



Universidad Veracruzana  
Centro de Estudios de la Cultura  
y la Comunicación

**Especialización en Promoción de la Lectura  
Sede Xalapa**

**Trabajo recepcional**

*LEA: Lectoescritura con arte como estrategia para formar lectores en entornos digitales de la educación media superior y superior*

**Presenta:**

*Alejandra Roa Márquez*

**Con la dirección de:**

*Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández*

**Xalapa, Veracruz, enero 2024**

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

Tutora y directora: Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández, investigadora del Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación de la Universidad Veracruzana.

Sinodal 1: Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez, académico de la Facultad de Estadística e Informática de la Universidad Veracruzana.

Sinodal 2: Mtro. Carlos Rojas Ramírez, maestro en Estudios de la Cultura y la Comunicación por la Universidad Veracruzana.

Sinodal 3: Mtro. Abraham Méndez Gómez, coordinador y académico de la Especialización en Diseño de Cartel de la Universidad Veracruzana.

## Sobre la autora del documento recepcional

Alejandra Roa Márquez es Licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas por la Universidad de Xalapa (cédula 7588024). Su trabajo como promotora de lectura comienza a temprana edad, siendo voluntaria para enseñar a lectoescribir a niños; también ha trabajado como apoyo en diversos eventos de fomento a la lectura: ferias de libro, talleres, pláticas de sensibilización, cursos, encuentros. Desde sus inicios, el enfoque que ha utilizado está íntimamente ligado al arte, usando como herramientas a las manifestaciones artísticas vinculadas con los procesos lectoescriturales. Realizó la Maestría en Psicoanálisis y Cultura en la Universidad Libre de Psicología en Puebla (cédula 8818192). Esta línea de conocimiento le ha permitido indagar en la relación existente entre los productos lectoescriturales y el *yo profundo*.

De la mano comienza su trabajo en la Secretaría de Educación de Veracruz, específicamente en la Dirección de Actividades Artísticas, labor que se prolongará alrededor de veintidós años y que, si bien cambia el área de adscripción, el trabajo de promoción de la lectoescritura continúa latente. Recibió la oportunidad de generar un proyecto cultural llamado *ELEA: Espacio Libre de Expresión Artística*, el cual coordinó por diez años como la encargada de los talleres y actividades de promoción lectoescritural con perspectiva artística. De dicha experiencia surge la necesidad de continuar con su preparación académica, por lo cual adquiere el grado de doctora en Educación por la Universidad de Xalapa (cédula 12089837), proponiendo una didáctica en artes para el desarrollo integral del aprendiente en nivel básico.

A raíz de su trabajo en distintos niveles de educación desarrollando proyectos educativos, culturales y artísticos que involucran la lectoescritura, y buscando siempre aprender, compartir y actualizarse, comienza sus estudios en la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana con una propuesta lectoescritural desde el arte para entornos virtuales.

## DEDICATORIAS

A *Banja* por ser y estar, enseñándome que la lectoescritura se disfruta, se ríe, se transmite gozosamente. Tu compañía ha sido mi faro en tiempos oscuros. Tus brazos mi manto protector. Tus palabras, salvia pura para mi alma. Tus historias, mi motor.

A *Güera*, quien me enseñó que aprender es el camino para tejerse la libertad.

A *Pepón*, por acercar a mis manos tantos y tantos libros que me abrieron la mirada.

A *Catita*, mi cuentacuentos favorita.

A los *aprendientes* y *docentes* de todos los niveles y campos de saber, por inspirarme a buscar y perderme en nuevos senderos que hagan de la lectoescritura algo placentero. Les prometo que seguiré intentando encontrar opciones que mitiguen y desaparezcan las heridas pedagógicas que tanto pesan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, asociados a la lectura y la escritura.

## AGRADECIMIENTOS

Si de agradecer se trata, me gustaría comenzar con mis seres queridos que conformaron una red de apoyo y acompañamiento amoroso a mi alrededor en los tiempos más oscuros y turbulentos. A mi adorado hijo, un lectoescritor en ciernes, que me ha mostrado que rendirse no es una opción, el cual me alienta a compartir mi pasión por la lectura y la escritura desde mi propia visión. A mi mamá, que me ha enseñado a creer en mí, en mi capacidad y talento. A mi papá, que, aunque ya no existe en este plano terrenal, me compartió su pasión por los libros, por los cuestionamientos filosóficos que enfrentan las imposibilidades del sistema.

Quiero agradecer a cada uno de mis compañeros de trinchera por ser parte de la resistencia que no pierde la fe en que algún día, la lectura será atesorada como una actividad placentera. A cada uno de los interesados en formar parte de este proyecto de intervención, a quienes considero mis guías y de los cuales me llevo un aprendizaje profundo, un motor para seguir adelante y un agradecimiento que no cabe en las palabras. A las personas que con sus puntos de vista me brindaron “zapos divinos” oportunamente para no desistir.

A mi directora, por tener la paciencia para guiar mis ideas, tantas veces revueltas y convulsas, y llevarlas a buen puerto. También por su tiempo de lectura profunda y sus comentarios pertinentes que han sido un aliciente para la mejora en mi escritura académica. A mis tutoras en la Universidad de Salamanca, por mostrarme que “las ciudades se leen caminando”, que los espacios de lectura —presenciales o virtuales— son indispensables, y que el intercambio de saberes amplía la mirada. A mis lectores, a quienes admiro y agradezco su tiempo y pertinente retroalimentación. A mis maestros que compartieron su saber y experiencia. Y finalmente, pero no menos importante, a cada persona que ha confiado en mí para compartir mi arte, abriendo espacios para lectoescribir desde otras perspectivas.

## CONTENIDO

**Sobre el autor del documento recepcional iii**

**DEDICATORIAS iv**

**AGRADECIMIENTOS v**

**Lista de tablas y figuras ix**

Tablas ix

Figuras x

**INTRODUCCIÓN 1**

**CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 5**

1.1 Marco conceptual 5

*1.1.1 El arte de leer y escribir 5*

1.1.1.1. Lectoescritura: Un vínculo necesario 8

*1.1.2 Lectoescritura con arte 111*

1.1.2.1. Encuadre LEA 166

1.1.2.2. Enfoques lectoescriturales 1919

1.1.2.3. Formación de lectoescritores 244

*1.1.3 Entornos digitales ;Error! Marcador no definido.9*

1.1.3.1. Narrativa transmedia 3;Error! Marcador no definido.

1.1.3.2. Material audiovisual ;Error! Marcador no definido.5

1.1.3.3. Cartografía lectora digital ;Error! Marcador no definido.7

1.2 Marco teórico 399

*1.2.1 Constructivismo 39*

*1.2.2 Enseñanza y aprendizaje dialógico 40*

*1.2.3 Horizontalidad 41*

*1.2.4 Comunidad de aprendizaje 43*

*1.2.5 Literacidad 44*

1.3 Revisión de casos similares 466

*1.3.1 Lectoescritura con arte 466*

*1.3.2 Transversalidad: lectoescritura y arte 49*

*1.3.3 Literacidad y arte 52*

*1.3.4 Entornos digitales 54*

**CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO 566**

- 2.1 Contexto de la intervención 566
- 2.2 Delimitación del problema y objetivos 62
  - 2.2.1 *Problema general y específico* 62
  - 2.2.2 *Problema concreto de la intervención* 688
  - 2.2.3 *Objetivo general* 74
  - 2.2.4 *Objetivos particulares* 74
  - 2.2.5 *Hipótesis de la intervención* 75
- 2.3 Justificación 75
- 2.4 Metodología eduartística 799
  - 2.4.1 *Laboratorio virtual* 83
  - 2.4.2. *Estrategia de la intervención* 86
- 2.5 Procedimiento de evaluación 92
- 2.6 Procesamiento de evidencias 94

**CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 97**

- 3.1 Obtención de datos 97
  - 3.1.1 *Resultados* 98
    - 3.1.2.1 Etapa MEA 1 y OP1 98
    - 3.1.2.2 Etapa MEA 2 y OP2 101101
    - 3.1.2.3 Etapa MEA 3, OP3 y OP4 113
    - 3.1.2.4 Etapa MEA 4 y OP5 11414
  - 3.1.3 *Puntuaciones finales 11515+*
- 3.2 Discusión 11818

**CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 12525**

- 4.1 Epílogo de la intervención 12525
- 4.2 Limitaciones 128
- 4.3 Recomendaciones 13030

**REFERENCIAS 13232****BIBLIOGRAFÍA 15454****Apéndices 15656**

- Apéndice A. *Cartografía lectora* 15656

Apéndice B. *Panorama LEA* 16565

Apéndice C. *Revista virtual* 17066

Apéndice D. *Sesiones laboratorio virtual* 17967

Apéndice E. *Actividades por grupo* 170

Apéndice F. *Alineación de objetivos y evidencias* 183

Apéndice G. *Datos Encuesta LEEOl* 18379

Apéndice H. *Datos cuestionario inicial* 18381

Apéndice I. *Aspectos del cuestionario inicial* 18382

Apéndice J. *Matriz didáctica* 18383

Apéndice K. *Cuestionario final cerrado* 18385

Apéndice L. *Cuestionario final abierto* 187

**Glosario 18588**



## Lista de tablas y figuras

### Tablas

- Tabla 1. *Validación CF* 111
- Tabla 2. *Nuevos factores* 111
- Tabla 3. *Textos RVJ1* 156
- Tabla 4. *Textos RVJ2* 158
- Tabla 5. *Textos RVJ3* 160
- Tabla 6. *Programación didáctica LV* 167
- Tabla 7. *Actividades G1* 170
- Tabla 8. *Actividades G1.1* 171
- Tabla 9. *Actividades G1.2* 172
- Tabla 10. *Actividades G2* 173
- Tabla 11. *Actividades G3* 175
- Tabla 12. *Nivel 1 LEA* 176
- Tabla 13. *Nivel 2 LEA* 177
- Tabla 14. *Características sociodemográficas encuesta LEEO* 179
- Tabla 15. *Características sociodemográficas CI* 181
- Tabla 16. *Guía para la aplicación del LV* 183
- Tabla 17. *CF para colaboradores* 185
- Tabla 18. *CF para coordinadores* 187

## **Figuras**

- Figura 1. *Distribución de los programas de lectura* 100
- Figura 2. *Preferencia en las formas de participación* 102
- Figura 3. *Preferencias lectoescriturales* 103
- Figura 4. *Importancia del arte en la educación* 104
- Figura 5. *Sugerencias eduartísticas* 104
- Figura 6. *Fomento lectoescritural* 105
- Figura 7. *Lectoescritura para la responsabilidad social y creativa* 108
- Figura 8. *Lectoescritura en entornos virtuales y por placer* 1099
- Figura 9. *Lectoescritura, tecnología y estrategias académicas* 110
- Figura 10. *Contexto LEA* 16765
- Figura 11. *Cuarto número de la Revista Virtual Juvenil* ;Error! Marcador no definido.66
- Figura 12. *Aspectos para trabajar en el LV* 18182

## INTRODUCCIÓN

El rezago lectoescritural es una preocupación global y un problema multifactorial en México que afecta a cada uno de los niveles educativos (Camacho-Quiroz, 2013). Misma que no se ha logrado erradicar sino por el contrario se ha pronunciado en el transcurso del 2022 y 2023, mostrando el descenso más marcado en el último lustro. Esto debido a la falta de estímulos, motivación académica y el regreso a la presencialidad; en pandemia el aumento lector fue considerable, pero no logró mantenerse hasta la actualidad (INEGI, 2023; Quiroga, 2023).

Por tal motivo, generar propuestas que visibilicen, atenúen o en el mejor de los casos, incidan en las dificultades asociadas al rezago lectoescritural es una necesidad que continúa vigente. Ya que leer y escribir son actividades imprescindibles de comunicación en cualquier ámbito educativo, que permiten repensar y reorganizar el entendimiento del mundo, así como ejercer la identidad y la ciudadanía. Incentivar su promoción es apostar por el acceso a la cultura letrada desde una práctica real, vivenciada y necesaria. Es propiciar el empleo de una herramienta infalible para sortear los desafíos de la sociedad y una forma de ejercer la voluntad de manera crítica y reflexiva (Maco Inga y Contreras Solis, 2013).

Es derivado del problema lectoescritural persistente en el país (CERLALC, 2014; IBBY, 2005, 2019; INEGI, 2020; MCCEMS, 2023; Molec, 2022; NEM, 2022) y de la necesidad constante de propuestas para su atención, que surge el presente proyecto de intervención que lleva por título *LEA: Lectoescritura con arte como estrategia para formar lectores en los entornos digitales de la educación media superior y superior*. El cual es un intento por buscar nuevos caminos para acercar los procesos lectoescriturales a los jóvenes desde el arte. Contribuyendo con esto al fortalecimiento de habilidades de la lengua escrita indispensables para el intercambio de información y el aprendizaje eficiente y permanente (Romo Sabugal, 2021).

El proyecto parte de la concepción de que la lectura y escritura necesitan moverse en paralelo; ambas se mejoran entre sí y coexisten en concordancia (Valverde Riascos, 2016). Por ello se propone a la lectoescritura como una práctica cultural que, a través de un conjunto de habilidades comunicativas en continuo proceso de dinamismo, posibilite que el individuo construya significados, se desenvuelva en su entorno y se forme verdadera y profundamente como hablante, escucha, lector y escritor (Anderson y Teale, 2016; Rolando y Carrión Barco, 2022; Valverde Riascos, 2014). Dicha concepción se aborda desde tres perspectivas no excluyentes: lingüística, psicolingüística y sociolingüística (Cassany, 2014).

Pero no se propone una lectoescritura cualquiera, sino aquella que para su estructura considera al arte como eje transversal, impactando en tres áreas fundamentales basadas en Belén (2019): relacional-situacional, receptiva-interpretativa y constructiva-creativa, sumando además a la narrativa-transmedial. Desde la mirada del arte se toma en consideración lo visual y creativo, la sensibilidad y experiencia, el contexto cultural e histórico de cada persona (Eisner, 2015). Se adquieren las siguientes líneas de acción para el abordaje de la problemática lectoescritural: detectar o encontrar la causa, analizar o examinar a detalle, y transformar o trazar el plan (Acaso, 2018).

Lectoescibir con arte (LEA) será entonces una suerte de *extradisciplina*: complementaria y/o compensatoria a la preparación académica. Es decir, una forma de enseñar-aprender haciendo: flexibilizando los conocimientos, incentivando la curiosidad, el asombro y la sorpresa, vivenciando lo narrativo. Una estrategia que tiene entre sus objetivos favorecer el desarrollo de habilidades de la lengua, estimular las prácticas lectoescriturales desde los entornos virtuales y fomentar la lectura y escritura por placer, creativa, con sentido y significado para la responsabilidad social. Convirtiéndose así en una herramienta educativa, tanto individual como

colectiva, creativa y real, que aporta pertenencia y estima por lo que se lee y escribe, por lo que se comparte, utilizando al arte como su catalizador o mediador (Moreno, 2010).

Para implementar LEA se propuso crear una alianza con la Secretaría de Educación de Veracruz a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior desde la Coordinación Académica y la Coordinación de Cultura Mundial y Arte, a través de su programa estatal LEEO. Ya con el apoyo institucional, se procedió a diseñar para el proyecto de intervención una metodología eduartística conformada por cuatro etapas: gestión, construcción, formación lectoescritural y evaluación. La metodología se implementó a través de un laboratorio virtual dividido a su vez en cuatro fases: logística, académica, diseño y promoción y difusión.

El grupo de intervención estuvo conformado por 197 interesados, tanto docentes como aprendientes provenientes de la educación media superior y superior de Veracruz. Éstos se dividieron en 5 grupos que trabajaron áreas distintas para que al término de la intervención sus aportes se sumaran como piezas de un gran rompecabezas, de un ensamblaje artístico (Nieto, 2022). Como resultado, se obtuvo una narrativa transmedia conformada por productos lectoescriturales y material audiovisual.

El presente reporte de investigación se divide en cuatro capítulos. El primero hace referencia al marco conceptual y teórico desde el cual se aborda la lectura y escritura como un arte. Igualmente se fundamenta a la lectoescritura como un vínculo imprescindible para el proyecto y al arte como un eje indispensable. Aunado a lo anterior se explica en qué consiste la metodología eduartística, así como la modalidad de implementación: laboratorio virtual. Se abordan conceptos importantes, tales como cartografía lectora, material audiovisual y narrativa transmedia. En cuanto al marco teórico, se describen las líneas que fundamentan el proyecto: constructivismo, enseñanza y aprendizaje dialógico, horizontalidad, comunidad de aprendizaje,

literacidad y Nuevos Estudios de Literacidad. Finalmente, en este apartado se revisan algunos casos que guardan similitud con el proyecto.

El segundo capítulo está dedicado al diseño metodológico. Se ahonda en el contexto de intervención, comenzando por la delimitación del problema, los objetivos e hipótesis de intervención. Además, se justifica la pertinencia y estrategia de la intervención, así como el proceso de evaluación y procesamiento de evidencias. En el capítulo tres se exponen y discuten los resultados ligados a las etapas metodológicas y a los objetivos de la investigación. Finalmente, en el capítulo cuatro se trabaja el epílogo, conclusiones y recomendaciones. Al término del capitulo, se encuentran las referencias, bibliografía, anexos y glosario.

En este recorrido por los distintos capítulos se puede visualizar cómo desde la lectoescritura con arte la problemática delimitada para esta intervención se convierte en un área de oportunidad. De esta manera lo que se detecta como un obstáculo —desinterés, descontextualización, rezago académico, frustración, falta de tiempo—; se analiza —observación contextual, reflexión problemática, investigación y generación de conocimiento, trabajo colectivo, espacio virtual—; para finalmente transformarlo desde la mediación— enseñanza dialógica, constructivismo, comunidad de aprendizaje, horizontalidad, entorno digital — en vías para estimular e impulsar las habilidades y prácticas lectoescriturales mediante el arte —LEA por placer, creativa, con sentido y significado, para la responsabilidad social —.

## CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

### 1.1 Marco conceptual

#### *1.1.1 El arte de leer y escribir*

Los libros poseen la capacidad de adaptabilidad y de sorprendente maleabilidad convirtiéndose en una muestra tangible del arte de la creación y la preservación. Ofrecen un registro multidisciplinario y diverso de la historia de la humanidad. Vallejo (2022) se refiere a ellos como verdaderos sobrevivientes del tiempo, “corredores de fondo” que sin importar el pasaje histórico —catastrófico o iluminado por la esperanza— están ahí. Ya sea como aliados, testigos parciales de la vida, cimentando el conocimiento y/o dando pie a multiplicidad de cuestionamientos. Chambers (2014) comenta que el mundo del libro ha moldeado a muchas personas con su esencia comunicativa, volviéndose el icono mismo de la civilización.

Pero esa serie de páginas repletas de signos que se relacionan entre sí para secuencialmente comunicar una idea, dependen completamente de la lectura y la escritura para existir. Ambos son procesos continuos que se adquieren no solo en las escuelas en un tiempo y determinado momento bajo un control sistemático, como mayormente se pensaba. Lo cierto es que suceden mucho antes de la instrucción escolar e involucran múltiples factores provenientes de diversas esferas sociales (Ferreiro, 2019). Mismos que permiten al individuo reconstruirlos, interpretarlos, y no solo tomarlos como conocimiento ya elaborado.

Para Chambers (2021), leer no es solo recorrer con la mirada un texto, implica interés, elección, actitud, tiempo y contexto. Es transitar por entre las líneas de múltiples argumentos propiciando el diálogo —intercambio comunicativo—, interpretando y analizando para generar sentido y significado. Petit (2022) afirma que su apropiación debe ser a través del interés, con la finalidad de convertirse en una ayuda para que el ser humano se construya, descubriéndose en su

propia piel. Es así como la autora nos presenta a la lectura como un arte que no se enseña, que se transmite: el arte de hacer; el arte de leer.

Manguel (1996) por su parte asevera que leer es un arte en tanto no se puede desprender de él una vez que ha sido adquirido, por ello tantos esfuerzos a lo largo de la historia por limitar su alcance. Escribir es igualmente un arte que conlleva complejidad, expresa Flores Hernández (2022), ya que por un lado las ideas luchan ante el encierro de las palabras y por otro la hoja en blanco pelea su libertad. Es decir que es una habilidad que requiere dedicación y un esfuerzo permanente de búsqueda y perfeccionamiento, práctica y constancia, persistencia, porque escribir es un sistema complejo de construcción del conocimiento (Ferreiro, 2019).

La lectura y escritura no implican únicamente alfabetizar, sino también reconocer e interpretar signos para otorgarles un sentido dentro de un contexto cultural en un tiempo y territorio preciso, desde diversos enfoques y variadas dimensiones. No solo es cumplir con el fin utilitario de comprender, entender. Mucho menos es conformarse con que el analfabetismo funcional haga que el sujeto deambule indefinidamente entre las “facilidades” de la cultura iletrada. Es reconocer y comprender la existencia de un discurso con ideología, postura crítica, que brinda conocimiento cultural como bagaje para la comprensión textual. El cual posee una perspectiva sociocultural, multilingüística, que atiende a los interlocutores y sus procesos.

Desde esta perspectiva, la intervención considera al arte como proceso(s) que se perfila(n) en torno a la lectura y escritura principalmente desde tres áreas fundamentales basadas en Belén (2019) pero focalizadas al proyecto:

- Como *proceso relacional-situacional*. Desde la observación contextual se identifica en el entorno aquello que sea causa de interés, relacionándolo desde los saberes previos, situándolo y convirtiéndolo en motor para la práctica lectora y escritural.



- Como *experiencia receptiva-interpretativa*. Desde la reflexión problemática con miras a buscar una mejora social, se reciben estímulos y se interpretan de acuerdo con el entorno, apropiándolos y convirtiéndolos en contenido de interés para la lectura y escritura del mundo.
- Como *operatoria constructiva-creativa*. Desde la investigación y generación de conocimiento con sentido y significado, se asocia lo observado y reflexionado como fundamento para construir creativamente una propuesta de lectura y escritura.

El proceso es cíclico y permanente. Comienza con la observación del contexto, desde una lectura y escritura crítica del medio y su relación con el mismo; el individuo identifica y delimita aquello que le causa interés. Después pasa por la experiencia de reflexión profunda de su elección para hallar una problemática asociada; investiga, se documenta con la finalidad de generar conocimiento a partir de su lectura y escritura reflexiva, dotando así a su experiencia de sentido y significado real y tangible. Y termina en la operatoria de la producción textual para fomentar y desarrollar la capacidad creativa. Este proceso está enmarcado por la responsabilidad social y en el caso específico de esta intervención con los contenidos audiovisuales, los entornos digitales y la narrativa transmedia.

Esto se complementa con la visión que tiene Eisner (2015) del arte como un medio para adquirir y generar experiencia y conocimiento únicos. En conjunto con la diversidad y variabilidad adquiere un lugar central en el desarrollo del ser por su valor contextualista y esencialista (como se citó en Gómez y Carvajal, 2015). El autor destaca la importancia de educar artísticamente desde tres ámbitos vitales pertinente para este trabajo: (a) el visual y creativo; (b) el de la sensibilidad y experiencia; (c) y el del contexto cultural e histórico. Dichas esferas sirven

para asentar los pilares de un aprendizaje mediado por el arte y propiciar así la experiencia artística, creativa y estética ligada a la cultura letrada.

La lectura y escritura se vuelven entonces maneras de fijar la propia y muy particular perspectiva de la realidad con palabras, evitando el desvanecimiento y posibilitando la catarsis. Se tornan en un vehículo para representar y recrear (Fierro, 2001); en un arte de experiencias que vivifican la vida, con carácter único y significativo (Dewey como se citó en Eisner, 2015). Y el individuo se convierte en ese usuario de las palabras (Álvarez Rodríguez, 2009), que adquiere un aprendizaje vital que lo acompañará en todos los escenarios de su vida.

**1.1.1.1. Lectoescritura: Un vínculo necesario.** Tanto la lectura como la escritura son procesos tan naturalizados y normalizados que inclusive pasan desapercibidos. Su naturaleza no fisiológica —aunque involucre múltiples procesos orgánicos— tiende a mecanizarlos (Campos Benítez, 2011). Ambos procesos se nutren de la comunicación (Valverde Riascos, 2014), que al igual que el arte es inherente e indisoluble del ser humano (Huygue, 1977, como se citó en Ros, 2004). De ahí que leer y escribir para este proyecto de intervención se entrelacen para ofrecer beneficios de aprendizaje más profundos (Valverde Riascos, 2014).

Desde el arte, la lectura y la escritura se concebirán como actividades interconectadas. Una existe en función de la otra, se resignifican, reconstruyen y recrean permanentemente. Arteaga Rolando y Carrión Barco (2022) definen a la lectoescritura como el conjunto de habilidades comunicativas que posibilitan en el individuo construir significados y desenvolverse en su entorno. En este sentido, Icaza Ronquillo (2023) apunta que las habilidades comunicativas son herramientas vitales que le permiten a las personas desenvolverse diariamente: hablar, escuchar, leer, escribir. De ahí que el término lectoescritura será entendido como una habilidad y como una práctica social —espacio dinámico de la expresión humana desde sus imaginarios

sociales: ser/hacer, decir/representar, sentir (Murcia et al., 2016)— en las que se hace alusión al quehacer cotidiano con un fin determinado para un grupo específico (Anderson y Teale, 2016). Esta perspectiva permite el acercamiento a las prácticas letradas situadas y se contrapone, como menciona Carlino (2013), a la adquisición de destrezas deslindadas de su contexto de uso.

A su vez, es indispensable reflexionar sobre la idea de una lectoescritura como un modo de comunicación distinto en cada sociedad, grupo o comunidad. Mismo que está asociado a la autoimagen del sujeto como lector y/o escritor, es decir a la “posesión del proceso de lectura” y a la “posesión del proceso de escritura” de las que habla Woods (2016). Y por supuesto al pensamiento artístico, el cual como cualquier otro requiere de motivación y desarrollo.

Valverde Riascos (2014) define a la lectoescritura como un proceso dinámico, continuo, un medio para formar verdadera y profundamente a los hablantes, escuchas, lectores y escritores. El cual que debería llevarse a cabo de forma natural y tranquila, divertida y placentera, disfrutable y vivencial. Aunado al sentido crítico, la reflexión y el cambio de opinión como potencias imperantes. Al igual que la creatividad, el pensamiento divergente y la motivación. Por ello, la investigadora afirma que la lectura y escritura necesitan moverse en paralelo, ambas se mejoran y coexisten en concordancia.

Asimismo, se toma en cuenta la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), los cuales abordan la lectura y la escritura como prácticas sociohistóricas adscritas a un contexto. Cada texto existente se convierte en una invención social e histórica de cierto grupo en constante evolución espacio-tiempo (Cassany, 2005). Para Campos Benítez (2011), la lectura y la escritura son procesos intrínsecamente relacionados, equivalentes, el uno se muestra en el otro. El autor reconoce que existe una desproporción en cuanto a la cantidad de lectores, la cual es mayor que el número de escribientes. Lectoescribir entonces implica un desafío para el

individuo, ya que, aunque leer y escribir se complementan y utilizan el mismo código, son procesos cognitivos distintos e incluso inversos. Los cuales demandan un vínculo con el lector para favorecer la comprensión y la construcción de significados, de nuevos saberes.

De esta manera, el presente reporte de proyecto de intervención considera a la lectoescritura desde tres perspectivas no excluyentes: (a) *lingüística*, en tanto lo escrito, literal, relacionado con la gramática y el discurso, con el significado textual, la codificación y descodificación, para la cual se requiere alfabetización; (b) *psicolingüística*, por lo cognitivo, inferencial, misma que aporta, presupone, complementa, rellena y demanda un alfabetismo funcional; y (c) *sociolingüística*, para contextualizar, con visión crítica, situando el discurso por su contenido e ideología, identificando una comunidad cultural de significados y sus diversas interpretaciones; se hablaría entonces de un alfabetismo social (Cassany, 2014).

En este sentido, la lectoescritura se aborda desde su codificación, su valor asociado y en relación con un entorno. Esto, como menciona Ferreiro (2019), implica la construcción de un nuevo objeto de conocimiento, porque no solo es leer y escribir como función esencial obligatoria; es necesario redefinir el sentido de su función, trascender la alfabetización en sentido estricto, tomar como referencia fundamental su práctica social —no escolar—: real, posible y necesaria (Lerner, 2008). Para impulsar lectoescritores que sepan comunicar y no memorizar, producir y no copiar, vivenciar y no mecanizar, descubrir, reflexionar, practicar y no repetir.

El arte aporta esa diversidad y variabilidad de posibilidades otorgándole un lugar central en el desarrollo del ser a la lectura y escritura, por su valor que depende del contexto y sus particularidades esenciales (Eisner, como se citó en Gómez y Carvajal, 2015). Por tal motivo, se convierte en el hilo idóneo para tejer una estrategia en la que se practique la cultura letrada, no solo apropiándose de la tradición —herencia hegemónica—, sino creando un espacio autónomo

para buscar respuestas a los problemas, generando textos que permitan apropiarse de las herramientas, construyendo alternativas y formando una comunidad de lectoescritores creativos.

### ***1.1.2 Lectoescritura con arte***

Hablar de arte no es solo centrarse en el producto estético, es ir un poco más allá de la idea que lo envuelve. Tratar de resignificarlo es tomar en cuenta sus bases epistemológicas, su naturaleza intercultural, así como sus múltiples canales de comunicación y sus relaciones multi, inter y transdisciplinarias. Por costumbre y de manera inconsciente nos hemos quedado con la idea del arte como algo asombroso, pero también prescindible; cautivador pero elitista; para personas extraordinarias, prodigiosas, favorecidas por las musas. El arte como aquello expuesto en una vitrina para ser apreciado por su belleza, pero relegado al olvido por el distanciamiento — como etiqueta— que se le ha impuesto culturalmente.

Para esta intervención el arte, como lo menciona Camnitzer (2022), será una forma de conocer —práctica social—, un diálogo con la realidad que incorpora a la educación: aprender y descubrir. Lo cual implica la formulación de un problema y el trazado de líneas que funjan como motor de cambio, que generen una realidad transformadora e influyan y reorganicen el territorio. Esto quiere decir que no se trata de definir al arte —se plantea una no-definición o des-definición— sino encuadrarlo dentro de un sistema de pensamiento contextualizado, en palabras de Longan Phillips (2011), una filosofía visual que acompaña al ser en su época y en su historia.

Además, por su intrínseca relación con el ser y por sus múltiples cualidades relacionales, el arte fungirá como un *eje transversal* para la práctica lectoescritural. Un *canal* multidisciplinario de comunicación. Una fuente inagotable de inspiración. Un cúmulo de teorías, prácticas, metodologías, *procedimientos* e instrumentos didácticos. Además de un aliciente para la memoria, la imaginación y la creatividad. Y por supuesto una *herramienta* que, desde la

observación contextual, la reflexión crítica y la experiencia artística, puede dejar una huella en la realidad social inmediata. Implicando a la percepción, los sentidos, experiencias, perspectivas y modos de hacer. Su naturaleza permitirá ser un recurso adaptable y adecuado a cualquier proceso de construcción y promoción lectoescritural.

Como *eje transversal*. Palacios (2006) apunta que “el arte no constituye un objeto valorado y legitimado socialmente” (Palacios, 2006, p. 3), es decir, que no es redituable, es más una actividad prescindible y ornamental, principalmente en el ambiente educativo. Pero como afirma Acaso (2009), el arte debe ser reivindicado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es necesario considerarlo como un área relacionada con el conocimiento, intelecto, procesos mentales y no solo con las actividades manuales. De ahí que Pérez Herrera y Castro Orozco (2015) argumenten la necesidad de utilizarlo como eje transversal para el desarrollo de habilidades del pensamiento, ya que, por su naturaleza adaptativa, flexible, original, encuentra lugar en el espacio conceptual y metodológico. E incluso algo más allá, como lo estudia Calderón (2020), como un saber vivo que se desborda, provoca y desestabiliza, que cuestiona y explora, poniendo el cuerpo para (des)colocar el pensamiento.

Lo cierto es que el arte comunica, opera de la mano con múltiples lenguajes, intentando dialogar, dar respuestas y generar múltiples preguntas, las cuales se presentan impresas dentro de las convenciones de la cultura escrita, instauradas en una memoria colectiva. Tapia (2007) señala que la naturaleza humana inevitablemente conduce a la retórica —la capacidad de usar la palabra para alcanzar los fines esperados— y ésta, a la deliberación ante las decisiones prácticas: el qué y el cómo decir. El autor señala que deliberar conlleva cinco partes: (a) la invención o el modo de encontrar para argumentar; (b) la disposición o el orden de las partes para la composición; (c) el

estilo o el arte de hallar las ideas para expresar; (d) la memoria o la necesidad de aprender para improvisar; (e) la acción o el cómo actuar para la realización.

Como *canal*. Es decir, como un camino para liberar las emociones y por supuesto como lo ha demostrado Moreno González (2010) para la intervención y la transformación social. Un conducto para el desarrollo creativo que incrementa la socialización, esa forma de cohesión: sensitiva, pragmática y empírica, de la historia y de los seres que la habitan. Gaillot (1997) habla del arte como un medio de expresión e interrogación, el encuentro entre saber y hacer, razón y emoción, teoría y experimentación. Un espacio que desentierra lo impensado, lo indecible, lo imaginable. El arte entonces será ese vehículo de autoexpresión que contribuya a la salud mental y permita reconocer la individualidad: lo personal, distintivo y único (Gómez y Carvajal, 2015).

Pero también como lo describe Tarkovsky (2019), aquello que no puede ser expresado, un tesoro espiritual que deviene desde la conciencia para relacionarse y explorar la realidad intuitivamente. Una comunicación de sentimientos que es parte de la percepción ordinaria y cotidiana, impactante y catártica. El autor refiere que el fin del arte es explicar “por qué se vive, cuál es el sentido de la existencia. Explicar a la gente la razón de su existencia en este planeta o, si no explicarlo, al menos preguntarlo [...] porque el hombre no sólo descubre, también crea” (Tarkovsky, 2019, pp. 43-44). De esta manera lo compara con la ciencia en tanto sirve de instrumento de apropiación del mundo y lo eleva —simbólicamente— hacia la revelación, la aspiración y el acto creativo.

Como *procedimiento*. El arte es un instrumento de aprendizaje, una serie de pasos para alcanzar fines específicos, un método de enseñanza. Su valor en la educación reside en que brinda un conocimiento del mundo desde la aportación de una experiencia individual y por tanto única (Eisner, 2015). Impacta las emociones, cohesiona al ser, revela lo inefable y amplía la

conciencia. Roa Suárez (2007) explica el concepto del arte como ese conjunto de reglas que permite, desde la originalidad, estética, sensaciones, contexto sociocultural, hacer algo “bien”. Lo describe además como una experiencia transcendental que enmarca lo humano, que desde la óptica del autor es una lectura y escritura que conmueve con intensidad.

Como *herramienta*. Vecchi (2013) aborda al arte, sí como esas herramientas, pero también como los materiales que posibilitan experiencias de vida en las que convergen múltiples formas de comunicar: musical, corporal, verbal, visual, auditiva. El arte es entonces una herramienta de intercambio que permite adquirir conocimientos, una estrategia metodológica para la enseñanza-aprendizaje. Posee valía como agente modificador de la realidad y como vínculo con el contexto sociocultural (Carretero Gutiérrez, 2004). Arnheim (1993) lo considera el centro del proceso educativo en tanto es un agente para que el sistema sensorial, la percepción, la creación, la interpretación y el significado se conviertan en recursos para el desarrollo cognitivo. A su vez, un aliado didáctico para el desarrollo de la labor educativa, es decir un mediador muy útil para transfigurar la realidad (Moreno, 2010).

Cabe puntualizar que, como instrumento, el arte se vale de la creatividad para permear la enseñanza-aprendizaje. Carevic Johnson (2023) hace un estudio en el que explica que es un concepto muy profundo, va desde una manera de solucionar los desafíos del día a día, desarrollando con ello el potencial individual, hasta una habilidad fundamental para crear de la nada. Como condición necesaria, comenta la autora, la creatividad “empuja” al ser a huir de lo obvio, modificando con ello su visión del entorno, sus relaciones y su necesidad de expresión. Un ser creativo se permite explorar el cambio desde la percepción, tolera la ambigüedad conceptual y maneja asertivamente el desorden configurativo. De ahí que el pensamiento creativo sea, en parte, la capacidad que permita a las personas leer al interior de las cosas.



Aunado a lo anterior y tomando como referencia los pasos del método que Acaso (2018) propone para sus “Pedagogías invisibles” —detectar, analizar y transformar—, los cuales como menciona la autora “son una guía que nos dirige al lugar deseado” (p. 132), y tejiéndolas desde la perspectiva de una lectoescritura con arte, se presentan las siguientes líneas de acción propias de esta investigación:

- *Detectar* + LEA: Encontrar la causa. Consiste en reflexionar descriptivamente — desde el macrocontexto hasta los microelementos que intervienen— en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje lectoescritural para buscar, reparar, proponer nuevas formas de abordaje. Es importante dejar la costumbre y la repetición de lado, para percibir, repensar, múltiples posibilidades para resolver un problema.
- *Analizar* + LEA: Examinar a detalle. Una vez identificados los elementos a estudiar, se procede a analizar su significado discursivo dentro de la práctica cotidiana de la enseñanza-aprendizaje lectoescritural. De esta manera desde múltiples ángulos se perfilan interrogantes que cuestionen la violencia simbólica, el currículum opaco, el lapsus psicológico, la direccionalidad y la performatividad del discurso.
- *Transformar* + LEA: Trazar el plan. Detectar y analizar carecen de sentido si no surge el plan de actuación. Mismo que intenta buscar nuevas fórmulas a través de la resolución de problemas de la vida cotidiana: su territorio; con la finalidad de sortear el victimismo crítico: protestar sin proponer soluciones lectoescriturales acordes.

La lectoescritura con arte se convertirá en una forma de acercamiento contextual, reflexivo y generador de conocimiento. Con aportes desde lo visual y creativo, lo sensible y experiencial, lo cultural e histórico. Se trabajará desde la percepción y sensación, en relación con

el territorio y la comunicación, involucrando pensamiento y acción corporal como parte de un proceso orgánico (Read como se citó en Calvo, 2012).

**1.1.2.1. Encuadre LEA.** Lectoescribir con arte será una suerte de *extradisciplina*: complementaria y/o compensatoria a la preparación académica, que aporte pensamiento artístico desde una postura crítica y creativa, experimental y experiencial, ideológica y territorial, al docente y al aprendiente. Una tendencia en la que el arte se convierte en la base del acercamiento lectoescritural de manera orgánica e integral. La cual recupera el saber que adquiere el sujeto desde distintos contextos de aprendizaje: formal —sistema educativo reglado—, no formal —propuesta organizada de educación extraescolar—, e informal —otras realidades culturales— (Belén Martín, 2014). Y que a su vez teje transversal y transdisciplinariamente los campos del conocimiento dando sentido y significado real a lo que se lectoescribe.

Es desde esa perspectiva flexible, curiosa y vivenciada que se percibe la lectoescritura como *metadisciplina* —hibridación con otras disciplinas—. Misma que posee las siguientes particularidades que quedan definidas operativamente a continuación:

- *Adaptabilidad.* Capacidad de adaptarse y abordar cualquier temática lectoescritural desde diversos campos del saber de manera efectiva y contundente.
- *Flexibilidad.* Versatilidad que brinda formas de hacer las cosas; múltiples caminos para realizar algo. Plantea preguntas, respuestas y soluciones diversas a la problemática lectoescritural.
- *Multidisciplinarietàad.* Integra varias disciplinas con sus métodos y técnicas, conceptos y enfoques, utilizándolas como herramienta de intervención, construcción y creación lectoescritural.

También se puede ubicar como una forma de *enseñar-aprender haciendo*, la cual: (a) flexibiliza los conocimientos; (b) incentiva la curiosidad, el asombro y la sorpresa; (c) vivencia lo narrativo. Misma que encuentra sustento en la labor creadora como ese impulso que genera algo nuevo, ya sea material, cognitivo, emocional, algo propio del ser humano: individuo que contribuye a crear y modificar su realidad (Vygotsky, 2005). Esta perspectiva implica (des)aprender por simulacro: descriptiva, aburrida, contemplativa y repetidamente; y aprender por experiencia: narrativa, experimental, placentera y participativamente (Acaso, 2013).

Esto conlleva también a considerar a la lectoescritura como una *estrategia* —arte para dirigir un asunto (RAE, 2022)— para formar lectores en entornos digitales de la educación media superior. En la que se parte del arte para explorar las múltiples maneras de aprender y los variados caminos para hacerlo, no existe solo una posibilidad de comprender y apreciar porque cada ser responde a sus propias potencialidades, construye su conocimiento y lo pone en acción.

La lectoescritura mediada por el arte se aborda desde lo lingüístico, psicolingüístico y sociolingüístico a partir de la perspectiva de Cassany (2014), buscando la relación intrínseca entre la teoría y la práctica desde una creación con sentido. Ésta propicia la articulación entre lo artístico como un proceso relacional y situacional, la experiencia en tanto es receptiva-interpretativa y la operatoria, que posibilita la esfera constructiva-creativa, como lo aborda Belén (2019). Se incorpora también el ámbito visual y creativo, sensible y experiencial, contextual, cultural e histórico que propone Eisner (2015).

De esta manera, se adquieren otros matices en beneficio del docente y aprendiente, planteados desde la visión artística de Eisner, pero que se inscriben en un contexto focalizado a la práctica lectoescritural, tales como los siguientes: (a) activar la sensibilidad; (b) acceder a lo inefable y visionario; (c) potenciar las capacidades humanas; (d) vivificar lo concreto; (e)

cambiar el sentido; (f) cohesionar; (g) redescubrir (Eisner, 2015). Dichos elementos se traducen en acciones que delimitan un proceso lectoescritural personal y habitado de diversas maneras de acuerdo con el sujeto habitante, pero que también posee un carácter social tan profundo que propicia la construcción de redes de lectoescritores.

Es decir, las características de una lectoescritura con arte se habitan desde lo individual —curiosidad, creatividad, imaginación, experiencia, práctica—, aunque su efectividad sea visible al operar en colectivo —pertenencia, comunidad, compartir, responsabilidad social—, porque el ser humano es historia, está hecho de historias, cuenta y comparte historias, perdura a través de ellas: las transmite, manipula, dejando su huella; y requiere al otro para lograrlo.

Fundamentándose epistemológicamente, la lectoescritura con arte aporta (a) conocimiento útil; (b) explora posibilidades desde diferentes especialidades artísticas; (c) muestra adaptabilidad en diversas disciplinas académicas; (d) permite la fusión entre especialidades artísticas y distintas estrategias de investigación (Marín-Viadel y Roldán, 2019).

Además, posibilita el dinamismo, interactividad, intercambio, proponiendo e interrelacionando tres elementos en la práctica lectoescritural: (a) al *artista-hacedor-realizador-productor*; (b) a la *obra-objeto-acontecimiento*; y (c) al *público-espectador-interactor-usuario*. El artista es un productor, mediador que induce y proyecta. A la obra se le considera como proceso abierto, incompleto y dinámico en interacción e intervención dinámica. Y el espectador es un participante de esa obra, la habita y afecta (Belén, 2019).

El lectoescritor entonces será ese artista: el que hace, realiza y produce, y que a través de un proceso —arte como sucesión de fases—, construye una obra, un objeto, una experiencia, para un público específico: espectador, lector, usuario. La intención es generar una interrelación situacional que adquiere valor y sentido en la práctica social. La obra será la que perdure, pero

como un proceso abierto, incompleto y dinámico que está en continua acción y transformación; y el espectador, el que la interviene y “afecta”, siendo así que se requiere de un lector que complemente la obra y, por supuesto, el punto de vista de éste para interpretarla.

**1.1.2.2. Enfoques lectoescriturales.** Para lograr su cometido, la lectoescritura con arte requiere de líneas de acción que den cabida al trabajo autónomo y colectivo. Se requiere que éstas, de cierta manera, hagan frente a la mala estima que a nivel cultural se le tiene a la lectoescritura, ya que se le asocia con procesos aburridos, complejos y tediosos; percepción que la aleja de una experiencia positiva al alcance de cualquier persona. Por tal, LEA contempla y teje los siguientes enfoques lectoescriturales: por placer, creativo, con sentido y significado, para la responsabilidad social y digital, los cuales quedan mayormente explicados a continuación.

*Por placer.* Valverde Riascos (2014) afirma que la lectura conlleva siempre un proceso de aprendizaje aun cuando sea no intencionado. Es decir, cuando se lee por placer se está incidiendo directamente en la adquisición o aumento de la habilidad lectora, estableciendo un puente entre los elementos textuales y los saberes e intereses del lector. Esto implica que, a mayor concordancia entre ellos, la interacción texto-lector será más exitosa y recurrente. Leer por placer entonces, —sin “romantizar” el término— requiere de cultura y motivación, habilidad y atención, inferencia e interpretación; así como de integración y hábito, atención y ritmo, tiempo y disciplina, esfuerzo y constancia. Incrementar la lectoescritura asidua o por placer, dice Ramírez Leyva (2015), es reflexionar sobre sus obstáculos y complejidades. Se requiere cultivar al lector autónomo, aquel que puede experimentar placer y descubrir la importancia de la lectura como experiencia. Para lo cual se demanda una interiorización que provoque alguna reacción, desde una catarsis hasta un desagrado (Peña González, 2019).

Es importante explicar que una lectura por placer para los fines específicos de esta intervención se relaciona mayormente con el gusto de sentirse cómodo frente al texto — eliminando las tensiones conductistas, presiones academicistas, juicios de valor, etiquetas obstruivas— desde lo personal para lectoescribir en conjunto. El término se relaciona con priorizar la experiencia de vida como un medio para abordar e interactuar un escrito, “salir del texto para entrar en el (con)texto” (Alfaro López, 2022, p. 177), valorando la lectura y escritura que fluye desde la imaginación, la exploración, la evocación (Morán Oviedo, 2015) y la creatividad. De esta manera, los intereses personales, la curiosidad, se vuelven motores de goce —disfrute y satisfacción— para lectoescribir.

Para lograr este tipo de lectura desde una perspectiva didáctica-educativa, Morán Oviedo (2015) propone seis consignas: (a) tomar en cuenta los intereses de los alumnos; (b) fomentar la elaboración de textos libres; (c) problematizar las situaciones lectoescriturales; (d) repensar la estrategia de corrección de textos; (e) redimensionar la evaluación; (f) retroalimentar en “comunidad auténtica” alrededor de componentes emocionales y personales. De igual modo, una lectoescritura por placer, gozosa, requiere de una movilización integral, desde el intelecto y el afecto, con el cuerpo, en comunidad.

Dezcallar et al. (2014) aseveran que al leer por placer se le otorga valor a la lectura, reforzando con ello la habilidad lectoescritural. Entendiendo a ésta como aquella que se realiza fuera de los márgenes académicos, motivada por la decisión y libertad recreativa. Contraria a la instrumental o impuesta, que está mayormente relacionada con la homogeneización de los procesos lectores y con el dominio de las habilidades informativas y comunicativas desde una perspectiva política en la educación. Encontrando incluso correlación: a mayor tendencia a

lectoescribir por placer, mayor rendimiento académico; incluyendo cualquier campo curricular, lo que prueba que aportan beneficios incluso en asignaturas “no lingüísticas”.

Por tal, se requiere un cambio de postura, de una *eferente* o escolarizada a una *estética* y mayormente emotiva, una que conlleve lazos fuertes y poderosos cuya finalidad sea producir placer (Peña González, 2019). Aunada también a las relaciones interpersonales como motor para la interacción social (Gardner, 2015) ya que juegan un papel preponderante. Y por supuesto al territorio, ese espacio que se habita desde la lengua pero que se desborda en múltiples direcciones ancladas a un tiempo-espacio específico.

*Creativo.* Se considera a la creatividad como un medio para la transformación educativa que está presente en todas las fases de la vida: cultivable y perfeccionable; un proceso dinámico no lineal que posibilita las ideas originales que son de utilidad; una fuente de nutrientes para las capacidades personales. La cual desvela un camino para potenciar las destrezas, conocimientos e ideas nuevas. A través de la creatividad se desarrolla el pensamiento original, sin deslindarse de lo disciplinar, la objetividad y el dominio práctico. Su motor es el afán por descubrir y la pasión por el trabajo en sí, así como la motivación y el cumplimiento de propósitos (Robinson, 2016).

Para Álvarez Rodríguez (2009), la escritura creativa no sigue recetas, se basa en modelos mayormente motivacionales. Desde esta propuesta nace una relación lúdica, de experimentación, práctica y experiencia estética con el lenguaje. El impulso inconsciente como catalizador nutre a la imaginación. Se activa el pensamiento divergente, la irracionalidad, la asociación libre, para multiplicar las alternativas creadoras. Este tipo de escritura es autónoma, poética, verbal y no verbal; permite otro tipo de lecturas; y brinda valor a la oralidad y a la reescritura.

Zaraza (2006) afirma que “escribir es una actividad creativa” indispensable para comprender (como se citó en Álvarez Rodríguez, 2009, p. 4), ya que es un acto de

(re)elaboración del mundo. La creatividad permite combinar distintos campos del saber, asociando, comparando, permutando, con inferencias. De esta manera una lectoescritura creativa permitirá transformar lo vivido en una realidad propia. Lo cual inevitablemente empujará al sujeto hacia un desarrollo intelectual y crítico congruente con sus necesidades.

*Con sentido y significado.* Lectoescibir es un proceso complejo que se vuelve mayormente distante si no se encuentra en él una intención. Por lo que una lectoescritura con sentido y significado es una vía para dar cuenta de la realidad del mundo de acuerdo con múltiples factores socioculturales, históricos, lingüísticos, territoriales. Construyendo nuevos saberes, significados y canales de aplicación desde la participación, la integración del conocimiento y la potencialización del aprendizaje significativo.

Valverde Riascos (2014) afirma que derivado de las actividades básicas: hablar, escuchar, leer y escribir, se requiere un fortalecimiento funcional de éstas para el desarrollo del ser. Para lo cual parte de la articulación de la lúdica, la participación y la integración, con la finalidad de generar aprendizajes significativos. La autora refiere que leer demanda una comprensión previa del mundo: seres y procesos. Posteriormente será momento de encontrarse con el texto escrito y desde ahí cobrará sentido y significado, cimentando bases sólidas para la adquisición del gusto por la lectura y la escritura.

*Para la responsabilidad social.* En este sentido, el Aprendizaje-Servicio (ApS) es considerado un enfoque educativo innovador que tiene como finalidad generar una transformación educativa que favorezca el fortalecimiento del binomio: éxito personal y compromiso social, con miras a ser inseparable. Tiene que ver además con buscar el papel activo del aprendiente en su aprendizaje integral e integrador. Mismo que debe ser más que contenido



conceptual, necesita estar complementado con el tipo procedimental y actitudinal. Vinculando así el aprendizaje con la realidad y sus necesidades (Martínez Odría y Carrascosa Piñel, 2019).

A partir del enfoque ApS se puede ligar la comunidad, el aprendizaje y el compromiso social, desde lo concreto y práctico, reforzando lo aprendido y dándole sentido. Si desde lo que se lee, se logran trabajar las necesidades reales del entorno para buscar una mejora y por tal una calidad de vida óptima, la lectura no resultará ajena. Esta filosofía educativa sirve de eje integrador tanto de la docencia como de la investigación, transferencia y responsabilidad social, ya que aprendizaje curricular y el entorno se unen. Como recurso se vuelve el motor de cambio para el desarrollo social y sostenible, para el compromiso comunitario, la justicia social y los aprendizajes transferibles y duraderos (Martínez Odría y Carrascosa Piñel, 2019).

*Digital.* Cassany (2005) reporta que hacia 2005 ya existían 1000 millones de internautas, perspectiva que desde entonces requería de una reorganización de los usos discursivos: cambios, adecuación y resistencia. Para el 2021, los usuarios de internet alcanzan los 4.660 millones de personas, equivalente a un 59.5 % de la población. Para 2023, el número crece un 1.9 %, llegando a los 5.160 millones, es decir a un 64.4 % de la población mundial. Es importante destacar que México se coloca en el lugar número 40 por su porcentaje de penetración de internet, que es del 78 % (Galeano, 2023). Se percibe entonces cómo el consumo de internet se afianza convirtiéndose en un hábito y un hábitat que no se le puede ignorar, pero sí manipular. Con éste surgen de manera gradual pero constante, los géneros electrónicos nuevos, tanto de interacción sincrónica —chat, juegos de simulación— o asincrónica —foros, web, revistas electrónicas—. Cada uno con parámetros pragmáticos, discursivos y verbales igualmente novedosos.

Al plantear un trabajo en nivel medio superior y superior, se debe asumir la relación del grupo con los entornos digitales, debido a la etapa de desarrollo en la que se encuentra y a la presencia tecnológica imperante. Por lo que utilizar como canal a los entornos digitales es una opción viable. Además, desde la virtualidad la lectoescritura adquiere cualidades tales como acción, intervención, participación, colaboración y personalización. Las pantallas involucran mente y sentidos; el texto se adapta al lector, se conecta con él. La lectura y la escritura se hacen sociales, su campo de acción es público y visible sujeto a las nuevas convenciones de la sociabilidad en redes. El lector-escritor multiplica su actividad, se implica en los procesos de creación y difusión, coexiste dentro de una economía de la atención, de la expresión y del alfabetismo digital (Cordón García y Gómez Díaz, 2019). El esfuerzo creativo e interpretativo aumenta en un mundo en el que cualquiera puede ser autor.

**1.1.2.3. Formación de lectoescritores.** Tomando en consideración que la lectoescritura está vinculada en todo momento al crecimiento integral, es necesario comprender el nivel con el cual se trabaja la propuesta de intervención para plantear adecuadamente las estrategias de formación de lectores. Esta intervención se enfoca en dos etapas de desarrollo específica del ser humano concebidas como construcciones sociales: adolescencia —entre 12 y 18 años— y juventud —entre 15 y 29 años—. Éstas se caracterizan por un desarrollo cognitivo e intelectual en constante cambio, definido por el razonamiento social, los procesos identitarios individuales, colectivos y societales, y las intensas transformaciones físicas, biológicas y psíquicas. Mismos que le aportan al ser la comprensión de sí mismo, posibilitando sus relaciones interpersonales, los vínculos institucionales y las costumbres sociales (Dávila León, 2004).

Para los fines propios de esta intervención, ambas etapas convergerán en un solo concepto: jóvenes. Cortés et al. (2022) afirman que ser joven significa que el sujeto está inserto

en una categoría y concepto que se instala plenamente en la segunda mitad del siglo XX. El cual comprende una serie de actitudes, formas de pensar, vivir, sentir, interactuar en, por y para el mundo. Los autores consideran —al igual que la investigación— que esta parte del desarrollo humano comprende desde los 14 hasta los 29 años, información fundamentada en los estudios sobre las juventudes en la era digital de Feixa (2006).

Los jóvenes transitan un periodo de vida entre la infancia y la adultez, el cual será considerado como un elemento discursivo apuntalado en un contexto y tiempo específicos. En el que el joven será el actor social de sus prácticas cotidianas y del desenvolvimiento de éstas en un sistema social y cultural. De esta manera el trabajo lectoescritural contemplará sus territorios como sectores sociales que precisan un espacio determinado y la pertenencia que tienen hacia él. Es decir, cómo lo habitan, piensan, representan y lo apropian (Cortés et al., 2022).

Por tal motivo, se considera que, mientras se transforman afectivamente, los jóvenes requieren para su desarrollo fomentar su habilidad social, gestar nuevas relaciones, adquirir roles sociales y socializar. Y que además en la búsqueda por su identidad, se desvinculan familiarmente oponiéndose a las normas, entran en crisis debido a las tensiones y presiones que vulneran su personalidad (Dávila León, 2004). La lectoescritura con arte busca brindarles herramientas que les permitan construir sentido desde su experiencia de vida ligada a la cultura escrita y a través de intereses genuinamente personales.

Con base en lo anteriormente descrito, la lectoescritura con arte se centra en formar lectoescritores de educación media superior y superior, construyendo un canal catártico para deshilar sus problemáticas —detectar—, reflexionar sobre sus posibilidades —analizar— y proponer posibles soluciones —transformar—. Con la finalidad de construir una práctica

lectoescritural más significativa para los jóvenes se propone, específicamente para esta intervención, atender los siguientes conceptos clave:

1. *Curiosidad.* La desidia y el aburrimiento son obstáculos por demás importantes en el proceso lectoescritural. Están ligados a la complejidad y al esfuerzo, al gasto energético y temporal. El joven se sentirá incentivado si las opciones que tiene son múltiples y diversas, de ahí que el arte y los procesos creativos sirvan como puente para atraer y fijar su atención, ofreciéndole un sinfín de posibilidades autónomas de creación.
2. *Pertenencia.* Construir un espacio de acción gozoso, al que el joven pueda asistir por placer, sin premios o recompensas de por medio, es de vital importancia. Posibilitar ese lugar en el que se sienta seguro, en confianza, sin presiones, calificaciones o juicios de valor provenientes de la mirada adultocentrista, será una acción encaminada a que forme parte de un grupo diverso, multidisciplinario, en el que siempre tendrá un lugar especial por el hecho de ser único e irrepetible.
3. *Compromiso.* La obligatoriedad no es un medio viable para esta propuesta. Fomentar el sentido y significado autónomo del trabajo desde la toma de acuerdos sí que lo es. El joven debe sentirse seguro, sabiendo que su percepción de la realidad será escuchada, que sus intereses son valiosos, y que su aporte es de indiscutible valor por ser irremplazable. Se comprometerá con el proyecto en tanto sea él quien dirija su camino hacia sus *hobbies* o pasiones. Una vez encaminado será más fácil guiarlo, apoyándolo en su desarrollo lectoescritural.
4. *Participación.* A sabiendas de que la voz personal es importante para el colectivo, el joven tenderá a escuchar(se) o silenciar(se). Se animará a participar o se cerrará por completo. Estas acciones contrarias dependerán de la manera en la que se le invite u

obligue a hacer uso de su voz. La calidad y calidez serán de suma importancia para que logre vincular su narrativa oral con la lectoescritural, el sentido y significado con su responsabilidad social sin que sea un pesar. Por ello, un abordaje dialógico-horizontal será la opción más viable.

5. *Promoción.* No basta con desarrollar las habilidades lectoescriturales si no se crean redes de promoción de éstas, con el propósito de generar un tejido de encuentros, saberes y posibles relaciones creativas. El joven tendrá que ser exhortado a expresar, descubrir, abrir canales para decir, para practicar, para compartir su discurso lectoescritural. Socializar su esfuerzo le llevará a valorarlo, a conectar e intercambiar con otros.

A partir de los conceptos anteriores se intenta visibilizar diversas formas de conectar la lectoescritura con los jóvenes. Campos Benítez (2011) puntualiza que leer —y por ende escribir— requiere comprensión, si se lee sin entender, entonces no se está leyendo. De ahí que sea tan significativo que el joven sea curioso, busque pertenecer, se comprometa, participe y promueva sus procesos lectoescriturales. De esta manera estará aprendiendo a ser crítico pero propositivo, a dialogar reflexivamente, a enjuiciar desde una postura argumentada. El joven se cuestionará sobre su propia realidad, perfilando con ello su punto de vista frente al de la otredad.

Cabe mencionar que la educación en México está dividida en niveles y ciclos. Comienza con la educación inicial de 0 a 3 años, recientemente reconocida en la Reforma Educativa de 2019 (Martínez Vargas, 2019). Continúa con la educación básica, que se cumple en un ciclo de aproximadamente doce años. Ésta se conforma por preescolar, de 3 a 6 años, pasando por la primaria, que a su vez se divide en baja —7 a 9 años— y alta —10 a 12 años—; hasta llegar a la secundaria: 12 a 14 años. Posteriormente sigue la educación media superior, que se cursa en tres años, identificada también como la preparatoria o bachillerato: de 15 a 17 años; y la educación

técnica y tecnológica: 16 a 18 años (NEM, 2019). Finalmente, se encuentra la educación superior o universitaria, con diversos ciclos de hasta cinco años: de 18 años en adelante (INNE, 2018).

Se estaría entonces frente a un panorama educativo en el que se cubren alrededor de 20 años de estudio —contando desde preescolar—. Lo cual requiere un esfuerzo e inversión económica importante que en el mejor de los casos el aprendiente puede cursar y que, en un panorama más desolador, incita a la deserción. La máxima pérdida de aprendientes se registra en el tránsito de secundaria a media superior y durante el curso de la educación superior, por motivos socioeconómicos, familiares, de violencia e insatisfacción educativa (NEM, 2019). Continuar estudiando hasta el nivel superior se vuelve entonces un reto e incluso un lujo, ya que la escuela no asegura la obtención de un empleo, mejoras en la calidad de vida o un ascenso social democrático.

Este panorama educativo sirve de referencia para ubicar al grupo de intervención, conformado por los dos últimos niveles antes descritos: media superior y superior. Lo cual sitúa y ayuda a proyectar el trabajo hacia un perfil específico, ya que la práctica letrada varía y se sofisticada de acuerdo con el nivel educativo (Carrasco Altamirano et al., 2013). Es decir que cada grado requiere una alfabetización, el ingreso a una nueva cultura escrita, ya que leer y escribir, buscar, elaborar y comunicar conocimiento, no son los mismos en cada nivel. Y no solo gramaticalmente hablando, sino también en cuanto al desarrollo de ideas, desafíos discursivos propios y ante la responsabilidad frente a la institución (Carlino, 2003).

Con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en la educación media superior y superior, éste se fundamenta principalmente en el control disciplinar impuesto por las instituciones educativas. El cual mayormente se torna hacia la rigidez técnica e instrumental —utilidad y efectividad— de una currícula basada en la fragmentación de saberes y

no en la interacción de los campos disciplinares ligados a la cultura letrada. Es decir, que para desarrollar dichas habilidades se apuesta principalmente por el desarrollo de conocimientos, competencias y habilidades derivadas del campo curricular de lenguaje. Mismas que se basan en el empleo de un código formal que muchas veces queda fuera de su aplicación real, ya que se encuentra descontextualizado, ajeno, forzado, al ambiente en el que se desenvuelven tanto docentes como aprendientes.

Esto implica que se contribuye al analfabetismo funcional —leer y escribir sin perspectiva crítica— dejando de lado el empoderamiento individual a través de la interacción con la lengua escrita (Romo Sabugal, 2021). Por ello, es necesario generar propuestas que apropien el contexto y la cultura letrada de diferentes formas, no solo en cuanto a las reglas gramaticales o competencias disciplinares establecidas en los planes y programas de estudio. Se busca que más allá de señalar y atender las dificultades sintácticas y semánticas, se influya desde la lectoescritura en la manera real de ver y entender el mundo (Avendaño Guevara y Balderas Gutiérrez, 2022).

### ***1.1.3 Entornos digitales***

Para fines operativos de este proyecto se considera a los entornos digitales como un espacio virtual conformado por plataformas, aplicaciones y redes que posibilitan la interacción social. Cordon García (2018), basado en un estudio de Karsenti (2007), refiere en cuanto a los entornos digitales ciertas consideraciones que los definen y caracterizan. Entre ellas las más relevantes para el estudio son (a) interactividad; (b) acceso libre; (c) consulta de palabras y contextualización; (d) búsqueda; (e) individualización; (f) aprendizaje; (g) actualización; (h) variedad; y (i) almacenamiento.

Si bien la intervención está dirigida a la población de educación media superior y superior como se menciona con antelación, no es ningún secreto que los jóvenes experimentan la adquisición de información y la socialización desde sus diversos dispositivos. Si se planea reflexionar y generar conocimiento lectoescritural con y para jóvenes no se puede dejar de lado la virtualidad. Lluch (2014) comenta que la lectura y escritura virtuales brindan satisfacción a los adolescentes. Esto debido a que transforman los saberes académicos en aprendizaje tangible dentro de espacios de comunicación con el mundo real desde el virtual.

De esta manera, el joven valorará la trascendencia como una posibilidad, desde la generación de una nueva forma de percibirse, de verse a sí mismo, hasta sus relaciones de sociabilización dentro de una comunidad de colaboración y competición. Es dentro de este nuevo panorama que la lectoescritura se vuelve más visible y reactiva, se comparte, se muestra, y se comenta. Las comunidades lectoras no nacen de la escuela, incluso se acercan a textos diversos, no solo los académicos, y se reconstruyen constantemente, son dinámicas y nada estáticas. Las redes sociales se convierten en canales de promoción de la lectura dentro del contexto juvenil.

Y es que los jóvenes les otorgan un uso creativo a las redes sociales, se transforman en verdaderos exploradores digitales y en audiencias interactivas. Desarrollando al mismo tiempo habilidades de investigación, creando comunidades virtuales de lectura y construyendo espacios de comunicación. Se convierten en lectores de conversaciones principalmente. Deambulan por múltiples plataformas, crean espacios, propician el protagonismo y la visibilidad, son expertos y líderes de opinión. El espacio virtual se vuelve un lugar al cual pertenecer y por el cual sentir afecto. Al compartir sus aficiones se socializa la lectoescritura; no hay fronteras, no existe el tiempo como barrera, el acceso está permanentemente abierto (Lluch, 2014).



Scolari (2008) menciona que las tecnologías digitales no pueden considerarse únicamente como instrumentos, máquinas, ya que están inmersos en una cultura digital que implica a todos los significados y sistemas que ofrecen. De ahí que, como medio de comunicación, el espacio digital, tiene valor social, cognitivo, transformador de la percepción humana del mundo. En este sentido, los jóvenes como usuarios se encuentran en constante reprogramación, hipermediándose —comunicándose digitalmente, interactivamente— desde la producción, el intercambio y el consumo simbólico a través de múltiples lenguajes interconectados en diversas plataformas colaborativas. Se enfrentan a una red de documentos interconectados, a un cambio de textualidad y de consumo audiovisual. Todo esto conlleva nuevas percepciones espaciotemporales relacionadas con las tecnologías móviles, que se convierten en el área de modelaje e influencia más transitada: el ciberespacio.

De esta manera, con los entornos digitales, la lectura se ha volcado a lo social, es más ecléctica: formas variadas de intervención que transitan por diversos soportes. La presencia de comunidades lectoras, clubes y aplicaciones de lectura digitales emergen ante la necesidad de un nuevo usuario. El libro muta y aparecen diversos soportes para interactuar con él. La gestión del conocimiento cambia, se edita y comercializa diferente. Tamblyn (2012) expone que la transición a la lectura digital es vertiginosa. Si bien cambia el panorama, pero no la esencia, la preocupación sigue latente: llevar historias e ideas a los lectores, conectar al autor con el lector.

Este autor menciona también que derivado de la presencia de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), la vida se ha modificado — y ampliado con el uso de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizajes Digitales (TICCAD). Desde cómo se percibe hasta la interacción en el medio. Por eso menciona que es necesario promover el desarrollo de habilidades para ser usuario de la información digital, tales

como (a) aptitud para resolver problemas en contexto; (b) educar desde una pedagogía activa centrada en el estudiante; (c) análisis, gestión, recuperación y evaluación de la información electrónica; y (d) mejora de la infraestructura y la ciberseguridad de la información y las comunicaciones. Ya que la diversidad tecnológica ofrece muchas posibilidades, pero demanda, a su vez, múltiples habilidades.

**1.1.3.1. Narrativa transmedia.** Al trabajar con jóvenes y utilizar los entornos virtuales como espacio de acción, es importante sumar otro concepto clave para este proyecto de intervención: la transmedialidad. Scolari y Establés (2017) la definen como la convergencia de medios cargados de contenidos para una generación de consumidores: recolectores de información. Cada medio aporta desde su autonomía a la construcción del mundo narrativo transmedial. De esta manera se está intentando saciar la necesidad de historias contadas desde múltiples medios. El espectador o fan tiene una importancia vital, ya que coopera activamente en el proceso de expansión transmedia. Aparece el prosumidor, aquel que produce y consume.

Scolari (2013) se refiere a ella como un escenario de conversaciones que transforma los procesos de producción y consumo. Dice que es un tipo de relato que se despliega entre medios y plataformas para comunicar. El consumidor posee un rol activo en el proceso de expansión de la información, es decir, que la audiencia se convierte en un protagonista de la narración. Desde su visión, la transmedialidad se prevé desde el inicio, con lo cual se asegura una visión única y sin fracturas del mundo que se desea narrar. Jenkins (2009) acuña el concepto refiriéndose a los múltiples canales, la convergencia de medios, en los que fluyen los contenidos.

Lugo Rodríguez (2022) afirma que las narrativas transmedias se originaron en la esfera del entretenimiento, pasando de inmediato a formar parte de la educación informal de los seguidores. Las cuales fungen como una oportunidad para ampliar el conocimiento, pero también

como una brecha profunda que se origina de la falta de oportunidades. Éstas se basan en tres pilares: cultural, narrativo-lúdico y tecnológico. La lógica transmedial, nos dice la autora, asume que ninguna obra está cerrada, sino que cambia, se reordena, expandiéndose permanentemente. Es un proceso que se dispersa a través de múltiples canales en el que cada uno contribuye para procurar una experiencia unificada y coordinada con el espectador.

En el aula, el aprendizaje transmedia queda visibilizado desde tres estrategias: (a) integrar los medios y formas de comunicación transmedial en la educación; (b) valorar la narrativa, imaginación, simulación, especulación y emociones en los procesos de aprendizaje; (c) dialogar y no replicar con las prácticas culturales de producción y participación. Es así como el proceso lectoescritural que se genera en torno a comunidades y géneros transmediales se relaciona con la producción, participación e identidad (Lugo Rodríguez, 2022).

Lugo Rodríguez (2022) se refiere también a un término de gran relevancia: la *transalfabetización*. La cual define como la competencia que posibilita la lectura, escritura e interacción a través de múltiples plataformas, herramientas y medios. Lo impreso dialoga con lo digital, la ecología de saberes impera, los medios se conjugan y permiten distintos modos de comunicación. La narrativa transmedia será vital durante la intervención, ya que se trabajará desde la virtualidad, en la generación de productos audiovisuales diseñados para diversas plataformas.

Jenkins (2009) afirma que el ser humano ha entrado en una nueva era de convergencia de medios. Lo cual vuelve inevitable que exista un flujo importante de contenidos a través de múltiples canales, con ello se puede disfrutar una historia a partir de varios medios. Trabajar con jóvenes implica un intento inmersivo en la cultura digital que consumen y los atrapa día a día. Es

así como para este proyecto de intervención la narrativa transmedia se basará en tres pilares: cultural, narrativo-lúdico y tecnológico.

Aunado a lo anterior, el proceso lectoescritural que se genera en torno a comunidades y géneros transmediales se relaciona con el hecho de producir desde la propia identidad para la participación social (Lugo Rodríguez, 2022). Es decir que el proceso comunicativo se desarrolla con la presencia del triángulo: recepción, producción y participación dentro de una práctica sociocultural y un contexto determinado. Es además un proceso que se dispersa a través de múltiples canales en el que cada uno contribuye para procurar una experiencia unificada y coordinada en el espectador. Comprendiendo que ninguna obra está cerrada, cambia, se reordena, expandiéndose.

A través de la narrativa transmedia se busca vincular la lectoescritura con arte con los ejes de la alfabetización digital: instrumental o práctico, cognitivo-intelectual, sociocomunicacional, axiológico y emocional (Guillén, Ascencio y Tarango, 2016, como se citó en García Ávila, 2017). La finalidad de ello es formar lectoescritores, ‘enganchándolos’ desde su interés digital en pro de su mejora continua, y que como afirma Scolari (2008): “Si cada texto crea a su lector, cada tecnología engendra a sus usuarios.” (p. 259), y es en este sentido que crear una narrativa digital permitirá utilizar al ciberespacio como un lugar, un espacio, un mundo, para lectoescribir.

Es así como, para este proyecto de investigación, el material transmedial, conceptualizado como práctica social en un contexto determinado, se dispersará en los siguientes canales para la experiencia unificada:

1. Cognitivo-intelectual. A través de la producción narrativa-lúdica, para la participación textual, obteniendo como producto una Revista Virtual Juvenil (RVJ).

2. Instrumental o práctico. Desde la recepción cultural, para la creación verbal y audiovisual; música e imagen, cuyo producto será un podcast que permitirá conocer a los colaboradores de la RVJ.
3. Sociocomunicacional. Mediante la participación tecnológica, para el trabajo desde la identidad, utilizando las redes como medio de interacción.

De esta manera, con la construcción de una narrativa transmedia se busca estimular la participación, el empoderamiento, el diseño de significado, la producción de conocimiento y cultura, así como la gestión de la participación interna y externa. Apuntando a una mayor presencia de interacción y elementos multimedia, a la facilidad de búsqueda de información y a la expresión multimodal. Con la finalidad de promover el aprendizaje en contextos no formales, rompiendo esquemas tradicionales de educación e incentivando al espectador o fan a que comprenda que tiene una importancia vital, ya que coopera activamente en el proceso de expansión transmedia: es el prosumidor, aquel que produce y consume.

**1.1.3.2. Material audiovisual.** El uso del internet se origina en los noventa y se intensifica para el año 2000, específicamente en la segunda década, en relación con los procesos educativos ligados a la pandemia. La utilización del espacio virtual como un medio para transmitir conocimiento requiere de ciertas consideraciones, tal es el caso de las herramientas tecnológicas, plataformas digitales, diseño instruccional y creación de contenidos digitales. En cuanto a los contenidos, es importante hacer referencia a la capacidad de crear, integrar y relaborar material relacionado con la programación educativa y que a su vez atienda los criterios de derechos de autor (Jerez Heredia et al., 2023). Es por ello por lo que trabajar la lectura y escritura en entornos virtuales considera a la interacción, multimedialidad e hipertextualidad para presentar los contenidos.

De ahí que sea importante destacar que para este proyecto de investigación se elige la elaboración y montaje de un número de una revista virtual que implica la proyección, construcción y difusión de material audiovisual. Esto debido a que una revista es un producto lectoescritural, pero llevado a la virtualidad, implica una serie de acciones para convertirlo en un producto leído y compartido. Barros Bastida y Barros Morales (2015) definen a los medios audiovisuales como aquellos que tienen como objetivo comunicar socialmente un mensaje específico y que están relacionados con la imagen y el audio.

Por lo que se refiere a la *imagen* para la intervención, se planeó la generación de ilustraciones, fotografías, dibujos, collage, y otros registros propios de las artes visuales, que acompañen los textos elaborados. En cuanto al *audio*, se consideró la construcción de una pieza musical para la revista y audios de lectura en voz alta realizados por los mismos jóvenes que escribieron sus textos con la finalidad de cubrir necesidades especiales para públicos con algún tipo de discapacidad visual; además de fomentar la práctica de la lectura en voz alta.

La construcción del material audiovisual se perfila para que los integrantes del proyecto de intervención puedan (a) analizar y reflexionar sobre la realidad que se habita comunicando su punto de vista; (b) investigar y sintetizar información sobre aquello que es de su interés; (c) contribuir a la generación de conocimiento a través de la lectoescritura dentro del proceso de realización de una revista virtual; (d) experimentar creativa y artísticamente con el diseño de contenidos audiovisuales; (e) interactuar con la lectoescritura en entornos digitales a través de una narrativa transmedia.

A su vez, para que desarrollen, fortalezcan y/o potencien su (a) disposición para el trabajo individual y grupal; (b) curiosidad, creatividad e inventiva; (c) habilidades lectoescriturales desde el interés personal; (d) capacidad de compartir experiencias y punto de vista; (e)

responsabilidad, puntualidad y seriedad ante el trabajo; (f) perspectiva crítica y propositiva frente a la realidad; (g) pensamiento creativo, artístico, flexible y divergente; (h) capacidades para investigar, sintetizar, crear, generar y difundir conocimiento.

Es así como el proyecto de intervención valora no solo lo intelectual sino lo emocional; no solo la letra, también la imagen y el sonido; no solo el producto sino el proceso de construcción. Tomando en consideración que el grupo de intervención se conforma por jóvenes y es imperante ubicarlos en la realidad actual como verdaderos nativos digitales y visuales que proyectan su vida en torno a las redes sociales (Acaso, 2018). Jóvenes que requieren solventar su falta de interés lectoescritural con la sensación de pertenencia dentro de la cultura letrada, compartiendo aquello que tienen para decir (Cirianni, 2014). Por tal motivo, la lectoescritura con arte hace hincapié en la construcción acompañada, autónoma, colectiva, de material audiovisual, como discurso trascendental y complementario al textual.

**1.1.3.3. Cartografía lectora digital.** Fernández Fígares-Campos y Martos Núñez (2014) aseveran que una cartografía lectora permite entrar en contacto con el núcleo de interés tanto literario como cultural ubicado en un espacio concreto, con la intención de promover la lectura en un grupo determinado. Por su parte, Uribe-Lotero et al. (2017) la definen como un recurso metodológico para comprender las relaciones en el contexto socioeducativo a partir de la perspectiva particular de cada individuo. Además de ser incluso una herramienta de diagnóstico para la transformación social, ya que permite comprender las condiciones educativas de cierto grupo. Dando como resultado una representación gráfica de la construcción simbólica inscrita en un espacio-tiempo determinado: sociograma o mapa social.

La cartografía lectora es a su vez un mapa que funge como guía para la formación de lectoescritores, el cual les permite recorrer diversos caminos en la búsqueda y apropiación de

lecturas. Es también una herramienta conceptual de exploración individual de los textos — elegidos, organizados y sistematizados— para ser seleccionado desde el interés personal. Además, es un instrumento interdisciplinario referencial que (re)construye y (re)significa el imaginario creativo del ser, con la finalidad de mejorar la capacidad de interpretación e integración de ideas (Dezcallar et al., 2014). Podría decirse de manera más sucinta que es el itinerario y material para su recorrido lector, dentro del cual explorará sus preferencias lectoescriturales, experiencia estética y cognitiva, guiado solo por su interés y placer lector.

Para los fines propios de este trabajo, se define a la cartografía lectora como la elección de una serie de contenidos lectoescriturales digitales hechos por jóvenes para jóvenes que reflejan la realidad íntima y el espacio cultural de quienes los elaboraron. De esta manera se estaría intercambiando una serie de saberes entre pares, con la intención de generar un acercamiento lector desde el interés, la identificación y el entendimiento. La finalidad es establecer las bases de una comunidad lectora que pueda realizar un recorrido personal dentro de un ambiente digital creado en común. De manera tal que cada lectoescritor sea responsable de la elección y construcción de su propia cartografía lectora. Para ello, fue indispensable que durante la intervención el interesado transitara tres momentos:

1. *Leer*. El joven de acuerdo con sus gustos y preferencias fue quien seleccionó el texto que deseó leer, compartir, promover e incluso aquel que le sirvió de inspiración, eligiendo diversas opciones y formatos que se le proporcionaron.
2. *Crear*. A partir de las lecturas elegidas el joven adquirió inspiración, se ubicó y vislumbró el camino a seguir para generar su propio contenido.
3. *Compartir*. El joven obtuvo por lo menos dos vías para compartir su experiencia. La primera relacionada con la cartografía lectora digital que se le proporcionó, ya que



tuvo la oportunidad de socializarla; y la segunda fue la difusión del producto que realizó dentro de su círculo relacional.

Ahora bien, la cartografía lectora utilizada correspondió al material que se reunió en los tres números previos de la revista virtual juvenil “Elemento Artístico” (Apéndice A). Mismos que fueron la base empírica para el desarrollo de esta estrategia de intervención. El primer número, titulado “Adolescencia: mitos y realidades”, consta de 11 secciones y 38 textos; el segundo, “Pandemia: encuentros y desencuentros”, consta de 12 secciones y 48 textos; y el tercero, dividido en dos partes “Arte: medio de inclusión”, cuenta con 14 secciones y 72 textos.

Los escritos oscilan entre artículos de opinión, reflexivos, creativos, poesía, cuento, cómic, imágenes, recomendaciones, en los que los jóvenes plasman su sentir de acuerdo no solo a lo que les interesa, sino también a aquello que les preocupa —ánímica, biológica, generacional, y socialmente—. De esta manera se trabajó la pertenencia y apropiación de lo que se leía como impulso para la generación de nuevo material. Cabe destacar que con el grupo de intervención se trabajó en la generación de más material y de nuevas estrategias para su lectoescritura en entornos digitales.

## **1.2 Marco teórico**

### ***1.2.1 Constructivismo***

Desde este enfoque educativo, cada individuo a partir de su individualidad y punto focal en la realidad construye su conocimiento. El constructivismo permite la interdisciplina, edificar, coadyuvar, reflexionar en torno a los demás (Fumero, 2001). Para Pérez García (2006), es un principio metodológico contrapuesto al memorístico que tiene como objetivo alcanzar el aprendizaje significativo, motivando la lectoescritura personal y autónoma, sin miedo a la equivocación. Este proceso activo posee identidad y se construye con base en lo que se sabe e

interesa, se aprende desde la interacción, no por imitación y/o repetición. Así, la lectoescritura se percibe como un todo: proceso global en entornos culturales para la construcción e interpretación de significados (Sánchez Coloma, 2019).

Es importante hacer hincapié en que no se trata de dejar al aprendiente “hacer lo que quiera”, como se ha erróneamente pensado. Esta concepción teórico-educativa motiva a la interacción e intercambio dialéctico entre el conocimiento de los docentes y el de los aprendientes. Su finalidad es formar una síntesis productiva que logre un aprendizaje significativo. Con ello se visibiliza la importancia de entender que el ser humano es activo constructor de su realidad, pero interactuando con otros. Es así como se toman en cuenta desde esta perspectiva: el contexto, los aprendizajes previos, privilegiando a la actividad —implicación activa de los aprendientes—, a la esencia autoestructurante, al diálogo desequilibrante, a la utilización de talleres o laboratorios y a las operaciones inductivas. No se trata de revisar los contenidos, sino de adecuarlos a la realidad que el sujeto habita (Ortiz Granja, 2015).

Aunado a lo anterior, Gómez y Carvajal (2015) aseveran que el arte permite a cada docente respetar el ritmo de aprendizaje de los aprendientes; trabajando desde la guía y dejando de lado a la imposición. El individuo entonces se desarrolla desde su interpretación del mundo: concibe, mira y decodifica, generando sus propias formas de expresar, crear y conocer. Desde sus conocimientos previos, utilizando sus intereses y motivación como detonantes y otorgando un sentido a su quehacer. Enriqueciendo su desarrollo con el de los otros desde una colaboración conjunta, de manera natural. El arte entonces posibilita el constructivismo y éste la lectoescritura.

### ***1.2.2 Enseñanza y aprendizaje dialógico***

Prieto y Duque (2009) afirman que el aprendizaje dialógico parte de la inteligencia cultural: académica, práctica y comunicativa. Está ligado a la transformación social, desde el

compromiso, el análisis y la superación de desigualdades aportando teorías, prácticas y evidencias empíricas (Velasco y Alonso de González, 2008). Para Álvarez Álvarez et al. (2013), el aprendizaje dialógico es una propuesta novedosa y actual para la enseñanza-aprendizaje. La cual considera que el acto de aprender sucede a partir de diversas interacciones con otras personas, generando acuerdos comunitarios entre ellas a través del diálogo igualitario.

Cada individuo que pertenece al grupo aporta conocimiento desde su inteligencia cultural, siendo la interacción lo más importante incluso por sobre la escucha, la lectura o la escritura. Flecha (1997) presenta los siete principios del aprendizaje dialógico que oscilan entre lo igualitario inscrito dentro de una inteligencia cultural y una dimensión instrumental que posibilita la transformación, así como la creación de sentido para la solidaridad e igualdad de diferencias. Dichos elementos, bien identificados y tomados en consideración, movilizan y definen nuevas formas de relación, interacción y comunicación en el aula.

Velasco y Alonso de González (2008) refieren que una educación dialógica tiene como base la construcción de conocimiento desde el intercambio e interacción comunicativa entre pares. En donde la participación, la búsqueda colectiva de sentido, el diálogo, son posibles ya que el docente funge como facilitador y promotor de los procesos cognitivos. La interacción y mediación equitativa, la opinión y el criterio, el encuentro entre pares son solo algunas características que resaltar. Lo cierto es que ante el mar de información que existe derivada del uso de la tecnología, apostar por canales educativos más cooperativos y de respeto comunicativo, es vital, necesario e incluso urgente.

### ***1.2.3 Horizontalidad***

Cornejo y Rufer (2020) hablan de la investigación horizontal como aquella que no persigue equivalencias, centrándose en lo que no es domesticable, con la finalidad de descolocar

y alterar a la academia. Es decir, incomodando los términos tradicionales en los que se produce la investigación social. La cual busca la igualdad discursiva desde la construcción del conocimiento dialógico con el otro; el investigador no es el único en validar. De esta manera brinda valor epistemológico al diálogo, comprendiendo al discurso no como expresión de un yo totalizante y soberano, sino como un yo que se sabe habitado por el otro. Desde esta perspectiva la noción de horizonte está abierta, misma que se traslada a una metodología transdisciplinar en la cual se discuten las visiones hegemónicas, coloniales y eurocentristas.

Esta postura no es exclusiva de un campo de estudio ni de un solo lado de la investigación, es decir que se “descoloca” de la investigación. El investigador y el investigado intercambian lugares. En ella el objeto impugna al método y la escucha no es arbitraria, lleva implícita una crítica a la autoridad científica que reproduce violencias epistémicas, lo que permite ampliar las posibilidades de comprensión y por tal de generación de conocimiento (Cornejo y Rufer, 2020). Y es desde esta perspectiva investigativa que la horizontalidad se permea como una estrategia de promoción de la reciprocidad y de la vinculación de los agentes educativos en entornos académicos.

De esta manera, una educación horizontal es la que rompe con las estructuras piramidales en el acto de enseñanza-aprendizaje, con la intención de enfocarse e incentivar el conocimiento recíproco y colectivo. La renuncia a la jerarquía y figura de autoridad es de suma importancia, ya que se busca propiciar la implementación de nuevas perspectivas educativas en las que los involucrados se sientan en plena confianza de expresarse, de aportar información igualmente valiosa que la de sus pares. El respeto por el otro es el motor, al igual que la tolerancia para la construcción del conocimiento en común. Propiciando con ello la receptividad, el pensamiento

crítico, la imaginación, la expresión estética y las dinámicas de entendimiento fundamentadas en el respeto mutuo (Sierra-Polanco, 2019).

#### ***1.2.4 Comunidad de aprendizaje***

Elboj et al. (2003) consideran a las comunidades de aprendizaje como un modelo basado en la educación dialógica en pro de la adquisición de conocimiento y de una convivencia solidaria. Esta perspectiva educativa propicia la comunicación e interacción igualitaria entre la comunidad, propiciando la igualdad educativa con ello. Desde este enfoque se pueden sortear las desigualdades sociales, poniendo en práctica la educación comunitaria, participativa, cooperativa, dialógica y/o compartida.

Este tipo de modelo requiere de una base democrática y progresista, en la que todas las propuestas caben y las opiniones resuenan. Además, tiene la responsabilidad de incentivar proyectos innovadores que transformen el contexto en beneficio de la instauración de una igualdad para todos los grupos culturales. Por ello acude a la participación como una fuerza que afecta las decisiones del grupo, en la que la habilidad, capacidad y saber personal abonan al de la comunidad. Demanda a su vez un entorno estimulante de aprendizaje (Elboj et al., 2003). Como espacio educativo, las comunidades de aprendizaje pugnan por transformar el entorno escolar para dar paso a un lugar de encuentro para el desarrollo integral del ser. Propiciando las interacciones con el otro, en donde los fines serán meramente comunicativos para permitir la adquisición de una enseñanza que afiance los aprendizajes. Estas prácticas invitan a la comunidad a participar activa, crítica y reflexivamente de su realidad, incidiendo de esta manera en la actividad educativa.

### ***1.2.5 Literacidad***

La literacidad se refiere al ámbito escrito en relación con aspectos socioculturales y en oposición a enfoques enteramente lingüísticos o psicolingüísticos. Para ello, se toma en cuenta los rasgos verbales, de discurso, pragmáticos, cognitivos y particulares que posee cada género discursivo. Literacidad implica cada uno de los conocimientos y actitudes que son necesarios para utilizar con eficacia los géneros escritos en una comunidad (Cassany, 2005). Márquez Jiménez (2017) apunta que dicho concepto sustituye al de alfabetismo en tanto el proceso lectoescritural se reconoce como una práctica social inscrita en una cultura escrita y vinculada con la oralidad.

De esta manera, Hernández Zamora afirma que “Aprender a leer/escribir no es, entonces, la adquisición de *una habilidad*, sino de *diversas literacidades*, y esto solo es posible al participar en diversas prácticas sociales” (2019, p. 6). Esta perspectiva, como lo menciona el autor, ubica al *sujeto letrado* desde su ideología, postura y discurso, descentralizando la atención de lo cognitivo y lo lingüístico. Es así como una persona perteneciente a un grupo dota de significado al texto, lo cual implica procesos culturales, políticos, perspectivas —literacidades múltiples—, entendidas como prácticas de la voz y herramientas de autoconstrucción para hablar-pensar en el mundo desde una visión propia.

Pero más allá de abarcar o considerar aspectos concernientes a las prácticas sociales — cómo y para qué, con quién y en qué contexto se usa la lectura y escritura—, permite cuestionar la “ingenuidad bienintencionada”, los sinsentidos, en torno a la superioridad del libro y a la lectura frente a la problemática social, visibilizando los espacios de convivencia y diálogo que posibiliten el entendimiento de la realidad (Hernández Zamora, 2019). El mundo letrado está plagado de discursos dominantes, prácticas hegemónicas, que impactan en el desarrollo y

conocimiento del lenguaje, así también de la memoria y el imaginario, factores que deben entenderse y considerarse en el campo de la promoción de la lectura.

Por otra parte, Cassany (2005) apunta que la literacidad abarca el manejo y conocimiento del código, los géneros escritos, prácticas discursivas, roles lector-autor, valores sociales y formas de pensamiento. Es decir, todo aquello que cabe en la práctica comunicativa letrada, desde lo psicológico, pasando por las unidades lingüísticas, hasta llegar al producto sociocultural. Para Hernández Zamora (2016), es una destreza basada en la producción, circulación y apropiación de conocimiento. Su intención es entender la naturaleza del discurso: práctica, dificultades y demandas. Desde esta mirada, la lectura y escritura son consideradas como prácticas sociales inmersas en los esquemas socioculturales: formas, funciones y significados.

Con la llegada de las plataformas digitales, las posibilidades textuales se amplían. El paso de la monomodalidad a la multimodalidad en los entornos escolares ha sido un reto. Cassany (2005) señala como nuevas formas de literacidad a la multiliteracidad, que se refiere a la multiplicidad de textos presentes en breves lapsos temporales: “*zapping* de la lectura”. A la biliteracidad como la habilidad de leer y escribir en dos lenguas y los múltiples conceptos que surgen a partir de ella: sincretismo, mezcla, apropiación, adopción, entre otros.

En cuanto a los Nuevos Estudios de Literacidad, la lectoescritura es concebida como una práctica sociohistórica adscrita a un contexto, con un fin y una función específica. Así, el texto se convierte en una invención social e histórica de cierto grupo en constante evolución espacio-tiempo (Cassany, 2005). Desde esta perspectiva, el arte es reconocido como discurso ideológico, crítico, un medio que provee de conocimiento cultural y trasfondo para la comprensión textual. Guichot-Muñoz et al. (2020) en este sentido refieren una literacidad emergente, que es aquella

que combina arte y alfabetización dentro de blogs y podcast. Articulando de esta manera el concepto de arte con multimodalidad.

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

A continuación, se describen los casos que se lograron identificar como similares para el proyecto de intervención. Es importante destacar que se eligieron investigaciones que implican un cambio de perspectiva, asimilación, abordaje y comprensión de la lectura y escritura relacionadas con el arte. Son investigaciones que, a partir del planteamiento y/o interrogante, permiten una multiplicidad de aproximaciones y enfoques. Así como la detección y utilización de diversos procesos, técnicas y resultados. Lo que permite obtener numerosas formas de experimentar y comprender las problemáticas, centrándose en la persona y en sus experiencias de aprendizaje que no separan sino propician el encuentro entre ciencia y arte, intuición y razón, emoción y construcción social.

#### ***1.3.1 Lectoescritura con arte***

González Temprano (2012), investigadora y educadora española, presenta el programa de intervención educativa en la escuela *Letraca*. El cual se fundamenta en la educación artística como refuerzo del aprendizaje de la lectura y escritura. Consiste en estimular el hábito lector propiciando el interés por aprender desde el desarrollo integral del ser: físico, emocional y cognitivo. Para lo cual se usa a los lenguajes artísticos como medio para fomentar el aprendizaje, la creatividad y el descubrimiento de capacidades y habilidades. Reforzando con ello la autoestima, la convivencia y el respeto desde el trabajo interactivo grupal.

Con enfoque construccionista y atención personalizada, este programa lleva como eje a la expresión plástica relacionándola con otras disciplinas artísticas y lectoescriturales, tal es el caso de las teatrales, corporales, musicales y de expresión oral. El cuento y el álbum ilustrado tienen



presencia constante como medio de acercamiento al lenguaje, la ilustración y la inteligencia emocional. Se desarrolla como un taller de entre 4 y 15 sesiones con grupos diferentes de primaria baja impartidas dentro del horario escolar. Involucra a los agentes educativos tutores, familia y orientadores del centro escolar. En las sesiones se trabaja relacionando la palabra con experiencias artísticas; la lectura y escritura con las artes; la creatividad con los libros.

Se plantea entonces un programa de actividades lectoescriturales mediadas por el arte como elemento motivador, estimulante y divertido, de esta manera se aprende disfrutando.

*Letraca* motiva y estimula para que el aprendiente sobrepase las dificultades que el proceso lectoescritural pueda presentarle. Funge como un agente efectivo para la animación a la lectura, desde el interés genuino, la motivación, la prevención, el tratamiento de dificultades y el refuerzo al trabajo escolar. Propone también un método de educación artística para el contexto escolar, el cual parte de la estimulación creativa, ofreciendo herramientas útiles y aplicables en la vida diaria. De esta manera, este programa hace del arte un aliado, un estímulo, un eje vertebral, para la experiencia educativa.

Nieto (2022), en su conferencia magistral “Armada de libros hasta los dientes: ¡te declaro la paz!”, impartida en el marco del XX Encuentro de Promotores de Lectura que se llevó a cabo en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara, hace referencia al método de *ensamblaje artístico*, mediante el cual se ha implementado en Colombia la técnica del *libro vivo*. Esto con la finalidad de trabajar en comunidades vulnerables la promoción lectora como herramienta para la paz. Entendiendo al libro como una vía de recuperación de la voz y la dignidad; una herramienta que combate desigualdades.

En cuanto al método de ensamblaje artístico, es una narrativa en la que cada persona comparte su historia desde la comodidad y usando múltiples formas creativas. Dicha narrativa

está conformada por una serie de pasos: (a) acordar la temática; (b) conformar grupos multidisciplinarios de trabajo; (c) dividir por grupos disciplinares y compartir el tema; (d) cada grupo trabaja independientemente desarrollando desde su hacer y quehacer la temática; (e) finalmente los grupos se unen para presentar el producto, sin saber del trabajo de los demás.

Puntualizando sobre la técnica del libro vivo, se puede señalar que se está frente a una experiencia de lectura, no en papel, no digital, vivenciada. Este proceso culmina en la generación de una forma de escucha, de una manera no directa de hablar, por parte del grupo. Este colectivo se encuentra conformado por recolectores —promotores— de historias, directores artísticos, psicólogos, entre otros. Los cuales usan al arte como apoyo para la comunicación, para la expresión, un lazo que une a la diversidad con lo individual, que combate a la indiferencia y pesimismo con la creatividad. Es desde esta perspectiva que se promueve que el interesado lea, pero que también sea leído; que el promotor acompañe, no recomiende.

“A/r/tografía” es una metodología de investigación fundamentada en la concepción del arte de Eisner (1993), quien lo considera la base de la educación. Surge en Inglaterra con Irwin (2003) como un medio para equilibrar los propósitos artísticos, educativos y de investigación en cualquier especialidad artística. El acrónimo A/r/t hacen alusión a: ‘art’ [arte], ‘artist’ [artista]; ‘researcher’ [investigador/a]; ‘teacher’ [profesor/a]. Es decir, se refiere a arte-artista, investigación-investigador y enseñanza-educador, así como a la persona que hace a/r/tografía o a la acción a/r/tográfica. Términos que se conectan al pensamiento encarnado, situado y al contexto sociocultural, enfatizando en la indisoluble relación entre pensamiento y acción (Marín-Viadel y Roldán, 2019).

Esta perspectiva tiene su fundamento en la Investigación Basada en Artes, la cual utiliza las formas de pensamiento y representación provenientes del arte para la comprensión del

mundo. Implica un cambio de perspectiva que no se centra en explicar el acontecer educativo o social, sino que sugiere o promueve diversas maneras de asimilarlos y comprenderlos. Busca plantearse interrogantes y sus respectivas respuestas desde múltiples aproximaciones y enfoques. Su campo de acción es un territorio abierto a diversos procesos, técnicas y resultados. Por lo cual cabe la imaginación, evocación, expresión, las nuevas experiencias, formas de experimentar y comprender los problemas (Marín-Viadel y Roldán, 2019).

Marín-Viadel y Roldán (2019) se refieren a ella como una aproximación a la creación artística que utiliza a las formas de pensamiento y representación provenientes de las artes para generar investigación. Desde la combinación de texto con imagen, utilizando la indagación, las metáforas y metonimias, las reverberaciones y la búsqueda de sentido. Y considerando una realidad académica que establece sinergias, que nutre, acompasa y fundamenta.

### **1.3.2 Transversalidad: lectoescritura y arte**

En el *Artivismo* (Poch y Poch, 2018) o conocido también como la práctica artística socialmente comprometida, el arte funge como medio para abordar múltiples temáticas. Aladro-Vico et al. (2018) señalan que el concepto artivismo es una hibridación entre arte y activismo, un nuevo lenguaje social y una herramienta educativa. Sus bases son la acción artística para la intervención social y para la generación de un proceso informativo. Utiliza un lenguaje autónomo y libertador, de carácter transgresor y efímero, autónomo y disidente. Garantiza al individuo una integración en la construcción espacial colectiva que mira al arte como un diálogo estimulante. De esta manera el arte cumple una función como transmisor de modos de hacer, representar y anclar el espacio humano, las percepciones y el dinamismo sociocultural.

Los autores aseveran que con el artivismo se genera un proceso informativo, de carácter progresivo, procesual y dinámico, el cual permite el trabajo dentro de los contextos, la

implicación directa en el espacio social público y el contacto directo con los receptores. Su pragmatismo en la vida social le permite adquirir y sostener un valor formativo y la capacidad de traspasar las fronteras áulicas. El artivismo prioriza el proceso, el espacio liberado para otorgarle funciones desde lo social, comunal y político, es un nuevo lenguaje que permite la afluencia de saberes, técnicas, prácticas y estrategias. Además, es un medio de expresión eficaz que apela a la subjetividad, al uso del cuerpo para romper la comunicación convencional, al reconocimiento del sujeto artista y su vinculación con los receptores, y a la disrupción que recupera la expresión individual; convirtiéndose así en una alfabetizadora ética-social.

Los autores trabajaron archivando cientos de experiencias artistas alrededor del mundo. Derivado de su búsqueda, generaron prototipos esenciales para el estudio de casos. Como ejemplo, narran el caso del Reino Unido con Banksy —grafitero y activista político— quien arremete contra las reglas del arte convencional. También el caso de China con las protestas artistas de Ai Wei Wei y también de Wang-Zi, quien utiliza el arte popular para generar recuerdos culturales colectivos. El caso España, con el grupo colaborativo Luzinterruptus, que se encargan de intervenir el espacio público usando a la luz como su materia prima. A su vez, derivado de los casos prototipo se desarrollan experiencias en talleres con jóvenes universitarios reportando que el artivismo es un lenguaje actual, autónomo y libertario, un medio de comunicación y expresión de la autonomía, disidencia y oposición. Los autores concluyen que el artivismo ofrece un cauce nuevo para la comunicación educativa, el cual integra al individuo en la construcción simbólica de la realidad, la intervención social inmediata, la participación y el despertar activo.

*MeTaEducArte* (Moreno Pabón, 2013) es un proyecto de innovación docente cuyo objetivo principal es generar un compromiso con la educación artística como medio para

potenciar el aprendizaje de los aprendientes. A través de la práctica de técnicas propias del arte, su metodología combina varios métodos de aprendizaje: Aprendizaje Autónomo Motivador (AAM), Aprendizaje Cooperativo (AC), Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), y el método del Museo Pedagógico de Arte Infantil (MUPAI). Utiliza además a las TIC como medio para potenciar un aprendizaje dinámico, divertido y atractivo, estimulando la creatividad, autonomía, compromiso y análisis crítico. El proyecto surge en 2011 de la experiencia docente-artística en el contexto de la Formación de Profesorado en la Universidad Autónoma de Madrid.

A través de un método dinámico, divertido y atractivo, informativo, demostrativo-práctico e interactivo, se busca que los alumnos encuentren su propio lenguaje dentro del arte y así puedan reflexionar y definir su propia identidad. La autora comenta que esta forma de aprender estimula el lado más creativo del alumno, lo cual impulsa su autonomía para aprender y fomenta la capacidad de análisis, razonamiento y espíritu crítico. MeTaEducArte es un método para implementar talleres —como herramientas o instrumentos— teórico-prácticos desde el arte que incluyen estudios de caso, dinámicas de grupo y estrategias de autoevaluación: técnica, presentación y creatividad. Se reporta que la aplicación del método contribuye al aprendizaje a través de la motivación, creatividad, cooperación, resolución de problemas y espíritu crítico.

Por otro lado, Pinto Vargas et al. (2022) registran un proyecto transversal que utiliza las artes visuales y el lenguaje como herramienta para mejorar la lectura, escritura y oralidad. El cual se implementó con estudiantes de nivel primaria en una escuela rural de Colombia. Dicha investigación tuvo un enfoque mixto, utilizó la técnica Pop-Up y una metodología de cuatro fases: exploratoria, trabajo de campo, analítica e informativa. A través de ella se planteó determinar el impacto que el arte como estrategia didáctica tiene en la adherencia del hábito lector, escritural y oral. Y por tal en la mejora de las competencias que marca el área de lenguaje.

A través del análisis de los resultados desde la triangulación metodológica, se evidenció la motivación por parte de los alumnos, así como la efectividad en la aplicación de la técnica artística del Pop-Up. De esta manera reportan los autores que se mejoró el área de lenguaje desde la motivación y producción textual haciendo uso de la imaginación y favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes. Aunado a lo anterior, visibilizan aspectos o limitantes que afectaron el rendimiento y ejecución del proyecto, tales como factores externos al centro escolar, el modelo educativo, la dificultad de considerar la aplicación de estrategias transversales. Con ello muestran la necesidad y correlación que existe entre un ambiente educativo óptimo y el proceso significativo de enseñanza-aprendizaje.

### ***1.3.3 Literacidad y arte***

En cuanto a la literacidad y el arte, *PoeTICs* es un estudio de caso de la Universidad de Sevilla-España que une a la literacidad, el arte y la tecnología para la formación docente. Guichot-Muñoz et al. (2020) examinan el impacto de una práctica letrada que combina la multimodalidad con las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la formación docente. Desde una perspectiva artística y colaborativa registran nuevas formas de entender la lectoescritura en contextos que no fomentan el conocimiento o práctica de la alfabetización literaria. Utilizan a la poesía como herramienta de desarrollo emocional, lingüístico y vivencial; un instrumento de alfabetización.

En su investigación analizan 275 diarios de aprendizaje desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Y registran que, a partir de la multimodalidad, la digitalización y la utilización artística de los diversos lenguajes —tanto verbales como no verbales— se logra trabajar la escucha y creación poética conectadas a las prácticas digitales. Su base metodológica fue la investigación

basada en las artes, la alfabetización como práctica social y los lenguajes artísticos como medio para el aprendizaje profundo, creativo y comunicativo.

Mediante una metodología etnográfica con un punto de vista ecológico y participativo, trabajaron en dos fases: descripción de la intervención didáctica y evaluación de la intervención por el alumnado. Con ello lograron que el alumnado, casi en su totalidad, contemplara la riqueza del encuentro con los materiales artísticos y la convivencia entre compañeros. Muchos afirmaron necesitar de lecturas de lo social y cultural en el evento alfabetizador. Se reportó una transformación completa en el concepto de alfabetización, asociando la literacidad con la participación, colaboración, democracia: recepción y emisión. Además, se puntualizó al evento alfabetizador como una práctica social y cultural y a la “transcontextualidad” como el acercamiento colectivo, dentro y fuera de la pantalla del objeto artístico.

Triviño Cabrera (2018) propone un proyecto de investigación titulado “Literacidad Multimodal y Estudios Culturales. Hacia una Educación Ciudadana en la sociedad postmoderna (LITMEC)”. El cual se orientó hacia la formación de profesorado de Ciencias Sociales en la Universidad de Málaga y buscó elaborar una propuesta didáctica multimodal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. La multimodalidad es el eje articulador, el cual requiere de alfabetización, de ahí la necesidad de la propuesta didáctica que utilice diversos textos: escrito, visual, sonoro, audiovisual. Su intención fue fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el desarrollo de la literacidad crítica.

Asimismo, se plantea esta propuesta con finalidad edutópica: enseñar y aprender las posibilidades educativas para promover el cambio social desde la literacidad crítica. En la que tanto docentes como aprendientes lleguen a convertirse en filósofos-artistas, conscientes de la historia; críticos y empáticos, creativos y emancipados, resilientes y obstinados.

### ***1.3.4 Entornos digitales***

Lugo Rodríguez (2022) publica el libro *Diseño de aprendizaje transmedia*, resultado de una investigación doctoral centrada en la implicación de la cultura digital y la incorporación de la tecnología como oportunidades para cambiar la educación tradicional. El estudio se realizó entre España y México, exploró las narrativas transmedias (NT) y su relación con la educación. El autor conectó a las NT o narrativas del entretenimiento, consideradas dentro del campo de la educación no informal, con el aprendizaje al interior de los centros educativos. Para lo cual se apoyó en tres pilares fundamentales: cultural, narrativo-lúdico y tecnológico.

La investigación etnográfica se llevó a cabo a lo largo de dos años en una escuela pública española, la cual se centró en observar las prácticas de medios de docentes y aprendientes. La observación se enfocó en el diseño de NT que fomentaran transversalmente las competencias de transalfabetización y propiciaran un aprendizaje activo. Mismo que se centró en la persona y en sus experiencias de aprendizaje. De esta manera se reportó como hallazgo las siguientes tensiones: (a) relación entre producción, participación e identidad; (b) entre producción y distribución; (c) transalfabetización docente; (d) fomento de estrategias transmedia. Se mostró con ello nuevas líneas para continuar la investigación.

Enríquez Rosas (2015) hace un estudio en México sobre las emociones, las redes sociales y la pobreza urbana. Desde la transdisciplina realiza un proyecto de diagnóstico, intervención y evaluación en colonias que presentaban condición de pobreza. Posteriormente la investigación profundizó en la aproximación psicosocial de familias residentes de la zona. La intención fue propiciar el diálogo e intercambio de saberes horizontales para la construcción colectiva de alternativas ante problemas sociales, específicamente la pobreza.



Dentro de este contexto, la investigadora plantea una sociedad reflexiva que se asuma como problema. El acercamiento al fenómeno de estudio desde una dimensión socioemocional incentiva la producción de conocimiento colectivo inscrito en un tiempo-espacio específico. El favorecimiento de un entorno reflexivo y dialógico da pie a la resolución de problemas sociales y la recuperación de registros socioafectivos. En este sentido se puntualiza sobre la relación entre lo afectivo con lo social, con los saberes que complementan las ciencias con el arte, la intuición y la razón, y las narrativas con las prácticas solidarias para el bienestar colectivo. Abordando desde el construccionismo sociocultural a las emociones, teorías y metodologías para comprender los procesos de (re)configuración de las emociones como construcciones sociales.

## CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

### 2.1 Contexto de la intervención

Para hacer referencia al entorno en el que se enmarca esta investigación, es necesario puntualizar algunos antecedentes que funjan como sustento para comprender la naturaleza, importancia y enfoque de la intervención. Hablar de contexto implica al territorio como espacio-paisaje (Petit, 2023), al marco interpretativo y sus categorías dinámicas-variables (Morales López, 2013), pero también a los factores culturales, históricos, sociopolíticos, económicos, y por supuesto, lingüísticos y no-lingüísticos. Es necesario conocer el mundo en el que sucede la implementación de la propuesta, el campo de acción e implicación, para así encuadrar el discurso ideológico del estudio. De esta manera, en las líneas posteriores, se tratará de explicar el por qué y el cómo se fue tejiendo la propuesta de lectoescritura con arte.

A lo largo de veinte años promoviendo de manera empírica la lectura y escritura sin la formación y acompañamiento pertinentes, careciendo de actualización, material necesario y del apoyo institucional, se ha buscado formar lectores y escritores que disfruten de las múltiples oportunidades que ofrecen los libros. Los obstáculos y retos han estado presentes en cada momento, pero desistir nunca ha sido una opción de escape. La observación se posicionó como principal instrumento de registro, la cual permitió percibir que había una coincidencia recurrente: cuando la lectura y escritura se encontraban acompañadas, vinculadas y/o “decoradas” por los lenguajes artísticos, enganchaban a las personas.

Fue entonces que se comenzaron a probar algunas actividades de promoción lectora y escritural que estuvieran tejidas con los lenguajes artísticos. En aquel entonces los programas de educación artística escolar trabajaban fortaleciendo la competencia artística y cultural en el aula a través de los lenguajes artísticos. Mismos que quedaban delimitados en cuatro áreas: artes

visuales, expresión corporal y danza, música y teatro (SEP, 2011). Estos lenguajes artísticos fueron utilizados como motor para fomentar el gusto por leer y escribir de manera más dinámica, vivenciada y por tal significativa en distintos niveles y contextos educativos: formales, no formales e informales (Belén Martín, 2014).

Dicho “descubrimiento” se volvió una nueva e innovadora forma de abordar, interactuar y relacionarse con la lectura y la escritura. Se vislumbró un sinfín de posibilidades creativas y didácticas, además de técnicas y procedimientos, materiales y formas de abordaje. Pero también se visibilizó una gran área de oportunidad en cuanto al reconocimiento, utilización y aceptación de los lenguajes artísticos como algo más que un producto estético, una “manualidad” y/o un ornamento escolar —algo prescindible— (Palacios, 2006). Así, se comenzó a construir empíricamente desde la observación contextual, el diseño experimental, el pilotaje constante y las mejoras permanentes, una serie de actividades que fungieron como antecedente, sustento y contexto para la lectoescritura con arte (Apéndice B). Mismas que quedan narradas a continuación.

En 2019 se aplicó una estrategia de lectura y escritura llamada “FormulARTE: un medio visual para leer y escribir” a 11 grupos de educación superior. Por un lado, en la Universidad de Xalapa se trabajó con 8 grupos en las siguientes materias y licenciaturas: (1) Redacción en la Licenciatura en Mecatrónica, (2) Taller de Lectura y Redacción en la Licenciatura en Psicología y (3) en la Licenciatura en Ciencias de la Educación modalidad vespertina y (4) sabatina, (5) Comunicación Oral y Escrita en la Licenciatura en Ingeniería Industrial y (6) en Administración de Empresas, (7) Expresión Oral y Escrita en la Licenciatura en Derecho, (8) Desarrollo de Saberes Cognoscitivos y el Pensamiento Creativo en la Licenciatura en Artes Visuales. Por otro lado, en el Instituto Superior de Música del Estado de Veracruz se implementó con 3 grupos en

las materias de (1) Prácticas Pedagógicas I, (2) Prácticas Pedagógicas II, y (3) Gestión Artística en la Licenciatura en Instrumentos Orquestales, Guitarra y Piano.

*FormulARTE* se planteó como una guía visual adaptable a cualquier tipo de texto como estrategia didáctica para facilitar la comprensión en la generación de un producto mental o académico. La cual consistía en enseñar y aprender a construir productos académicos, es decir, escritos diversos establecidos por la institución —resumen, síntesis, ensayo, ponencia, monografía, tesis— de manera creativa, con sentido y aplicación real, para un fin y contexto en específico. El aprendiente partía de sus inquietudes temáticas, investigaba sobre aquello de su interés —leía— y finalmente construía un producto con una aplicación real —escribía—. Los resultados fueron favorables dando pie a un avance importante en el interés, desempeño académico y fortalecimiento de habilidades de los estudiantes.

En el año 2020 se gestionó en la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior de la Secretaría de Educación de Veracruz la aplicación de un seminario de investigación y generación de conocimiento titulado “Revista virtual: Una vía artística para la creación de contenidos lectoescriturales juveniles”. Cuyo objetivo era fortalecer desde el arte las habilidades de la lengua oral y escrita en los jóvenes a través de la generación y difusión de conocimiento local, respondiendo a una estrategia contra el plagio y al eje de seguridad estatal para contribuir con la elaboración de contenidos que previnieran la violencia. Así es como nace la Revista Virtual Juvenil “Elemento Artístico”, con su lema: hecha por jóvenes para jóvenes.

Se reunió con apoyo de la institución a un grupo de jóvenes de educación media superior y superior provenientes de diversas partes de Veracruz y se implementó el seminario a lo largo de tres meses de trabajo virtual. Se obtuvo como resultado el primer número de la revista, que llevó por título “Adolescencia: mitos y realidades”. El producto editorial fue realizado por un

grupo multidisciplinario de 60 jóvenes provenientes de todo el estado. Se registró, a través del diálogo permanente con el grupo, datos empíricos asociados a la problemática lectoescritural. Los cuales quedan acotados en cinco principalmente por su recurrencia dentro del grupo: (a) rezago; (b) rechazo; (c) desidia; (d) monotonía académica; y (e) heridas pedagógicas.

Para el año 2021, se trabajó nuevamente con dos grupos divididos en dos semestres implementando el mismo seminario a lo largo de tres meses de trabajo virtual con cada uno. Con el primer grupo, conformado por 80 participantes, se elaboró el segundo número de la revista cuyo título fue “Pandemia: encuentros y desencuentros”, realizado por 80 jóvenes provenientes de Veracruz y México. El segundo grupo realizó el tercer número de la revista “Arte: medio de inclusión” con el apoyo de 140 participantes provenientes de Veracruz, México y otras partes del mundo. El trabajo permitió reafirmar las problemáticas detectadas con antelación, pero sumando otras igualmente desde el intercambio dialógico relacionadas con el problema lectoescritural: (a) rezago; (b) necesidad de innovación; (c) interés artístico; (d) intención —qué, para qué y por qué—; y (e) adultocentrismo.

Pero existía un fuerte obstáculo, el arte dentro del esquema educativo se concebía únicamente como una manifestación artística, autoexpresión creativa y producto estético. No se le había explorado ni “explotado” en relación con los procesos lectoescriturales, lo cual mostraba un área de oportunidad inmensa.

A partir de las experiencias previas y tomando en consideración los datos empíricos registrados, surge la necesidad personal de intentar replicar el trabajo, pero desde una propuesta metodológica que lo sostenga. Es decir, proponer un procedimiento planteado como un puente entre el arte y la educación; una herramienta de enseñanza-aprendizaje lectoescritural. El cual pudiera aplicarse en distintas prácticas didácticas para posibilitar una experiencia de adquisición

de la lectoescritura desde el arte. Así nace la metodología eduartística (MEA) que recibe su nombre de la conjunción del concepto de educación con el de arte. Misma que hace referencia a los procesos educativos vinculados al arte con el propósito de generar conocimiento significativo; y ligada a ella la propuesta de lectoescritura con arte.

Es por lo que en el 2022 se ingresa a la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana. Se propuso un proyecto de intervención que permitiera perfilar y delimitar la propuesta metodológica eduartística para lectura y escritura. A su vez proponer y construir la estrategia de lectoescritura con arte e implementarla en su modalidad de laboratorio virtual. Esto con la finalidad de dar orden, sentido y continuidad al trabajo empírico previo, tomando en consideración la problemática recurrentemente observada. Además, procurando replicarla posteriormente en distintos escenarios educativos para atender a grupos diversos.

Se trabajó nuevamente con la Secretaría de Educación de Veracruz a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior para la implementación del proyecto de intervención. El cual tuvo como producto final el cuarto número de la Revista Virtual Juvenil “Elemento Artístico”, hecha por jóvenes para jóvenes. Distinto a los demás por sostenerse de una metodología eduartística, a través de la estrategia lectoescritura con arte y en su aplicación de laboratorio virtual. Aunado también al estudio de los entornos digitales y la narrativa transmedia.

Cabe destacar que este nivel educativo cuenta con una población aproximada de 548 mil 449 aprendientes: 297 mil de media superior y 251 mil 224 de superior; y 42 mil 890 docentes (SEMSyS, 2022). Mismos que comprenden las instituciones de nivel preparatoria, licenciatura y posgrado, distribuidos en 17 subsistemas educativos a lo largo del estado. De los cuales 8 son de nivel medio superior y 9 de nivel superior. La administración en curso opera bajo la visión Formando Ciudadanía del Mundo (vFCM, 2020), fundamentada en la Nueva Escuela Mexicana

(NEM), los objetivos para la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ODS, 2015), el Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2019-2024), y el Plan Veracruzano de Desarrollo (PVD, 2019-2024). Dicha visión se estudia a profundidad con la finalidad de hacer una propuesta pertinente e innovadora que coadyuve a la institución a promover la lectura en Veracruz.

Y es precisamente bajo esta postura educativa que opera estatalmente el programa LEEO: Lectura, Escritura, Expresión Oral, Investigación y Divulgación del Conocimiento. (LEEEO, 2020). Su objetivo es fortalecer las áreas de lectura, escritura y expresión oral de los alumnos de educación media superior y superior a través de un grupo colegiado conformado por representantes de los diferentes subsistemas. El programa propone una serie de actividades para docentes distribuidas en cuanto a su (a) formación y estrategias de enseñanza; (b) talleres de estrategias didácticas para fortalecer la lectura, escritura y expresión oral; y (c) acciones para compartir material didáctico. En cuanto a las actividades que propone para aprendientes se centra en (a) desarrollar estrategias de aprendizaje y metodologías; (b) propiciar la participación en convocatorias, certámenes, foros con especialistas; y (c) generar contenidos a través de programas *streaming*. Y finalmente para madres, padres y/o tutores de familia se plantea el (a) diseño de estrategias de seguimiento; y (b) la elaboración de información para micrositios institucionales.

El panorama del programa LEEEO permite dar cuenta de que no existen líneas de acción planteadas desde el arte para los procesos de lectura y escritura, aunque sí se vislumbra una relación con los lenguajes artísticos. Además de detectarse como un área de aplicación importante para el proyecto de intervención, el programa LEEEO resultó ser una oportunidad para trabajar en conjunto con la institución en pro de la formación lectoescritural de su comunidad educativa. De esta manera se ubicó el lugar en el que se inscribe, acciona y repercute la lectoescritura con arte,

una estrategia para formar lectores en entornos digitales a través de una metodología eduartística en su modalidad laboratorio virtual para la educación media superior y superior.

## **2.2 Delimitación del problema y objetivos**

### **2.2.1 Problema general y específico**

El déficit lector y escritural es una preocupación global, estudiada sí y apuntalada también, en todos los países. La cual se ha planteado desde diversos campos del saber, obteniendo con ello múltiples “lecturas” del problema. Si bien se han puesto en evidencia algunos motivos del porqué de su permanencia, no se ha logrado abatir mundialmente. Se ha hablado de lo que no se debe hacer pero que se sigue haciendo en cuestión de enseñanza y aprendizaje y también de las oportunidades de innovación para la promoción de la lectura y escritura. Se ha hecho hincapié en los estudios centrados en encuestas, números, datos gruesos estacionados en una temporalidad y trabajados desde un contexto.

Estos datos han permitido palpar que el problema es continuo, de ahí que no cesen las acciones y propuestas que intentan impulsar la lectura de diferentes formas en distintos sectores de la población. Es decir que de analfabetas e iletrados está plagado el escenario educativo, empobrecido y desactualizado. Lo cual lleva a alimentar un elitismo lector en pugna con la democracia (Fierro, 2001).

En México, esta problemática se encuentra arraigada y aunque ha sido un tema recurrente para el sector educativo y un motor para las políticas públicas, las causas de su rezago se siguen escapando de las manos. Esto debido a que el problema lectoescritural ha tenido altibajos en cuanto a su aceptación, acceso y dificultades en la población (Beci Aranda, 2022). Lo cual ha propiciado un menosprecio por la lectura que ha adquirido una etiqueta de complejidad difícil de remover. En la actualidad, sin importar las estrategias que se generen, los programas de



fortalecimiento lector que intenten subsanar los errores, los proyectos emergentes de resignificación, los planes y propuestas de fomento lector, el rezago va en aumento.

Camacho-Quiroz (2013) comenta que la lectura en México es un problema factorial derivado de múltiples áreas: económicas, culturales y/o pedagógicas. Mismo que tiene que ver con la industria y comercialización editorial, el marketing y consumo cultural, los índices de lectura y las políticas públicas, los medios de comunicación y la tecnología, el material didáctico y más. La problemática se convierte entonces en una enfermedad derivada también de las crisis económicas, de las prioridades socioculturales, que no están creando lectores sino consumo lector. Y es que en México no se concibe a la lectura como algo inherente al ser —más allá de lo escolarizado y lingüísticamente acotado—, es decir, un refugio para armonizarse con el mundo (Petit, 2023). Esto etiqueta a dicha práctica como una opción poco popular frente a condiciones sociales más complejas y urgentes: pobreza, salud, violencia, vulnerabilidad, entre otras.

En este sentido, medir el nivel de lectura en cada país igualmente conlleva muchos factores. Desde encuestas que arrojan datos gruesos pasando por la comprensión lectora hasta llegar al número de horas o documentos leídos en determinado periodo de tiempo. La cultura de la lectura está relacionada con el crecimiento económico y la inversión que hace cada país en el sector educativo. A su vez está relacionada con cuestiones geopolíticas, ideologías, e incluso con el clima, ya que existen países que, por permanecer mayormente aislados por cuestiones climáticas, encuentran en la lectura un esparcimiento (Márquez, 2021).

Lectupedia (2021-2023) es un sitio especializado en concentrar datos sobre el comportamiento lector en el mundo, tomando en consideración cifras obtenidas de centros de investigación o instituciones gubernamentales. De acuerdo con su análisis, reporta que Francia ocupa con 92 % el lugar con mayor porcentaje de lectores de libros al año, es decir que 9 de cada

10 personas lee un libro. Seguido de Australia con el 91,7 %, Nueva Zelanda con el 86 % y Finlandia con el 85 %, por mencionar los más elevados. En cuanto a América Latina, despunta con el porcentaje más elevado Perú con 75,4 %, Brasil con 56 %, Venezuela y Colombia con 52,4 %. México reporta el 41,1 %, lo que equivale a que 4 de 10 personas lean un libro.

En cuanto al promedio de libros leídos al año por país, el mismo sitio reporta que en Francia y Canadá se consumen 17 libros, en Estados Unidos 12 y en Corea del Sur 11, por mencionar a los más elevados. Los países que muestran los datos menos favorables son Chile con 5,3, Perú con 3,3, Brasil con 2,5, y México que reporta el 1,7 (Lectupedia, 2022). Estos datos permiten ubicar la importancia de generar propuestas que promuevan la lectura y formen lectores en nuestro país, ya que evidentemente los números muestran una posición poco favorable dentro del ranking global.

Ahora bien, el *Programme for International Student Assessment (PISA)* es una evaluación internacional para estudiantes de 15 años que forman parte de países miembros y no miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). En 2018 se evaluaron 79 países, midiendo tres competencias principales: lectura, matemáticas y ciencias, poniendo énfasis en la competencia lectora en entorno digital e incorporando la competencia global. En cuanto a la competencia lectora se reportó un panorama complicado para la lectura en el país. En México se evaluaron un total de 1,480,904 estudiantes, el 66 % de la población en edad de 15 años. De los cuales el 77 % de los estudiantes obtuvo el nivel 2: identificar la idea principal de un texto moderado; solo el 8,7 % alcanzó el nivel 5 o 6: comprensión de textos largos y conceptos abstractos; 10 % con edad de 15 años obtuvieron excelencia en sus resultados. Se reporta a su vez una brecha digital importante (INEE, 2019).

En su nueva edición se evaluará la competencia matemática principalmente, la comprensión lectora y científica como secundarias y el pensamiento creativo como competencia innovadora. El estudio busca medir los conocimientos y habilidades de los estudiantes en relación con las tecnologías de la información y la comunicación, la capacidad de respuesta a las demandas, la innovación y la creatividad como elementos indispensables para la adaptación. Esta evaluación se realiza cada tres años, pero por cuestiones pandémicas los resultados se estarán publicando a finales del 2023 (INNE, 2022).

Derivado de lo anterior y haciendo un recuento del panorama lector de las últimas décadas, en cuanto a la lectura y los lectores específicamente ligados a los entornos virtuales, se reportan los siguientes datos. En las encuestas que realizó en 2005 y 2019 la Organización Internacional para el Libro Juvenil (IBBY) se obtienen hallazgos importantes sobre el panorama lector juvenil; descubrimientos que invitan al replanteamiento del concepto de “lector” y de “lectura”. La “Primera Encuesta Nacional sobre Consumo de Medios Digital y Lectura” (IBBY, 2005) aplicada a jóvenes de entre 12 y 29 años, muestra que el consumo de materiales de lectura entre los jóvenes es una práctica cotidiana. Se habla de contenidos más efímeros y breves. También indican que hay un mayor acercamiento a la lectura por elección propia y destaca la importancia de los educadores en la influencia de la promoción lectora.

Aunado a lo anterior y como sustento para este proyecto de intervención, la encuesta reporta también que (a) el 13 % de la población con menor nivel socioeconómico no tiene acceso a internet; (b) 80 % usa el internet como medio principal de información; pasan en promedio más de 5 horas conectados; (c) 8 de cada 10 tienen acceso a internet; (d) la música y los videos son actividades — y temas de interés que sobresalen— asociadas frecuentemente al uso de internet; (e) 3 de cada 10 jóvenes usan el internet para leer libros; (f) 8 de cada 10 expresan gusto por la

lectura; el aburrimiento y la falta de interés son las causas de desagrado en torno a leer; (g) mayormente se leen contenidos cortos en medios digitales; (h) leen más por iniciativa propia que por obligación; (i) muy pocos invierten económicamente para obtener material de lectura; (j) los influenciadores principales son los amigos, padres y maestros.

En seguimiento a lo anterior, con la “Segunda Encuesta Nacional sobre Consumo Digital y Lectura entre Jóvenes” de 13 a 29 años que tienen acceso a internet (IBBY, 2019), se reporta que la educación superior es una variable positiva en el acercamiento a la lectura. Asimismo, que los medios digitales son cada vez más utilizados para aprender. También que existe un mayor consumo de contenidos de lectura por elección personal. Se reafirma nuevamente la importancia de promover el acercamiento a la lectura recreativa motivada por los educadores.

Los datos de interés para el estudio que se toman de esta encuesta son: (a) del 2015 al 2019 el uso del internet creció un 10 %; (b) se invierte una cuarta parte del día para el uso del internet; (c) las redes sociales y el chat son las principales actividades elegidas; (d) el 36 % usa el internet para leer; (e) el 81 % para escuchar música; (f) el 64 % para aprender algo de gusto personal; (g) la mayoría expresa gusto por la lectura; (h) las edades entre 15 y 17 años —más mujeres— se muestran más entusiastas por leer; (i) el 25% acostumbra leer contenido literario; (j) se lee principalmente de manera gratuita en formato digital; (k) se lee más por elección personal que por obligación; (l) 3.8 libros al año es la media nacional; (m) más de la mitad declaran haber tenido momentos de lectura con sus progenitores. Ambas encuestas (IBBY 2005, 2019) arrojan datos y áreas de oportunidad muy interesantes, no es que no se lea, es que se está leyendo aquello que no se mide y en contextos que no se estudian a profundidad.

Aunado a lo anterior, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) a través del Módulo sobre Lectura (MOLEC) se encarga de generar información pertinente sobre el

comportamiento lector y la lectura en México desde el 2005. Los datos obtenidos en el 2022 registran que en promedio se leen 3.9 libros al año. Se reporta también que jóvenes de 18 años y más no leen por falta de tiempo, interés, motivación o gusto por la lectura. Se registra que el motivo principal para leer en este sector de la población es el entretenimiento, con 44.1 %. Así también que la literatura con 39.5 % es el tipo de libros más leído. El 57.6 % prefiere la lectura de páginas de internet, foros o blogs. Tanto para mujeres como para hombres el porcentaje de lecturas conseguidas de forma gratuita es mayor (INEGI, 2022). Estos datos permiten visualizar la limitada línea de medición de la lectura que manejan las instituciones, es decir, solo se prioriza como estándar al libro como “objeto” de lectura, dejando fuera múltiples formas de “leer” el mundo, en donde caben las imágenes, los sonidos, los audiolibros, las interacciones, entre otros.

Para el 2023, se aplica una encuesta igualmente por el INEGI a través del Módulo de Lectura a una población alfabetizada de 18 años en adelante en un universo de 2,336 viviendas de 32 áreas del país, reportando un dato por demás interesante: la población lectora disminuye gradualmente en México. Esto evidencia que en el último año se presentó un descenso de lectores de 71.8 % de la población al 68.5 %. Esto muestra que entre 2016 y 2023 la población lectora ha decrecido 12.3%, pasando de 80.6% a 68.5 %. En el periodo del 2021 y 2022 se reportó un ascenso en el hábito de la lectura de libros, lo que sugiere que la pandemia impulsó el interés y que el regreso a la presencialidad lo afectó (INEGI, 2023; Quiroga, 2023).

En seguimiento a lo anterior, destaca que, en el rango de 18 y 24 años, el 80.7% de la población alfabetizada se declaró lectora. El 40.8% de la población alfabetizada mayor de 18 años declaró a su vez haber leído al menos un libro en los últimos 12 meses. En este sentido, Molec (2023) reporta que la población alfabetizada de 18 años en adelante leyó un promedio de 3.4 libros entre 2022 y 2023, lo cual implica una reducción en el interés lector, ya que el reporte anterior

mostraba un promedio de 3.9 libros leídos. Se muestra también que las personas entre 18 y 24 años, específicamente el 63 %, prefieren la lectura en páginas de internet, foros o blogs, y en segundo orden el 54.2% elige los libros impresos (INEGI, 2023; Quiroga, 2023).

Pero pese al panorama árido, la lectura y escritura siguen ocupando un lugar imprescindible en el universo real y simbólico de la población. La presencia de los soportes y fuentes digitales han capturado al público juvenil ofreciendo con ello una oportunidad de acercamiento lectoescritural desde la tecnología. Es decir, que los canales de transmisión de la lectura y escritura se han ampliado. Ya no solo se lee y escribe en papel, la aparición de plataformas, aplicaciones, libros electrónicos, blogs, novelas gráficas, *fanfiction*, audiolibros, *booktubers*, mangas, *bookface*, se vuelven más atractivas y funcionales entre los jóvenes. Prueba de ello es *Wattpad* (2006), una plataforma *online* de lectura y escritura de la cual han surgido y dado a conocer títulos de libros más vendidos en México (Beci Aranda, 2022).

Como muestran las encuestas y los datos gruesos descritos en este apartado, el camino es complejo, pero las posibilidades se multiplican con el uso de la tecnología. Los jóvenes se identifican con los medios digitales, se desenvuelven mejor e implementan su lectoescritura para generar vínculos y redes comunicativas. Y aunque la escuela ha fungido como un canal de suma importancia para su apropiación y afianzamiento, lamentablemente su enseñanza-aprendizaje se ha centrado en lo técnico y no ha garantizado la práctica común, el gusto y placer por la lectura. Lo cual indica que aún queda espacio para proyectos de naturaleza dinámica que entiendan a los jóvenes, que se adapten al contexto y que fortalezcan sus habilidades de lectura y escritura.

### ***2.2.2 Problema concreto de la intervención***

Este reporte parte del análisis del Marco Curricular Común para Educación Media Superior (EMS, 2023), específicamente del apartado referente al recurso sociocognitivo de la

lengua y comunicación, para delimitar la problemática concreta en la que se inscribe la intervención (MCCEMS, 2023). Derivado del análisis del documento se identifica que la escuela no logra establecer espacios para la lectura y escritura más allá de “la ortografía desviante” (Ferreiro, 2000). Es decir que propicia la memorización de contenidos: retención, paráfrasis, reproducción de información por sobre la vinculación con la realidad del aprendiente e incluso del docente. Se enfoca mayormente en las competencias y deja de lado la colaboración, identidad y herencia cultural. Centrando de esta manera la habilidad comunicativa en la eficiencia y eficacia para la competitividad comunicativa individual. Lo cual decanta en una enseñanza-aprendizaje limitada, poco actualizada y contextualizada para la realidad actual.

Es así como los jóvenes que cursan la educación media superior obtienen únicamente 64 horas anuales para la enseñanza de la lectura y redacción en el área de comunicación. Lo cual muestra un desbalance y falta de consistencia en las asignaturas propias del área de lenguaje, lectura y redacción. Ya que ante la diversidad de temas y orientaciones a tratar se excede la posibilidad de ser atendidos en el número de horas destinados a las asignaturas. Sumándole a esto, la propia división curricular que no permite entender la potencia transversal de la lectoescritura. Es decir que no se trata de enseñar a leer y a escribir para leer y escribir —un fin en sí mismo—, sino como recalca Carlino (2020) son “prácticas al servicio del aprendizaje de los contenidos de esas materias.” (p. 17).

El nivel superior no es la excepción, porque las materias relacionadas con la lectura y escritura son desatendidas o superficialmente abordadas, y su empleo se vuelve más específico y especializado. Los jóvenes se enfrentan a nuevos y más complejos desafíos lectoescriturales, ante ellos se perciben ajenos por desconocimiento y desorientación. Pasan de un nivel previo en el que repetían, a uno en el que se les obliga a elaborar, de la memorización unidireccional a la

multiperspectiva autoral, de lo enunciado a lo inferido, de lo evidente a lo interpretado (Carlino, 2020). Este panorama los llena de incertidumbre, ya que el hacer, deshacer y rehacer un texto implica un esfuerzo mayor para el cual no están preparados, a pesar de que “leer y escribir son medios ineludibles para aprender en la educación superior” (Carlino, 2020, p. 29). Por tal motivo, usar el arte como motor para la innovación y a la lectoescritura desde la extracurricular como complemento al contexto formal, es no solo viable sino una necesidad cada vez mayor.

Aunado a lo anterior, cabe mencionar que de la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2022) se retoman los problemas sistémicos persistentes en la educación, mismos que atañen fuertemente a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, de los cuales destacan (a) la *calidad*, que implica un nivel de conocimiento y habilidades que logra el estudiantado al egreso; (b) la *pertenencia*, capacidad de la escuela de tomar en cuenta condiciones, intereses e identidad cultural de cada región; y (c) la *equidad*, capacidad de la escuela para no dejar a nadie atrás, una base común para toda la población: mismas oportunidades, mismos recursos. Desde esta perspectiva se espera que el aprendizaje de la lectura y escritura no sea restrictivo, ni para las élites, mucho menos un privilegio y/o capital cultural restringido; sino que sea concebido como un signo de equidad, inclusión y ciudadanía para la construcción social (Ferreiro, 2000).

Se espera también desde esta visión que el joven tenga la capacidad de comprender, comparar, reinterpretar y articular información. Más aun, se demanda que adquiera el gusto y placer por leer. Se busca que se “alfabetice” para la vida ciudadana contemporánea y que desarrolle el pensamiento complejo: comprender, replicar, analizar críticamente, seleccionar y comparar información. Se pretende que genere nuevo conocimiento, colabore socialmente desde su interés personal y sensibilidad, intercambiando, discutiendo, defendiendo y resolviendo problemas para servir a los demás. En general, se le exige al aprendiente la responsabilidad de



lograr todo lo anterior —críticándolo severamente en el proceso— siendo que es un tema de ocupación institucional —político— para el fomento de la cultura escrita (Carlino, 2003).

Son muchas las expectativas y muy loables los deseos, pero pocas las líneas de acción. La estrategia LEA ubica ciertas áreas de oportunidad según el MCCEMS (2023) y la NEM (2022), sobre las cuales trabaja para brindar posibles soluciones a una problemática muy arraigada. Tales como (a) el establecimiento de espacios de comunicación en donde tenga lugar el proceso de pensamiento complejo, los cuales pueden provenir desde el contexto no formal como propone LEA; (b) la inclusión de nuevas formas y enfoques de información como lo es la cultura y los entornos digitales; (c) la atención sobre la lengua y comunicación como práctica social vinculada a procesos intencionados de intercambio de información: inclusión, identidad plurilingüística y pluricultural; (d) el abordaje más tolerante de contenidos lectoescriturales, abierto a la diversidad, integrador de identidades, intereses y formas de incorporar y descubrir el mundo, usando al arte como hilo conductor; (e) la detección y solución de problemas desde la lectoescritura; (f) el fomento de habilidades autónomas y aprendizajes significativos desde los espacios para lectoescibir; (g) el acceso a las manifestaciones de la lengua y la cultura como medio de expresión y relación, producción y difusión del conocimiento, así como también a contenidos culturales y científicos globales, y a las lenguas originarias.

Dicho lo anterior y sumando las necesidades actuales de los jóvenes, sus formas de interactuar y lectoescibir el mundo, desde la estrategia LEA se trabajan cinco problemáticas (P) ligadas a cinco líneas de acción (LA) lectoescriturales:

1. Del *desinterés* (P) a la observación contextual (LA). Se entiende al desinterés como la falta de provecho, utilidad o ganancia, conveniencia o beneficio (Real Academia Española, 2022). Para el proyecto de intervención es un obstáculo que aleja al

aprendiente de la lectoescritura por no identificar algún provecho personal: inmediato o remoto. Se trabaja entonces desde la enseñanza-aprendizaje dialógico, la motivación y pertenencia, como pilares fundamentales para recuperar su interés lectoescritural. Utilizando a la lectoescritura por placer para que desde la observación contextual y sus preferencias y gustos personales pueda apropiarse de las herramientas comunicativas en beneficio de su desarrollo integral.

2. De la *descontextualización* (P) a la reflexión problemática (LA). Descontextualizar es sacar algo de su contexto, de ese entorno lingüístico, físico, situacional, sociocultural, histórico o de cualquier índole (Real Academia Española, 2022). Es decir, alejar por completo el discurso lectoescritural de la realidad del aprendiente. Para lo cual se propone que desde el constructivismo que recupera los saberes previos, habilidades, intereses, entorno, esquemas mentales y demás características propias de un individuo, se pueda construir el conocimiento. Se usa como detonante la reflexión problemática para observar y (re)conocer el territorio y como canal a la lectoescritura creativa para que el aprendiente logre asir la lectoescritura como algo vivencial.
3. Del *rezago académico* (P) a la investigación y generación de conocimiento (LA). El rezago se comprende como un atraso (Real Academia Española, 2020), algo que se queda como duda, que se deja atrás por desconocimiento y que se olvida por desidia. Lo cual —académicamente— sucede con periodicidad en cuanto a la lectoescritura. Para contrarrestarlo se plantea la conformación de una comunidad de aprendizaje en la que impere la convivencia, el trabajo autónomo, el apoyo con asesorías y el acercamiento de material útil. La lectoescritura con sentido y significado es la idónea

para propiciar la investigación y generación de conocimiento, ya que, con un fin claro y determinado, el aprendiente toma con mayor compromiso su aporte lectoescritural.

4. De la *frustración* (P) al trabajo en común (LA). Frustrarse es privarse de lo que se espera dejando sin efecto un propósito (Real Academia Española, 2022). Cuando la complejidad lectoescritural se hace presente y no se tiene el conocimiento, las herramientas, la guía y el apoyo para sortearla, es muy probable que se le haga a un lado, relegándola o postergándola. La horizontalidad sirve de marco para trabajar en la conformación de una red de lectoescritores y formadores de lectoescritores que se apoyen y sostengan mutuamente. El trabajo en común es la base para una lectoescritura que se teja desde la responsabilidad social.
5. De la *falta de tiempo* (P) al espacio virtual (LA). La falta se refiere a la no existencia, a la ausencia o carencia de algo (Real Academia Española, 2022), que en este caso es el tiempo para lectoescibir. Los aprendientes son nativos digitales que deambulan con prisa por una cultura del consumo rápido, su tiempo lo distribuyen de acuerdo con sus intereses, obligaciones y el entretenimiento que se procuran. Por ello, generar un proyecto desde la virtualidad permite al aprendiente gestionar sus tiempos para lectoescibir. La lectoescritura digital ofrece el espacio idóneo para que, desde el interés personal y la autonomía, se pueda interactuar, aprender y compartir.

Más allá de formar lectores habilitados únicamente para descifrar códigos alfabéticos, de promover la lectura de obras por cumplir expectativas académicas y de escribir con intención de copiar lo que alguien más piensa, se trata de formar lectoescritores desde el arte que se asuman plenos en el ejercicio y práctica de su(s) lengua(s). Los cuales comuniquen más allá de repetir, que entiendan, visualicen y desarrollen su lectoescritura de forma creativa y de gran significancia

para ellos mismos principalmente. Para lo cual se les incita a lectoescribir por placer, por el impulso creador que lleva a la expresión y así aumentar de forma paulatina su rendimiento escolar (Dezcallar et al., 2014). Además, se les inspira a que perciban la lectoescritura como un gran escenario por descubrir (Fierro, 2001); como un proceso abierto, incompleto y dinámico que está en continua acción y transformación.

### ***2.2.3 Objetivo general***

Promover la lectoescritura con arte como estrategia para acercar la lectura y escritura a aprendientes y docentes de nivel medio superior y superior, favoreciendo y estimulando sus habilidades y prácticas lectoescriturales desde los entornos virtuales, a través del diseño de una metodología eduartística, modalidad laboratorio virtual, creada específicamente para el proyecto de intervención. Con ello se impulsa la narrativa transmedia como una vía para fomentar la lectoescritura por placer, creativa, con sentido y significado para la responsabilidad social. En consecuencia, se pretende coadyuvar a las acciones de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior de la Secretaría de Educación de Veracruz a través de su programa LEEO: Lectura, escritura expresión oral, investigación y divulgación del conocimiento.

### ***2.2.4 Objetivos particulares***

- Coadyuvar a las acciones de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior de la Secretaría de Educación de Veracruz a través de su programa LEEO: Lectura, escritura expresión oral, investigación y divulgación del conocimiento.
- Promover la lectoescritura con arte como estrategia para acercar la lectura y escritura a aprendientes y docentes de nivel medio superior y superior.

- Favorecer el desarrollo de habilidades lectoescriturales a través del diseño de una metodología eduartística, modalidad laboratorio virtual, creada específicamente para el proyecto de intervención.
- Estimular las prácticas lectoescriturales desde los entornos virtuales.
- Impulsar la narrativa transmedia como una vía para fomentar la lectoescritura por placer, creativa, con sentido y significado para la responsabilidad social.

### ***2.2.5 Hipótesis de la intervención***

La promoción de la lectoescritura con arte como estrategia acercará la lectura y escritura a aprendientes y docentes de nivel medio superior y superior con la finalidad de favorecer y estimular sus habilidades y prácticas lectoescriturales desde los entornos virtuales, mediante el diseño de una metodología eduartística, modalidad laboratorio virtual, creada específicamente para el proyecto de intervención. Asimismo, impulsará la narrativa transmedia como una vía para fomentar la lectoescritura por placer, creativa, con sentido y significado para la responsabilidad social. De esta manera, se coadyuvará a las acciones de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior de la Secretaría de Educación de Veracruz a través de su programa LEEO: Lectura, escritura expresión oral, investigación y divulgación del conocimiento.

### **2.3 Justificación**

La pertinencia de un proyecto de intervención como LEA se justifica desde diversos ángulos. En primera instancia y de forma general, responde a la necesidad propia de la sociedad del conocimiento: (a) expresarse con libertad; (b) acceder a la información y al conocimiento; (c) respetar la diversidad cultural y lingüística; (d) y tener derecho a una educación de calidad para todos (UNESCO, 2021). Es desde esta perspectiva que la estrategia LEA sirve como un aliciente para trabajar con sociedades integradoras, empoderando a la comunidad desde el territorio

propio, desde el diálogo intercultural y desde otras formas de leer y escribir en el mundo. Para lo cual usa como herramienta al arte, que posee la cualidad inmediata de propiciar el acceso a cualquier área del saber y que posibilita la interacción con las diversas plataformas digitales y con sus usuarios, generando desde ahí múltiples canales de construcción de la información.

Pero no solo es generar conocimiento sino abrir nuevos canales para la reflexión y reconocimiento de otras formas de lectoescribir. Galván (2020) señala que el lenguaje es un *mediador* indispensable para que suceda cualquier experiencia, pensamiento y conocimiento. La autora puntualiza el reconocimiento de otros aspectos del lenguaje, no solo lingüísticos, sino aquellos que —rebasando lo lingüístico— se relacionan con los procesos creativos. Lo cual permite leer y escribir en el mundo, tal es el caso de las sensibilidades, preocupaciones, observaciones, perspectivas, experiencias, opiniones, entre otras. Posibilitando así, desde el diálogo, la vinculación de saberes y el trabajo en común con otras formas de comunicar.

En este sentido, señala Vallejo (2022) que lectoescribir implica al cuerpo, el cual sigue el ritmo del texto, a través de él la escritura se oye, se lee de múltiples formas: “Leer es un ritual que implica gestos, posturas, objetos, espacios, materiales, movimientos, modulaciones de luz.” (Vallejo, 2022, p. 58). Es decir que con la estrategia de lectoescritura desde el arte se abren caminos para (re)conocer otras posibilidades de comunicación, desde lo textual como un dispositivo que detone la comunicación visual, auditiva, corporal, compartida, etcétera.

Desde esta perspectiva, LEA contribuye a posicionar una nueva concepción de la alfabetización tanto lectoescritural como informacional, mediática y digital. Esta estrategia permite visibilizar que existen grandes áreas de oportunidad que apuestan por un aprendizaje permanente para cualquier agente educativo, así como una alfabetización en continua transformación y un aprendizaje autónomo como sólido soporte. De modo que se fomente la

transdisciplina como vía para formar individuos que usen, generen y comuniquen información, repercutiendo no solo en el campo de la lectura y escritura, sino también desde la responsabilidad social, ética, política, ideológica y cultural. Con la finalidad de disminuir el rezago e indiferencia hacia la cultura letrada desde diversos ángulos —provenientes del arte— utilizando el contexto no formal como complemento.

En segundo lugar, se propone una metodología propia para el proyecto de intervención con la finalidad de valorar la promoción de la lectura, no únicamente centrándose en los aspectos propios de la intervención y del grupo de trabajo, y que trata de ir un poco más allá. Desde esta perspectiva metodológica, la promoción comienza mucho antes de la intervención, con la gestión institucional, y no termina propiamente con un cierre, sino que se convierte en un proceso cíclico en continua transformación. De ahí que se diseñe una metodología eduartística que abarque todo este proceso en cuatro etapas enfocadas en generar experiencias de promoción lectoescritural desde el arte: gestión, construcción, formación lectoescritural y evaluación. A través de su aplicación en un laboratorio virtual de cuatro fases: logística, académica, diseño y promoción y difusión. Con la finalidad de formar lectoescritores más creativos, gestores de sus tiempos, comunicadores de sus ideas y textos, multidisciplinarios, con pensamiento flexible y adaptativo.

En tercera instancia, LEA se justifica institucionalmente de acuerdo con las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) sobre las cuales se trabaja el proyecto de intervención. Dicho campo temático está ligado a los lineamientos de la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana. Atendiendo específicamente a dos de ellas, la primera LGAC 1: Desarrollo de la competencia lectora en grupos y contextos diversos, específicamente en el área de promotores culturales institucionales. En cuanto a la segunda LGAC 2: Lectura y escritura en los entornos digitales en la línea de nuevas prácticas de lectura y

escritura en el ámbito digital. La cual considera a las tecnologías de la información en consonancia con nuevas formas de lectoescritura y comunicación en la era digital (EPL, 2022).

Aunado a lo anterior, se realizó un análisis de las áreas de oportunidad existentes en la institución en la cual se aplica el proyecto de intervención (Secretaría de Educación de Veracruz [SEV], 2022-2023; Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior [SEMSyS], 2022-2023; visión Formando Ciudadanía del Mundo [vFCM], 2022-2023; Programa de Lectura, Escritura, Expresión Oral, Investigación y Divulgación del conocimiento [LEEO], 2022-2023; Universidad Veracruzana [UV], 2022-2023), con la finalidad de que LEA no se quede solo como una propuesta o actividad de promoción de la lectura y nada más, sino que se convierta en un programa institucional que pueda seguirse aplicando, retroalimentando y evaluando.

En este sentido es de gran relevancia mencionar que el trabajo realizado en la intervención es único dentro del campo editorial —local, estatal e incluso nacional— ya que utiliza al arte como eje transversal, al ensamblaje artístico como base para el desarrollo de una metodología eduartística y al laboratorio virtual como canal. Derivado de lo anterior, no se logró encontrar registro de un proyecto que trabajara desde la conformación de consejos editoriales multinivel, multidisciplina y multiterritorio, para elaborar contenidos “hechos por jóvenes para jóvenes” y por “docentes para docentes”, y con ello generar conocimiento desde el cuerpo y territorio, espacio y tiempo, que habitan los integrantes de estos. Esto demuestra un área de oportunidad para la revista realizada, no solo como producto editorial, sino también en el ámbito de la elaboración de material lectoescritural —utilizable de manera didáctica en el aula—, focalizado a la realidad que habitan los jóvenes en el estado, en el país y fuera de él —debido a la virtualidad, los interesados provenían de distintos lugares—.



Finalmente, y retomando el interés personal, la intervención se justifica desde la experiencia empírica y de un deseo innato de acercar la lectoescritura por placer tanto a docentes como aprendientes, mejorando así no solo el problema de rezago académico sino la convivencia en el aula. Esta vocación se deriva del trabajo realizado en un periodo considerable de tiempo con diversos grupos de distintas edades, fomentando la lectura y escritura desde el acompañamiento artístico. En este lapso se ha observado que la apropiación de dichas herramientas comunicativas es más genuina, perdurable y significativa cuando se hace a través del verdadero interés. Éste es la sumatoria de los saberes acumulados, la vivencia personal, el trabajo colaborativo, el aprendizaje accionado y la enseñanza compartida.

El arte enseña que se lectoescribe con todo el cuerpo, desde el estudio constante, el aprendizaje cotidiano, la educación proveniente del contexto formal, no formal e informal, Además muestra que mejorando y buscando la satisfacción personal, la inclusión y la participación continua se logra aprehender mejor la cultura letrada. Si se lograra comprender que el arte es más que un producto estético y/o manual, que es incluso más que una herramienta o una visión, la relación entre cultura, arte y procesos educativos se vislumbraría como múltiple y se mostrarían variados los procesos de conformación de comunidades lectoescriturales.

#### **2.4 Metodología eduartística**

La metodología eduartística (MEA) es una propuesta creada específicamente para este proyecto de intervención. La cual responde a la necesidad de buscar nuevos caminos metodológicos eclécticos, interdisciplinarios e interculturales para formar lectores (Ibarra y Ballester, 2014, como se citó en Campos Fernández-Fígares y Martos Núñez). Misma que adquiere su nombre de la conjunción del concepto de educación con el de arte para referirse

específicamente a los procesos educativos vinculados a las manifestaciones artísticas con el propósito de generar conocimiento.

Es importante destacar que el vínculo no es superficial sino transdisciplinar, para asegurar una profundidad considerable. La metodología no usa simplemente al arte como una disciplina separada de la educación, una rama más del conocimiento o un campo educativo de la currícula escolar. El arte es la educación, la educación es el arte. *Educarte* se vuelve la forma de concebir la enseñanza-aprendizaje, la cual se concibe como un acto creativo.

Esta metodología se construye bajo el enfoque de la investigación-acción participativa (IAP). Caldera (2015) se refiere a ella como una alternativa metodológica para la educación del siglo XXI y la presenta como una vía para la solución de problemáticas a partir de la mejora educativa desde la transformación. La IAP explora la posibilidad de modificar, desde la figura del docente-investigador, el evento estudiado tomando en consideración la perspectiva de los agentes involucrados, su contexto, interpretación y creatividad. Es decir que el proceso de investigación se construye a través de la participación y contribución activa de las personas implicadas, reforzando con ello la colaboración en comunidad (Balcazar, 2003). La IAP, como puntualizan Leaman Hasbún y Cárcamo Vásquez (2021), es un método directo de participación, un instrumento de transformación social, una interacción comunicativa, en la que se desdibujan las líneas entre investigador e investigados para construir, concientizar y problematizar el conocimiento de forma colectiva: reconociendo los saberes del otro.

Es así como MEA se inscribe dentro de esta línea de investigación y parte de la concepción del arte como un modo de hacer, no una cosa que se hace (De Pascual y Lanau, 2018). Toma de Petit (2021) al arte como eso que se transmite, el arte de hacer. Además, se basa en Gaillot (1997) sobre la concordancia entre saber y hacer, razón y emoción, teoría y

experimentación. En Eisner (2015) en cuanto a los aspectos que toma en consideración: visual y creativo, sensibilidad y experiencia, contexto cultural e histórico. Y de Belén (2019) en tanto lo relacional y situacional, la experiencia receptiva-interpretativa y la constructiva y creativa.

También considera la perspectiva de Contreras (2019), quien puntualiza y profundiza sobre la Investigación Basada en las Artes (IBA) como una perspectiva en la que se vincula el rol del docente con el de artista-investigador. Para lo cual se parte del desarrollo de la capacidad autorreflexiva y de indagación sobre la práctica pedagógica, además de la adquisición de aprendizaje significativo derivado de la experiencia artística.

A todo lo anterior se suma también el Aprendizaje Basado en Proyectos de Arte (ABPA). Un modelo enfocado en el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el aprendiente a partir de la elaboración de proyectos que atiendan problemáticas reales. Este modelo favorece el aprendizaje significativo y su aplicación es para cualquier nivel y campo de educativo. Incorporando al arte, los proyectos adquieren una perspectiva de creación que favorece la construcción de significados novedosos: manipulables, modelables, transformables. Se estaría hablando de un aprendizaje activo y significativo (Piera Requena, 2020).

MEA se fundamenta en cinco perspectivas teórico-pedagógicas principalmente: *constructivismo* (Fumero, 2001; Gómez y Carvajal, 2015), *enseñanza dialógica* (Álvarez Álvarez et al., 2013; Flecha, 1997; Prieto y Duque, 2009; Velasco y Alonso de González, 2008), *horizontalidad* (Acaso, 2017; Cornejo y Rufer, 2020), *comunidad de aprendizaje* (Elboj Saso, y Oliver Pérez, 2003; Lanau y De Pascual, 2018) y *literacidad* (Cassany, 2005; Guichot-Muñoz et al., 2020; Hernández Zamora, 2016; Márquez Jiménez, 2017).

Todas estas líneas se complementan entre sí y se cohesionan a través del arte, que funge como un modo de hacer, un proceso, una herramienta, un medio de socialización, compromiso

social y construcción de conocimiento. De esta manera, la teoría se une a la práctica para generar productos lectoescriturales con sentido y significado; que se lean por placer, creativamente, desde una mirada crítica y reflexiva en los entornos digitales. Justamente en la MEA se habla de una experiencia educativa que se construye desde la práctica de manera activa, dinámica e interactiva. Siempre con un fin claro y partiendo de *encomiendas* fijas. Término que hace alusión a las tareas escolares pero que se resignifica para marcar una distancia con las formas letradas tradicionales. En esta metodología no se habla de tareas ni de escuela. No se premia ni se otorgan puntos extra. No se castiga ni se condiciona. Se trabaja en común desde la responsabilidad social para potenciar la pertenencia y el interés.

La metodología eduartística inicia desde la observación contextual para la detección de una necesidad, ya sea una problemática, un área de oportunidad, una propuesta innovadora. El tema de interés comienza entonces a delimitarse, para lo cual se deben formular preguntas tales como ¿Qué? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo? Se especula a partir de las respuestas para tejer la experiencia personal con el saber sobre el cual se quiere profundizar. De esta manera, la reflexión se acompaña de la lectura, la investigación, el análisis, para proponer un producto lectoescritural y compartirlo con la intención de generar un cambio social.

Esta metodología sigue cuatro etapas: (a) *gestión*, en la que se consigue el apoyo institucional u organizacional; (b) *construcción*, se fundamenta en la generación de contenido localmente contextualizado; (c) *formación lectoescritural*, ligada a los procesos creativos; (d) *evaluación*, para retroalimentar y mejorar permanentemente. Su aplicación es variada, flexible y multidisciplinar, tanto para los contextos educativos como para las áreas del conocimiento. Para los fines propios de esta intervención, se elige aplicarla a través de un laboratorio virtual desde un contexto no formal, el cual quedará descrito en el próximo apartado.

### **2.4.1 Laboratorio virtual**

Este proyecto considera al laboratorio virtual (LV) como un espacio de experimentación artística para la creación lectoescritural con un enfoque de responsabilidad social desde el arte. Un lugar de trabajo multidisciplinario en el que se realizan investigaciones, experimentos, combinaciones, para (re)pensar, (re)plantear, (re)definir la problemática social. Como líneas de acción tiene: (a) reflexionar en torno a la realidad que se habita; (b) observar el contexto para detectar algún tema de interés; (c) crear contenidos lectoescriturales tomando al arte como eje transversal; y (d) promover la lectoescritura por placer en entornos digitales.

El LV intenta replantear el acercamiento de la lectura y la escritura académicas a los aprendientes de nivel medio superior y superior. Parte de un enfoque educativo en el que el coordinador facilita y acompaña al aprendiente proporcionándole las herramientas necesarias para resarcir la falta de conocimiento y experiencia en el tema. Trata con ello de no culpabilizar al sistema educativo ni a los jóvenes por su falta de pericia y habilidad, sino de proponer una mejora a través de la construcción en común, la ejemplificación personalizada y la retroalimentación constante.

El entorno digital se vuelve el espacio idóneo de acción, tanto por la edad de los participantes de la intervención como también por la amplitud de lugares de los que pueden provenir, es decir, acorta distancias y permite ampliar fronteras. Ya que al trabajar desde la virtualidad se pueden desdibujar las líneas de la distancia territorial. Con ello se busca obtener mayor visibilidad, capacidad de proyección y presencia, tejer redes de colaboración desde diversos espacios. Además, se utilizan las ventajas que provee la virtualidad: movilidad, inmediatez y conectividad, para impulsar la generación de contenidos locales.

De esta manera se apuesta por un nuevo ecosistema de lectoescritura más cercano a la autopublicación, menos hermético, un nuevo territorio documental. Un lugar que permita el encuentro y la colaboración, en el que lectoescribir pasa de ser un acto solitario para explorar, descubrir, establecer diversas trayectorias y conexiones desde lo común. Se genera entonces un servicio del discurso consumido, nuevas prácticas lectoescriturales, así como una economía de la atención y variadas cronolecturas.

Dentro de este espacio creativo de construcción e intercambio de saberes, se trabaja específicamente con la generación de productos lectoescriturales desde el arte y en entornos digitales. Para lograrlo se conforma un grupo de intervención, el cual se divide en subgrupos de trabajo cuyas encomiendas se distribuyen en áreas específicas del proyecto, así al término de este se unen para formar algo más grande, complejo y complementario. Esta técnica adapta el ensamblaje artístico que propone Nieto (2022), pero se adecua al formato de laboratorio y utiliza la virtualidad como canal y al producto digital como evidencia.

Una vez dividido el grupo de intervención se conforma un consejo editorial y se aborda desde la perspectiva eduartística. Los interesados pasan a convertirse en colaboradores siguiendo un enfoque constructivo, horizontal, cooperativo y multidisciplinario. Esta manera de trabajar está fuera de la currícula escolar, se opera desde el contexto no formal, lo cual no quiere decir que sea ajeno o se encuentre en tensión con lo académico, más bien sirve de refuerzo. Asimismo, se abandonan los horarios académicos, estímulos cuantitativos, remuneración económica, con la finalidad de que no existan condicionamientos y solo voluntad e interés para transitar el LV.

De esta manera se trabajan cuatro fases. La primera y elegida por ser la que inicia, acompaña y concluye el proceso es la *logística*, en donde se gestiona el apoyo y se procura el logro de los objetivos. Esta fase es fundamental porque es la que prepara el escenario para la

realización del proyecto, ya que comprende todos los procedimientos previos, durante y posteriores a la implementación. De la mano comienza la fase *académica*, en la cual se propone y delimita el producto lectoescritural a desarrollar. Posteriormente se procede a construir el material en la fase de *diseño*, brindando al colaborador la libertad creativa y artística. Y finalmente la de promoción y difusión para compartir el producto lectoescritural a partir de una serie de actividades acordes a la temática e intereses personales y comunes.

El producto realizado dentro del LV es el cuarto número de la Revista Virtual Juvenil “Elemento Artístico”, hecha por jóvenes para jóvenes (Apéndice C). Un proyecto editorial que cuenta con tres números previos contruidos de manera exploratoria y empírica, es decir, sin ninguna metodología específica ni una estrategia clara, pero con datos interesantes que propician un estudio a mayor profundidad y dan paso a este proyecto de intervención. De ahí que el cuarto número se encuentre delineado por una propuesta metodológica (MEA), una estrategia definida (LEA) y un canal de aplicación (LV). Además de enfocarse en la lectoescritura en entornos digitales y en la narrativa transmedia.

Para la construcción del cuarto número se parte de una estructura base prediseñada y facilitada al grupo: portada, editorial, índice, secciones, contraportada. Misma que se interviene y modifica de acuerdo con los intereses de los colaboradores. El material lectoescritural que conforma las secciones de la revista oscila entre los siguientes productos lectoescriturales: artículo de opinión, texto reflexivo, investigación, escrito creativo, cómic, entrevista, recomendación, obra visual, cuento, poesía, semblanza, entre otros. La elección depende completamente del participante y se interrelaciona con la decisión del otro.

Es importante reafirmar que el proceso siempre impera por sobre el producto. Lo que quiere decir que el grupo de intervención desarrolla sus habilidades lectoescriturales durante las

cuatro etapas que dura el laboratorio, mismas que son recursivas y le permiten fijar lo aprendido. Este camino comprende desde la elección que hicieron de su aporte a la revista, pasando por la construcción y diseño de ésta, hasta llegar a la presentación del material y su difusión con sus redes afectivas. Impulsando con ello una red de lectores y escritores por placer que usen al arte como un punto de partida para la socialización de contenidos transmediales.

De esta manera, desde la comprensión de las dinámicas lectoescriturales de los jóvenes, se tiene acceso a su forma de consumir la cultura, construir su identidad e interactuar socialmente. Lo cual deja constancia de sus reflexiones en torno a las problemáticas educativas, la inserción laboral, los medios de entretenimiento y los intereses generacionales como motor de cambio. Todo ello desde una mirada multidisciplinaria de abordaje sobre las temáticas, el intercambio de experiencias y el registro de su proceso lectoescritural. Logrando así otorgar sentido y significado al conocimiento adquirido, pero ligado a sus procesos creativos y placenteros.

#### **2.4.2 Estrategia de la intervención**

La estrategia de intervención comenzó en septiembre del 2022 y terminó en febrero del 2023. Siguió las cuatro etapas de la metodología eduartística: MEA 1: Gestión; MEA 2: Construcción; MEA 3: Formación lectoescritural; y MEA 4: Evaluación. Cabe mencionar que en la etapa MEA 2 y MEA 3 se implementó el laboratorio virtual de cuatro fases: LV1: Logística; LV2: Académica; LV3: Diseño; y LV4: Promoción y difusión (Apéndice D). El grupo de intervención estuvo conformado por 197 docentes y aprendientes divididos en cinco grupos, a los cuales se les acompañó durante 32 sesiones, tanto generales como individuales. Cada grupo realizó un trabajo específico —encomienda— que al término de la intervención se unió, como piezas de un gran rompecabezas, para conformar en su conjunto la narrativa transmedia LEA.



Es importante destacar que desde la perspectiva eduartística los aprendientes pasaron a convertirse en colaboradores, pares entre sí, sin importar edad, nivel educativo o experiencia. Para lograrlo se utilizó un enfoque constructivista, horizontal, dialógico, cooperativo y multidisciplinario. Si bien se tuvo el apoyo institucional, no se trabajó dentro de los horarios escolares, la aplicación fue en un contexto no formal, desde la extracurrícula, para complementar y/o compensar la educación formal de los colaboradores. De ahí la importancia de profundizar en la pertenencia al proyecto, ya que los interesados no recibieron remuneración económica ni estímulo cuantitativo académico que pudiera reflejarse en su calificación. La intención de LEA era que transitaran el laboratorio sin condicionamientos, por voluntad y decisión propia.

Los grupos de trabajo (G), sus encomiendas y la finalidad de estas quedaron constituidas de la siguiente manera:

(G1) 98 aprendientes. Su encomienda fue generar el material lectoescritural del cuarto número de la Revista Virtual Juvenil “Elemento Artístico”, hecha por jóvenes para jóvenes. La intención fue resignificar la lectoescritura como una herramienta de comunicación real y placentera, la cual va más allá de la escuela y repercute en la vida misma. La revista fue de cierta manera un símbolo de reconciliación con la lectura y escritura.

(G1.1) 10 coordinadores. Su encomienda fue acompañar y apoyar en el proceso de construcción a sus pares. Este grupo a su vez se subdividió por rubros, entre las coordinaciones que se trabajaron estuvieron: logística, académica, diseño editorial, cuidado de la edición, arte, audio, video, programación, difusión y promoción. De esta manera se propició el apoyo mutuo y el diálogo permanente como una forma de (re)construcción y mejora constante.

(G1.2) 35 colaboradores. Su encomienda fue la construcción de material audiovisual complementario, específicamente la grabación de un concierto y cápsulas virtuales, la planeación

y ejecución de sesiones de fotografía, la elaboración de la pieza musical de la revista y la gestión y realización de un podcast. El objetivo consistió en dar cuenta de que la estrategia LEA propone diversas formas de lectoescribir, no solo con palabras sino también con imágenes, sonidos, sensaciones y percepciones. Es decir, que se lee y escribe con todo el cuerpo y en relación con el contexto. Además de pisar diversas plataformas y medios de comunicación.

(G2) 26 docentes. Su encomienda fue la elaboración del cuadernillo para docentes “EducarArte”, hecho por docentes para docentes, a partir de los contenidos de la cartografía lectora —los tres números anteriores de la revista virtual—. Con la finalidad de leer lo que los jóvenes lectoescriben y utilizarlo como material de lectura, estudio y de trabajo didáctico para el aula. Es así como se busca disminuir la brecha generacional y propiciar un diálogo e intercambio constante entre los agentes educativos.

(G3) 28 enlaces LEEO. Su encomienda consistió en analizar, proyectar, generar, pilotear e implementar la primera Encuesta LEEO 2022. El propósito fue sondear la pertinencia y necesidad de una propuesta como LEA dentro de la institución. De esta forma se procuró coadyuvar a la formación de lectoescritores en nivel medio superior y superior, pero no solo durante el tiempo que lleva el proyecto de intervención, sino de manera prolongada.

Por otra parte, cabe especificar que cada sesión estuvo dividida en tres momentos propios de la perspectiva eduartística: (a) *Opening*: Presentación temática; (b) *Atelier*: Construcción del conocimiento de manera sincrónica; y (c) *Cooldown*: Encomiendas asincrónicas. En cuanto a la duración de la intervención, ésta estuvo dividida en 32 sesiones —52 horas en total—, distribuidas tanto para las sesiones generales —2 horas— como para las individuales —1 o 2 horas dependiendo el grupo—, quedando temporalmente desglosado de la siguiente manera:

(G1) 8 sesiones: 4 generales (8 horas) y 4 individuales (4 horas).

(G1.1) 4 sesiones individuales (8 horas).

(G1.2) 8 sesiones: 4 generales (8 horas) y 4 individuales (4 horas).

(G2) 8 sesiones: 4 generales (8 horas) y 4 individuales (4 horas).

(G3) 4 sesiones grupales (8 horas).

A cada etapa metodológica y fase del laboratorio le correspondieron actividades concretas y encomiendas específicas que quedan descritas a continuación (Apéndice E).

*MEA 1: Gestión.* En la primera etapa metodológica se realizó un acercamiento con la institución para acordar los términos de la aplicación del proyecto. Por la naturaleza de la intervención se trabajó con dos coordinaciones: la académica y la de cultura mundial y arte. Se presentó el proyecto frente a las autoridades, consiguiendo el visto bueno para lanzar la convocatoria y trabajar con sus aprendientes y docentes, construir la revista y montarla en el repositorio institucional—. A través de esta instancia se envió la convocatoria con un formato de circular a cada uno de los 17 subsistemas del estado. Una vez lanzada vía oficial, se trabajó en la elaboración del cuestionario inicial diagnóstico, que tenía como finalidad obtener datos que permitieran delimitar la problemática a trabajar con el grupo de intervención. Se aplicó a los interesados a través de Google Forms y se conformó un grupo de WhatsApp. Era muy importante que el interesado recorriera todo el proceso por él mismo, ya que desde esas acciones se comenzaba a trabajar la pertenencia al proyecto.

*MEA 2: Construcción.* Esta etapa metodológica responde a la necesidad de generar y delimitar el material lectoescritural y audiovisual a construir durante la intervención. Es por ello que se encuentra íntimamente ligada con *MEA 3: Formación lectoescritural*, en la que los interesados en pertenecer al proyecto comienzan su formación lectoescritural. De esta manera el trabajo se inició una vez conformados los grupos. Es necesario explicar que las cuatro fases que

corresponden al laboratorio virtual están ubicadas en este apartado, el cual comprende la segunda y tercera etapas de la metodología eduartística. El trabajo del laboratorio virtual (LV) se dividió a su vez en cuatro fases: (1) logística; (2) académica; (3) diseño; y (4) promoción y difusión. Éstas quedan explicadas en las siguientes líneas.

*LV1: Logística.* Fase en la que se gestionaron las estrategias, procedimientos y pasos a seguir para alcanzar los objetivos de la intervención. Para este proyecto comenzó con la conformación de los grupos de trabajo, dándole seguimiento durante todo el proceso hasta la promoción y difusión del material lectoescritural y audiovisual. También comprendió la gestión mayormente institucional para asegurar el apoyo y las facilidades correspondientes. Además, fue la fase en la que se les compartió a los grupos la cartografía lectora para que comenzaran a revisarla, leerla y apropiarla. Ahondando en lo anterior, se acompañó a cada grupo de manera específica para el logro de sus encomiendas.

*LV2: Académica.* Una vez que el colaborador se comprometió a participar en la intervención, el primer paso fue guiarlo para que encontrara su lugar dentro de la revista, cuadernillo o material audiovisual —según sea el caso de acuerdo con la encomienda de su grupo—. La idea fue que pudiera elegir expresarse, ya sea por escrito o audiovisualmente, para lo cual se le brindó un *esqueleto* —estructura base— tentativo del que pudiera partir, pero además uno que fuera capaz de modificar o intervenir, agregando o eliminando apartados para hacerlo suyo y del grupo. En él se encontraba la temática central, el título, opciones de secciones, sugerencias de textos e ideas audiovisuales. Se les brindó además un material complementario como soporte para que construyeran su aporte lectoescritural y/o audiovisual. Esta fase culminó cuando el colaborador tuvo realizado, retroalimentado y liberado dicho aporte.

*LV3: Diseño.* Cuando el colaborador tiene liberado su aporte lectoescritural y/o audiovisual, es decir que lo compartió y comentó con el coordinador, además corrigió, pulió y leyó en voz alta para detectar errores, se le proporcionó un link colectivo en Canva — herramienta gratuita de diseño gráfico en línea— para comenzar el montaje de su texto. Lo que quería decir que su texto estaba listo para el diseño: maquetación y proceso de construcción creativa. Como apoyo se le compartió un material complementario que pudiera servirle de guía en su diseño. Esta fase terminó cuando cada uno de los colaboradores plasmó el diseño de su aporte lectoescritural. Cuando eso sucedió, se descargó todo el contenido en un PDF y se compartió al grupo vía WhatsApp para su revisión general. En esta fase el interesado gestionó su tiempo y montó su contenido creativamente, siguiendo algunas especificaciones y sugerencias delimitadas en el material complementario que les fue otorgado. Al tener la oportunidad de experimentar creativamente con la presentación de sus contenidos, se afianzó el lazo con el proyecto.

*LV4: Promoción y difusión.* Una vez revisado el PDF, detectado errores y realizado las modificaciones pertinentes, comenzó el montaje del material lectoescritural y audiovisual en el repositorio institucional. Una vez que el material estuvo montado, se le solicitó al colaborador que lo examinara e interactuara con él. No solo se le invitó a enfocarse en su aporte, sino a leer y revisar el documento lectoescritural y audiovisual completo. Esto llevó nuevamente a la detención de errores y por ende a su corrección. Cuando todos los colaboradores decidieron que ya se podía liberar el material, se les compartió la liga del repositorio y se les exhortó a compartirlo con su red de vínculos a través de las distintas redes sociales.

Cuando los productos realizados están listos para compartir, con la gestión que previamente se realizó con la institución, se monta en el repositorio institucional, al igual que el

material complementario, y se comienza a compartir para su promoción y difusión. Muchos son los canales —virtuales, híbridos o presenciales— que se pudieron ocupar: lectura en voz alta, presentación del material, entrevistas, coloquios, entre otros.

*MEA 4: Evaluación.* Durante esta etapa, aunque implicó el último paso de la metodología, se recuperaron los datos y evidencias adquiridas desde el inicio del proyecto de intervención. Contó con tres fases: *inicial*, en la que se analizaron el cuestionario inicial y la Encuesta LEEO. La segunda, que fue la *formativa*, en donde se trabajó con el registro de observación y se obtuvo una matriz didáctica. Para la tercera y *final* se consideraron los datos obtenidos del cuestionario final tanto del cerrado como del abierto. Finalmente, se presentó como productos los siguientes recursos: una revista virtual juvenil, un cuadernillo para docentes y el material audiovisual, todo en su conjunto conformó la narrativa transmedia LEA.

En seguimiento a lo anterior y a manera de síntesis en cada sesión del laboratorio virtual, se pudo trabajar: (a) la observación contextual desde la lectoescritura por placer presentando la finalidad del proyecto; (b) la reflexión problemática desde la lectoescritura creativa guiando y retroalimentando al colaborador para construir su aporte lectoescritural; (c) la generación de conocimiento a través de la lectoescritura con sentido y significado, acompañando al colaborador durante el diseño y progreso de su aporte lectoescritural; (d) se revisó el material y se montó en el repositorio institucional generando un espacio virtual a través de la lectoescritura digital.

## **2.5 Procedimiento de evaluación**

Para lograr el cumplimiento de los objetivos de la investigación se implementaron una serie de instrumentos en tres etapas. La primera fue la inicial, en la cual se utilizó un cuestionario abierto de entrada —preguntas cerradas y abiertas—, aplicado a través de Google Forms, solicitando los siguientes datos derivados de las preguntas cerradas: rango de edad, procedencia

y tipo de participación. En cuanto a las preguntas abiertas, se dividieron y organizaron en dimensiones (D) para su mejor entendimiento: D1. Formativa, para reconocer al arte como medio educativo; D2. Propositiva, en cuanto a la temática, construcción y difusión del material; D3. Formación lectora, propuestas de fomento lector presencial, virtual, generación de contenidos y promoción personal; D4. Social, aplicación institucional, redes de cooperación. A partir de este instrumento surgieron las categorías de análisis (CA) pertinentes para la investigación: CA1. Desinterés, CA2. Descontextualización, CA3. Rezago académico, CA4. Frustración, CA5. Falta de tiempo.

En la segunda etapa, formativa, el instrumento con el cual se trabajó fue un registro de observación. Este formato contenía los siguientes rubros: fecha, objetivo de la sesión, foco de observación, notas, hallazgos y áreas de mejora. Se utilizó para registrar las sesiones de trabajo encaminadas a atender las CA. De esta manera, para la CA1 se trabajó el aspecto creativo; para CA2, el aspecto cognitivo; para CA3, el aspecto motivacional; y para CA4, el aspecto sociocultural. Mismas que se abordaron desde la implementación de actividades propias de la LEA por placer, creativa, con sentido y significado, para la responsabilidad social y digital. A partir de los resultados de este registro, se generó una matriz didáctica.

Para la tercera etapa, la final, los instrumentos que se implementaron fueron un cuestionario cerrado y un cuestionario abierto. Al finalizar el LV se realizó la aplicación de los dos instrumentos. El cuestionario cerrado bajo una escala de Likert de acuerdo en Google Forms para los colaboradores. El cual contó con 5 secciones formadas por 29 ítems, distribuidos de la siguiente manera: 1. Lectoescritura con sentido y significado: 6 ítems; 2. Lectoescritura creativa: 5 ítems; 3. Lectoescritura para la responsabilidad social: 5 ítems; 4. Lectoescritura en entornos virtuales: 6 ítems; 5. Lectoescritura por placer: 7 ítems. El instrumento se validó a través del

Alpha de Cronbach. En cuanto al cuestionario abierto, se aplicó vía WhatsApp para los coordinadores, y estuvo conformado por 7 preguntas abiertas que tocaron las siguientes temáticas: influencia, impacto, acciones y beneficios de la lectoescritura digital en jóvenes, desde su experiencia en el laboratorio virtual.

## **2.6 Procesamiento de evidencias**

El procesamiento de evidencias utilizó como base los datos obtenidos de dos cuestionarios aplicados, uno antes de la intervención y otro posteriormente. Se contó además con el apoyo de una asesora perteneciente a la Facultad de Estadística e Informática de la Universidad Veracruzana, quien a través de una consultoría para la evaluación de la intervención guio el procedimiento para trabajar los datos obtenidos (C. G. Márquez Miranda, comunicación personal, 16 de mayo de 2023), sugiriendo como procesamiento de evidencias las acciones que quedan descritas en las siguientes líneas.

En primer lugar, se trabajó con los datos obtenidos del cuestionario inicial. Se revisó la base de datos para determinar las variables de interés y la clase de información obtenida a fin de determinar el tipo de análisis a implementar. Posteriormente, se plantearon los objetivos estadísticos pertinentes que aportaran la solución a los objetivos de la intervención. Después, se diseñó el cuestionario final con la intención de conocer la opinión de los colaboradores del proyecto, especificando las características de este. Para ello, se diseñó un cuestionario con escala de Likert que fue desde “Totalmente de acuerdo” hasta “Totalmente en desacuerdo”, dividido en 5 secciones que pretendieron medir la lectoescritura con sentido y significado, lectoescritura creativa, lectoescritura para la responsabilidad social, lectoescritura en entornos virtuales y lectoescritura por placer.



A continuación, se realizó la limpieza y análisis preliminar del cuestionario inicial y de la Encuesta LEEO. Se procedió a realizar la depuración de las dos bases de datos, se seleccionaron las variables que serían intervenidas y se realizó el filtrado de cada una, formando una nueva base de datos a la que se le llamó *Formulario 1*. A las variables ya codificadas se les nombró: V1, V2, V3, V4 y V5 para el caso del cuestionario inicial. Para la encuesta se decidió llamar *Promlec* a la nueva base con las variables ya codificadas que fueron desde V1 hasta V23. En el caso del segundo instrumento fue necesario una limpieza más profunda, ya que las respuestas estaban seleccionadas en valor de casillas, así que se realizó una separación por comas a dichas variables y se recodificaron algunas que incluían respuestas abiertas.

Después, se realizó un análisis definitivo del cuestionario inicial y de la Encuesta LEEO. El cuestionario inicial fue un instrumento de carácter diagnóstico y su objetivo era meramente observacional, por lo que se solucionó con un análisis exploratorio. En el caso de la encuesta, se realizó un análisis bivariado de los subsistemas con respecto a las acciones que implementan para promover la lectura, escritura y expresión oral en sus planteles. Seguidamente, se validó el cuestionario final. Se hizo uso del estadístico alfa de Cronbach para conocer la fiabilidad del instrumento y se implementó una técnica multivariante para saber si cada sección medía lo establecido previamente.

Posteriormente, se trabajó en la limpieza y análisis preliminar del cuestionario final. Se procedió a recodificar las respuestas en escala de Likert a variables continuas del 0 al 4 en escala ordinal desde “Totalmente en desacuerdo” hasta “Totalmente de acuerdo”. Se creó una nueva base de datos a la que se le llamó *Validación con variables*, la cual comprendía desde la V1 hasta la V29. Luego se ejecutó el análisis definitivo del cuestionario final. Se realizaron los gráficos de Likert correspondientes a cada nueva sección arrojada por el análisis factorial. Se

interpretaron los resultados del análisis estadístico y se procedió a la discusión. Finalmente, se dio seguimiento al análisis para garantizar que se lograron los objetivos del proyecto.

## CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 3.1 Obtención de datos

Los datos que se obtuvieron para el proyecto de intervención se encuentran ligados a la metodología empleada y a las fases del laboratorio virtual implementado (Apéndice F). Se tomaron de dos fuentes principalmente: (a) documentos oficiales: Marco Curricular Común para Educación Media Superior, visión Formando Ciudadanía del Mundo y Programa LEEO; (b) instrumentos diseñados para la intervención: cuestionario inicial, encuesta LEEO, registro de observación y cuestionario final: cerrado y abierto. De los cuales se extrajeron datos tanto cuantitativos provenientes de las preguntas cerradas, mismos que se analizaron a través del software estadístico de uso libre Rstudio versión 4.2.2; y cualitativos, derivados de las preguntas abiertas y el registro de observación.

El análisis de los documentos institucionales permitió conocer la estructura, bases y fundamento académico en el que se inscriben los programas de lectoescritura para la educación media superior y superior. Se estudiaron con el propósito de diseñar y desarrollar la propuesta, metodología y la estrategia de intervención adecuada al perfil del grupo y por ende a sus necesidades educativas. A su vez permitió la ubicación del espacio idóneo para implementar el proyecto y asegurar así el apoyo, aceptación y permanencia de este en la institución. Con la Encuesta LEEO se logró puntualizar la pertinencia, innovación y necesidad de LEA para los docentes y aprendientes del nivel educativo con el que se trabajó. Esto para darle seguimiento y continuidad como programa institucional, evitando que se quedara como un proyecto aislado.

Con los datos de los instrumentos se procedió a comprobar que los objetivos de la investigación encaminados a formar lectores en entornos digitales se cumplieran: (a) coadyuvar con la institución; (b) promover la lectoescritura con arte; (c) favorecer el desarrollo de

habilidades lectoescriturales; (d) estimular las prácticas lectoescriturales; (e) impulsar la narrativa transmedia. Así también que la problemática detectada y delimitada en 5 categorías de análisis se atendiera: CA1. Desinterés; CA2. Descontextualización; CA3. Rezago académico; CA4. Frustración; y CA5. Falta de tiempo. Finalmente, como resultado del ensamblaje artístico realizado se obtuvieron los siguientes productos: revista virtual, cuadernillo para docentes y material audiovisual; todo en su conjunto conformó la narrativa transmedia LEA.

De esta manera se pudo corroborar que LEA logró formar lectoescritores que supieran (a) comunicar y no memorizar: de ahí que los colaboradores eligieron un tema de su interés como “inspiración” para lectoescibir; (b) producir y no copiar: generaron sus propios textos; (c) experimentar y no mecanizar: diseñaron la presentación de su texto; (d) proponer y no repetir: plantearon cómo y dónde promover su texto.

### **3.1.2 Resultados**

Dando seguimiento a lo anteriormente expuesto, a continuación, se presentan detalladamente los resultados obtenidos en la intervención. Éstos quedarán descritos en correspondencia con cada uno de los instrumentos aplicados y relacionados con la etapa metodológica y los objetivos particulares del proyecto.

**3.1.2.1. Etapa MEA 1: Gestión y OPI: Coadyuvar.** Se analizó el documento institucional y académico que comprende la visión Formando Ciudadanía del Mundo (vFCM). El cual es una propuesta educativa que impera y opera en la actualidad dentro de la educación media superior y superior en Veracruz. Misma que se justifica en la Nueva Escuela Mexicana, en los objetivos para el desarrollo sostenible de la Agenda 2030, Plan Nacional de Desarrollo y Plan Veracruzano de Desarrollo, en sus apartados de educación. Su estructura está conformada por una base primordial con 8 líneas de acción, 12 ejes y 3 ejes transversales. Con la finalidad de detectar el

área idónea para no solo implementar LEA, sino para incorporar la propuesta como un programa institucional. Como resultado se ubicó al Eje Transversal 2, que está conformado por el programa LEEO: Lectura, Escritura, Expresión Oral, Investigación y Divulgación del conocimiento.

Derivado de lo anterior, se gestionó con la institución y las autoridades pertinentes, la implementación de la primera Encuesta LEEO. Su finalidad fue recabar información sobre los elementos y/o actividades que desarrollan los subsistemas de educación media superior y superior para fomentar las habilidades básicas de la lengua. Con la información obtenida se generó la estrategia que permitió emplear la propuesta LEA para incentivar la lectoescritura. El cuestionario se aplicó a través de Google Forms y contó con 24 ítems: 18 cerrados y 6 abiertos.

Los cuestionamientos partieron de la identificación de datos demográficos: subsistema proveniente, ubicación geográfica y nombre de la escuela o centro educativo (Apéndice G). Posteriormente se procedió a preguntar sobre los programas de fomento a la lectura, escritura y expresión oral con los que cuenta la institución; el número de aprendientes que asisten a las actividades detectadas; la existencia de espacios o áreas para la lectura y escritura; y sobre el perfil y cantidad de personal que se encarga de promocionarlas. Después se indagó sobre las habilidades que se promueven, el material, eventos o asignaturas que se imparten en relación con la lengua oral y escrita. Finalmente se abordó la preferencia lectora entre lo físico y lo digital, se exploró la existencia de productos editoriales propios y propuestas de fomento lector.

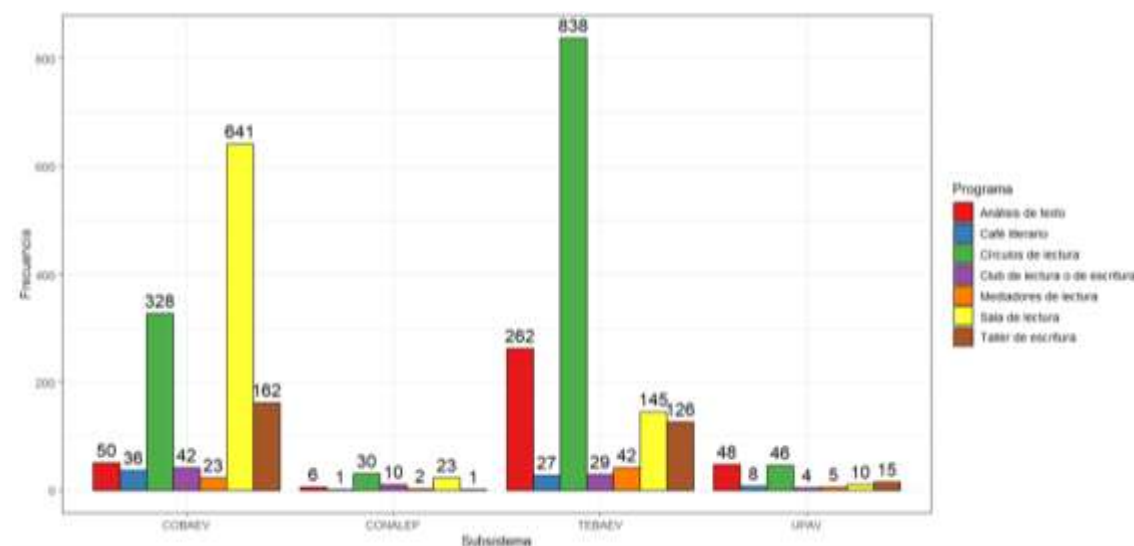
Se obtuvieron 3600 respuestas, de las cuales se tomaron los datos más relevantes para la intervención. De éstos, quedaron seleccionados los siguientes: (a) programas de lectura: 39.4 % círculos de lectura, 25.1 % salas de lectura, 10.3 % taller de oratoria, 4.8 % café literario; (b) espacios para la lectura: 52% están presentes, 43.1 % no existen; (c) lectura digital: 68.2 %

preferencia por libro impreso; 43.2 % libro digital; 4 % ambos; (d) propuestas de fomento lector: café literario, ferias del libro, mercado de libro, círculos de lectura, concursos, talleres, intercambio de libros. Al analizar los programas, espacios, preferencias y propuestas lectoras, se puede evidenciar la pertinencia, necesidad e innovación de la propuesta LEA.

Es importante destacar que los programas de fomento a la lectura, escritura y expresión oral que mayormente se trabajan en los planteles son los círculos de lectura y las salas de lectura seguidos del análisis de texto y el taller de escritura. De acuerdo con los 4 subsistemas de la SEMSyS con más instituciones en el estado de Veracruz, se puede observar que los subsistemas que tienen más programas para la promoción de la lectura, escritura o expresión oral son el Telebachillerato, con 1469 planteles con programas, seguido del COBAEV con 1282 planteles, la UPAV con 136 y el CONALEP con 73 (Figura 1). Esta información permite identificar que las actividades lectoescriturales son monótonas, carecen de innovación y que no se realizan para toda la comunidad de media superior y superior.

### Figura 1

*Distribución de los programas de fomento a la lectura*



*Nota.* Elaborada por Márquez Miranda (2023).

Aunado a lo anterior se reportó también que Taller de lectura y redacción, independientemente del subsistema al que pertenezca el plantel, es la materia que más se imparte. Con excepción en el CONALEP, en donde la materia relacionada con las habilidades de la lengua es Comunicación. En cuanto a los productos editoriales, el COBAEV es el subsistema que produce la mayor cantidad; los libros de texto o didácticos seguidos de los de escritura creativa son los productos que predominan en este subsistema. El TEBAEV ocupa el segundo lugar en producir material editorial, mayormente textos, manuales didácticos y cuadernillos; está muy por debajo del COBAEV. Esto muestra un área de oportunidad para la revista realizada.

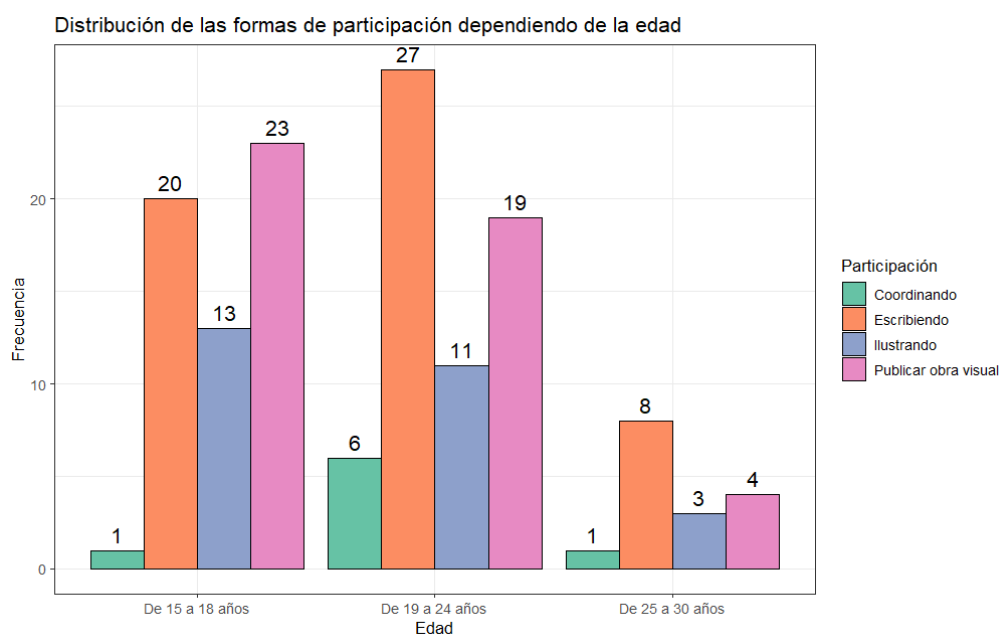
De esta manera se visibilizaron las actividades que desarrollan los subsistemas de media superior y superior para fomentar las habilidades básicas de la lengua, determinando con ello la pertinencia de la intervención, ya que las actividades requieren mayor dinamismo e innovación, y el arte puede proporcionar las herramientas necesarias. Además de que la estrategia LEA es complementaria a la currícula escolar, apoyando así a los subsistemas que carecen de promoción lectora por medio de los entornos virtuales, para llegar a más lugares y generando material lectoescritural y audiovisual que sirva de complemento didáctico para las aulas.

**3.1.2.2. Etapa MEA 2: Formación lectora y OP2: Promover.** Se implementó un cuestionario inicial al G1 vía Google Forms y se obtuvieron 97 respuestas. Éste contó con 11 ítems: 9 preguntas abiertas y 2 cerradas. Con perfil mixto, por un lado, las preguntas cerradas mostraron (a) rango de edad 44.9 % de 15 a 18 años, 41.8 % de 19 a 24 años; y 13.3 % de 25 a 30 años; (b) procedencia: 89 interesados de distintos municipios de Veracruz y 8 de distintas partes de México y del extranjero; (c) interés en participar: 56.1 % escribiendo, 27.6 % ilustrando, 45.9 % obra visual, 8.2 % coordinando (Apéndice H).

En cuanto a los rangos de edad, es interesante que los jóvenes de entre 19 a 24 años y de 25 a 30 años se inclinan más por escribir, seguido de la publicación de una obra visual, mientras que en el rango de 15 a 18 años prefieren publicar una obra visual, seguido de escribir. También se muestra mayor participación en los rangos de 15 a 18 y 19 a 24 años, como se muestra en la siguiente figura.

## Figura 2

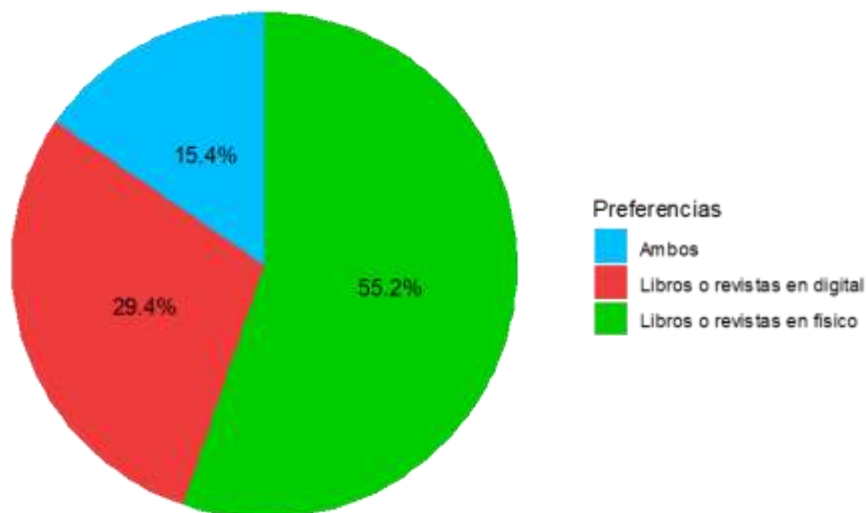
### *Preferencia en las formas de participación*



*Nota.* Elaborada por Márquez Miranda (2023).

Las preferencias de lectoescriturales de los jóvenes: 55.2 % libros o revistas en físico; 29.4 % libros o revistas en digital; 15.4 % ambos. La respuesta denota un área de oportunidad importante, ya que la lectura en entornos digitales no es la más usada por los colaboradores, como se visualiza en el gráfico de pastel.



**Figura 3***Preferencias lectoescriturales*

*Nota.* Elaborada por Márquez Miranda (2023).

En cuanto a las preguntas abiertas, se procedió a categorizar las respuestas en dimensiones de acuerdo con la frecuencia y similitud. Se propusieron cuatro: (a) formativa, para los ítems que definían, reconocían y puntualizaban en la importancia del arte como medio para la enseñanza-aprendizaje; (b) propositiva, en tanto se hacían sugerencias temáticas, institucionales, didácticas, creativas, lectoescriturales y virtuales; (c) promoción lectoescritural, para propuestas de formación lectoescritural virtual, presencial y de contenido; (d) social, para las redes de lectoescritores virtuales, presenciales e institucionales.

De esta manera se asume que los participantes creen que el arte es importante, pues permite desarrollar actitudes, expresar emociones y ayuda a la comunicación e intercambio de ideas, como lo muestra la siguiente representación visual: nube de palabras.

Figura 4

*Importancia del arte en la educación*



*Nota.* Elaborada por Márquez Miranda (2023).

Los colaboradores de la revista hacen hincapié en la necesidad de que el arte tenga mayor presencia en los procesos lectoescriturales de la currícula escolar, ya sea a través talleres de pintura y lectura para los alumnos, cursos de danza, canto, diseño, braille y animación, realización de obras, murales, entre otros.

Figura 5

*Sugerencias eduartísticas*



*Nota.* Elaborada por Márquez Miranda (2023).



participantes recorrieron un camino de descubrimiento, al incitarlos a la actividad lectoescritural con sentido y significado, se ampliaron sus horizontes, proponiendo nuevas ideas y generando conocimiento contextualizado, lo cual les permitió potenciar su creatividad como medio para plasmar información, pero también sentimientos.

Por su parte, el A. Cognitivo - CA3. Rezago académico, mostró que el trabajo desarrollado durante el laboratorio virtual les permitió reconocer una nueva forma de retener y entender aquello que leen, desde el gusto personal y entre pares. Lo cual repercutió directamente en su forma de pensar y aceptar los procesos lectoescriturales como medio para mejorar su atención y comprensión, entrenando su mente, propiciando un enfoque crítico y desarrollando sus capacidades artísticas como medio de adquisición de saberes situados y corporeizados, desde la lectura y escritura por placer.

Con el A. Motivacional - CA4. Frustración, los participantes desarrollaron nuevas habilidades a partir de la curiosidad y el interés por compartir con sus pares, mismas que los llevaron a investigar más sobre la temática elegida para lectoescribir. Con lo cual se incentivó su comprensión, despertando con ello su interés y pugnando contra la insatisfacción y el fracaso. Estas acciones les permitieron escapar de la monotonía académica y de los formatos cotidianos a los que se enfrentan. Esto puso en evidencia que, a través de la elección personal y el trabajo de retroalimentación, pueden mejorar sus habilidades de la lengua, creando un vínculo emotivo, menos estresante, a través de la lectura y escritura.

En relación con A. Sociocultural - CA5. Falta de tiempo, se promovieron los entornos virtuales como un espacio al que se pudiera acudir sin un horario establecido, es decir, gestionando sus propios tiempos en pro de colaborar para un proyecto en común con sus pares. De esta manera los participantes se permitieron ingresar a la cultura digital como un medio para

potenciar su sensibilidad ante problemas sociales, reconociendo al arte como un camino de exploración que permite diversificar los enfoques, aumentar su gusto por la cultura letrada y descubrir un espacio de socialización. Así pues, a su tiempo y a su ritmo, propiciaron la adquisición de valores colectivos, promoviendo el intercambio lingüístico y no lingüístico a través de la interculturalidad.

Por otra parte, es importante destacar que durante el laboratorio virtual se llevó un registro de observación que contenía los siguientes datos: fecha, objetivo de la sesión, foco de observación, notas, hallazgos y áreas de mejora. Con los datos obtenidos se procedió a construir una matriz didáctica con la finalidad de esquematizar la experiencia lectoescritural desde el arte. La cual se puede ubicar como una guía visual, flexible y adaptativa que integra conocimientos, habilidades y aptitudes, permitiendo con ello replicar el laboratorio virtual con otros grupos y en distintos contextos. La matriz didáctica se compone de objetivos, modelo cognitivo — informativo, experimental, reflexivo y aplicativo—, experiencias eduartísticas, desglose de contenidos generales y específicos, actividades, materiales y recursos, número de sesiones, cierre, encuadre, cartografía lectora y material transmedial (Apéndice J).

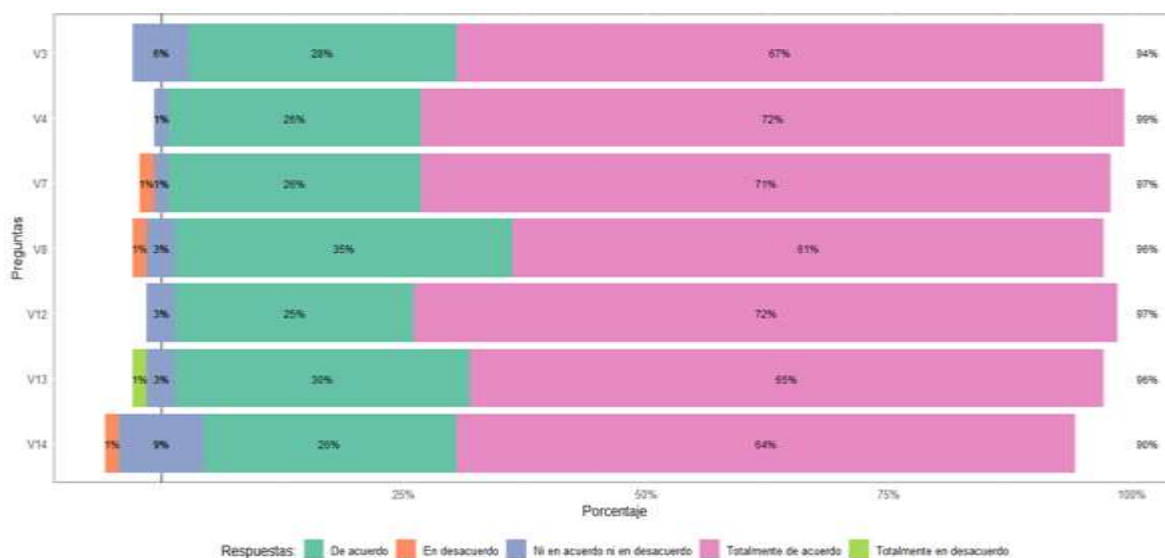
Finalmente, se procedió a elaborar un cuestionario final con dos formatos: cerrado para los colaboradores y abierto para los coordinadores. El cuestionario cerrado se construyó a través de una escala de Likert de acuerdo, y contó con 5 secciones y 29 ítems (Apéndice K). Las secciones estuvieron divididas de la siguiente manera: (1) lectoescritura con sentido y significado: 6 ítems; (2) lectoescritura creativa: 5 ítems; (3) lectoescritura para la responsabilidad social: 5 ítems; (4) lectoescritura en entornos virtuales: 6 ítems; (5) lectoescritura por placer: 7 ítems.

El cuestionario mostró la opinión que se tiene acerca del impacto de la revista virtual y de la lectoescritura con responsabilidad social y creativa. Más del 60 % de las personas contestaron estar totalmente de acuerdo. La mayoría de las personas tienen una opinión positiva con respecto al uso de la revista como material didáctico, la consideran un recurso de gran utilidad para que más jóvenes se apasionen por la lectura y escritura. El 71 % de las personas consideran que la lectoescritura más dinámica y creativa puede despertar el interés de los jóvenes.

A su vez, el 61 % afirma que el involucrarse en el proceso que conlleva la realización de una revista fomenta el gusto por la lectoescritura. En la pregunta 13 se mostraron indecisos de acuerdo con que el participar en la revista o en algún otro producto editorial pueda impulsar a los jóvenes a comprometerse con la construcción de su texto o imagen. En lo que respecta a la responsabilidad social, el 64 % de los colaboradores afirma que la lectoescritura orientada a generar un cambio social despierta interés en los jóvenes y el 26 % está de acuerdo. Lo anterior puede visualizarse en la siguiente gráfica.

### Figura 7

#### *Lectoescritura para la responsabilidad social y creativa*

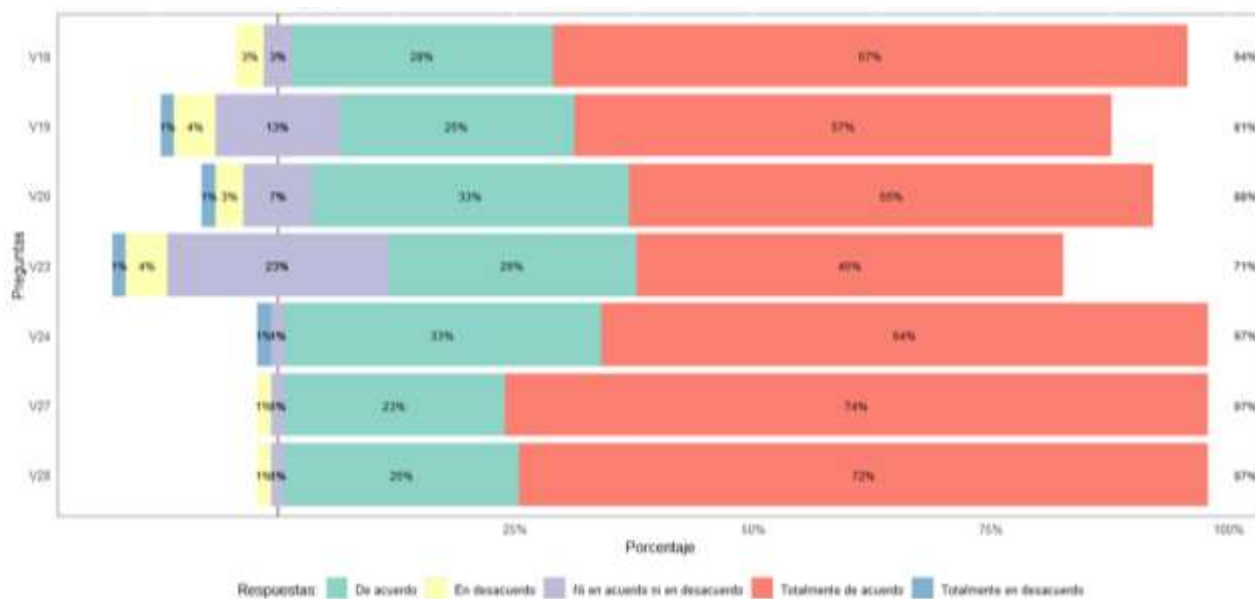


*Nota.* Elaborada por Márquez Miranda (2023).

En cuanto a la lectoescritura en entornos virtuales y por placer, el 67 % de los colaboradores afirma que los entornos virtuales fortalecen la lectoescritura en los jóvenes. Más del 70 % cree que la lectoescritura es importante en el desarrollo personal y el fomento de la empatía y más del 20 % está de acuerdo con eso. Más del 54 % de los colaboradores afirma que la lectoescritura virtual puede mitigar la falta de interés por la lectura y escritura, ya que aminora la falta de tiempo, pues se puede realizar en cualquier momento y lugar. Datos que se representan en la siguiente gráfica.

### Figura 8

#### *Lectoescritura en entornos virtuales y por placer*



*Nota.* Elaborada por Márquez Miranda (2023).

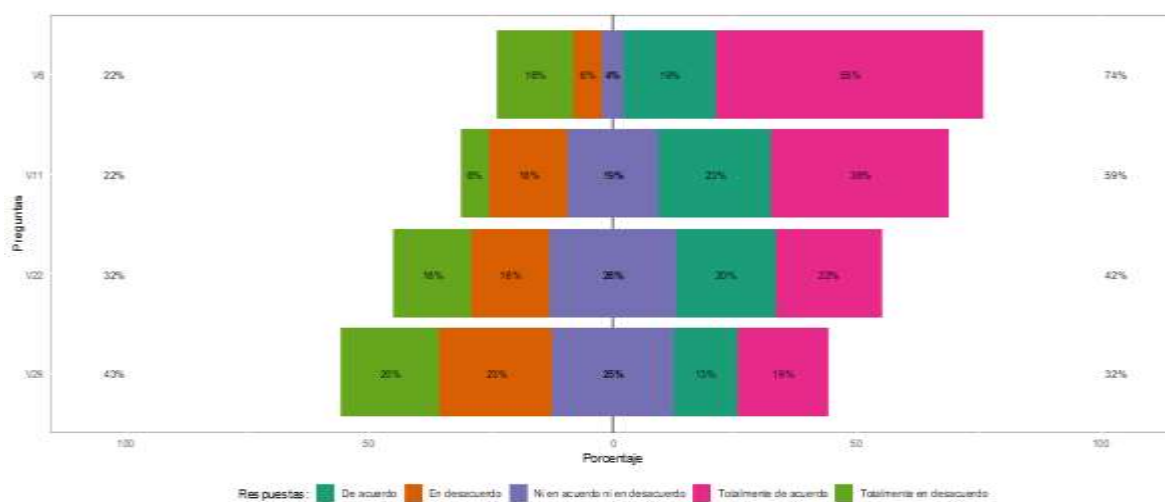
Para la lectoescritura en relación con el avance en la tecnología y las estrategias empleadas por las escuelas, el 55 % considera que la era digital actual está haciendo que las habilidades de lectoescritura dejen de ser importantes y solo el 19 % están en desacuerdo. El 36 % de las personas están seguras de que la lectoescritura ha avanzado de la mano de la tecnología.

El 22 % considera que los medios de comunicación contribuyen a mejorar las habilidades de lectoescritura, mientras el 26 % piensa lo opuesto.

Con respecto a las estrategias implementadas por las escuelas para el fomento a la lectura y escritura, el 20 % está totalmente en desacuerdo en que son adecuadas para fomentar hábitos de lectura y escritura y el 23% está en desacuerdo, lo cual en parte evidencia algunas causas del rezago lectoescritural. Lo anterior queda representado en la siguiente gráfica.

### Figura 9

#### *Lectoescritura, tecnología y estrategias académicas*



*Nota.* Elaborada por Márquez Miranda (2023).

Cabe destacar que el cuestionario final cerrado fue validado para garantizar la certeza de sus respuestas. Para realizar la validación del instrumento se utilizó el estadístico alfa de Cronbach con la finalidad de valorar la consistencia interna de los ítems en el cuestionario. Este estadístico permitió evaluar la confiabilidad de las mediciones. Se aplicó a cada sección del cuestionario para verificar que fuera acorde con las preguntas que contiene. La siguiente tabla muestra los valores alfa de Cronbach para las secciones previamente definidas.



**Tabla 1***Validación CF*

	Sección 1: Lectoescritura con sentido y significado	Sección 2: Lectoescritura creativa	Sección 3: Lectoescritura para la responsabilidad social	Sección 4: Lectoescritura en entornos virtuales	Sección 5: Lectoescritura por placer
Alfa de Cronbach	0.548	0.466	0.632	0.601	0.708

*Nota.* Elaboración a partir de los resultados del análisis estadístico realizado por Márquez Miranda (2023).

El valor de alfa de Cronbach del instrumento completo es 0.864. El estadístico muestra un valor alto, lo que indica que el instrumento mide de forma correcta y es confiable; sin embargo, puede que las secciones no contengan las preguntas acordes a lo que se desea evaluar. Por lo cual se procedió a realizar la prueba KMO para medir la idoneidad de los datos para la aplicación del análisis factorial, los resultados fueron favorables, cercanos a 1. Se realizó también el análisis factorial para la construcción de nuevos factores.

Con un valor de estadístico chi cuadrado de 417.17 y un *valor-p* < 0.05, los resultados del análisis factorial arrojaron 3 factores y no 5, como se tenía anteriormente. Se consideraron los pesos mayores a 0.57 y se obtuvieron las nuevas tres dimensiones. A continuación, se presentan los valores alfa de Cronbach para los nuevos factores.

**Tabla 2***Nuevos factores*

	Sección 1: Lectoescritura con sentido y significado	Sección 2: Lectoescritura creativa	Sección 3: Lectoescritura para la responsabilidad social
Alfa de Cronbach	0.884	0.876	0.894

*Nota.* Elaboración a partir de los resultados del análisis estadístico realizado por Márquez Miranda (2023).

Los resultados arrojaron valores significativos. Las secciones contienen las preguntas correctas de acuerdo con el aspecto que se desea evaluar.

En cuanto al cuestionario abierto para los coordinadores, estuvo conformado por 7 preguntas abiertas y fue respondido por 10 personas (Apéndice L). De las respuestas obtenidas se puntualizan los siguientes datos relevantes para la intervención. Las preferencias de lectura de los jóvenes de entre 15 a 30 años que cursan la educación media superior y superior son por leer los libros o revistas de forma física. En las predilecciones de creación de productos relacionados con la lectoescritura, la edad de los estudiantes tiene mucho que ver. Los más jóvenes —15 a 18 años— prefieren crear obras visuales como fotos, dibujos, pinturas, música, entre otros, y los mayores —19 a 30 años— se inclinan más por la escritura de cuentos, poemas, artículos, ensayos o reseñas.

Se destaca por su importancia la necesidad de incorporar de forma más profunda el arte con la educación. De manera especial se destaca la lectoescritura, ya que a través del arte: (a) se apoya el desarrollo integral de los jóvenes y de sus habilidades; (b) se estimula el aprendizaje; (c) se aporta confianza; (d) se ayuda a mejorar la expresión tanto de ideas como de sentimientos. Los jóvenes piensan que la mejor manera de ir introduciendo el arte en la educación es la creación de talleres de pintura, teatro, danza, obras de teatro, creación de murales, entre otras.

En cuanto a la promoción de la lectoescritura, las redes sociales resaltaron como el principal medio para la promoción. De ahí que los medios digitales sean un área de oportunidad para incentivar a los jóvenes a la creación y promoción de contenido lectoescritural. Se reconoció también que la revista virtual tiene un impacto positivo en los jóvenes que han participado en su construcción. El proceso de construcción se mostró como emocionante, lo que

convierte a la lectoescritura en algo más dinámico y creativo, despertando así el interés de los jóvenes. El hecho de que sea virtual y de jóvenes para jóvenes, incrementó la confianza en que pueda llegar a convertirse en material de lectura para las aulas.

**3.1.2.3. Etapa MEA 3: Construcción del material y OP3: Favorecer, OP4: Estimular.**

Como evidencia de los productos construidos dentro del laboratorio desde la enseñanza-aprendizaje dialógica, la literacidad, el constructivismo y la comunidad activa de aprendizaje, se encuentra (a) el cuarto número de la *Revista Virtual Juvenil “Elemento Artístico”*, hecha por jóvenes para jóvenes; (b) un cuadernillo de trabajo para docentes “Educar con Arte”, hecho por docentes para docentes; y (c) el material audiovisual, conformado por 9 podcast para RadioMás y Spotify, un concierto y cápsulas virtuales, carteles y material promocional para distintas plataformas como Facebook, Instagram, Twitter, TikTok, YouTube, WhatsApp. Todo lo anterior conforma la narrativa transmedia LEA, la cual quedó albergada en el repositorio institucional Makatsininá.

El material lectoescritural y audiovisual realizado brindó una serie de beneficios a los interesados: (a) práctica lectoescritural en un contexto real; (b) experiencia en trabajo colaborativo editorial y artístico; (c) perfeccionamiento de habilidades creativas, reflexivas y críticas; (d) formar parte de una red de lectores. La elaboración del material requirió por parte de los interesados del uso de saberes previos, cultura, análisis, lectura, investigación, escritura, socialización y muchos otros procesos internos y personales que se desencadenaron.

Además, tuvo la finalidad de difundir y promover el quehacer artístico estudiantil a través de la generación y difusión de conocimiento local. Respondiendo a una estrategia contra el plagio derivada de un programa de cuidado de la edición en donde se guía al participante para que reconozca y logre diferenciar sus ideas de las de otros, a través del crédito, las citas y

referencias. Se vinculó además con el eje de seguridad de la institución en el sentido de propiciar la creación de contenidos que reflexionen y prevengan la violencia. Y por supuesto es un medio para fortalecer a la educación a través de los procesos ligados al arte.

Con respecto al fortalecimiento de la habilidad creativa, con sentido y significado desde la experimentación artística y la responsabilidad social, se registró que mientras la lectoescritura sea más dinámica, apegada al contexto de los jóvenes y alejada de la estrategia convencional, se genera un mayor interés por esta. Se requirió para ello del diseño de actividades que despertaran el interés lectoescritural acorde con las necesidades de los aprendientes, contextualizadas y focalizadas a su territorio. Además de dar cuenta de que practicar una lectoescritura con sentido y significado les permite reflexionar y proyectar respuestas sobre las problemáticas sociales, actuales y reales; les engancha mayormente.

**3.1.2.4. Etapa MEA 4: Formación lectora y OP5: Impulsar.** En cuanto a la formación y fomento lectoescritural es vital destacar que LEA propuso como canales de comunicación no solo los provenientes de la cultura escrita sino también las imágenes y sonidos. Es decir que se propuso una nueva forma de lectoescibir en los entornos digitales. A continuación, se hace un recuento de los productos obtenidos para dar cuenta de esa manera innovadora de relacionar al arte con la lectura y la escritura:

1. Primera *Encuesta LEEO* (2022) conformada por 3600 respuestas con la finalidad de detectar la pertinencia y necesidad de la estrategia LEA.
2. Cuarto número de la *Revista Virtual Juvenil "Elemento Artístico"*, conformado por 201 páginas, 327 ilustraciones e imágenes, 16 secciones, 65 textos: 25 artículos, 5 cuentos, 13 poemas, 6 escritos reflexivos, 16 escritos creativos, 2 textos en lenguas originarias y 20 hipervínculos.

3. *Cuadernillo de trabajo para docentes*, integrado por 12 ensayos construidos a partir de la revista virtual con la finalidad de buscar formas de utilizarla como material didáctico para las aulas, 32 ilustraciones originales y 3 hipervínculos.
4. *Material audiovisual*, 1 pieza musical original, 4 cápsulas informativas, 1 concierto virtual, 4 videoclips, 4 sesiones fotográficas, 9 podcast, diseño de carteles y material promocional para distintas redes.
5. *Narrativa transmedia LEA*: la misma historia contada a partir de múltiples medios y desde distintos enfoques (Jenkins, 2003); conformada por todo lo anterior.

Finalmente, mediante la información analizada se determinó la pertinencia de la estrategia LEA para la formación de lectores en entornos virtuales. No se logró recabar pruebas de que en la institución se lleve a cabo alguna estrategia que integre el arte a la lectoescritura desde el trabajo colaborativo. Tampoco que existan proyectos que fomenten la creación de una narrativa transmedia: productos editoriales, material audiovisual, podcast, redes de difusión, creados por los mismos participantes. Y se reconoció al entorno digital como un medio para mitigar la falta de interés lectoescritural.

### **3.1.3 Puntuaciones finales**

A través del análisis estadístico se logró conocer las preferencias lectoescriturales de los jóvenes, así como visibilizar las actividades que desarrollan los subsistemas de educación media superior y superior para fomentar las habilidades básicas de la lengua y la comunicación. Aunado a lo anterior, se logró determinar la pertinencia de la estrategia LEA para la formación de lectores. Lo cual llevó a conocer el impacto de la *Revista Virtual Juvenil "Elemento Artístico"*, ligado al punto de vista sobre la lectoescritura creativa, artística, por placer, con sentido y significado, para la responsabilidad social.

Además, se logró percibir que una lectoescritura mayormente dinámica, apegada al contexto de los jóvenes y alejada de la estrategia convencional, genera mayor interés en ellos. Por otro lado, los jóvenes que leen prefieren hacerlo de forma física, sin embargo, creen que la forma digital puede mitigar la falta de interés por la lectura y escritura, ya que aminora la falta de tiempo, pues se puede realizar en cualquier momento y lugar. De esta manera se registra que los entornos virtuales fortalecen la lectoescritura en los jóvenes y que el distanciamiento que muestran frente a la lectura y escritura no se basa en que no les guste o lo consideren aburrido, sino en que el sistema educativo no se encarga de despertar su interés por la lectura desde pequeños, ya que usan métodos no acordes a las necesidades de los aprendientes y de la época en la que nos encontramos.

En este sentido, los jóvenes muestran gran entusiasmo por la revista virtual, la cual ha sido un lugar de encuentro con sus pares que les motiva a participar en ella y así ejercer su lectoescritura. Además, afirman que de la lectoescritura dependen muchas cosas importantes, como el desarrollo personal, el fomento a la empatía y la comprensión de otras perspectivas y lenguajes. Lo cual los lleva a reconocer a la estrategia LEA como un canal para desarrollar sus habilidades de la lengua y un medio para conciliarse con la cultura letrada, más allá de las fronteras escolares.

Aunado a lo anterior y desde una perspectiva cualitativa, se retoman algunos de los puntos de vista de las y los implicados en la intervención, con la finalidad de vislumbrar su experiencia y comprender —desde su mirada— el impacto vivencial de la propuesta. En primera instancia y en cuanto a la influencia de la lectoescritura con arte, los participantes comentan lo siguiente: Testimonio 1: “Cada artículo está elaborado por los mismos jóvenes fomentando así la escritura y posteriormente la lectura al leer los escritos de sus demás compañeros y al proporcionar sus propios textos con amistades y familiares.” (Docente, 41 años). Testimonio 2:

“Influye en el conocimiento, para adentrarnos a la cultura y la sabiduría.” (Aprendiente, 17 años). Testimonio 3: “Leernos entre nosotros es de mucha relevancia porque aparte de apoyar a las y los futuros artistas emergentes, implementamos este método digital para gozar de nuestra lectura.” (Aprendiente, 25 años).

Con respecto a la importancia de la lectoescritura con arte, algunas perspectivas quedan acotadas a continuación. Testimonio 1: “Se impulsa la apropiación de habilidades de lectura y escritura en términos narrativos. Provee de confianza a los jóvenes al invitarlos como creadores y a su vez, esto influirá en su círculo cercano cuando compartan su trabajo.” (Docente, 53 años). Testimonio 2: “Desarrolla la creatividad y el pensamiento crítico y filosófico.” (Aprendiente, 19 años). Testimonio 3: “Que podamos ser leídos, observados y escuchados nos hace crecer como las y los futuros creadores y así el resto de México y el mundo pueda conocer nuestra propuesta artística.” (Aprendiente, 21 años).

Por el lado del beneficio de la lectoescritura con arte se comparten algunos criterios. Testimonio 1: “El tipo de redacción es acorde a la edad en la que ellos mismos se encuentran, por lo tanto, el lazo de comunicación es más amable y contemporáneo.” (Docente, 35 años). Testimonio 2: “Que los jóvenes se sientan identificados con personas y temas de acuerdo a su edad.” (Aprendiente, 17 años). Testimonio 3: “Conocernos entre nosotras y nosotros, apoyarnos e intercambiar opiniones solo nos fortalece para la sociedad del futuro fuera de los paradigmas y estereotipos inculcados por generaciones pasadas.” (Aprendiente, 25 años).

Y finalmente en cuanto a la opinión que tienen de la lectoescritura con arte. Testimonio 1: “Visibiliza el multilingüismo.” (Docente, 47 años). Testimonio 2: “Impresiona el interés de los jóvenes por compartir entre ellos toda clase de temas y en diferentes formas de presentarlos.” (Docente, 32 años). Testimonio 3: “Creo que faltan espacios como la revista que den la

oportunidad de que los jóvenes se expresen.” (Docente, 40 años). Testimonio 4: “Combinar lenguajes da como resultado un mejor trabajo y es más llamativo.” (Aprendiente, 23 años). Testimonio 5: “Leer a mis compañeras y compañeros, sus diferentes temas y propuestas fueron fuente de inspiración para crear el tema musical que espero nos identifique a todas y todos.” (Aprendiente, 20 años). Testimonio 6: “Escuchar la música de la revista mientras lees los artículos puede ser una buena guía para que más personas se interesen y tengan toda una experiencia visual y sonora.” (Aprendiente, 18 años). Testimonio 7: “Ha sido de lo mejor poder reflejar mi arte y lo que con palabras no puedo describir.” (Aprendiente, 15 años).

Al recorrer algunos testimonios en torno a la lectoescritura con arte, se puede comprender la importancia que tiene para los involucrados poder leerse entre ellos, compartir desde diversos lenguajes su sentir y pensar, reconocer la necesidad de espacios de intercambio, cohabitar las prácticas letradas desde el disfrute y la confianza.

### **3.2 Discusión**

El proyecto de intervención partió de la vinculación entre lectura y escritura como actividades comunicativas interconectadas (Anderson y Teale, 2016; Campos Benítez, 2011; Rolando y Carrión Barco, 2022; Ros, 2004; Valverde Riascos, 2014; Woods, 2016). Así como de la concepción del arte como un eje transversal, un modo de hacer y no una cosa que se hace (De Pascual y Lanau, 2018). El proyecto tomó de Petit (2021) al arte como eso que se transmite; el arte de hacer. Además, se basó en Gaillot (1997) en lo que refiere a la concordancia entre saber y hacer, razón y emoción, teoría y experimentación. De Eisner (2015) incorporó los aspectos que el teórico toma en consideración: lo visual y creativo, la sensibilidad y experiencia, el contexto cultural e histórico. Finalmente, de Belén (2019) aquello que tiene que ver con lo relacional y situacional, a la experiencia receptiva-interpretativa, y a la constructiva y creativa.



Se detectó que existen proyectos que han utilizado al arte como un vehículo para adquirir conocimiento lectoescritural, tal es el caso de Letraca (González Temprano, 2012); A/r/tografía (Irwin, 2003; Marín-Viadel y Roldán, 2019); Artivismo (Poch y Poch, 2018); MeTaEducArte (Moreno, 2013); PoeTICs (Guichot-Muñoz et al., 2020); LITMEC (Triviño Cabrera, 2018). LEA por su parte aporta una nueva mirada al proceso de promoción lectoescritural, usando al arte como eje transversal, pero además utilizando los entornos digitales como medio. Guardando una afinidad mayor, aunque con un enfoque distinto al Ensamblaje Artístico (Nieto, 2022).

Se propuso también una metodología eduartística fundamentada en: (a) la *literacidad* (Cassany, 2005; Guichot-Muñoz et al., 2020; Hernández Zamora, 2016; Márquez Jiménez, 2017); (b) el *constructivismo* (Fumero, 2001; Gómez y Carvajal, 2015); (c) la *enseñanza y aprendizaje dialógico* (Álvarez Álvarez et al., 2013; Flecha, 1997; Prieto y Duque, 2009; Velasco y Alonso de González, 2008); (d) la *horizontalidad* (Acaso, 2017; Cornejo y Rufer, 2020); (e) la *comunidad de aprendizaje* (Elboj et al., 2003; Lanau, 2018); y (f) la *narrativa transmedia* (Jenkins, 2009; Lugo Rodríguez, 2022; Scolari, 2013; Scolari y Establés, 2017). Cuyo enfoque parte de la investigación-acción participativa (Caldera, 2015), pero que suma al Aprendizaje Basado en Proyectos de Arte (Acaso, 2022), lo cual le permitió ser la adecuada para el tipo de trabajo que se realizó con el grupo de intervención.

La metodología eduartística se aplicó a través de un laboratorio virtual que empleó los siguientes enfoques lectoescriturales para atender la problemática detectada y cumplir los objetivos de investigación: (a) LEA por placer (Dezcallar et al., 2014; Peña González, 2019); (b) LEA creativa (Álvarez Rodríguez, 2009; Escobedo Graharn, 2007; Esquivias Serrano, 2004; Limiñana Gras, 2008; Robinson, 2016; Zaraza, 2006); (c) LEA con sentido y significado (Campos Benítez, 2011; Cirianni, 2014; Martínez Odría y Carrascosa Piñel, 2019; Valverde

Riascos, 2014); (d) LEA para la responsabilidad social (Martínez Odría y Carrascosa Piñel, 2019); (e) LEA digital (Alonso Arévalo, Gómez Díaz y Cordón García, 2015; Cassany, 2005; Cordón García, 2018; Cordón García y Gómez Díaz, 2019; Gómez Díaz, García Rodríguez, Cordón García y Alonso Arévalo, 2016; Karsenti, 2007).

En cuanto al objetivo particular 1 (OP1) del proyecto de intervención, que planteó la posibilidad de coadyuvar a las acciones de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior de la Secretaría de Educación de Veracruz a través de su programa de lectura, escritura expresión oral, investigación y divulgación del conocimiento (LEEO), se cumplió en la etapa MEA 1: Gestión, al generar un vínculo interinstitucional con el organismo educativo para trabajar en conjunto. Además, al analizar el documento institucional y académico: visión Formando Ciudadanía del Mundo y los datos de la Encuesta LEEO (2022) con la finalidad de detectar la pertinencia, innovación y necesidad de un fortalecimiento lectoescritural desde el arte. Se detectó que al hacerlo de manera extracurricular y/o compensatoria se contribuye a la formación de lectoescritores y al fortalecimiento de las habilidades de la lengua.

El OP2, promover a la lectoescritura con arte como estrategia para acercar la lectura y escritura a aprendientes y docentes de nivel medio superior y superior, se cumplió en la MEA 2: Construcción, y en la MEA 3: Formación lectoescritural. Esto se puede notar en el proceso de implementación del laboratorio virtual con los cinco grupos en los que se dividió a los interesados y en la aplicación de los instrumentos de recolección de datos que fueron un cuestionario inicial y uno final. Además del registro de observación que permitió generar una matriz didáctica que fungió como guía visual para futuras réplicas del laboratorio.

Para el OP3, favorecer el desarrollo de habilidades lectoescriturales a través del diseño de una metodología eduartística, modalidad laboratorio virtual, creada específicamente para el

proyecto de intervención, se cumple en todas las etapas del laboratorio. Es importante destacar que tanto la metodología como el laboratorio permitieron registrar hallazgos importantes. Es decir que con los datos obtenidos del cuestionario inicial se obtuvieron las cinco categorías de análisis, mismas que se trabajaron durante el LV. Registrando al término que (a) la CA1: *desinterés* se puede trabajar a través de la observación contextual implementando una enseñanza-aprendizaje dialógica desde la lectoescritura por placer; (b) la CA2: *descontextualización* mediante la reflexión problemática a través del constructivismo desde la lectoescritura creativa; (c) la CA3: *rezago académico* por medio de la investigación y generación de conocimiento a través de una comunidad de aprendizaje desde la lectoescritura con sentido y significado; (d) la CA4: *frustración* al trabajo en equipo a través de la horizontalidad desde la lectoescritura para la responsabilidad social; y (e) la CA: *5 falta de tiempo* al espacio virtual a través de la narrativa transmedia desde la lectoescritura digital.

El OP4, estimular las prácticas lectoescriturales desde los entornos virtuales, se logró en la MEA 2: Construcción, la MEA 3: Formación lectoescritural y la MEA 4: Promoción y difusión, pero no desde la perspectiva del producto material, sino de la perspectiva de formar lectoescritores desde el arte concebidos como artistas: el que hace, realiza y produce. De esta manera, la estrategia LEA apuntó a formar lectores con las características antes mencionadas (a) en cuanto a comunicar y no memorizar, los colaboradores eligieron un tema de su interés como “inspiración” para lectoescibir; (b) para producir y no copiar se logró al ser ellos los que generen sus propios textos; (c) en tanto experimentar y no mecanizar, ellos diseñaron la presentación de su texto; y (d) proponer y no repetir, ellos propusieron cómo y dónde promover su texto.

Y finalmente el OP5, impulsar a la narrativa transmedia como una vía para fomentar la lectoescritura por placer, creativa, con sentido y significado para la responsabilidad social, se alcanzó en la MEA 2: Construcción. De esta manera, se generó (a) el *cuarto número de la Revista Virtual Juvenil “Elemento Artístico”*, conformado por 201 páginas, 327 ilustraciones e imágenes, 16 secciones, 65 textos, 20 hipervínculos; es importante mencionar que los tres números anteriores sirvieron como cartografía lectora; (b) un *cuadernillo de trabajo para docentes*, integrado por 12 ensayos construidos a partir de la revista virtual con la finalidad de buscar formas de utilizarla como material didáctico para las aulas, 32 ilustraciones originales, 3 hipervínculos; (c) *material audiovisual*, 1 pieza musical original, 4 cápsulas informativas, 1 concierto virtual, 4 videoclips, 4 sesiones fotográficas, 9 podcast, diseño de carteles y material promocional para distintas redes.

A su vez, este objetivo está ligado al MEA 4: Promoción y difusión, en tanto se generó una narrativa transmedia LEA: la misma historia contada a partir de múltiples medios y desde distintos enfoques (Jenkins, 2003). Es necesario destacar que todo el material ha sido creado para la virtualidad, por ello se gestionó que estuviera albergado en la plataforma educativa. De esta manera, el repositorio puede ser consultado por la comunidad educativa y el público en general, ya que es de acceso libre.

Ahora bien, la intervención muestra cómo una lectoescritura con arte propone descentrarse de la cultura académica que prioriza las habilidades ortográficas y de redacción, las competencias fragmentarias que se acomodan en lo superficial, irrelevante o falta de sentido (Carlino, 2013). La intención de este giro fue la de valorar el proceso de construcción textual que implica la mirada, sentir, saber y contexto del lectoescritor. Esto conlleva un fortalecimiento de sus prácticas letradas más allá de una finalidad escolar “mal habitada”, hacia una interiorización

personal *acuerpada* y centrada en el uso que le darán a la lectoescritura dentro del contexto en el que en realidad se desenvuelven y se (re)construyen permanentemente. Es decir, tanto docentes como aprendientes, se incluyen en sus propias prácticas letradas para participar de las experiencias discursivas contextualizadas (Carlino, 2013).

LEA permitió dar cuenta del *efecto ondas*, es decir, cual si de una roca se tratará — estímulo creativo— que impacta contra el agua —cultura académica— para perturbarla, (des)colocarla, con la intención de agitar las malas experiencias lectoras e ir tejiendo redes multidisciplinares de fomento a las prácticas lectoescriturales: diversas miradas y enfoques. Y una vez apropiada la experiencia, la onda se va difuminando hasta volver a formar parte del cuerpo de agua, dicho de otra forma, el docente y el aprendiente asimilan lo compartido y lo vuelven parte de su quehacer. Es importante recalcar que la promoción de la lectura no es una actividad(es) individual, se requieren de redes —múltiples ondas— que se propaguen a través de una *enseñanza-aprendizaje espiral*: gradual y no lineal.

De esta manera, se corrobora que el aprehender las habilidades de la lengua depende del interés y la participación *in situ* —no fragmentada— (Carlino, 2013) de docentes y aprendientes. Los jóvenes interesados, desde el trabajo en común, descubrieron un motor para lectoescibir no solo para ellos sino con una finalidad de compartir, y en ese dar, tejieron redes orgánicas de promoción a la lectura. Ello inició desde el momento en que eligieron su tema, hasta que lo compartieron, recibiendo el reconocimiento de sus seres queridos y con ello alimentando su vena lectoescritural.

Esta motivación los llevó a generar *ondas expansivas* al proponer nuevos proyectos y actividades de seguimiento a su trabajo en sus instituciones educativas. Algunos, propusieron y llevaron a cabo proyectos editoriales; otros decidieron propiciar espacios de diálogo de “jóvenes

para jóvenes”; muchos comprendieron la importancia de tener una voz propia en su discurso oral y escrito, misma que les permite —como bromeábamos en las sesiones— no “rechinar como puertas viejas” y quejarse sin proponer un cambio desde la reflexión crítica para construirse como seres humanos: identidad personal e individual.

Es así como formaron un discurso autoral —lingüístico y no lingüístico— que los llevó a vincularse afectivamente y de forma prolongada, significativamente, a la cultura letrada. Los múltiples acercamientos, desde lo escrito, visual, auditivo, político, ideológico, corporal, colectivo, les mostraron el gran abanico de posibilidades que ofrece la lectoescritura. No solo personalmente, como medio de catarsis y adquisición de conocimientos, sino como un espacio para compartir múltiples acercamientos a diversas formas de habitar la cultura. Además, comprendieron que el valor del arte dentro de su proceso no solo fue el producto(s) mental o la temática(s) a abordar en la revista, sino la importancia procesual de construcción de ésta: un área de experimentación, intercambio y creación.

## **CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

### **4.1 Epílogo de la intervención**

Como afirma Belén (2019), el arte es una disciplina que propicia prácticas educativas que construyen saberes emancipadores. Las cuales otorgan valor al proceso relacional y situacional, así como a la técnica, las herramientas conceptuales y la producción artística. Además de brindar un conjunto de reglas para hacer algo adecuadamente (Roa Suárez, 2007). Mismas que se pueden cultivar desde la intuición, la mente y el pensamiento globalizador, con la finalidad de acrecentar el conocimiento y percibir holísticamente la realidad (Palacios, 2006). Para esta intervención es también una forma de investigar motivada por las emociones, ideologías, convenciones, que resuenan de acuerdo con el entendimiento y uso que les da una persona en contacto con el otro.

El arte, vinculado a la lectoescritura y como práctica sociohistórica adscrita a un contexto determinado en un espacio-tiempo concreto, posibilita un proceso dinámico, continuo, cambiante. El cual, desde la resignificación, reconstrucción y recreación comunicativa, brinda una experiencia integral que fortalece las áreas de lectura, escritura y expresión oral de los aprendientes y docentes de educación media superior y superior. Calderón (2020) apunta que desde la investigación la mirada artística posibilita la relación directa con la experiencia y la vida para la construcción de zonas reflexivas, flexibles y múltiples que reconozcan lo emotivo y lo sensible. Esto amplía la visión hacia la especulación creativa para el abordaje de situaciones complejas, descritas a través de la palabra, y aplicables para coexistir en colectivo.

De esta manera, la presencia del arte en la lectoescritura rompe patrones, cuestiona lo tradicional. Dando énfasis en la forma de compartir información desde múltiples lenguajes. Con la finalidad de ampliar las posibilidades de expresión, más allá de la palabra, hacia la interpretación, reflexión y el pensamiento crítico. El arte como medio crea procesos

estimulantes, liberadores de emociones constreñidas que resultan ajenas a la formación académica. Y es que en el arte el individuo encuentra un medio valioso para expresar, liberar y confiar (Gómez y Carvajal, 2015).

Desde el arte también, la lectoescritura adquiere otros tintes, abandona las prácticas basadas en la imposición, la obligatoriedad y la incomodidad. Su adaptabilidad permite que desde la horizontalidad se fomente la adquisición de conocimiento significativo. Formando así aprendientes y docentes dispuestos a construir conocimiento y también a deconstruirlo y reconstruirlo. Utilizando la observación contextual para la detección de una necesidad, ya sea una problemática, un área de oportunidad, una propuesta innovadora. Para después analizar y finalmente transformar su entorno.

Considerar la lectoescritura con arte como una metadisciplina que funja como instrumento cognoscitivo, facilitará el proceso del aprendiente y el docente a través de la flexibilidad y multidisciplinariedad del conocimiento, como apunta Camnitzer (2022). Es decir, que al comprender que leer y escribir en el mundo, tiene que ver con una multiplicidad de lenguajes que comunican —no solo desde lo lingüístico sino también desde aquello evocado por las sensaciones, las imágenes, los sonidos—, y una infinita red de interpretaciones y asociaciones, se amplía la mirada y se percibe la realidad caleidoscópicamente. Esto implica también mayores posibilidades para registrar experiencias, a través de un proceso creativo continuo que permita la relación con el entorno, posibilitando la reinvención de identidades y la exploración de variadas formas de vida (Blanco y Cidrás, 2020). De esta manera, los procesos lectoescriturales pueden aligerarse y volverse verdaderamente útiles para los jóvenes.

En este sentido, la propuesta LEA atiende la necesidad de no alfabetizar sujetos aleccionados únicamente para descifrar códigos alfabéticos. Se trata de formar lectoescritores



que se asuman plenos en el ejercicio y práctica de las habilidades de la lengua. Que se encuentren motivados constantemente por el impulso creador que lleva a la expresión. El lector será un actor: habla sin hablar, dice sin ser su decir, utiliza su voz para representar el texto, para que vuelva a presentarse. De este modo, la lectura y escritura serán el gran escenario por descubrir (Fierro, 2001), un acto comunicativo que considera a quienes comunican, de dónde lo hacen y para qué, intentando con ello generar múltiples conexiones que hagan no solo significativa la experiencia, sino que la vuelvan real dentro del territorio habitado.

LEA posibilita la transformación e inclusión social, ya que considera que todas las personas pueden realizar aportes significativos al acto educativo, además de beneficiarse con las redes de comprensión resultantes de los procesos comunicativos derivados del intercambio. Asimismo, se posiciona como un medio para potenciar el autodidactismo, la pertenencia y apropiación del conocimiento, el trabajo en equipo, la transdisciplinariedad y multiculturalidad.

Trabajar desde el arte para formar lectoescritores ha sido una experiencia muy grata y un camino muy disfrutable. Pero también un lugar de descubrimientos inagotables, de posibilidades imperecederas, que amplían la cantidad de formas de comunicación y los canales para ponerlas en práctica. El reto ha estado en descolocarse de la idea del arte como un producto estético y de la lectura y escritura como herramientas. Dar cabida al arte como un espacio en el que conocimiento sucede, las problemáticas se visibilizan y pueden atenderse, implica pisar un terreno en el que caben otras especulaciones, temas y relaciones. Al mismo tiempo, asir la lectoescritura más allá de una habilidad técnica, produce efectos dentro del bienestar social y las formas de expresión.

## 4.2 Limitaciones

Considerar la lectoescritura más allá de los cánones académicos, es ampliar la mirada, es dar cuenta de que no es un problema meramente académico, cerrado en torno a las paredes de una institución escolarizada. Mucho menos un compromiso de rígida alfabetización, su raíz tiene que ver con dilemas políticos, económicos, sociales y culturales (Woods, 2016). En este sentido, acercar la lectura y escritura al individuo como algo impuesto, ajeno, extraño y de manera mecánica, no es garantizar que está emergiendo un lector. Como lo afirma Ferreiro y Teberosky (2017), leer no implica descifrar una serie de signos lingüísticos y escribir no es reproducir fielmente las ideas de otros. Leer y escribir son extensiones del ser que lo alimentan cotidianamente. Si la educación las ha puesto en su contra, si la mala idea que se tiene de ellas lo ha alejado en lugar de haberlo cobijado, algo que no está bien debe ser cambiado.

Por mucho tiempo y desde la perspectiva tradicional, el aprendizaje lectoescritural se ha ligado a los métodos (Ferreiro y Teberosky, 2017). Pero esto no puede ser suficiente, un lector no solo debería saber leer, además debería leer por placer, buscando respuestas a sus necesidades informáticas, por el puro goce de hacerlo (Garrido, 2003). Conjuntamente, es común encontrar que los verbos leer y escribir cambian su significado, errática e ineffectivamente (Fierro, 2002). Si se acepta como verdadera esta afirmación, entonces se abre un amplio camino lleno de oportunidades para proponer un nuevo sentido a dichas palabras. Conjugárlas distinto, pensarlas desde otro enfoque, abandonar lo que cause desazón y continuar hacia la gestación de nuevas líneas de conocimiento.

Aunado a lo anterior, si como menciona Garrido (2003), que a leer se aprende leyendo, entonces se puede resignificar la lectura, para no solo concebirla como la interpretación de signos o el uso de reglas gramaticales que aseguren la construcción y el entendimiento de un

mensaje. ¿Por qué no permitirse abordarla desde la perspectiva del arte? ¿Por qué no valerse de los recursos y herramientas que brinda? ¿Por qué no para variar o intentar algo distinto, desde otro ángulo, desde la mirada del arte? ¿Por qué no canalizar el elemento artístico de cada ser humano para la formación lectoescritural? ¿Por qué seguir haciendo lo mismo desde la misma óptica para obtener los mismos resultados?

Pero la lectura y la escritura siguen en fuga. Escapando de los iniciadores, educadores, editores, investigadores, políticos, inclusive de los propios lectores (Petit, 2022). Las personas siguen en pugna con lo escrito y su comprensión. Existe una estratificación lingüística en la que la presencia de lenguas hegemónicas ha direccionado el curso de la historia del mundo (Manguel, 2005). Las múltiples resistencias y la falta de continuidad en los proyectos de fomento a la lectura no ayudan a disminuir el rezago. La profesionalización, capacitación y apoyo que reciben los promotores de lectura están desactualizados y carecen de fundamentos reales, tangibles y aplicables.

Se debe entender que el proceso lectoescritural es personal y se habita de diversas maneras de acuerdo con las características del sujeto habitante, así como el arte, ya que desde la mirada del arte se puede distinguir un impulso lector que lleva al ser humano a comprender la lengua oral o escrita, también las imágenes, gestos, emociones, contexto. Porque cuando se aprende a leer no solo se adquiere una herramienta con un uso específico, se adquieren habilidades y aptitudes que se integran a la esencia del ser y permean su relación con el mundo. Entender y sentir, de eso se compone una lectoescritura con arte. Ésta, sin embargo, también se robustece del contexto y del sujeto creador, como un sujeto expectante, espectador, alguien con quien se inicia un intercambio.

### 4.3 Recomendaciones

La importancia del arte en la adquisición de aprendizaje ha sido estudiada desde la perspectiva de la inteligencia emocional, el desarrollo neuropsicológico, la psicología cognitiva y por supuesto de la educación. Su valor radica en el impulso creativo, la convergencia de lenguajes, el bagaje de estímulos que ofrece y la mejora en el rendimiento escolar, así como las vivencias sugerentes y el acercamiento atractivo al conocimiento que brinda. El sujeto se vuelve protagonista del proceso, lo cual impacta en su autoestima e interés por saber, investigar, experimentar, preguntarse y resolver incógnitas (González Temprano, 2012). Si las fórmulas no sirven, si las recetas no existen, si las estrategias se acaban, por qué no permitir al arte impregnar con su multiplicidad de opciones, perspectivas y herramientas a la lectoescritura.

La lectoescritura con arte se habita desde lo individual: curiosidad, creatividad, imaginación, experiencia, práctica, aunque su efectividad sea visible al operar en colectivo: pertenencia, comunidad, compartir, responsabilidad social. Acaso (2009) afirma que el arte demanda ser reivindicado en el entorno educativo, relacionado al conocimiento no solo manual, también mental. El arte es un instrumento de aprendizaje. Su valor en la educación reside en que aporta conocimiento valioso, único del mundo (Eisner, 2015). Impacta las emociones, revela lo inefable y amplía la conciencia. El arte es una manera de hacer y no solo un producto que se hace. El arte es lectoescritura.

Es así como LEA permitió un trabajo interactivo, vivo, colectivo y cooperativo, propiciando interacciones y conexiones en red. Se convirtió en un espacio que apostó por el pensamiento artístico, creativo y divergente como forma para desarrollar el autodidactismo y la autonomía. El entorno digital se utilizó para fomentar el placer lectoescritural, con sentido y significado para la responsabilidad social. Se propició así la formación de lectoescritores que

supieran comunicar y no memorizar, producir y no copiar, experimentar y no mecanizar, proponer y no repetir. Finalmente, la intervención permitió reconocer en el arte un canal propicio para la promoción de la lectoescritura en entornos virtuales, desde la formación de mundos narrativos transmediales para jóvenes de educación media superior y superior.

Derivado del proyecto de intervención, de la aplicación de instrumentos y del análisis de datos, se pudieron visibilizar líneas de acción y áreas de oportunidad ligadas a la lectoescritura con arte. Comenzando con los espacios LEA, en los que la comunidad, la sustentabilidad, el artivismo y las redes cooperativas sirvan de ejes rectores. Profundizar en una propuesta pedagógica circular, incluso espiral, que apunte a disminuir y erradicar las heridas pedagógicas ligadas a los procesos lectoescriturales y que apueste por el aprendizaje autónomo. Y estudiar el polialfabetismo, la cultura *snack* y los prosumidores —consumidores que producen—, como parte fundamental de la lectoescritura digital (Scolari, 2014).

Queda mucho por reflexionar en cuanto, a los entornos digitales, a la invariabilidad, caducidad, certidumbre, comprensión y comunicación de la información. También en tanto a la creación de oportunidades educativas para reconocer la necesidad de información: conocer los recursos disponibles, saber cómo encontrarla, identificarla y evaluarla, comunicarla y compartirla, aplicar la ética y responsabilidad en su utilización. A su vez, trabajar desde una alfabetización tecnológica para desarrollar habilidades, redes, herramientas informáticas, incorporando las publicaciones electrónicas que se presentan como una posibilidad para la generación de contenidos propios de un territorio.

Pero sobre todo preguntarse, ¿qué entendemos por promoción de la lectura desde la mirada del arte? ¿Cómo ampliar la perspectiva más allá del libro? ¿Cuándo dejar de medir el hábito para comenzar a tejer redes lectoras? ¿Cómo lectoescribir sin ataduras?

## REFERENCIAS

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.
- Aguilar Trejo, J. L., Ramírez Martinelli, A., y López González, R. (2014). Literacidad digital académica de los estudiantes universitarios: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 11, 123-146.  
[https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2014/02/literacidad\\_reid.pdf](https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2014/02/literacidad_reid.pdf)
- Aladro-Vico, E., Jivkova-Semona, D., y Bailey, O. (2018). Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora. *Comunicar*, 26(57), 9-18.  
<https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>
- Alfaro López, H. G. (2022). El claroscuro de la lectura por placer. En E. M. Ramírez Leyva (Coordinadora), *Los poderes de la lectura por placer* (pp. 173-188). Universidad Nacional Autónoma de México.  
[https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI\\_UNAM/603/1/poderes\\_lectura.pdf](https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/603/1/poderes_lectura.pdf)
- Álvarez Álvarez, C., González Cotado, L., y Larrinaga Iturriaga, A. (2013). Aprendizaje dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión. *Tabanque Revista Pedagógica*, 26, 209-224. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4754777>
- Álvarez Ramos, E., y Romero Oliva, M. F. (2018). Epitextos milénicos en la promoción lectora: morfologías multimedia de la era digital. *Letral*, 20, 71-85.  
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/41295/EpitextosMilenicosEnLaPromocionLectora.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Álvarez Rodríguez, M. I. (2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere*, 13(44), 83-87. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571010.pdf>

- Anderson, A. B., y Teale, W. H. (2016). La lecto-escritura como práctica cultural. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 271-295). Siglo XXI editores.
- Arteaga Rolando, M. A., y Carrión Barco, G. (2022). Modelo de lectoescritura. Percepciones y retos desde la pedagogía conceptual. *Revista Conrado*, 18(84), 84-91.  
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n84/1990-8644-rc-18-84-84.pdf>
- Arévalo-Martínez, R. L. (2021). Comunicación digital para las organizaciones y responsabilidad social. *Sintaxis*, 16-29. <https://doi.org/10.36105/stx.2021edesp50aniv.01>
- Arnheim R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós.
- Atarama-Rojas, T., y Menacho-Girón, N. (2018). Narrativa transmedia y mundos transmediales: Una propuesta metodológica para el análisis de un ecosistema mediático, caso *Civil War*. *Revista de Comunicación*, 17(1), 34-56. <https://doi.org/10.26441/RC17.1-2018-A2>
- Avendaño Guevara, C. y Balderas Gutiérrez, K. E. (2022). Lectoescritura y procesos de comunicación en educación media superior. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 6(3), 1716-1731. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2329/3433>
- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, IV(7-8), 59-77.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400804>
- Barros Bastida, C., y Barros Morales, R. (2015). Los medios audiovisuales y su influencia en la educación desde alternativas de análisis. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(3), 26-31.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202015000300005#:~:text=Los%20medios%20audiovisuales%20son%20reconocidos,sirven%20para%20comunicar%20mensajes%20espec%3ADficos.](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000300005#:~:text=Los%20medios%20audiovisuales%20son%20reconocidos,sirven%20para%20comunicar%20mensajes%20espec%3ADficos.)

- Beci Aranda, J. C. (2022). ¿Agoniza la lectura en México?. *HumanidadEs Comunidad UNAM*.  
<https://www.humanidadescomunidad.unam.mx/agoniza-la-lectura-en-mexico/>
- Belén, P. S. (2019). Arte y conocimiento. La dimensión epistémica del proceso artístico en la contemporaneidad. *Humanidades*, 9(2), 1-16. <https://doi.org/10.15517/h.v9i2.37126>
- Belén Marín, R. (2014). Contextos de aprendizaje: formales, no formales e informales. *E-Revista de didáctica* (12), 1-11. [https://www.ehu.eus/ikastorratza/12\\_alea/contextos.pdf](https://www.ehu.eus/ikastorratza/12_alea/contextos.pdf)
- Blanco, V., y Cidrás, S. (2020). *Dibujar el mundo. Jugar, crear, compartir*. Octaedro.
- Caldera, R. (2015). La investigación-acción como estrategia de transformación de la didáctica de la lengua escrita. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 4(1), 31-39.  
<https://journals.eagora.org/revSOCIAL/article/view/797/365>
- Calvo, M. (2012). La educación por el arte. En J. Akoschky (Ed.), *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (5ta. ed., pp. 281-311). Paidós.
- Campos Benítez, J. M. (2011). La lectura y la escritura como crítica y autocrítica. *La lámpara de Diógenes*, 12(22-23), 141-150. <https://www.redalyc.org/pdf/844/84421585010.pdf>
- Campos Gómez, A. L., y Quitian Zaza, L. R. (2014). *Lectura e inclusión digital: diseño e implementación de estrategias de promoción de lectura digital para la I.E.D. Eduardo Santos y el Colegio Técnico Menorah de la localidad de los Mártires*.  
[https://ciencia.lasalle.edu.co/sistemas\\_informacion\\_documentacion/69](https://ciencia.lasalle.edu.co/sistemas_informacion_documentacion/69)
- Cardona Puello, S. P., Osorio Beleño, A., Herrera Valdez, A., y González Maza, J. M. (2018). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la educación superior. *Educación y Educadores*, 21(3), 482-503. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.6>
- Carevic Johnson, M. (2023). Conceptos básicos de la creatividad. *Instituto Universitario del Estado de México*. <https://www.studocu.com/es-mx/document/instituto-universitario-del->



- estado-de-mexico/psicologia/conceptos-basicos-de-la-creatividad-marjorie-carevic-johnson/69953419
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&tlng=es).
- Carlino, P. (2020). Leen pero no comprenden... Qué puede hacer la universidad para acompañar la lectura en las disciplinas. En E. M. Ramírez Leyva (Coordinadora), *La formación de lectores más allá del campo disciplinar* (pp. 17-30). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/262.pdf>
- Carrasco Altamirano, A., Encinas Prudencio, M. T. F., Castro Azuara, M. C., y López Bonilla, G. (2013). Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. *RMIE*, 18(57), 349-354. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a2.pdf>
- Carretero Gutiérrez, M. (2003). *Claves epistemológicas del arte y a ciencia en los desarrollos de la modernidad* (Publicación No. 84-669-1897-3) [Disertación doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/4737/1/T26911.pdf>
- Cassany, D. (2014). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2005), *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad* [Sesión de congreso]. Cátedra UNESCO Leer y escribir en un mundo cambiante, Concepción, Universidad de Concepción.  
<http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>

- Castañeda González, L. (2020). La influencia de los ambientes de literacidad para la mejora de la comprensión lectora. *Presencia. Miradas desde y hacia la educación*, (5), 39-56.  
<https://acervodigitaleducativo.edugem.gob.mx/handle/acervodigitaledu/59948>
- Camacho-Quiroz, R. M. (2013). La lectura en México, un problema multifactorial. *Contribuciones desde Coatepec*, 25, 153-156.  
<https://www.redalyc.org/pdf/281/28128741003.pdf>
- Camnitzer, L. (2022). Arte y educación se enriquecen si asumen responsabilidades.  
<https://laescuela.art/es/campus/library/conversaciones/luis-camnitzer-arte-y-educacion-se-enriquecen-si-asumen-responsabilidades>
- Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior. (2009). *La evaluación objetiva de la habilidad lectora*. <https://ceneval.edu.mx/>
- Chambers, A. (2014). *Conversaciones. Escritos sobre la literatura y los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2014). *Lecturas*. Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2021). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Cirianni, G. (2014). *Escuchar para comprender (textos, lectores y lecturas)*. Ríos de Tinta.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*.  
<https://www.inegi.org.mx/programas/molec/>
- Contreras, J. M. (2019). La investigación basada en las artes: análisis de su uso y experiencia docente en el colegio Hispanoamericano. *Pág. Educ.*, 2(12), 107-123.  
<https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1839>
- Cordón García, J. A., y Gómez Díaz, R. (Coords.). (2019). *Lectura, sociedad y redes. Colaboración, visibilidad y recomendación en el ecosistema del libro*. Marcial Pons.

- Cordón García, J. A., Gómez Díaz, R., García Rodríguez, A., y Muñoz-Rico, M. (2022). *Fuentes de información y métricas de la investigación. La búsqueda documental en el contexto del acceso abierto*. Pirámide.
- Cordón, J. A. (2016). La lectura en el entorno digital: nuevas materialidades y prácticas discursivas. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 15-38.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3602/360249875002.pdf>
- Cordón, J. A. (2018). Libros electrónicos y lectura digital: los escenarios del cambio. *Palabra clave*, 7(2), 1-7. <https://doi.org/10.24215/18539912e044>
- Cordón García, J. A., y Gómez Díaz, R. (Coords.). (2019). *Lectura, sociedad y redes. Colaboración, visibilidad y recomendación en el ecosistema del libro*. Marcial Pons.
- Cordón García, J. A., Gómez Díaz, R., García Rodríguez, A., y Muñoz-Rico, M. (2022). *Fuentes de información y métricas de la investigación. La búsqueda documental en el contexto del acceso abierto*. Pirámide.
- Cornejo, I., y Rufer, M. (Eds.). (2020). *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología*. CLACSO.
- Cortés Romero, E., Arellano Ceballos, A. C., Andrade Sánchez, A. I., y Cuevas Muñiz, A. (Coordinadores). (2022). *Identidades y consumos juveniles: diálogos, travesías y desafíos*. Universidad de Colima.
- Dávila León, Oscar. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, 12(21), 83-104. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000200004>
- De la Mora Pérez, R. (2015). Reflexiones sobre disciplina, interdisciplina y transdisciplina a partir de una experiencia de investigación sobre la música wixarika. En E. N. Gómez

- Gómez, y R. Arboleda Gómez (Coords.). *Diálogos sobre transdisciplina. Los investigadores y su objeto de estudio*. ITESO.
- De Pascual, A., y Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)*. Catarata.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., y Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 12, 107-116.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2591/259132660005.pdf>
- Díaz Jiménez, C. (2011). *La creatividad en la expresión plástica. Propuestas didácticas y metodológicas*. Narcea.
- Dirección General de Bachillerato. (2018, 12). *Programas de Estudio para la Generación 2017 - 2020 y Subsecuentes*. <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio.php>
- Eisner, E. W. (2015). *Educar la visión artística*. Paidós Educador.
- Elboj Saso, C., y Oliver Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.  
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27417306.pdf>
- Enríquez Rosas, R. (2015). Emociones, redes sociales y pobreza urbana: reflexiones transdisciplinares. En E. N. Gómez Gómez, y R. Arboleda Gómez (Coordinadores), *Diálogos sobre transdisciplina. Los investigadores y su objeto de estudio*. ITESO.
- Escobedo Graham, R. (2007). *La creatividad*. Universidad Iberoamericana.

- Esquivias Serrano, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1-17.  
[https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene\\_art4.pdf](https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf)
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 1-18.  
<https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/47459/010672.pdf?sequence=2&isAll>  
owed=y
- Fernández Fígares-Campos, M., y Martos Núñez, E. (2014). Cartografías lectoras y otros estudios de lectura. Lectura en las universidades públicas andaluzas. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 4(2), 254-259.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5284649>
- Ferrer, J., Clemenza, C., y Rivera, A. B. (2001). Generación del conocimiento y transformación universitaria. *Multiciencias*, 1(1), 17-23. <https://www.redalyc.org/pdf/904/90411003.pdf>
- Ferreiro, E. (2019). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, E., y Gómez Palacio, M. (Eds.). (2016). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (2017). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (4ta. ed.). Siglo XXI editores.
- Fierro, E. (2001, 1-3 de mayo). *Leer y escribir en un mundo cambiante* [Sesión de congreso]. 26| Congreso de la Unión Internacional de Editores, Buenos Aires.  
<https://scholar.google.com.mx/scholar?q=Leer+y+escribir+en+un+mundo+cambiante&hl>  
=es&as\_sdt=0&as\_vis=1&oi=scholart

- Figueroa Moraga, M., Pitriqueo Soza, P., y Zuñiga Aliaga, S. (2016). Lectura Digital en los Jóvenes. *Revista Educación y Tecnología* 8(2), 41-49.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6148885>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Flores Hernández, U. (2022). La buena suerte en la escritura. *Punto de partida*, (232), 40-47.
- Fumero, F. (2001). El arte de educar desde el constructivismo. *Educere*, 5(13), 86.  
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35601317.pdf>
- Gaillot, B. A. (1997). *Artes plásticas. Elementos de una didáctica-crítica*. Escuela Nacional de Artes Plásticas.
- Galeano, S. (2023). El número de usuarios de internet en el mundo crece un 1,9 % y alcanza los 5.160 millones (2023). *Marketing4ecommerce.mx*.  
[https://marketing4ecommerce.mx/usuarios-de-internet-mundo/#:~:text=En%20enero%20de%202021%2C%20el,\(7.830%20millones%20de%20personas\)](https://marketing4ecommerce.mx/usuarios-de-internet-mundo/#:~:text=En%20enero%20de%202021%2C%20el,(7.830%20millones%20de%20personas)).
- Galván, M. (2020). Pequeña apología de la experiencia en la investigación artística. En N. Calderón y B. J. Caro Cocotle (Coordinadores), *¿Indisciplinar la investigación artística? Metodologías en construcción y reconstrucción*, 53-63. Códice.
- García-Rodríguez, A., y Gómez-Díaz, R. (2016). Lectura digital infantil. Dispositivos, aplicaciones y contenidos. Editorial UOC.
- García Ruiz, C. R., y González Milea, A. (2022). Niveles de comprensión práctica de la literacidad visual crítica y arte urbano en futuras maestras de Educación Infantil. *Aula Abierta*, 51(1), 57-66. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.57-66>

García Usma, T. C., y Tangarife Restrepo, Y. (2016). *Estrategias lúdicas para el fortalecimiento del proceso de lecto escritura, una propuesta desde la investigación acción.*

<https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/528/Garc%C3%ADaUsmaTuliaCecilia.pdf?sequence=2>

García-Rodríguez, A., y Gómez-Díaz, R. (2016). *Lectura digital infantil. Dispositivos, aplicaciones y contenidos.* Editorial UOC.

Gardner, H. (2015). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Paidós.

Garrido, F. (2003). *Cómo leer (mejor) en voz alta. Una guía para contagiar la afición a leer.*

Ángeles Editores. (Trabajo original publicado en 1989)

Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores.* Ediciones del Sur.

Gómez Gómez, E. N., y Arboleda Gómez, R. (Coordinadores). (2015). *Diálogos sobre transdisciplina. Los investigadores y su objeto de estudio.* ITESO.

Gómez Díaz, R., García Rodríguez, A., Cordón García, J. A., y Alonso Arévalo, J. A. (2016).

*Leyendo entre pantallas.* Ediciones TREA.

Gómez M. S., y Carvajal, D. (2015). El arte como herramienta educativa: un potencial para trabajar la inclusión y la diversidad. *Revista Para el Aula*, (14), 1-2.

[https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea\\_014\\_0025.pdf](https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea_014_0025.pdf)

González Temprano, C. (2012). “Letraca”, un proyecto de Educación Artística y refuerzo del aprendizaje de la lectura y escritura. *Universidad de Aveiro*, 1, 305-310.

<https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/letraca-un-proyecto-de-educacin-artstica-y-refuerzo-del-aprendizaje-de-la-lectura-y-escritura-18767>

Guichot-Muñoz, E., de Sario, G., y Galera-Núñez, M. (2020). Caso de estudio, PoeTICs: literacidad, arte y tecnología en la formación docente en la Universidad de Sevilla-

- España. *Formación Universitaria*, 13(5), 203-212. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500203>
- Harste, J. C., y Burke, C. L. (2016). Predictibilidad: un universal en lecto-escritura. En E. Ferreiro M. Gómez Palacio (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 271-295). Siglo XXI editores.
- Heras, A. I., Miano, M. A., Moyano, A. R., Ferreira, M. L., Soto, E. V., Cárdenas, H., Esposito, S. A., del Valle Martínez, J., Mori, M. I., Galli, M. L., Morana, M. V., y Schneider, A. P. (2021). Prácticas de lectura y escritura con potencial transformativo. Una investigación colaborativa en contextos escolares, hospitalarios, comunitarios y barriales. *Diálogos sobre educación*, 12(23), 1-26. <http://dx.doi.org/10.35362/rie5221797>
- Hernández y Hernández, N. D., Salado Rodríguez, L. I., y Vargas Franco, A. (2021). Literacidad académica en la educación superior: el caso de la Universidad Estatal de Sonora. *Diálogos sobre educación*, (23), 1-22. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.968>
- Hernández-López, C. A., Jiménez-Álvarez, T., Araiza-Delgado, I. Y., y Vega-Cueto, M. (2015). La escuela como una comunidad de aprendizaje. *Ra Ximhai*, 11(4), 15-30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596001>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- Hernández Zamora, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hernández Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 2(24), 1-32. <https://www.redalyc.org/journal/2550/255060697009/255060697009.pdf>



Icaza Ronquillo, S. T. (2023). Habilidades comunicativas de estudiantes universitarios. Caso Universidad de Guayaquil. *Ciencia Latina. Revista multidisciplinar*, 7(1), 888-907.  
[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4437](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4437)

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019). *Población lectora en México con tendencia decreciente en los últimos cinco años*.  
<https://www.inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia.html?id=4911>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Módulo sobre Lectura MOLEC*.  
[https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados\\_molec\\_feb22.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb22.pdf)

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Módulo sobre Lectura MOLEC*.  
<https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/molec/molec2023.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). PISA 2018.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018.html>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2022). PISA.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa.html>

Irwin, R. L. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65), 106-113. <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/328771/20785469>

Jara Rodríguez, K., y Vidal Gutiérrez, D. (2010). Voluntariado y responsabilidad social en jóvenes estudiantes de educación superior de la provincia de Concepción, Chile. *Trayectorias*, 12(31), 137-152.  
[https://www.redalyc.org/pdf/607/60717342008.pdf?utm\\_source=rss&utm\\_medium=rss](https://www.redalyc.org/pdf/607/60717342008.pdf?utm_source=rss&utm_medium=rss)

- Jerez Heredia, P. A., Lara Flores, A. M., Arroba López, G. A., y Miranda López, X. C. (2023). Enseñanza de la lectoescritura en entornos virtuales de aprendizaje. *Conciencia Digital* 6(1.4), 826-848. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v6i1.4.2031>
- Jenkins, H. (2009). The Revenge Of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling. *Confessions of an ACA-FAN*.  
[http://henryjenkins.org/2009/12/the\\_revenge\\_of\\_the\\_origami\\_uni.html](http://henryjenkins.org/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html)
- Leaman Hasbún, S. D., y Cárcamo Vásquez, H. G. (2021). Investigación Acción Participativa: vinculación con la epistemología del sujeto conocido, desarrollo histórico y análisis de componentes. *Espacio Abierto*, 30(3), 145-168.  
<https://www.redalyc.org/journal/122/12268654007/html/>
- Lectupedia. (2022). Porcentaje de lectores por país. <https://lectupedia.com/es/porcentaje-de-lectores-por-pais/>
- Lectupedia. (2022). Promedio de libros leídos por país. <https://lectupedia.com/es/cantidad-de-libros-leidos-por-pais/>
- León Galeano, J. R., Pinto Vargas, M. E., Lozada Celis, M., y Lozada Celis, N. (2022). Técnica Pop-Up, una herramienta artística para el mejoramiento de la lectura, escritura y oralidad. *ArtsEduca*, 34, 67-80.  
<https://www.erevistas.uji.es/index.php/artseduca/article/download/6636/7343/>
- Lerner, D. (2008). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Limiñana Gras, R. M. (2008). Cuando crear es algo más que un juego: creatividad, fantasía e imaginación en los jóvenes. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 35, 39-43. <https://www.redalyc.org/pdf/185/18512511004.pdf>

- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 11, 7-20. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259130756001.pdf>
- Longan Phillips, S. (2011). Sobre la definición del arte y otras disquisiciones. *Revista Comunicación*, 20(1), 75-79.  
<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=16620943011>
- Lugo Rodríguez, N. (2022). *Diseño de aprendizaje transmedia*. Universidad Iberoamericana León.
- Maco Inga, E. C., y Contreras Solis, E. J. (2013). Leer y escribir más allá de la escuela. *Horizonte de la Ciencia*, 3(4), 67-70.  
<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2013.4.62>
- Manguel, A. (1996). *Una historia de la lectura*. Siglo XXI editores.
- Marciales Vivas, G. P., Cabra Torres, F., Gualteros, J. N., y Mancipe Flechas, M. (2010). Lectura digital en jóvenes universitarios: una revisión. *Revista de Psicología y Educación*, 1(5), 95-108. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/48.pdf>
- Marín-Viadel, R., y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.63409>
- Márquez, E. (2021). Cuáles son los países que leen en el mundo y en qué lugar está México. *Soy Nómada*. <https://www.soynomada.news/noticias/Cuales-son-los-paises-que-mas-leen-en-el-mundo-y-en-que-lugar-esta-Mexico-20210423-0008.html>
- Márquez Jiménez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles educativos*, 39(155), 1-16. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n155/0185-2698-peredu-39-155-00003.pdf>

- Martínez Odría, A., y Carrascosa Piñel, P. (Coordinadores). (2019). *Educación en el compromiso social. Los proyectos de aprendizaje-servicio en la formación universitaria*. Universidad San Jorge Ediciones.
- Martínez Vargas, T. (2019). Educación inicial. Incorporación a la educación básica y obligatoria. *CIEP*. <https://ciep.mx/educacion-inicial-incorporacion-a-la-educacion-basica-y-obligatoria/#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20inicial%20es%20el,adultos%20que%20interact%C3%BAan%20con%20ellos>.
- Morales López, E. (2013). Contexto. *Diccionario de lingüística on line*.  
<http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/print/5450#:~:text=El%20contexto%20es%20el%20conocimiento,decir%20algo%20fuera%20de%20%C3%A9l>.
- Morán Oviedo, P. (2015). Despertar y encauzar con intención el gusto por la lectura y la escritura. Un imperativo de toda docencia. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6(11), 7-35. <https://www.redalyc.org/pdf/5216/521651960001.pdf>
- Moreno González, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 1-9. <https://rieoei.org/historico/expe/3422Moreno.pdf>
- Moreno Pabón, C. (2013). MeTaEducArte (Método para Talleres de Educación desde el Arte). El arte contemporáneo como medio de expresión en la Educación Infantil y Primaria con uso de TIC. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 339-349.  
[http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ESMP.2013.v19.42041](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42041)
- Murcia, N., Jaimes, S. S., y Gómez, J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta de Moebio*, 57, 257-278. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10148922002>

- Najmanovich, D. (2015). Interdisciplina. Riesgos y beneficios del arte dialógico. En E. N. Gómez Gómez, y R. Arboleda Gómez (Coords.). *Diálogos sobre transdisciplina. Los investigadores y su objeto de estudio*. ITESO.
- Nieto, A. (2022). *Armada de libros hasta los dientes: ¡te declaro la paz!* [Conferencia magistral]. XX Encuentro de Promotores de Lectura. Feria Internacional del Libro de Guadalajara.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030*.
- Organización Internacional para el Libro Juvenil (2005). *Primera Encuesta Nacional sobre Consumo de Medios Digital y Lectura*. <https://www.ibbymexico.org.mx/wp-content/uploads/2019/07/PEN03noviembre15-1.pdf>
- Organización Internacional para el Libro Juvenil (2019). *Segunda Encuesta Nacional sobre Consumo Digital y Lectura entre Jóvenes*. <https://www.ibbymexico.org.mx/wp-content/uploads/2019/12/present-definitiva-Ejecutivo-LECTURA1901.pdf>
- Ortizmichel, G. (2011). La escritura reflexiva como un recurso de aprendizaje para un curso semipresencial. *Apertura*, 3(1), 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68822701005.pdf>
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 93-100. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro*, 46, 1-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004607>
- Peña González, F. J. (2019). El placer de leer. *Educere*, 23(74), 77-81. <https://www.redalyc.org/journal/356/35657597008/html/>

- Pérez Herrera, M., y Castro Orozco, L. (2015). Las Artes Plásticas como Eje Transversal en la Educación Artística para el Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Creativo en Estudiantes de Básica Primaria. *Escenarios*, 13(2), 135-145.  
<https://doi.org/10.15665/esc.v13i2.604>
- Petit, M. (2021). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano.
- Petit, M. (2022). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2023). *Somos animales poéticos. Algunos usos de los libros y del arte en estos tiempos críticos*. Ágora Travesía.
- Piera Requena, N. (2020). La implantación del Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos en un Centro de Acción Educativa Singular. Universitat Jaume I.  
[https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/192464/TFG\\_2020\\_PieraRequena\\_Nerea.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/192464/TFG_2020_PieraRequena_Nerea.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Prieto, O., y Duque, E. (2009). Aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898002>
- Quiroga, R. (2023). A la baja, la población lectora en México: Inegi. *El Economista*.  
<https://www.economista.com.mx/arteseideas/A-la-baja-la-poblacion-lectora-en-Mexico-Inegi-20230420-0132.html>
- Ramírez Leyva, E. M. (2016). De la promoción de la lectura por placer a la formación integral de lectores. *Bibliotecológica*, 30(69), 95-120. <https://doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.04.014>
- Real Academia Española. (2022). Descontextualizar. En *Diccionario de la lengua española* 23<sup>a</sup> ed. [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es/descontextualizar?m=form>

- Real Academia Española. (2022). Desinterés. En Diccionario de la lengua española 23ª ed. [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es/desinter%C3%A9s>
- Real Academia Española. (2022). Falta. En Diccionario de la lengua española 23ª ed. [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es/falta?m=form>
- Real Academia Española. (2022). Frustración. En Diccionario de la lengua española 23ª ed. [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es/frustraci%C3%B3n>
- Real Academia Española. (2022). Rezago. En Diccionario de la lengua española 23ª ed. [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es/rezago>
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., y Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17(1), 201-220. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf>
- Riquelme Arredondo, A., y Quintero Corzo, J. (2017). La *literacidad*, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Revista Reflexiones*, 96(2), 93-105. <https://www.redalyc.org/journal/729/72954786007/html/>
- Roa Suárez, H. (2007). Leer y escribir, hoy. *Innovación Educativa*, 7(41), 60-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421215006>
- Robinson, K. (2016). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.
- Rodríguez Companioni, O., y Rey Benguría, C. (2017). Los problemas sociales y su contextualización en el proceso educativo escolar: una necesidad actual. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-17. <https://www.redalyc.org/journal/447/44758530017/html/>

- Romo Sabugal, C. (2021). Literacidad a partir de realidades integradoras. *Sinéctica. Revista de electrónica de educación*, (56), 1-19. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-011)
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie3512901>
- Salazar-Sierra, A., Sevilla-Rengifo, O., González-Pinzón, B., Mendoza-Arciniegas, C. E., Echeverri-Guzmán, A., Quecán-Castellanos, D., Pardo-Rodríguez, L. E., Angulo-Abaunza, M. F., Silva-García, J. M., y Lozano-Ramírez, M. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 51-70. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281042327004.pdf>
- Salinas, D., De Morales, C., y Schwabe, M. (2018). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA)*. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf?forcedefault=true](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf?forcedefault=true)
- Scolari, C. A. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Gedisa Editorial.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Scolari, C. A., y Establés, M. J. (2017). El ministerio transmedia: expansiones narrativas y culturas participativas. *Palabra Clave*, 20(4), 1008-1041. <https://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/1008/pdf>
- Scolari, C. A. (2020). *Cultura snack*. La marca editora.
- Scolari, C. A. (2022). *La guerra de las plataformas. Del papiro al metaverso*. Anagrama.



Secretaría de Educación Pública (2011). Educación Artística. Programa de estudio.

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/15233/PRIM\\_1ro2011\\_Artistica.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/15233/PRIM_1ro2011_Artistica.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2013). ENLACE (Evaluación nacional del logro académico en centros educativos). En *Evaluaciones: Educación Básica*.

<http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/evaluaciones/ebasica/enlace.php>

Secretaría de Educación Pública (2017). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes*.

<http://planea.sep.gob.mx/>

Secretaría de Educación Pública (2017). EXCALE (Examen para la calidad y el logro educativo). En *Evaluaciones: Educación Básica*.

<http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/evaluaciones/ebasica/excale.php#:~:text=EXCALE%20es%20una%20evaluaci%C3%B3n%20nacional,se%20evaluar%C3%A1%20cada%20cuatro%20a%C3%B1os.>

Secretaría de Educación Pública (2022). EXCALE (Examen para la calidad y el logro educativo). En *Evaluaciones: Educación Básica*.

<http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/evaluaciones/ebasica/excale.php#:~:text=EXCALE%20es%20una%20evaluaci%C3%B3n%20nacional,se%20evaluar%C3%A1%20cada%20cuatro%20a%C3%B1os.>

Secretaría de Educación Pública. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Subsecretaría de Educación Media Superior.

Mexicana <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Secretaría de Finanzas y Planeación. (2019-2024). Plan Veracruzano de Desarrollo.

<http://www.veracruz.gob.mx/finanzas/planeacion/plan-veracruzano-de-desarrollo-pvd-2019-2024/>

Secretaría de Gobernación. (2019-2024). Plan Nacional de Desarrollo.

[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0)

Sequea Romero, E., y Barboza, J. L. (2012). Estrategias interactivas e investigación acción para consolidar la comprensión de la lectura. *Multiciencias*, 12(1), 64-71.

<https://www.redalyc.org/pdf/904/90423275008.pdf>

Sierra-Polanco, T. E. (2019). Educación Horizontal: sobre las jerarquías tradicionales en la Enseñanza de las Ciencias Exactas. *Revista Científica*, número especial, 48-62.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7021312>

Silvera Caorsi, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca de la enseñanza de la lectura. *Cuaderno de Investigación Educativa*, 4(19), 105-113.

<https://www.redalyc.org/pdf/4436/443643892007.pdf>

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2023). Propuesta del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior.

<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/propuestaMCCEMS>

Tapia, A. (2007). El árbol de la retórica. Teoría, análisis y crítica de la cultura y la comunicación a partir de la teoría retórica. *Intellectio*.

<https://elarboldelaretorica.blogspot.com/2007/03/las-cinco-partes-de-la-retrica.html>

Tarkovsky, A. (2019). *Esculpir el tiempo*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Triviño Cabrera, L. (2018). Principios Metodológicos de la Multimodalidad para la formación del profesorado de Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 71-86. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.71>
- Uribe-Lotero, C. P., Donoso-Figueiredo, D., y Ramírez-Raymond, A. (2017). De la cartografía social a la comprensión de los contextos socioeducativos. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 9(2).  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2145-03662017000200074](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-03662017000200074)
- Valverde Riascos, Y. S. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/fedumar/article/view/453/385>
- Vallejo, I. (2022). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Siruela.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Morata.
- Velasco, J. A., y Alonso de González, L. (2008). Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*, 12(42), 461-470. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614569006>

## BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Catarata.
- Acaso, M. (2013). *Hacer la revolución en la escuela*. Planeta.
- Acaso, M. (2015). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Acaso, M. (2017). *Art Thinking. Cómo transformar la educación a través de las artes*. Paidós.
- Acosta, C., y Villegas, B. (2013). Uso de las aulas virtuales bajo la modalidad de aprendizaje dialógico interactivo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (19), 121-141. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65232225008.pdf>
- Akoschky, J., Brandt, E., y Calvo, M. (2012). *Artes y escuela*. Paidós.
- Argudín, Y., y Luna, M. (1994). *Habilidades de lectura a nivel superior*.  
<https://www.semanticscholar.org/paper/HABILIDADES-DE-LECTURA-A-NIVEL-SUPERIOR-Argud%C3%ADn-Luna/b0c25db6cf070385b2722c7ac0bfa54d9199f8ac>
- Arizpe, E., y Styles, M. (2022). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Calderón, N., Cervantes, A., y Salazar, A. (Coord.). (2022). *Saberes vivos en la investigación artística*. Códice.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Eisner, E. (2015). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Díaz, J. P., Bar, A. R., y Ortiz, M. C. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 4(176), 139-158. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n176/v44n176a7.pdf>

Estienne, V., y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva.

*Uni-Pluri/Versidad*, 4(3), 9-17. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/35>

Ferrada, D., y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41-61.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>

Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Ediciones del Sur.

Guzmán Ayala, B. Y., y Bermúdez Cotrina, J. P. (2018). Escritura creativa en la escuela.

*Imágenes de Investigación*, 18(1), 80-94.

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4jKII9dCWZkJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6992022.pdf&cd=4&hl=es&ct=clnk&gl=mx>

Montilla Narváez, R. (2021). Didáctica de la escritura creativa. *Ingeniería Investigación y Desarrollo*, 20(2), 76–92. <https://doi.org/10.19053/1900771X.v20.n2.2020.13390>

Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Paidós.

Roa Márquez, A. (2020a). Propuesta didáctica en artes: una alternativa de vinculación entre contexto formal y no formal. *Universita Ciencia*, (25), 1-23.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.6600110>

Roa Márquez, A. (2020b). Escritura académica: una herramienta que permite vincular música y educación para generar investigación. *Universita Ciencia*, (26), 22-49.

<https://universita.ux.edu.mx/universita-ciencia/article/view/832/138222-49>

## Apéndices

### Apéndice A

#### Cartografía lectora LEA

**Tabla 3**

*Textos RVJ 1*

Material de lectura		
1er. Número de la Revista Virtual Juvenil “Elemento Artístico”, hecha por jóvenes para jóvenes. Título: “Adolescencia: mitos y realidades” Link: <a href="https://www.canva.com/design/DAEZPT07ND4/0OYQkQXqSPJpnI5n94Nlow/view?utm_content=DAEZPT07ND4&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishsharelink">https://www.canva.com/design/DAEZPT07ND4/0OYQkQXqSPJpnI5n94Nlow/view?utm_content=DAEZPT07ND4&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishsharelink</a>		
Sección	Título	Autor
1. Para saber más	1.1. No somos mitos, somos realidades	1.1.1. Oliva (2021)
	1.2. Hay algo sucediendo dentro de mí	1.2.1. Montero (2021)
2. Enseñarte	2.1. No limites tu imaginación	2.1.1. León Zamorano (2021)
	2.2. Que tu cuerpo grite lo que hay en tu interior	2.2.1. Márquez Osorio (2021)
	2.3. Inventario visual: la fotografía como un apunte del otro cotidiano	2.3.1. Cano (2021)
	2.4. Amantolli veracruzana	2.4.1. Argudín Ponce (2021)
3. Rompiendo el tabú	3.1. La figura del hombre en la danza	3.1.1. Hoyos Caudillo (2021)
	3.2. El arte feminista puede derogar	3.2.1. Riquelme (2021)
4. Psicoarte	4.1. El estrés y su impacto en los jóvenes	4.1.1. Carballo Hernández (2021)
	4.2. La danza y sus implicaciones psicológicas	4.2.1. Rueda Abad (2021)
	4.3. El teatro: un placebo para la mente	4.3.1. Martínez Gerón (2021)
	4.4. Sountrack de vida.	4.4.1. González (2021)
5. Galería	4.5. El arte de meditar	4.5.1. Toledo (2021)
6. Cultura mundial	5.1. Catarsis mental	5.1.1. 16 artistas visuales.
	6.1. Bajo el misterio del arte	6.1.1. Porrugas Martínez (2021)
	6.2. Bunraku: teatro de títeres japonés	6.2.1. Martínez Pinillos Ochoa (2021)

---

	6.3. Mónica Mayer	6.3.1. Román Chaga (2021)
	6.4. El legado tallado en piedra de Teodoo Cano	6.4.1. Cansino Domínguez (2021)
	6.5. Xnaku ama chatum japonés anta k México: el corazón de un japonés en México	6.5.1. González García (2021)
7. Reatos desde la pandemia	7.1. 187 kilómetros	7.1.1. Arroyo Salazar (2021)
	7.2. Nieve de mamey	7.2.1. Martínez Pinillos Ochoa (2021)
	7.3. Pretextos	7.3.1. López Ramírez (2021)
	7.4. Detrás de mi puerta.	7.4.1. Gómez Arenas (2021)
	7.5. El amor a la enseñanza.	7.5.1. Alonso Leyva (2021)
8. Otros mundos, otras posibilidades	8.1. La magia de la escritura creativa.	8.1.1. Berdón (2021)
	8.2. Entrevista a Pepe Martínez.	8.2.1. Ruiz Sánchez (2021)
	8.3. La calle, mi inspiración. El graffiti, mi voz.	8.3.1. Espinoza Rodríguez (2021)
9. Creatividad pura	9.1. Renovando ando.	9.1.1. Oswald y González (2021)
	9.2. ¿Quién dice que no se puede?	9.2.1. Ocegüera Meza (2021)
	9.3. Glass Magotts: historias que inspiran.	9.3.1. Ocegüera Meza (2021)
	9.4. Cómic: ¿Quién soy y a dónde voy?	9.4.1. Díaz Izurieta y Spinoso Woodhouse (2021)
10. Manifestaciones musicales	10.1. Aisha Corona.	10.1.1. Corona (2021)
	10.2. Steel Pan.	10.2.1. Castillo Spezzia (2021)
	10.3. Entrevista a Anna Lau.	10.3.1. Méndez Martínez (2021)
	10.4. Son jarocho tradicional: Colectivo "La Cañada".	10.4.1. Rivera Martínez (2021)
11. Para pensar	11.1. The comedian: un vistazo general al mundo del arte contemporáneo.	11.1.1. Montero (2021)
	11.2. Meme.	11.2.1. Acosta Maya (2021)
	11.3. Habitemos otras dimensiones.	11.3.1. Cano Pérez (2021)

---

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 4***Textos RVJ 2*

Material de lectura		
<b>2do. Número de la Revista Virtual Juvenil “Elemento Artístico”, hecha por jóvenes para jóvenes.</b>		
Título: <b>“Pandemia: encuentros y desencuentros”</b>		
Link: <a href="https://www.canva.com/design/DAEmD4wjP2c/xPp6Y8Zu3bL0H0DEudcUVg/view?utm_content=DAEmD4wjP2c&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=sharebutton">https://www.canva.com/design/DAEmD4wjP2c/xPp6Y8Zu3bL0H0DEudcUVg/view?utm_content=DAEmD4wjP2c&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=sharebutton</a>		
<b>Sección</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>
1. Para saber más	1.1. El mito detrás de la frase: “No estudies arte porque te vas a morir de hambre”.	1.1.1. Valdez (2021)
	1.2. Los “covillennials”.	1.2.1. Bremont y Bremont Chávez (2021)
2. Enseñarte	2.1. Mi cuerpo, mi primer instrumento.	2.1.1. Romero Ávila (2021)
	2.2. Las redes sociales como sustituto de las relaciones entre pandemia.	2.2.1. Jiménez Diaz (2021)
	2.3. ¿En dónde está el arte?	2.3.1. Spinoso Woodhouse (2021)
	2.4. La nueva música.	2.4.1. Carpizo Mendiola (2021)
	2.5. Fotografía de aves: una herramienta para la conservación.	2.5.1. Cortés (2021)
3. Rompiendo el tabú	3.1. Campaña de carteles para la educación sexual.	3.1.1. Juan Chávez y Bautista (2021)
	3.2. Ser mujer en la dirección orquestal.	3.2.1. Landa Hernández (2021)
	3.3. LGBTobia y cómo se vive en la pandemia.	3.3.1. Cruz (2021)
	3.4. Bordeline (F60.3).	3.4.1. Hernández (2021)
	3.5. Ser hombre sin ser macho: lo que debes conocer de las nuevas masculinidades.	3.5.1. Oliva y Salazar (2021)
	3.6. Embarazo en la adolescencia.	3.6.1. Malpica García (2021)
4. Psicoarte	4.1. Escape de la contingencia a través del arte.	4.1.1. Mendoza Castro (2021)
	4.2. Psicología de la música.	4.2.1. Anguiano López (2021)



---

	4.3. Extraordinariamente en DO.	4.3.1. Licona Campos (2021)
	4.4. A través de ti: tú tienes el poder, obtén los resultados que siempre has deseado.	4.4.1. Herrera Méndez (2021)
5. Galería	5.1. Catarsis mental.	5.1.1. 16 artistas visuales.
6. Cultura mundial	6.1. La letra de las musas.	6.1.1. Porrugas (2021)
	6.2. Conozcamos de los Manwhas: historietas coreanas.	6.2.1. Marin (2021)
	6.3. Takarazuka, una oportunidad para la mujer en el teatro.	6.3.1. Espinosa Ruiz (2021)
	6.4. El arte de la danza: los hombres pájaro.	6.4.1. Licona Simbrón (2021)
7. Transdisciplinar	7.1. Las matemáticas un arte asombroso.	7.1.1. Aquino Cordova (2021)
	7.2. Hazte la vida de cuadritos.	7.2.1. Herrera López (2021)
	7.3. DepoArte.	7.3.1. Sandoval Cabrera (2021)
8. Reatos desde la pandemia	8.1. Quarantine.	8.1.1. Peralta Ramírez (2021)
	8.2. La empatía en la pandemia.	8.2.1. Díaz Pitalúa (2021)
	8.3. La última esperanza.	8.3.1. Hernández Medina (2021)
	8.4. Nueva vida, nuevo yo.	8.4.1. Pérez García (2021)
	8.5. Consciente.	8.5.1. Núñez Courcelle (2021)
9. Otros mundos, otras posibilidades	9.1. Realidad extinta.	9.1.1. González (2021)
	9.2. Poema viaducto.	9.2.1. González (2021)
	9.3. Introducción a la astrofotografía.	9.3.1. Azuara Velázquez (2021)
	9.4. En la milpa.	9.4.1. Bautista (2021)
	9.5. Tulpa.	9.5.1. Griz Velázquez (2021)
	9.6. Hablar de la guerra.	9.6.1. Cano (2021)
10. Creatividad pura	10.1. Cómic: Rutina	10.1.1. Díaz Izurieta y Spinoso Woodhouse (2021)
	10.2. Detrás del entretenimiento: desarrollo de un videojuego.	10.2.1. Villanueva Piña (2021)
	10.3. El arte a través de una consola.	10.3.1. Torres Fernández (2021)
	10.4. Emprendiendo con el arte.	10.4.1. Malpica García (2021)

---

11. Manifestaciones artísticas	11.1. Mariano Maya Lucio.	11.1.1. Maya Lucio (2021)
	11.2. Dueto File & Katya.	11.2.1. Ruiz Contreras y Pérez Guzmán (2021)
	11.3. ¿Quién es Óscar Quiroz Hernández?	11.3.1. Montelongo Tenorio (2021)
	11.4. Punkak.	11.4.1. Herrera Couttolenc (2021)
	11.5. Talento SEMSyS.	11.5.1. Méndez Martínez (2021)
12. Para pensar	12.1. La robótica como arte.	12.1.1. Ochoa Huerta (2021)
	12.2. La juventud en acción.	12.2.1. Carmona Méndez (2021)
	12.3. México lindo y desconocido.	12.3.1. Huesca (2021)

*Nota.* Elaboración propia.

## Tabla 5

*Textos RVJ3*

<b>Cartografía lectora LEA</b>		
Material de lectura		
<b>3er. Número de la Revista Virtual Juvenil “Elemento Artístico”,</b>		
hecha por jóvenes para jóvenes.		
Título: “Arte: medio de inclusión”		
<b>Parte 1</b>		
Link:		
<a href="https://www.canva.com/design/DAE9IRnUkoE/DlwhA0OH1_IIFBSNOKeefg/view?utm_content=DAE9IRnUkoE&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishsharelink">https://www.canva.com/design/DAE9IRnUkoE/DlwhA0OH1_IIFBSNOKeefg/view?utm_content=DAE9IRnUkoE&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishsharelink</a>		
<b>Sección</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>
1. Para saber más	1.1. Rompiendo los estigmas a través del arte	1.1.1. Oliva (2022)
	1.2. La importancia de aprender lengua de señas mexicana	1.2.1. Arroyo Salazar (2022)
	1.3. La danza como medio de inclusión	1.3.1. Velásquez Manuel (2022)
	1.4. La capacidad de las personas con discapacidad	1.4.1. Mendoza Castro (2022)
	1.5. Políticas públicas y educación artística	1.5.1. Becerra (2022)
	1.6. El arte como una dimensión de identidad	1.6.1. Nieto Reyes (2022)
2. Enseñarte	2.1. Hablando de ópera	2.1.1. Cardoza (2022)
	2.2. Astrofotografía del cielo abierto	2.2.1. Azuara Velázquez (2022)

---

	2.3. El arte de decir	2.3.1. Rodríguez Martínez (2022)
3. Rompiendo el tabú	3.1. Talentosas, silenciadas y anónimas	3.1.1. Gerónimo Cuevas (2022)
	3.2. Un género rompiendo géneros	3.2.1. Báez Pérez (2022)
4. Psicoarte	4.1. Querido sistema educativo	4.1.1. Dakarya Fragoso (2022)
	4.2. El tiempo de volar	4.2.1. López Santos (2022)
	4.3. La danza es para todos	4.3.1. Sánchez Ramírez (2022)
	4.4. La discriminación del hombre en la danza	4.4.1. Hernández Hernández (2022)
	4.5. Homofobia y transfobia	4.5.1. Malpica García (2022)
	4.6. Estereotipo del cuerpo en la danza	4.6.1. Cortés Díaz (2022)
5. Psicoarte	5.1. Rasgo de personalidad PAS (Persona Altamente Sensible)	5.1.1. Hernández Palmeros (2022)
	5.2. Ansiedad en el escenario teatral	5.2.1. Rodríguez Blancas (2022)
	5.3. TCA en el arte	5.3.1. Hernández Pecero (2022)
	5.4. El arte, ¿mi método de desahogo o estrés?	5.4.1. López Mendoza (2022)
	5.5. Psicología en el séptimo arte	5.5.1. Álvarez López (2022)
6. Galería	6.1. Catarsis mental	6.1.1. 28 artistas visuales
7. Una mirada inclusiva al arte	7.1. El arte que no se enseña a nadie	7.1.1. Velazco Muñoz y Germán Valdés (2022)
	7.2. La música, un arte más allá del sonido	7.2.1. Velazco Muñoz y Germán Valdés (2022)
	7.3. Dos perspectivas del arte en un mismo hogar	7.3.1. Velazco Muñoz y Germán Valdés (2022)
	7.4. Cuando el juego y el arte se combinan	7.4.1. Velazco Muñoz y Germán Valdés (2022)
<b>Parte 2</b>		
Link:		
<a href="https://www.canva.com/design/DAE9IS0MGLw/lhYRkQ7WU0uTMT1BFcA8gg/view?utm_content=DAE9IS0MGLw&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishsharelink">https://www.canva.com/design/DAE9IS0MGLw/lhYRkQ7WU0uTMT1BFcA8gg/view?utm_content=DAE9IS0MGLw&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishsharelink</a>		
8. Cultura mundial	8.1. Música en blanco y negro	8.1.1. Mendoza Castro (2022)
	8.2. Sentir el arte	8.2.1. Rodríguez Brito (2022)

---

---

	8.3. <i>Architettura italiana: un'opera d'arte</i>	8.3.1. Méndez Martínez (2022)
	8.4. <i>Doramas: a way of art</i>	8.4.1. Huesca Aguilar (2022)
	8.5. El arte en Bután	8.5.1. Teddy (2022)
9. Transdisciplinarte	9.1. Hola y adiós	9.1.1. Escobar Gómez (2022)
	9.2. El impacto causado por el uso de cubrebocas en el medio ambiente	9.2.1. Martínez Montero (2022)
	9.3. ¡Cuidar de un cachorro es todo un ARTE!	9.3.1. Campos Arenas (2022)
10. Reatos desde la pandemia	10.1. La presentación	10.1.1. Hernández Martínez (2022)
	10.2. La rutina de mi vida	10.2.1. Rodríguez Bassoul (2022)
	10.3. Pandemia: un ladrón disfrazado	10.3.1. Rodríguez Rodríguez (2022)
	10.4. Covid jugando con mis emociones	10.4.1. García Ruiz (2022)
11. Otros mundos, otras posibilidades	11.1. La montaña rusa en capacidades diferentes	11.1.1. Herrera Andrade (2022)
	11.2. Lo malo de los deseos	11.2.1. Fernández Chávez (2022)
	11.3. Himno del foráneo	11.3.1. Licono Campos (2022)
	11.4. Dientes	11.4.1. Mendoza de la Mora (2022)
	11.5. Cuerpo y alma	11.5.1. Torres Fernández (2022)
	11.6. El amor que quisiera	11.6.1. Gutiérrez Díaz (2022)
	11.7. Emoción	11.7.1. Domínguez Luna (2022)
	11.8. Belleza	11.8.1. Domínguez Luna (2022)
	11.9. La guerra creadora de tinieblas	11.9.1. Nill Gutiérrez (2022)
12. Creatividad pura	12.1. La extraordinaria aventura de explorar nuevos senderos	12.1.1. Spinoso Woodhouse y Díaz Izurieta (2022)
	12.2. Mi bello fantasma	12.2.1. Gris Velázquez (2022)
	12.3. La inclusión no es el problema	12.3.1. Gris Velázquez (2022)
	12.4. Enbye. Empresa Audiovisual	12.4.1. Bye (2022)
	12.5. Escuela de espectadores UV: Espacios institucionales desde la horizontalidad	12.5.1. Hernández Zayas (2022)

---

---

	12.6. Art has the power to change people's lives	12.6.1. Coleman (2022)
	12.7. El arte tiene el poder de cambiar la vida de las personas	12.7.1. Barrios Martínez (2022)
13. Manifestaciones artísticas	13.1. Bailando entre vida	13.1.1. Martín del Campo Rodríguez (2022)
	13.2. Inspiración en el arte	13.2.1. Moreno Sandoval (2022)
	13.3. El cantar del dragoncito azul	13.3.1. Landa Hernández (2022)
	13.4. Persiguiendo sueños	13.4.1. Ireta Morales (2022)
	13.5. Pintando desde el silencio	13.5.1. Santana Morales (2022)
	13.6. Lo inefable de la fotografía	13.6.1. Chávez (2022)
	13.7. Benilde Larios	13.7.1. Larios (2022)
	13.8. Cumplir tus metas con disciplina	13.8.1. Arias Reza (2022)
14. Para pensar	14.1. Límite inexistente	14.1.1. Landa Hernández (2022)
	14.2. ¿Ser artista es rentable?	14.2.1. Tejada (2022)
	14.3. Noche blanca	14.3.1. Alonso (2022)
	14.4. Ruido en silencio	14.4.1. Alonso (2022)
	14.5. El arte y las emociones	14.5.1. Rodríguez Hernández (2022)
	14.6. Arte en soledad	14.6.1. Friede (2022)
	14.7. La naturaleza como refugio	14.7.1. Mendoza (2022)
	14.8. Arte e inclusión	14.8.1. Martínez Juárez (2022)
	14.9. Tambor: gozo y nostalgia	14.9.1. Santiago Hernández (2022)

---

*Nota.* Elaboración propia.

### **Referencias de la cartografía lectora**

Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior. (2021). Adolescencia: mitos y

realidades. *Revista Virtual Juvenil "Elemento Artístico"*, 1(1), 1-97.

<https://semsys.sev.gob.mx/makatsinina/landing/elementoartistico>

Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior. (2021). Pandemia: encuentros y desencuentros. *Revista Virtual Juvenil "Elemento Artístico"*, 2(1), 1-95.

<https://semsys.sev.gob.mx/makatsinina/landing/elementoartistico>

Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior. (2022). Arte: medio de inclusión.

*Revista Virtual Juvenil "Elemento Artístico"*, 3(1), 1-59.

<https://semsys.sev.gob.mx/makatsinina/landing/elementoartistico>

Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior. (2022). Arte: medio de inclusión.

*Revista Virtual Juvenil "Elemento Artístico"*, 3(2), 60-118.

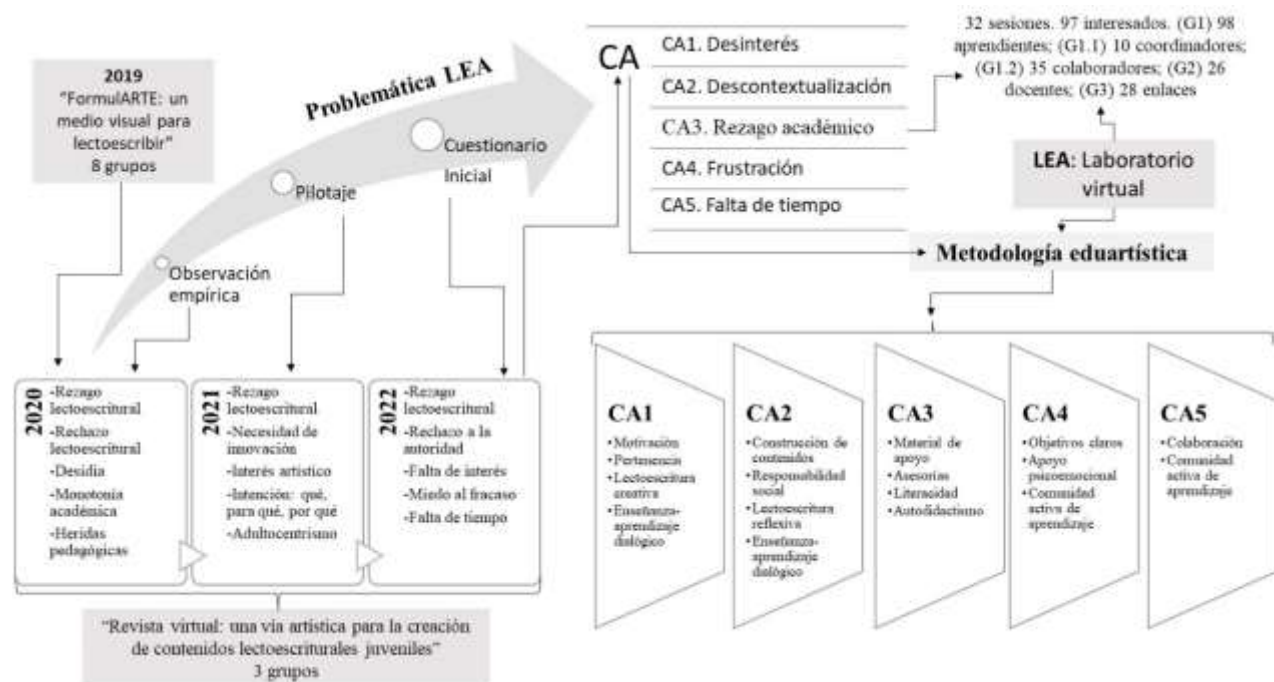
<https://semsys.sev.gob.mx/makatsinina/landing/elementoartistico>

## Apéndice B

### Panorama LEA

Figura 10

Contexto LEA



Nota. Elaboración propia.

## Apéndice C

### Revista virtual

**Figura 11**

*Cuarto número de la Revista Virtual Juvenil*



*Nota.* El link de acceso para consultar el material es:

[https://www.canva.com/design/DAFLFk35b70/GRB3\\_yvVHEGkDAczKs93Sw/view?utm\\_content=DAFLFk35b70&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=publishsharelink](https://www.canva.com/design/DAFLFk35b70/GRB3_yvVHEGkDAczKs93Sw/view?utm_content=DAFLFk35b70&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink)



## Apéndice D

### Sesiones laboratorio virtual

**Tabla 6**

*Programación didáctica LV*

<b>Laboratorio virtual</b>				
<b>Programación didáctica</b>				
<b>Sesión</b>	<b>Dinámica</b>	<b>Impacto LEA</b>	<b>Abordaje</b>	<b>Instrumento</b>
1	“Conoce la revista/cuadernillo”	Relacional-situacional	Desde la observación contextual para detectar o encontrar el tema a trabajar	LEA por placer
<b>Momentos de la sesión</b>				
Sesión grupal: G1, G1.1, G1.2 y G2				
	(a) <i>Opening.</i>	Presentación del proyecto de intervención: objetivos, forma de trabajo y producto lectoescritural y audiovisual a realizar.		
	(b) <i>Atelier</i>	Entrega y explicación del material: esqueleto de la revista. Mismo que contenía las partes base para ser modificadas por los colaboradores: portada, editorial, índice, secciones, contraportada.		
	(c) <i>Cooldown</i>	Se les facilitó para su lectura por placer el material complementario: cartografía lectora digital compuesta por los textos de los tres números previos de la revista virtual. Distribuidos de la siguiente manera. El primer número constó de 11 secciones y 38 textos; el segundo de 12 secciones y 48 textos; y el tercero de 14 secciones y 72 textos. El participante de acuerdo con sus gustos y preferencias será quien seleccione el material que desea leer, compartir, promover e incluso aquel que les sirva de inspiración.		
Sesión grupal para G3				
Se mantuvo una reunión de trabajo con los integrantes del grupo para explicar la importancia de generar un instrumento de sondeo: la primera encuesta LEEO con la finalidad de tener datos reales de la formación lectora.				
Sesión individual para G1, G2 y G1.2				
Para todas las sesiones individuales el G1.1. mostró su apoyo, guiando a sus pares en cada fase del laboratorio. Resolviendo sus dudas y apoyando su proceso. En la primera sesión se dialogó en torno a los intereses, gustos y preferencias del colaborador para ayudarlo a delimitar su aporte lectoescritural o audiovisual.				
<b>Sesión</b>	<b>Dinámica</b>	<b>Impacto LEA</b>	<b>Abordaje</b>	<b>Instrumento</b>
2	“Busca tu lugar dentro de la revista/cuadernillo/material audiovisual”	Receptiva-interpretativa	Desde la reflexión problemática para analizar o	LEA creativa

	examinar a detalle el tema a trabajar
--	---

### Momentos de la sesión

Sesión grupal: G1, G1.1, G1.2 y G2

(a) <i>Opening</i>	Se retomó de la sesión anterior la cartografía lectora, se habló sobre los textos seleccionados y leídos.
(b) <i>Atelier</i>	Se guio al colaborador para construir su aporte lectoescritural creativamente, brindándole una serie de opciones para que de ellas pudiera partir, tal es el caso de: artículo de opinión, escrito reflexivo o creativo, cuento, poema, cómic, reseña, entre otros.
(c) <i>Cooldown</i>	Se les facilitó para su revisión y apoyo el material complementario: criterios editoriales. El cual contenía la explicación de la línea editorial, las consideraciones y carácter de los textos: expositivo, argumentativo, periodístico y de creación literaria; una serie de recomendaciones “a la hora de escribir”; el tipo de formato; las citas parentéticas y narrativas más comunes en APA 7ma. edición; sugerencias de corrección de estilo; y políticas legales de la publicación.

Sesión grupal para G3

Se delimitó la finalidad de la encuesta que fue recabar información sobre los elementos y/o actividades que desarrollan los subsistemas de educación media superior y superior para fomentar las habilidades básicas de la lengua. Con la finalidad de generar estrategias que permitan acercar propuestas para incentivar la lectura, escritura y expresión oral.

Sesión individual para G1, G1.2 y G2

El G1.1. guio al colaborador para que construya su aporte lectoescritural, resolviendo dudas, aportando ideas y retroalimentando.

Sesión	Dinámica	Impacto LEA	Abordaje	Instrumento
3	“Decora tu lugar dentro de la revista/cuadernillo/audiovisual”	Constructiva-creativa	Desde la investigación y generación de conocimiento para transformar o trazar el tema	LEA con sentido y significado para la responsabilidad social

### Momentos de la sesión

Sesión grupal: G1, G1.1, G1.2 y G2

(a) <i>Opening</i>	Saludo y recapitulación de los pasos anteriores. Cada participante debe tener su lugar y participación delimitada.
(b) <i>Atelier</i>	Se acompañó al colaborador para que diseñe su aporte lectoescritural con sentido y significado. Se le explico la forma de trabajo a través de un documento colectivo en Canva. El cual se compartía con los espacios asignados y la retícula (plantilla) correspondiente para facilitar el montaje de contenidos.
(c) <i>Cooldown</i>	Se les facilitó para su revisión y apoyo el material complementario: guía editorial. El cual hacía un

recorrido por los errores editoriales más comunes; las partes del diseño textual; tipografía; uso de retícula o plantilla; y varios ejemplos.

Sesión grupal para G3

El cuestionario contó con 24 ítems: 18 cerrados y 6 abiertos. Se decidió partir de la identificación de datos demográficos. Se procedió a indagar sobre los programas de fomento a la lectura, escritura y expresión oral. Posteriormente se indagó sobre las habilidades que se promueven, el material, eventos o asignaturas que se imparten en relación con la lengua oral y escrita. Finalmente se abordó la preferencia lectora entre lo físico y lo digital, se exploró la existencia de productos editoriales propios y propuestas de fomento lector.

Sesión individual para G1, G2 y G1.2

El G1.1. guio al colaborador para que se diseñe su aporte lectoescritural, resolviendo dudas y aportando ideas. Se observó el progreso individual, se atendieron dudas y se escucharon sugerencias.

Sesión	Dinámica	Impacto LEA	Abordaje	Instrumento
4	“Promueve tu lugar dentro de la revista/cuadernillo/material audiovisual”	Narrativa-transmedial	Desde los entornos digitales como medio de comunicación	LEA digital

**Momentos de la sesión**

Sesión grupal: G1, G1.1, G1.2 y G2

(a) <i>Opening</i>	Se conversa sobre la experiencia previa.
(b) <i>Atelier</i>	Se explica la importancia de la lectoescritura digital para el proyecto y se motiva al grupo a proponer actividades que promocionen el producto realizado.
(c) <i>Cooldown</i>	Se entrega el producto final para una revisión puntual antes de ser entregado a la institución para su montaje en el repositorio institucional.

Sesión grupal para G3

El cuestionario se aplicó a través de Google Forms. Primero se piloteo con respuestas de algunos integrantes del grupo, se afinaron detalles y posteriormente se compartió a toda la comunidad educativa.

Sesión individual para G1, G2 y G1.2

Se observó el progreso individual, se atendieron dudas y se escucharon sugerencias.

*Nota.* Elaboración propia.

## Apéndice E

### Actividades por grupo

**Tabla 7**

*Actividades G1*

(G1) Aprendientes: 8 sesiones (S), 4 generales (2 horas) y 4 individuales (1 hora)

Etapa metodológica	Fase del laboratorio	Número de sesión	Tipo	Tiempo	Objetivo	Actividades
MEA 2: Construcción  MEA 3: Formación lectoescritural	F1. Logística	S1. Observación contextual: Lectoescritura por placer	Grupal	2 horas	Presentar el proyecto de intervención: objetivo, forma de trabajo y producto a realizar	Dinámica: Conoce la revista (cartografía lectora)
			Individual	1 hora	Dialogar en torno a los intereses del colaborador y delimitar su aporte lectoescritural	Entrega y explicación del material: Esqueleto de la revista
	F2. Académica	S2. Reflexión problemática: Lectoescritura creativa	Grupal	2 horas	Guiar al colaborador para que construya su aporte lectoescritural	Dinámica: Busca tu lugar dentro de la revista
			Individual	1 hora	Revisión y sugerencias de mejora al aporte lectoescritural	Entrega y explicación del material: Criterios editoriales
	F3. Diseño	S3. Generación de conocimiento: Lectoescritura con sentido y significado	Grupal	2 horas	Acompañar al colaborador para que diseñe su aporte lectoescritural	Dinámica: Decora tu lugar dentro de la revista
			Individual	1 hora	Observar y apoyar su progreso, así como escuchar sus dudas y/o	Entrega y explicación del material: Guía editorial

F4. Promoción y difusión	S4. Espacio virtual: Lectoescritura digital	Grupal	2 horas	sugerencias de mejora Revisar la revista para su montaje en la plataforma educativa Makatsininá (repositorio)	Dinámica: Comparte tu lugar dentro de la revista
		Individual	1 hora	Revisar la revistar ya montado para detectar errores, no solo en la aportación individual sino en el documento general. Compartir la revista	Entrega y explicación del material: Revista final

*Nota.* Elaboración propia.

## Tabla 8

### Actividades G1.1

(G1.1) Coordinadores: 4 sesiones individuales (2 horas)

Etapas metodológicas	Fase del laboratorio	Número de sesión	Tipo	Tiempo	Objetivo	Actividades
MEA 2: Construcción	F1. Logística	S1. Observación contextual: Lectoescritura por placer	Individual	1 hora	Presentar el proyecto de intervención: objetivo, forma de trabajo y producto a realizar	Dinámica: Conoce la revista (cartografía lectora)
MEA 3: Formación lectoescritural	F2. Académica	S2. Reflexión problemática: Lectoescritura creativa	Individual	1 hora	Sensibilizar a los coordinadores sobre el trabajo guiado: cálido y constante que ofrecerán a los colaboradores	Dinámica: Busca tu lugar dentro de la revista

F3. Diseño	S3. Generación de conocimiento: Lectoescritura con sentido y significado	Individual	1 hora	Comentar las dudas y/o sugerencias que surgen del trabajo de acompañamiento	Dinámica: Decora tu lugar dentro de la revista
F4. Promoción y difusión	S4. Espacio virtual: Lectoescritura digital	Individual	1 hora	Dar seguimiento al trabajo de acompañamiento	Dinámica: Comparte tu lugar dentro de la revista

*Nota.* Elaboración propia.

## Tabla 9

### Actividades G1.2

(G1.2) Colaboradores: 8 sesiones, 4 generales (2 horas) y 4 individuales (1 hora)

Etapas metodológicas	Fase del laboratorio	Número de sesión	Tipo	Tiempo	Objetivo	Actividades
MEA 2: Construcción	F1. Logística	S1. Observación contextual: Lectoescritura por placer	Grupal	2 horas	Presentar el proyecto de intervención: objetivo, forma de trabajo y producto a realizar	Dinámica: Conoce la revista (cartografía lectora)
			Individual	1 hora	Dialogar en torno al perfil del colaborador y delimitar su aporte audiovisual	Entrega y explicación del material: Características el material audiovisual
MEA 3: Formación lectoescritural	F2. Académica	S2. Reflexión problemática: Lectoescritura creativa	Grupal	2 horas	Guiar al colaborador para que construya su aporte audiovisual	Dinámica: Busca tu aporte audiovisual
			Individual	1 hora	Revisión y sugerencias de mejora al aporte lectoescritural	Entrega y explicación del material: Calendario de grabación del material audiovisual
F3. Diseño	S3.		Grupal	2 horas	Acompañar al colaborador	Dinámica: Construye tu

		Generación de conocimiento: Lectoescritura con sentido y significado	Individual	1 hora	para que diseñe su aporte audiovisual Observar y apoyar su progreso, así como escuchar sus dudas y/o sugerencias de mejora	aporte audiovisual Entrega y explicación del material: Logística de grabación para el material audiovisual
F4. Promoción y difusión	S4. Espacio virtual: Lectoescritura digital		Grupal	2 horas	Revisar el material audiovisual para su montaje en la plataforma educativa Makatsininá (repositorio)	Dinámica: Comparte tu aporte audiovisual
			Individual	1 hora	Revisar el material audiovisual ya montado para detectar errores, no solo en la aportación individual sino en el documento general	Entrega y explicación del material: Material audiovisual final

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 10**

*Actividades G2*

(G2) Docentes: 8 sesiones, 4 generales (2 horas) y 4 individuales (1 hora)

Etapa metodológica	Fase del laboratorio	Número de sesión	Tipo	Tiempo	Objetivo	Actividades
MEA 2: Construcción	F1. Logística	S1. Observación contextual: Lectoescritura por placer	Grupal	2 horas	Presentar el proyecto de intervención: objetivo, forma de trabajo y producto a realizar	Dinámica: Conoce la revista (cartografía lectora)

		Individual	1 hora	Dialogar en torno a los intereses del colaborador y delimitar su aporte	Entrega y explicación del material: Esqueleto del cuadernillo
F2. Académica	S2. Reflexión problemática: Lectoescritura creativa	Grupal	2 horas	Guiar al colaborador para que construya su aporte	Dinámica: Busca tu lugar dentro del cuadernillo
		Individual	1 hora	Revisión y sugerencias de mejora al aporte	Entrega y explicación del material: Formato de lectoescritura
F3. Diseño	S3. Generación de conocimiento: Lectoescritura con sentido y significado	Grupal	2 horas	Acompañar al colaborador para que diseñe su aporte	Dinámica: Colabora en la decoración de tu lugar dentro del cuadernillo
		Individual	1 hora	Observar y apoyar su progreso, así como escuchar sus dudas y/o sugerencias de mejora	Entrega del material: Guía editorial
F4. Promoción y difusión	S4. Espacio virtual: Lectoescritura digital	Grupal	2 horas	Revisar el cuadernillo para su montaje en la plataforma educativa Makatsininá (repositorio)	Dinámica: Comparte tu lugar dentro del cuadernillo
		Individual	1 hora	Revisar el cuadernillo ya montado para detectar errores, no solo en la aportación individual	Entrega y explicación del material: cuadernillo final

---



sino en el documento general. Compartir el cuadernillo

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 11**

*Actividades G3*

(G3) Enlaces LEEO: 4 sesiones grupales (8 horas)

Etapa metodológica	Fase del laboratorio	Número de sesión	Tipo	Tiempo	Objetivo	Actividades
MEA 2: Construcción  MEA 3: Formación lectoescritural	F1. Logística	S1. Observación contextual: Lectoescritura por placer	Grupal	2 horas	Presentar el proyecto de intervención: pertinencia y retroalimentación	Generación de acciones de fomento lectoescritural desde el arte.
	F2. Académica	S2. Reflexión problemática: Lectoescritura creativa	Grupal	2 horas	Generar la primera encuesta de lectura, escritura y expresión oral LEEO (2022)	Análisis de la pertenencia y necesidad de la encuesta y las preguntas
	F3. Diseño	S3. Generación de conocimiento: Lectoescritura con sentido y significado	Grupal	2 horas	Diseñar la encuesta para Google Forms	Planteamiento de las preguntas y pilotaje preliminar.
	F4. Promoción y difusión	S4. Espacio virtual: Lectoescritura digital	Grupal	2 horas	Aplicar la encuesta	Aplicación de la Encuesta LEEO (2022) a través de y entrega de las 3600 respuestas.

*Nota.* Elaboración propia.

## Apéndice F

### Alineación de objetivos y evidencias

**Tabla 12**

*Nivel 1 LEA*

LEA: Lectoescritura con arte para formar lectores en entornos digitales								
Etapa metodológica	Objetivo específico	Estrategia	Grupo	Acciones	Evidencia			
<b>MEA 1: Gestión</b>	1. Coadyuvar a las acciones de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior (SEMSyS) de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) para la formación de lectores	2. A través de su programa de lectura, escritura expresión oral, investigación y divulgación del conocimiento (LEEO)	1.2.1. (G3) 28 enlaces LEEO	1.2.1.1. Análisis visión Formando Ciudadanía del Mundo (vFCM) 1.2.1.2. Análisis LEEO	1.1.1.1.1. Encuesta SEMSyS 1.1.1.1.2. Metodología MEA 1.1.1.1.3. Estrategia LEA			
<b>MEA 2: formación lectora</b>	2. Promover a la lectoescritura con arte (LEA) como estrategia	2.1. Mediante una metodología eduartística (MEA) modalidad laboratorio virtual para aprendientes y docentes de nivel medio superior y superior	2.1.1. (G1) 98 aprendientes 2.1.2. (G2) 26 docentes 2.1.3. (G1.2) 35 colaboradores	2.1.1.1. Laboratorio virtual: asesorías grupales e individuales	2.1.1.1.1. Matriz didáctica 2.1.1.1.2. Revista Virtual 2.1.1.1.3. Cuadernillo docente			
<b>MEA 2 MEA 3: Construcción del material</b>	3. Favorecer el desarrollo de habilidades lectoescriturales	3.1 A través del diseño de una metodología eduartística, modalidad laboratorio virtual	3.1.1. (G1.1) 10 coordinadores	3.1.1.1. Laboratorio virtual: asesorías grupales e individuales	3.1.1.1.1. EduRock			
<b>MEA 2 MEA 3</b>	4. Estimular las prácticas lectoescriturales	4.1 Desde los entornos virtuales	4.1.1. G1, G1.1, G1.2, G2	4.1.1.1. Lectoescritura creativa 4.1.1.2. Lectoescritura con sentido y significado 4.1.1.3. Lectoescritura para la responsabilidad social	4.1.1.1.1. Registro de observación			
<b>MEA 2 MEA 3</b>	5. Impulsar la narrativa transmedia	5.1.A través del fomento de una lectoescritura por placer, creativa, con sentido y significado para la responsabilidad social	5.1.1. G1, G1.1, G1.2, G2, G3	5.1.1.1. Lectoescritura en entornos virtuales	5.1.1.1.1. Podcast: RadioMás y Spotify 5.1.1.1.2. Pósters 5.1.1.1.3. Makatsininá			

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 13***Nivel 2 LEA*

LEA: Lectoescritura con arte para formar lectores en entornos digitales										
Tipo	Objetivo	Evidencia	Categorías de análisis		Datos					
1. Análisis textual  <b>MEA: Gestión</b>	1.1. OP1: Coadyuvar	1.1.1. vFCM (2020)	1.1.1.1.	Justificación	1.1.1.1.1.	NEM				
					1.1.1.1.2.	ODS				
					1.1.1.1.3.	PND				
					1.1.1.1.4.	PVD				
			1.1.1.2.	Estructura	1.1.1.2.1.	Base primordial				
					1.1.1.2.2.	12 ejes				
					1.1.1.2.3.	3 ejes transversales				
			1.1.1.3.	Programa LEEO	1.1.1.3.1.	Lectura				
					1.1.1.3.2.	Escritura				
					1.1.1.3.3.	Expresión oral				
		1.1.1.3.4.	Investigación							
		1.1.1.3.5.	Divulgación del conocimiento							
2. Respuesta al ítem  <b>MEA: Gestión</b>	2.1. OP1: Coadyuvar	2.1.1. Encuesta diagnóstica: 3500	2.1.1.1.	Programas de lectura	2.1.1.1.1.	Preliminares: - 39.4 % Círculos de lectura - 25.1 % Sala de lectura - 10.3 % Taller de oratoria - 4.8 % Café literario				
					2.1.1.2.	Espacios para lectura	2.1.1.2.1.	Preliminares: - 52 % Sí - 43.1 % No		
							2.1.1.3.	Lectura digital	2.1.1.3.1.	Preliminares: - 68.2 % Libro impreso - 43.2 % Libro digital - 4 % Ambos
					2.1.1.4.	Propuestas fomento lector	2.1.1.4.1.	Preliminares: - Café literario - Ferias del libro - Mercado de libro - Círculo de lectura - Concursos - Talleres - Intercambios de libros		
			3.1.1.1.	CA1. Desinterés CA2. Descontextualización CA3. Rezago académico CA4. Frustración CA5. Falta de tiempo			3.1.1.1.1.	Preliminares: - Importancia del arte en la educación - Fomento a la lectura - Lectura de cartografía lectora - Propuesta contextualizada		
							3.1.2.1.	Experiencia eduartística	3.1.2.1.1.	Perspectiva
									3.1.2.1.2.	Fases
							3.1.2.1.3.	Sesiones		
							3.1.2.1.4.	Actividades		
			3.1.1.1.	CA1. Desinterés CA2. Descontextualización	3.1.3.1.	CA1. Desinterés CA2. Descontextualización	En proceso de aplicación			

				CA3. Rezago académico CA4. Frustración CA5. Falta de tiempo	
4.	Productos	4.1. OP3: Favorecer	4.1.1. Habilidad lectoescritural	4.1.1.1. RVJ 4.1.1.2. CD 4.1.1.3. RVJP	CA1. Enseñanza-aprendizaje dialógico CA2. Literacidad CA3. Constructivismo CA4. Comunidad activa de aprendizaje: CA5. Horizontalidad
					<b>MEA: Construcción material</b>
5.	Laboratorio virtual	5.1. OP4: Estimular	5.1.1. Práctica lectoescritural	5.1.1.1. Grupales 5.1.1.2. Individuales	5.1.1.1.1. Registro de observación: - Fecha - Objetivo de la sesión - Foco de observación - Notas - Hallazgos - Áreas de mejora
					<b>MEA: Formación lectora</b>
6.	Narrativa transmedia	6.1. OP5: Impulsar	6.1.1. Narrativa transmedia	6.1.1.1. RadioMás 6.1.1.2. Unboxing 6.1.1.3. Spotify 6.1.1.4. Repositorio institucional 6.1.1.5. Redes sociales	6.1.1.1.1. Entrevistas (9) 6.1.1.2.1. Edurock 6.1.1.3.1. Lectura en voz alta 6.1.1.4.1. Makatsininá 6.1.1.5.1. SEMSyS.Ver Facebook Instagram Twitter TikTok YouTube WhatsApp
					<b>MEA: Evaluación</b>

*Nota.* Elaboración propia.

## Apéndice G

### Datos Encuesta LEEO

**Tabla 14**

*Características sociodemográficas encuesta LEEO*

<b>Variables</b>	<b>Respuestas</b>
<b>VARIABLES INDEPENDIENTES</b>	
Subsistema	CECYTEV, CONALEP, COBAEV, TEBAEV, TEBACOM, BELVER, CEPA, UPAV, DEN, UPV, UPN, Instituto Tecnológico de San Andrés Tuxtla, Instituto Tecnológico de Misantla, Instituto Tecnológico de Tantoyuca, Instituto Tecnológico de Cosamaloapan, Instituto Tecnológico de Pánuco, Instituto Tecnológico de Poza Rica, Instituto Tecnológico de Xalapa, Instituto Tecnológico de Coatzacoalcos, Instituto Tecnológico de Tierra Blanca, Instituto Tecnológico de Álamo Temapache, Instituto Tecnológico de Las Choapas, Instituto Tecnológico de Acayucan, Instituto Tecnológico de Huatusco, Instituto Tecnológico de Alvarado, Instituto Tecnológico de Perote, Instituto Tecnológico de Zongolica, Instituto Tecnológico de Chicontepec, Instituto Tecnológico de Jesús Carranza, Instituto Tecnológico de Juan Rodríguez Clara, Instituto Tecnológico de Martínez de la Torre, Instituto Tecnológico de Naranjos, Universidad tecnológica del Sureste de Veracruz, Universidad tecnológica del Centro de Veracruz, Universidad tecnológica de Gutiérrez Zamora, ICC, DGEU, DGB.
Grado de urbanización	Comunidad rural Comunidad indígena Comunidad semiurbana Ciudad
<b>VARIABLES DEPENDIENTES</b>	
Número de alumnos que asisten a las actividades de promoción de la lectura	1 a 5 alumnos 5 a 10 alumnos 10 a 15 alumnos 15 a 20 alumnos 20 a 25 alumnos 25 a 30 alumnos Más de 35 alumnos
La escuela cuenta con biblioteca o áreas para la lectura	Sí No
Los espacios para la lectura y escritura de la escuela cuentan con equipos de computo	Sí No Están por adquirirse

Número de equipos con los que cuenta la escuela	1 a 3 equipos 3 a 6 equipos 6 a 9 equipos 9 a 12 equipos 12 a 15 equipos 16 o más equipos Ninguno
La escuela cuenta con personal para la promoción de la lectura, escritura y expresión oral	Sí No Algunas veces
Materias o asignaturas relacionadas con las habilidades de la lengua	Taller de lectura y redacción Español Comunicación Literatura Habilidades de la lengua Expresión oral y escrita Análisis de textos Redacción
Los estudiantes prefieren leer en físico o en formato digital	Libros o revistas en físico Libros o revistas en digital Ambos
Realización de eventos para incentivar la lectura	Sí No
Tipos de eventos que realizan	Concursos de oratoria Concurso de poesía Concurso de escritura de ensayo Concurso de escritura de cuento Encuentros literarios Encuentros de círculos de lectores Talleres de escritura o escritura creativa Talleres de lectura y escritura Ferias de libros Encuentro de bibliotecarios o promotores de lectura y escritura
Producen algún producto editorial	Sí No
Tipo de producto editorial que producen	Libros de escritura creativa Libro de texto o didácticos Revista Textos y manuales didácticos Cuadernillos
Productos que produce la SEMSyS para fomentar la lectura, escritura y expresión oral	Revista “Elemento Artístico” Programa streaming “Exprésate” Cuadernillos de habilidades blandas Fascículo círculos matemáticos Ninguno

*Nota.* Elaboración propia a partir del análisis estadístico elaborado por Márquez (2023).

## Apéndice H

### Datos cuestionario inicial

**Tabla 15**

*Características sociodemográficas CI*

<b>Variable</b>	<b>Respuesta</b>
Número de teléfono	Opcional
Edad	De 15 a 18 años De 19 a 24 años De 25 a 30 años
Nombre	Respuesta abierta
Lugar de procedencia	Respuesta abierta
Institución educativa	Respuesta abierta
<b>Variables dependientes</b>	
Forma de participar en la revista	Escribiendo Ilustrando Publicar obra visual Coordinando
Importancia del arte en la educación	Respuesta abierta
Propuesta de algún proyecto de arte y educación	Respuesta abierta
Forma de fomentar la lectura de la revista	Respuesta abierta

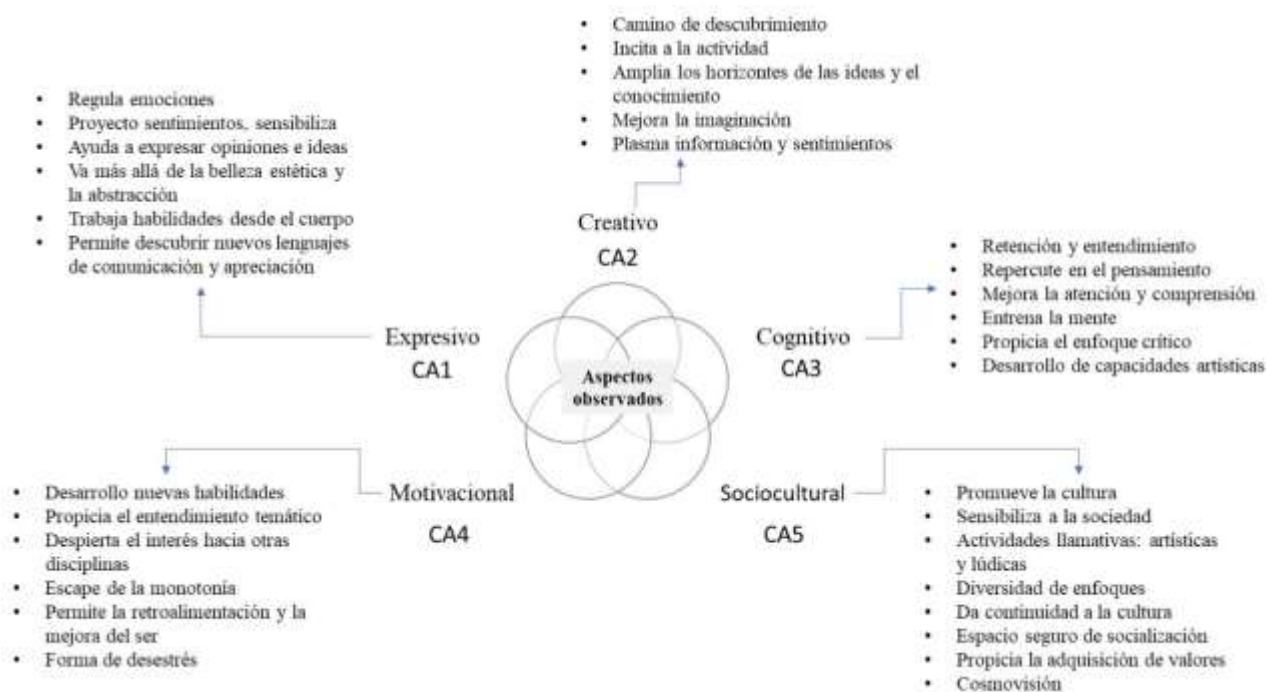
*Nota.* Elaboración propia a partir del análisis estadístico elaborado por Márquez (2023).

## Apéndice I

### Aspectos del cuestionario inicial

**Figura 12**

*Aspectos para trabajar en el LV*



*Nota.* Elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario inicial en Google Forms.



## Apéndice J

### Matriz didáctica

**Tabla 16**

*Guía para la aplicación del LV*

<b>Laboratorio virtual LEA</b>						
<b>Descripción</b>	Espacio de experimentación artística para la creación lectoescritural con un enfoque de responsabilidad social desde el arte.					
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar en torno a la realidad que se habita.</li> <li>- Observar el contexto para detectar algún tema de interés.</li> <li>- Crear contenidos lectoescritural tomando al arte como eje transversal.</li> <li>- Promover la lectoescritura por placer en entornos digitales.</li> </ul>					
<b>Matriz didáctica</b>						
<b>Modelo cognitivo</b>	Desglose de los contenidos generales		Actividades de los contenidos específicos		Materiales y recursos	Número de sesiones
<b>Informativo</b>	<b>Preludio</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestión institucional.</li> <li>- Lanzamiento de convocatoria.</li> <li>- Registro en Google Forms.</li> <li>- Aplicación cuestionario inicial.</li> <li>- Formación de grupo de WhatsApp.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinámica(s) participativa(s) para propiciar la interacción grupal entre facilitador y alumnado. Así como para</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Circular.</li> <li>- Cartel y banner para redes sociales.</li> <li>- Google Forms.</li> <li>- WhatsApp.</li> </ul>	Septiembre 2022
	1. Experiencia eduartística I <b>Lectoescritura con sentido y significado</b>		1.1. ¿Esto no es la escuela!	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de la facilitadora del laboratorio.</li> <li>- Socialización del encuadre del laboratorio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zoom institucional</li> <li>- Presentación audiovisual</li> </ul>	1 sesión grupal 2 horas
			1.2. ¿Qué es un laboratorio virtual?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación introductoria por el facilitador.</li> <li>- Sensibilización sobre la forma de trabajo: horizontal, constructivista.</li> <li>- Características del laboratorio virtual: comunidad activa de aprendizaje.</li> <li>- Importancia del laboratorio.</li> </ul>		
			1.3. Arte: una forma de hacer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de la metodología eduartística</li> </ul>		
		1.4. ¿Qué significa lectoescribir con arte?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características e importancia de la lectoescritura con arte.</li> </ul>			
<b>Experimental</b>	2. Experiencia eduartística II <b>Lectoescritura creativa</b>		2.1. Cartografía lectora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura previa de la cartografía lectora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zoom institucional</li> <li>- Presentación audiovisual</li> </ul>	1 sesión grupal 2 horas
			2.2. Criterios editoriales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación del material criterios editoriales.</li> </ul>		
			2.3. ¿Quién soy? ¿A dónde voy?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elección de mi lugar dentro de la revista.</li> <li>- Análisis de la estructura base.</li> </ul>		

<b>Reflexivo</b>	Proceso que permite pensar detenidamente en algo con la finalidad de sacar conclusiones desde el análisis y la crítica con argumentos válidos para obtener una postura propia.	3. Experiencia educativa III <b>Lectoescritura para la responsabilidad social</b>	3.1. ¿Para qué? ¿Para quién?	-	Conversación sobre el impacto de lo que se lee y escribe en relación con el entorno.	- Zoom institucional - Presentación audiovisual	1 sesión grupal 2 horas
			3.2. Diseño editorial	-	Presentación del material diseño editorial - Exploración del Canva colectivo. - Duplas colaborativas.		
<b>Aplicativo</b>	Capacidad del individuo para poner en práctica los procedimientos adecuados que le permiten crear o transformar algo, con la finalidad de propiciar estrategias que le ayuden a acrecentar su conocimiento.	4. Experiencia educativa IV <b>Actividades de seguimiento</b>	- Montaje del material	-	Makatsinina - Redes sociales	- Gestión institucional	
			- Promoción lectoescritural	-	Propuesta y aplicación de promoción lectora.	- Iniciativa personal	
			- Evaluación	-	Buscar las áreas de mejora y los hallazgos.	- Inicial - Formativa - Final - Institucional	
<b>Cierre</b>		- Revisión del producto final. - Firma de carta de autorización. - Aplicación de cuestionario final. - Entrega de constancias.					
<b>Encuadre</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Se trabajará en comunidad activa de aprendizaje.</li> <li>El diálogo será la vía para asegurar una efectiva comunicación.</li> <li>Cada integrante será considerado un colega.</li> <li>Es indispensable mostrar respeto y tolerancia frente a las ideas de los demás.</li> </ul>					
<b>Cartografía lectora</b>		<a href="https://semsys.sev.gob.mx/makatsinina/landing/elementoartístico">https://semsys.sev.gob.mx/makatsinina/landing/elementoartístico</a>					
<b>Material complementario</b>		<a href="https://open.spotify.com/episode/7JIFAKHfr1wth1jrw9cXqy?si=5bb21195bad04772">https://open.spotify.com/episode/7JIFAKHfr1wth1jrw9cXqy?si=5bb21195bad04772</a> <a href="https://open.spotify.com/episode/5nH1q2fZnUY5DFD1PiuqMo?si=cff118dd427a4405">https://open.spotify.com/episode/5nH1q2fZnUY5DFD1PiuqMo?si=cff118dd427a4405</a> <a href="https://open.spotify.com/episode/7An0wumxWJVozxZVa7w79?si=624e9e3331ba4264">https://open.spotify.com/episode/7An0wumxWJVozxZVa7w79?si=624e9e3331ba4264</a> <a href="https://open.spotify.com/episode/5O4Gy6ooWvaDrgpnVdFM4U?si=8f22987ab974496f">https://open.spotify.com/episode/5O4Gy6ooWvaDrgpnVdFM4U?si=8f22987ab974496f</a> <a href="https://open.spotify.com/episode/2Ak7xswHNqxeXsfyuHpW2i?si=da1ea3a9fcc645be">https://open.spotify.com/episode/2Ak7xswHNqxeXsfyuHpW2i?si=da1ea3a9fcc645be</a> <a href="https://open.spotify.com/episode/5zjLfwRjLO8tTaUyCTsfM9?si=73a31fa9056d4fa9">https://open.spotify.com/episode/5zjLfwRjLO8tTaUyCTsfM9?si=73a31fa9056d4fa9</a> <a href="https://open.spotify.com/episode/6M3kb5acTGsSHSM5bxM0b9?si=93723b14ff6d4125">https://open.spotify.com/episode/6M3kb5acTGsSHSM5bxM0b9?si=93723b14ff6d4125</a> <a href="https://open.spotify.com/episode/6a374yve3w49NKPrkQMWzj?si=32cbcfb857484210">https://open.spotify.com/episode/6a374yve3w49NKPrkQMWzj?si=32cbcfb857484210</a> <a href="https://open.spotify.com/episode/3Z0QqHTLalKsln3TdRKv1Z?si=81d303e870414aa5">https://open.spotify.com/episode/3Z0QqHTLalKsln3TdRKv1Z?si=81d303e870414aa5</a>					

*Nota.* Elaboración propia.

## Apéndice K

### Cuestionario final cerrado

**Tabla 17**

*CF para colaboradores*

---

#### Cuestionario cerrado

Hola:

El presente cuestionario tiene la intención de formar parte el proceso de comprensión de los procesos de lectura y escritura de la propuesta de intervención “LEA: Lectoescritura con arte como estrategia para formar lectores en entornos digitales de la educación media superior y superior” de la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana.

Es importante destacar que toda la información obtenida del cuestionario será utilizada exclusivamente para beneficio del presente estudio y no con fines de lucro. Te agradecemos de antemano responder con la mayor sinceridad posible ya que estas preguntas no serán motivo de calificación, de aprobación y/o evaluación.

Te sugerimos leer las preguntas con detenimiento y reflexionar antes de contestar. Los cuestionamientos son de respuesta múltiple, elige una y márcala, de acuerdo con tu punto de vista y experiencia.

Gracias por tu tiempo, confianza y colaboración.

---

*Las respuestas son en escala de Likert. “Totalmente en desacuerdo” (0), “En desacuerdo” (1), “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo” (2), “De acuerdo” (3), “Totalmente de acuerdo” (4)*

---

#### 1. Lectoescritura con sentido y significado

1. ¿Le otorgas a la lectoescritura un valor meramente académico?
2. ¿Crees que la lectoescritura debería tener una aplicación más apegada al contexto en el que se vive?
3. ¿Consideras que una lectoescritura hecha por jóvenes para jóvenes sea una vía para atraerlos a la lectura y escritura?
4. ¿Piensas que la revista virtual puede convertirse en un material de lectura para las escuelas?
5. ¿Crees que la lectoescritura es independiente a el éxito académico y profesional?
6. ¿Crees que las habilidades de lectoescritura no son importantes en la era digital actual?

#### 2. Lectoescritura creativa

7. ¿Consideras que una lectoescritura más dinámica y creativa pueda despertar el interés de los jóvenes?
8. ¿Involucrarse en el proceso de construcción de una revista fomenta el gusto por la lectoescritura?
9. ¿Partiendo de la idea que el miedo al fracaso es un
10. ¿Piensas que el trabajo colaborativo es fundamental para realizar material lectoescritural?
11. ¿Crees que el avance en la tecnología ha ido de la mano con el avance en la lectoescritura?

#### 3. Lectoescritura para la responsabilidad social

12. ¿Desde tu perspectiva es posible formar lectores y escritores a través de proyectos como la revista?
13. ¿Consideras que al saber de antemano que serás leído por más personas (fuera de la escuela), sea un aliciente para comprometerte más con la construcción de tu texto o imagen?
14. ¿Piensas que lectoescribir para generar un cambio social despierta el interés por la lectura y escritura en los jóvenes?
15. ¿El trabajo en equipo no influye para contrarrestar la frustración entorno a la lectura y escritura?
16. ¿Crees que la lectoescritura puede ayudar a resolver problemas y enfrentar desafíos en la vida cotidiana?

#### 4. Lectoescritura en entornos virtuales

17. ¿Te consideras un lectoescritor virtual?
-

- 
18. ¿Piensas que los entornos virtuales puedan ser un medio para fortalecer la lectoescritura en los jóvenes?
  19. ¿Crees que una lectura digital pueda ser un canal para mitigar la falta de tiempo para la lectura y escritura ya que se puede realizar en cualquier momento y lugar?
  20. ¿La lectoescritura virtual puede ser una vía para combatir la falta de interés por la lectura y escritura en los jóvenes?
  21. ¿Crees que los medios digitales son una fuente de distracciones mientras se lee?
  22. ¿Crees que los medios de comunicación están contribuyendo a mejorar las habilidades de lectoescritura de las personas?

#### **5. Lectoescritura por placer**

23. ¿Te consideras un lectorscritor?
24. ¿Publicar en una revista contribuye a tu formación como lectorscritor?
25. ¿Crees que las lecturas que se realizan en la escuela son pertinentes a tus gustos?
26. ¿Aceptando la idea de que los jóvenes tienen un importante rezago lectoescritural, consideras que la revista pueda ser un medio para contrarrestarlo?
27. ¿Crees que la lectoescritura influye de manera importante para el desarrollo personal?
28. ¿Crees que la lectoescritura es una actividad que puede ayudar a fomentar la empatía y la comprensión de otras perspectivas?
29. ¿Consideras que las estrategias en las escuelas son adecuadas para fomentar hábitos de lectura y escritura?

---

*Nota.* Elaboración propia.

## Apéndice L

### Cuestionario final abierto

**Tabla 18**

*CF para coordinadores*

<b>Cuestionario abierto</b>	
<p>Estimado (a) coordinador (a):</p> <p>El presente cuestionario abierto tiene la intención de formar parte el proceso de comprensión de los procesos de lectura y escritura de la propuesta de intervención “LEA: Lectoescritura con arte como estrategia para formar lectores en entornos digitales de la educación media superior y superior” de la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana.</p> <p>Es importante destacar que toda la información obtenida del cuestionario será utilizada exclusivamente para beneficio del presente estudio y no con fines de lucro. Te agradecemos de antemano responder con la mayor sinceridad posible ya que estas preguntas no serán motivo de calificación, de aprobación y/o evaluación.</p> <p>Te sugerimos leer las preguntas con detenimiento, reflexionar antes de contestar y responder desde tu experiencia.</p> <p style="text-align: center;">Gracias por tu tiempo, confianza y colaboración.</p>	
<b>Pregunta / Respuesta</b>	
1.	¿En qué sentido consideras que influye en la lectoescritura de los jóvenes una propuesta como la revista virtual?
2.	¿Desde tu perspectiva cuál es la importancia de crear contenidos lectoescriturales propios (como los de la revista)?
3.	¿En qué sentido beneficia construir material lectoescritural hecho de jóvenes para jóvenes?
4.	¿Qué opinas de la lectura en entornos digitales a propósito de que la revista es virtual?
5.	¿De qué manera la lectoescritura con arte (el trabajo que realizaste en la revista) contribuye a fortalecer el gusto por la lectura y la escritura por placer?
6.	¿Qué acciones propondrías para formar lectores en torno a la revista?
7.	¿Algún comentario que desees agregar con respecto a tu experiencia dentro de la revista?

*Nota.* Elaboración propia.

## Glosario

- **Arte.** El arte es discurso y como tal es conocimiento. Como la ciencia, está dotado de racionalidad y discursividad, de lenguajes o sistemas de signos, de modos de externar el pensamiento. Funge como un modo de hacer, un proceso, una herramienta; un medio de socialización, compromiso social y construcción de conocimiento. En éste, la teoría se une a la práctica para generar productos lectoescriturales con sentido y significado; que se lean por placer, creativamente, con sentido y significado para la responsabilidad social en entornos digitales.
- **Cartografía lectora.** Una cartografía lectora es el arte de elegir con pasión y esmero, una serie de contenidos lectoescriturales: cambiantes, en movimiento y contextualizados para el otro, con miras a formarlo como lector. Es a su vez, un intercambio de saberes en donde confluyen por igual los conocimientos, el entendimiento de la realidad y las emociones, con la finalidad de generar un pensamiento crítico, reflexivo y comunitario. Es finalmente, un instrumento referencial que (re)construye y (re)significa el imaginario creativo del ser.
- **Educación con arte.** Poner en el centro de la educación al arte propiciando a la creatividad, diversidad, diálogo, interculturalidad, sensibilidad, tolerancia. Se puede aplicar en cualquier área sin importar que no tenga relación aparente con el arte.
- **Escuelas creativas.** Perspectiva educativa en contra de normalizar la idea de educación ligadas a los intereses políticos y comerciales. Desde un planteamiento integral posiciona a la creatividad como medio para cultivar la educación personalizada, compasiva y comunitaria.
- **Extradisciplina.** Disciplina complementaria y/o compensatoria a la preparación académica. Comúnmente se cursa en contextos no formales de la educación.

- **Inteligencias múltiples.** Gardner (1983) propone una teoría que reconoce la multiplicidad de capacidades y habilidades, fortalezas y debilidades, que puede tener o no el individuo. Desde esta visión no existe una sola inteligencia sino varias: lingüística, musical, lógico-matemática, cinestésica, espacial, intrapersonal, interpersonal, naturalista. Éstas permiten la resolución de problemas y la creación cultural.
- **Laboratorio virtual.** Espacio creativo de construcción e intercambio de saberes, se trabajará específicamente con la generación de productos lectoescriturales desde el arte y en entornos digitales.
- **Lectoescritor.** El lectoescritor será concebido como un artista: el que hace, realiza y produce. Y que a través de un proceso —arte como sucesión de fases—, construye una obra, un objeto en el que la experiencia matiza para un público específico: espectador, lector, usuario. Con la intención de generar una interrelación situacional que adquiere valor y sentido en la práctica social.
- **Lectoescritura.** Actividad mental, individual y creativa. La cual se vale de la observación, los saberes previos, la interpretación, la emotividad, entre otros elementos imperceptibles para su permanencia en el sujeto. Habilidad personal interconectada a lo social; una existe en función de la otra, se resignifican, reconstruyen y recrean permanentemente. Relación intrínseca entre la teoría y la práctica desde una creación con sentido.
- **Lectoescritura con arte.** Experiencia creativa que procura un rol activo del interesado en el desarrollo lectoescritural. Basada en la observación contextual, en la reflexión problemática y en la construcción creativa se vincula a los procesos de adquisición y

perfeccionamiento de la lengua, aporta un acercamiento horizontal, no impuesto, placentero, multidisciplinario, artístico.

- **Lenguaje artístico.** Medio de comunicación que emplea una persona —artista— para expresar sentimientos, representar ideas, compartir saberes y compartir experiencias, de manera única.
- **Metodología eduartística.** Método que propicia una enseñanza- aprendizaje significativo mediado por el arte. Fundamentado en cuatro perspectivas teóricas principalmente: constructivismo, enseñanza dialógica, horizontalidad y comunidad activa de aprendizaje. Experiencia educativa que se construye desde la práctica de manera activa, dinámica e interactiva. Siempre con un fin claro y partiendo de encomiendas fijas. Término que hace alusión a las tareas escolares pero que se resignifica porque el contexto lo demanda. En esta metodología no se habla de tareas ni de escuela. No se premia ni se otorgan puntos extra. Se trabaja la responsabilidad social desde la pertenencia y el interés.
- **Nativos digitales.** Se refiere a la persona que ha crecido en un contexto digital y que posee un conocimiento tecnológico mayor que las generaciones que le precedieron.
- **Pensamiento divergente.** También conocido como lateral, es el que posibilita al sujeto hacer una relación entre sus ideas y la creatividad. Lo cual le permite vislumbrar alternativas que le permitan resolver alguna problemática que se le presente.
- **Pensamiento horizontal.** Contrario a la verticalidad procedimental, funge como una red de conocimientos que permiten realizar conexiones y relaciones para la resolución de problemas. Su naturaleza intuitiva, instintiva e innovadora permiten enfocar y buscar la comprensión de un problema desde otro ángulo.



- **Pensamiento rizomático.** Acaso (2013) se refiere a la creación contemporánea como un proceso de mezcla rizomática. Esto quiere decir que las ideas emergen desde las de los demás creando un rizoma de conocimiento inacabado.