

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



PRÁCTICAS DOMINANTES Y VERNÁCULAS DE LECTURA: LITERACIDADES JUVENILES Y HABITUS LECTOR EN UN AULA DE BACHILLERATO

Estudio de caso en la Preparatoria Central de la Universidad Autónoma de
Sinaloa

TESIS

QUE COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN
EDUCACIÓN

PRESENTA

ADRIANA DELFINA OSORIO AYALA

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARÍA LUISA GUADALUPE VERÁSTICA CHÁIDEZ

CULIACÁN ROSALES, SINALOA, MAYO DE 2026



Universidad Autónoma de Sinaloa

Dirección General de Bibliotecas

Repositorio Institucional Buelna

Restricciones de uso



Todo el material contenido en la presente tesis está protegido por la Ley Federal de Derechos de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

Queda prohibido la reproducción parcial o total de esta tesis. El uso de imágenes, tablas, gráficas, texto y demás material que sea objeto de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente correctamente mencionando al o los autores del presente estudio empírico. Cualquier uso distinto, como el lucro, reproducción, edición o modificación sin autorización expresa de quienes gozan de la propiedad intelectual, será perseguido y sancionado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Esta obra está bajo una Licencia [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



Dirección General de Bibliotecas
Ciudad Universitaria
Av. de las Américas y Blvd.
Universitarios
C.P. 80010 Culiacán Sin. Méx.
Tel (667) 713 78 32 y
(667) 712 50 57
dgbuas@uas.edu.mx

Dedicatoria

A Ulises, te dedico este y todos mis esfuerzos; atesoro, sobre todas las cosas, los momentos que paso contigo. Agradezco que seas faro y hogar para mí. Te dedico este trabajo que pacientemente me viste escribir desde tu escritorio y sobre el que me escuchaste hablar durante tantas horas.

A Emma y Damián, que todos los días me comparten su amor y alegría; sepan que todo lo que hacen mamá y papá es para ustedes. Agradezco su compañía mientras escribía estas páginas; muchas de ellas se escribieron con ustedes en mis brazos y esos fueron mis momentos favoritos.

A mi mamá y a mi papá, por toda la ayuda que me brindan, pero también por todo su cariño hacia mí y hacia mi familia. Sin su apoyo con mis niños no hubiera podido continuar mis estudios de maestría ni escribir este trabajo. Los amo.

A Heidi, Cons y Valentino, porque hacen que la vida sea divertida y menos cansada; gracias por su amor incondicional.

A mis amigas Isabel y Rubiens, que no son mi familia de sangre, pero sí de corazón.

A los amigos que hice en este trayecto, Jorge y Jesús, por las sesiones de estudio y por compartirme sus reflexiones. A mi amiga Karla Soeni, con quien compartí desvelos y largas jornadas de trabajo, agradezco profundamente tu amistad y tu compañía durante este proceso, tanto en los días buenos como en aquellos que no lo fueron tanto.

Agradecimientos

A la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), por el financiamiento otorgado durante mis estudios de maestría, el cual hizo posible el desarrollo y culminación del presente trabajo. A la Universidad Autónoma de Sinaloa, por las oportunidades académicas y profesionales brindadas durante mi formación de posgrado. A la Facultad de Ciencias de la Educación, por permitirme continuar con mi formación académica.

Agradezco a mi directora de tesis, la Dra. María Luisa Guadalupe Verástica Cháidez, por la paciencia y calidez con las que guio esta investigación, así como por el minucioso seguimiento académico. Al Dr. Crisanto Salazar Gonzáles y la Dra. Karele Maxinahí Félix Piña, lectores críticos, por la cuidadosa lectura que le han dado a este trabajo y por las observaciones realizadas durante su desarrollo. A la M.C. Suni Alejandra Espinoza Gómez y al M.C. Juan Carlos Leyva López por dedicar su tiempo a leer este trabajo y realizar sus atinados comentarios.

A los docentes de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa, por sus valiosas enseñanzas. Así como también, a todos mis compañeros de la maestría en Educación, por su compañerismo, amistad y apoyo constante. Por otro lado, agradezco a los estudiantes, docentes, personal administrativo y de biblioteca de la Unidad Académica Preparatoria Central, especialmente a Pamela y Claudia, por su apoyo, disposición y facilidades durante el trabajo de campo. De manera especial, agradezco a la Dra. Mariela Lilián García Ramos por permitir la realización de este estudio en la institución.

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar cómo se configuran las prácticas de lectura de las y los estudiantes de la Unidad Académica Preparatoria Central de la Universidad Autónoma de Sinaloa en los distintos espacios escolares y extraescolares vinculados a su trayectoria académica en Culiacán, Sinaloa. Desde un enfoque cualitativo interpretativo y un estudio de caso con aproximación etnográfica, se realizaron observaciones participantes, registro en diario de campo y 21 entrevistas semiestructuradas a estudiantes de primero, segundo y tercer grado. El análisis, sustentado en los Nuevos Estudios de Literacidad y en la noción de habitus de Bourdieu, permitió identificar un conjunto amplio de prácticas vernáculas de lectura desarrolladas en contextos cotidianos y digitales (hogar, trabajo, transporte, redes sociales, consumo de literatura juvenil, cómics, mangas y textos multimodales), asociadas al entretenimiento, la exploración estética y la construcción de identidades juveniles. También se caracterizaron las prácticas dominantes de lectura que se despliegan en el aula y en otros espacios escolares, fuertemente reguladas por la mediación docente, el uso central del libro de texto y la lógica de la obligatoriedad y la evaluación, lo que configura una literacidad principalmente instrumental. Asimismo, se reconocieron espacios de articulación e hibridación entre prácticas dominantes y vernáculas, particularmente en la biblioteca escolar y en círculos de lectura autodirigidos, donde las y los estudiantes recontextualizan formatos escolares para trabajar con textos de su interés y movilizan recursos digitales en actividades académicas. Finalmente, el estudio mostró que el habitus lector del estudiantado se configura en la intersección de trayectorias familiares y escolares, de experiencias con prácticas vernáculas y dominantes y de representaciones sociales sobre lo que significa ser un “buen” o “mal” lector, condicionadas por las jerarquías simbólicas del campo escolar.

Palabras clave: Prácticas lectoras; Literacidad; Educación Media Superior; Prácticas letradas dominantes; Prácticas letradas vernáculas; Enfoque sociocultural.

Abstract

The purpose of this study was to analyze how the reading practices of students at the Unidad Académica Preparatoria Central de la Universidad Autónoma de Sinaloa are shaped across the various school and out-of-school contexts that constitute their educational trajectories in Culiacán, Sinaloa. Adopting a qualitative interpretive approach and a case study design with an ethnographic orientation, data were collected through participant observation, field notes, and 21 semi-structured interviews conducted with first-, second-, and third-year students. Drawing on the New Literacy Studies framework and Bourdieu's concept of habitus, the analysis revealed a wide range of vernacular reading practices developed in everyday and digital settings, including the home, workplace, public transportation, social media environments, and the consumption of young adult literature, comics, manga, and other multimodal texts. These practices were primarily associated with entertainment, aesthetic exploration, and the construction of youth identities. The study also characterized the dominant reading practices enacted in classrooms and other school settings. These practices were found to be strongly regulated by teacher mediation, the central use of textbooks, and an emphasis on compliance and assessment, resulting

in a predominantly instrumental form of literacy. In addition, the findings identified spaces where dominant and vernacular literacy practices intersect and hybridize, particularly within the school library and student-led reading groups. In these contexts, students recontextualize school-based formats to engage with texts of personal interest and incorporate digital resources into academic activities. Finally, the study showed that students' reading habitus is shaped at the intersection of family and school trajectories, experiences with both vernacular and dominant literacy practices, and social representations of what it means to be a "good" or "bad" reader. These representations are conditioned by the symbolic hierarchies that operate within the educational field.

Keywords: Reading practices; Literacy; High school education; Dominant literacy practices; Vernacular literacy practices; Sociocultural approach.

Índice

Dedicatoria	iii
Agradecimientos.....	iv
Resumen	vi
Abstract	vi
I. Construcción del objeto de estudio.....	1
1.1. Planteamiento del problema.....	1
1.2. Justificación.....	7
1.3. Preguntas de investigación	9
1.3.1. Pregunta general.....	9
1.3.2. Preguntas específicas.....	10
1.4. Objetivos de la investigación	10
1.4.1. Objetivo general.	10
1.4.2. Objetivos específicos.	10
1.5. Supuesto de investigación	11
II. Marco Teórico	12
2.1. Estado del arte	12
2.1.1. Ámbito internacional.....	12
2.1.2. Ámbito nacional	17
2.1.3. Ámbito local	24
2.2. Fundamentos teórico-conceptuales	25
2.2.1. Perspectivas teóricas sobre el estudio de la lectura	25
2.2.2. La lectura desde la perspectiva sociocultural.....	27
2.2.3. Los Nuevos Estudios de Literacidad	31
2.2.4. Prácticas y eventos letrados	34
2.2.5. Relaciones de poder simbólico en el campo educativo: prácticas letradas dominantes y vernáculas.....	37
2.2.6. La lectura en el contexto escolar de la Educación Media Superior: una aproximación desde el Marco Curricular Común y la Nueva Escuela Mexicana	42
III. Metodología.....	49
3.1. Enfoque metodológico.....	49

3.1.1. Diseño.....	50
3.2. Métodos, técnicas y/o instrumentos	51
3.3. Sujetos y escenario de la investigación.....	53
3.3.1. Muestreo	53
3.3.2. Participantes	54
3.3.3. Escenario	55
3.4. Procedimiento	57
3.4.1. Trabajo de campo y aplicación de instrumentos	57
3.4.2 Análisis de datos	63
3.4.3. Proceso de codificación de los datos	64
3.5. Consideraciones éticas	65
IV. Resultados y análisis de discusión	68
4.1. Prácticas vernáculas de lectura de los estudiantes de bachillerato	70
4.1.1. Formas cotidianas de leer.....	71
4.1.2. Aproximaciones a la diversidad textual	75
4.1.3. Soportes de lectura: materiales impresos y digitales	76
4.1.4. La función de los artefactos multimodales de comunicación en relación a las prácticas vernáculas.....	78
4.2. Prácticas dominantes de lectura de los estudiantes de bachillerato	84
4.2.1. Prácticas de lectura y su relación con la mediación docente	85
4.2.2. “Nomás estamos leyendo por orden”: la lectura como una práctica obligatoria en el contexto escolar.....	89
4.2.3. Estrategias de lectura en las aulas de bachillerato	92
4.3. Leer en la escuela: articulación entre las prácticas de lectura dominantes y vernáculas en el campo escolar.....	95
4.3.1. El acceso a la cultura escrita a través de la lectura en la escuela.	96
4.3.1.1. La biblioteca escolar como agencia social de la institución escolar	99
4.3.1.2. Convergencia de literacidades en el bachillerato: la biblioteca escolar como espacio para el desarrollo de las prácticas de lectura del estudiantado	100
4.3.1.3. El proyecto del círculo de lectura autodirigido, un caso de apropiación relativa de los espacios escolares.....	102

4.4. Trayectorias académicas de los estudiantes y su relación con la configuración de las prácticas de lectura en el nivel medio superior.....	108
4.4.1. Análisis de la formación del habitus lector de los estudiantes a partir de sus trayectorias académicas.....	109
4.4.2. Buenos y malos lectores: configuración de las representaciones sociales sobre la lectura y su relación con la construcción de la identidad lectora.....	113
Conclusiones.....	117
1) Prácticas vernáculas de lectura.....	117
Limitaciones del estudio.....	121
Futuras investigaciones.....	122
Referencias.....	124
ANEXOS.....	142
Anexo 1. Guion explicativo.....	142
Anexo 2. Calendarización de observación participante y entrevistas realizadas en la UAPC.....	143
Anexo 3. Información sociodemográfica de los estudiantes que participaron en el presente estudio.....	145

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Datos sociodemográficos de los estudiantes entrevistados</i>	55
Tabla 2 <i>Calendarización de observación participante y entrevistas realizadas en la UAPC</i>	61
Tabla 3 <i>Categorías, subcategorías y códigos resultantes a partir del análisis de los datos</i>	68
Tabla 4 <i>Estrategias de lectura empleadas por los estudiantes en el contexto escolar</i>	92

Índice de figuras

Figura 1 <i>Esquema explicativo sobre los elementos que intervienen en las prácticas de lectura de los individuos en contexto escolar</i>	29
Figura 1 <i>Prácticas vernáculas de lectura de los estudiantes de la UAPC</i>	71
Figura 2 <i>Girasoles: texto multimodal que presenta ilustraciones y texto escrito</i>	80
Figura 3 <i>Ilustración intervenida con texto escrito</i>	80
Figura 4 <i>Prácticas dominantes de los estudiantes de la UAPC</i>	84

Figura 5 <i>Articulación de las prácticas de lectura de los estudiantes de la UAPC</i>	96
Figura 6 <i>Estudiantes en reunión del círculo de lectura</i>	105
Figura 7 <i>Trayectorias y prácticas de lectura de los estudiantes de la UAPC</i> ...	108

I. Construcción del objeto de estudio

1.1. Planteamiento del problema

La idea de que en México no se lee o se lee poco ha determinado las características de la planeación y ejecución de las prácticas educativas relacionadas con la lectura en la Educación Media Superior (EMS), así como en los contenidos que se incluyen en los programas de estudio y las características de los libros de texto. A pesar de esto, según lo señala Hernández (2003), dicha creencia se ha promovido con base en estudios que se aproximan a la lectura a partir de los conceptos de hábito y de déficit, mismos que instauran una lógica interpretativa apegada a características que valoran lo cuantitativo por encima de lo cualitativo y que, por lo tanto, analizan los resultados que los estudiantes obtienen en pruebas estandarizadas a partir de un sistema de evaluación que privilegia los aspectos sumativos mediante la medición del logro que los estudiantes obtienen en torno al desempeño de sus competencias lectoras.

En el contexto de esta lógica evaluativa, los estudiantes de bachillerato han sido representados como lectores deficientes y poco competentes, los cuales pueden alcanzar únicamente los niveles más bajos de comprensión lectora. Por ejemplo, los resultados de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) en 2015, señalan que casi el 33% de los estudiantes que terminan secundaria no alcanzan las habilidades mínimas establecidas en el currículo, mientras que la prueba Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), realizada a los estudiantes de bachillerato cuyo país forma parte de la

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en sus resultados del año 2022 muestra que, en lo referente al área de la lectura, los estudiantes de educación media superior en México:

Pueden identificar la idea principal en un texto de extensión moderada, encontrar información basada en criterios explícitos, aunque a veces complejos, y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se le indica explícitamente que lo haga (OECD, 2023).

Lo anterior significa que, según estos resultados, de cada tres estudiantes mexicanos de bachillerato que tomaron la prueba, uno se coloca en el nivel más bajo de comprensión lectora (nivel I, de entre V niveles); por lo que México se ubicaría, de entre todos los países en los que se aplicó la evaluación, a tres lugares del último.

Los datos sobre la lectura de los estudiantes de bachillerato se enmarcan en la información que ofrece el Módulo de Lectura (MOLEC) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), sobre los hábitos lectores de los miembros de la sociedad mexicana de más de 18 años; según se señala en los resultados de una encuesta realizada por este instituto en el año 2024, en México la sociedad tiene cada vez menos interés por leer. Así, el informe que presenta el MOLEC reportó que solo el 69.6 % de los encuestados tuvo contacto con materiales de lectura y apenas el 41.8 % leyó libros.

Al atender la información estadística que proporcionan los resultados de las pruebas estandarizadas de lectura que se aplican a estudiantes de bachillerato y los datos de las encuestas dedicadas a medir el hábito lector, se podría concluir

que en México no se lee y que quienes leen comprenden la lectura con dificultad; no obstante, entender la lectura desde la óptica del déficit lector o desde el concepto de hábito de lectura, descontextualiza el acto de leer de la realidad a la que pertenecen las poblaciones que han sido objeto de escrutinio.

De esta manera, Hernández (2006) señala que los instrumentos que buscan hacer mediciones y aportar datos cuantitativos sobre el acto de leer, como las encuestas y las pruebas estandarizadas, no toman en cuenta que la lectura es una práctica determinada por el acceso social y económico que los individuos tienen a la cultura letrada. En este sentido, el discurso que se construye en torno a los resultados obtenidos por los estudiantes no representa el origen de la problemática lectora de los adolescentes mexicanos, sino la consecuencia de cómo el sistema educativo ha desarrollado sus prácticas pedagógicas en torno a la lectura al descontextualizarla de los dominios naturales donde esta se desarrolla.

Por otro lado, descontextualizar la lectura y entender las problemáticas de los estudiantes mexicanos únicamente en lo referente al puntaje que estos obtienen en una prueba de comprensión lectora y a la cantidad de materiales de lectura que estos consumen anualmente, pasa por alto que en México los estudiantes que acuden a bachillerato provienen de contextos sociales diversos. Las diferencias de los contextos sociales a los que pertenecen los estudiantes responden a ordenamientos de género, demográficos, culturales, etc. que se relacionan directamente con las formas en las que estos se relacionan con la

cultura escrita, así como con las motivaciones para recurrir a los textos escritos a través de la lectura.

Por ello, esta problemática debe ser analizada desde una perspectiva más amplia, que reconozca el papel de la lectura dentro de las dinámicas sociales que configuran la vida de los sujetos lectores, las cuales están atravesadas por dimensiones históricas, políticas, culturales y económicas. Comprender la lectura como una práctica situada, no meramente como un hábito, permite visibilizar que en su configuración intervienen factores como el acceso desigual a materiales y espacios de lectura, la influencia del entorno sociocultural en la construcción de significados y en el desarrollo de una relación significativa con la palabra escrita (Hernández, 2006; Dávila, 2018).

Bajo esta lógica, se entiende que la escuela es un terreno donde conviven múltiples literacidades; por un lado, aquellas que son promovidas por el discurso institucional a través de los programas de estudio, libros de texto y materiales didácticos con los que los docentes imparten sus clases y, por otro, aquellas literacidades propias de los estudiantes, mismas que se han formado a través de su trayectoria como estudiante y, sobre todo, como ser social, a través de la convivencia con otros individuos y experiencias extraescolares.

Al emplear la lectura en el contexto escolar, los estudiantes en EMS contrastan sus prácticas propias con aquellas que han sido legitimadas por un aparato institucional y que suelen ser impulsadas por sus maestros como *formas correctas de leer* (Munita, 2016). Las prácticas dominantes de lectura enseñadas e impulsadas por la escuela materializan la comprensión teórica de la lectura

desde una óptica que la entiende de forma reduccionista y utilitaria; tal como lo refiere Verástica (2007), en referencia al caso de la lectura de textos literarios en el bachillerato, el discurso dominante sobre literacidad favorece la instrumentalización de los actos de lectura y escritura, lo cual impide la prevalencia de espacios para que los estudiantes reflexionen sobre los propios procesos lectores o para que compartan sus experiencias de lectura con sus pares, afectando la comprensión situada y crítica.

El papel que desempeña la escuela en el desarrollo de las prácticas lectoras de un sujeto es determinante; sobre esto Bourdieu y Passeron reconocen que “la escuela contribuye a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases, y con ello, a la reproducción de las relaciones de clase existentes” (como se cita en Ponce, 2017, s.p.); esta concepción propone que en la escuela se reproducen las relaciones de poder legitimadas institucionalmente mediante la imposición de estructuras que apoyan la legitimidad de la misma estructura.

En función de lo anterior, es necesario reconocer que las prácticas lectoras de los estudiantes en EMS no son neutras ni homogéneas; por el contrario, estas se encuentran moldeadas por factores como el capital cultural de los estudiantes, las condiciones materiales de sus escuelas, el lenguaje disciplinar de cada asignatura y las identidades lectoras que se construyen a lo largo de las trayectorias académicas individuales; así como también, se relacionan con los contextos sociales de los que provienen los estudiantes que llegan a la escuela con experiencias extraescolares que los vinculan a la lectura de diferentes formas.

Así, en correspondencia al gran número de objetivos que pudieran motivar a los individuos a desempeñar actos letrados, existen múltiples literacidades con maneras específicas de desarrollar prácticas como la lectura o la escritura; es decir, dependiendo de aspectos como las características del contexto, el individuo puede poner en práctica diferentes maneras de aproximarse al lenguaje, ya sea a través de la lectura o la escritura. Por ello, algunos teóricos actuales (Cassany, 2006; Hernández, 2003; Zavala, 2009) refieren que no existe una única forma de aproximarse a los textos, sino que existen en los individuos literacidades múltiples, cuyas características se adaptan según las exigencias de elementos como el contexto del lector, las características textuales o las motivaciones que el individuo tiene al momento de leer o escribir (Zavala, 2009).

A partir de lo anterior, en el contexto del salón de clases de EMS se materializan diversas problemáticas relativo a la perspectiva institucional sobre las prácticas de lectura, como: la restricción de soportes de lectura que la institución valida como legítimos, la imposición de materiales de lectura que no contemplan los intereses de los estudiantes o las características propias de sus formas de vinculación con la cultura escrita, la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje descontextualizadas y la perspectiva que considera a la lectura de manera instrumental.

En este sentido, la presente investigación se constriñe al análisis de las prácticas lectoras de estudiantes de Educación Media Superior en contextos escolares, desde una perspectiva sociocultural de la literacidad. Particularmente, es de interés comprender cómo los estudiantes configuran prácticas lectoras

dominantes y vernáculas dentro del espacio escolar, así como los significados y encuentros (o desencuentros) que estos construyen alrededor de la lectura a partir de sus trayectorias sociales, culturales y académicas.

Por ello, el presente estudio no se plantea centrarse en la medición de competencias lectoras ni en evaluaciones estandarizadas, sino en la exploración de prácticas lectoras desarrolladas por los estudiantes en su vida escolar cotidiana; a partir de esto, en el presente estudio se ha buscado responder cómo son las prácticas de lectura que desarrollan los estudiantes de bachillerato en relación con su formación como estudiantes, pero también en su condición de sujetos sociales.

1.2. Justificación

En lo concerniente a los aportes teóricos de los estudios sobre la lectura, el presente trabajo busca aportar información a las líneas de investigación que se plantean interrogantes sobre aspectos cualitativos de las formas en las que los sujetos se aproximan a la lectura en relación con el contexto social y escolar en los que se desarrollan estas prácticas; esto coincide con lo señalado por Ulloa (2019) cuando explica la necesidad de generar trabajos que no limiten la investigación sobre lectura a planteamientos que aborden aspectos cuantitativos sobre “las magnitudes de esta práctica cultural, con preguntas del tipo: ¿cuánto se lee en el país?, ¿qué tipo de libros son los más leídos?, ¿cuántos libros hay por hogar?” (p. 160).

En relación con esto, cabe señalar que gran parte de las investigaciones sobre la lectura tienden a centrarse en explorar los procesos cognitivos,

lingüísticos y psicológicos de los sujetos al momento de leer. Aunque se reconocen los aportes realizados por estas perspectivas en torno a la comprensión de los mecanismos de decodificación y el procesamiento de la información por parte de los sujetos al momento de leer, sobre todo en el contexto escolar de la primera infancia y la adolescencia, también habría que señalar que hacen falta estudios que contemplen la investigación de los vínculos entre la actividad lectora y el contexto de emisión y recepción textual así como con el contexto social de los sujetos que la desarrollan.

Por su parte, Álvarez (s.f.) apunta la necesidad de estudios que contemplen a la lectura desde la perspectiva sociocultural, pues los trabajos existentes no la han abordado en cuanto “categoría teórica en reconfiguración dentro del convulso contexto mundial actual, determinado muy fuertemente por la aparición de nuevas textualidades audiovisuales y multimediales (impulsadas, a su vez, por los vertiginosos avances tecnológicos en la informática y la telemática)” (p. 139); de esta forma, se vuelve pertinente el estudio de las prácticas de lectura por cuanto son la manifestación de formas específicas de relación con la cultura escrita las cuales son construidas en contextos históricos y sociales determinados.

Por otro lado, desde la dimensión empírica y pedagógica, el actual estudio pretende contribuir en la construcción de estrategias de enseñanza de la lectura que se fundamenten en información actualizada sobre las prácticas lectoras y las literacidades de los estudiantes de Educación Media Superior; así, se busca aportar conocimiento que permita construir herramientas de trabajo que se basen en la realidad de las prácticas lectoras de los estudiantes. Con lo anterior, se

espera que, al significar a la lectura desde una perspectiva sociocultural, las herramientas que la institución escolar provee a los estudiantes con respecto a la lectura contemplen las características de sus prácticas letradas, sus contextos de interacción con la cultura escrita y las formas particulares en las que construyen significados a partir de los textos.

Finalmente, en relación con una dimensión social, al contemplar que en México existe una diversidad de contextos sociales y que, en relación con estos, los estudiantes establecen diferentes formas de relacionarse con la cultura escrita, el presente trabajo pretende evidenciar que el campo de la escuela no es ideológicamente neutro, sino que es un espacio donde se ejercen relaciones de poder (Freire, 2005); en este sentido, se busca visibilizar la brecha de desigualdades que se instaura en el campo educativo al valorar unas formas de lectura sobre otras y al diseñar e implementar en las aulas estrategias y materiales de lectura que, por un lado, legitiman las formas de leer propias de solamente un sector social, mientras que por otro lado, invisibilizan la pluralidad cultural del estudiantado.

1.3. Preguntas de investigación

1.3.1. Pregunta general.

Según el problema delimitado anteriormente, se ha establecido la siguiente pregunta general de investigación:

¿Cómo configuran las y los estudiantes de la Unidad Académica Preparatoria Central sus prácticas de lectura en los distintos espacios escolares y extraescolares vinculados a su trayectoria académica en Culiacán, Sinaloa?

1.3.2. Preguntas específicas.

- ¿Qué prácticas de lectura desarrollan las y los estudiantes de bachillerato en los espacios escolares en los que participan dentro de la Unidad Académica Preparatoria Central?
- ¿Qué formas de lectura vinculadas a sus contextos sociales y culturales extraescolares están presentes en las experiencias lectoras de las y los estudiantes de bachillerato?
- ¿Cómo participan las y los estudiantes en los eventos letrados escolares y qué relación guardan estas formas de participación con sus experiencias lectoras dentro y fuera de la escuela?

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general.

Analizar la configuración de las prácticas de lectura de las y los estudiantes de la Unidad Académica Preparatoria Central en relación con los distintos espacios escolares y extraescolares vinculados a su trayectoria académica en Culiacán, Sinaloa.

1.4.2. Objetivos específicos.

- Describir las prácticas de lectura que las y los estudiantes de bachillerato desarrollan en los espacios escolares en los que participan dentro de la Unidad Académica Preparatoria Central.
- Identificar las formas de lectura vinculadas a los contextos sociales y culturales extraescolares de las y los estudiantes que están presentes en sus experiencias lectoras.

- Examinar las formas de participación de las y los estudiantes en los eventos letrados escolares y su relación con las experiencias lectoras que desarrollan dentro y fuera de la escuela.

1.5. Supuesto de investigación

Se parte del supuesto de que las prácticas lectoras de las y los estudiantes de bachillerato en Culiacán, Sinaloa son heterogéneas y se configuran en la intersección entre prácticas vernáculas y prácticas dominantes. En el contexto escolar, se hipotetiza que las prácticas vernáculas, ancladas en entornos extraescolares, coexisten y se tensionan con las prácticas de lectura dominantes impulsadas institucionalmente a través de las instrucciones docentes y de los libros de texto, en un escenario donde la acción pedagógica tiende a homogeneizar las formas legítimas de leer.

II. Marco Teórico

2.1. Estado del arte

El presente estado del arte muestra el resultado de una investigación documental orientada a la revisión de estudios que abordan la problemática de la lectura en la Educación Media Superior (EMS), o en el equivalente a este nivel en el ámbito internacional; esta búsqueda se realizó en función de las variables de investigación que se plantean en las preguntas y objetivos del presente estudio. A partir de ello, la búsqueda se centró en estudios que comprendieran la lectura desde el paradigma sociocultural, particularmente aquellos vinculados con perspectivas históricas y con los aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL).

Por otro lado, el criterio temporal que orientó la búsqueda comprende un lapso que va del año 2019 al 2026; se eligió este periodo debido a que, como consecuencia de las transformaciones en las prácticas educativas derivadas de la pandemia por COVID-19, en el panorama teórico de los estudios sobre literacidad y prácticas letradas se dio una proliferación en cuanto al análisis de las literacidades múltiples y las literacidades digitales en el contexto académico a nivel internacional y nacional, relacionadas con el uso de las TIC.

2.1.1. Ámbito internacional

Desde los estudios de índole internacional existen trabajos que han aportado información al conocimiento teórico y empírico sobre el desarrollo de literacidades en sus contextos naturales; de esta forma, Moreno y Silva (2019) señalan la necesidad de estudiar las diferentes formas del desarrollo de las prácticas de

lectura y escritura en América Latina, esto en función de las diferentes características de las comunidades y las culturas que integran esta parte del continente americano. Según lo señalan estas autoras, es necesario realizar pronunciamientos teóricos sobre las características del desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en los diferentes contextos urbanos y rurales, así como también, sobre las literacidades en relación con la escuela.

En concordancia con Moreno (2014, 2015), quien en su trayectoria académica ha abordado propuestas teóricas en las que se establece la relación entre los NEL y las teorías sociológicas de Bourdieu, Ulloa (2019) y Duarte (2020) exploran en sus trabajos la construcción del habitus lector; por su parte, Ulloa (2019) elabora una propuesta teórica que consiste en establecer categorías cualitativas analíticas para explorar la relación de las prácticas de lectura en el contexto escolar a razón de los vínculos de los sujetos con las instituciones y con sus trayectorias personales. Mientras que, por su parte, Duarte (2020) se propone explicar la producción de sentido de las prácticas lectoras a partir de los conceptos de habitus y campo.

Por su parte, desde una perspectiva distinta, Zavala (2019) se plantea el papel de la escuela en el contexto histórico actual en donde se le otorga especial importancia a los aspectos cuantitativos de las prácticas educativas en relación a la estandarización de procesos y el logro de competencias; con base en esto, la autora busca cuestionar la normalización con la que se considera esta perspectiva para planear la realidad escolar de los estudiantes y propone “promover conciencia y apreciación de la variación y la diversidad lingüística de todos los

tipos, y a comprender la sistematicidad, complejidad y valor cultural de las formas y prácticas lingüísticas tanto de uno mismo como de los otros” (p. 6). A partir de esto, plantea la necesidad de estudiar el lenguaje en cuanto a práctica situada resaltando las diferentes formas en las que las comunidades pueden desarrollar dichas prácticas lingüísticas.

En continuidad con las aportaciones académicas desde el campo de la sociolingüística, Zavala (2026) insiste en la necesidad de aportar conocimiento teórico que permita un mayor entendimiento sobre las diferentes formas en las que las comunidades se relacionan con la lengua escrita; así, se señala la necesidad de ahondar en el paradigma de la literacidad con el propósito de “volverlo cada vez más coherente, en un contexto en el que los principios del estructuralismo lingüístico —y su foco en el código— siguen acechando los estudios del lenguaje con orientación social” (p. 3). A partir de lo anterior, la autora elabora un cruce entre conceptos que nacen en el seno de la sociolingüística y la perspectiva social de las prácticas letradas; la relación que establece Zavala (2026) entre conceptos como el de registro e ideologías del lenguaje, dan pie a analizar las relaciones que existen entre el texto y el contexto.

Por otro lado, de manera coincidente con Zavala (2026) pero ubicado espacialmente desde el continente europeo, Cassany (2019) analiza las prácticas letradas de distintas comunidades españolas a partir de los contextos sociales y culturales en los que estas se desarrollan. Sus aportes han sido relevantes para la comprensión de la lectura como una práctica social situada y para la consolidación del concepto de literacidad desde el paradigma sociocultural en la

comunidad académica de habla hispana. Desde un enfoque cualitativo, mediante estudios etnográficos, este autor examina la relación de grupos de adolescentes españoles con las tecnologías de la información; de esta forma, sus investigaciones señalan que el uso cotidiano de estos medios favorece el desarrollo de una literacidad digital vinculada con prácticas de interacción intercultural y plurilingüe.

Los trabajos más recientes de Cassany abordan el análisis de la lectura y escritura multimodal (2024a), así como estudios sobre el empleo de inteligencia artificial para la lectura y la escritura en contextos académicos (2024b); de esta forma, Cassany explora la relación de las prácticas letradas con las TIC en sus formatos actuales. Para este autor, la literacidad se expresa en diferentes dominios los cuales se desarrollan en función de los avances sociales. A partir de sus últimos estudios, este autor postula la necesidad de incluir el concepto de multiliteracidad al campo escolar a través de materiales y secuencias didácticas que se fundamenten en conceptos menos rígidos sobre el concepto de textualidad.

Por su parte, los trabajos de Martos (2021) se plantean cuestionamientos teóricos sobre los vínculos entre los estudios de la lectura que se fundamentan en una perspectiva sociocultural y su relación con criterios de selección establecidos por el canon literario en el contexto de la didáctica de la lengua que se desarrolla en los contextos escolares. De esta forma, Martos abre una brecha en el discurso académico para darle cabida a aquellos textos que por su naturaleza no hegemónica han sido destinados a dominios extraescolares; a partir de ello, se

busca reivindicar los gustos personales de los estudiantes en cuanto a materiales de lectura y generar un enlace que haga posible la inclusión de este tipo de materiales a entornos escolares.

De acuerdo con la perspectiva de la lectura como una práctica social, Quiles y Martos (2019) elaboran un estudio que expone un listado de ejemplos sobre las prácticas literarias promovidas en entornos urbanos; para ello, los autores analizan el concepto de emprendimiento en relación con el fomento a la lectura, sobre el que se refieren como aquellas “campañas de concienciación social hacia determinados temas de preocupación social” (p. 33). A partir de esto, se ofrece un catálogo de estrategias sociales que se han implementado en Madrid, Chile y México con relación a la promoción de la lectura, por ejemplo, Libros a la calle, en el año 2006; Lectura Street, en el año 2017; Versos al paso, en el año 2018; Bibliotecas móviles, proyecto del que se ahonda en el impacto social que tuvo en las comunidades rurales de España, pues se pensó en la disponibilidad de los libros como una herramienta intelectual.

Por otro lado, Corsi, Sánchez-Quintana y Tort-Cots (2025), elaboran un estudio que parte de una metodología cualitativa para analizar la relación entre las formas de leer en el contexto escolar y la influencia de la familia; a partir del uso de entrevistas semiestructuradas, las investigadoras trabajaron con una población integrada por estudiantes y docentes de cuatro centros escolares, a partir de los discursos enunciados por los participantes, las investigadoras logran concluir que en el contexto analizado los estudiantes desarrollan prácticas de

literacidad híbrida las cuales están determinadas por el encuentro entre los discursos escolares y familiares.

Las aportaciones realizadas por las investigaciones de índole internacional representan un antecedente que se retoma en el presente trabajo; significativamente, los estudios de Ulloa (2019) y Duarte (2020) sobre la relación entre el desarrollo de la literacidad y el concepto de habitus permiten establecer que las relaciones de poder condicionan las formas en las que los sujetos realizan prácticas sociales tales como la lectura. Por otro lado, aportes empíricos como los realizados por Zavala (2026), Cassany (2024) y Quiles y Martos (2019) permiten señalar que el estudio de las literacidades y de las prácticas letradas debe considerar las particularidades de los contextos sociales en los que se lleva a cabo la relación entre los sujetos y los textos escritos; en este sentido, el encuentro entre diferentes formas de literacidad puede comprenderse a partir de los vínculos que estas establecen con las condiciones históricas, culturales y sociales que caracterizan a cada comunidad.

2.1.2. Ámbito nacional

Aunque existe una amplia producción de estudios que exploran la lectura desde el concepto de déficit y de hábito, en el ámbito nacional también es posible encontrar aportaciones académicas que surgen desde el paradigma sociocultural para analizar las prácticas de lectura de manera situada; en coincidencia con la producción académica del ámbito internacional, en México se han desarrollado estudios que buscan incidir en el reconocimiento del paradigma de la literacidad al evidenciar la relación entre los miembros de una comunidad y la lectura.

En este sentido, las aportaciones de Hernández (2019), ofrecen información sobre la historia del paradigma de la literacidad y sobre las líneas de investigación que se han desarrollado en México y América Latina en relación con este. De esta manera, el autor señala que existen dos perspectivas generales desde las que se contemplan las prácticas letradas en el panorama teórico de los estudios latinoamericanos: la primera, hace referencia a aquellos estudios que, de manera explícita o implícita, se posicionan desde la decolonialidad; mientras que la segunda, se refiere a aquellos estudios de tipo descriptivo que se dedican a explicar las características del desarrollo de la literacidad en las comunidades.

Ubicado desde la perspectiva decolonial de los estudios sobre las prácticas letradas, Hernández (2023) elabora una discusión teórica sobre el concepto de literacidad decolonial, al que entiende como “las manifestaciones discursivas del pensamiento decolonial”; según el autor la literacidad decolonial se expresa a través de una diversidad de formas las cuales incluyen: “prácticas de lectura, escritura, oralidad y multimodalidad mediadas por textos diversos, como libros, revistas, boletines, volantes, fotocopias, carteles, pintas, grafitis, memes, posts, videos, películas y toda clase de interacciones orales, como asambleas, conversatorios, diálogos, seminarios, mítines, teatralizaciones” (p. 6). El autor ejemplifica el concepto anterior a partir de un estudio etnográfico que tuvo como escenario el municipio de Iztapalapa en donde concluyó que en esta comunidad las prácticas de lectura no son concebidas por los agentes únicamente como una herramienta para obtener un conocimiento mayor, sino que funcionan como una forma de reconocerse a ellos mismos y al mundo que los rodea.

A partir de una perspectiva decolonial sobre la lectura, Rodríguez (2025) elabora una propuesta crítica que se basa en señalar la reproducción de la idea de lectura desde un punto de vista hegemónico; para ello la autora nombra la necesidad de incorporar los contextos específicos en donde se desarrollan las prácticas letradas para resignificar el concepto de lectura. Como ejemplo de esto, en el texto se nombra los talleres sobre literacidad realizados en Yucatán, en donde se “promovieron el desarrollo de habilidades de participación a través de narrativas y la experimentación de la lectura desde los propios referentes sociales para propiciar un uso crítico del espacio escolar” (p. 6).

Por su parte, Estrada (2024) elabora una reflexión sobre cómo los textos del mundo real tendrían que ser empleados en el contexto de la educación básica y media superior; como textos del mundo real la autora señala a aquellos “textos divulgativos, vernáculos, administrativos, profesionales y mediáticos debe nutrir las perspectivas y las discusiones, y debe ayudar a navegar críticamente la variedad de géneros que los y las jóvenes encontrarán en la vida” (p. 125). Así, la autora señala que la Nueva Escuela Mexicana ofrece la coyuntura institucional para que en las escuelas se empleen este tipo de texto, pues a partir de las reformas curriculares propuestas por este modelo pedagógico se busca que los estudiantes se vinculen con sus contextos sociales específicos desde el contexto escolar.

Si bien existe una línea de investigación que busca aportar conocimiento teórico al paradigma de la literacidad en el contexto mexicano y latinoamericano, dentro del contexto nacional también es posible encontrar estudios que se evocan

a aportar información empírica sobre las formas en las que se expresa la literacidad en sus contextos naturales. En relación con el presente estudio, a continuación, se presentan algunas investigaciones en las que se desarrolla un acercamiento a diversas comunidades mexicanas para conocer las diferentes características de las prácticas de lectura dentro en el marco de la escuela.

De esta manera, Orozco y Pérez (2021) elaboraron una propuesta teórica y didáctica que busca que en la educación básica y media superior se parta de lo que los autores denominan el triángulo L (lectura, literatura y literacidad), para la enseñanza de lectura en el contexto escolar. Los autores señalan la necesidad de reconocer la lectura como una práctica social, así como también, señalan la relación entre la lectura literaria en el contexto escolar con el desarrollo de la comprensión lectora en relación a otros campos disciplinares. Sobre la lectura literaria en contextos formales de escolarización, los autores explican que “debe configurarse como una actividad de múltiples facetas y aristas que suponen como prioridad el contacto y el disfrute de niños, niñas y jóvenes con las manifestaciones literarias por vía afectiva” (p. 16).

Por otro lado, Quesada (2021) desarrolla un estudio de caso a partir de explorar las prácticas letradas de ocho planteles de bachillerato públicos y privados en México; a partir de una metodología cualitativa, la autora explora la experiencia docente de maestros de nivel medio superior, a partir de ello reconoció que en México, a pesar de que institucionalmente existe una tradición que interpreta la lectura desde una perspectiva utilitaria en función de aquello que los estudiantes pueden obtener al leer, sí existen las condiciones para construir casos

de literacidad crítica. En los casos estudiados, las estrategias que se emplearon en los diferentes planteles en los que se promovió la literacidad crítica del estudiantado, estaban vinculados al tipo sistema del bachillerato; por ello, la autora concluye en la necesidad de una organización horizontal en el contexto escolar para que la literacidad crítica pueda vincularse al contexto de los estudiantes.

Por su parte, Muñoz (2023) construye una descripción sobre las prácticas de lectura y escritura de Teotitlán del Valle, comunidad de Oaxaca; a partir de una aproximación etnográfica que pretende explorar la diversidad de formas en las que los adolescentes pueden vincularse con la lectura y la escritura desde su posición de sujetos sociales críticos, Muñoz busca dar voz a los estudiantes que fungieron como sujetos de investigación a partir de la exposición de sus relatos personales, los cuales se construyen con base en sus experiencias como lectores y escritores. A partir de esto, se señalan las diferentes formas en las que los estudiantes de bachillerato de esta comunidad se relacionan con la cultura escrita a partir de identificar que, como sujetos sociales, ellos forman parte de un entramado de relaciones históricas complejas.

En concordancia con las investigaciones anteriores, Pérez (2024) reconoce la importancia de analizar las literacidades de los jóvenes a partir de la relación entre sus trayectorias personales y su desarrollo en el contexto escolar. La autora elabora un estudio de caso en donde analiza las prácticas de lectura vernáculas de cinco estudiantes de bachillerato; a partir de esto, ella señala que en los contextos donde se desarrollan prácticas que no son intervenidas por la acción

pedagógica, los estudiantes “generan aprendizajes a través de comunidades de práctica gestadas de manera espontánea mediante la tutoría entre pares que incentiva la lectura y escritura placentera como medios de construcción de sí mismos” (p. 24). De esta forma, en este estudio se postulan nuevos escenarios para el desarrollo de la lectura de los jóvenes los cuales, según se señala, a partir de la pandemia por COVID-19 comenzaron a ser cada vez más virtuales.

Lizárraga y Fierro (2024), parten del concepto de alfabetización académica para explorar el desarrollo de las prácticas letradas en dos asignaturas, la primera encargada de enseñar español y la segunda encargada de enseñar inglés; el escenario en el que se desarrolló dicha investigación es un bachillerato privado ubicado en Mexicali, Baja California. De esta forma, las autoras parten de un paradigma cualitativo para realizar un estudio de caso de unidades incrustadas, en donde encontraron que las creencias de los docentes que imparten la asignatura y de los jóvenes que fungen como estudiantes se relacionan de manera directa con las características de las prácticas letradas en ambos idiomas. Así, se encontró que, en este bachillerato, las prácticas vinculadas con el aprendizaje del español resultan de poco interés al alumnado, en contraste con aquellas prácticas relacionadas al idioma inglés, en donde los estudiantes establecen que estas representan una posibilidad de movilidad educativa y social.

En síntesis, a través de la exploración de los textos que incorporan el presente apartado, es posible apuntar que en el contexto nacional los trabajos sobre lectura que parten del paradigma sociocultural se pueden colocar en dos grupos; primeramente, se encuentran aquellos que buscan aportar teóricamente

a la problemática de la literacidad, a partir de análisis que contempla las dimensiones históricas, sociales y culturales del fenómeno, por otro lado, se agrupan aquellos estudios que buscan describir las características de la literacidad en función de su desarrollo en los contextos de ejecución.

De esta manera, aunque la perspectiva y el propósito de ambos tipos de estudios desarrollados en el contexto nacional coinciden con aquellos trabajos generados en el contexto internacional, sobre todo con aquellos que se enmarcan en Latinoamérica, los hallazgos de las investigaciones nacionales hablan de una realidad propia de México. Así, si bien en coincidencia con los trabajos de índole internacional se ha encontrado una tendencia a las diferentes formas de literacidad digital, los estudios describen las características propias de los sujetos y las comunidades a las que estos pertenecen.

Los estudios que se enmarcan desde el ámbito nacional representan una aproximación a la comprensión de las prácticas letradas en los contextos escolares y extra escolares en México; de esta forma, trabajos como los realizados por Orozco y Pérez (2021), Quesada (2021), Muñoz (2023), Pérez (2024) y Lizárraga y Fierro (2024), sirvieron como antecedente de las decisiones metodológicas tomadas en el presente estudio, sobre todo en la selección de estrategias, instrumentos y procedimientos para la producción y análisis de la información. Por otro lado, si bien los hallazgos presentados por los autores ya citados describen una realidad propia de las comunidades estudiadas, estos aportan elementos relevantes para comprender la relación entre las trayectorias sociales de los sujetos y las formas en que configuran sus prácticas letradas, así

como los significados que atribuyen a su interacción con la cultura escrita en distintos contextos de participación.

2.1.3. Ámbito local

A partir de la búsqueda realizada, siguiendo las directrices establecidas para el presente trabajo, en lo correspondiente al ámbito académico de Sinaloa, se encontraron los trabajos de Verástica, Salazar y Durán (2023) en donde se aborda el desarrollo de las prácticas de lectoescritura en los jóvenes de nivel medio superior; en sus investigaciones, los autores ahondan en la relación que existe entre las prácticas de lectura y las prácticas de escritura de textos literarios en la adolescencia. De esta forma, se encontró que en el ejercicio de la escritura de textos literarios de los jóvenes estudiados existe una relación estrecha entre lo leído, lo imaginado y la materialización de esa imaginación a través de la escritura.

Igualmente, desde la perspectiva sociocultural, pero en relación a la escritura académica universitaria, Salazar (2023) y Salazar y Verástica (2023) han explorado el componente teórico de este paradigma; en sus investigaciones se explican las características de la perspectiva social y de los NEL en relación al desarrollo de la literacidad, así como también, en su obra se analizan las formas en las que los estudiantes universitarios desarrollan sus prácticas de escritura. Dentro de las investigaciones realizadas por estos autores, destacan sus hallazgos sobre el uso que los estudiantes hacen de las tecnologías educativas, así como lo relacionado al uso de plataformas educativas y la producción textual que los estudiantes generan en estas.

Además de los anteriores, en relación a la lectura en la etapa de secundaria Padilla, Verástica y Salazar (2025) se basan en el paradigma sociocultural para analizar las características de la mediación lectora a partir de un estudio que incorpora los relatos producidos por 22 estudiantes de este nivel. De esta forma, los autores señalan la necesidad de mejorar las estrategias de mediación lectora de los estudiantes de secundaria y, a su vez, de que en la formación de lectores se involucren instituciones fuera de lo educativo, como la familia.

A partir de lo anterior, los trabajos realizados en el contexto local, como el realizado por Verástica, Salazar y Durán (2023) y por Padilla, Verástica y Salazar (2025), aportan información sobre las características particulares de las formas en las que los adolescentes y jóvenes de Culiacán, Sinaloa se relacionan con la lectura de textos literarios en el contexto escolar; los hallazgos realizados por estos estudios proporcionan la posibilidad de reconocer algunas de las dinámicas institucionales, prácticas pedagógicas y experiencias lectoras que caracterizan a los estudiantes del nivel medio superior, constituyéndose como referentes importantes para la comprensión del fenómeno investigado en el presente trabajo y para la contextualización de los hallazgos del mismo.

2.2. Fundamentos teórico-conceptuales

2.2.1. Perspectivas teóricas sobre el estudio de la lectura

La lectura como objeto de estudio se ha analizado a lo largo de la historia desde diversas perspectivas teóricas; según lo señala Kalman (2003), durante algunos años los estudios sobre la lectura tenían como objetivo conocer el funcionamiento

de la decodificación, entendiendo a la lectura como una actividad individual y desvinculada de la dimensión social o cultural.

Sin embargo, desde los años ochenta, diversas disciplinas como la antropología, la sociología, la sociolingüística y la psicología social buscaron “entender cómo se usa la lengua escrita, cómo la construimos socialmente, qué valor tiene en diferentes lugares y culturas” (Kalman, 2003, p. 21). De esta manera, es posible encontrar estudios sobre la lectura que se basan en diversas perspectivas teóricas y campos disciplinares, muchas veces relacionando el concepto de leer con el de escribir.

Por su parte, Peredo (2005) reconoce dos perspectivas teóricas que colocan a la lectura en el foco de su interés; la primera es aquella que analiza el objeto de estudio desde lo social centrandó su interés en aspectos como los usos sociales que los lectores y sus comunidades le dan a la lectura y las diferencias geográficas y temporales que se presentan en las comunidades al momento de desempeñar esta práctica. Esta autora señala que aquellos estudios que parten desde lo social pueden categorizarse en los campos históricos (con perspectivas antropológicas), sociológicos (apoyados en la fenomenología, la etnografía y la sociolingüística) y educativos. Por otro lado, Peredo (2005) también apunta una tendencia por estudiar a la lectura con base en una perspectiva cognitiva; este grupo de estudios buscan explicar el proceso mental por el que pasa el lector al momento de llevar a cabo la lectura.

Ahora bien, además de las autoras anteriores, Salazar (2007) coincide con Peredo (2005) al explicar las diferentes perspectivas de estudio que existen sobre

la cultura escrita¹; este autor señala que las perspectivas de estudio de la lengua escrita se pueden organizar tomando en cuenta el objeto del que se ocupan. De esta manera, Salazar propone tres dimensiones sobre las que recaen los estudios de la lengua escrita: lingüística, social y cognitiva.

Sobre los estudios que parten de analizar la dimensión social de la lectura, Salazar (2007) indica que, a su vez, existen cuatro perspectivas que comprenden “a la lectura y escritura como una práctica social que significa en el contexto social en el que interactúan tanto escritor como lector” (p. 85); dichas perspectivas académicas son: los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), la perspectiva sociocognitiva, la perspectiva sociocultural y la perspectiva de alfabetización académica.

Para los fines del presente estudio se considera especialmente relevante la perspectiva sociocultural y la perspectiva que brindan los NEL, desde donde se ha propuesto el concepto de literacidad para entender las prácticas de lectura y escritura con respecto a los usos sociales que dan los hablantes de la lengua; así, el concepto de literacidad contempla entender a la lengua en relación a la materialización de los eventos letrados, es decir, analizando cómo los individuos emplean la lectura y la escritura en un contexto social y cultural determinado.

2.2.2. La lectura desde la perspectiva sociocultural

Al partir del paradigma sociocultural, la lectura se entiende como una práctica situada, por lo que, si bien se reconoce la dimensión lingüística de esta actividad

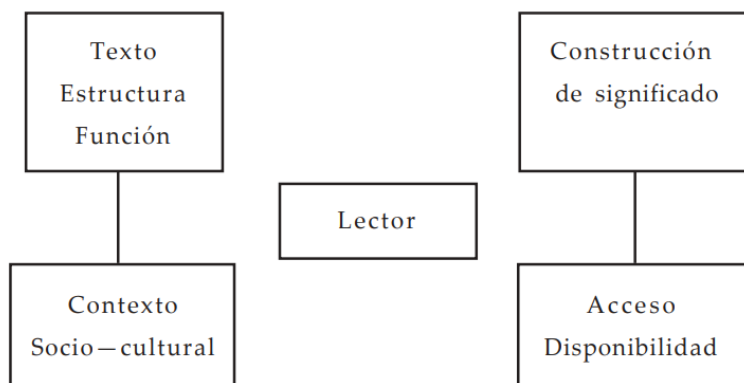
¹ Kalman (2003) entiende por cultura escrita aquellos eventos letrados de escritura o lectura a los que tienen disponibilidad los individuos.

donde los individuos tienen un encuentro con la palabra escrita y ocurre un proceso de decodificación de signos, hay otras características de esta práctica que se definirán según diversos factores, como el objetivo del lector para desarrollar la lectura, el concepto que posea sobre qué es leer, las características internas del texto, la trayectoria personal de quien está leyendo y el contexto en el que se sitúa quien escribe y quien lee (contexto de emisión y contexto de recepción).

Por su parte, Peredo (2005) señala que, debido a sus características, “la lectura es una actividad de naturaleza social conectada al uso cultural y, por ende, a las prácticas históricas y culturales” (p. 35); además, esta autora reconoce que la naturaleza social de la actividad lectora comienza con la naturaleza de los textos, los cuales, por ser producto de una actividad humana, cumplen con una función enmarcada en un contexto social que corresponde a una convención que cobra sentido dentro del marco contextual donde se ubica. En la obra de Peredo se establece la importancia de las experiencias sociales al momento de desarrollar las prácticas de lectura escolares, así lo señala en la Figura 1:

Figura 1

Esquema explicativo sobre los elementos que intervienen en las prácticas de lectura de los individuos en contexto escolar



Nota. Esquema propuesto por Peredo (2005)

Dentro de los elementos que Peredo señala como importantes para el desarrollo de las prácticas de lectura se retoman dos categorías propuestas por Kalman (2003): la *disponibilidad* y el *acceso*. Según lo explica esta autora, para que los lectores lleven a cabo prácticas de lectura con características propias, en su entorno social tendrían que tener disponibilidad de materiales para la lectura; es decir, el primer aspecto relevante para que un sujeto tenga un primer acercamiento al desarrollo de las prácticas de lectura es que en su entorno más próximo haya libros. Entonces, a partir de lo señalado, el concepto de *disponibilidad* hace referencia a “la presencia física de los materiales impresos, la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etcétera)” (Kalman, 2003, p. 39) que pueda existir en las comunidades para que los individuos hagan uso de ella.

Igual de relevante que el concepto de disponibilidad es el concepto de acceso, el cual hace referencia a las oportunidades que tiene el individuo para formar parte de eventos de la lengua escrita, esto incluye desde el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura hasta situaciones en las que el sujeto se encuentra frente a otros lectores y escritores. Según Kalman (2003):

el acceso depende de las particularidades de las prácticas de leer y escribir, las cuales se descubren en los eventos; al participar en los usos de la lengua escrita se revelan sus matices y se distinguen los procesos de construcción del significado; circulan conocimientos, se muestra el empleo de las tecnologías, fluyen saberes, información y recursos de lenguaje (p. 44).

En el trabajo de Kalman se postula que, si bien los individuos de una comunidad pueden contar con materiales de lectura disponibles, esto no es suficiente para promover su acceso a la cultura letrada. Es decir, el acceso, entendido como la participación en eventos relacionados con la cultura escrita de una comunidad determinará el tipo de involucramiento que los sujetos puedan desarrollar en torno a la lectura y la escritura.

En este sentido, el contexto adquiere un papel fundamental en la participación de los individuos en los eventos letrados; Kalman (2003) define el contexto como “las circunstancias específicas que resultan de la dinámica entre los participantes en una situación comunicativa” (p. 43) y señala que este no solo enmarca el uso de los textos, sino que también configura los significados que se construyen en torno a ellos.

Con base en lo anterior se entiende que, si bien el contexto escolar no es el único en el que los individuos pueden participar en eventos de la cultura escrita, sí representa un espacio privilegiado para que los estudiantes tengan acceso a prácticas letradas que les permitan construir su perspectiva sobre el mundo que los rodea. En el espacio escolar, la lectura no solo se configura como una herramienta para el aprendizaje de contenidos, sino también como una práctica social que posibilita el ingreso a determinados códigos culturales y formas de participación.

Finalmente, entendida como una práctica social, la lectura se configura, tal como lo señala Peredo (2005), derivada de la interacción entre quien la desarrolla y el resto de los individuos que conforman una comunidad, así como también, con respecto a las particularidades del texto y del contexto. Considerar desde el paradigma sociocultural a la lectura permite aproximarnos a las formas en las que se puede llevar a cabo esta actividad, las cuales son múltiples y diversas, según la cultura del grupo que la desarrolla.

2.2.3. Los Nuevos Estudios de Literacidad

Dentro del campo de los estudios sobre la lectura que se fundamentan teóricamente en una epistemología sociocultural se encuentran los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL); según Hernández (2019) los NEL tuvieron su auge en Norteamérica y Europa a partir de los años 80, con los estudios de Scriber y Cole (1981), Heath (1982a), Gee (1991), Barton y Hamilton (1998) y Street (1984). Las obras de estos autores se oponían a lo que Street (1993) denominó el modelo autónomo de la literacidad, el cual proponía que la literacidad funciona de forma

autónoma al contexto, es decir que el significado de los textos es inherente a ellos mismos y se encuentra desvinculado del contexto como un requisito para que estos tengan sentido.

Por otro lado, contrario al modelo autónomo de literacidad, desde la perspectiva teórica de los NEL se propuso el modelo ideológico, el cual sustentaba que la literacidad únicamente tiene repercusiones cuando actúa en conjunto con otros factores como las condiciones económicas, sociales o ideológicas enraizadas en una cultura o grupo social. Además, a través de este modelo se proponía que elementos como la oralidad y escritura, no eran independientes uno del otro, sino que ambos se encuentran implicados en el mismo proceso de comunicación y adquieren sentido únicamente con respecto a su contexto. Así, Zavala, Niño-Murcia y Ames (2004) señalan que una vez que se entiende la relación entre oralidad y escritura: es posible vislumbrar una relación más compleja donde lo oral y lo escrito se mezclan en la comunicación real y donde la superposición de forma y función depende de las circunstancias situacionales (p. 9).

A partir de analizar la relación entre la cultura escrita (leer y escribir) y la oralidad, se comienza a cuestionar una realidad que las posturas cognitivistas sobre los estudios de la lectura y escritura habían ignorado al significar estos procesos como mera interpretación de un código escrito; si bien se reconoce que en los procesos y prácticas relacionados con la cultura escrita existe un aspecto de codificación textual, los NEL otorgan un significado más amplio a partir de interpretar la lectura y la escritura como prácticas sociales conectadas a

“determinadas formas de actuar y de creer, y de diversas maneras de interactuar con el lenguaje oral y de utilizar herramientas y tecnologías” (Gee, como se cita en Zavala, 2004).

En relación con lo anterior, los NEL postulan que no existe una única forma de leer ni escribir, sino que existen diversas formas en las que los usuarios de una lengua se relacionan con los textos escritos. Como prácticas históricamente situadas, la lectura y la escritura adquieren características diversas las cuales se encuentran determinadas por los textos, el contexto y la trayectoria personal del individuo que se encuentre desempeñando las prácticas. Dichas formas sociales en las que los usuarios de una lengua se relacionan con la cultura escrita son referidas por los NEL bajo el concepto de literacidad.

Además de dar importancia a la influencia del contexto en el desarrollo de las prácticas letradas, Hernández (2019) señala que según la óptica de los nuevos estudios de la literacidad se hace evidente que los sujetos que se relacionan con la cultura letrada a través de la lectura, escritura o la oralidad hacen parte de ideologías contenidas en los discursos que se encuentran reproduciendo; es decir, los sujetos que desarrollan estas actividades, no solamente son poseedores de la capacidad intelectual necesaria para llevar a cabo un proceso de decodificación, sino que al mismo tiempo reproducen “un conjunto de valores, creencias y prácticas indispensables para adoptar y actuar una identidad dentro de discursos sociales específicos” (Gee, como se cita en Hernández, 2019).

Con respecto a la dimensión ideológica de los discursos, Street (1993) explica que, al comprender la textualidad desde la óptica de las prácticas sociales,

se reconoce que las instituciones y el Estado privilegian la reproducción de discursos que otorgan legitimidad de unas ideologías sobre otras. Tal es el caso, por ejemplo, del sistema educativo de países como México, en donde durante mucho tiempo se ha evaluado la comprensión lectora de los estudiantes de educación básica y media superior a partir de pruebas estandarizadas que surgen y se planean con base en parámetros homogéneos los cuales evalúan determinadas formas de interpretación textual a las que no tienen acceso de manera equitativa toda la población estudiantil.

2.2.4. Prácticas y eventos letrados

Como se señaló anteriormente, desde las propuestas teóricas de los NEL el concepto de literacidad hace referencia a los usos sociales que los sujetos le dan a los textos; sin embargo, para el estudio de las literacidades, autores como Barton y Hamilton (1998), Street (1993) y, de manera contemporánea, Cassany (2006) y Kalman (2003), han propuesto el concepto de práctica letrada como una unidad básica de análisis útil para estudiar el desarrollo de las literacidades en las diferentes comunidades. De esta manera, dicho concepto se refiere a:

las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita, en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida. En el más sencillo de los sentidos, las prácticas letradas son lo que la gente hace con la literacidad. Sin embargo, dichas prácticas no son unidades de comportamiento observables, ya que también implican una serie de valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales. (Barton y Hamilton, 1998, p. 113)

Por tanto, según la definición anterior, las prácticas letradas son difíciles de percibir debido a que no se pueden reducir únicamente a unidades de comportamiento pues en estas se involucran también distintas formas del pensamiento de los sujetos, tales como sus valores, intereses o motivaciones. Además de la anterior, otra característica de las prácticas letradas es que se encuentran socialmente organizadas y culturalmente reguladas (Kalman, 2003); es decir, no se producen de manera aislada, sino que se configuran en función de normas y expectativas compartidas dentro de contextos socioculturales específicos.

Por consiguiente, Bayerque et al. (2022) señalan que, si bien es frecuente encontrar estudios que tomen como objeto la lectura y escritura en el contexto académico, no es igualmente habitual encontrar estudios que analicen las prácticas de lectura. Según las autoras, esto se debe “a la dificultad epistemológica de acceder a un objeto evanescente, que se da en un aquí y un ahora del cual no suelen quedar registros” (p. 125); de esta manera, analizar las prácticas de lectura como parte del concepto de prácticas letradas resulta una labor compleja, pues implica estudiar aspectos perceptibles e imperceptibles de una práctica social.

A su vez, Rockwell (2001) ahonda en la dificultad de examinar las prácticas de lectura y reconoce la complejidad de esta tarea debido a que en este tipo de estudios habría que considerarse el análisis de “la materialidad de los impresos, las maneras de leer, las creencias de la lectura y la producción oral que acompaña el acto de leer” (p. 16). Así, para aproximarse a la comprensión de las prácticas

letradas, los NEL han propuesto el concepto de evento letrado; este hace referencia a aquellas situaciones en que las prácticas letradas son observables y se puede definir como “cualquier ocasión en que un texto escrito es esencial a la naturaleza de las interacciones de los participantes y sus procesos interpretativos” (Heath, 1982b, p. 50).

El concepto de evento letrado hace referencia a aquellas actividades que llevan a cabo los sujetos en torno a los textos escritos, por ejemplo, la lectura, la escritura o los discursos que se materializan oralmente en referencia a algún tipo de texto escrito. Sobre el análisis de los eventos letrados Hernández y Hernández et al. (2017) señalan que es posible conocer el nivel micro de una práctica letrada a través del análisis de los eventos cotidianos que involucran a los textos escritos a partir de considerar tres dimensiones fundamentales: las reglas subyacentes que regulan la interacción con los textos, los materiales escritos que median dichas prácticas y los modos de relación que los sujetos establecen con ellos.

El análisis de los eventos de lectura en la vida de los individuos permite una aproximación al conocimiento de las prácticas letradas de las comunidades; a su vez, esto facilita la comprensión de las literacidades en el desarrollo de una comunidad, por ejemplo, de las comunidades educativas. En este sentido, el estudio de dichos eventos posibilita, además de lo ya descrito, conocer las dinámicas sociales, culturales e ideológicas que se desarrollan en torno a los textos y artefactos letrados empleados en la cotidianidad de los individuos.

2.2.5. Relaciones de poder simbólico en el campo educativo: prácticas letradas dominantes y vernáculas

Las relaciones y prácticas que se desarrollan en el campo educativo se encuentran condicionadas por diferentes estructuras sociales las cuales determinan las acciones de quienes participan en ellas; de esta manera, resultaría ingenuo pensar que, con respecto a las prácticas letradas, los sujetos y las instituciones interactúan de manera neutral. Por el contrario, en el contexto educativo se desarrollan relaciones de poder que validan, legitiman e imponen unas prácticas e ideologías por encima de otras.

El tipo de poder que se despliega en el campo educativo se categoriza, en términos de Bourdieu y Passeron (1970), como poder simbólico; es decir, en este contexto la violencia no actúa mediante la imposición de la fuerza física, sino a través de la imposición y legitimación de símbolos, significados, lenguaje, valores y formas de ver el mundo. Para estos autores, la acumulación de los diferentes tipos de capital (económico, cultural, social y simbólico) representan una ventaja para los agentes que los poseen, a su vez la acumulación de capital por parte de los agentes o grupo de agentes les otorga ventaja en la legitimación de las características propias de una determinada clase social.

El mecanismo a través del cual los agentes interiorizan las prácticas sociales aceptadas como legítimas en un campo social determinado es señalado por Bourdieu como habitus; a partir de esta noción, el autor explica cómo a través de diferentes procesos de naturalización los sujetos incorporan disposiciones que los llevan a percibir como habituales y legítimas algunas prácticas sociales. De

esta forma, los sujetos van interiorizando determinadas formas de desenvolverse en los distintos campos sociales asimilando las estructuras sociales objetivas hasta aprehenderlas de manera interna.

Así, al analizar el campo educativo es posible señalar la función que cumplen las estructuras sociales objetivas las cuales ejecutan mecanismos diversos para establecer conocimientos y prácticas académicas y sociales que favorecen la reproducción de una clase social como legítima. De esta manera, Bourdieu y Passeron reconocieron a toda acción pedagógica como violencia simbólica, ya que como mecanismo la escuela se desarrolla a partir de la interacción de dos grupos protagónicos: estudiantado y profesorado, los cuales sostienen una relación de poder desigual.

Además de lo anterior, el sistema educativo como estructura estructurante, se afianza a través de discursos que se constituyen a partir de mecanismos que instauran como superior los discursos propios de una clase social; a partir de ello, los estudiantes, agentes sometidos por el poder desigual, desestiman sus prácticas personales para adoptar aquellas que les son enseñadas en el contexto académico. Este es un proceso de violencia simbólica, el cual paulatinamente es interiorizado por los estudiantes quienes posteriormente reproducen los discursos, las prácticas y las ideologías que les son enseñadas como legítimas.

Como parte de la configuración social el sistema educativo construye su estructura a partir de relaciones asimétricas de poder en las cuales se privilegia la reproducción de determinadas formas de leer y escribir. A través de elementos como el currículo, los libros de texto, los discursos que los docentes construyen al

impartir sus clases, entre otros., la escuela reproduce determinadas prácticas letradas que se reconocen de manera institucional como correctas. A estas prácticas letradas que son enseñadas y avaladas por la institución de la escuela se les conoce como prácticas letradas dominantes (Barton y Hamilton,1998; Martos García, 2010, Eisner e Iparraguirre, 2023; Cassany, 2006); al respecto Barton y Hamilton (1998) señalan que:

Existen dominios en los que las prácticas de literacidad son moldeadas de manera deliberada con el objetivo de configurar patrones regulares de aprendizaje y uso de la literacidad. Tal es el caso de las instituciones escolares, que tienden a modelar formas particulares de literacidad, apoyadas en las pautas más dominantes de la comunidad. (p. 113)

De esta forma, los usos y sentidos que el sistema educativo otorga a las prácticas letradas dominantes dejan de lado las formas individuales que los estudiantes dan a la lectura y escritura, las cuales han sido formadas en diferentes dominios extra escolares como el de la familia y el de la comunidad; Martos (2010) señala que “la escuela criba y valoriza una [sic] determinadas prácticas y excluye o desprecia otras” (p. 203). Con respecto a las prácticas dominantes de lectura que desarrollan los estudiantes en el campo académico, estas se orientan hacia el cumplimiento de las exigencias institucionales las cuales generalmente relacionan la lectura con la reproducción y memorización de lo leído.

Por su parte, Hernández (2019) reconoce que, en el desarrollo de prácticas letradas dominantes, como la lectura y la escritura que se desarrollan a partir de la enseñanza institucional, se encuentran relaciones de poder y de dominación

que tienen un trasfondo político. Dicho autor reconoce las dificultades de algunos grupos sociales para acceder a discursos que pertenecen a una clase social distinta a la propia, así como también, señala que:

en la vida social hay una lucha sobre cómo deben entenderse las cosas (incluyendo personas, objetos, palabras y textos), por lo que se diseñan y diseminan políticas de representación o construcción de discursos que no reflejan la realidad como si fuesen espejos, sino que son artefactos de lenguaje mediante los cuales se construye la realidad que declaran reflejar (por ejemplo, los discursos sobre el analfabetismo, sobre la lectura, o sobre el inglés como la única lengua franca). (p. 9)

Autores como Hernández (2019), Barton y Hamilton (1998) y Eisner e Iparraguirre (2023), reconocen que en los sujetos se desarrollan múltiples literacidades, las cuales dependen de los dominios en los que los individuos usan la lectura y la escritura, así como los propósitos por los que desarrollan prácticas letradas; ante esto, dichos autores señalan que, además de las dominantes, los sujetos desarrollan prácticas vernáculas, las cuales surgen de manera alterna a las características instauradas por las instituciones sobre lo correcto al leer y escribir.

Así, las prácticas letradas vernáculas se relacionan con los dominios cotidianos de los sujetos, los cuales no están mediados por las reglas institucionales o académicas; este tipo de prácticas se relacionan con el día a día de los individuos y, según Cassany, Sala y Hernández (2008), se refieren a lo que hacen los sujetos por cuenta propia con la lectura y escritura “al margen de lo

establecido por las instituciones sociales (educación, ley, religión, trabajo, periodismo)” (p. 5). Las prácticas letradas vernáculas surgen en la cotidianidad, es decir, se relacionan con el día a día de los individuos; debido a su relación con la cotidianidad, las prácticas letradas vernáculas se relacionan estrechamente con diversos sistemas semióticos como por ejemplo con sistemas que despliegan elementos visuales, con lo oral y con las matemáticas (Cassany, Sala y Hernández, 2008).

A pesar de que las prácticas dominantes y las prácticas vernáculas pudieran conceptualizarse a partir de características opuestas, el sujeto que accede a la cultura escrita puede desarrollar una o la otra, dependiendo del ámbito en el que se encuentre o el propósito que busque cumplir. En el marco de los NEL el concepto de dominio es relevante pues se relaciona estrechamente con los intereses que los usuarios de la lengua tienen al emplear los textos escritos y con las características de las prácticas que desempeña en cada situación; al respecto, Barton y Hamilton (1998) explican que los dominios “son contextos estructurados y modelados dentro de los cuales la literacidad se usa y se aprende” (p. 117).

A partir de lo anterior, las acciones que los sujetos desempeñan dentro de cada dominio no son aleatorias o casuales, sino que, a partir de las características históricas y estructurales de cada dominio, los sujetos llevan a cabo expresiones particulares de prácticas letradas. De esta manera, aunque teóricamente los conceptos de prácticas letradas dominantes y prácticas letradas vernáculas se constituyan como elementos divergentes, en la realidad los usuarios llevan a cabo ambos tipos de prácticas sin que estas estén categóricamente separadas todo el

tiempo; más bien dependerá del dominio y de sus características para que los usuarios las lleven a cabo. (Barton y Hamilton, 1998; Cassany, 2008)

En síntesis, las prácticas de lectura y escritura que desarrollan los estudiantes en contextos educativos no son neutras ni homogéneas; por el contrario, este tipo de prácticas se configuran a partir de un entramado social que se ha constituido de manera histórica y en donde se relacionan aspectos como el poder, la dominación, la agenda social de las instituciones y aspectos personales de los sujetos, como sus trayectorias individuales. Así, aunque la escuela privilegia la reproducción de formas dominantes de lectura y escritura, los estudiantes son capaces de realizar diversos tipos de literacidades que no siempre corresponden a la norma académica; de esta manera, es posible reconocer que las prácticas de lectura y escritura dominantes y las vernáculas no son mutuamente excluyentes, sino que coexisten y se articulan de manera situada en la experiencia de los sujetos.

2.2.6. La lectura en el contexto escolar de la Educación Media Superior: una aproximación desde el Marco Curricular Común y la Nueva Escuela Mexicana

A lo largo de la historia de la educación básica en México la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura han sido una preocupación permanente del sistema educativo; a través de su historia curricular, ha permeado la preocupación por incidir en las habilidades relacionadas a la lectura y escritura, principalmente en los estudiantes de primaria y secundaria. Similar a la preocupación sostenida en estas etapas, en la Educación Media Superior (EMS) también se han realizado

diversos esfuerzos institucionales desde el marco curricular y a nivel operativo que se han propuesto mejorar las capacidades de los estudiantes para leer y producir textos escritos, sobre todo de textos de carácter científico y académico.

Por otro lado, Zavala (2019) señala que el modelo tradicional desde el que se ha abordado la enseñanza de la lectura en la EMS, el cual se fundamenta en el concepto de competencia lectora, contribuye a pensar en la lectura desde una perspectiva neoliberal, en la cual se valora más el aspecto cuantitativo que el aspecto cualitativo de las actividades escolares. Partir de la concepción de competencia lectora resulta problemático para países latinoamericanos como México, en donde las desigualdades sociales alcanzan la realidad de los estudiantes que llegan a las aulas, ya que se asume que los y las estudiantes han recibido el mismo acceso a experiencias culturales y sociales².

Ante esta problemática, paulatinamente e impulsado por cambios políticos en el país, en México el discurso institucional sobre la enseñanza de la lectura en la escuela promovido desde el marco normativo de la educación media superior, ha ido cambiando; de esta manera, la transición hacia una concepción sociocultural del concepto de lectura en el contexto escolar comenzó de manera oficial en el año 2019 con el surgimiento de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), así lo señala Silva (2025):

² Zavala (2019) señala que enseñar sobre lectura a partir de conceptos como el de conocimiento previo representa una perspectiva que se asume que todos los estudiantes llegan a la escuela con las mismas experiencias.

Aunque el artículo tercero constitucional ha tenido once reformas desde los periodos que van del año 1917 al 2019, solamente en siete de ellas se decidió hacer adecuaciones a los planes y programas de estudio [...] Entre las más importantes de las anteriores, se encuentran las reformas de 1976-1982 y 2019, pues ellas marcaron giros importantes en la educación nacional, al introducir los conceptos de calidad educativa y literacidad, respectivamente (p. 7).

De esta forma, pese a que fue en el año 2019 que se oficializó en el artículo 3° de la Constitución mexicana un cambio en el discurso sobre paradigma de la enseñanza en la educación, derivado de la pandemia por COVID-19, fue hasta el año 2022 que dichos cambios se publicaron en el Diario Oficial de la Federación (DOF) bajo el Acuerdo 14/08/22. Por su parte, la implementación de la NEM en la EMS no se dio al mismo tiempo que en la educación básica, sino de manera posterior, a través de un proceso gradual en el que paralelamente coexistían en el entorno escolar de la EMS tanto el MCC implementado por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) desde el 2008, como los principios del proyecto educativo de la NEM que ya se habían comenzado a implementarse en educación básica.

A pesar de esta situación, desde el año 2019 la SEP emprendió un proceso de consulta y análisis con docentes y directivos de la EMS en donde se buscaba dar forma a la normatividad para desarrollar los criterios de la NEM en la EMS (Arroyo y Pérez, 2022); los resultados de esta consulta contribuyeron a la reformulación del modelo educativo, el cual fue formalizado mediante su

publicación en el DOF, bajo el Acuerdo Secretarial 09/08/23. En dicho Acuerdo Secretarial, se fundamenta la necesidad de un cambio en cuanto al diseño de políticas públicas en relación a la EMS, ya que según lo señala el documento, el modelo educativo anterior no tomaba en cuenta:

[...] las diferencias entre niveles, entornos, edades y condiciones socioeconómicas de adolescentes, jóvenes y personas adultas que asisten a las instituciones de dicho tipo educativo, ni las razones académicas y escolares del rezago educativo, el abandono escolar y el rechazo por exclusión educativa. (SEP, 2023).

A partir de ello, en el Marco Curricular Común que corresponde a este nuevo modelo educativo, el concepto de competencia deja de ocupar un lugar central en el discurso normativo sobre el quehacer académico; por el contrario, a través del documento base para el Rediseño de Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, la SEP señala que constituir un modelo educativo con base en la enseñanza y aprendizaje de competencias resulta inadecuado en aspectos como la evaluación y la claridad de las rutas didácticas que se tendrían que realizar para enseñar competencias con atributos abstractos (SEP, 2022).

Los cambios paradigmáticos que se dieron en el modelo educativo impactaron la manera en la que se concebía desde el ámbito institucional la lectura y su enseñanza en la EMS. Así, al comparar el discurso que se construye en torno al concepto de lectura en el MCC correspondiente a la RIEMS (2008) en contraste con el MCCEMS (2023), es apreciable la transición de la visión que concebía a la lectura como un instrumento hacia una perspectiva social vinculada

con las identidades comunitarias de los agentes que intervienen en el campo educativo.

De esta manera, al descentralizar la importancia del concepto de competencia lectora, emergen por primera vez en el MCCEMS (2023) las referencias al concepto de literacidad, al entender la lectura como una práctica social contextualmente situada. Al respecto, Velázquez y Flores (2024) señalan que en México la primera vez que apareció el concepto de literacidad en el discurso normativo relacionado con la educación fue en el año 2019, con la modificación que se hizo al artículo 3° constitucional; sin embargo, esta modificación hacía referencia únicamente a la literacidad en etapa de preescolar, primaria y secundaria, no se vinculaba aun a este concepto con la Educación Media Superior. Es hasta el Marco Curricular Común publicado durante el año 2023 que se hace referencia a la literacidad en relación a la EMS.

Sobre el abordaje explícito que se da en relación a la lectura como contenido disciplinar y no únicamente como una herramienta empleada para acceder a conocimientos de otras áreas, el programa de estudios que se deriva del MCCEMS (2023) plantea actividades académicas que reconocen los diversos contextos en los que se enraízan los diferentes usos del lenguaje. De esta forma, al hablar sobre la relación del lenguaje con la cultura de una comunidad, al reconocer a los estudiantes como seres sociales y al vincular los conocimientos académicos con la cultura de las comunidades académicas, en el MCCEMS se promueve la perspectiva sociocultural sobre la literacidad, en donde la cultura

escrita toma sus características no solo a partir de las relaciones intertextuales sino también de los usos sociales que se le da a la palabra escrita y a la oralidad.

Ahora, a pesar de que actualmente el discurso normativo e institucional que se establece en la Nueva Escuela Mexicana en relación a la enseñanza de la lectura en la Educación Media Superior se posiciona desde un marco sociocultural, analizar cómo se operacionaliza este discurso en las aulas de los planteles abre interrogantes sobre las formas en que los estudiantes perciben y practican la lectura en el contexto académico. De esta forma, si bien concebir la lectura bajo una óptica distinta a la que ofrece el constructo de competencia lectora representa un avance en materia de igualdad en el acceso a la educación, existen otros elementos que entran en juego al momento de analizar cómo se llevan a cabo las prácticas de lectura en el contexto de la escuela a partir de una concepción sociocultural.

Así, elementos como la familia y la propia trayectoria académica de los estudiantes de bachillerato, la cual tiene su anclaje en el modelo de competencias que se desarrolló durante los periodos en los que ellos cursaban la educación primaria y secundaria, intervienen a la hora de desplegar sus prácticas en relación a la lectura. Dichas experiencias previas contribuyen en la formación de la representación social de los estudiantes hacia el objeto de la lectura en la escuela y, por consiguiente, se expresa en las formas que eligen para caracterizar sus prácticas.

Por lo anterior, aunque los cambios en relación al discurso que se elabora en torno a la idea de literacidad y de lectura en la escuela a nivel normativo son

importantes, es necesario considerar que en la configuración de las prácticas de lectura también intervienen elementos de carácter social, cultural e histórico que trascienden lo prescrito en el currículo. De esta manera, analizar la trayectoria histórica sobre cómo el discurso institucional conceptualiza a la lectura contribuye a identificar aquellas características de las prácticas lectoras que son configuradas a partir de la influencia de los discursos escolares oficiales.

III. Metodología

3.1. Enfoque metodológico

Debido a su utilidad para incursionar en la cotidianidad de una comunidad y en las dinámicas sociales de sus integrantes, así como también por las herramientas propias de este enfoque, las cuales facilitan responder a interrogantes como “¿qué pasa aquí y por qué?” (Mata, 2022, p. 249), la presente investigación se enmarca en un enfoque de investigación cualitativo. En relación al estudio de las prácticas sociales, en este caso aquellas vinculadas a la lectura, el enfoque cualitativo permite un acercamiento a comprender los vínculos entre las personas y la lectura en su vida diaria, así como la experiencia y los discursos que se construyen en relación a esta, de las personas al realizar prácticas lectoras y eventos lectores en su día a día.

En consideración a la perspectiva sociocultural desde la que se analizan las prácticas de lectura en el presente trabajo, el método cualitativo permite explorar el objeto de la lectura en su dimensión social; además, este método aporta información que trasciende aspectos como la cantidad de libros que se leen en una comunidad o el total de reactivos correctos que puntúan la comprensión lectora de los estudiantes en pruebas estandarizadas. Por ello, en su recopilación de investigaciones sobre sociología de la lectura, Lahire (2004) insiste en la idoneidad del enfoque cualitativo para el estudio de la lectura y de sus prácticas, cuando se les entiende desde el paradigma sociocultural.

Por otro lado, cabe señalar que esta investigación se sitúa desde una perspectiva interpretativa, ya que asume que las prácticas lectoras adquieren significado en función de los contextos socioculturales en los que los estudiantes se desenvuelven. A partir de esto, la realidad social no se entiende como una entidad fija y objetiva, sino como una construcción simbólica elaborada por los sujetos a través de sus experiencias, interacciones y formas de participación cultural (Denzin y Lincoln, 1994).

3.1.1. Diseño

En relación a las preguntas y objetivos que se plantearon como medulares, la presente investigación se planteó como un estudio de caso, esto debido a que se desarrolla en un contexto particular y delimitado: la Unidad Académica Preparatoria Central. Así, el interés de las indagaciones no buscó producir información representativa sobre las prácticas lectoras de todos los estudiantes de Educación Media Superior, sino en comprender cómo dichas prácticas se configuran en un espacio escolar específico, considerando las dinámicas socioculturales que atraviesan la experiencia cotidiana de los estudiantes. A pesar de lo señalado, no se excluye la posibilidad de que los hallazgos aquí expuestos resulten transferibles a contextos con características similares al estudiado.

Aunado a lo anterior, en relación con el paradigma sociocultural adoptado, se optó por un estudio de caso de corte cualitativo con aproximación etnográfica, centrado en la Unidad Académica Preparatoria Central. Este diseño permitió observar de manera situada los usos individuales y colectivos de la lectura, así como las identidades y representaciones que las y los estudiantes construyen en

torno a sus prácticas lectoras (Martos, 2010). No se trata de una etnografía en sentido estricto, en tanto no se buscó reconstruir de forma holística la cultura escolar ni se realizó una inmersión prolongada en todos los escenarios del plantel (Guber, 2011), sino que se retomaron principios y técnicas etnográficas como la observación participante, el registro denso en diario de campo y las entrevistas semiestructuradas como estrategia metodológica para desarrollar una aproximación interpretativa a las prácticas lectoras en un caso específico.

3.2. Métodos, técnicas y/o instrumentos

Sobre las características que definen los datos de naturaleza cualitativa, Quecedo y Castaño (2002) señalan la naturaleza polisémica de los fenómenos que se estudian con diseños metodológicos cualitativos; de esta forma, para llevar a cabo una aproximación comprensiva al campo de estudio, los autores proponen que se empleen instrumentos de recolección que permitan dar cuenta de una realidad que es contextual y propia de una comunidad, la cual puede tener elementos transferibles a otras comunidades pero no de manera generalizante. En consideración a lo anterior y acorde a las preguntas de investigación y objetivos del presente estudio, se emplearon tres tipos de instrumentos para recolectar información:

- a) Observación participante: Según lo señala Jociles (2018), se entiende por observación participante a la “técnica de producción de datos consistente en que el etnógrafo observe las prácticas o el ‘hacer’ de los agentes sociales” (p. 126), las cuales se desarrollan en los contextos naturales de las comunidades observadas y suceden mientras no son objeto de reflexión

por parte de sus miembros; al mismo tiempo, el observador participa en diferentes grados y formas en el desarrollo de las prácticas sociales de la comunidad observada.

- b) Diario de campo: Esta es una herramienta complementaria a la observación, según lo señalan Taylor y Bogdan (1987) las notas provenientes de la observación son una fuente importante para el análisis cualitativo, pues estas representan la materia prima con la que se podrá analizar lo observado, por ello deben de ser precisas y detalladas; las notas deberán incluir todo aquello que el investigador/investigadora recuerde sobre lo observado.
- c) Entrevista semiestructurada: Según Abero et al. (2015) la entrevista permite “extraer información sobre opiniones, creencias, concepciones, estados subjetivos del informante”. En este estudio, se aplicaron entrevistas de tipo semiestructuradas, las cuales se caracterizan porque el investigador cuenta con un guion de preguntas que sirven como una guía en la conversación que sostiene con el entrevistado, sin que estas aporten una estructura rígida a la conversación, más bien representan una ruta inquisitiva que puede cambiar según lo determine la información que proporcione el entrevistado (Abero et al, 2015). En relación a los estudios de las prácticas letradas en comunidades académicas analizadas desde los NEL, Moreno y Ahedo (2024) señalan que las entrevistas semiestructuradas permiten “obtener detalles sobre las experiencias, sentimientos, subjetividades e interpretaciones que la persona tiene de los

fenómenos sociales en los que participa” (p. 233). Por su parte, el guion desde el que realizó la entrevista se construyó con base en las categorías teóricas establecidas por Hamilton y Barton (1998) sobre los conceptos de prácticas vernáculas y prácticas dominantes de lectura, así como también en referencia al trabajo de Dávila (2018), en donde se analizan las prácticas lectoras de un grupo de estudiantes universitarios; posteriormente, las preguntas que integraron el guion del que partió la entrevista semiestructurada fue evaluado por expertos en el área quienes emitieron una valoración sobre el instrumento, lo cual permitió la corrección del mismo previamente a su aplicación.

Por su parte, González de la Torre (2011), en concordancia con Hammersley y Atkinson (1994), señala que estudiar literacidades, prácticas y eventos letrados combinando la observación y la entrevista semiestructurada, además de proporcionar “descripciones de lo que ha ocurrido en un lugar determinado durante un periodo de tiempo”, también hace posible “entender la visión de aquellos que forman parte de ese lugar en ese momento” (p. 35); así, a través del empleo de dichos instrumentos se busca conocer a profundidad el objeto de estudio aquí planteado.

3.3. Sujetos y escenario de la investigación

3.3.1. Muestreo

En el caso de la presente investigación se llevó a cabo un muestreo por conveniencia; este tipo de muestreo es no probabilístico y no aleatorio, los sujetos que forman parte de la muestra son elegidos por quien investiga, a partir de la

disponibilidad de los sujetos para formar parte del estudio (Babbie, 2000; Tamayo, 2004). Según Iker, Sulaiman y Rukayya (2016), la muestra es la selección de una porción de la población total que fue elegida para llevar a cabo un estudio; existen diferentes criterios para determinar qué parte de la población formará parte de la selección de una muestra, los cuales se relacionan al tipo de diseño metodológico adoptado en cada investigación.

Se consideró pertinente al diseño de investigación etnográfico seleccionar un muestreo no probabilístico por conveniencia, pues el propósito no es que la información resultante sea estadísticamente representativa de un grupo social, sino que, al estudiar las prácticas de lectura de una comunidad, parte de los hallazgos obtenidos pudieran ser transferibles para comprender prácticas similares en otras comunidades con relación a la lectura.

3.3.2. Participantes

La selección de los participantes se llevó a cabo según un criterio de disponibilidad, considerando que desde un inicio se acordó con la administración de la escuela Preparatoria Central que solamente se entrevistaría a los estudiantes que no estuvieran realizando alguna actividad académica; a partir de esto, se abordó a aquellos jóvenes que se encontraban en momentos de recreación en las áreas de la escuela en las que se realizó la observación, las cuales fueron la biblioteca escolar, las áreas comunes y la cafetería. El abordaje a los estudiantes comenzaba con la explicación de los propósitos del presente estudio y, posteriormente a esta explicación, se les preguntaba de manera

explícita si estaban interesados en formar parte del mismo a partir de realizar una entrevista.

En la Tabla 1 se muestra un ejemplo del formato en el que se ordenaron los datos sociodemográficos de los estudiantes que participaron en el presente estudio; la tabla con la información correspondiente se encuentra en el ANEXO 2:

Tabla 1
Datos sociodemográficos de los estudiantes entrevistados

Seudónimo	Grado escolar del participante	Edad	Sexo
------------------	---	-------------	-------------

Fuente: Elaboración propia

3.3.3. Escenario

Como ya se ha mencionado, el presente estudio se llevó a cabo en el bachillerato Preparatoria Central, perteneciente a la Universidad Autónoma de Sinaloa. La selección del escenario de investigación se realizó mediante un criterio intencional y no probabilístico, a partir de considerar la pertinencia contextual del escenario para comprender el fenómeno estudiado. Para ello, se consideró que debido a que la Unidad Académica Preparatoria Central concentra la mayor cantidad de estudiantes inscritos en comparación con el resto de los bachilleratos de este subsistema, habría posibilidad de observar diversidad en las formas de relación de los estudiantes con los textos escritos.

Además, cabe destacar que la Universidad Autónoma de Sinaloa es una universidad pública que cuenta con presencia a lo largo de todo el Estado de Sinaloa; esta universidad se organiza por Unidades Regionales, las escuelas que

se encuentran en Culiacán y sus alrededores pertenecen a la Unidad Regional Centro. Dentro de la oferta académica de la UAS es posible encontrar servicios escolares de preescolar, bachillerato, licenciatura y posgrado; los bachilleratos de la UAS son de tipo general y propedéutico, centrados en una perspectiva constructivista y humanista que rige su modelo de enseñanza (información retomada de la página web de DGEP).

Por otra parte, el bachillerato UAS provee servicios educativos a 56,166 estudiantes, lo cual representa el 43.2% del total de los estudiantes de preparatoria en el estado de Sinaloa. Con respecto a la Unidad Académica Preparatoria Central, esta cuenta con una matrícula escolar de 3543 estudiantes, los cuales se distribuyen en turno matutino y vespertino, en modalidad escolarizada y presencial. La escuela comenzó a brindar servicios escolares desde 1959 debido a una creciente demanda demográfica de jóvenes que buscaban matricularse en el bachillerato; desde el año 2018 esta escuela logró ingresar al Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Superior (PC-SiNEMS), mecanismo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el cual busca evaluar la calidad de los planteles de educación media superior en México.

Otro rasgo a destacar es que la Unidad Académica Preparatoria Central se encuentra ubicada en la zona centro de la ciudad, esto posibilita que los estudiantes de diversas zonas urbanas de Culiacán puedan acudir a ella, pues es una escuela a la que pueden acceder en diversas vías de transporte. Además de esto, en los alrededores del plantel se encuentra el Edificio Central de la Universidad Autónoma de Sinaloa, la Casa de la Cultura, la Galería de Arte Frida

Kahlo y el Centro de Idiomas de la misma universidad, lo cual promueve que en esta área de la ciudad se concentren diversas actividades académicas y culturales.

Finalmente, cabe señalar que esta escuela destaca por contar con diversos espacios para la recreación y el deporte, tales como sus canchas, patios centrales y áreas verdes; esto hace que la escuela se mantenga siempre activa, pues los espacios que la constituyen promueven en los estudiantes el desarrollo de actividades deportivas. La comunidad estudiantil de esta Unidad Académica es muy participativa, pues, tal y como se ha señalado, además de estar vinculados con el deporte, los estudiantes realizan actividades culturales como el desarrollo de diversos clubes.

3.4. Procedimiento

3.4.1. Trabajo de campo y aplicación de instrumentos

Según lo establece Dávila (2018) el trabajo de campo se refiere “al proceso de investigación cualitativa en que se realizaron las actividades experimentales con el trabajo de recolección y registro de información y datos, con el uso de los instrumentos y técnicas seleccionadas”; a partir de esto, a continuación se presenta una descripción de las actividades que se realizaron durante el trabajo de campo en función de cada instrumento empleado para la recolección de datos.

Observación participante: La observación participante estuvo orientada a partir del concepto de evento de lectura, el cual según Heath (Heath, 1982a,

1982b) hace referencia a la dimensión de las prácticas de lectura que son perceptibles. A partir de esto, la observación estuvo orientada a conocer:

1. Las formas en que los estudiantes llevaban a cabo la lectura.
2. Los tipos de textos y materiales que leían.
3. Los momentos de la jornada escolar en los que realizaban prácticas lectoras.
4. Los espacios en los que se desarrollaban los eventos de lectura, distinguiendo entre aquellos que ocurrían dentro y fuera del aula.
5. El grado de mediación presente en las prácticas lectoras, particularmente si estas eran promovidas por docentes u otros mediadores, o si surgían de manera autónoma por parte de los estudiantes.

El proceso de observación se llevó a cabo entre el día 29 de septiembre y el día 14 de noviembre de 2025, en días hábiles (de lunes a viernes), en horario de 9:00 a.m. a 1:00 p. m. Los primeros días en los que se desarrolló la observación en el plantel, las actividades incluyeron una fase de reconocimiento de la escuela en la que se recorrió el plantel y todas sus áreas con el propósito de identificar en dónde se reunían los estudiantes durante el horario escolar y al término de este dentro del límite de la propia escuela. Posteriormente, una vez ubicadas las áreas en donde los estudiantes llevaban a cabo sus actividades en relación a los eventos letrados, el proceso de observación se limitó a lo encontrado: las aulas y el espacio de biblioteca.

De esta forma, el proceso de inmersión en el campo se dio de manera paulatina, ya que al principio los estudiantes reconocían que la actividad que se estaba desarrollando era algo ajeno a las prácticas académicas que se llevan a cabo en su escuela; sin embargo, al transcurrir los días, tanto alumnos como el personal que desempeñaba sus actividades laborales en la biblioteca se fueron mostrando receptivos a entablar conversaciones sobre sus actividades diarias. De esta manera, el acercamiento progresivo favoreció a que se estableciera entre la comunidad de la Preparatoria Central un clima de confianza en donde los estudiantes mostraron apertura a la participación en el presente estudio.

A partir de la observación realizada a lo largo de los días en el plantel, los estudiantes mostraron apertura a que se realizara la observación de las actividades que ellos realizaban en torno a la lectura, como las sesiones del club de lectura en las que pude formar parte una vez que los jóvenes habían reconocido mi presencia como parte del espacio de su escuela y de la biblioteca.

Diario de campo: A partir de la observación realizada, se llevó a cabo la redacción de un diario de campo; las notas del diario se organizaban a partir de los criterios en los que se basó la observación, es decir, en relación a describir y posteriormente explicar a profundidad, con base en lo observado, las características de los eventos lectores de los estudiantes. El proceso de redacción del diario de campo consistió en dos momentos, el primero en la redacción general de los eventos observados durante el día y, posteriormente, en la revisión y análisis de dichas notas. Además de lo anterior, en los eventos que así lo permitieron, se adjuntaron a las notas del diario de campo imágenes

representativas de los eventos descritos. La incorporación de imágenes al diario de campo resultó muy útil en el proceso de análisis e interpretación, ya que a partir de estos documentos se pudieron materializar los eventos de lectura, los cuales tienen por característica ser efímeros; de igual forma, las fotografías de los materiales que los estudiantes permitieron ampliar el entendimiento sobre cómo los estudiantes construyen el sentido de lo leído.

Entrevistas semiestructuradas: Antes de aplicar la entrevista en la Unidad Académica Preparatoria Central, se realizó un pilotaje del instrumento en un escenario con características similares a las de este plantel. El propósito de dicho pilotaje fue conocer si el lenguaje utilizado en las preguntas era claro y comprensible para los estudiantes, así como también se buscó identificar posibles ambigüedades, dificultades de interpretación o aspectos con la posibilidad de ajuste en la estructura de la entrevista. Con base en los resultados de este acercamiento, así como también, a partir de los comentarios realizados por los expertos evaluadores, se adaptó la guía de preguntas en las que se basó la entrevista.

Posteriormente, una vez en el escenario seleccionado para el desarrollo del presente trabajo, las entrevistas se llevaron a cabo a partir de la disponibilidad del estudiantado, lo cual ocurría durante el receso escolar (9:45 a.m.) y el horario de salida (12:30 p. m.). En total se recabaron 21 entrevistas a estudiantes de primero, segundo y tercer grado, adolescentes que oscilan entre los 15 y los 17 años quienes se encontraban inscritos en la Unidad Académica Preparatoria Central como estudiantes de asistencia regular a la misma institución; a

continuación, se presenta el formato que se siguió para ordenar la información referente a la calendarización de las observaciones y entrevistas, mientras que en Anexo 2 se puede localizar la información completa:

Tabla 2

Calendarización de observación participante y entrevistas realizadas en la UAPC

Fecha	Observación participante	Cantidad de entrevistas por día
-------	--------------------------	---------------------------------

Fuente: Elaboración propia

Las entrevistas concluyeron una vez que los estudiantes comenzaron a presentar relatos reiterativos sobre las formas de interacción con los textos escritos. En relación con esto, a partir de lo señalado por Bertaux (1999), se considera que cuando “el investigador o el equipo tiene la impresión de no aprender nada nuevo” es porque se ha alcanzado un punto de saturación teórica (p. 7), por lo que con base en esto se determinó que la información obtenida mostraba la diversidad de las prácticas lectoras de la comunidad en la que se desarrolló el trabajo de campo.

El acercamiento a los estudiantes entrevistados se dio en las áreas de la biblioteca escolar, áreas comunes y cafetería; una vez explicado el propósito del estudio y con su autorización verbal, se procedió a explicarles que nuestra conversación sería grabada en audio. El guion explicativo de los detalles de la grabación, donde además se explicaba a los estudiantes los criterios de anonimato y confidencialidad de sus datos personales de identificación aparece en el ANEXO 1, además de que bajo autorización de los informantes se repitió al

iniciar las entrevistas y quedó registrado en audio y posteriormente en la transcripción de las entrevistas.

A pesar de que el abordaje a los estudiantes no se dio únicamente en la biblioteca, sí se procuró que todas las entrevistas se llevaran a cabo en el área de los cubículos de este espacio pues, debido a que esta es un área que cuenta con instalaciones independientes a las áreas más concurridas, se consideró un ambiente favorecedor para que se estableciera una plática en la que los estudiantes pudieran expresarse libremente sin ser interrumpidos por sus compañeros; de esta manera, las 21 entrevistas recolectadas tienen una duración que va de los 18 a los 40 minutos.

Así, si bien los instrumentos de recolección de datos fueron determinantes para la comprensión de las dinámicas que este grupo de estudiantes desarrollaba en torno a la lectura, las conversaciones informales sostenidas con estudiantes, maestros, maestras y bibliotecarias que diariamente asistían a esta comunidad académica también aportaron información que permitió conocer las diferentes formas en las que se lee en este bachillerato. Las conversaciones informales y la constancia en la asistencia a los espacios de esta escuela contribuyeron a que la comunidad colaborara de manera voluntaria en este estudio; así, en el transcurso de los días, cuando los estudiantes habían empezado a correr la voz sobre este proyecto, aquellos que querían participar acudían a la biblioteca para expresar su deseo de colaborar en el estudio.

3.4.2 Análisis de datos

En el presente trabajo se recuperaron e interpretaron los discursos contruidos por los estudiantes de bachillerato a partir de las entrevistas realizadas y de las notas del diario de campo elaboradas durante el proceso de observación en la Unidad Académica Preparatoria Central. En este sentido, se parte de la noción de que el lenguaje constituye una práctica social que permite aproximarse a problemáticas sociales, culturales y cognitivas presentes en los contextos escolares (Bolívar, 2007).

Por su parte, Calsamiglia y Tusón (1999), señalan que al entender al discurso como práctica social habría que considerar la:

relación dialéctica entre un evento discursivo particular y la situación, la institución y la estructura social que lo configuran. Una relación dialéctica es una relación en dos direcciones: las situaciones, las instituciones y las estructuras sociales dan forma al evento discursivo, pero también el evento les da forma, a ellas (p. 15).

Es decir, el discurso enunciado por un hablante está determinado por su contexto social mismo que, a su vez, se encuentra determinado por los discursos que enuncian los hablantes; reconocer esta relación dialéctica significa que el lenguaje no solo representa la realidad social, sino que también la construye. Esta idea también fue abordada por Gee (1999), quien explica que, cuando los hablantes enuncian un discurso de manera oral o escrita, “diseñamos lo que hemos de decir para encajar en la situación en la que nos estamos comunicando. Pero, a la vez, cómo hablamos o escribimos crea esa situación específica (p. 10)”.

En relación con la presente investigación sobre las prácticas de lectura de un grupo de adolescentes, la interpretación de los discursos construidos por los estudiantes, así como de las observaciones realizadas en el contexto escolar y el diario de campo derivado de la observación, permitieron comprender cómo estas prácticas se configuran social y culturalmente. Por otro lado, a través de este proceso analítico se buscó identificar, no solamente los contenidos explícitos de las prácticas lectoras, sino también los significados que los estudiantes les atribuyen, las posiciones desde las cuales narran sus experiencias y las estructuras sociales e institucionales que condicionan dichas prácticas.

3.4.3. Proceso de codificación de los datos

Una vez realizadas las transcripciones de las entrevistas y organizadas las notas provenientes del diario de campo, el procedimiento de análisis comenzó mediante el uso del software ATLAS.ti versión 24. Este análisis se desarrolló en tres momentos articulados.

En primer lugar, se realizó una codificación abierta de las transcripciones y del diario de campo, identificando unidades de sentido relacionadas con prácticas de lectura, eventos letrados, mediaciones docentes, trayectorias lectoras e identidad lectora (Strauss y Corbin, 1998).

En segundo lugar, mediante codificación axial se exploraron las relaciones entre estas unidades, atendiendo a condiciones, interacciones y consecuencias, lo que permitió agruparlas en categorías como prácticas dominantes, prácticas vernáculas, soportes y artefactos de lectura, y representaciones sobre “buen” y “mal” lector.

Finalmente, se llevó a cabo una integración interpretativa en la que dichas categorías empíricas se contrastaron con las nociones teóricas de literacidad sociocultural, campo, habitus y capital cultural, articulando un diálogo sistemático entre datos y marco conceptual.

3.5. Consideraciones éticas

En el presente trabajo de investigación la población a estudiar es una muestra de adolescentes, por ello, es importante considerar la dimensión ética que esto conlleva; al respecto, Cancino y Cancino (2023) explican que, por ser este un tema de debate con corta trayectoria en el área de la investigación cualitativa, los lineamientos siguen siendo difusos, más bien “no existe acuerdo a nivel mundial, en forma y criterios para determinar la capacidad de los adolescentes para asentir y consentir” (p. 105), ya que si bien esta población no es considerada como una infancia, se entiende que habría que consultar a sus tutores al momento de seleccionarlos como participantes en un estudio, pues si bien son capaces de comprender las dinámicas de los instrumentos de recolección de datos, aún no cuentan con la mayoría de edad y, por tanto, no se representan legalmente a sí mismos.

A pesar de que no existe un criterio unívoco para tratar los aspectos éticos de las investigaciones cualitativas cuando la población a estudiar está dentro de la minoría de edad, trabajos como el de Moscoso y Díaz (2018) y el de Cancino y Cancino (2023) aportan a la reflexión sobre este tema y señalan que tendría que ser prioridad en los estudios que se aproximan a estas poblaciones dirigirse de manera reflexiva ante cualquier situación que pudiera comprometer al individuo

que está colaborando con la investigación. De esta manera, la Comisión Nacional para la protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y comportamental, sugiere principios éticos básicos a tomar en cuenta:

- a) Respeto por las personas: este principio considera que todas las personas deben ser tratadas con autonomía y que no se deben vulnerar los derechos de aquellas personas con autonomía disminuida.
- b) El principio de beneficencia: este principio dicta que se debe buscar proveer al máximo los beneficios y de reducir en mayor medida los riesgos que pudieran ocurrir en una investigación.
- c) El principio de justicia: se refiere a buscar que los participantes y las personas involucradas en la realización de un estudio sean tratadas con equidad.

En consideración a los principios éticos básicos expuestos anteriormente para realizar el presente estudio se realizó el siguiente procedimiento:

- Se informó a las autoridades del plantel, mediante un formato de consentimiento informado, sobre los detalles de la investigación y se incluyó el guion de la entrevista semiestructurada, haciendo hincapié en que era una sugerencia que ilustraba el tipo de preguntas que pudieran llegar a plantearse en el proceso de recolección de datos, sin descartar nuevas preguntas relacionadas a las categorías de análisis, anexadas a dicho formato de consentimiento informado.

- Por otro lado, en dicho formato se señaló que al concluir el presente estudio se compartiría con las autoridades escolares los resultados generales de la investigación.
- La participación de los estudiantes en el proceso de las entrevistas fue voluntaria.
- No se interrumpió a los estudiantes en sus actividades académicas; sino que se abordó a aquellos que se encontraran en periodos de recreación.
- Al abordar a los estudiantes, se les dio una charla explicativa sobre las características del presente estudio y, posteriormente, se les entregó un formato de consentimiento informado para ellos y sus tutores.
- Para este estudio se tomaron en cuenta únicamente las entrevistas de aquellos estudiantes cuyos padres consintieron su participación.
- Se les explicó verbalmente a los estudiantes que podían retirarse de la entrevista si así lo consideraban necesario.
- Para cuidar los datos de los estudiantes que participaron en el presente estudio, se cambió sus nombres y no se brindó información personal de ellos más allá del nombre de su escuela.

Estas consideraciones se realizaron con base en los estudios de Moscoso y Díaz (2018) y de Cancino y Cancino (2023) así como en los principios éticos básicos propuestos por Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y Comportamental, publicados por el Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán expuestos en el portal del Gobierno de México.

IV. Resultados y análisis de discusión

En el presente apartado se exponen los resultados derivados del trabajo de campo realizado en la Unidad Académica Preparatoria Central. En primer lugar, se presentan las categorías centrales, las subcategorías y algunos ejemplos de los códigos que sustentan el análisis en esta investigación. Posteriormente, dichas categorías serán abordadas y analizadas a profundidad a lo largo de los distintos apartados que conforman el capítulo de resultados.

Tabla 3

Categorías, subcategorías y códigos resultantes a partir del análisis de los datos

Categorías	Subcategorías	Códigos
Prácticas vernáculas de lectura de los estudiantes de bachillerato	<p>La lectura vernácula y su relación con el mundo digital.</p> <p>Relación de la lectura vernácula con otro tipo de expresiones artísticas.</p> <p>Lectura vernácula, comunidad y relaciones sociales en la adolescencia.</p>	<p>Arte, Cómics, Creatividad, Creepypasta, Dibujos, eBox, ePub, Expresión, Facebook, Instagram, Manga, PDF, Pintura, Poema, Redes sociales y lectura, Relaciones amistosas, Familia, Literatura y cine, Casa, TikTok, Novela.</p>
Prácticas dominantes de lectura de los	Prácticas de lectura de los estudiantes y su	Cultura letrada en el bachillerato, Enseñanza de

estudiantes bachillerato	de relación con la mediación docente La lectura como una práctica obligatoria en el contexto escolar Estrategias de lectura en las aulas de bachillerato	literatura como campo disciplinar, Escritura académica, Lectura, Lectura de materiales impresos, Lectura en la escuela, Libros en formato físico, Libro de texto, Léxico, Copias, Maestro, Ortografía.
Leer en la escuela: articulación entre las prácticas de lectura dominantes y vernáculos en el campo escolar	El acceso a la cultura escrita a través de la lectura en la escuela. La biblioteca escolar Convergencia de literacidades en la biblioteca escolar El círculo de lectura autodirigido	Acceso, Disponibilidad, Biblioteca, Bibliotecaria, Acervo desactualizado, Limitaciones de la biblioteca escolar, Lectura en la biblioteca, Salón de clases, Estrategias de autogestionadas, Lectura vernácula en la escuela, Literacidad dominante, Literacidad múltiple, Lectura vernácula en actividades académicas, Círculo de lectura, Lectura grupal, Exponer lo leído, Relaciones amistosas.

Trayectorias académicas de los estudiantes y su relación con la configuración de las prácticas de lectura en el nivel medio superior	Habitus lector de los estudiantes en relación de sus trayectorias académicas	Inicio de las prácticas de lectura, Trayectoria, Kinder, Primaria, Secundaria Motivaciones para leer, Aburrimiento como motivación para leer, Organización del tiempo, Consecuencias de la su relación con la lectura, Percepción de los beneficios de leer, Utilidad de la lectura, Representaciones sobre la lectura, Buen lector, Mal lector, Formas de leer.
---	--	---

Fuente: Elaboración propia

4.1. Prácticas vernáculas de lectura de los estudiantes de bachillerato

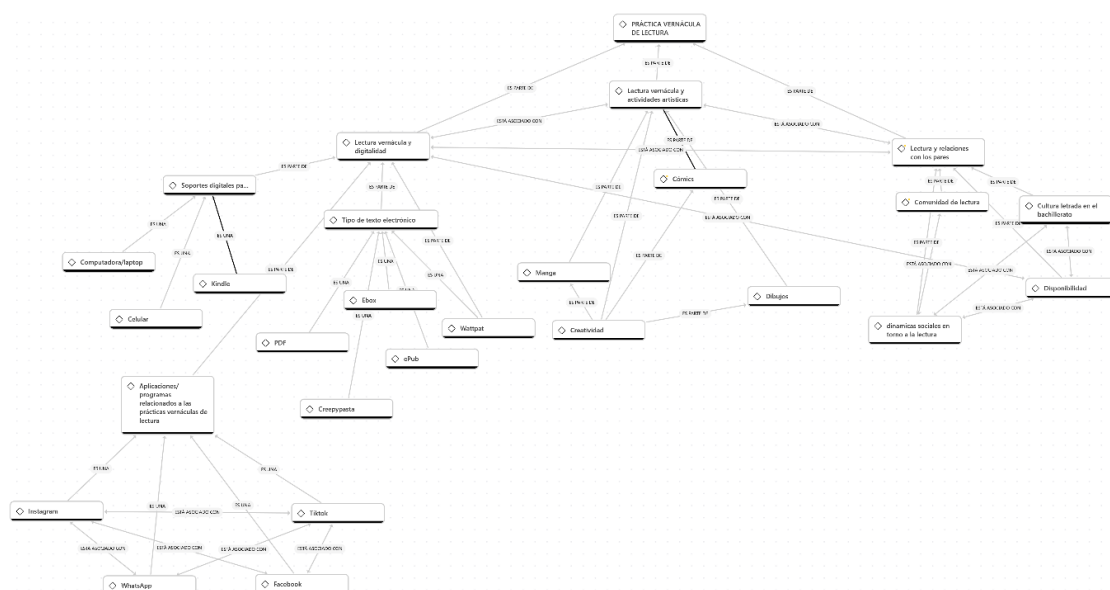
En este apartado se presentan los resultados correspondientes a las prácticas vernáculas de lectura de las y los estudiantes de la Unidad Académica Preparatoria Central. Se entiende por prácticas vernáculas aquellas formas de uso de la lengua escrita que se desarrollan en contextos cotidianos, no regulados directamente por la institución escolar, y que se encuentran ancladas en las trayectorias sociales, culturales y afectivas de los sujetos (Barton y Hamilton, 1998; Cassany, 2006). A partir del trabajo de campo, estas prácticas se analizaron atendiendo a los materiales de lectura empleados, las condiciones de disponibilidad y acceso, los tipos de textos seleccionados y las maneras en que

las y los estudiantes significan y comprenden dichos textos en ausencia de mediaciones docentes explícitas.

Así, a partir del proceso de observación y entrevistas a los estudiantes miembros de esta comunidad, se estableció un acercamiento a las características de las prácticas de lectura que desarrollan los estudiantes cuando no cuentan con la presencia de algún mediador que gestione las características de la actividad lectora. A continuación, se presenta la relación entre las subcategorías que componen la categoría de las prácticas de lectura:

Figura 2

Prácticas vernáculas de lectura de los estudiantes de la UAPC



Fuente: Elaboración propia a través del programa Atlas. Ti

4.1.1. Formas cotidianas de leer

Las prácticas vernáculas de lectura durante la adolescencia se vinculan con la cotidianidad de los sujetos, es decir, con las actividades que estos realizan a lo

largo de su día; así, en su desarrollo no es necesario seguir parámetros que evalúen la cantidad de lo leído, la localización de ideas principales o la dificultad con la que se comprendió el texto. Lo anterior explica por qué, al conversar con los adolescentes sobre sus formas de leer, el discurso que estos construyen muestra una inclinación a la descripción de la lectura de textos que no se vinculan con el contexto académico.

De esta forma, a partir de las descripciones elaboradas por los estudiantes sobre su relación con la cultura escrita, se postula una diversidad de contextos de lectura; el transporte urbano que usan para trasladarse de un lugar a otro, la nevería en la que trabajan después de la escuela o las cafeterías que se encuentran en el centro de la ciudad son algunos de los entornos que les posibilitan su desarrollo como lectores. Todos estos son espacios alejados de la normatividad académica, en donde son ellos mismos los encargados de gestionar los procesos y de llevar a cabo los eventos de lectura.

El terreno de lo vernáculo posibilita a los estudiantes un ejercicio de autonomía, la cual, si bien ha sido configurada en función de las relaciones de poder en las que han participado a partir de su experiencia como agentes sociales, encuentra una posibilidad de desarrollo en la lectura cuando esta no está siendo dirigida por alguien distinta a ellos. Esto se hace evidente en aspectos como las características de la selección de materiales de lectura, los cuales, si bien se encuentran socialmente determinados, responden a los intereses particulares de los lectores al momento de leer.

En relación con lo anterior, en la construcción del habitus lector de los estudiantes se identifican aspectos normativos e institucionales vinculados a la escuela, así como también la presencia de discursos y experiencias que se vinculan con contextos familiares; así, si bien es posible reconocer que el campo de la lectura vernácula posibilita un ejercicio de autonomía, también habría que reconocer que esta autonomía se encuentra moldeada a partir de la influencia de discursos normativos que regulan el desarrollo de estas prácticas.

A continuación, se presenta el relato de la Estudiante 13 sobre su forma de leer y sus intereses personales sobre las temáticas de lectura:

En mis tiempos libres mayormente me la paso trabajando, pero cuando alcanzo a tener algún tipo de tiempo leo o pinto; trabajo en una nevería, cuando ya no llega mucha gente, a veces sí me ponía a leer o llegaban libros que pedía. Siempre me ha gustado la literatura, aparte me ha gustado por una película en la que venía el libro y decían frases de su propio libro de literatura, se llama Violet y Finch. Los personajes tienen un libro y empiezan a decir partes de LAS OLAS de Virginia Woolf. Kafka habla mucho sobre la relatividad, de cómo la gente capta a otros; como en metamorfosis que se convierte en una cucaracha y todo el mundo se aísla, nadie lo quiere ver por su simple apariencia y no sabe si realmente seguir vivo o simplemente está ahí.

Mayormente veo todo de terror, todo de terror o psicológicos, que me pusieran a pensar como uno que es de, ¿qué pasaría si en el mundo ya no existieran los animales y tuvieras que clasificar a personas como comida y

otros como comedores, consumidores? Es un pensamiento de qué hubiera pasado si nunca hubiera, es interesante o si se prohibiera comer animales. (Estudiante 13)

Como se ha mencionado, en la configuración de los estudiantes como sujetos lectores aparecen experiencias que no se limitan al espacio escolar, sino que se articulan a partir del encuentro entre diferentes contextos y discursos. De esta manera, en el relato anterior se hace evidente que la escuela configura una perspectiva sobre el concepto de lectura que se vincula estrechamente con lo literario, pero también, que los estudiantes no se pueden separar de sus experiencias como sujetos sociales e históricos al momento de desempeñar una práctica social como leer.

En síntesis, las formas cotidianas de leer que describen las y los estudiantes (como lecturas en el hogar, en espacios de ocio, en dispositivos digitales y en interacción con amistades y familiares) configuran un repertorio vernáculo que se distancia de las prácticas dominantes promovidas por la escuela. Mientras que en el aula la lectura suele asociarse con tareas obligatorias, libros de texto y evaluación de contenidos, en los espacios cotidianos se vincula con el entretenimiento, la exploración estética, la socialización y la construcción de identidad juvenil. Esta tensión entre las lógicas utilitaria y experiencial de la lectura constituye un eje central para comprender la manera en que las y los estudiantes negocian su lugar como sujetos lectores dentro y fuera del campo escolar.

4.1.2. Aproximaciones a la diversidad textual

Entre los intereses de lectura de los estudiantes de la comunidad analizada se establecen dos líneas de interés temático con respecto a la selección de materiales de lectura; la primera incluye a autores como Virginia Woolf, Frank Kafka, Edgar Allan Poe, Alejandra Pizarnik, Mario Benedetti, Óscar Wilde, Gabriel García Márquez, los cuales se vinculan estrechamente con la literatura canónica

Compré el de Orgullo y prejuicio y creo que se llama 1984. Ahorita estoy leyendo el de Orgullo y prejuicio. No he tenido mucho tiempo, entonces no ha avanzado mucho, pero ese sí lo estoy leyendo, el de 1980 todavía no lo leo. No sé si hay bibliotecas de ese tipo aquí, las que conozco casi siempre son como libros de educación, que no es un tema que me interese mucho por el momento. (Estudiante 10)

Por otro lado, se establece una línea de interés divergente a las formas de literatura canónica en donde se puede localizar a la literatura juvenil, de fantasía, el manga y las historietas:

Mayormente leo mangas. Desde pandemia me aparecían en videos [de redes sociales] y yo los buscaba porque me gusta mucho que tengan dibujos. En celular leo muchos mangas BL que son gays; es lo que más me emociona, pero también leo historias como de la vida real o me gusta mucho también de poderes, como de super héroes, por ejemplo, One Pushman que es un calvo. Me gusta mucho el estilo que tiene, los detalles que tiene, por eso lo leo. Yo había ido a la tienda porque iba a comprar un regalo para una amiga que también le gustaba el manga, pero a ella le

gustaba otro y me gustaba mucho uno que estaba ahí y dije, "Ay, pues es mi oportunidad.", y compré nomás ese. (Estudiante 9)

De esta manera, puede observarse que los intereses temáticos de los estudiantes se configuran a partir de referentes culturales diversos, algunos más cercanos a las formas canónicas de literatura legitimadas por la escuela y otros vinculados a circuitos de lectura divergentes a estas formas de validación institucional. Así, aun cuando los estudiantes pertenecen al mismo plantel escolar, la disponibilidad y el acceso al capital cultural son desiguales, pues sus relatos señalan diferentes tipos de trayectorias lectoras y de modos de aproximación a la cultura escrita.

4.1.3. Soportes de lectura: materiales impresos y digitales

A partir del análisis realizado, en concordancia con Cassany (1998), se encontró que las prácticas vernáculas de los estudiantes de esta comunidad se desarrollan a partir de su encuentro con materiales impresos y digitales. Sin embargo, aunque los jóvenes reconocen la importancia de ambos formatos, el uso de dispositivos electrónicos y de aplicaciones o programas, resulta central para el desarrollo de las prácticas de lectura vernácula.

En el contexto escolar analizado, era frecuente observar diversos eventos de lectura en los que los estudiantes empleaban dispositivos electrónicos, sobre todo en relación a los usos vernáculos; en los escenarios escolares, el uso del celular se postula como una práctica común. Durante los momentos de esparcimiento, mientras transcurría el receso escolar o mientras esperaban la llegada de su próxima clase, los estudiantes usan su celular; en pláticas

informales se reúnen en torno a los tópicos que les ofrecen aplicaciones como TikTok o Instagram.

En las conversaciones con los jóvenes señalan que aplicaciones como las mencionadas han funcionado como un puente a la lectura; estas aplicaciones se han empleado como un dispositivo de exposición en donde se puede recurrir para conocer títulos, autores o aplicaciones desde las que se puede realizar lectura en formato electrónico. Así lo relata la Estudiante 7, quien cuenta cómo inició sus primeros contactos con las prácticas de lectura, sin necesidad de la presencia de un mediador, por recomendación de una amiga:

No, fue creo que a mediados del 2020 o 2019 cuando estaba eso lo de la pandemia. Estaba muy aburrida en mi casa, una amiga me dijo que estaba leyendo, yo le dije, "¿Qué lees? ¿En qué aplicación?" Y me dijo, "Ah, pues si estoy leyendo en Wattpad. Son historias pues así ficticias que ya personajes existentes, o a veces uno inventa sus propias historias." Yo le dije, "Ah, qué padre, pásame la aplicación." Y ella me la pasó, yo ya inicié sesión y empecé leer los libros que estaban ahí, a veces eran cortos, a veces eran fanfics. Y así me hace mi gusto por la lectura. (Estudiante 7)

Los vínculos de los jóvenes con las herramientas digitales representan la posibilidad de disponer grandes volúmenes de materiales de lectura (Kalman, 2003) sin la necesidad de que haya un intermediario que determine las características de esta práctica; así, el espacio de lo digital posibilita el desarrollo de la personalidad de los adolescentes.

4.1.4. La función de los artefactos multimodales de comunicación en relación a las prácticas vernáculas

Las prácticas letradas que desarrollan las y los adolescentes se sostienen en una concepción ampliada de texto que desborda el modelo lingüístico tradicional centrado exclusivamente en lo verbal escrito. En sus relatos, las prácticas vernácula de lectura que desarrollan los adolescentes se singularizan por la predilección de materiales de lectura que presentan características de multimodalidad; es decir, además de ser producciones que se componen de símbolos alfabéticos, también emplean otros recursos semióticos como elementos visuales y, en algunos casos, sonoros, que en conjunto permiten al lector construir significados a través de la integración de diversos sistemas de significación (Flores, 2021). Con este apartado se busca identificar las formas de lectura vinculadas con contextos sociales y culturales extraescolares que están presentes en las experiencias lectoras del estudiantado, así como describir las características de sus prácticas vernáculas de lectura.

Para la semiótica social los signos tienen relación con la realidad a la que se encuentran referenciando, por lo que la potencialidad de significados sería una realidad contextual que estaría sujeta a las características sociales de los contextos en los que se esté desarrollando el acto de la comunicación; de igual forma, esta perspectiva teórica³ reconoce que el lenguaje es solamente uno de

³ Gallegos (2018) señala que la semiótica social es comprendida como una ciencia que estudia los signos en relación a la sociedad en la que surgen; sin embargo, según los

los sistemas semióticos que funciona en relación a otros y que en conjunto estos aportan ápicos a la construcción del significado que pueda construir un individuo (Gallegos, 2018).

Según lo afirma Parodi (2010) “todo texto escrito es esencialmente de naturaleza multisemiótica” (p. 4); al señalar que las sociedades han desarrollado la capacidad de comunicarse a partir de múltiples sistemas semióticos lo que ha permitido “crear cada vez más complejos y completos discursos que permitan la construcción de conocimiento avanzado, así como su transmisión y acceso a través de diversos géneros” (p. 5). De esta manera, las prácticas de lectura que desempeñan los adolescentes muestran una clara inclinación por elegir formas discursivas que entrelazan una diversidad de sistemas semióticos; por ejemplo: historietas, cómics, mangas, etc.

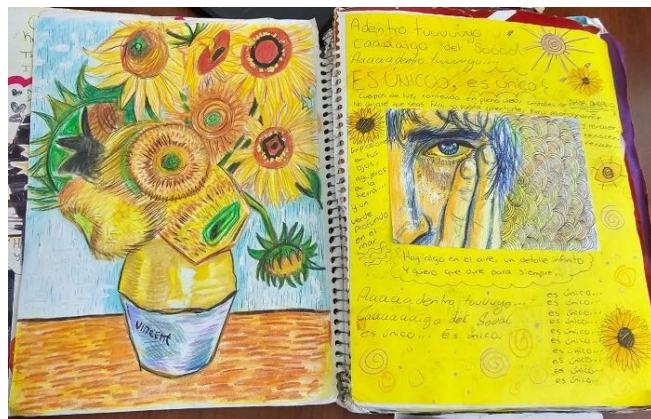
Si bien en la articulación de discursos la conjunción de sistemas semióticos se presentan entrelazados, el comportamiento lector de los estudiantes al desarrollar prácticas vernáculas de lectura en la actualidad se inclina a la predilección de textos característicamente multimodales. Para este grupo de lectores la comprensión es una experiencia que se construye a través de los sentidos; por ello es usual que al momento de elegir qué leer seleccionen textos con características multimodales en donde se relacione la percepción visual y sonora.

enfoques y grados de identificación, algunos autores la enmarcan bajo la etiqueta de teoría, metodología, episteme, marco metodológico, etc.

Por otro lado, otra característica que presentan este grupo de lectores es que su concepción de literacidad conjuga lectura, escritura y prácticas discursivas visuales como el dibujo, el uso de stickers al conversar por redes sociales, los collages, entre otras. Es decir, las prácticas lectoras de los estudiantes no están separadas de prácticas de reproducción como la escritura y la pintura; estas son empleadas como reforzadores de lo que acaban de leer y para ellos son tan importantes como lo que han leído. Tal es el caso de la Estudiante 4, quien se reconoce a sí misma como una joven lectora y señala que en sus tiempos libres elabora ilustraciones con base en sus lecturas las cuales son intervenidas con distintos mensajes relacionados con lo que ha leído. A continuación, se presenta un ejemplo de los textos producidos por esta estudiante:

Figura 3

Girasoles: texto multimodal que presenta ilustraciones y texto escrito



Nota: Elaboración propia a partir de la ilustración elaborada por la Estudiante 4

Figura 4

Ilustración intervenida con texto escrito



Nota: Elaboración propia a partir de la ilustración elaborada por la Estudiante 4

Al conversar con la Estudiante 4 sobre sus prácticas de lectura ella señaló que además de leer acostumbra hacer ilustraciones sobre aquellas ideas que le han llamado la atención a partir de los discursos narrativos que consume, ya sea de textos escritos o películas que ha visto. De esta manera, en las ilustraciones anteriores podemos apreciar tres ejercicios discursivos en donde se emplean sistemas semióticos distintos: la ilustración acompañada de textos escritos y fotografías.

De esta manera, las ilustraciones creadas por la Estudiante 4 son un ejemplo de cómo las prácticas vernáculas de lectura que realizan los adolescentes entrelazan diferentes sistemas semióticos, los cuales están en dependencia al momento de construir el significado de lo leído. Además, según la reflexión de la estudiante al respecto de su comportamiento lector, cuando las prácticas letradas se desarrollan en un campo donde las instituciones educativas pudieran no tener una presencia directa, prácticas como la lectura, la escritura y la pintura se dan de

manera sostenida e independientes a la obligatoriedad de adaptarse a formas canónicas apoyadas por la escuela sobre cómo debe construirse un discurso.

Si bien la influencia de las instituciones educativas se hace presente de manera indirecta en las prácticas vernáculas de lectura, por ejemplo, en la predilección de los adolescentes por géneros narrativos por encima de otro tipo de géneros, los constructos discursivos creados a partir del concepto de literacidad que realizan los estudiantes se alejan de las concepciones canónicas sobre las prácticas de lectura que proponen las instituciones escolares en donde, incluso en la actualidad, continúa imperando la enseñanza de lectura para conseguir “lectores competentes”, estableciendo en el currículo la semblanza del estudiante que cumple con una lista de requisitos y lo acreditan como un buen lector.

Finalmente, al atender la realidad sobre cómo los estudiantes leen implica reconocer que el estudiante es un sujeto social quien es capaz de desarrollar diferentes sistemas semióticos según el contexto de comunicación en el que se desenvuelva. Pensar en lectores competentes tendría que implicar una reconstrucción conceptual constante en donde se incorpore la realidad de las prácticas de lectura de los sujetos en edad escolar; es decir, valorar las prácticas de lectura a partir de la materialización que realizan los sujetos al encontrarse con la cultura escrita. Así, delimitar las características conceptuales que constituyen el significado de ser un lector competente, sobre todo cuando este es adolescente, tendría que contemplar las diversas formas en las que actualmente los sujetos se relacionan con la lectura, por ejemplo, la lectura de textos desapegados al canon

de las textualidades genéricas clásicas, la lectura de materiales en formatos híbridos y la construcción del sentido a partir de textos multimodales.

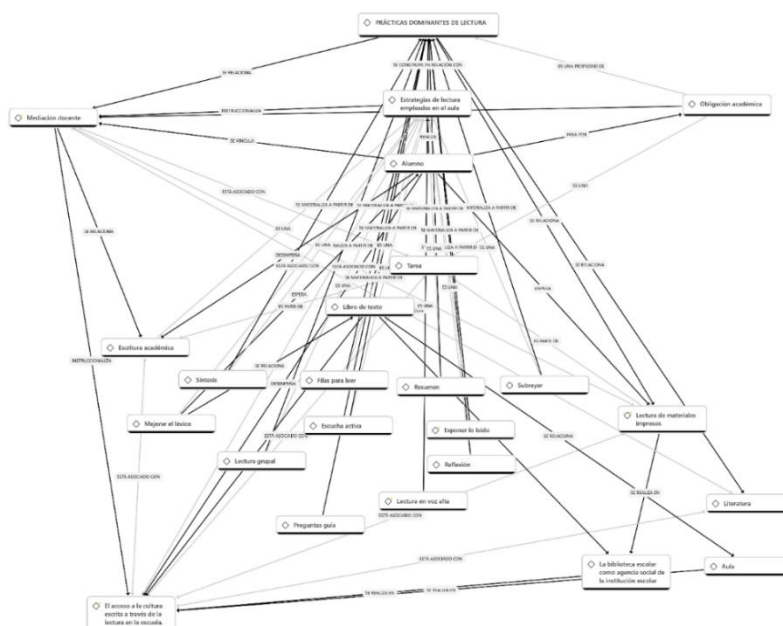
En conjunto, los resultados expuestos permiten afirmar que las prácticas vernáculas de lectura de las y los estudiantes se configuran como un espacio privilegiado para la construcción de identidades lectoras juveniles, en las que se articulan intereses estéticos, vínculos afectivos y formas de participación en comunidades de lectura presenciales y digitales. Estas prácticas, al mismo tiempo que expanden las posibilidades de acceso a la cultura escrita mediante artefactos multimodales y redes de sociabilidad, se encuentran atravesadas por relaciones de poder simbólico, pues muchas de ellas son deslegitimadas o invisibilizadas en el campo escolar frente a las formas de lectura consideradas legítimas por el currículo y los dispositivos de evaluación. La tensión entre reconocimiento e invisibilización de estas literacidades vernáculas será retomada en los apartados siguientes al analizar las prácticas dominantes de lectura y las trayectorias académicas de las y los estudiantes.

4.2. Prácticas dominantes de lectura de los estudiantes de bachillerato

En el presente apartado se exponen los hallazgos correspondientes a las prácticas de lectura que los estudiantes desarrollan a partir de la mediación; para profundizar en esta categoría, se analizan las actividades que los estudiantes realizan cuando la lectura está orientada por la acción docente, ya sea mediante estrategias aprendidas en el ámbito académico o por el carácter obligatorio que caracteriza a las actividades escolares. De aquí que, este apartado tiene por propósito describir y analizar las prácticas de lectura que las y los estudiantes desarrollan en espacios escolares, particularmente aquellas reguladas por la mediación docente y las lógicas institucionales que orientan el uso del libro de texto y otros materiales académicos.

A continuación, en la Figura 4 se exponen las relaciones semánticas que se abordarán a lo largo del presente apartado.

Figura 5
Prácticas dominantes de los estudiantes de la UAPC



Fuente: Elaboración propia a través del programa Atlas. Ti

4.2.1. Prácticas de lectura y su relación con la mediación docente

En el contexto del aula, las prácticas de lectura de los estudiantes se configuran a partir del discurso institucional que se materializa en las orientaciones que realiza el docente sobre qué contenidos disciplinares se abordarán y cómo se abordarán; de esta forma, cuando el docente desarrolla su proceso de enseñanza frente a los estudiantes, representa la postura oficial de la institución, por lo que a partir de su instrucción, los estudiantes se posicionan frente a los conocimientos que les son presentados. En el caso de la lectura, existe una relación estrecha entre la figura del mediador y las características que adopta el estudiantado al momento de llevar a cabo prácticas letradas como leer o escribir.

En el caso del salón de clases, las prácticas lectoras de los estudiantes adquieren las características propias del dominio académico, mismas que generalmente coinciden con la perspectiva institucional y normativa que representa el docente frente a grupo. La manera en la que se emplean las prácticas letradas en el contexto escolar se apega a las características de la literacidad dominante, en donde la lectura y la escritura se emplean con un fin instrumental.

Los relatos de los estudiantes entrevistados hacen evidente que las características de la lectura en el contexto escolar son dictadas, en gran medida, por la mediación docente:

Pues, depende de la clase porque, por ejemplo, yo estoy en sociales, lo cual sí requiere bastante leer, pero hay ciertos maestros que no le toman

mucha importancia. Si acaso es nomás hablar en la clase, pero en las clases que sí le toman importancia la lectura, ¿es si acaso la mitad de la clase? (Estudiante 14)

Las notas del diario de campo elaboradas a partir de la observación de clase también exponen cómo el docente, a través de la instrucción, determina las características de la lectura que desarrollan los estudiantes, así como la selección de los soportes en los que se estará efectuando la lectura. De esta manera, al observar una clase de los estudiantes de tercer grado, el docente daba instrucciones sobre con qué tono de voz se debía efectuar la lectura y cuál sería la estrategia a seguir para efectuarla:

El docente indica “Página 94, ¿Quién tiene voz melodiosa?” una estudiante alza la mano y comienza a leer en voz alta de su libro de texto, la clase guarda silencio y escucha la lectura de su compañera, algunos estudiantes la acompañan leyendo en silencio mientras que otros simplemente escuchan; [...] la lectura es larga, logra atrapar a algunos estudiantes que leen en silencio sin embargo para este punto hay otros estudiantes que ya no leen y solamente escuchan la lectura de su compañera. [22:3 ¶ 4 en 11_05](#)

En la comunidad académica analizada, la lectura en el aula se caracteriza por ser dirigida por el docente, además, se basa en el empleo tradicional de soportes como los libros de texto. Los estudiantes adquieren una posición pasiva de escucha que, en algunos contextos, no les permite relacionar las ideas principales de la lectura con las preguntas hechas por el docente:

El docente pregunta a los estudiantes sobre la lectura, les pide que identifiquen dos conceptos a partir de lo leído: vivir y existir. ¿Cuál era la vivencia que él (el personaje principal) tenía para saber si vivía o existía? El docente continúa haciendo preguntas sobre la historia, pero no todos los estudiantes responden. [22:3 ¶ 4 en 11 05](#)

De esta forma, los eventos de lectura que se desarrollan en el contexto de las clases se encuentran propiciados por los docentes, quienes seleccionan los materiales de lectura y dictaminan las formas en las que los estudiantes tendrán que relacionarse con los textos escritos. Igualmente, en el caso de la observación de clase que se realizó, la docente basó su actividad académica en la lectura del libro de texto:

Al llegar la docente la primera instrucción que dio fue “libro y libreta” posteriormente procedió a saludar “chicos buenos días”; la docente dio instrucción sobre dos páginas del libro, págs. 70 y 71 pero no ahondó en explicaciones sobre cómo abordar el libro. Los estudiantes abrieron sus libros en las páginas que se les habían indicado, aunque algunos sacaron su teléfono celular y tomaron fotos al libro de sus compañeros para trabajar desde la fotografía [...] A la par de que leen, los estudiantes anotan en sus libretas tratando de resolver los ejercicios del libro, sin embargo, también hay quienes consultan su celular.

En este caso en específico, la lectura fue empleada con un carácter instrumental, es decir, en el evento de lectura registrado, la docente promueve una práctica orientada a la obtención de conocimientos; esto limita que los

estudiantes relacionen a la lectura como parte de su contexto, no se promueve el aprendizaje a través del diálogo o el intercambio de ideas con los compañeros, por el contrario, los registros de este evento señalan la centralidad del libro de texto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes mientras que la oralidad y el intercambio de ideas pasan a un papel secundario.

Desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad, estos eventos pueden caracterizarse como prácticas letradas dominantes, en tanto se encuentran moldeadas deliberadamente por la institución escolar con el propósito de configurar patrones regulares de uso de la lectura (Barton y Hamilton, 1998). En ellos, la literacidad se concibe principalmente como una herramienta para acceder a contenidos disciplinares, y la agencia del estudiantado se reduce a seguir instrucciones sobre qué leer, cómo leer y para qué leer. La centralidad de la mediación docente y del libro de texto como fuente principal de información refuerza una visión de la lectura asociada al cumplimiento y a la evaluación, más que a la construcción situada de significados.

No obstante, incluso en estas prácticas dominantes emergen indicios de articulación con prácticas vernáculas. El uso del teléfono celular para fotografiar el libro cuando no se cuenta con el ejemplar impreso, o la consulta de recursos digitales para resolver actividades, muestra que las y los estudiantes introducen estrategias propias de su repertorio cotidiano en el espacio del aula. Estas intervenciones, aunque subordinadas a la lógica de la tarea escolar, sugieren la presencia de formas híbridas de literacidad en las que las prácticas vernáculas se insertan, de manera relativa, en las dinámicas de lectura dominantes.

4.2.2. “Nomás estamos leyendo por orden”: la lectura como una práctica obligatoria en el contexto escolar

Al hablar acerca de las actividades académicas que involucran la lectura, el discurso de las y los estudiantes se orienta de manera recurrente a la dimensión de la obligatoriedad. En sus relatos, la lectura escolar se asocia con la presencia constante de la figura docente y con la lógica de la tarea, de modo que leer en el aula suele entenderse como cumplir una instrucción más que como participar en una práctica significativa. Esta percepción se hace evidente en fragmentos como el siguiente:

La escuela me cansa mucho, me estresa, entonces lo que tiene que ver con la escuela ya como que me quita la energía y no me interesa [...] Siento que cuando obligas a alguien a leer no es divertido, por ejemplo, siento que la escuela por eso no me logra ni atraer los textos porque siento que como es obligado no me logro enganchar. Si a alguien no le gusta leer, pues no tiene que ser obligatorio que lea. (Estudiante 9)

En el fragmento anterior, es posible señalar que la obligatoriedad de la lectura escolar se asocia con aspectos negativos del desarrollo de sus prácticas escolares; por otro lado, el malestar que le genera leer por obligación trasciende, pues según lo refiere, cuando se plantea leer textos que provee la escuela llega a una asociación de la lectura con el sentimiento de estrés. En concordancia con el relato que se presentó anteriormente del Estudiante 15, quien refiere la dificultad que le representa elaborar trabajos académicos que se desprenden de una lectura escolar obligada, el Estudiante 9 también señala que leer por obligación no

solamente resulta poco placentero, sino también se representa en el discurso como una dificultad para su aprendizaje.

Al analizar los discursos contruidos en torno a la lectura escolar, es posible señalar que la obligatoriedad con la que esta se presenta configura una relación distante y poco significativa entre los estudiantes y los textos. Cuando las actividades lectoras dentro del salón de clases se desarrollan como prácticas controladas, los estudiantes establecen vínculos frágiles con los materiales académicos lo que dificulta la construcción de procesos de reflexión y comprensión profunda. De esta manera, los discursos analizados sugieren que, aunque la escuela persigue una lectura comprensiva, crítica y analítica, la lógica de obligatoriedad que caracteriza a estas prácticas limita el alcance de dichos propósitos.

Asimismo, aunque las prácticas dominantes de lectura se desarrollan bajo la mediación docente, esto no garantiza necesariamente una relación reflexiva con los textos. En algunos casos, las instrucciones escolares resultaban insuficientes o poco claras, limitándose a indicar fragmentos o páginas específicas sin ofrecer orientaciones que favorecieran la interpretación, el diálogo o la problematización de los contenidos. Así, la lectura escolar tendía a reducirse a una práctica instrumental orientada principalmente al cumplimiento de la actividad académica.

Desde el marco de las prácticas letradas dominantes, esta configuración resulta coherente con una literacidad entendida como requisito para acreditar contenidos, más que como práctica social situada. Aunque la escuela declara

perseguir una lectura comprensiva, crítica y analítica, la lógica de obligatoriedad que caracteriza a muchas de las actividades lectoras limita el alcance de dichos propósitos: la prioridad se desplaza hacia el cumplimiento de la tarea y la reproducción de la información, dejando en segundo plano la exploración de sentidos y la negociación de significados con otros.

La obligatoriedad también incide en la manera en que las y los estudiantes construyen sus representaciones sobre lo que significa ser lector. En varios relatos, se observa que las experiencias de lectura escolar obligatoria contribuyen a que algunos jóvenes se perciban como “malos lectores” o como sujetos poco competentes para la lectura académica, incluso cuando participan activamente en prácticas vernáculas de lectura en otros contextos. Esta tensión evidencia el peso de las jerarquías simbólicas que distinguen entre las lecturas legítimas (vinculadas al currículo, los libros de texto y los géneros canonizados) y las lecturas que permanecen invisibilizadas dentro del campo escolar.

En contraste con las prácticas vernáculas descritas en el apartado anterior, donde la lectura se vincula con el gusto, la curiosidad y la exploración de materiales multimodales, las prácticas dominantes asociadas a la obligatoriedad se caracterizan por su orientación instrumental y por una participación estudiantil regulada por la autoridad docente. Esta oposición no implica que las y los estudiantes abandonen sus literacidades vernáculas al entrar al aula, pero sí muestra que el reconocimiento y la legitimidad de dichas prácticas se ven limitados por la lógica de la obligatoriedad que rige muchas de las actividades lectoras en la escuela.

4.2.3. Estrategias de lectura en las aulas de bachillerato

Las características que presenta la lectura en el contexto escolar están condicionadas, como se ha mencionado ya, a la perspectiva y los recursos pedagógicos que los docentes operacionalizan en sus clases; a partir de esto, en los relatos de los estudiantes se hace referencia a las estrategias que se siguen en clase para cumplir con los propósitos que se han establecido en las distintas asignaturas.

De esta manera, a partir del análisis del discurso, se encontró que las estrategias de lectura empleadas por los estudiantes durante sus clases se agrupan en tres grandes ejes: a) organización de la actividad lectora, b) verificación de la comprensión y c) reproducción de la información. Se presentan en la siguiente tabla las estrategias de lectura que emplean los estudiantes durante sus clases ordenadas a partir de los ejes identificados:

Tabla **4**
Estrategias de lectura empleadas por los estudiantes en el contexto escolar

Organización de la actividad lectora	Verificación de la comprensión	Reproducción de la información
Lectura en turnos organizada por filas	Reflexión	Explicar oralmente los conceptos
Lectura en voz alta a partir de la disposición de los alumnos para participar en clase	Subrayar	Escritura de textos propios a partir de lo leído
Lectura grupal en voz alta	Localización de ideas principales	Resumen

Leer en silencio de Preguntas guía manera individual	Síntesis
Lectura en voz alta por párrafos	Elaboración de cuestionarios a partir de los textos leídos

Fuente: Elaboración propia

Las estrategias referidas por los estudiantes son correspondientes a la idea del uso de la lectura como una herramienta instrumental; de esta manera, en las clases de bachillerato de la comunidad estudiada los estudiantes refieren que la lectura se emplea como una herramienta de aprendizaje en todas las materias que abarca el Marco Curricular, sin embargo, al llevar esta actividad a la práctica sin instrucción de cómo realizarla y sin referir el propósito inmediato de por qué se realiza, los estudiantes señalan que no en todos los casos en los que se emplea se llega a obtener un conocimiento con base en su uso.

De igual forma, los ejes anteriormente señalados no indican si se realizan o no actividades relacionadas con el momento previo a la lectura; así, como lo señala Ballester (1990), utilizar actividades de prelectura es importante para la realización de la práctica lectora pues ayuda a los estudiantes a poner en contexto la actividad que está por suceder, además esto aporta “información socio-cultural, creando una ficción didáctica que ayude a situar el texto que va a ser leído, estimulando el interés de los alumnos y dándoles un objetivo real para su lectura” (p. 58).

Al no contar con actividades de prelectura, los estudiantes se aproximan a los textos escritos sin un panorama claro sobre qué van a leer ni cómo se va a

leer; así lo refiere el Estudiante 14 al hablar sobre cómo desarrolla sus prácticas de lectura en clase:

Lo que llegamos a leer son los libros que son de la asignatura y es nomás de que, ay, pues es el punto 2.1, léanlo. Lee de aquí hasta ahí y detente donde yo te diga. (Estudiante 14)

En relación a los ejes en los que se organizan las estrategias de lectura, es posible observar que la participación de los estudiantes en relación a la lectura en el aula se encuentra estrechamente vinculadas a la acción docente. Así, las estrategias de lectura en el contexto escolar son limitadas; además, a partir de lo anterior es posible señalar que la lectura en el contexto escolar se estructura a partir del apego que los estudiantes muestran ante las instrucciones del docente y, posteriormente, se reproducen las ideas que se encuentran en los libros de texto.

Finalmente, a partir de lo anteriormente expuesto, es posible señalar que la lectura en el contexto escolar coincide con la definición de práctica dominante (Barton y Hamilton, 1998) ya que toma las características que se establecen en el ámbito institucional a partir de las indicaciones que los docentes elaboran sobre cómo leer, cuándo leer, qué leer y para qué. Por otro lado, otro rasgo importante es la centralidad del libro de texto como fuente de información primaria, pues en esta comunidad de lectura, cuando se habla de leer en clase las tecnologías de la información no aparecen referidas más que en algunos casos aleatorios que se identificaron al momento de realizar la observación de clase.

4.3. Leer en la escuela: articulación entre las prácticas de lectura dominantes y vernáculas en el campo escolar

Los resultados presentados en los apartados anteriores muestran que las prácticas lectoras de las y los estudiantes de la Unidad Académica Preparatoria Central se configuran a partir de la coexistencia de dos grandes tipos de literacidades: por un lado, aquellas que se desarrollan en el dominio escolar y que se encuentran fuertemente reguladas por la institución y por la mediación docente; por otro, las prácticas vernáculas que emergen de los contextos cotidianos extraescolares y que se realizan, en principio, al margen de las exigencias curriculares. Sin embargo, en el trabajo de campo fue posible identificar espacios y situaciones en los que estas dos formas de relacionarse con la lectura no sólo coexisten, sino que se articulan y se hibridan, dando lugar a configuraciones particulares de la lectura en el contexto escolar.

Con base en lo anterior, el campo escolar se configura como un espacio en el que convergen distintos tipos de literacidades; por un lado, aquellas promovidas por la escuela y el discurso institucional y, por otro, aquellas que se desarrollan de manera divergente a la mediación institucional y que no dependen directamente de la instrucción de una autoridad académica, sino que surgen de las necesidades, intereses y motivaciones de los propios sujetos (David Barton y Mary Hamilton, 1998). A continuación, se presenta la Figura 5, en la cual se ilustran los principales ejes que serán abordados a lo largo del presente apartado.

formas en las que los usuarios de una lengua se pueden relacionar con los textos escritos. Así, si bien en el discurso académico la escuela se ha distinguido por promover aquellas prácticas que se catalogan como dominantes, también existen contextos en los que los estudiantes pueden desarrollar prácticas de lectura vernácula, es decir, sin la intervención de alguna autoridad.

En relación con lo anterior, a partir de la observación participante realizada en la escuela seleccionada, se encontró que dentro de la propia institución los estudiantes van cambiando las características de sus prácticas en función de los espacios en los que se encuentren, o bien, a partir de sus motivaciones personales. Así, en un primer momento el trabajo de observación consistió en analizar los diferentes espacios que compone la escuela y registrar los eventos de lectura que eran desarrollados por los estudiantes. A partir de esto, se encontró que los principales lugares en donde los estudiantes desarrollan prácticas de lectura fueron las aulas y la biblioteca y, de manera contraria, los espacios en donde menos se desarrollaron eventos de lectura fueron en los patios y la cafetería.

Al confirmar a partir de la observación participante que los espacios en donde más se desarrollaban eventos de lectura en esta escuela era en las aulas y en la biblioteca, en una segunda etapa la observación se centró en estos espacios. A partir de esto se encontró que, a pesar de que tanto en el aula como en la biblioteca se reconocen como espacios institucionales, los estudiantes desempeñan prácticas de lectura que no siempre corresponden al ámbito

dominante. A continuación, se presenta un ejemplo de práctica vernácula de lectura en el contexto de una clase de matemáticas:

Los estudiantes abrieron sus libros en las páginas que la docente les había indicado, aunque algunos sacaron su teléfono celular y tomaron fotos al libro de sus compañeros para trabajar desde la fotografía, ya que no contaban con el material impreso. A la par de la lectura, los estudiantes anotan en sus libretas, tratando de resolver los ejercicios del libro, sin embargo, también hay quienes revisan su celular en busca de apoyo para contestar las actividades planteadas en el texto.

A partir del análisis de este evento de lectura en el contexto áulico, es posible identificar que el uso del teléfono celular como soporte para acceder al texto configura una práctica letrada que se aproxima a lo vernáculo; en este caso, la lectura digital no surge como una indicación institucional sino como una estrategia desplegada por los propios estudiantes ante la ausencia del material impreso. De esta forma, aunque en el centro escolar se privilegia el uso de materiales impresos, el uso de dispositivos electrónicos no implica un abandono de dichas prácticas, sino más bien su reconfiguración.

Así, en el caso del ejemplo anterior, la lectura en el celular se integra a la actividad escolar como un medio alternativo de acceso (Kalman, 2004), lo que evidencia la coexistencia de formas de literacidad las cuales responden tanto a las demandas institucionales como a las prácticas cotidianas de los estudiantes. Por ello, opuestamente a abordar esto como un desplazamiento de lo impreso por lo digital, es posible observar la emergencia de formas híbridas de interacción con

el texto, en las que las prácticas vernáculas se insertan en el espacio del salón de clases y se yuxtaponen, sin sustituir completamente las prácticas dominantes.

4.3.1.1. La biblioteca escolar como agencia social de la institución escolar

La biblioteca escolar se organiza a partir de las reglas de las instituciones educativas y puede ser empleada por esta como una herramienta para determinar las características del comportamiento lector de los estudiantes. Por ello, a través de los reglamentos internos y de criterios como la inclusión o exclusión de libros en su acervo bibliográfico, la biblioteca escolar contribuye a conformar en la comunidad académica una representación sobre qué tipo de materiales de lectura son los correctos para leer, cómo debe ser el comportamiento de los usuarios al momento de desarrollar sus prácticas de lectura, qué autores son aprobados por la institución, etc.

Por otro lado, en la comunidad analizada la biblioteca escolar es un espacio amplio que cuenta con el mobiliario y espacio de consulta necesarios para que los usuarios desarrollen sus actividades; pese a lo anterior y a que el tránsito de usuarios en este recinto es numeroso, los estudiantes señalaron que una de las necesidades principales de este lugar se relaciona con el acervo bibliográfico:

Si, por decir, aquí en la biblioteca hay muchos libros, la mayoría de teoría o educativos, o sea, de la escuela. Entonces, yo sí creo que deberíamos de tener más variedad para que también en los recesos la gente que le interesa leer, que le interesa distraerse, que no nada más de escuela o nada nada más lo educativo, pueda venir a la biblioteca y agarrar un libro de su interés y ponerse a leer. (Estudiante 15)

Aquí en esta biblioteca puros textos de gobierno viejísimos y como de la escuela pues, no son historias así interesantes, puros mexicanos y pues la verdad no me interesan, o sea, quiero saber de otros países y todas las historias, pero no hay no hay de eso. (Estudiante 9)

En concordancia con el punto de vista de los estudiantes con respecto al acervo bibliográfico, en el transcurso en el que se desarrolló la observación en esta área de la escuela, no se encontraron eventos de consulta al acervo bibliográfico; los estudiantes revisaban materiales de su pertenencia, ya sea libros de textos, celulares o material literario. Lo anterior es un ejemplo que representa la poca correspondencia del acervo con los intereses de lectura de los estudiantes pues, incluso cuando el motivo de su visita a la biblioteca era el cumplimiento de una tarea escolar, estos no acudían al acervo para hacer consultas.

El fenómeno que ocurre en el caso de la biblioteca analizada se relaciona con los conceptos de acceso y disponibilidad de las prácticas lectoras (Kalman, 2003); pues, aunque los estudiantes cuentan con disponibilidad del espacio y del acervo bibliográfico, este se encuentra alineado con una perspectiva dominante que no representa sus intereses lectores, por lo que no se constituyen condiciones favorables para el acceso a las prácticas de lectura.

4.3.1.2. Convergencia de literacidades en el bachillerato: la biblioteca escolar como espacio para el desarrollo de las prácticas de lectura del estudiantado

A partir de lo señalado anteriormente, las prácticas lectoras que se promueven en la biblioteca escolar se vinculan con formas específicas de capital cultural que son

reconocidas por la institución escolar como legítimas. Sin embargo, a partir de lo observado, es posible exponer que los usuarios que acuden a la biblioteca escolar no se aproximan a este espacio únicamente a partir de las motivaciones que los vinculan con su dimensión de estudiantes, sino como portadores de un habitus configurado a través de diversos contextos sociales, lo que les orienta a construir sus propias formas de relación con la lectura.

En este sentido, el contraste entre el acervo bibliográfico y los intereses del estudiantado puede interpretarse como una expresión de la distancia entre el capital cultural institucionalizado y las formas de capital cultural incorporado por los estudiantes el cual movilizan en su vida cotidiana. A partir de esto, si bien es cierto que los libros de textos representan un tipo de material de lectura central en relación a las prácticas de lectura de los estudiantes que visitan la biblioteca, estos también recurren a formas de vinculación más personales, como el uso de dispositivos electrónicos para apoyarse en sus actividades recreativas y también académicas.

Aunque el acervo bibliográfico no responde plenamente a los intereses lectores del estudiantado, la biblioteca continúa funcionando como un espacio que posibilita el desarrollo de prácticas lectoras relativamente autónomas. Es en este sentido en el que la biblioteca escolar se configura como un espacio en el que convergen ambos tipos de prácticas de lectura, así como también, múltiples literacidades, pues este espacio posibilita que los estudiantes puedan desenvolverse sin la obligatoriedad de emplear la lectura a partir de las formas legítimas respaldadas por la institución.

Si bien, en la biblioteca se observaron eventos en donde los estudiantes acuden a realizar tareas escolares, también se encontró que hay quienes acuden a realizar lectura por ocio; en este último caso, quienes desarrollan este tipo de lectura lo hacen a partir de intereses personales y no como resultado de una actividad escolar obligatoria. De esta forma, en los eventos de lectura observados en donde se privilegian las prácticas vernáculas los usuarios emplean materiales diferentes a los libros de texto, como mangas o novelas de tipo literario de su pertenencia personal.

De esta forma, según los eventos de lectura observados, así, es posible encontrar que las prácticas dominantes y las prácticas vernáculas de lectura no se desarrollan en este espacio de manera mutuamente excluyente, sino que lo hacen de forma paralela y algunas veces simultánea. En este sentido, la biblioteca se configura como un espacio dinámico en donde, pese a responder a los intereses institucionales de la escuela, los estudiantes encuentran posibilidades para desarrollar prácticas lectoras con relativa autonomía.

4.3.1.3. El proyecto del círculo de lectura autodirigido, un caso de apropiación relativa de los espacios escolares

A partir del trabajo de campo que se realizó en la biblioteca escolar, se observó que tres días a la semana un grupo de estudiantes se reunía después de clases para realizar diversas actividades en relación a la lectura de textos literarios; las sesiones tenían una duración de una hora y se distribuían a lo largo de la semana de manera rotativa, asignándole un día para trabajar actividades relacionadas con

la lectura de textos literarios, a la escritura creativa y a la creación de dibujos, sucesivamente.

Además, se observó que estas actividades eran dirigidas por los propios estudiantes quienes funcionaban como mediadores ante sus propios compañeros. Al conversar con los jóvenes al respecto fue posible conocer las dinámicas de organización interna que permite a los estudiantes llevar a cabo este proyecto:

Básicamente es un círculo de lectura y tenemos tres apartados que serían lectura, escritura y dibujo y pues si hacemos diferentes actividades, por ejemplo, en lectura hay que hacer reseñas, debates o analizar algún libro, analizar algún escritor. En escritura tenemos por ejemplo los géneros literarios, escribir poemas, escribir historias, continuar algún libro o cosas así. Para seleccionar lo que vamos a leer pues comenzamos primero con los gustos de los integrantes, lo que les gusta leer a ellos y estamos como que, se podría decir, platicando conversando debatiendo sobre gustos de tal su género favorito y pues así para que los demás lean lo que a los otros les gusta. La organización pues es entre nosotros y hacemos lectura en grupo, así en voz alta, por turnos.

Resulta relevante la forma de organización interna que estructura esta actividad, pues los estudiantes establecieron una jerarquía de orden horizontal en la que se toman en cuenta los gustos de los participantes del círculo en la selección de los materiales de lectura. Esta lógica organizacional contrasta con el modelo tradicional pedagógico en donde es el docente quien toma las decisiones con respecto a los materiales que conformarán el acervo bibliográfico para

desarrollar la lectura dentro de las clases. De esta forma, aunque frente a los estudiantes que conforman el círculo sí se posiciona un estudiante que funge como mediador, al momento de desarrollar las actividades se le da voz a todos los participantes que se encuentren ese día dentro de la sesión.

A partir de lo propuesto por Kalman (2003), la apropiación de la cultura escrita se configura mediante la participación social en eventos letrados concretos. En este sentido, el círculo de lectura analizado constituye un espacio significativo pues, aunque se desarrolla en un contexto escolar, su organización se aproxima a las dinámicas de los eventos cotidianos de lectura y escritura descritos por la autora. La selección colectiva de materiales, la distribución horizontal de la participación y la mediación compartida entre los integrantes posibilitan formas de interacción menos centralizadas en la figura docente y más orientadas hacia la construcción colectiva de significados.

En cuanto a la siguiente figura, ilustra la manera en la que los estudiantes trabajan en torno a la lectura de un texto literario sin necesidad de la presencia de un mediador; según lo observado durante esa sesión, los estudiantes participan de la cultura letrada a través de literacidades múltiples que se despliegan en diferentes niveles, los cuales se vinculan con la organización de las actividades, pues los estudiantes se organizan a través de grupos de WhatsApp y, en algunos casos, realizan la lectura desde dispositivos móviles.

A continuación, la Figura 6 ilustra la dinámica de trabajo en una de las sesiones del círculo de lectura autogestionado en la biblioteca escolar.

Figura 7
Estudiantes en reunión del círculo de lectura



Fuente: Elaboración propia

Si bien, la lógica organizacional resulta divergente al modelo pedagógico tradicional que establece la escuela con respecto a las decisiones académicas así como también, el caso de este círculo de lectura es un ejemplo de apropiación de forma relativa; es relativa ya que en las prácticas, aunque adoptan características vernáculas, continúan presentes características de las prácticas dominantes,

como la orientación por seleccionar materiales de lectura que se apegan a lo que las instituciones educativas reconocen como legítimas así como también, una fuerte vinculación de lectura con escritura, la cual se desarrolla bajo la forma de resúmenes y síntesis, tipologías textuales elementales en las formas más escolares de la literacidad.

A pesar de ello, en este círculo de lectura también se desarrollan algunas características de las prácticas vernáculas, por ejemplo, la forma de vinculación con los materiales de lectura que se desarrolla sin la necesidad de que haya un mediador presente, la diversidad en la selección de los materiales de lectura y la ausencia de un proceso formal de evaluación de las prácticas de lectura o escritura. De esta manera, a través de esta actividad autoconducida, los estudiantes se apropian de un espacio que tradicionalmente es significado a partir de su estrecha relación con las prácticas dominantes.

Aunque la apropiación de este espacio se da de una forma relativa, pues no se encuentra desvinculado de la ideología que permea las prácticas institucionales, si representa una actividad que incide en la apropiación⁴ de los espacios por parte del estudiantado quien, pese a haber asimilado las formas habituales de relacionarse con la cultura escrita en los contextos escolares que se ha formado a lo largo de su trayectoria académica, resignifica los espacios que tradicionalmente se interpretan bajo una lógica de la dominación.

⁴ El tipo de apropiación que establecen los estudiantes a través del círculo de lectura autogestionado no coincide con la definición propuesta por Kalman (2003)

Ahora bien, la articulación entre prácticas dominantes y vernáculas no supone una relación armónica; en algunos relatos, las y los estudiantes señalan que ciertos docentes desestiman las lecturas que ellos realizan por cuenta propia (como las novelas gráficas, las fanfictions o las publicaciones en redes sociales) y las colocan en un lugar de menor valor frente a los textos escolares. Esta deslegitimación impacta en la forma en que el estudiantado se percibe como lector dentro del campo escolar, dado que sus prácticas vernáculas, aunque significativas, no siempre son reconocidas como evidencia de “ser un buen lector”. Desde la perspectiva bourdieusiana, estos procesos pueden interpretarse como manifestaciones de poder simbólico, en la medida en que la escuela define qué tipos de capital cultural en lectura son legítimos y cuáles permanecen invisibilizados o subordinados.

En síntesis, los hallazgos de este apartado señalan que leer en la escuela no se reduce a reproducir prácticas dominantes ni a trasladar de manera directa las prácticas vernáculas al espacio académico. Más bien, la lectura en este contexto se configura como un entramado de articulaciones, tensiones y reconfiguraciones en el que las y los estudiantes movilizan su habitus lector — formado en la intersección de sus trayectorias escolares y extraescolares— para negociar su participación en diferentes dominios de la cultura escrita. Reconocer estos procesos de articulación abre la posibilidad de pensar estrategias pedagógicas que no se limiten a tolerar las literacidades vernáculas, sino que las integren de manera explícita como recursos para enriquecer la experiencia de lectura en la escuela.

4.4. Trayectorias académicas de los estudiantes y su relación con la configuración de las prácticas de lectura en el nivel medio superior

En este apartado se presenta un análisis de los relatos que los estudiantes han construido sobre su recorrido por la educación preescolar, primaria y secundaria en relación al aprendizaje de la lectura e incluso sobre su formación como sujetos letrados en etapas anteriores al bachillerato, con el propósito de señalar la relación entre su trayectoria como estudiantes y la formación de su habitus lector actual. En relación con esto, se explora el vínculo entre el sujeto lector en formación con la familia y la escuela, en cuanto instituciones socialmente determinantes para la reproducción de las prácticas sociales.

La categoría de “Trayectorias académicas” resulta relevante para comprender las formas en las que los estudiantes configuran sus prácticas de lectura dentro y fuera de la escuela, así como la significación social que atribuyen a ser un buen o mal lector. En este sentido, el recorrido de los estudiantes por los distintos niveles educativos no solo remite a una sucesión de experiencias escolares, sino a procesos de formación progresiva del habitus lector, en los que intervienen mediaciones institucionales, condiciones socioculturales y experiencias subjetivas.

A continuación, en la Figura 7 se expone una red semántica que aborda las relaciones que se establecen en función de la categoría de trayectorias académicas:

Figura 8

Trayectorias y prácticas de lectura de los estudiantes de la UAPC

también reconoce que fue en su contexto familiar, antes de comenzar con la educación formal, que aprendió a leer:

Yo empecé a leer desde muy chiquita, desde antes del kínder me enseñaban con las computadoras, me ponía a leer y pues así que yo mucho no me acuerdo, pero si de chiquita yo era muy buena leyendo. Una tía me prestaba su computadora y pues yo leía ahí no más lo que miraba. Del kínder creo que casi no nos ponían a leer, solamente cosas, así como las vocales y etcétera, pero donde más pusieron era en la primaria que nos ponían a leer como fábulas o cuentos así cortitos. En mi experiencia yo estuve en dos primarias; en la primera que estuve sí fomentaban muchísimo la lectura, de que cada semana nos daban como que un cuento y la maestra nos daban como una hojita que teníamos que leerla durante el fin de semana y pues al lunes siguiente teníamos que llevar como una reseña de lo que habíamos aprendido y en la segunda primaria que estuve, que ya fue como de quinto en adelante, ahí fomentaban más pero la escritura como escribir nuestras propias historias, poemas, etcétera.
(Estudiante 12)

A partir de este relato, se hace evidente que la formación del habitus lector se configura a partir de la articulación entre experiencias que surgen en la institución familiar y también en la escolar; de esta forma, es posible identificar la configuración de un habitus lector en formación. En este proceso, se observan distintas formas en las que la estudiante se apropia de la lectura; en un primer momento, se reconoce el carácter exploratorio de esta actividad, en donde se da

una interacción con los textos de manera libre y no dirigida; mientras que posteriormente, es posible señalar una apropiación guiada por la institución escolar en donde destaca la figura del mediador, quien introduce prácticas como la lectura de cuentos y la elaboración de reseñas.

Por otro lado, el relato de la estudiante 17 da cuenta de una construcción distinta del habitus lector; en este caso, la estudiante explica que su acercamiento con la lectura no se da a la par del proceso de adquisición de la lectoescritura, sino que surge años después, cuando es estudiante de secundaria:

En primaria no me gustaba mucho la lectura o es lo que yo creía, porque pues los libros de texto no es como que siempre me interesen. Pero sí les pedí a mis papás que me compraran cuentos como tipo de cartón para niños. Y, pues yo pensé que no me gustaba la lectura, aunque comprara esos libros hasta que fui creciendo y vi que muchas amigas leían y les pedí que me recomendaran libros y me empezó a gustar más la lectura. Cuando me volví más a la lectura fue en secundaria.; también por mis hermanos, pero ellos no leen como tal libros, leen así como cómics o cosas por el estilo. A mí me gustan tanto los cómics como los libros; los cómics porque a veces la vista se me cansa de tanto ver letras seguidas y ocupo un descanso y ahí es cuando me pongo a leer con dibujos y cómics y todo eso. Es muy entretenido, imaginarte, o sea, estás viendo los dibujos, pero también te imaginas lo que va a pasar es como leer un libro solo que ya con imágenes y las ideas plasmadas. (Estudiante 17)

En su relato, la estudiante muestra que en el proceso de configuración de su habitus lector el acercamiento a las prácticas de lectura no se da en relación a la primera infancia, así como tampoco se desarrolla de manera lineal. El caso de la Estudiante 17 muestra que en la trayectoria de los estudiantes como lectores existen encuentros y desencuentros con las prácticas de lectura, sobre todo con aquellas que son promovidas desde el discurso dominante de las instituciones de educación formal.

Estos discursos promovidos por la educación formal sobre lo qué es lectura y sobre la legitimidad del canon literario, aportan a la configuración del habitus lector de los estudiantes a partir de condicionar su reconocimiento como un buen o mal lector; esto es relevante para la configuración de las prácticas de lectura vernáculas pues se vincula con la forma en la que los estudiantes se aproximan, o no, a los materiales de lectura cuando no existe la presencia de un mediador.

Por otro lado, debido a que los libros de texto no respondían a sus intereses particulares, la estudiante 17 busca formas de resignificar sus vínculos con la lectura a partir de seleccionar materiales que se distancian de lo que el canon reconoce como formas legítimas de textos literarios, como los cómics. De este modo, el relato anterior da cuenta de un habitus lector en transformación, en el que la relación con la lectura pasa por procesos de negociación entre las exigencias institucionales y los intereses personales, y en el que las formas de apropiación se diversifican al incorporar prácticas vernáculas que permiten sostener la lectura en distintos contextos.

De manera general, los relatos analizados muestran que la trayectoria de las y los estudiantes como lectores se configura en la intersección de distintos espacios y discursos: la familia puede funcionar como escenario de iniciación a la lectura mediante cuentos, libros infantiles o dispositivos digitales, mientras que la escuela introduce formas de regulación y evaluación de las prácticas lectoras (lectura en voz alta, reseñas, tareas, exámenes). Según lo señala Ulloa (2019), las prácticas lectoras son fenómenos que “se ubican en el plano de las instituciones que las legitiman, a través de constricciones en torno a determinadas formas de acercamiento a la lectura” (p. 168) por lo que para poder entender cómo funcionan en el marco de la sociedad habría que existir una aproximación a cómo estas se instituyen históricamente (Bourdieu, 1991).

4.4.2. Buenos y malos lectores: configuración de las representaciones sociales sobre la lectura y su relación con la construcción de la identidad lectora

Los resultados permiten afirmar que el habitus lector de las y los estudiantes se configura en diálogo constante con las prácticas dominantes y vernáculas descritas en los apartados anteriores. Por ejemplo, la trayectoria de los estudiantes como lectores a través de la educación básica y media superior va construyendo su habitus lector, en el que intervienen las disposiciones impuestas por las estructuras sociales, las instituciones y las agencias que contribuyen en la construcción de las formas de leer que se materializan dentro y fuera de la escuela (Bourdieu, 1991); así, las instituciones emplean las construcciones discursivas para promover las formas de lectura y de materiales de lectura que consideran

legítimas. En este sentido, los estudiantes se encuentran conviviendo con el discurso que la escuela elabora sobre las características que definen ser un buen lector.

En relación a esto, a pesar de que los estudiantes entrevistados son capaces de construir relatos que dan cuenta de su relación con la cultura letrada a través de diferentes formas de literacidad, no son capaces de reconocerse a sí mismos como buenos lectores. Por el contrario, los estudiantes entrevistados durante el trabajo de campo se reconocen a sí mismos como lectores deficientes pues interpretan esta categoría a partir de la lógica del discurso de las prácticas dominantes. Es decir, en su representación social de lo que es ser un buen lector el discurso institucional y normativo ha construido la idea de que el buen lector es quien lee y comprende discursos de tipo académico.

Igualmente, estos estudiantes asocian el ser un buen lector con el interés autodirigido por textos literarios canónicos, como por ejemplo aquellos textos que se apegan a la definición de los géneros literarios de poesía y narrativa que son promovidos por el discurso escolar a través de los libros de texto que se vinculan con las áreas de lenguaje y comunicación:

Un buen lector no se cierra mucho a historias aburridas o literatura difícil. Mayormente la gente que no lee literatura se les hace muy complicado entenderla porque a veces vienen palabras raras, a veces tienes que pensar como si fueras tú el autor. Y a veces se les complica entender ese aspecto. Quieren que ya todo les venga escrito y que nada más tengan que leerlo. Un buen lector sabe que puede leer literatura difícil, que no se le

complican algunas palabras, que entienda lo que está pasando en ese. Para ser un buen lector, simplemente con que le interese, simplemente con que tengas el entusiasmo de querer leer. (Estudiante 13)

Las representaciones sociales sobre ser un buen lector son construidas por los estudiantes a partir de articular tanto elementos propios de las prácticas letradas dominantes como valoraciones más flexibles vinculadas a sus experiencias cotidianas como lectores. De esta manera, por un lado, se concibe al buen lector como aquel capaz de enfrentarse a textos complejos, comprender vocabulario especializado e interpretar significados implícitos, lo que evidencia la internalización de criterios escolares de legitimidad (Verástica, 2014).

En concordancia con lo anterior, el Estudiante 21 construye un discurso sobre ser un buen lector que expresa una representación asociada con el apego a la disciplina al momento de desarrollar las prácticas de lectura; así, para este estudiante, ser un buen lector representa sostener con disciplina un compromiso con las prácticas de lectura:

Ser un buen lector sería como si vas a leer un libro como meterte que sí lo vas a terminar, no dejarlo a la mitad y ya empezar otro, no, sino basarte en un en un solo libro que estás leyendo en el momento y no distraerte con alguna otra historia. O sea, podrías guardar la historia para leerla en otro momento, pero con estar enfocado en lo que estás leyendo principalmente. Por otro lado, un mal lector es el que abandona las historias que empieza o que ni siquiera las lee bien, que se salta página, se podría decir, porque hay gente que sí lo hace. (Estudiante 21)

A pesar de que estos relatos presentan representaciones sociales con características diferentes entre sí, en ambos el discurso que se instauro sobre ser un buen lector se inclina hacia la reproducción del discurso institucional que promueve la escuela. Así, dentro de las características de lo que para estos estudiantes es un buen lector se encuentra un discurso que promueve el significado conceptual que asocia la comprensión textual con la lectura. Es decir, a partir de estos relatos se constituye una tipología del buen lector de bachillerato en donde este se concibe como articulado, responsable, disciplinado, con alta capacidad para la interpretación y la autorregulación.

En síntesis, el habitus lector de las y los estudiantes de bachillerato analizados se encuentra en proceso de construcción y reconfiguración permanente, atravesado por trayectorias escolares heterogéneas, por experiencias de lectura diferenciadas y por la coexistencia de múltiples literacidades. Comprender esta complejidad resulta fundamental para pensar intervenciones pedagógicas que no sólo reconozcan la diversidad de prácticas lectoras, sino que también contribuyan a desestabilizar las jerarquías simbólicas que han limitado históricamente el reconocimiento de las literacidades vernáculas en el campo escolar.

Conclusiones

La presente investigación permite comprender que las prácticas lectoras de las y los estudiantes de Educación Media Superior en la Unidad Académica Preparatoria Central se configuran a partir de la interacción entre prácticas vernáculas desarrolladas en contextos cotidianos, prácticas letradas dominantes promovidas por la escuela, espacios de articulación e hibridación entre ambas y un habitus lector en proceso de construcción.

1) Prácticas vernáculas de lectura

La investigación confirma que las y los estudiantes de la Unidad Académica Preparatoria Central participan activamente en prácticas vernáculas de lectura que se despliegan principalmente en entornos extraescolares y digitales. Estas prácticas se vinculan con el uso cotidiano de redes sociales, plataformas digitales, contenidos audiovisuales, literatura juvenil, mangas, cómics, fanfictions y otros materiales multimodales, así como con espacios físicos como el hogar, el transporte público, el trabajo y los lugares de ocio. En estos dominios, la lectura se asocia con el entretenimiento, la exploración estética, la construcción de vínculos afectivos y la configuración de identidades juveniles, más que con el cumplimiento de tareas académicas.

Los hallazgos muestran que la concepción de texto que opera en estas prácticas vernáculas trasciende el modelo lingüístico tradicional centrado exclusivamente en lo verbal escrito. La literacidad de los y las jóvenes incorpora recursos visuales, gráficos y sonoros, así como formas de expresión como el

dibujo, los collages, el uso de stickers y memes en la comunicación cotidiana, lo que da lugar a literacidades multimodales en las que leer, escribir y producir imágenes forman parte de un mismo entramado de significación. Sin embargo, pese a su intensidad y riqueza, estas literacidades vernáculas rara vez son reconocidas por el campo escolar como experiencias legítimas de lectura, lo que evidencia la persistencia de jerarquías culturales que minimizan las formas de lectura alejadas de los modelos tradicionales de lectura académica.

2) Prácticas dominantes de lectura

En el dominio escolar, las prácticas de lectura observadas continúan centradas predominantemente en el cumplimiento de propósitos académicos vinculados con el currículo y la evaluación. En las aulas de la Preparatoria Central, la lectura de libros de texto se establece como la actividad primaria en la que se apoyan estudiantes y docentes para abordar los contenidos de las asignaturas, mediante dinámicas como la lectura en voz alta por turnos, la lectura silenciosa y la resolución de ejercicios orientados a recuperar ideas principales. La mediación docente ocupa un lugar central en la organización de los eventos letrados escolares, pues suele determinar qué se lee, cómo se lee y hasta dónde se lee, lo que sitúa al estudiantado en una posición fundamentalmente receptiva.

Estas prácticas pueden caracterizarse como prácticas letradas dominantes en el sentido propuesto por los Nuevos Estudios de Literacidad, ya que son moldeadas deliberadamente por la institución para configurar patrones regulares de uso de la lectura. La lectura se concibe, ante todo, como una herramienta para acceder a conocimientos disciplinares y para acreditar contenidos, más que como

una práctica social situada de construcción de significados. A pesar de que el Marco Curricular Común de la Nueva Escuela Mexicana plantea una concepción sociocultural de la lectura como literacidad, los resultados muestran que, en el plantel estudiado, la acción pedagógica continúa reproduciendo formas tradicionales de lectura vinculadas al modelo de competencia lectora y centradas en la instrumentalización del texto escrito.

3) Entre prácticas dominantes y vernáculas

Los hallazgos no refuerzan una separación rígida entre prácticas dominantes y vernáculas, sino que evidencian múltiples formas de articulación y tensión entre ambas en la experiencia cotidiana de las y los estudiantes. La biblioteca escolar emerge como un espacio privilegiado de convergencia de literacidades: aunque está fuertemente vinculada al discurso académico dominante sobre la lectura, el estudiantado la apropia para desarrollar actividades de lectura no necesariamente relacionadas con tareas escolares, como la consulta de novelas juveniles, la lectura de mangas o la organización de círculos de lectura autodirigidos.

En estos eventos letrados escolares, los jóvenes recontextualizan rasgos de las prácticas dominantes (como la lectura en voz alta, la discusión grupal o la toma de notas) para aplicarlos a textos y propósitos que responden a sus intereses vernáculos, configurando así formas híbridas de literacidad. De manera similar, el uso del teléfono celular para fotografiar el libro de texto cuando no se cuenta con ejemplar impreso, o la consulta de recursos digitales para resolver actividades en clase, muestra que las prácticas vernáculos digitales se introducen en el aula aun

cuando no sean plenamente legitimadas por la institución. Estas articulaciones ponen de manifiesto que las prácticas lectoras de las y los estudiantes no se desarrollan en compartimentos estancos, sino como parte de procesos dinámicos de negociación de sentidos, posiciones e identidades en distintos dominios sociales.

4) El habitus lector y la identidad lectora

El análisis de las trayectorias académicas y familiares de las y los estudiantes permite comprender que su habitus lector se encuentra en proceso de construcción y reconfiguración permanente. Las experiencias de lectura en la familia (como la lectura de cuentos en la infancia, el acceso a dispositivos digitales o el acompañamiento de figuras significativas), así como los recorridos por la educación básica, influyen en las disposiciones que los jóvenes desarrollan hacia la lectura antes de ingresar al bachillerato. A estas experiencias se suman las prácticas dominantes y vernáculas que se despliegan durante la Educación Media Superior, de modo que el habitus lector resulta de la articulación entre disposiciones incorporadas en distintos campos (familiar, escolar, comunitario y digital).

Las narrativas analizadas muestran que las representaciones sociales sobre lo que significa ser un “buen lector” están fuertemente condicionadas por el discurso escolar, que privilegia la lectura de textos canónicos y académicos, la disciplina para terminar los libros y la comprensión de vocabulario especializado. Aun cuando las y los estudiantes describen prácticas lectoras diversas y sostenidas, a través de la literatura juvenil, cómics, mangas y otras

manifestaciones, no se reconocen a sí mismos como buenos lectores, al evaluar sus prácticas desde los criterios de legitimidad promovidos por la escuela. En este sentido, la identidad lectora se configura como una construcción dinámica y situada que se define en la intersección entre las prácticas reales en las que participan los jóvenes y las jerarquías simbólicas que distinguen entre lecturas consideradas legítimas y lecturas desvalorizadas.

Los resultados sugieren que las experiencias de reconocimiento, acompañamiento y libertad de elección favorecen disposiciones más positivas hacia la lectura, mientras que las prácticas centradas exclusivamente en la obligatoriedad o la evaluación contribuyen al distanciamiento y a la construcción de identidades lectoras frágiles. De ahí la necesidad de que la escuela amplíe sus concepciones sobre lo que implica ser lector y reconozca la diversidad de literacidades en las que las y los jóvenes se vinculan actualmente con la cultura escrita, si se aspira a construir un habitus lector más robusto y socialmente situado.

Limitaciones del estudio

Se pueden establecer las limitaciones del presente estudio a partir de considerar que, según el concepto de ecología del lenguaje establecido por Lemke (1995), en una comunidad académica la literacidad no se desarrolla en relación únicamente a un agente, si no que está vinculada con distintos aspectos del contexto que convergen a través del discurso y la práctica. En este sentido, aunque en el presente trabajo se indagó a partir de la experiencia de los estudiantes y su relación con el contexto, para comprender el desarrollo de las

literacidades, sobre todo en relación con el tipo de literacidad académica, habría que conocer por qué los valores, motivaciones y representaciones que tienen los docentes sobre la lectura y su utilidad.

Por otro lado, al establecerse como una fuente primaria de información, también sería conveniente elaborar un análisis de los libros de texto que son empleados por los estudiantes al momento de llevar a cabo sus prácticas de lectura. Aunque la perspectiva central del enfoque sociocultural no es elaborar análisis de relaciones intertextuales, conocer las características de los materiales de lectura podría aportar información relevante sobre las formas en las que los estudiantes se vinculan con los textos en el dominio de la escuela.

Aunado a lo anterior, en la comprensión de las relaciones que establecen los usuarios de una lengua con los textos escritos, la institución de la familia ha resultado un campo importante para comprender las formas en las que los sujetos llevan a cabo sus prácticas lectoras. Por ello, una de las principales limitaciones del actual trabajo se establece a partir de los límites temporales y espaciales que no permitieron desarrollar actividades de observación en entornos extra escolares, como por ejemplo en las casas de los adolescentes entrevistados.

Futuras investigaciones

Las limitaciones del presente estudio representan un área de oportunidad para continuar con el desarrollo de investigaciones sobre la lectura a partir de una perspectiva sociocultural; pues como se señaló en el inicio de este trabajo, existe un vacío académico sobre el abordaje de la lectura y la escritura a partir de una perspectiva sociocultural, siendo en su mayoría trabajos que parten de la

lingüística o la psicología aquellos que abordan la lectura desde los procesos mentales y cognitivos que desarrolla el sujeto al momento de leer.

De esta forma, existen diversas oportunidades para realizar futuras investigaciones sobre las prácticas lectoras a partir de una perspectiva sociocultural; con base en los hallazgos presentados en los resultados del actual trabajo, se desprenden varias línea de investigación que se pueden abordar a partir de futuras investigaciones, por ejemplo: 1) estudios donde se profundice en el análisis de las prácticas de lectura del estudiantado de bachillerato que no se concibe a sí mismo como lector; 2) estudios que contrasten las prácticas de lectura del estudiantado a partir del subsistema al que pertenece su bachillerato; 3) estudios que contrasten las formas en las que los estudiantes de bachillerato se apropian de la cultura escrita en planteles de comunidades en la periferia y en la zona urbana.

Por otro lado, comprender las prácticas de lectura a partir de su relación con la escuela y la familia, así como con los agentes que ejercen una influencia en los sujetos que leen, también representa un campo de oportunidad para seguir construyendo conocimiento sobre cómo los adolescentes desarrollan sus prácticas y por qué las desarrollan a partir de ciertas características. Para la institución escolar, esto tendría que representar un conocimiento importante en cuanto diagnóstico, que permita construir tanto estrategias de enseñanza que contemplen las características reales de las prácticas sociales de los estudiantes como materiales de lectura actualizados que ayude a establecer vínculos más estrechos con la lectura en el contexto escolar y los adolescentes.

Referencias

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., y Rojas Soriano, R. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4519>
- Álvarez Zapata, D. (2002). *Del modo de leer como modo de producción y consumo textual: ideas fundamentales de una categoría en construcción*. *Revista Educación y Pedagogía*, 14(32), 137–149. Universidad de Antioquia.
<https://share.google/WyXMb5YIOKYPyzcq0>
- Arroyo Ortiz, J. P., y Pérez Campuzano, M. E. (2022). *Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior*. En A. Aguirre y A. Ramírez (Coords.), *La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 19–37). Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz.
https://constitucion1917mixta.edu.mx/wp-content/uploads/2024/01/La-Nueva-Escuela-Mexicana_orientaciones-para-padres-y-comunidad-en-general_Documento.pdf
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Thompson Editores.
- Ballester, J. (1990). *La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico*. Valencia: Universitat de València.
<https://repositorio.utc.edu.ec/server/api/core/bitstreams/b0a4be7b-234a-42e1-b8fa-33b2e23e7165/content>

Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell.

Barton, D., y Hamilton, M. (1998). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109–139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala_et_al_2004_escritura_y_sociedad.nuevas_perspectivas.pdf

Bayerque, M., Cañón, M., Valdivia, M., Curutchet, C. y Hermida, C. (2022). La investigación de las prácticas de lectura. Enfoques, voces y miradas. *Infancias Imágenes*, 21. <https://share.google/x125RDU5LR5YIRcOr>

Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8319040>

Bolívar, A. (2007). *Análisis del discurso: ¿Por qué? y ¿Para qué?* Universidad Central de Venezuela. <https://es.scribd.com/doc/303152557>

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus Ediciones.

Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/reproduccion.pdf>

- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Ariel. <https://www.academia.edu/25726035>
- Cancino Jiménez, D. C., y Cancino Jiménez, J. I. (2023). Aspectos éticos en el asentimiento de los adolescentes para participar en investigaciones. *Andes Pediátrica*, 94(1), 104–111. <https://dx.doi.org/10.32641/andespediatr.v94i1.4516>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lineaspdf-WB5V4-articulo.pdf>
- Cassany, D., Sala, J., y Hernández, C. (2008). *Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes*. En A. Moreno Sandoval (Coord.), *El valor de la diversidad (meta)lingüística. Actas del VIII Congreso de Lingüística General* (pp. 1–15). Universidad Autónoma de Madrid. https://www.academia.edu/78437202/Escribir_al_margen_de_la_ley_pr%C3%A1cticas_letradas_vern%C3%A1culas_de_adolescentes_catalanes
- Cassany, D., y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *PERSPECTIVA*, 28(2), 353–374. <http://repositori.upf.edu/handle/10230/21187>
- Cassany, D. (2019). Escritura digital fuera del aula: prácticas, retos y posibilidades. En A. Puente Ferreras (Ed.), *Neuroaprendizaje e inclusión educativa* (pp.

111–153). Santiago de Chile: RIL Editores / Universidad Andrés Bello.
https://www.researchgate.net/profile/DanielCassany/publication/359496763_Escritura_digital_fuera_del_aula_practicas_retos_y_posibilidades_Version_preprint/links/623f4d715e2f8c7a033ddda2/Escritura-digital-fuera-del-aula-practicas-retos-y-posibilidades-Version

Cassany, D. (2024a). Lectura y escritura multimodal: usos y funciones. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(14), 11–25.
https://www.researchgate.net/publication/394478264_Lectura_y_escritura_multimodal_usos_y_funciones

Cassany, D. (2024b). (Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos. *Enunciación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
<http://www.scielo.org.co/pdf/enunc/v29n2/2248-6798-enunc-29-02-320.pdf>

Corsi, A., Sánchez-Quintana, M., y Tort-Cots, I. (2025). Hibridación y pluriliteracidades: nuevas oportunidades para reconceptualizar la relación escuela-familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 14(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2025.14.2.011>

Dávila García, M. (2018). *Entre letras... Cultura escrita y prácticas lectoras en estudiantes de psicología*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
<https://repositorioinstitucional.buap.mx/server/api/core/bitstreams/bedac5fd-2e14-4081-b5c5-9b9392b3fe18/content>

Duarte Acquistapace, D. (2020). Lectura y habitus: un acercamiento a la sociología de la lectura. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 22(1), 321–338.

<http://www.scielo.org.co/pdf/lthc/v22n1/0123-5931-lthc-22-01-321.pdf>

Eisner, L., y Iparraguirre, M. S. (2023). Aportes desde la sociolingüística y los estudios de literacidad para el análisis de repertorios, usos y prácticas lingüísticas en aulas de Bariloche. En M. S. Iparraguirre y M. Malvestitti (Comps.), *Lectura, escritura y oralidad en la escuela: Prácticas comunicativas y de literacidad en estudiantes rionegrinos*. Universidad Nacional de Río Negro.

<http://rid.unrn.edu.ar:8080/bitstream/20.500.12049/11452/1/libro%20iparraguirre-Malvestitti%20version%20FINAL%20cap%201.pdf>

Elche, M., Yubero, S., y Larrañaga, E. (2021). *Lectura en soportes impreso y digital: un estudio con jóvenes universitarios en España*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 269–281.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/341811/20805374>

Estrada Rebull, M. del M. (2025). Textos del mundo real al aula: un mensaje clave de la literacidad. En P. Rosas Chávez y M. Moreno Barajas (Coords.), *Exploraciones de los estudios en literacidad en el contexto latinoamericano* (pp. 119–134). Editorial Universidad de Guadalajara.

https://simehbucket.s3.amazonaws.com/miscfiles/exploraciones-de-los-estudios-en-literacidad-v02_7qtv307e.pdf#page=3.99

- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. SAGE Publications.
<https://dpp2017blog.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/disec3b1o-de-la-investigac3b3n-cualitativa.pdf>
- Flick, U. (2014). *The Sage Handbook of Qualitative Research Quality*. SAGE Publications.
- Flores Solano, C. (2021). *Introducción a la semiótica social multimodal y sus aplicaciones para el análisis de contextos escolares*. *Revista Educación*, 45(1), 592–608.
<https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/42732/45448>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores.
<https://fhcv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Gallegos Krause, E. (2018). De la semiótica textual a la semiótica del discurso: (dis)tensiones entre tradición y novedad. Federación Latinoamericana de Semiótica. <https://www.redalyc.org/journal/6060/606065855022/html/>
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Routledge Taylor and Francis Group.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Routledge.
<https://books.google.com.mx/books?id=zphRYScTyRMC>

- Gee, J. P. (1991). What is literacy? En C. Mitchell y K. Weiler (Eds.), *Rewriting literacy. culture and the discourse of the other*. Nueva York: Bergin y Garvey.
- González de la Torre, Y. (2011). Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales: La lectura situada en la escuela y el trabajo. *Perfiles Educativos*, 33(133), 30–50.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n133/v33n133a3.pdf>
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad* (1.ª ed.). Siglo XXI Editores. <https://www.inaltera.org/inaltera/doc/etnografia-metodo-campo-rosana-guber.pdf>
- Halliday, M.A.K. (1979). El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de cultura económica.
<http://hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/halliday-1979.pdf>
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Paidós.
<https://www.academia.edu/31506036>
- Heath, S. B. (1982a). Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. En D. Tannen (Ed.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy* (pp. 91–117). Ablex.
- Heath, S. B. (1982b). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49–76.
[https://openlab.bmcc.cuny.edu/lin100b05w/wp-content/uploads/sites/368/9/2024/04/Heath-What No Bedtime Story Means.pdf](https://openlab.bmcc.cuny.edu/lin100b05w/wp-content/uploads/sites/368/9/2024/04/Heath-What%20No%20Bedtime%20Story%20Means.pdf)

- Hernández y Hernández, D., Amavizca Montaña, S., y López González, R. (2017). *Prácticas letradas en Internet: el caso de Scorchy. Entorno Lingüístico*, 2(1), 94–118.
<https://estudioslambda.unison.mx/index.php/estudioslambda/article/download/53/51>
- Hernández Zamora, G. (2003). Las mentiras sobre la lectura. *La Jornada*.
<https://www.researchgate.net/publication/374052886>
- Hernández Zamora, G. (2006). *Encuesta Nacional de Lectura: Informes y evaluaciones*. CONACULTA.
- 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*, 24(2), 363–380.
<http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v24n2/0123-3432-ikala-24-02-00363.pdf>
- Hernández-Zamora, G. (2023). Literacidad y decolonialidad en la educación de jóvenes y adultos: Crónica de un encuentro en Iztapalapa, México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(50), 1–23.
<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7739/3078>
- Hirsch, D., y Río, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: Una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, 13(18), 69–91.
<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.004>

- Iker, E., Sulaiman Abubakar, M., y Rukayya Sunusi, A. (2016). Comparación del muestreo por conveniencia y el muestreo intencional. *Revista Estadounidense de Estadística Teórica y Aplicada*. <https://www.researchgate.net/publication/304339244>
- INEGI. (2024). *Módulo sobre Lectura (MOLEC) 2024: Principales resultados*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx/>
- Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán. (s.f.). *Sitio web institucional*. <https://www.incmnsz.mx/opencms/index.html>
- Iñesta Mena, E. (2017). Revisión sobre literacidad como noción multidimensional para una Didáctica de las Lenguas inclusiva. *Revista Porta Linguarum*. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/53953/6_Eva%20M%20Inesta.pdf
- Jociles Rubio, M. I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 121–150. <https://revistas.icanh.gov.co/index.php/rca/article/view/386/324>
- Kalman, J. (2003a). El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. <https://www.researchgate.net/publication/28062513>
- Kalman, J. (2003b). *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura económica.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Fondo de Cultura Económica.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149457>

Kalman, J. (2018). *Leer y escribir en el mundo social*. Paideia Latinoamericana.
https://crefal.org/wpcontent/uploads/2023/03/Judith_Kalman_leer_y_escribir.pdf

Lahire, B. (Comp.). (2004). *Sociología de la lectura*. Gedisa.

Lemke, J. (1995). *Textual politics: Discourse and social dynamics*. Taylor y Francis.

Lizárraga Ávila, A. A., y Fierro López, L. E. (2024). Alfabetización académica en dos lenguas: creencias y prácticas de docentes y estudiantes de bachillerato desde un enfoque sociocultural. En P. Rosas Chávez y M. Moreno Barajas (Coords.), *Exploraciones de los estudios en literacidad en el contexto latinoamericano* (p. 257). Editorial Universidad de Guadalajara.
https://simehbucket.s3.amazonaws.com/miscfiles/exploraciones-de-los-estudios-en-literacidad-v02_7qtv307e.pdf#page=3.99

Martos García, A. E. (2010). Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. Universidad de Extremadura, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Lenguas y Literaturas.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3279311>

Martos Núñez, E. (2021). Alterliteraturas (Los 100 ojos de la educación literaria en la era poscovid). *Alteridad. Revista de Educación*. Universidad de Extremadura. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8010239>

- Mata Puente, A. (2022). Metodología cualitativa para analizar las prácticas de lectura. En P. Hernández Salazar y E. J. Sánchez Vanderkast (Coords.), *Fenómenos estudiados desde una perspectiva cualitativa en Bibliotecología y Estudios de la Información* (pp. 159–178). UNAM.
- Moreno, E. M., y Silva, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 219–240. <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v24n2/0123-3432-ikala-24-02-00219.pdf>
- Moreno Badajós, P., y Ahedo Blancarte, K. G. (2024). *La relevancia de las emociones y las estrategias metacognitivas en la literacidad disciplinar*. En P. Rosas Chávez y M. Moreno Barajas (Coords.), *Exploraciones de los estudios en literacidad en el contexto latinoamericano* (pp. 219–242). Editorial Universidad de Guadalajara. https://simehbucket.s3.amazonaws.com/miscfiles/exploraciones-de-los-estudios-en-literacidad-v02_7qtv307e.pdf
- Moreno Mosquera, E. (2014). La lectura académica y la teoría sociológica de Pierre Bourdieu. *Enunciación*, 19(2), 292–304. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a10>
- Moreno Mosquera, E. (2015). *Conexiones entre la lectura académica y la teoría sociológica de Pierre Bourdieu. Hacia una perspectiva de análisis de las prácticas lectoras universitarias*. En *Lenguaje, cultura e investigación: problemas emergentes en educación* (pp. 83–103). Universidad Distrital

Francisco José de Caldas.

[https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/conexiones entre lectura academica y teoria sociologica pierre bourdie u.hacia una perspectiva analisis practicas lectoras universitarias.pdf](https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/conexiones_entre_lectura_academica_y_teor%C3%ADa_sociologica_pierre_bourdieu.hacia_una_perspectiva_analisis_practicas_lectoras_universitarias.pdf)

Moscoso Loaiza, L. F., y Díaz Heredia, L. P. (2018). Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), 51–67. <https://doi.org/10.18359/rlbi.2955>

Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15(2), 77–97. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140

Muñoz Silva, I. J. (2023). *Prácticas de literacidad de jóvenes estudiantes de un bachillerato integral comunitario de Oaxaca* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. <https://ru.dgb.unam.mx/server/api/core/bitstreams/c0706eaa-f2aa-4966-a4ae-d2043987e614/content>

OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

Orozco López, M. T., y Pérez Amezcua, L. A. (2021). El triángulo “L” en México: lectura, literatura y literacidad. *Sinéctica*, (56), e1176. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1176>

Padilla Palafox, A. A., Verástica Cháidez, M. L. G., y Salazar González, C. (2025). La mediación lectora en una secundaria pública de México: Análisis de

prácticas y la figura de mediador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), Artículo científico. ISSN 2789-3855. <https://revistalatam.redilat.org/index.php/lt/article/view/4657/8841>

Parodi, G. (2010). MULTISEMIOSIS Y LINGÜÍSTICA DE CORPUS: ARTEFACTOS (MULTI)SEMIÓTICOS EN LOS TEXTOS DE SEIS DISCIPLINAS EN EL CORPUS PUCV-2010. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 33-70. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200003>

Peredo Merlo, M. A. (2005). Algunas tendencias sobre los estudios de la lectura. *Lenguaje*, 33, 13–39. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v33i0.4821>

Pérez Ávila, M. (2024). *Prácticas de literacidad vernácula asociadas a la construcción de sujetos y subjetividades en escenarios de lectura y escritura mediante la tutoría entre pares en bachillerato* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Tlaxcala]. https://repositorio.uatx.mx:8443/bitstream/DSyTI_UATx/1062/1/TesisFinal_MarielaP%c3%a9rezAvila.pdf

Ponce, J., y Carrasco, F. (2017). Acceso y equidad a la educación superior y posgrado en el Ecuador, un enfoque descriptivo. *Mundos Plurales*, 3(2), 9–22. <https://doi.org/10.17141/mundospurales.2.2016.2841>

Quesada Mejía, R. M. (2021). Presencia inadvertida de la literacidad crítica en México: Ocho casos para tomarse en cuenta. *Sinéctica*, (56), e1164. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1164>

Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5–39.

Quiles Cabrera, M. del C., y Martos Núñez, E. (2019). Los textos de la calle: cultura urbana y acciones de emprendimiento para la formación de lectores. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 33, 29–42.
<https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/140036/68685-220254-2-PB.pdf>

Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: Conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11–26.
<https://revistas.usp.br/ep/es/article/view/27851/29623>

Rodríguez González, D. (2025). Cuatro ideas para enriquecer y decolonizar la mediación de la lectura. *Revista Mexicana de Comunicación*, (155), enero-junio, Ensayo. ISSN 2683–2631.
<https://mexicanadecomunicacion.com.mx/cuatro-ideas-para-enriquecer-y-decolonizar-la-mediacion-de-la-lectura/>

Salazar González, C. (2007). La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio. En *Escritura académica a la carta: Recuento de daños y prejuicios en la universidad*. Astra Editorial.

Salazar González, C., y Verástica Cháidez, M. L. G. (2023a). Escritura académica colaborativa: una práctica social online para el aprendizaje en la universidad. En C. Salazar González y M. L. G. Verástica Cháidez (Coords.), *Escritura académica a la carta. Recuento de daños y prejuicios*

en la universidad (pp. 13–32). Astra Ediciones.
https://www.academia.edu/123422764/Escritura_acad%C3%A9mica_a_la_carta

Salazar González, C. (2023b). Escritura colaborativa: una práctica social mediada por las tecnologías. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29), Artículo científico.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v15n29/2007-7467-ride-15-29-e713.pdf>

Scribner, S., y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Harvard University Press.

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del Aprendizaje*. Pearson Educación.
<https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2017/03/TEORIAS-DEL-APRENDIZAJE.-DALE-SCHUNK..pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2019–2022: Documento base*. Subsecretaría de Educación Media Superior.
https://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatorias%202025/docs/Referentes%20convocatoria/DOCUMENTO_BASE_ACTUALIZADO_MCCEMS.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Acuerdo número 09/08/23 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Diario Oficial de la Federación.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5699835&fecha=25/08/2023

Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad Antioquía.

https://www.academia.edu/15086935/Teoria_Fundamentada

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.

Street, B. (1993). *Introduction: The new literacy studies*. En B. Street (Ed.), *Cross-cultural approaches to literacy* (pp. 1–29). Cambridge University Press. Traducción de Alfredo Alonso Estenoz.

Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Limusa Noriega Editores. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227860>

Taylor, S., y Bodgan, R. (1987). *La observación participante en el campo: Introducción a los métodos cualitativos de investigación, la búsqueda de significados*. Paidós Ibérica. <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>

Ulloa Brenes, G. (2019, diciembre). Construcción de categorías analíticas para el estudio de las prácticas lectoras. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 9(5), 159–180. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3208/3938>

Verástica Cháidez, M. L. (2007). La escritura de cuento en compañía de jóvenes en Educación Media Superior. En *Escritura académica a la carta: Recuento de daños y prejuicios en la universidad*. Astra Editorial.

Verástica Cháidez, M. L. G. (2014). *Valores narrados para mundos posibles de jóvenes en el bachillerato* (pp. 116-118). Universidad Autónoma de Sinaloa.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34300.09601>

Verástica Cháidez, M. L. G., Salazar González, C., y Durán Pizaña, E. (2023). El club de educación literaria. Una práctica en la cultura escrita de estudiantes en Nivel Superior. <https://doi.org/10.61728/AE24060004>

Velázquez, A., y Flores, G. (2024). *Nuevas literacidades en el campo formativo Lenguajes y en la Nueva Escuela Mexicana*. En G. González, A. Ramírez y M. Espinoza (Coords.), *Docentes de Educación Básica ante la Nueva Escuela Mexicana*. Secretaría de Educación y Cultura-Gobierno de Sonora / Fontamara. <https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2025/02/2024-Libro-NEM-Sonora.pdf>

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que hace la gente con la lectura y escritura. En D. Cassany (Coord.), *Para ser letrados*. Paidós.
<https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf>

Zavala, V., Niño-Murcia, M., y Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala_et_al_2004_escritura_y_sociedad.nuevas_perspectivas.pdf

Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2).

<http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v24n2/0123-3432-ikala-24-02-00343.pdf>

Zavala, V. (2026). *Insumos sociolingüísticos para repensar la literacidad como práctica social*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 31(1), e363040.

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.363040>

ANEXOS

Anexo 1. Guion explicativo

Buenos días, mi nombre es _____, soy estudiante de la maestría de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Actualmente me encuentro haciendo una investigación sobre las prácticas de lectura de los estudiantes de bachillerato; es decir, sobre cómo leen los estudiantes, qué les gusta leer, cómo llevan a cabo su lectura, en qué dispositivos, entre otros temas relacionados con la lectura en el bachillerato. La participación en este estudio es voluntaria, en caso de acceder a participar, nuestra conversación será grabada en audio el cual posteriormente se transcribirá para su posible análisis. Los comentarios que se realicen durante la entrevista serán anónimos y tu nombre no aparecerá en el estudio, además una vez transcrita la entrevista se te entregará una copia para que puedas revisar el contenido de la misma y hacer correcciones en caso de que consideres necesario.

**Anexo 2. Calendarización de observación participante y entrevistas
realizadas en la UAPC**

Fecha	Observación participante	Cantidad de entrevistas por día
29/09/2025	Sí	2
30/09/2025	Sí	0
01/10/2025	Sí	0
02/10/2025	Sí	1
03/10/2025	Sí	1
06/10/2025	Sí	2
07/10/2025	Sí	2
08/10/2025	Sí	2
09/10/2025	Sí	0
10/10/2025	Sí	0
13/10/2025	Sí	1
14/10/2025	Sí	2
15/10/2025	Sí	2
16/10/2025	Sí	0
17/10/2025	Sí	1
20/10/2025	Sí	0
21/10/2025	Sí	0
22/10/2025	Sí	0
23/10/2025	Sí	0
24/10/2025	Sí	0

27/10/2025	Sí	0
28/10/2025	Sí	0
29/10/2025	Sí	0
30/10/2025	Sí	0
31/10/2025	Sí	0
03/11/2025	Sí	0
04/11/2025	Sí	0
05/11/2025	Sí	1
06/11/2025	Sí	0
07/11/2025	Sí	1
10/11/2025	Sí	2
11/11/2025	Sí	1
12/11/2025	Sí	0
13/11/2025	Sí	0
14/11/2025	Sí	0

**Anexo 3. Información sociodemográfica de los estudiantes que
participaron en el presente estudio**

Seudónimo	Grado escolar del participante	Edad	Sexo
Estudiante 01	Segundo	16 años	F
Estudiante 02	Segundo	16 años	F
Estudiante 03	Segundo	16 años	F
Estudiante 04	Segundo	16 años	F
Estudiante 05	Segundo	16 años	M
Estudiante 06	Segundo	16 años	F
Estudiante 07	Primero	15 años	F
Estudiante 08	Segundo	16 años	F
Estudiante 09	Primero	15 años	F
Estudiante 10	Segundo	16 años	F
Estudiante 11	Tercero	17 años	F
Estudiante 12	Tercero	17 años	F
Estudiante 13	Tercero	17 años	F
Estudiante 14	Tercero	17 años	F
Estudiante 15	Tercero	17 años	F
Estudiante 16	Primero	15 años	M
Estudiante 17	Tercero	17 años	F
Estudiante 18	Tercero	17 años	F
Estudiante 19	Segundo	16 años	F
Estudiante 20	Segundo	16 años	M

Estudiante 21	Primero	15 años	F
----------------------	---------	---------	---
