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano han abordado las prácticas vernáculas en entornos digitales. Valdivia (2021) estudió la producción y circulación de textos digitales multimodales en redes sociales y sus vínculos con los aprendizajes y las literacidades de jóvenes escolares. López-Gil (2022) analizó las prácticas de literacidad digital de estudiantes universitarios en ámbitos vernáculos y académicos desde un enfoque sociocultural. Pérez (2017), por su parte, describió prácticas letradas vernáculas de estudiantes de educación superior e identificó procesos de subjetivación vinculados con las ciberculturas juveniles.

Estos estudios muestran que el uso de internet y la expansión de las tecnologías digitales han propiciado transformaciones en las prácticas de lectura y escritura. Estos entornos favorecen la creación de espacios en los que los jóvenes, vinculados por intereses compartidos, participan de manera informal (Cassany y Hernández, 2012). Asimismo, los medios digitales ofrecen diversas posibilidades para que las personas narren, representen y compartan experiencias de su vida cotidiana (Barton y Lee, 2025). Desde una perspectiva multimodal, la literacidad vernácula ya no se desarrolla únicamente mediante la palabra escrita, sino también a través de diversos modos semióticos que ofrecen distintas posibilidades para la producción de significados (Kress, 2009).

En esta línea, Pérez (2017) señala que las prácticas letradas vernáculas desarrolladas en internet se inscriben en las ciberculturas juveniles y constituyen espacios en los que se manifiestan procesos de subjetivación. Por su parte, García-Roca y De-Amo (2019) muestran que los espacios digitales de afinidad, como Wattpad, favorecen formas de participación e interacción vinculadas con la lectura y la escritura y ofrecen posibilidades para la formación lectora en contextos de aprendizaje informal. En estas comunidades, los usuarios comparten producciones, intercambian retroalimentación y establecen dinámicas de colaboración en torno a intereses comunes.

Para Jenkins (2006), la cultura de la convergencia ha modificado la relación tradicional entre productores y consumidores de contenidos mediáticos, de modo que estos últimos adquieren un papel más activo como participantes de una cultura caracterizada por la apropiación, la circulación y la producción de contenidos. Desde la perspectiva sociosemiótica de Kress (2009), estos sujetos pueden entenderse como creadores de signos (*sign-makers*), ya que seleccionan y transforman distintos recursos semióticos para producir significados de acuerdo con sus intereses. Estas formas de participación también se manifiestan en plataformas como Wattpad, donde los adolescentes producen y comparten relatos, particularmente *fan fiction*, y desarrollan competencias transmedia relacionadas con la producción y la reflexión narrativa y estética (Guerrero-Pico et al., 2022).

Los entornos digitales favorecen que las audiencias juveniles alternen entre el consumo y la producción de contenidos, participando en procesos de creación, circulación y apropiación cultural (Jenkins, 2006). En este contexto, Wattpad constituye una plataforma digital de lectura y escritura que articula características propias de las redes sociales con las de los espacios de publicación. En ella, los usuarios pueden leer, escribir y compartir relatos, así como interactuar con otros miembros de la comunidad mediante comentarios y mecanismos de retroalimentación. Los denominados *wattpaders* suelen publicar sus historias por entregas, lo que posibilita que los lectores comenten los capítulos y aporten observaciones durante el proceso de escritura (Tirocchi, 2018).

Las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en entornos digitales se inscriben en un contexto comunicativo en el que convergen diversos modos y recursos para la producción de significados. Desde esta perspectiva, Rowsell y Walsh (2011) señalan que las nuevas literacidades requieren ampliar las concepciones tradicionales centradas de manera exclusiva en la lectura y la escritura de textos impresos para considerar las formas multimodales de comunicación propias de los entornos digitales. En estos espacios, los jóvenes no se limitan a producir textos escritos, sino que participan en la construcción y circulación de significados mediante distintos recursos semióticos.

En este marco, Wattpad puede entenderse como un espacio de cultura participativa, en la medida en que favorece la interacción entre productores y consumidores de contenidos y posibilita distintas formas de participación en torno a intereses compartidos (Jenkins, 2006). Desde una concepción de la literacidad como práctica socialmente situada (Street, 1984), las actividades de lectura y escritura desarrolladas en la plataforma adquieren sentido a partir de las relaciones, los intereses y las prácticas de sus participantes. Asimismo, Wattpad favorece dinámicas de interacción y retroalimentación entre pares y constituye un espacio de participación en prácticas de lectura y escritura en contextos de aprendizaje informal (Tirocchi, 2018; García-Roca y De-Amo, 2019).

Entornos como Wattpad pueden entenderse como espacios de cultura participativa (Jenkins, 2006), en los que los jóvenes desarrollan prácticas vernáculas de lectura y escritura vinculadas con intereses compartidos. Desde una concepción de la literacidad como práctica social situada (Street, 1984), estas actividades adquieren sentido a partir de las interacciones entre los participantes y de los contextos socioculturales en los que se producen. En Wattpad, dichas prácticas se articulan mediante la interacción y la retroalimentación entre pares, lo que favorece formas informales de participación en torno a la lectura y la escritura (Tirocchi, 2018).

Además, Wattpad funciona como un espacio de afinidad en el que tanto el acercamiento inicial como la permanencia de los usuarios están relacionados, en gran medida, con factores sociales. Asimismo, la plataforma favorece un sentimiento de comunidad a través de procesos de retroalimentación entre lectores y escritores (García-Roca, 2021). En este sentido, estos entornos permiten establecer vínculos en torno a intereses compartidos y configurar comunidades de lectores y escritores (Saez, 2021). Estas dinámicas se aproximan a las comunidades de práctica descritas por Cassany y Hernández (2012), en las que los participantes aprenden cooperativamente y comparten sus recursos lingüísticos tanto en línea como fuera de ella.

Mediante el uso de entornos digitales de lectura y escritura se configuran comunidades de práctica en las que la interacción y la colaboración entre pares favorecen el intercambio de experiencias y el desarrollo de prácticas letradas más allá de las limitaciones espaciales y temporales. En el caso de Wattpad, García-Roca y De-Amo (2019) señalan que sus usuarios comparten un sentimiento de pertenencia a una comunidad articulada en torno a intereses y valores comunes. Estas relaciones entre iguales generan un clima de inclusión, confianza y apoyo que favorece el compromiso y la participación de los jóvenes en actividades de lectura y escritura creativa.

De esta manera, la creación literaria en estos entornos favorece prácticas de lectura y escritura creativa sustentadas en la participación y la retroalimentación entre lectores y escritores. En este sentido, García-Roca (2021) señala que Wattpad posee un potencial formativo susceptible de transferirse al ámbito de la educación formal, con posibles implicaciones para la lectura, la escritura y la educación literaria.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo-interpretativo orientado a comprender las experiencias y los significados que los participantes atribuyen a sus prácticas de lectura y escritura. Desde esta perspectiva, los métodos cualitativos permiten aproximarse a la dimensión humana de las experiencias y comprender a las personas desde sus propias perspectivas y contextos (Álvarez-Gayou, 2009). La interpretación de los testimonios supone, además, un proceso de comprensión en el que las partes adquieren sentido en relación con el conjunto del discurso y con su contexto, en consonancia con el planteamiento hermenéutico de Quintana y Hermida (2019). Asimismo, se adopta el estudio de caso como estrategia metodológica, ya que posibilita analizar de manera profunda una unidad particular dentro de su contexto real (Colina, 2015).

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo por conveniencia, considerando su accesibilidad y proximidad para la realización de la investigación (Otzen y Manterola, 2017). Participaron cinco estudiantes del Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala, Plantel 22 Texoloc, quienes desarrollan prácticas de literacidad vernácula vinculadas con la lectura y la escritura en entornos digitales fuera de las actividades escolares institucionalizadas. Esta decisión metodológica responde al propósito de comprender dichas prácticas desde el marco de referencia de los propios participantes, privilegiando la profundidad de sus experiencias, significados y afectos en torno a la lectura y la escritura en plataformas digitales como Wattpad.

Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de información, utilizamos una entrevista semiestructurada, técnica que permite acceder tanto a experiencias y situaciones vividas por los participantes como a sus percepciones, creencias, expectativas y otros significados vinculados con su experiencia personal (Yuni y Urbano, 2014). La entrevista se estructuró a partir de un guion temático flexible orientado a indagar las trayectorias de lectura y escritura de los estudiantes, así como sus percepciones, motivaciones, experiencias y emociones relacionadas con sus producciones literarias y con las interacciones que establecen en comunidades digitales.

Asimismo, se empleó una bitácora de campo para registrar las observaciones, conversaciones y encuentros mantenidos con los participantes a lo largo del proceso. Este recurso permitió documentar de manera narrativa las experiencias y situaciones relevantes desde el primer contacto con los estudiantes hasta el acompañamiento, la revisión y la publicación de sus producciones literarias en Wattpad. El registro sistemático de estas interacciones permitió conservar información contextual relevante para su posterior interpretación (Taylor y Bogdan, 1987).

Procedimiento

La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas apoyadas en una guía elaborada a partir del marco teórico de la investigación. La guía se organizó en ejes temáticos relacionados con el objeto de estudio, a partir de los cuales se formularon las preguntas de la entrevista. De acuerdo con Álvarez-Gayou (2009), las preguntas deben ser relevantes tanto en su dimensión temática, es decir, por su relación con el tema de investigación, como en su dimensión dinámica, vinculada con la interacción que se establece durante la entrevista. A partir de los ejes temáticos se definieron dimensiones de análisis orientadas al estudio de las prácticas de literacidad vernácula y su relación con los procesos de construcción de subjetividades. La tabla presenta los ejes temáticos y las dimensiones consideradas en el estudio. Se establecieron cuatro dimensiones: experiencia, emocionalidad, creatividad y motivación.

Tabla. Ejes temáticos y dimensiones de análisis de la investigación

Ejes temáticos	Dimensión de análisis	Definición operativa
Construcción de sujetos y subjetividades	Experiencia (González, 2013; Arenas, 2014)	Significación e interpretación de vivencias personales y colectivas mediante la relación entre el lector y el texto
	Emocionalidad (González, 2013; Cassany et al., 2008)	Percibir y comprender el mundo de otros con base en la lectura al incorporar en uno mismo, pensamientos, sentimientos o acciones a partir de diálogos internos
Literacidad vernácula	Creatividad (Cassany et al., 2008; García-Roca y De-Amo, 2019)	Descubrir e interpretar la realidad y el mundo para recrearlo mediante prácticas de lectura o escritura en medios digitales que incentivan la creatividad y producción
	Motivación (Cassany et al., 2008)	Fuente intrínseca o extrínseca que impulsa y dirige los actos de leer o escribir Aspectos internos o externos que impulsan cambios en la vida de una persona a partir de la lectura o escritura

La dimensión experiencia se refiere a las vivencias personales de los estudiantes relacionadas con la lectura y la escritura, así como a los significados que construyen al vincular dichas experiencias con los textos que leen y producen. Esta dimensión permite reconocer la manera en que tales prácticas intervienen en la construcción y resignificación de su subjetividad. La dimensión emocionalidad comprende las emociones, los sentimientos y los vínculos afectivos que emergen en las experiencias de lectura y escritura y que pueden expresarse en las historias producidas por los estudiantes. Por su parte, la creatividad refiere a las formas en que, mediante la imaginación y la fantasía, los estudiantes producen, recrean y transforman ideas y experiencias a través de la lectura y la escritura. Finalmente, la dimensión motivación comprende los intereses, razones e incentivos personales y sociales que impulsan y sostienen la participación de los estudiantes en prácticas de lectura y escritura, incluidas aquellas desarrolladas en comunidades digitales.

La entrevista semiestructurada se desarrolló como un diálogo orientado a recuperar las experiencias, emociones, procesos creativos y motivaciones de los estudiantes en torno a sus prácticas de lectura y escritura. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas con el apoyo de Google Pinpoint como herramienta tecnológica

auxiliar. Durante la transcripción se procuró conservar las expresiones y los énfasis relevantes de los participantes para mantener, en la medida de lo posible, las particularidades de sus testimonios.

La información se analizó mediante un proceso manual de lectura exhaustiva, subrayado y codificación de las transcripciones. En una primera etapa, se identificaron palabras, expresiones y fragmentos relacionados con los ejes temáticos y las dimensiones de análisis previamente establecidos. En seguida, las unidades de significado se agruparon en códigos contruidos a partir de los testimonios de los estudiantes. Estos códigos fueron organizados e interpretados en categorías analíticas vinculadas con el marco teórico de la investigación, en particular con la construcción de subjetividades y las prácticas de literacidad vernácula.

Los resultados se presentan de manera narrativa, articulados a partir de los ejes temáticos y las categorías de análisis. La interpretación de los hallazgos se apoyó en un proceso de triangulación entre tres elementos: los testimonios de los estudiantes, los referentes teóricos de la investigación y las reflexiones de la investigadora registradas en la bitácora de campo. Esta articulación permitió contrastar las interpretaciones surgidas del material empírico con el marco conceptual y con las observaciones realizadas durante el proceso de investigación.

RESULTADOS

La lectura escapa de la escuela

Tradicionalmente, la escuela ha sido concebida como uno de los principales espacios para la enseñanza formal de la lectura y la escritura. Sin embargo, cuando estas prácticas se orientan al cumplimiento de actividades escolares y a su evaluación, la lectura puede adquirir un carácter instrumental. En este sentido, Pérez y López (2015) advierten sobre una concepción de la alfabetización asociada al cumplimiento de objetivos académicos y evaluativos.

En los testimonios de los estudiantes, esta dinámica se manifiesta en el rechazo hacia determinadas prácticas escolares de lectura, percibidas como un “régimen a seguir”. La asignación de textos vinculada con el cumplimiento y la calificación puede disminuir el interés personal por la lectura y distanciarla de los significados, intereses y experiencias de los jóvenes:

Siento que es un régimen a seguir para cumplir, nos obligaban a leer, nos ponían lecturas que no me gustaban y decía “pues para qué lo voy a leer”, porque si algo no te gusta no le encuentras sentido y en la escuela nos decían lee esto y haz un resumen, nos daban los libros de texto y nos ponían a leer para contestar preguntas y “tenía que hacerlo para cumplir, más no porque me gustara o interesara”, solo era para cumplir las cosas de la escuela.

El acto de leer suele concebirse en el ámbito escolar como una habilidad susceptible de ser evaluada mediante criterios como la rapidez, la fluidez o el cumplimiento de determinadas lecturas. Cuando estas prácticas se refieren principalmente a la calificación y la obligatoriedad, la lectura puede alejarse de dimensiones asociadas con el disfrute, la imaginación, el conocimiento y la comprensión del mundo desde la propia experiencia. En este sentido, Argüelles (2017) cuestiona la imposición de la lectura

como deber y advierte que convertirla en una práctica obligatoria puede provocar el alejamiento de los lectores potenciales y debilitar su dimensión placentera:

Si no me interesaba o era algo que me fuera a beneficiar en mi calificación, no leía, yo quería descubrirlo por mí mismo y no que alguien me dijera qué leer, porque no todo es la calificación, lo que sientes en el corazón es lo que más importa.

El lenguaje no puede reducirse a un instrumento destinado solo al dominio de la información o a la decodificación de textos con fines académicos. Por el contrario, cuando la lectura adquiere sentido en la experiencia del sujeto, puede favorecer un acercamiento más significativo a los libros y propiciar su disfrute. En este sentido, uno de los estudiantes señala que su gusto por la lectura no surgió de las prácticas promovidas en la escuela, sino de un interés personal por comprender situaciones de su vida, resolver problemas y encontrar respuestas en los libros:

Los libros hacen sentirme liberada, con cada palabra me siento identificada. La lectura es otro medio donde yo puedo imaginar cosas, la lectura es otro rollo, es mi lugar seguro donde olvido mis problemas, leer un libro es mi salida.

Cuando las palabras de un libro adquieren sentido en la vida y en la experiencia del sujeto, la lectura puede dejar de percibirse como una práctica obligatoria y convertirse en una experiencia placentera (Ramírez y Anzaldúa, 2014). En los testimonios de los estudiantes, la lectura aparece también como una forma de entretenimiento y, en algunos casos, como un medio para distanciarse temporalmente de situaciones de su realidad. De este modo, los libros pueden constituirse en espacios simbólicos de refugio y seguridad. Otro estudiante expresa:

Leer es escapar de tu realidad, de eso que te causa mal, es como un escape a tu vida, yo siento que es así porque si te la pasas mal en tu vida, cuando lees escuchas muchas emociones, muchas cosas que pasan y te pones triste o feliz y desbordas emociones.

La lectura que moviliza significados y sentidos que tienen que ver con la experiencia del sujeto (González, 2008) no se limita al ámbito escolar. En los testimonios de los estudiantes, la escuela aparece, en algunos casos, como un espacio en el que las lecturas ajenas a los contenidos curriculares pueden perder reconocimiento o relevancia académica. Frente a ello, los participantes comentan que realizan lecturas no académicas fuera de la escuela, motivados por intereses personales:

Después de la escuela si no tengo tarea, toda la tarde me la paso leyendo, a veces también en clase leo mucho, pero algunos maestros no nos dejan.

Leo en las noches, me pongo en mi cama con mis libros. O cuando voy de regreso de la escuela en el bus, me gusta leer en línea.

Con frecuencia circulan discursos que indican una supuesta falta de interés de los adolescentes por la lectura. Sin embargo, los testimonios de los participantes muestran que el rechazo no necesariamente se dirige hacia la lectura en sí misma, sino hacia ciertas prácticas escolares asociadas con la obligatoriedad, el cumplimiento curricular y la evaluación. En este sentido, no puede generalizarse que los estudiantes sean reacios a leer, pues desarrollan en su vida cotidiana prácticas letradas menos visibles y alejadas de los ámbitos institucionales, vinculadas con textos que responden a sus intereses y adquieren sentido en su experiencia (Barton y Hamilton, 2000): “Cuando

quiero leer, simplemente me relajo, me siento al lado de una ventana, abro el libro y empiezo a leer tranquilamente, en ocasiones pongo música que sea relajante”.

En muchas ocasiones, las prácticas de lectura de los jóvenes permanecen poco visibles porque tienen lugar en espacios cotidianos, íntimos y alejados de la regulación escolar. Esto no significa que los estudiantes no lean, sino que parte de sus lecturas ocurre fuera de los circuitos institucionales y responde a intereses personales. Cuando la escuela privilegia determinados textos por su pertinencia curricular, otras prácticas lectoras pueden quedar relegadas o perder reconocimiento. En contraste, la lectura cotidiana permite construir espacios propios de encuentro entre el lector y el texto, cercanos a esa idea de intimidad y apropiación personal que Petit (2001) relaciona con la posibilidad de crear “una habitación para uno mismo”.

Construcción de sujetos y subjetividades

La lectura puede constituirse en una experiencia de producción de sentido cuando el sujeto relaciona el contenido del texto con sus propias vivencias y significados (Ramírez y Anzaldúa, 2014). Desde la perspectiva de González (2002), estas experiencias articulan procesos simbólicos y emocionales que intervienen en la configuración de sentidos subjetivos. En los testimonios de los estudiantes, esta relación se manifiesta cuando reconocen en las historias situaciones semejantes a las vividas y establecen vínculos de identificación que les permiten interpretar sus experiencias y comprender aspectos del mundo que los rodea. Uno de los estudiantes lo expresa de la siguiente manera:

El libro me hizo reflexionar y ver las cosas de otra forma, ver que lo que hice estuvo incorrecto, es claro que leer algo que te identifica ayuda mucho a tu yo interno, a tratar de siempre ver las cosas desde afuera, no desde tu enojo, en la vida influye para darte muchas respuestas.

La lectura puede adquirir un sentido particular cuando el sujeto relaciona el texto con sus experiencias, emociones y significados personales. Estas prácticas no se desarrollan de manera aislada, sino dentro de contextos sociales y culturales que influyen en el modo en que los lectores interpretan y se apropian de los textos (Barton y Hamilton, 2000). Desde la perspectiva de González (2008), las experiencias vividas pueden configurarse subjetivamente mediante la articulación de procesos simbólicos y emocionales. Uno de los estudiantes refiere que la lectura de un cuento marcó su infancia y le permitió comprender y afrontar diversas situaciones de su vida:

Un cuento llamado la sombra, es de un niño que le tiene miedo a las sombras que lo persiguen, él sentía que le hacían daño, lo molestaban, que no lo dejaban vivir, pero en sí era él mismo que se atormentaba, esto lo relacioné con mi vida, no entendía muy bien algunas cosas que sucedían, pero me atormentaba a mí mismo sobre lo que pasaba en mi familia, lo leí en esa época y me ayudó a entender que no era mi culpa.

Las prácticas de lectura pueden involucrar valores, sentimientos y significados que se articulan con las experiencias de los sujetos dentro de contextos sociales específicos (Barton y Hamilton, 2000). González (2002) señala que estas experiencias se configuran mediante la integración de procesos simbólicos y emocionales que participan en la producción de sentidos subjetivos. En los testimonios de los estudiantes, esta relación se manifiesta cuando identifican en las narrativas situaciones semejantes a las vividas en su entorno familiar o personal. Así, obras como *La sombra* o

After pueden convertirse en referentes desde los cuales los adolescentes reconocen conflictos, expresan emociones y elaboran significados sobre experiencias relacionadas con la culpa, las dificultades familiares o situaciones adversas:

Un libro que se llama *After* trata de un chico que es drogadicto, lo relaciono con algún momento de mi vida, mi infancia fue muy difícil, mis hermanos mayores comenzaban a consumir drogas. Eso tiene que ver mucho con ese libro y al leerlo sentía que alguien me comprendía.

A través de la lectura, el sujeto puede vincular los textos con pensamientos, emociones y experiencias propias, al tiempo que se aproxima a perspectivas distintas de la suya. Estas prácticas letradas adquieren significado dentro de contextos sociales y culturales específicos y se relacionan con los valores, creencias y formas de interpretar la experiencia de los lectores (Barton y Hamilton, 2000). En los testimonios de los estudiantes, esta dimensión emocional se manifiesta cuando la lectura favorece procesos de identificación y reflexión sobre las experiencias propias y ajenas. Uno de los participantes señala que algunos textos le permiten comprender otras realidades y resignificar aspectos de su propia experiencia: “Cuando leo siento paz, tranquilidad y alegría, la paz porque estoy en mi mundo, nadie me molesta y leo lo que me gusta”.

La lectura puede desempeñar un papel significativo en la construcción subjetiva de los jóvenes, al vincularse con sus experiencias cotidianas y con las formas en que interpretan su realidad. En el testimonio de una estudiante, esta relación se manifiesta al describir un entorno personal percibido como hostil y revelar que los libros le permiten experimentar emociones y perspectivas distintas de aquellas presentes en su vida cotidiana: “Al leer siento emociones que en mi vida real no he llegado a sentir, puedo sentir alegría y luego mucha felicidad o amor, lo siento en mi corazón, esas emociones se mueven dentro de mí”.

La lectura puede constituirse en un espacio de reconocimiento, interpretación y resignificación de las experiencias del sujeto. Desde la perspectiva de González (2002), los sentidos subjetivos articulan procesos simbólicos y emocionales que participan en la configuración de la subjetividad. En esta misma línea, Alfaro (2020) plantea que el sujeto, al construir su mundo mediante el lenguaje, también participa en la construcción de sí mismo; por ello, la lectura no implica únicamente la adquisición de información, sino que puede incidir en distintas dimensiones de la experiencia subjetiva del lector.

Literacidad vernácula

La construcción de subjetividad se relaciona con los significados que los sujetos producen a partir de sus experiencias y de los contextos sociales y culturales en los que participan. Desde una lógica sociocultural, las prácticas de lectura y escritura se encuentran vinculadas con formas de conocimiento, identidad y comprensión del mundo (Street, 1984). Cuando los estudiantes relacionan sus experiencias con la lectura y la escritura, estas prácticas pueden adquirir significados particulares y participar en procesos de construcción de sí mismos.

La escritura, además, puede constituirse en una práctica vernácula cuando se desarrolla en la vida cotidiana, fuera de las regulaciones propias de las instituciones dominantes y en respuesta a intereses y necesidades personales (Barton y Hamilton, 2000). En los

testimonios de los participantes, esta práctica aparece como un medio para expresar y comunicar experiencias, pensamientos y emociones. Una estudiante refiere que escribir le permite hacerse escuchar por otros y expresar sentimientos y experiencias personales:

Descubrí que la escritura era un lugar seguro donde podía expresarme sin ser juzgada. Escribir mis vivencias personales fue la manera de sacar todo lo que tengo y se siente muy liberador. La muerte de las mariposas es mi historia personal.

Las prácticas vernáculas de lectura y escritura se vinculan con situaciones de la vida cotidiana y con intereses personales desarrollados fuera de los ámbitos institucionales dominantes (Barton y Hamilton, 2000). En los testimonios de los estudiantes, la escritura aparece como una práctica mediante la cual expresan experiencias, pensamientos y emociones que adquieren relevancia en su vida personal. En algunos casos, escribir es percibido como un espacio íntimo de expresión, libre del juicio de otros y asociado con una sensación de desahogo. Así lo muestra el siguiente testimonio: “Escribir era dejar en el pasado todo lo que tenía guardado y no podía sacar, entonces escribí ‘el paso al precipicio’. Lo escribí para liberarme por completo”.

La escritura puede constituirse en un espacio de elaboración y resignificación de experiencias pasadas, en el que los estudiantes recrean escenarios, expresan sueños, anhelos e ideales y construyen mundos alternativos concernientes a sus deseos y posibilidades imaginadas:

Me gusta relacionar todos mis sentimientos con la experiencia que viví, y al escribirlo era plasmar un ideal, algo que me hubiera gustado que pasara. Lo que estoy escribiendo está basado en hechos reales y están presentes mis emociones en todo el libro.

La realidad, las experiencias personales, las formas de percibir el mundo y la fantasía pueden constituirse en referentes para la creación y favorecer el acercamiento de los estudiantes a prácticas de literacidad vernácula. En sus producciones cotidianas, la imaginación y la creatividad se articulan con experiencias y significados personales que adquieren forma mediante la construcción narrativa.

La narración constituye, además, un espacio en el que los sujetos pueden expresar y reconstruir aspectos de su identidad. Vargas (2016) señala que las historias de vida “actúan como artefactos de identidad” (p. 15) a través de los cuales las personas pueden encontrarse a sí mismas y transformarse. Esta relación entre narración, experiencia e identidad permite comprender cómo la lectura y la escritura pueden adquirir sentidos particulares para los estudiantes. Para González (2002), las experiencias significativas participan en la producción de sentidos subjetivos y en la configuración de la subjetividad; por ello, tanto la lectura como la escritura pueden propiciar procesos de interpretación y resignificación de la propia experiencia.

En las prácticas letradas vernáculas, los jóvenes pueden asumir de manera simultánea los roles de lectores y autores, al escribir, leer, comentar y participar en la elaboración de textos dentro de sus comunidades (Cassany et al., 2008). En el caso de uno de los participantes, esta experiencia de creación adquiere además un significado personal, pues refiere que la escritura de su novela le permitió percibir el mundo desde una perspectiva distinta:

Ya no veo las cosas de la misma manera en las que las veía en ese momento, ya no acepto que me traten mal. Ahora soy más fuerte, esa experiencia me hizo ver que puedo derrotar lo que sigue, al escribirlo sané lo que sentía.

La escritura puede constituirse en un espacio de elaboración y resignificación de experiencias difíciles, al favorecer procesos de reflexión y comprensión de sí mismo. La construcción subjetiva se desarrolla a lo largo de la vida mediante la relación entre el sujeto, sus referentes identitarios y los contextos en los que participa. Este proceso implica una relación dinámica con la temporalidad, en la que las experiencias del pasado son reinterpretadas desde el presente y pueden contribuir a la construcción de expectativas y posibilidades futuras. Un estudiante comenta:

Haber escrito mi libro influyó en madurar y pensar antes de actuar, gracias a lo que escribí, empecé a comprender mi mente, actuar de manera más inteligente, ahora soy más entusiasta, más feliz, más seguro.

La escritura puede favorecer procesos de reflexión sobre el pasado, reinterpretación del presente y proyección de posibilidades futuras. A través de narrativas construidas a partir de experiencias, recuerdos e imaginarios, los estudiantes expresan formas particulares de comprenderse a sí mismos y de interpretar aquello que los rodea. Estas prácticas pueden propiciar procesos de resignificación de experiencias y de reflexión sobre pensamientos, emociones y formas de actuar.

En los testimonios de los participantes, la dimensión emocional de las prácticas de literacidad vernácula se manifiesta también en la búsqueda de espacios íntimos de expresión. La lectura y la escritura aparecen, en algunos casos, como prácticas asociadas con el refugio, la privacidad y la posibilidad de comunicar pensamientos, emociones o experiencias que difícilmente expresan en otros contextos. Esta vinculación afectiva con los textos puede favorecer el interés por leer obras que adquieren sentido en su experiencia y por producir narrativas de vivencias personales. Uno de los estudiantes lo expresa de la siguiente manera:

El tener algo dentro y no poder decirlo sino escribirlo es algo muy diferente. Tenía atorada mucha frustración por no poder decir lo que me ha pasado y que no se lo cuentas a nadie, pero al escribirlo te desahogas. En mi familia están mal vistos los libros y por eso escribo a escondidas de mis papás, porque para ellos es pérdida de tiempo.

Este testimonio muestra que algunas prácticas de literacidad vernácula de los jóvenes pueden permanecer poco reconocidas en el ámbito escolar al producirse fuera de las actividades consideradas académicas. En los entornos digitales, estas prácticas se integran en la vida cotidiana y posibilitan formas de expresión personal y de interacción con otros usuarios (Barton y Lee, 2025). En este contexto, los jóvenes pueden conformar grupos informales que funcionan como “comunidades de práctica”, en las que aprenden cooperativamente y comparten recursos a partir de intereses comunes (Cassany y Hernández, 2012). Desde la perspectiva de la cultura participativa de Jenkins (2006), plataformas como Wattpad pueden entenderse como espacios que favorecen la producción, circulación e intercambio de contenidos entre sus participantes.

Esta dinámica se observa en el testimonio de una estudiante, quien señala que escribía a diario narraciones relacionadas con su vida y las compartía con sus amigos. La valoración que recibió de ellos contribuyó a que reconociera sus posibilidades como escritora y la motivó a crear una obra más extensa y publicarla en Wattpad:

Tenía pedacitos de cosas que escribía, ahí es cuando empiezo. Después vino la idea de publicarlo en Wattpad, porque siempre he leído en esa plataforma y mis amigos también me decían que lo publicara y eso me motivó a atreverme.

Este testimonio resulta relevante para el objeto de estudio de esta investigación, ya que permite identificar una dinámica de lectura y escritura que se extiende entre los propios estudiantes. A partir de la publicación de su libro en Wattpad, la estudiante despertó el interés de otros compañeros por leer en la plataforma y, después, por compartir sus propias producciones narrativas. De esta manera, una práctica inicialmente individual comenzó a articularse con formas de participación entre pares, en las que la lectura y la escritura adquirieron una dimensión colectiva. Uno de los estudiantes refiere que comenzó a escribir desde la secundaria, aunque durante un tiempo mantuvo esta práctica en el ámbito privado:

Llevo escribiendo mi libro desde más o menos 2018, pero no fue hasta que mi compañera decidió publicar su libro, entonces dije, bueno, si ella pudo publicarlo, entonces voy a empezar yo también, la verdad nunca lo mostré por pena.

Otro estudiante refiere:

A publicar mi libro me motivó mi compañera, al ver que ella se había atrevido se me quitó la pena y el miedo. Cuando descubres que otros compañeros también escriben, entendí que lo que yo hago no es una locura y no está mal.

El uso de Wattpad acerca a los adolescentes a un entorno de socialización en el que pueden experimentar el apoyo de sus pares y compartir gustos, intereses, valores y emociones (Tirocchi, 2018). En este contexto, la interacción entre los participantes favorece prácticas informales y cotidianas de lectura, escritura y publicación de producciones narrativas. Una estudiante señala que, al observar que otros compañeros escribían y compartían sus textos sin sentirse juzgados, comenzó a disminuir el temor de mostrar sus propias producciones:

Cuando publiqué el libro en Wattpad muchos compañeros me buscaban, me decían “¡oye ya leí tu libro! ¿puedes leer mis escritos? ¡Yo también escribo!”. Era irreal saber que más personas les gusta escribir, pero no lo decían.

De igual manera, un estudiante destaca la importancia que tiene el docente para incentivar, guiar e impulsar la creatividad sin descalificar las prácticas de literacidad vernácula que llevan a cabo en su día a día:

Fue una motivación para quitarse ese miedo de enseñarle a los demás lo que escribes. Cuando supimos que usted estaba apoyando a mis compañeros sentí en ese momento que usted me iba a leer sin juzgarme y me iba a apoyar.

La tutoría entre pares se construye a partir de las interacciones cotidianas que establecen los estudiantes. En pequeños grupos se generan vínculos sustentados en intereses, experiencias y formas de identificación compartidas. Este acompañamiento emerge de la convivencia entre los propios jóvenes, quienes leen, escriben y comparten sus producciones fuera de las dinámicas escolares formalizadas. En este contexto, los medios digitales funcionan como espacios de interacción en los que los estudiantes se orientan, apoyan y motivan mutuamente en el desarrollo de prácticas de literacidad vernácula:

En la plataforma no solo me leyeron compañeros de la escuela, sino también personas de otros lugares y recibía comentarios felicitándome, diciéndome que escribía muy bien y mi forma de narrar era muy buena.

La interacción y la colaboración entre pares no se limitan a los entornos escolares, sino que también se desarrollan en espacios digitales vinculados con prácticas

de lectura y escritura. Desde la perspectiva de la cultura participativa de Jenkins (2006), estos entornos favorecen formas de participación, intercambio y producción compartida de contenidos. En plataformas como Wattpad, los adolescentes pueden establecer vínculos con otros usuarios mientras exploran prácticas de lectura y escritura y fomentan un sentido de pertenencia a comunidades articuladas en torno a intereses literarios compartidos (García-Roca y De-Amo, 2019).

CONCLUSIONES

Las prácticas de literacidad en el ámbito escolar se orientan hacia la mejora de los resultados de evaluaciones estandarizadas que refuerzan la obligatoriedad y democratización. La escuela prioriza los resultados por encima de las necesidades, contextos y realidades socioculturales de los estudiantes, y las prácticas docentes se instrumentalizan para el cumplimiento de contenidos que dicta el currículo.

Este estudio permitió el acercamiento a las prácticas de literacidad vernácula de estudiantes de bachillerato. Se devela que estas prácticas trascienden el sentido formalista y estandarizado, lo que implica replantear este enfoque y transitar hacia otras formas de comprender y evaluar la lectura y la escritura. Los resultados coinciden con lo planteado por Barton y Hamilton (2000), así como con hallazgos empíricos como los de Galindo (2020), al mostrar que estas prácticas vernáculas rebasan lo institucional y constituyen un elemento relevante en la identidad de los adolescentes. Los testimonios evidencian que la literacidad vernácula representa, de manera subjetiva, la experiencia individual y social del mundo que les rodea.

El análisis permitió describir cómo la literacidad vernácula está asociada con la construcción de sujetos y subjetividades. Los resultados muestran que determinadas prácticas escolares han priorizado la evaluación de la lectura y la escritura con fines instrumentales. Esto ha provocado que los estudiantes perciban estas prácticas como actos obligados e impuestos que desvirtúan el sentido de leer y escribir textos que conectan con su experiencia, emocionalidad, creatividad y motivación.

Se refleja que la experiencia vivida de los estudiantes es un eje importante que incentiva la lectura. Como búsqueda de respuestas, los libros se convierten en refugio y escape para mirar su realidad con otros ojos. Formarse como lectores involucra procesos internos relacionados con la manera en que sienten y perciben sus vivencias; por tanto, la experiencia individual y social está anclada a su emocionalidad. Asimismo, los estudiantes utilizan la escritura como un medio para narrar la propia experiencia, resignificarla y trascender sus vivencias para incorporarlas y comprenderlas. Interpretar la realidad mediante la escritura involucra creatividad en la producción de sus propias historias, convertidas en novelas, pues, a través de la imaginación y la fantasía, reconfiguran su realidad. La motivación es otro eje relevante que funge como fuente intrínseca o extrínseca que guía e impulsa el acto de leer y escribir mediante la interacción y la colaboración en medios digitales.

Los medios y las plataformas digitales como Wattpad representan una oportunidad en el mundo escolar para promover habilidades de lectura y escritura. Son escenarios donde los adolescentes historizan con creatividad sus experiencias cargadas de emocionalidad, interactúan, construyen identidad, crean comunidad y se motivan

unos a otros a leer y escribir. En contraste con el modelo tradicional escolarizado, los resultados de esta investigación coinciden con estudios como el de Pérez (2017), al mostrar la relevancia de las prácticas de escritura vernácula en escenarios virtuales, y con García-Roca y De-Amo (2019), quienes analizan Wattpad como un espacio de afinidad para la lectura y la escritura. Estas dinámicas pueden comprenderse, asimismo, desde la cultura participativa planteada por Jenkins (2006).

Siguiendo a García-Roca y De-Amo (2019), estas dinámicas muestran cómo escenarios digitales como Wattpad favorecen la creación literaria y la lectura desde entornos significativos para los adolescentes. De acuerdo con los resultados de esta investigación, en estas comunidades digitales se propicia la construcción de un perfil de sujeto creativo, comunitario, sensible y productor de sentido, que se convierte en lector y autor de textos y, al mismo tiempo, participa en procesos de construcción de subjetividad.

Es oportuno mencionar que esta investigación se centró en un abordaje cualitativo desde la perspectiva de estudiantes del Plantel 22 del Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala, ubicado en la comunidad de San Damián Texoloc, a partir del trabajo realizado en la asignatura de Lengua y Comunicación. Por lo tanto, los resultados muestran la profundidad de las subjetividades y las prácticas vernáculas de este grupo en particular, pero no pretenden una generalización de los hallazgos. Sin embargo, permiten visualizar un terreno fértil para futuras líneas de investigación sobre las prácticas vernáculas desarrolladas en plataformas digitales de creación literaria.

El aula debe ser un escenario donde ocurran las mejores historias; por ello, es importante otorgar valor a estas prácticas cargadas de sentido. Esto implica girar la mirada hacia los estudiantes y escuchar lo que tienen por contar a través de sus narraciones. Involucra un acercamiento empático al mundo de los adolescentes, a su realidad, contexto y cultura, con el propósito de transformar el aula en un espacio reconfortante que permita construir puentes curriculares y flexibilizar la rigidez de determinadas prácticas de evaluación.

Desde una visión humanista, los hallazgos permiten reconocer al estudiante como un sujeto productor de sentidos y significados que se construye en relación con su contexto sociocultural. Reconocer sus habilidades de lectura y escritura gestadas desde lo cotidiano representa una oportunidad para replantear el currículo y las prácticas pedagógicas de carácter instrumental. En este sentido, los hallazgos convergen con las propuestas teóricas de González (2013) y Ramírez y Anzaldúa (2014), al reconocer que las experiencias, emociones e interacciones desarrolladas en la cotidianidad participan en los procesos de construcción de subjetividad y sentido. Considerar estas dimensiones representa una oportunidad para favorecer el interés y el disfrute de la lectura, la escritura y otras formas de uso del lenguaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, H. G. (2020). Consideraciones en torno a la construcción de la subjetividad lectora. En E. M. Ramírez (coord). *La formación de lectores más allá del campo disciplinar* (pp. 49-60). UNAM-Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/101
- Álvarez-Gayou, J. L. (2009). *Como hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología*. Editorial Paidós. <https://www.academia.edu/19475650/>

- %C3%81lvarez_gayou_c%C3%B3mo_hacer_investigaci%C3%B3n_cualitativa
- Arenas, N. G. (2014). *La lectura y la construcción de la subjetividad*. Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCUIYO.
- Argüelles, J. D. (2017). *¿Qué leen los que no leen?: el poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el placer de leer*. Océano Travesía. https://www.academia.edu/107123300/_Qu%C3%A9_leen_los_que_no_leen_El_poder_inmaterial_de_la_lectura_la_tradici%C3%B3n_literaria_y_el_placer_de_leer_Juan_Domingo_Arguelles?auto=download
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell. <https://archive.org/details/literacyintroduc0000bart/page/n5/mode/2up>
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds). *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). Routledge. <https://www.routledge.com/Situated-Literacies-Theorising-Reading-and-Writing-in-Context/Barton-Hamilton-Ivanic/p/book/9780415206716>
- Barton, D. y Lee, C. (2025). *Language online. Investigating digital text and practices*. Routledge. <https://www.routledge.com/Language-Online-Investigating-Digital-Texts-and-Practices/Barton-Lee/p/book/9781032207957>
- Cassany, D., Sala, J. y Hernández, C. (2008). Escribir “al margen de la ley”: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes [simposio]. *Prácticas letradas contemporáneas análisis y aplicaciones*. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/302-escribir-al-margen-de-la-ley-prcticas-letradas-vernculas-de-adolescentes-catalanes-pdf-B6Kvw-articulo.pdf>
- Cassany, D. y Hernández, D. (2012). ¿Internet: 1; escuela: 0? *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, vol. 14. http://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/cassany_hernandez_internet_1_escuela_0.html
- Colina, A. (2015). El estudio de caso, una estrategia para la investigación educativa. En Á. Díaz-Barriga y A. B. Luna Miranda (coords.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 243-270). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Galindo, A. (2020). *Las lecturas vernáculas de adolescentes de secundaria en dos contextos: la escuela y el hogar*. Tesis de doctorado, Universidad de Guadalajara. <https://riudg.udg.mx/bitstream/20.500.12104/82406/1/DCUCSH10087FT.pdf>
- García-Roca, A. (2021). Escritura creativa en Wattpad: análisis de usuarios y posibilidades de formación. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, vol. 39, núm. 2, pp. 35-42. <https://doi.org/10.51698/aloma.2021.39.2.35-42>
- García-Roca, A. y De-Amo, J. M. (2019). Jóvenes escritores en la red: un estudio exploratorio sobre perfiles de Wattpad. *Ocnos*, vol. 18, núm. 3, pp. 18-28. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.1968
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. Routledge. <https://www.book2look.com/embed/9781317525189>
- González Rey, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Centro Universitario de Brasilia*, núm. II, pp. 19-42. <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n11/n11a02.pdf>
- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 22, núm. 2, pp. 225-243. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982008000200002

- González Rey, F. (2002). *La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política*. https://fernandogonzalezrey.com/wp-content/uploads/2025/01/Gonzalez-Rey_La_subjetividad_y_su_significacin_para_el_estudio_de_los_procesos_polticos_sujeto_sociedad_y_poltica.pdf
- Guerrero-Pico, M., Establés, M. J. y Costa-Sánchez, C. (2022). Fanfiction y prácticas de lectoescritura transmedia en Wattpad: una exploración de las competencias narrativas y estéticas de adolescentes. *Profesional de la Información*, vol. 31, núm. 2. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.12>
- Hernández, E. (2021). Prácticas letradas vernáculas en universitarios de nuevo ingreso: motivaciones y desmotivaciones. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 56, e1209. <https://www.redalyc.org/journal/998/99866344010/99866344010.pdf>
- Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 2, pp. 363-386. <https://www.redalyc.org/journal/2550/255060697009/255060697009.pdf>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós. <https://stbngtrrz.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/jenkins-henry-convergence-culture.pdf>
- Kalman, J. (2003). 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. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001704.pdf>
- Kalman, J. y Street, B. (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*. Siglo XXI Editores. <https://wacclearinghouse.org/docs/books/sociales/practicas.pdf>
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge. <https://www.routledge.com/Multimodality-A-Social-Semiotic-Approach-to-Contemporary-Communication/Kress/p/book/9780415320610>
- López-Gil, K. (2022). Prácticas de literacidad digital de estudiantes universitarios: contrastes entre contextos vernáculos y académicos. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 59, núm. 2, pp. 1-16. <https://revistachilenadederecho.uc.cl/index.php/pel/article/download/47751/44093?inline=1>
- Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) (2025). *Lengua y comunicación*. Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana. https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2025/09/JZmc8tVhnJ-MCC_LENGUA-Y-COMUNICACION.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2024). PISA 2022: Notas por país: México. *Perfiles Educativos*, vol. 46, núm. 183, pp.188-202. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61714>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2020). PISA. <https://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2018). PISA 2018. Resultados. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/national-reports/pisa-2018/featured-country-specific-overviews/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, vol. 35, núm. 1, pp. 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica. <https://ifdvregina-rng.infed.edu.ar/sitio/upload/PetitLecturas.pdf>
- Pérez, M. (2017). Aproximación a la descripción de las prácticas de escritura vernácula en Internet de estudiantes chilenos de enseñanza superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 16, núm. 30, pp. 99-114. <https://rexe.cl/index.php/rexe/article/view/349/340>
- Pérez, C. y López, A. (2015). Los usos sociales de la lectura: del modo tradicional a otras formas colectivas de leer. En N. García-Canclini et al. (eds). *Hacia una antropología de los lectores* (pp. 39-101). Universidad Autónoma Metropolitana. <http://bdjc.iaa.unam.mx/items/show/30#lg=1&slide=0>
- Quintana, L. y Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, vol. 16, núm. 2, pp. 73-80. <https://www.redalyc.org/journal/4835/483568603007/html/>
- Ramírez, B. y Anzaldúa, R. (2014). Subjetividad y socialización en la era digital. *Argumentos (México, DF)*, vol. 27, núm. 76, pp. 171-189. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-57952014000300009&script=sci_abstract
- Rowell, J. y Walsh, M. (2011). Rethinking literacy education in new times: Multimodality, multiliteracies and new literacies. *Brock Education*, vol. 21, núm. 1, pp. 53-62. <https://journals.library.brocku.ca/brocked/index.php/home/article/view/236>
- Saez, V. (2021). Experiencias de lectura en la era digital. El caso Wattpad. *Question/ Cuestión*, vol. 3, núm. 68, e519. <https://doi.org/10.24215/16696581e519>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2025a). *Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2025. Lengua y comunicación*. Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana. https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2025/09/JZmc8tVhnJ-MCC_LENGUA-Y-COMUNICACION.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2025b). *Reformulación del Marco Curricular Común de la educación media superior como parte del Plan Integral del Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana*. https://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatorias%202025/docs/Referentes%20convocatoria/DOCUMENTO_BASE_ACTUALIZADO_MCCEMS.pdf
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Tapia, E. (2019). Amor, celulares y rezos: prácticas letradas vernáculas en una escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XLIX, núm. 1, pp. 155-184. <https://www.redalyc.org/journal/270/27058155006/html/>
- Tirocchi, S. (2018). Wattpad. En C. A. Scolari (ed.). *Teens, media and collaborative cultures*. En *Exploiting teens' transmedia skills in the classroom* (pp. 93-97). <https://repositori.upf.edu/handle/10230/34245>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Valdivia, A. (2021). Aprendizaje en las redes sociales: literacidades vernáculas y académicas en la producción digital de jóvenes escolares. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 58, núm. 2, pp. 1-17. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.8>

- Vargas, A. (2016). Redes sociales, literacidad e identidad (es): el caso de Facebook. *Colomb.Appl.Linguist.J.* vol. 18, núm. 1, pp.11-24. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/9415>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*, vol. 2. Editorial Brujas. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/T%c3%a9cnicas-para-investigar-2-Brujas-2014-pdf.pdf>
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (ed.). *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-25). Paidós. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES>