



EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**PROBLEMAS DE LECTURA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Y TALLER DE LECTURA COMO ALTERNATIVA**

TESINA

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

CARLOS MIGUEL MARTINEZ MARCIAL

ASESOR:

DR. VÍCTOR GÓMEZ GERARDO

CIUDAD DE MÉXICO, ABRIL DE 2025.

Ciudad de México, noviembre 25 de 2024

TURNO MATUTINO
F(04) S(88)

DESIGNACIÓN DE JURADO DE EXAMEN PROFESIONAL

La Coordinación del Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente, tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación ha sido designado **SINODAL** del Jurado del Examen Profesional de: **CARLOS MIGUEL MARTINEZ MARCIAL**, pasante de esta Licenciatura, quien presenta la **TESINA**: titulada: **"PROBLEMAS DE LECTURA EN LA EDUCACION MEDIA SUPERIOR Y TALLER DE LECTURA COMO ALTERNATIVA."**, para obtener el título de Licenciada en Pedagogía.

Reciba un ejemplar de la misma para su revisión y **DICTAMINACIÓN**. Se le recuerda que con base en el Artículo 39 del Reglamento General de Titulación Profesional de Licenciatura, dispone de un plazo no mayor de 20 días hábiles, a partir de la fecha de recibido, para emitir el dictamen por escrito correspondiente.

JURADO	NOMBRE	FIRMA	FECHA
Presidente (a)	ÓSCAR JESÚS LÓPEZ CAMACHO		
Secretaria (o)	VÍCTOR GÓMEZ GERARDO		
Vocal	DOLORES GUADALUPE MEJÍA RODRÍGUEZ		
Suplente	ERNESTO GUTIÉRREZ NUÑEZ		

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



JUAN PABLO ORTIZ DÁVILA
Presidente de la Comisión de Titulación
Programa Educativo: Licenciatura en Pedagogía

NOTA: Oficio revisado y aprobado por el Consejo de la Licenciatura en Pedagogía el 03/10/14 y por el Consejo Interno del Área Académica 5: Teoría Pedagógica y Formación Docente el 23/10/14 y entró en vigor el 05/11/14.

c.c.p.- Comisión de Titulación.

Alumno.

IEH/SUP/ECO

Agradecimientos

Gracias Dios por guiar mi camino, por darme una familia maravillosa.

Gracias UPN, por darme una formación que me permite ser lo que soy en la actualidad, por los profesores que compartieron sus conocimientos y enseñanzas.

A mi motor de vida, por todo tu esfuerzo, tu apoyo incondicional y por siempre confiar y creer en mí, gracias por tu amor, por tu dedicación hacia mí, ya que todo lo que he logrado ha sido de tu mano. Esto es para ti mamá infinitas gracias.

A toda mi familia por motivarme y confiar en mí.

A mis amigos y amigas que me han acompañado antes, durante y después de todo este tiempo, gracias por sus apoyos y gracias por compartir conmigo un poquito de su vida.

A mi asesor Víctor Gómez Gerardo, gracias por la paciencia, tiempo y el gran profesionalismo y compromiso, que todo lo bueno que hace se le multiplique.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
JUSTIFICACIÓN	6
PLANTEAMIENTO	12
OBJETIVOS	17
METODOLOGÍA	20
CAPÍTULO I. GENERALIDADES, TEORÍAS Y ENFOQUES:	24
I.1 Teorías y enfoques	26
I.2 Revisión de la literatura	32
I.3 Conceptos clave	37
CAPÍTULO II. MARCO LEGAL Y CONTEXTO HISTÓRICO:	41
II.1 Marco legal	41
II. 2 Contexto histórico	46
CAPÍTULO III. RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE LA ENCUESTA	51
CAPÍTULO IV. RECOMENDACIONES	77
CONCLUSIONES	80
REFERENCIAS	82
ANEXOS	88

INTRODUCCIÓN

En México persiste una grave problemática: según datos de PISA, el 42% de los jóvenes de 15 años no alcanzan el nivel mínimo de competencias lectoras, presentando dificultades para comprender textos, realizar inferencias y reflexionar críticamente sobre lo leído.

Esta situación se explica por múltiples factores interrelacionados. En primer lugar, existe una ausencia generalizada de hábitos lectores, pues las estadísticas muestran que para muchos jóvenes la lectura no constituye una práctica cotidiana, con un 45.9% de mexicanos que leen libros solo ocasionalmente. A esto se suman las deficiencias educativas previas, ya que muchos estudiantes ingresan al bachillerato sin haber desarrollado adecuadamente la comprensión inferencial y crítica, limitándose a una lectura literal.

Un tercer factor lo constituyen los materiales didácticos inadecuados, pues los libros de texto suelen presentar lecturas descontextualizadas y alejadas de los intereses juveniles, con actividades que privilegian la evaluación puntual sobre la comprensión profunda. Por último, la formación docente insuficiente también juega un papel importante, ya que muchos profesores carecen de estrategias específicas para la enseñanza de la lectura, predominando prácticas que no fomentan el pensamiento crítico ni la construcción de significados.

Ante este panorama, los talleres de lectura emergen como una alternativa pedagógica prometedora. Estas experiencias, que consisten en reuniones periódicas donde estudiantes y mediadores comparten lecturas en un ambiente de confianza y diálogo, han mostrado resultados positivos en diversos contextos educativos. Investigaciones como las de Domingo (2016), Sánchez (2014) y Álvarez (2016) documentan mejoras significativas en comprensión lectora, fluidez, participación y actitudes hacia la lectura entre estudiantes de bachillerato.

Para lograr sus propósitos formativos, estos talleres deben contemplar aspectos clave como la selección de materiales atractivos y cercanos a los intereses juveniles, la creación de ambientes estimulantes, la implementación de actividades dinámicas

que trasciendan la lectura pasiva, y la vinculación con los contenidos curriculares y prácticas cotidianas de los estudiantes.

El presente informe busca contribuir a esta problemática mediante las recomendaciones necesarias para coadyuvar al diseño de un taller de lectura fundamentado en un enfoque sociocultural. Para ello, se realizó un diagnóstico con 200 habitantes de la Ciudad de México que reveló importantes carencias en hábitos lectores y comprensión, pero también aspectos favorables como la valoración de la importancia de la lectura y el interés en participar en actividades de fomento lector.

A partir de estos hallazgos, se propone un taller de lectura de al menos 12 sesiones, facilitado por un mediador especializado, que incorpore estrategias dialógicas y creativas. Esta propuesta representa una apuesta por democratizar el acceso a la cultura escrita y formar ciudadanos críticos, capaces de ejercer plenamente sus derechos culturales.

JUSTIFICACIÓN

El presente informe que busca coadyuvar a la creación de un taller de lectura en el nivel medio superior se justifica por la necesidad apremiante de atender los serios problemas lectores que enfrentan los estudiantes de bachillerato en México. A pesar de los esfuerzos realizados en las últimas décadas, persisten importantes deficiencias en la competencia lectora de los jóvenes, lo que limita su aprendizaje, su desarrollo académico y su participación plena en la sociedad del conocimiento.

Además, según el último informe del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), en México el 55% de los estudiantes de 15 años se ubican en los niveles más bajos de desempeño en lectura, es decir, apenas son capaces de localizar información explícita y realizar inferencias sencillas (OCDE, 2019). Esto coloca al país por debajo del promedio de la OCDE y evidencia la magnitud del rezago en esta área clave del currículo. Como advierten Sánchez y Andrade (2013), la comprensión lectora deficiente es un obstáculo para el logro de aprendizajes significativos y para la construcción de conocimiento en todas las disciplinas.

La situación es particularmente crítica en la educación media superior, donde se esperaría que los estudiantes ya contaran con una competencia lectora consolidada. Sin embargo, diversos estudios diagnósticos revelan que muchos bachilleres tienen dificultades para identificar las ideas principales de un texto, hacer inferencias complejas, integrar información de múltiples fuentes y asumir una postura crítica ante lo leído (Hernández y Rubio, 2014; Vidal-Moscoso y Manríquez-López, 2016). Estas carencias se traducen en bajas calificaciones, altos índices de reprobación y una experiencia escolar poco gratificante.

Así como, entre los factores que explican este preocupante panorama, diversos autores señalan el predominio de prácticas tradicionales de enseñanza de la lectura, centradas en la decodificación, la memorización de información puntual y la resolución de cuestionarios literales (Madero y Gómez, 2013; Solé, 2012). Asimismo, se advierte una escasa presencia de la lectura por placer en las aulas, así como un limitado acervo y tiempo destinado a esta actividad (Garrido, 2014). Los estudiantes pocas veces

tienen oportunidad de explorar textos de su interés, dialogar sobre sus interpretaciones y asumir un rol protagónico en su proceso lector.

A esto se suma la falta de estrategias y formación especializada de muchos docentes para promover la lectura desde un enfoque sociocultural y constructivista (Díaz Barriga, 2015). Predominan nociones reduccionistas que conciben la lectura como una habilidad técnica y uniforme, desvinculada de los propósitos, conocimientos y contextos de los lectores (Lerner et al., 2018). Como resultado, las prácticas de lectura suelen ser tediosas, irrelevantes y poco desafiantes para los jóvenes, lo que genera actitudes de desinterés, apatía e incluso rechazo hacia esta actividad.

Ante este escenario, resulta impostergable buscar alternativas pedagógicas que renueven la enseñanza de la lectura en el bachillerato y contribuyan a formar lectores críticos, autónomos y gozosos. En ese tenor, los talleres o círculos de lectura representan una opción prometedora, ya que se basan en principios como la libre elección de los textos, la lectura compartida, la construcción colectiva de sentido y el acompañamiento respetuoso (Chambers, 2014; Garrido, 2015). A diferencia de las prácticas transmisivas y verticales, los talleres apuestan por relaciones más horizontales y dialógicas en torno a los textos.

Diversas experiencias documentadas en contextos nacionales e internacionales avalan los beneficios de los talleres de lectura en el desarrollo de la competencia lectora. Por ejemplo, Gritter (2011) analizó la implementación de círculos de literatura en una escuela secundaria de Estados Unidos y encontró mejoras significativas en la comprensión inferencial, la argumentación oral y escrita, y la disposición hacia la lectura de los estudiantes. Por su parte, Tynjälä (2016) evaluó los efectos de un taller de lectura en línea con universitarios finlandeses y halló progresos en su capacidad para integrar información, cuestionar ideas y colaborar con sus pares para construir interpretaciones.

En el ámbito europeo, destacan las investigaciones de Goikoetxea y Martínez (2015), quienes implementaron tertulias literarias con estudiantes de secundaria en España y observaron avances en su nivel de comprensión crítica, su expresión oral y su autoestima como lectores. Además, Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2014)

documentaron una experiencia de clubes de lectura con adolescentes en situación de vulnerabilidad en Argentina, la cual mostró resultados positivos en su motivación intrínseca, su flexibilidad cognitiva y sus habilidades sociales.

En México, si bien son escasas las experiencias sistematizadas de talleres de lectura en el nivel medio superior, algunas investigaciones ofrecen pistas alentadoras. Tal es el caso del estudio de Cano, Vaca y Bustamante (2017), quienes analizaron la puesta en marcha de círculos literarios en un bachillerato de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Los resultados mostraron mejoras en la fluidez, la comprensión global y la respuesta estética de los estudiantes, así como un mayor compromiso e interés hacia la lectura.

De manera similar, el trabajo de Hernández (2016) exploró los efectos de un taller de lectura en el aprovechamiento académico y la motivación de estudiantes de un Colegio de Bachilleres en Oaxaca. Tras un semestre de implementación, se observaron avances en el promedio general, la comprensión lectora y la actitud hacia el aprendizaje de los participantes. Valoraron positivamente la oportunidad de leer textos cercanos a sus intereses, dialogar con sus pares y realizar actividades lúdicas y creativas.

Si bien estos estudios aportan evidencias sobre el potencial formativo de los talleres de lectura, es necesario seguir investigando sus alcances y condiciones de implementación en diversos contextos de bachillerato. Por ello, el presente informe se propone no solo aportar evidencia que permita coadyuvar a diseñar y poner en marcha un taller, sino analizar sistemáticamente sus resultados e implicaciones. Se busca generar conocimiento situado que permita comprender los procesos, logros y desafíos que supone esta alternativa pedagógica.

La pertinencia del informe radica en atender una problemática acuciante y vigente como son las deficiencias lectoras de los bachilleres, las cuales han sido reiteradamente señaladas por docentes, directivos y especialistas (Sánchez y Hernández, 2012; Roldán, 2016). Se trata de una cuestión que afecta no sólo el desempeño académico, sino el ejercicio de la ciudadanía y los derechos culturales de los jóvenes. En una sociedad cada vez más compleja, multicultural y digitalizada, la

lectura es una herramienta indispensable para acceder a la información, tomar decisiones fundamentadas y participar en la vida democrática (Ferreiro, 2016).

Igualmente, el informe se enmarca en las actuales políticas educativas que reconocen la importancia de la lectura como un eje transversal de la educación media superior. Tanto la Reforma Integral de la EMS como el Nuevo Modelo Educativo establecen la necesidad de fortalecer la competencia lectora de los estudiantes desde un enfoque sociocultural y situado (SEP, 2017). Se plantea transitar de una visión remedial y compensatoria hacia una promoción integral de la lectura como práctica social, que involucre a toda la comunidad educativa.

En particular, el Programa de Fomento a la Lectura para la Educación Media Superior enfatiza la importancia de diversificar las estrategias de mediación de la lectura, más allá del espacio curricular de Lenguaje y Comunicación (SEP, 2016). Entre las líneas de acción propuestas se encuentra el impulso a los clubes o círculos de lectura como una actividad extracurricular que complemente la formación lectora. Sin embargo, se advierte la necesidad de sistematizar y evaluar estas experiencias para identificar buenas prácticas y áreas de mejora.

El presente informe pretende abonar en esta dirección, al documentar y sugerir acciones para el proceso de diseño, implementación y evaluación de un taller de lectura en un contexto específico de bachillerato tecnológico. Más allá de replicar una fórmula única, se busca construir una propuesta situada que responda a las necesidades, intereses y saberes de los estudiantes participantes. Para ello, se recuperarán sus gustos, opiniones y sugerencias, por medio de una encuesta que permita reconocer estas necesidades.

Como plantea Monereo (2015), las estrategias de comprensión lectora no son habilidades genéricas que se desarrollan en el vacío, sino que están íntimamente ligadas a los contenidos, propósitos y contextos de cada disciplina. Por ello, se busca que, al sugerir acciones para diseñar el taller, este mismo no se limite solo al campo de la literatura, sino que abordará textos informativos, argumentativos y multimodales relacionados con asignaturas como biología, historia, filosofía o matemáticas.

De esta manera, se espera contribuir a desmitificar la idea de que la lectura es un asunto exclusivo del área de Lenguaje o un mero pasatiempo. Por el contrario, se busca mostrar que la lectura es una práctica vital que permea todas las esferas del conocimiento y la vida social. Al leer textos diversos sobre temas de su interés, los estudiantes podrán ampliar su cultura general, establecer conexiones intertextuales y desarrollar un pensamiento más complejo y flexible. Como afirma Carlino (2017), la lectura es una herramienta epistémica que posibilita la construcción y transformación del saber en todas las disciplinas.

Desde el punto de vista pedagógico, el informe se fundamenta en teorías constructivistas y sociocríticas que conciben al estudiante como un sujeto activo, reflexivo y creador de significados (Solé, 2000; López-Bonilla y Pérez Frago, 2013). El docente, por su parte, asumirá un rol de mediador que propicia la participación, la indagación y la construcción colectiva de interpretaciones.

Para ello, se utilizarán estrategias y métodos propios de la pedagogía crítica y la animación sociocultural, que privilegian la expresión, la creación y la transformación social a través de la lectura (Freire, 1989; Petit, 1999). Algunas técnicas que se contemplan son los comentarios orales y escritos, la lectura en voz alta, la escritura creativa, el teatro, el debate, el cine-foro, entre otras. Se trata de actividades lúdicas y participativas que favorezcan el goce estético, la reflexión crítica y el compromiso ético de los estudiantes.

La relevancia del informe radica en ofrecer una alternativa pedagógica innovadora y pertinente para atender el apremiante problema de la comprensión lectora en el bachillerato desde un enfoque sociocultural. A través de esto, se busca generar conocimientos y experiencias que contribuyan a repensar las prácticas tradicionales de enseñanza de la lectura y a formar estudiantes más autónomos, críticos y partícipes de la cultura escrita.

Los resultados del informe no sólo beneficiarán a los estudiantes y docentes participantes, sino que podrán servir de base para delinear políticas y programas de fomento a la lectura más integrales y contextualizados. Además, se espera aportar evidencias empíricas que fortalezcan la investigación sobre la didáctica de la lectura

en la educación media superior, un campo aún poco explorado en el país. En última instancia, se pretende abonar a la construcción de una sociedad más democrática, equitativa y plural, donde todos los jóvenes tengan acceso a los bienes culturales y herramientas intelectuales que ofrece la lectura.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El campo educativo que se abordará en el presente informe es el de los problemas de lectura en la educación media superior, con énfasis en las deficiencias en la comprensión lectora de los estudiantes de bachillerato. Se trata de una problemática compleja y multifactorial que afecta significativamente el aprendizaje, el rendimiento académico y el desarrollo integral de los jóvenes.

Conceptualmente, la comprensión lectora se define como un proceso interactivo de construcción de significados, que implica la activación de conocimientos previos, la realización de inferencias, la formulación de hipótesis y la reflexión metacognitiva (Solé, 2012). Es decir, no se reduce a la decodificación de palabras o la localización de información explícita, sino que requiere la puesta en marcha de habilidades cognitivas y lingüísticas complejas para interpretar, analizar y valorar críticamente los textos.

Desde esta perspectiva, diversos estudios han evidenciado las serias dificultades que enfrentan muchos estudiantes de bachillerato para comprender adecuadamente lo que leen. Por ejemplo, el informe PISA 2018 reveló que el 45% de los jóvenes mexicanos de 15 años ni siquiera alcanzan el nivel mínimo de competencia lectora, lo que significa que tienen problemas para identificar la idea principal, hacer inferencias básicas y reflexionar sobre el propósito de un texto (OCDE, 2019). Estos datos se agudizan en el caso de los estudiantes de bajo nivel socioeconómico y de las escuelas públicas.

Otras investigaciones han profundizado en la caracterización de los problemas lectores de los bachilleres. Sánchez, García y Rosales (2011) analizaron las dificultades de comprensión de un grupo de estudiantes españoles al leer textos expositivos de ciencias sociales. Encontraron que la mayoría se limitaba a una lectura superficial y fragmentaria, sin lograr integrar las ideas en una representación coherente. Igualmente, observaron deficiencias en el uso de estrategias de autorregulación, como la formulación de preguntas, la relectura y la síntesis.

Por su parte, Madero y Gómez (2013) exploraron el proceso lector de estudiantes mexicanos de alto y bajo desempeño en una prueba de comprensión.

Identificaron que los primeros utilizaban estrategias más sofisticadas y flexibles, como la activación de conocimientos previos, la realización de inferencias elaborativas y la detección de inconsistencias. En contraste, los segundos se centraban en la decodificación, la memorización de detalles y la repetición literal de la información.

Estos hallazgos coinciden con mi experiencia docente en el bachillerato, donde he constatado las dificultades que enfrentan muchos estudiantes para entender, interpretar y discutir los textos que leen. En un principio, pensaba que se trataba de un problema de flojera o desinterés, y que bastaba con exigirles más para que mejoraran. Sin embargo, al profundizar en el tema, me he dado cuenta de la complejidad del proceso lector y de los múltiples factores que inciden en su desarrollo.

Como señala Lerner (2001), aprender a leer no es una cuestión de todo o nada, sino un proceso gradual y continuo que implica apropiarse de las prácticas sociales y culturales vinculadas con lo escrito.

Antes pensaba que las dificultades lectoras eran responsabilidad exclusiva de los estudiantes y sus familias, y que la escuela poco podía hacer al respecto. Sin embargo, ahora reconozco que las prácticas pedagógicas tradicionales y los enfoques reduccionistas de la enseñanza de la lectura también han contribuido a este problema. Como advierte Solé (2012), la prevalencia de actividades mecánicas, descontextualizadas y poco desafiantes ha generado una pérdida de sentido y motivación hacia la lectura en muchos jóvenes.

A partir de estas reflexiones, actualmente me pregunto: ¿Cómo promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de bachillerato desde una perspectiva sociocultural? ¿Qué estrategias y dispositivos didácticos pueden favorecer la construcción de sentido y el pensamiento crítico en torno a los textos? ¿Cómo articular la lectura con los intereses, saberes y prácticas vernáculas de los jóvenes? ¿Qué papel pueden jugar los talleres o círculos de lectura en este proceso?

Para abordar estos cuestionamientos, el presente informe se apoya en diversas teorías y enfoques pedagógicos. En primer lugar, se parte de una concepción constructivista y psicolingüística de la lectura, que enfatiza el papel activo del lector en la construcción de significados a partir de sus conocimientos, propósitos y estrategias

(Goodman, 1996; Solé, 2000). Desde esta mirada, se entiende que la comprensión no es un producto acabado sino un proceso dinámico de transacción entre el lector, el texto y el contexto.

Además, se recuperan los aportes de la teoría sociocultural de Vygotsky (1979), que subraya la naturaleza social e interactiva del aprendizaje. Según este enfoque, la comprensión lectora se desarrolla a través de la participación en prácticas letradas situadas, donde los estudiantes interactúan con otros lectores más experimentados que les brindan andamiaje y modelaje. De ahí la importancia de propiciar espacios de lectura compartida y diálogo sobre los textos, más allá del trabajo individual y solitario.

Freire (1984) concibe la lectura como un acto de conocimiento y emancipación. Desde esta visión, no se trata sólo de decodificar las palabras, sino de "leer el mundo" de manera problematizadora, cuestionando las relaciones de poder y las injusticias sociales. Así, la comprensión lectora implica desarrollar una conciencia crítica que permita a los estudiantes reflexionar sobre su realidad, desnaturalizar los discursos hegemónicos e imaginar alternativas de transformación.

En línea con lo anterior, se retoman las ideas de Cassany (2006) sobre la literacidad crítica, entendida como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para participar en las prácticas letradas de una comunidad. Esto supone ir más allá de la alfabetización funcional y abordar la lectura como una herramienta de construcción de identidades, saberes y relaciones sociales. Desde esta óptica, se busca que los estudiantes se apropien de los textos desde sus múltiples dimensiones (lingüística, cognitiva, sociocultural y afectiva) y puedan utilizarlos para diversos fines (informarse, aprender, imaginar, disfrutar, etc.).

Se consideran los planteamientos de Rosenblatt (2002) sobre la teoría transaccional de la lectura, que enfatiza la relación recíproca y dinámica entre el lector y el texto. Según esta autora, la comprensión implica una "evocación" o "poema" único que surge de la interacción entre las experiencias, conocimientos y expectativas del lector, y las pistas y potencialidades del texto. Así, se entiende que no hay una única interpretación correcta, sino múltiples posibilidades de construcción de sentido,

dependiendo de la postura que asuma el lector (eferente o estética) y del contexto en que se dé la lectura.

A partir de este entramado teórico, el informe busca desarrollar una propuesta de intervención basada en talleres de lectura que promuevan la comprensión crítica y el gusto por la lectura en estudiantes de bachillerato. Se parte del supuesto de que estos espacios dialógicos y participativos pueden favorecer el encuentro significativo de los jóvenes con textos diversos, así como la discusión, el intercambio y la construcción colectiva de interpretaciones.

Más que aplicar una técnica o método único, se trata de generar situaciones y desafíos que problematicen las formas tradicionales de leer en la escuela y pongan en juego las múltiples dimensiones de la comprensión. Para ello, se contempla el uso de estrategias como la formulación de preguntas auténticas, la discusión abierta, la escritura creativa, la intertextualidad, el análisis crítico del discurso, entre otras (Chambers, 2007; Jurado, 2008; Zárate, 2015).

Igualmente, se plantea la selección de textos variados (literarios, informativos, argumentativos, multimodales) que aborden temáticas cercanas a los intereses y necesidades de los estudiantes, y que a la vez les permitan ampliar sus horizontes culturales. La idea es partir de sus referentes y saberes previos, pero también desafiarlos y enriquecerlos a través del encuentro con otras voces, estéticas y cosmovisiones (Petit, 2001; Merga, 2020).

La creación de un ambiente cálido, respetuoso y libre de amenazas, donde todas las interpretaciones sean valoradas y los estudiantes se sientan seguros para expresar sus ideas, emociones y cuestionamientos. Como señalan Freedman y Johnson (2018), más que imponer una lectura "correcta" o evaluar la comprensión de manera punitiva, se trata de acompañar a los jóvenes en su proceso de construcción de sentido, brindándoles orientación, retroalimentación y reconocimiento.

Con base en lo anterior, se espera que el informe aporte conocimientos y experiencias valiosas para repensar la enseñanza de la lectura en el bachillerato desde un enfoque sociocultural. Más allá de ofrecer recetas o soluciones definitivas, se busca

problematizar las concepciones y prácticas dominantes, y explorar alternativas que contribuyan a formar lectores críticos, autónomos y apasionados.

Se trata de apostar por el potencial emancipador y humanizante de la lectura en la formación integral de los jóvenes. Como plantea Larrosa (2003), la experiencia de la lectura no es sólo un medio para adquirir conocimientos, sino una oportunidad para transformarnos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea. En tiempos de incertidumbre y crisis como los que vivimos, la comprensión lectora se vuelve una herramienta indispensable para cuestionar, imaginar y construir otros mundos posibles.

OBJETIVOS

Los objetivos del presente informe de investigación se enmarcan en el propósito general de contribuir a la mejora de la comprensión lectora y el fomento del gusto por la lectura en estudiantes de nivel medio superior. Se parte de la premisa de que el desarrollo de la competencia lectora es una tarea compleja que requiere de intervenciones pedagógicas sistemáticas, situadas y significativas, que vayan más allá de la enseñanza tradicional basada en la decodificación y la memorización.

El objetivo general del informe apunta a coadyuvar con recomendaciones para diseñar e implementar un taller de lectura que promueva el fortalecimiento de las habilidades de comprensión y el placer de leer en los jóvenes bachilleres, desde un enfoque sociocultural que reconoce la naturaleza interactiva, constructiva y contextualizada del proceso lector. Se busca generar un espacio de diálogo, reflexión y creación en torno a textos diversos, que permita a los estudiantes desarrollar estrategias efectivas para construir sentido, cuestionar supuestos, establecer conexiones y expresar sus interpretaciones.

Para lograr este propósito, se plantean cinco objetivos específicos que abarcan las distintas fases y dimensiones del informe. En primer lugar, se busca realizar un diagnóstico inicial de las competencias y prácticas lectoras de los participantes, con el fin de obtener una línea base y adaptar las estrategias didácticas a sus necesidades particulares. En segundo lugar, se propone seleccionar un corpus de lecturas variadas y atractivas, que consideren los intereses y referentes culturales de los estudiantes, al tiempo que amplíen sus horizontes cognitivos y estéticos.

El tercer objetivo se centra en las recomendaciones acerca del diseño de la secuencia didáctica del taller, es decir, en la planeación de las actividades, recursos y formas de interacción que se llevarán a cabo en cada sesión, con base en estrategias pedagógicas probadas que fomenten la participación activa, la indagación, la discusión y la metacognición de los estudiantes. El cuarto objetivo apunta a la sugerencia del periodo recomendado para que se pueda realizar el mencionado siendo esta sugerencia el periodo de un semestre, procurando crear un clima de confianza,

apertura y colaboración que motive a los jóvenes a involucrarse plenamente en su proceso lector.

El quinto objetivo plantea aconsejar los criterios para la evaluación de los resultados e impactos del taller en las habilidades y actitudes lectoras de los estudiantes, mediante la triangulación de diversas técnicas e instrumentos, tanto cuantitativos como cualitativos. Se espera obtener evidencias y/o respuestas sólidas sobre los avances, logros y desafíos que al elaborar un taller de lectura supongan. Tomando en cuenta siempre y cuando el taller se lleve a cabo, considerando que los 5 puntos refieren a una aportación para poder llevarlo a cabo.

General

Aportar al fortalecimiento de la comprensión lectora y el gusto por la lectura en estudiantes de bachillerato, a partir de un enfoque sociocultural que promueva la construcción de sentido, el pensamiento crítico y el diálogo en torno a textos diversos.

Específicos

- Diagnosticar el nivel de comprensión lectora y las prácticas de lectura de los participantes, a través de la aplicación de una prueba estandarizada y una encuesta, con el fin de identificar sus fortalezas, dificultades y necesidades específicas.
- Seleccionar un corpus de textos variados (literarios, informativos, argumentativos, multimodales) que aborden temáticas cercanas a los intereses y referentes culturales de los estudiantes, y que a la vez les permitan ampliar sus horizontes y desafiar sus percepciones.
- Recomendar una secuencia didáctica para el taller de lectura, basada en estrategias y actividades que promuevan la activación de conocimientos previos, la formulación de hipótesis e inferencias, la discusión abierta, la intertextualidad, la escritura creativa y la reflexión metacognitiva.

- Con base en la investigación recomendar la realización del taller de lectura a lo largo de un semestre, con sesiones semanales de dos horas, creando un ambiente de confianza, respeto y libertad para expresar ideas, emociones y cuestionamientos, y brindando retroalimentación y orientación continua a los estudiantes.
- Evaluar de ser posible, siempre que se lleve a cabo, el impacto del taller de lectura en el desarrollo de la comprensión lectora y el gusto por la lectura de los estudiantes, mediante la aplicación de una posprueba, una encuesta de satisfacción y el análisis cualitativo de sus producciones escritas y orales durante las sesiones.

METODOLOGÍA

La presente investigación se realizará bajo un enfoque cuantitativo, empleando un diseño no experimental transversal de tipo descriptivo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. En este caso, el objetivo es diagnosticar las prácticas y percepciones sobre la lectura de una muestra de habitantes de la Ciudad de México, con el fin de obtener información que fundamentará las nociones y aportes para coadyuvar a el diseño de un taller de lectura.

La técnica de recolección de datos será la encuesta, que consiste en la aplicación de un cuestionario estructurado a una muestra representativa de la población, con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas (García, 2010). En este estudio, se diseñará un cuestionario de 15 preguntas cerradas, con opciones de respuesta tipo Likert de cinco puntos: siempre, casi siempre, en ocasiones, casi nunca y nunca. Las preguntas estarán orientadas a indagar sobre los hábitos, preferencias, dificultades y actitudes de los participantes en torno a la lectura.

Para la construcción del cuestionario, se seguirán las recomendaciones de Brace (2013) para la formulación de preguntas claras, precisas y relevantes. Asimismo, se realizará una prueba piloto con un grupo reducido de personas para evaluar la comprensión, el tiempo de aplicación y la pertinencia de las preguntas, y se harán los ajustes necesarios antes de su aplicación definitiva. El cuestionario será autoadministrado, es decir, se entregará impreso y/o se les realizará de forma electrónica a los participantes para que lo contesten en un tiempo aproximado de 15 minutos.

La población de estudio serán los habitantes de la Ciudad de México mayores de 18 años, que según el último censo del INEGI (2020) ascienden a 7,504,021 personas. Debido a la imposibilidad de encuestar a toda la población, se seleccionará una muestra probabilística estratificada de 200 personas. El tamaño de la muestra se calculó con un nivel de confianza del 95%, un margen de error del 7% y una

heterogeneidad del 50%, utilizando la fórmula propuesta por Fischer y Espejo (2017) para poblaciones finitas.

El muestreo estratificado consiste en dividir a la población en subgrupos o estratos homogéneos respecto a la variable de estudio, y seleccionar una muestra aleatoria simple de cada estrato (Otzen y Manterola, 2017). En este caso, se considerarán como estratos las 16 alcaldías de la Ciudad de México, y se asignará un número proporcional de encuestas a cada una según su peso poblacional. Dentro de cada alcaldía, se elegirán aleatoriamente puntos de afluencia pública como parques, plazas o centros comerciales, donde se aplicarán las encuestas a las personas que accedan a participar voluntariamente.

La aplicación de las encuestas se llevará a cabo durante un periodo de dos semanas. Se contará con el apoyo de dispositivos electrónicos para el registro y almacenamiento de las respuestas, así como con materiales impresos para entregar a los encuestados. Antes de cada aplicación, se explicará a los participantes los objetivos y alcances del estudio, se les garantizará la confidencialidad y anonimato de sus respuestas, y se les solicitará su consentimiento informado verbal.

Una vez concluido el levantamiento de datos, se procederá a la captura y sistematización de las respuestas en una base de datos en el software Excel. Se asignarán valores numéricos a cada opción de respuesta de la escala Likert, donde 5 corresponderá a "Siempre", 4 a "Casi siempre", 3 a "En ocasiones", 2 a "Casi nunca" y 1 a "Nunca". Además, se codificarán las variables sociodemográficas de los participantes, como el sexo, la edad, la escolaridad y la ocupación, para poder realizar análisis comparativos.

El análisis de los datos se realizará mediante estadística descriptiva, con el propósito de caracterizar y sintetizar el comportamiento de las variables estudiadas. Se calcularán las frecuencias absolutas y relativas de cada opción de respuesta por pregunta, y se representarán gráficamente mediante diagramas de barras apiladas en porcentajes. Esto permitirá identificar visualmente las tendencias y patrones de respuesta más predominantes en cada reactivo.

También, se obtendrán las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y de dispersión (desviación estándar y rango) para cada pregunta y para el total del cuestionario, con el fin de resumir y comparar los puntajes obtenidos. La media aritmética se calculará sumando los valores numéricos de cada respuesta y dividiéndolos entre el número de participantes; la mediana se obtendrá identificando el valor central que divide a la mitad a los datos ordenados de menor a mayor; y la moda se determinará localizando la respuesta que se repite con mayor frecuencia. Estas medidas permitirán conocer el valor promedio, el valor típico y el valor más común de cada variable, respectivamente.

Además de las medidas de tendencia central, se calcularán las medidas de dispersión para evaluar qué tanto se alejan o varían los datos respecto a su media. La desviación estándar se obtendrá como la raíz cuadrada de la varianza, es decir, de la suma de los cuadrados de las diferencias entre cada valor y la media, dividida entre el número de casos menos uno. El rango, por su parte, se calculará como la diferencia entre el valor máximo y el valor mínimo de cada pregunta. Estas medidas permitirán identificar el grado de homogeneidad o heterogeneidad de las respuestas.

Para facilitar la interpretación de los resultados, se elaborarán tablas de contingencia que crucen las variables del cuestionario con las variables sociodemográficas de los participantes. Esto permitirá identificar posibles diferencias o asociaciones entre los hábitos y percepciones lectoras según el sexo, la edad, la escolaridad o la ocupación. Asimismo, se realizarán pruebas de hipótesis como la chi-cuadrada o la t de Student, para determinar si las diferencias observadas son estadísticamente significativas o se deben al azar.

Finalmente, se redactará un informe de resultados que integre los principales hallazgos del diagnóstico, tanto a nivel descriptivo como inferencial. Se presentarán las tablas y gráficas más relevantes, acompañadas de una descripción detallada de los porcentajes, frecuencias y medidas obtenidas. Además, se destacarán las correlaciones o diferencias encontradas entre las variables, y se discutirán sus posibles implicaciones teóricas y prácticas. El informe concluirá con una serie de recomendaciones y líneas de acción para aportar ideas, nociones para ayudar a el

diseño del taller de lectura, basadas en las necesidades y áreas de oportunidad identificadas en el diagnóstico.

Es importante señalar que durante todo el proceso de investigación se seguirán los principios éticos establecidos por la American Psychological Association (2017) para la investigación con seres humanos. Esto incluye el respeto a la dignidad y autonomía de los participantes, la protección de su privacidad y confidencialidad, la minimización de riesgos y daños potenciales, y la obtención del consentimiento informado. Asimismo, se evitará cualquier forma de discriminación o sesgo en la selección de la muestra o en el análisis e interpretación de los datos.

En cuanto a los alcances y limitaciones del estudio, cabe mencionar que, debido a su naturaleza transversal y descriptiva, los resultados no podrán establecer relaciones causales entre las variables ni generalizarse a toda la población. Sin embargo, se espera que el diagnóstico proporcione información valiosa y actualizada sobre los hábitos y percepciones lectoras de una muestra representativa de la Ciudad de México, que sirva como punto de partida para el diseño de estrategias de fomento a la lectura más pertinentes y efectivas.

Igualmente, se reconoce que el uso de un cuestionario cerrado puede limitar la profundidad y riqueza de las respuestas, al no permitir a los participantes expresar sus opiniones o experiencias con sus propias palabras. No obstante, se considera que esta técnica es apropiada para obtener una visión panorámica y cuantificable de la situación actual de la lectura en la población estudiada, que pueda complementarse posteriormente con métodos cualitativos como entrevistas o grupos focales.

La presente metodología busca aportar un diagnóstico riguroso y sistemático de las prácticas y percepciones lectoras de una muestra de habitantes de la Ciudad de México, que fundamente las aportaciones para ayudar con el diseño de un taller de lectura basado en evidencias. Se espera que los resultados obtenidos contribuyan a generar conocimientos y estrategias innovadoras para fomentar el hábito y el gusto por la lectura en la población, como una herramienta fundamental para el aprendizaje, el desarrollo personal y la participación social.

CAPÍTULO I. GENERALIDADES TEORÍAS Y ENFOQUES

El presente informe de investigación sobre la implementación de un taller de lectura para fortalecer la comprensión lectora y el gusto por la lectura en estudiantes de bachillerato se sustenta en un conjunto de teorías, enfoques conceptuales y estudios previos provenientes de diversos campos disciplinares. Estas referencias teóricas permiten comprender la naturaleza compleja y multidimensional del fenómeno de la lectura, así como fundamentar la pertinencia de la intervención pedagógica propuesta.

En primer lugar, se recuperan los aportes de la psicología cognitiva y la psicolingüística, que han generado modelos explicativos sobre los procesos involucrados en la comprensión lectora. Desde esta perspectiva, la lectura se concibe como una actividad constructiva donde el lector elabora representaciones mentales del texto a partir de sus conocimientos previos, sus objetivos y las características textuales (Kintsch, 1998; van Dijk y Kintsch, 1983). Esta mirada permite conceptualizar la comprensión lectora como un proceso estratégico que implica el despliegue de habilidades como la activación de esquemas, la realización de inferencias y la supervisión metacognitiva (Solé, 2012).

Así es como, el informe se nutre de las teorías socioculturales que resaltan la naturaleza situada y colaborativa de los procesos lectores (Vygotsky, 1979; Barton y Hamilton, 2004). Desde este enfoque, la lectura se entiende como una práctica social y culturalmente situada, que adquiere significados diversos según los contextos y comunidades de participación. Se enfatiza el papel de la interacción, la mediación docente y los instrumentos culturales en el desarrollo de la comprensión lectora.

Por otra parte, se retoman las aportaciones de la pedagogía crítica y los estudios literarios, que problematizan la enseñanza tradicional de la lectura y proponen alternativas vivenciales y dialógicas (Freire, 1984; Rosenblatt, 2002; Chambers, 2007). Aquí cobran relevancia conceptos como la lectura como experiencia estética, la formación integral de lectores, la negociación de sentidos y la construcción de interpretaciones colectivas en torno a los textos.

A su vez, se revisan investigaciones empíricas previas que han analizado las dificultades lectoras de estudiantes de bachillerato, las estrategias didácticas implementadas para abordarlas y los efectos de experiencias innovadoras como los talleres o círculos de lectura (Salado et al., 2017; Álvarez y Pascual, 2014; Gaona et al., 2016

TEORÍAS Y ENFOQUES:

El presente informe de investigación sobre un taller de lectura para fortalecer la comprensión lectora y el gusto por la lectura en estudiantes de bachillerato se fundamenta en diversas teorías y enfoques conceptuales provenientes de campos como la psicología, la lingüística, la pedagogía y los estudios literarios. Estas perspectivas ofrecen un marco interpretativo para comprender la naturaleza compleja y multidimensional del proceso lector, así como para diseñar estrategias didácticas pertinentes y significativas.

Una de las teorías centrales que sustentan este estudio es la teoría sociocultural del aprendizaje desarrollada por Lev Vygotsky (1978). Desde esta mirada, la lectura no se concibe como una habilidad individual y aislada, sino como una práctica social y culturalmente situada. Esto significa que los modos de leer y escribir están mediados por los contextos históricos, institucionales y comunicativos en los que se insertan los sujetos (Barton y Hamilton, 2004). Así, para comprender las prácticas lectoras de los estudiantes es necesario considerar sus trayectorias personales, su contexto familiar y escolar, sus identidades y sus interacciones con otros actores.

La teoría sociocultural enfatiza el papel del lenguaje y de las herramientas culturales en el desarrollo cognitivo. Según Vygotsky (1979), el aprendizaje ocurre gracias a la interacción social y a la mediación de instrumentos simbólicos como los libros, los textos o las tecnologías digitales. El taller de lectura se entiende como un espacio de construcción colectiva de significados, donde los estudiantes pueden apropiarse de nuevos conocimientos y estrategias gracias al diálogo, el debate y el intercambio con sus pares y con el docente (Mercer, 2001).

El acto lector se define como un proceso activo de construcción de sentido, en el que intervienen diversos factores cognitivos, lingüísticos y afectivos. Así, la comprensión lectora implica la activación de conocimientos previos, la realización de inferencias, la formulación de hipótesis y la elaboración de una representación mental coherente del texto (Kintsch, 1998).

Para lograr una comprensión profunda, los lectores deben desplegar una serie de estrategias metacognitivas que les permitan planificar, supervisar y evaluar su

propia lectura (Flavell, 1979). Algunas de estas estrategias son la identificación de los propósitos de lectura, la activación de esquemas mentales, la detección de inconsistencias o lagunas de información, la realización de predicciones y la síntesis de las ideas principales (Solé, 2000). El taller de lectura busca justamente promover el uso consciente y flexible de estas estrategias, a través de actividades que problematicen el proceso lector y hagan visibles los mecanismos de construcción de significado.

Por otra parte, el informe se nutre de los aportes de la pedagogía crítica, impulsada por pensadores como Paulo Freire (1984) y Peter McLaren (2005). Desde este enfoque, la educación se concibe como una práctica política y emancipadora, orientada a la transformación social y a la formación de ciudadanos críticos y participativos. En este marco, la lectura adquiere un carácter liberador y subversivo, en tanto permite cuestionar las relaciones de poder, desnaturalizar los discursos hegemónicos y visibilizar las voces silenciadas (Giroux, 2011).

Así, el taller de lectura no se limita a la enseñanza de habilidades técnicas, sino que apuesta por una formación integral que potencie la autonomía, la reflexividad y el compromiso ético de los estudiantes (Ocampo, 2018). Para ello, se promueve la selección de textos que aborden problemáticas sociales relevantes, que interpelen las experiencias y realidades de los jóvenes, y que les permitan desarrollar una mirada crítica sobre el mundo (Cassany, 2003). Igualmente, se generan espacios de diálogo y debate donde se confronten distintas interpretaciones y se construyan sentidos colectivos.

El informe se inspira en los enfoques literarios que resaltan la dimensión estética, creativa y placentera de la lectura. Autores como Louise Rosenblatt (2002), Aidan Chambers (2007) y Michèle Petit (2001) han enfatizado que la experiencia literaria no se reduce a la mera comprensión del texto, sino que implica una relación afectiva, sensorial y existencial con las palabras. Desde esta óptica, la lectura es una actividad gozosa y vital, que permite a los sujetos explorar otros mundos posibles, enriquecer su imaginación, conectar con sus emociones y construir su subjetividad.

Por ello, el taller de lectura busca propiciar el encuentro personal y libre con los textos, más allá de las exigencias académicas o morales. Se trata de ofrecer un espacio lúdico y creativo donde los estudiantes puedan elegir sus lecturas, expresar sus gustos y disgustos, compartir sus resonancias afectivas y experimentar con el lenguaje a través de la escritura o la dramatización (Bombini, 2012). La idea es fomentar el deseo y el hábito de leer como una práctica autónoma y placentera, que acompañe a los jóvenes a lo largo de su vida.

La metacognición: conocimiento y regulación de los procesos lectores

La metacognición se refiere al conocimiento que las personas desarrollan sobre sus propios procesos cognitivos, así como a la capacidad para monitorear, regular y evaluar el funcionamiento de estos procesos en función de objetivos o criterios establecidos (Flavell, 1979). En el caso específico de la lectura, la metacognición implica ser consciente de las estrategias que se ponen en juego para construir significados, detectar dificultades y ajustar las acciones según los propósitos que guían la lectura.

Diversos autores han destacado el papel central que cumple la metacognición en la formación de lectores competentes y autónomos. Pressley y Afflerbach (1995), por ejemplo, han caracterizado a los lectores expertos como aquellos que exhiben un alto grado de conciencia y control sobre sus procesos de lectura. Esto se traduce en habilidades como la identificación de objetivos, la activación de conocimientos previos relevantes, la focalización de la atención en información clave, la realización de inferencias, la supervisión de la comprensión o la aplicación de estrategias correctivas cuando se detectan fallas.

Estas habilidades metacognitivas no solo favorecen una comprensión más profunda y crítica de los textos, sino que además potencian la transferencia de las competencias lectoras a nuevas situaciones y demandas. En efecto, los lectores estratégicos son capaces de adaptar flexiblemente sus modos de leer según los géneros discursivos, las finalidades establecidas, los contextos de uso y sus propias características como lectores (Solé, 2012). Por ello, el desarrollo de la metacognición

se considera una condición necesaria para formar lectores que puedan aprender a partir de los textos de manera permanente y autónoma.

La dimensión sociocultural de la metacognición lectora

Si bien la metacognición ha sido estudiada predominantemente desde enfoques cognitivos que la conciben como una capacidad individual, autores como Rogoff (1990) o Mateos (2001) han destacado la necesidad de complementar esta visión con una perspectiva sociocultural. Desde este enfoque, se entiende que las habilidades metacognitivas se desarrollan y ejercen siempre en el marco de prácticas sociales situadas, mediadas por herramientas culturales y por la interacción con otros agentes.

En el caso de la lectura, esto supone reconocer que la metacognición no es simplemente una habilidad que los individuos adquieren y aplican de manera aislada, sino que se construye a través de la participación en eventos letrados significativos y de la interacción con lectores más experimentados que explicitan y modelan los procesos de pensamiento involucrados en la comprensión. Como señala Solé (2000), las estrategias de lectura no pueden enseñarse como técnicas rígidas, sino como procesos de toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de lectura, en función de los objetivos que guían la lectura y de las características del texto.

Desde esta mirada, el desarrollo de la metacognición lectora requiere de la inmersión en una comunidad de lectores que comparten prácticas, valores y formas de usar los textos. En este sentido, se destaca el papel de la mediación docente como un factor clave para andamiar los procesos de toma de conciencia y autorregulación de la lectura en los estudiantes (Díaz Barriga y Hernández, 2010). A través de estrategias como el modelado metacognitivo, las auto preguntas, la discusión socializada o la enseñanza explícita, los profesores pueden ayudar a visibilizar aquellos mecanismos que suelen operar de manera implícita en los lectores competentes.

La metacognición en la formación de lectores: algunas estrategias didácticas

Desde una concepción de la metacognición como proceso sociocultural, se han propuesto diversas estrategias didácticas para su desarrollo en contextos educativos. Una de las más difundidas es el modelado metacognitivo, que consiste en externalizar los procesos de pensamiento que un lector experto pone en juego al enfrentar una tarea de lectura (Pressley, 2002). Así, el docente verbaliza en voz alta las decisiones que toma, las pistas que utiliza y los problemas que enfrenta, haciendo visible la actividad cognitiva que habitualmente permanece oculta. De este modo, los estudiantes pueden observar e internalizar progresivamente los mecanismos de control y regulación de la lectura.

Así como, otra estrategia ampliamente utilizada es la formulación de auto preguntas, que apunta a promover en los estudiantes una actitud indagatoria frente a los textos (Taboada, Tonks, Wigfield y Guthrie, 2009). Se trata de generar instancias para que los propios alumnos se planteen interrogantes sobre sus procesos lectores, en distintos momentos: antes de leer (¿Cuál es mi propósito?, ¿Qué sé sobre este tema?), durante la lectura (¿Estoy comprendiendo?, ¿Qué dificultades encuentro?, ¿Cómo puedo superarlas?) y después (¿Qué aprendí?, ¿Cambió mi perspectiva?, ¿Para qué me sirve esta información?). Estas preguntas no solo favorecen la toma de conciencia sobre las estrategias empleadas, sino que además promueven un involucramiento más activo y profundo con el contenido de los textos.

Se ha destacado la potencialidad de generar espacios de diálogo y reflexión metacognitiva después de las lecturas, donde los estudiantes puedan explicitar y contrastar sus modos de aproximarse a los textos (Sánchez Miguel, 1998). En estos intercambios, se busca que cada alumno tome conciencia de sus propios procesos, pero también que se enriquezca con las perspectivas y estrategias de sus pares. La discusión socializada permite visibilizar la diversidad de rutas de lectura posibles y construir colectivamente criterios para valorar la pertinencia y efectividad de ciertas operaciones. Además, la confrontación de puntos de vista sobre lo leído estimula la revisión de las interpretaciones y la flexibilización del pensamiento.

El presente se apoya en un entramado conceptual que concibe la lectura como una práctica sociocultural, cognitiva, crítica y estética. Estos enfoques permiten abordar el proceso lector en toda su complejidad, atendiendo tanto a los aspectos técnicos de la comprensión como a las dimensiones afectivas, éticas y políticas que lo atraviesan. Así, se aspira a generar una experiencia formativa integral que potencie las habilidades lectoras de los estudiantes al tiempo que cultiva su gusto por la lectura y su compromiso con la transformación social

REVISIÓN DE LA LITERATURA

El tema de la comprensión lectora y la promoción del gusto por la lectura en estudiantes de bachillerato ha sido abordado por diversos estudios en las últimas décadas. Estas investigaciones han analizado los factores que inciden en el desarrollo de las habilidades lectoras, las estrategias didácticas más efectivas y los desafíos que enfrentan los jóvenes en su formación como lectores. A continuación, se presenta una revisión crítica de algunos de los trabajos más relevantes en este campo.

Estos datos coinciden con los hallazgos de otras investigaciones realizadas en el contexto nacional. Por ejemplo, Vega, Bañales, Reyna y Pérez (2014) aplicaron una prueba de comprensión lectora a 570 estudiantes de bachillerato en el estado de Nuevo León y encontraron que el 48% se ubicaba en un nivel insuficiente, mientras que solo el 5% alcanzaba un nivel avanzado. Por su parte, Hernández y Bazán (2016) evaluaron las habilidades lectoras de 221 alumnos de un bachillerato tecnológico en Morelos y detectaron que la mayoría tenía problemas para inferir ideas implícitas, reconocer la estructura textual y emitir juicios críticos.

Estos estudios han permitido constatar que las deficiencias en comprensión lectora son un problema generalizado en la educación media superior, que afecta tanto a escuelas públicas como privadas, urbanas y rurales. Asimismo, han identificado algunos de los factores asociados a este bajo rendimiento, como la falta de hábitos lectores, la escasa motivación hacia la lectura, las estrategias de enseñanza tradicionales y las limitaciones en el acceso a materiales de lectura (Gómez, 2017; Salado, Ramírez y Ochoa, 2017).

Otra estrategia que ha mostrado resultados positivos son los informes de lectura interdisciplinarios, que involucran a distintas asignaturas y promueven la integración de saberes. Gaona, Santos y Coronado (2016) documentaron una experiencia de este tipo en un colegio de bachilleres de Tabasco, donde los estudiantes leyeron un texto literario y desarrollaron actividades de análisis, investigación y creación en las materias de Literatura, Historia y Biología. Los resultados revelaron avances en su capacidad para establecer conexiones intertextuales, contextualizar las obras y producir textos

propios. Además, se observó un incremento en su gusto por la lectura y en su apreciación de la relevancia de esta actividad para su vida académica y personal.

Por su parte, Martínez y Rodríguez (2018) analizaron la implementación de un informe de lectura crítica con estudiantes de un bachillerato en línea en Guanajuato. A lo largo de un semestre, los jóvenes leyeron y discutieron artículos periodísticos, ensayos y reportajes sobre temas de actualidad como la violencia de género, la migración o la desigualdad social. Las actividades incluyeron la identificación de la tesis central, el reconocimiento de falacias argumentativas, la comparación de fuentes y la escritura de textos de opinión. Los resultados mostraron un fortalecimiento de las habilidades de lectura crítica, así como una mayor conciencia social y participación ciudadana de los estudiantes.

Estos estudios sugieren que las estrategias más efectivas para desarrollar la comprensión lectora son aquellas que parten de los intereses y necesidades de los estudiantes, que promueven la construcción colaborativa de significados y que vinculan la lectura con situaciones relevantes de la vida real. También, se enfatiza la importancia de ofrecer una amplia variedad de textos, que abarquen distintos géneros, temáticas y formatos, para ampliar el repertorio lector de los jóvenes (Pérez, 2017).

Sin embargo, algunos autores advierten que la implementación de estas propuestas innovadoras enfrenta diversos desafíos y resistencias en la cultura escolar dominante. Como señalan Cuevas y Vives (2005), muchos docentes de bachillerato carecen de una formación especializada en didáctica de la lectura y reproducen prácticas tradicionales basadas en el control, la memorización y la evaluación punitiva. Los programas de estudio suelen estar sobrecargados de contenidos y dejan poco espacio para la lectura libre y autorregulada (Muñoz, Valenzuela, Avendaño y Núñez, 2016).

Ante este escenario, un tercer grupo de investigaciones ha indagado sobre las representaciones, actitudes y prácticas lectoras de los propios estudiantes. Estos estudios han utilizado enfoques cualitativos como entrevistas, grupos focales y observaciones para comprender cómo los jóvenes se relacionan con la lectura dentro y fuera de la escuela. Una de las conclusiones más recurrentes es que los bachilleres

tienen una visión predominantemente utilitaria y obligatoria de la lectura, asociada a las tareas escolares y a la obtención de calificaciones (Díaz, Bar y Ortiz, 2015).

No obstante, también se ha encontrado que los estudiantes desarrollan prácticas lectoras vernáculas, es decir, no reguladas por la institución escolar, que les permiten satisfacer sus necesidades afectivas, estéticas y sociales. Así, Guerra y Guevara (2017) realizaron entrevistas a profundidad con jóvenes bachilleres y encontraron que la mayoría lee por placer textos como revistas, cómics, blogs o fanfiction, a través de los cuales exploran sus inquietudes, se identifican con otros lectores y construyen su identidad. Estas prácticas suelen ser desconocidas o desvalorizadas por los docentes, quienes tienden a imponer lecturas canónicas y a evaluar la comprensión de manera estandarizada.

Ante este desencuentro entre la lectura escolar y la lectura vernácula, algunos autores plantean la necesidad de tender puentes entre ambos universos y de aprovechar las potencialidades formativas de las prácticas letradas juveniles. Como propone Aliagas (2011), se trata de negociar los significados entre docentes y alumnos, de abrir espacios para que los jóvenes puedan compartir sus lecturas personales y de promover la reflexión crítica sobre los distintos modos de leer. Esto implica flexibilizar los cánones, criterios y métodos de enseñanza de la lectura, para dar cabida a la diversidad de experiencias lectoras de los estudiantes.

Esta revisión de la literatura permite constatar que el campo de la comprensión lectora en bachillerato es un área de estudio en expansión, que ha generado conocimientos valiosos sobre los logros, desafíos y propuestas de mejora en este ámbito. Sin embargo, también se advierte la necesidad de seguir investigando sobre las estrategias didácticas más pertinentes para cada contexto, sobre las representaciones y prácticas lectoras de los jóvenes y sobre los factores que inciden en su formación como lectores críticos y autónomos.

Por tanto, se busca contribuir a este campo de conocimiento, al aportar evidencias empíricas de un taller de lectura en un bachillerato tecnológico de la Ciudad de México. A diferencia de otros estudios que se centran en el diagnóstico o la evaluación de resultados, esta investigación se propone documentar y analizar el

proceso, con el fin de identificar los alcances, límites y desafíos que supone desarrollar la comprensión lectora desde un enfoque sociocultural. Asimismo, se busca recuperar las voces y experiencias de los estudiantes participantes, para comprender cómo significan y valoran su participación.

La presente revisión crítica de los estudios previos permite fundamentar la relevancia y pertinencia del presente informe, a la vez que identifica algunas líneas de indagación que se pretende profundizar. En el siguiente apartado, se presenta el marco teórico que orientará conceptual y metodológicamente esta investigación.

En cuanto a la población, se seleccionó una muestra de 200 habitantes mayores de 18 años de la Ciudad de México. Para garantizar una representatividad proporcional, se utilizó un muestreo estratificado considerando las 16 alcaldías de la ciudad como estratos. De esta manera, se asignó un número de encuestas a cada alcaldía según su peso poblacional. Dentro de cada demarcación, se eligieron aleatoriamente puntos de afluencia pública como plazas, parques o centros comerciales para aplicar los cuestionarios a las personas que accedieran a participar voluntariamente.

Respecto a la construcción del instrumento, el cuestionario se diseñó con base en una revisión de estudios previos sobre hábitos lectores, como la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura (CONACULTA, 2015) y el MOLEC (INEGI, 2018). Se buscó incluir preguntas que abarcaran distintas dimensiones de las prácticas y percepciones lectoras, como la frecuencia, el gusto, las dificultades, los formatos, la socialización y la valoración de la lectura. Se optó por un formato de preguntas cerradas con escala Likert de cinco puntos para facilitar la codificación y el análisis estadístico de las respuestas.

Antes de su aplicación definitiva, se realizó una prueba piloto del cuestionario con un grupo reducido de personas para evaluar la claridad, relevancia y comprensión de las preguntas, así como para estimar el tiempo de respuesta. A partir de esta retroalimentación, se hicieron ajustes en la redacción de algunos ítems y se eliminaron preguntas redundantes o poco pertinentes.

La aplicación de las encuestas se realizó durante un periodo de dos semanas por un equipo de compañeros y amigos que aceptaron ayudar a que las encuestas pudieran ser realizadas. Se utilizaron tanto formatos impresos como dispositivos electrónicos para el registro de las respuestas. Al inicio de cada cuestionario, se explicó a los participantes el objetivo y alcance del estudio, se les garantizó el anonimato y confidencialidad de la información, y se les solicitó su consentimiento informado verbal.

CONCEPTOS CLAVE

La presente investigación sobre un taller de lectura para fortalecer la comprensión lectora y el gusto por la lectura en estudiantes de bachillerato se sustenta en una serie de conceptos clave que es necesario definir y explicar. Estos conceptos provienen de diferentes campos disciplinares como la psicología, la lingüística, la pedagogía y la sociología, y permiten comprender la naturaleza compleja y multidimensional del fenómeno estudiado. A continuación, se presenta una síntesis de los principales conceptos que orientarán teórica y metodológicamente este estudio.

Uno de los conceptos centrales es el de **comprensión lectora**, entendida como un proceso interactivo y constructivo a través del cual el lector elabora una representación mental del significado del texto, a partir de sus conocimientos previos, sus objetivos de lectura y las características del texto mismo (Kintsch, 1998). Desde este enfoque cognitivo, la comprensión implica la activación de esquemas mentales, la realización de inferencias, la integración de información y la construcción de una representación coherente del contenido (van Dijk y Kintsch, 1983). Así, la comprensión no se reduce a la decodificación de palabras o la extracción de datos explícitos, sino que supone un proceso activo de interpretación y razonamiento.

Otro concepto relacionado es el de **competencia lectora**, que se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias que permiten al lector comprender, utilizar y reflexionar sobre los textos escritos, con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar su conocimiento y participar en la sociedad (OCDE, 2019). Esta noción enfatiza el carácter funcional y social de la lectura, así como su relación con el aprendizaje permanente y el ejercicio de la ciudadanía. Desde esta mirada, la competencia lectora no solo abarca aspectos cognitivos, sino también dimensiones afectivas, motivacionales y axiológicas (Solé, 2012).

Igualmente, el informe se apoya en el concepto de **literacidad**, que trasciende la visión tradicional de la lectura como una habilidad individual y descontextualizada. Según Cassany (2006), la literacidad se refiere al conjunto de prácticas sociales y culturales que dan sentido a los usos de la lectura y la escritura en un contexto determinado. Esto implica reconocer que existen múltiples formas de leer y escribir,

que varían según los propósitos, los géneros discursivos, las comunidades de práctica y las relaciones de poder. Así, la literacidad no se limita al dominio del código escrito, sino que incluye las capacidades para participar en eventos letrados significativos y situados.

En relación con lo anterior, el concepto de **práctica letrada** alude a las formas específicas en que se utiliza la lectura y la escritura en un contexto social, así como a los valores, actitudes y significados que se le atribuyen (Barton y Hamilton, 2004). Desde esta perspectiva, las prácticas letradas no son habilidades universales y transferibles, sino que están situadas en espacios y tiempos concretos, y se adquieren a través de procesos de participación y socialización. En el ámbito escolar, las prácticas letradas dominantes suelen privilegiar ciertos tipos de textos, conocimientos y formas de leer, que no siempre coinciden con las prácticas vernáculas de los estudiantes.

Otro concepto fundamental es el de **estrategias de lectura**, que se refiere a las acciones deliberadas y planificadas que realiza el lector para regular su proceso de comprensión (Solé, 1998). Estas estrategias pueden ser cognitivas, como la activación de conocimientos previos, la identificación de ideas principales o la elaboración de resúmenes; o metacognitivas, como la planificación, la supervisión y la evaluación de la propia comprensión. Desde un enfoque estratégico, la enseñanza de la lectura no se centra en la transmisión de contenidos, sino en el modelado y la práctica guiada de estrategias flexibles y adaptativas que permitan a los estudiantes enfrentar diferentes tipos de textos y tareas.

Por otra parte, se recupera el concepto de **mediación docente**, que alude al papel del profesor como facilitador y guía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Según Vygotsky (1979), la mediación implica la interacción entre el sujeto y los instrumentos culturales (como los libros, los textos o el lenguaje), a través de la participación en actividades socialmente significativas y la ayuda de otros más expertos. En el caso de la lectura, la mediación docente supone crear situaciones didácticas que permitan a los alumnos confrontar sus interpretaciones, recibir

retroalimentación, resolver problemas y construir nuevos significados, con el andamiaje y la orientación del profesor (Munita, 2017).

Así como, se retoma el concepto de **comunidad de lectores**, que enfatiza la dimensión social y dialógica de la lectura. Según Chambers (2007), una comunidad de lectores es un grupo de personas que comparten lecturas, intercambian ideas y construyen sentidos colectivamente, a partir de sus experiencias y saberes diversos. En este espacio, la lectura no se concibe como una actividad solitaria y silenciosa, sino como una práctica intersubjetiva y colaborativa, donde se negocian interpretaciones, se exploran emociones y se crean lazos afectivos. Así, los talleres o círculos de lectura pueden constituir comunidades de aprendizaje y socialización en torno a los textos.

Otro concepto clave es el de **identidad lectora**, que se refiere a la forma en que los sujetos se perciben y definen a sí mismos como lectores, a partir de sus trayectorias, experiencias y valoraciones en torno a la lectura (Aliagas, 2011). Esta identidad se construye en la interacción con otros significativos (como la familia, los pares o los docentes), y está mediada por factores socioculturales como el género, la clase social o la etnia. En el caso de los jóvenes, la identidad lectora suele estar tensionada entre las exigencias académicas, las prácticas vernáculas y los consumos culturales, lo que genera diferentes formas de relacionarse con la lectura.

El informe se nutre del concepto de formación de lectores, que trasciende la visión instrumental de la enseñanza de la lectura y apuesta por un enfoque integral y humanista. Según Larrosa (2003), la formación implica una experiencia de transformación subjetiva, que permite a los sujetos cuestionar sus saberes y deseos, explorar nuevos sentidos y proyectarse hacia el futuro. En el caso de la lectura, la formación supone generar espacios y situaciones que permitan a los estudiantes vivir la lectura como una experiencia estética, ética y existencial, que los interpele como sujetos y los invite a imaginar otros mundos posibles.

Estos conceptos teóricos permiten comprender la complejidad y multidimensionalidad del fenómeno de la lectura, así como sustentar la pertinencia y relevancia del presente informe de investigación. A partir de estos referentes, se busca aportar evidencias para diseñar un taller de lectura que promueva el desarrollo de la

comprensión y el gusto por la lectura en estudiantes de bachillerato, desde un enfoque sociocultural y crítico. En el siguiente apartado, se describe la metodología que se empleará para alcanzar los objetivos propuestos.

CAPÍTULO II. MARCO LEGAL Y CONTEXTO HISTÓRICO:

MARCO LEGAL

El presente informe de investigación sobre un taller de lectura en el nivel medio superior se enmarca en un conjunto de leyes, políticas y programas que regulan y orientan la educación en México. Estas normativas establecen los principios, fines y criterios que rigen el sistema educativo nacional, así como los derechos y obligaciones de los distintos actores involucrados. A continuación, se presenta una revisión de los principales referentes legales y normativos que sustentan la pertinencia y relevancia de este estudio.

En primer lugar, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) establece en su artículo 3° que toda persona tiene derecho a la educación y que el Estado impartirá y promoverá la educación en todos sus tipos y modalidades. Asimismo, señala que la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Este marco constitucional sienta las bases para garantizar el acceso universal a una educación de calidad, que contribuya al desarrollo integral de los individuos y de la sociedad.

Por su parte, la Ley General de Educación (2019) regula la educación que imparten el Estado, los organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios. Esta ley establece que uno de los fines de la educación es desarrollar la capacidad de comprensión lectora, la expresión oral y escrita, y el hábito de la lectura como herramientas fundamentales para el aprendizaje autónomo y permanente (art. 16). También, plantea que los planes y programas de estudio deberán incluir contenidos y estrategias para fortalecer las habilidades comunicativas y el gusto por la lectura desde la educación inicial hasta la superior (art. 29).

En lo que respecta específicamente a la educación media superior, la Ley General de Educación señala que este nivel educativo tiene como propósito contribuir a la formación integral de las personas mediante el desarrollo de competencias

genéricas, disciplinares y profesionales (art. 46). Entre las competencias genéricas que se busca promover se encuentra la comunicación oral y escrita, que implica la capacidad para expresar ideas de manera clara y coherente, comprender textos de diferentes géneros, interpretar información y construir conocimiento (DOF, 2008).

En consonancia con lo anterior, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) establece un Marco Curricular Común (MCC) que define las competencias que todos los bachilleres deben desarrollar, independientemente de la modalidad o subsistema en que estudien. Este marco incluye la competencia genérica "Se expresa y comunica", que se refiere a la capacidad para comunicarse efectivamente en el español y en una segunda lengua, usando los códigos, formatos y medios adecuados (SEP, 2017). Asimismo, el MCC establece las competencias disciplinares básicas de cada campo de conocimiento, entre las cuales se encuentran las relativas a la lectura y escritura como prácticas transversales.

Entre las acciones puntuales que se proponen para avanzar en esta dirección se encuentran "Fortalecer las capacidades de los docentes en materia de habilidades comunicativas, lectura, comprensión lectora y producción de textos" (Acción 1.2.2) y "Promover la lectura como hábito y herramienta para el desarrollo integral de las capacidades cognitivas, comunicativas y socioafectivas de los estudiantes" (Acción 1.2.3). Estas acciones reconocen la importancia de la lectura como una práctica cultural que no solo favorece el aprendizaje disciplinar, sino también el desarrollo humano y la participación social.

En este marco, el PSE también establece como uno de sus objetivos prioritarios "Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional" (Objetivo 2). Para ello, se plantea la estrategia de "Promover la orientación integral del proceso de enseñanza-aprendizaje para una formación humanista de los educandos" (Estrategia 2.4). Entre las líneas de acción relacionadas con esta estrategia se encuentran "Impulsar la incorporación de contenidos y actividades relacionados con la cultura, el arte, la música, el deporte y la lectura en los planes y programas educativos" (Acción

2.4.2) y "Generar condiciones que propicien ambientes escolares seguros, saludables, inclusivos, democráticos y libres de violencia" (Acción 2.4.4).

Estas orientaciones curriculares y pedagógicas son consistentes con el Nuevo Modelo Educativo (2017), que plantea una visión humanista y socioemocional de la educación. Según este modelo, la escuela debe formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, y de participar en la vida social, económica y política del país. Para ello, se propone un enfoque educativo centrado en el aprendizaje, que coloque a los estudiantes como protagonistas de su proceso formativo y que promueva el desarrollo de competencias para la vida.

En lo que respecta a la lectura, el Nuevo Modelo Educativo reconoce que esta es una herramienta fundamental para el aprendizaje autónomo, el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de una ciudadanía democrática. Por ello, plantea la necesidad de fortalecer las prácticas de lectura y escritura en todos los niveles educativos, a través de estrategias como la diversificación de textos, la creación de ambientes letrados, el uso de bibliotecas escolares y la vinculación con las prácticas sociales y culturales de las comunidades.

Estos planteamientos se aterrizan en el ámbito de la educación media superior a través del documento "La lectura en la educación media superior. Prácticas, retos y oportunidades" (SEP, 2019). Este documento ofrece un diagnóstico de la situación actual de la lectura en el bachillerato, así como una serie de recomendaciones para mejorar la comprensión lectora y el gusto por la lectura de los estudiantes. Entre las recomendaciones que se plantean se encuentran:

- Diversificar los propósitos y modalidades de lectura, más allá de la lectura obligatoria y escolarizada.
- Ofrecer a los estudiantes una amplia variedad de textos, que respondan a sus intereses y necesidades.
- Promover el diálogo y la discusión en torno a los textos, para construir interpretaciones colectivas.

- Vincular la lectura con otras prácticas culturales y expresivas, como la escritura, el arte o el debate.
- Crear espacios y tiempos específicos para la lectura libre y autónoma, dentro y fuera del aula.
- Capacitar a los docentes en estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura desde un enfoque constructivista.
- Impulsar la creación y el uso de bibliotecas escolares y públicas como centros de recursos y actividades lectoras.

Estas recomendaciones se basan en una concepción de la lectura como una práctica social y cultural, que requiere de condiciones materiales y simbólicas para su desarrollo. Asimismo, reconocen que la formación de lectores es una tarea que involucra a toda la comunidad educativa y que debe trascender el espacio del aula para articularse con otros ámbitos de la vida de los estudiantes.

Cabe destacar que el fomento a la lectura es una prioridad no solo del sector educativo, sino también de la política cultural del país. El Programa Especial de Cultura y Arte 2021-2024 (PECA) establece como uno de sus objetivos "Impulsar estrategias para el fomento y fortalecimiento de la lectura" (Objetivo 4). Para ello, se plantean acciones como "Fortalecer la formación de mediadores de lectura y escritura" (Acción 4.1), "Impulsar campañas de fomento a la lectura en medios digitales e impresos" (Acción 4.2) y "Fortalecer el trabajo en red de las bibliotecas públicas como centros de fomento a la lectura" (Acción 4.3).

Desde esta perspectiva, la lectura no se concibe solo como una habilidad escolar, sino como un derecho cultural que debe ser garantizado por el Estado. Como señala el PECA, "el fomento a la lectura es una política pública que contribuye a la construcción de una sociedad más justa, incluyente y democrática, al tiempo que fortalece el tejido social y propicia el ejercicio de los derechos culturales de la población" (p. 38).

El presente marco legal y normativo ofrece un conjunto de principios, criterios y orientaciones que fundamentan la pertinencia y relevancia del presente informe de

investigación. Al proponer la implementación de un taller de lectura en el nivel medio superior, se busca contribuir al cumplimiento de los fines y objetivos de la educación establecidos en la Constitución y la Ley General de Educación. Además, se pretende aportar conocimientos y experiencias que permitan avanzar en la concreción de las recomendaciones y líneas de acción planteadas en documentos como el Nuevo Modelo Educativo o el Programa Especial de Cultura y Arte.

CONTEXTO HISTÓRICO

La preocupación por la formación de lectores en el nivel medio superior no es un asunto reciente, sino que tiene una larga trayectoria en el sistema educativo mexicano. Desde la creación de la Escuela Nacional Preparatoria en 1867, uno de los objetivos centrales fue desarrollar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes, como parte de una formación integral y humanista (Martínez, 2013). Sin embargo, durante gran parte del siglo XX, la enseñanza de la lectura se centró en el análisis de textos literarios canónicos y en la memorización de información, bajo un enfoque tradicional y enciclopedista (Garrido, 2014).

Fue hasta la década de 1970 que comenzó a cuestionarse este modelo y a plantearse la necesidad de una renovación pedagógica en la educación media superior. La influencia de teorías como el constructivismo y la psicología cognitiva llevó a poner el acento en los procesos de comprensión y en el papel activo del lector (Hernández, 2005). Asimismo, el auge de los enfoques comunicativos y funcionales de la lengua motivó a diversificar los tipos de textos y a vincular la lectura con situaciones de la vida real (Cassany, 2006).

En este contexto, comenzaron a surgir algunas experiencias innovadoras que buscaban promover la lectura desde una perspectiva más lúdica y creativa. Una de las pioneras fue el Taller de Lectura del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, creado en 1975 como un espacio extracurricular para fomentar el gusto por la lectura y la discusión de textos literarios (Serrano, 2016). Este taller se basaba en una metodología participativa y dialógica, que invitaba a los estudiantes a compartir sus interpretaciones y a construir sentidos colectivamente.

Otra experiencia relevante fue el programa "Leer es crecer", impulsado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1987 como parte de la reforma del bachillerato (De la Mora, 2017). Este programa consistía en la distribución de antologías de textos literarios a los estudiantes, acompañadas de guías de lectura y actividades sugeridas para los docentes. Si bien tuvo una amplia cobertura, el

programa enfrentó diversas críticas por su enfoque prescriptivo y su falta de articulación con las prácticas lectoras de los jóvenes.

A partir de la década de 1990, el tema de la lectura cobró mayor relevancia en la agenda educativa nacional, en el marco de las políticas de modernización y evaluación de la calidad. La creación del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (Pronalees) en 1995 marcó un hito importante, al establecer la necesidad de desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes desde una perspectiva integral y transversal (SEP, 1995). Asimismo, la incorporación de México a las evaluaciones internacionales como PISA evidenció las serias deficiencias en comprensión lectora de los jóvenes mexicanos en comparación con otros países (INEE, 2004).

Ante este panorama, en la primera década del siglo XXI se impulsaron diversas iniciativas para mejorar la enseñanza de la lectura en el nivel medio superior. Una de ellas fue el Programa de Fomento a la Lectura para la Educación Media Superior (PFL-EMS), puesto en marcha por la SEP en 2002 con el objetivo de "propiciar el desarrollo de habilidades de lectura entre los estudiantes y fomentar el gusto por la misma" (SEP, 2002). El programa incluía la dotación de acervos bibliográficos a las escuelas, la capacitación a docentes y la realización de actividades de promoción lectora.

Otra acción relevante fue el proceso de Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) iniciado en 2008, que buscaba articular y homologar los distintos subsistemas de bachillerato en torno a un Marco Curricular Común (MCC) basado en competencias (SEP, 2008). Dentro de las competencias genéricas del MCC, se incluyó la habilidad para "comunicarse efectivamente en el español y en una segunda lengua", lo que implicaba desarrollar estrategias de comprensión lectora y producción de textos en diferentes ámbitos y situaciones.

A partir del MCC, se elaboraron nuevos programas de estudio para las asignaturas de Lectura, Expresión Oral y Escrita (LEOE), que se implementaron de manera gradual en los distintos subsistemas de bachillerato (Dirección General de Bachillerato, 2018). Estos programas buscaban promover un enfoque más estratégico y flexible de la enseñanza de la lengua, centrado en el desarrollo de prácticas sociales

del lenguaje y en la diversificación de los tipos textuales. Sin embargo, diversos estudios han señalado la persistencia de prácticas tradicionales y descontextualizadas en las aulas (Sánchez y Hernández, 2012; Pérez, Pérez y Sánchez, 2013).

En los últimos años, se han impulsado nuevas iniciativas para fortalecer la formación lectora de los estudiantes de bachillerato, en el marco de la Estrategia Nacional de Lectura propuesta por la SEP. Una de ellas es el informe "Círculos de lectura", que consiste en la creación de espacios para la discusión de obras literarias seleccionadas por los propios alumnos, con el acompañamiento de un mediador (SEP, 2017). Otra estrategia es el "Maratón de Lectura", una jornada anual en la que los estudiantes leen de manera ininterrumpida durante 30 minutos en sus escuelas y comparten sus experiencias en redes sociales (SEP, 2021).

Asimismo, se han desarrollado plataformas digitales para la difusión de recursos y materiales de lectura, como la Biblioteca Digital del Bachillerato (bidiba.unam.mx) o el Portal de Lectura de la Dirección General de Bachillerato (portaldelectura.dgb.sep.gob.mx). Estas herramientas buscan aprovechar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para fomentar la lectura desde formatos más interactivos y atractivos para los jóvenes (Gómez Collado, 2014).

No obstante, a pesar de estos esfuerzos, los resultados de las evaluaciones más recientes siguen mostrando serias deficiencias en la comprensión lectora de los estudiantes de educación media superior. Según los datos del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) 2017, el 34% de los alumnos de último grado de bachillerato se ubicó en el nivel I (el más bajo) en la prueba de Lenguaje y Comunicación, lo que significa que solo son capaces de identificar elementos literales en textos breves y sencillos (INEE, 2018). Estos resultados evidencian la necesidad de redoblar los esfuerzos y de explorar nuevas estrategias para mejorar las competencias lectoras de los jóvenes.

En este contexto, los talleres de lectura emergen como una alternativa prometedora para promover el desarrollo de la comprensión y el gusto por la lectura desde un enfoque más participativo y vivencial. Si bien existen diversas modalidades y metodologías, en general se trata de espacios de encuentro y diálogo en torno a los

textos, que buscan generar una experiencia significativa y placentera de la lectura (Chambers, 2007). A diferencia de las clases tradicionales, centradas en la enseñanza de contenidos, los talleres apuestan por una dinámica más horizontal y colaborativa, en la que los estudiantes pueden expresar sus ideas, emociones y cuestionamientos con libertad.

Entre las experiencias documentadas de talleres de lectura en bachillerato, destacan las tertulias dialógicas desarrolladas en la Preparatoria de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (Hernández Álvarez, 2018). En estas tertulias, los estudiantes leen en casa un texto literario y luego se reúnen para compartir los párrafos que más les han gustado o interesado, explicando sus razones. Según los testimonios recabados, esta dinámica permite a los jóvenes profundizar en la comprensión de las obras, relacionarlas con sus experiencias de vida y desarrollar habilidades de argumentación y escucha.

Otro ejemplo relevante es el Club de Lectura del Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo, que funciona desde 2015 como un espacio para la lectura y discusión de obras de diversos géneros y autores (Islas, 2019). Además de los encuentros presenciales, el club cuenta con una página de Facebook donde los estudiantes comparten comentarios, recomendaciones y producciones escritas inspiradas en sus lecturas. De acuerdo con la coordinadora del club, esta combinación de actividades virtuales y presenciales ha permitido ampliar la participación de los jóvenes y generar una comunidad lectora más allá de las aulas.

Por su parte, el estudio de Domínguez (2016) analiza la implementación de un taller de lectura con estudiantes de un bachillerato tecnológico en Yucatán. A lo largo de un semestre, los jóvenes leyeron y comentaron cuentos de autores latinoamericanos contemporáneos, a la vez que escribían sus propios textos narrativos. Los resultados mostraron avances significativos en la comprensión inferencial y crítica de los estudiantes, así como un mayor interés y confianza en sus habilidades como lectores y escritores. Se observó una mejora en la convivencia y el respeto entre los participantes.

Estos y otros estudios sugieren que los talleres de lectura pueden ser una herramienta valiosa para atender las deficiencias en comprensión lectora de los estudiantes de bachillerato, a la vez que promueven el gusto por la lectura y el desarrollo integral de los jóvenes. Sin embargo, también se advierte la necesidad de seguir investigando las condiciones, los alcances y los desafíos que supone implementar estas estrategias en contextos diversos, desde una mirada crítica y situada.

El presente marco histórico permite situar la problemática de la comprensión lectora y los talleres de lectura en una perspectiva temporal y contextual más amplia. Este recorrido muestra que la preocupación por la formación de lectores en el nivel medio superior ha sido una constante en la historia de la educación en México, si bien ha adoptado diferentes enfoques y estrategias a lo largo del tiempo. Asimismo, se evidencia que, a pesar de los esfuerzos realizados, persisten serios desafíos para lograr que todos los estudiantes desarrollen las competencias lectoras necesarias para participar plenamente en la sociedad actual.

Ante este panorama, el presente informe de investigación busca aportar conocimientos y experiencias que contribuyan a repensar y fortalecer las prácticas de enseñanza de la lectura en el bachillerato, desde un enfoque sociocultural y estratégico. A partir del diseño de un taller de lectura en un contexto específico, se pretende generar aprendizajes y propuestas que puedan ser retomadas y adaptadas en otros espacios educativos. Así como, se aspira a visibilizar las voces y experiencias de los propios estudiantes en torno a la lectura, reconociendo su agencia y sus saberes como punto de partida para cualquier intervención pedagógico.

CAPÍTULO III. RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE LA ENCUESTA

En este capítulo se presentan los principales resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 200 habitantes de la Ciudad de México, con el objetivo de diagnosticar sus hábitos, percepciones y necesidades en torno a la lectura. Los datos recopilados permiten caracterizar la situación actual de las prácticas lectoras en esta población y fundamentar la pertinencia de un taller de lectura como estrategia de fomento lector.

Los hallazgos se estructuran en torno a las 15 preguntas del cuestionario, que indagaban sobre diferentes aspectos relacionados con la frecuencia de lectura, las preferencias de formato, el nivel de comprensión, el disfrute por la lectura, el acceso a materiales, la socialización de las lecturas, la valoración de la lectura y el interés en participar en espacios de lectura compartida, entre otros temas.

Para cada pregunta se presenta una tabla de frecuencias que muestra la distribución de las respuestas en valores absolutos y porcentuales, permitiendo identificar las tendencias predominantes. Asimismo, se calcula la moda, media y mediana de cada reactivo, como medidas estadísticas que sintetizan e ilustran los patrones de respuesta.

Además de analizar cada pregunta por separado, se ofrece una tabla que consolida el promedio general de todas las opciones de respuesta, brindando una visión panorámica sobre las prácticas y actitudes más y menos frecuentes en la muestra estudiada.

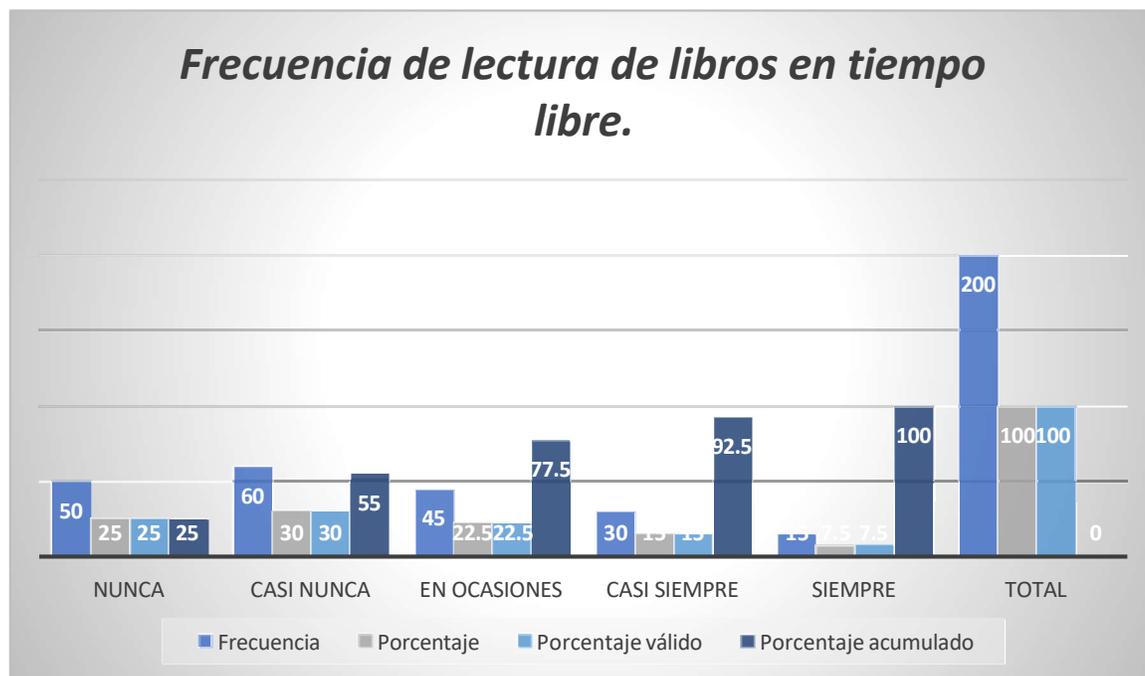
Cabe destacar que los presentes resultados se basan en un estudio cuantitativo de alcance descriptivo, por lo que no se pretende establecer relaciones causales ni generalizar los hallazgos a toda la población. No obstante, se espera que esta caracterización arroje luz sobre la compleja realidad de las prácticas lectoras en la Ciudad de México y aporte insumos valiosos para delinear estrategias de fomento a la lectura más pertinentes y efectivas.

Pregunta 1. ¿Acostumbra leer libros en su tiempo libre?

Tabla 1. Frecuencia de lectura de libros en tiempo libre.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	50	25.0	25.0	25.0
Casi nunca	60	30.0	30.0	55.0
En ocasiones	45	22.5	22.5	77.5
Casi siempre	30	15.0	15.0	92.5
Siempre	15	7.5	7.5	100.0
Total	200	100.0	100.0	-

Fuente: Elaboración propia.



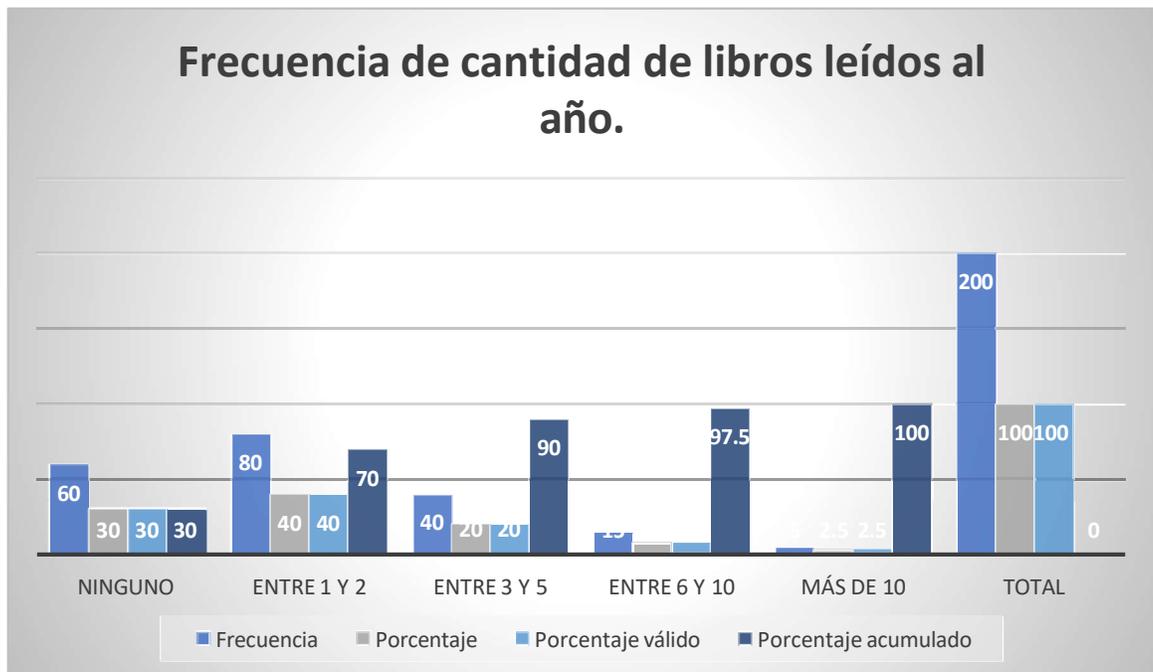
El 30% de los encuestados indicó que casi nunca acostumbra leer libros en su tiempo libre, mientras que el 25% señaló que nunca lo hace. El 22.5% mencionó que lee en ocasiones, el 15% casi siempre y solo el 7.5% siempre. Estos resultados sugieren que la mayoría de los participantes no tienen el hábito de leer libros en su tiempo libre, lo que justifica la necesidad de implementar estrategias para fomentar la lectura.

Pregunta 2. ¿Cuántos libros lee aproximadamente al año?

Tabla 2. Frecuencia de cantidad de libros leídos al año.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ninguno	60	30.0	30.0	30.0
Entre 1 y 2	80	40.0	40.0	70.0
Entre 3 y 5	40	20.0	20.0	90.0
Entre 6 y 10	15	7.5	7.5	97.5
Más de 10	5	2.5	2.5	100.0
Total	200	100.0	100.0	-

Fuente: Elaboración propia.



El 40% de los encuestados lee aproximadamente entre 1 y 2 libros al año, mientras que el 30% no lee ningún libro. El 20% lee entre 3 y 5 libros, el 7.5% entre 6 y 10, y solo el 2.5% lee más de 10 libros al año. Estos datos revelan que la cantidad de libros leídos por la mayoría de los participantes es baja, lo que refuerza la importancia de implementar un taller de lectura para incrementar el número de libros leídos.

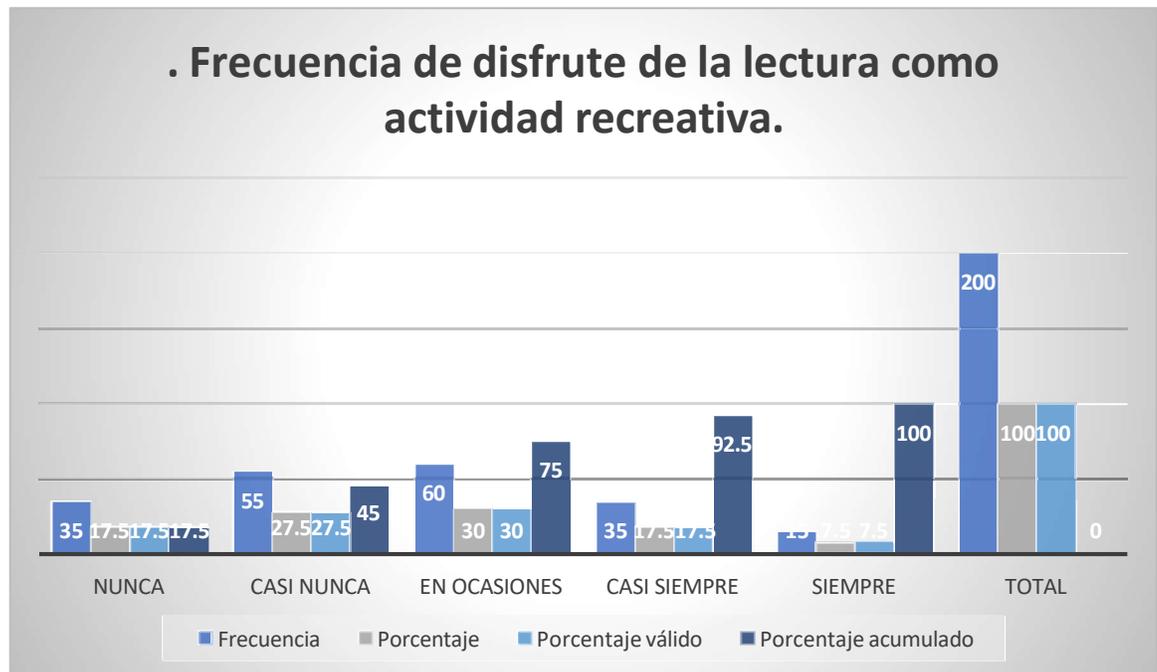
Pregunta 3. ¿Disfruta de la lectura como actividad recreativa?

Tabla 3. Frecuencia de disfrute de la lectura como actividad recreativa.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	35	17.5	17.5	17.5

Casi nunca	55	27.5	27.5	45.0
En ocasiones	60	30.0	30.0	75.0
Casi siempre	35	17.5	17.5	92.5
Siempre	15	7.5	7.5	100.0
Total	200	100.0	100.0	-

Fuente: Elaboración propia.



El 30% de los encuestados disfruta en ocasiones de la lectura como actividad recreativa, mientras que el 27.5% casi nunca lo hace y el 17.5% nunca. Por otro lado, el 17.5% casi siempre disfruta de la lectura y solo el 7.5% siempre.

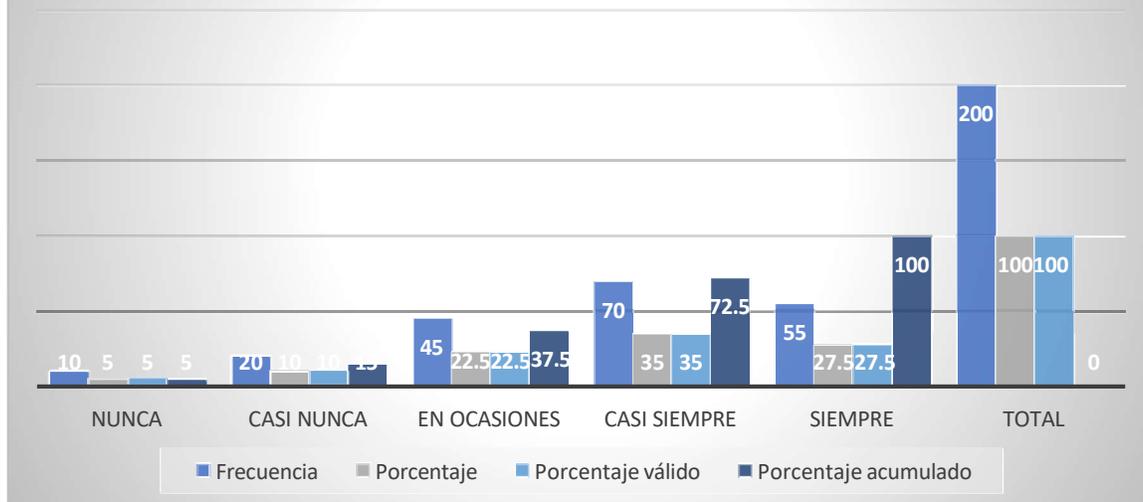
Pregunta 4. ¿Considera que la lectura es importante para su desarrollo personal y profesional?

Tabla 4. Frecuencia de la importancia de la lectura para el desarrollo personal y profesional.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	10	5.0	5.0	5.0
Casi nunca	20	10.0	10.0	15.0
En ocasiones	45	22.5	22.5	37.5
Casi siempre	70	35.0	35.0	72.5
Siempre	55	27.5	27.5	100.0
Total	200	100.0	100.0	-

Fuente: Elaboración propia.

Frecuencia de la importancia de la lectura para el desarrollo personal y profesional.



El 35% de los encuestados considera que la lectura casi siempre es importante para su desarrollo personal y profesional, mientras que el 27.5% cree que siempre lo es. El 22.5% piensa que es importante en ocasiones, el 10% casi nunca y solo el 5% nunca.

Pregunta 5. ¿Tiene dificultades para comprender lo que lee?

Tabla 5. Frecuencia de dificultades para comprender lo que se lee.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	20	10.0	10.0	10.0
Casi nunca	35	17.5	17.5	27.5

En ocasiones	95	47.5	47.5	75.0
Casi siempre	40	20.0	20.0	95.0
Siempre	10	5.0	5.0	100.0
Total	200	100.0	100.0	-

Fuente: Elaboración propia.



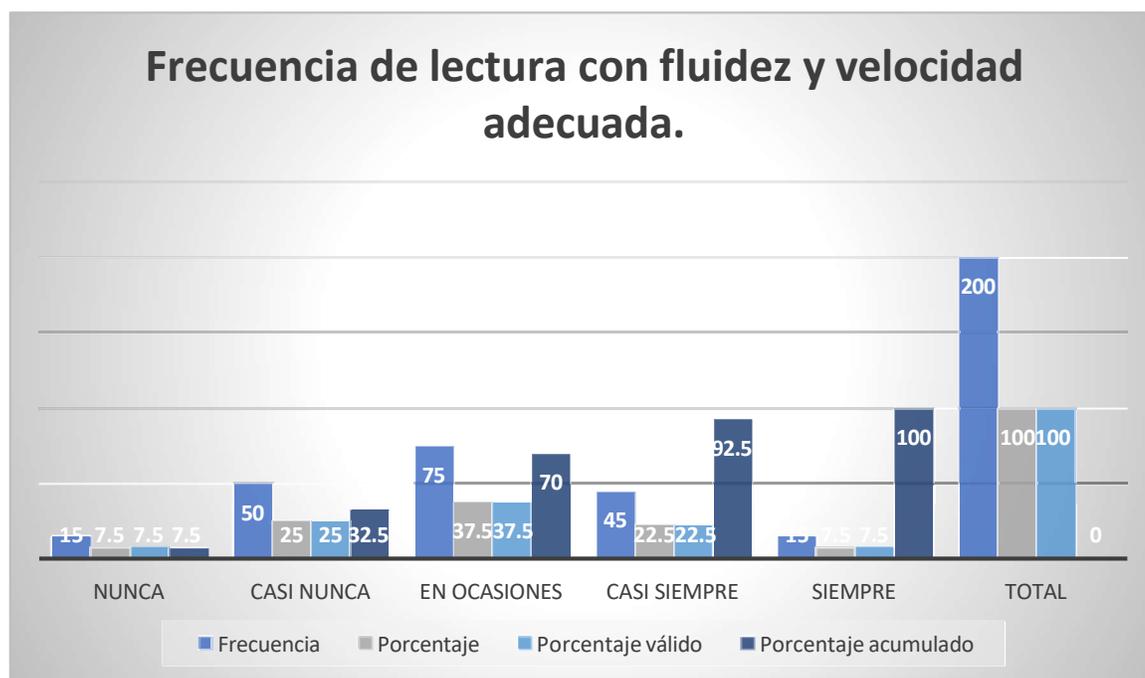
El 47.5% de los encuestados tiene dificultades para comprender lo que lee en ocasiones, mientras que el 20% casi siempre y el 5% siempre. Por otro lado, el 17.5% casi nunca tiene dificultades y el 10% nunca. Estos resultados revelan que la mayoría de los participantes enfrentan dificultades de comprensión lectora, lo que justifica la necesidad de un taller que les proporcione estrategias y herramientas para mejorar su comprensión.

Pregunta 6. ¿Lee con fluidez y velocidad adecuada?

Tabla 6. Frecuencia de lectura con fluidez y velocidad adecuada.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	15	7.5	7.5	7.5
Casi nunca	50	25.0	25.0	32.5
En ocasiones	75	37.5	37.5	70.0
Casi siempre	45	22.5	22.5	92.5
Siempre	15	7.5	7.5	100.0
Total	200	100.0	100.0	-

Fuente: Elaboración propia.



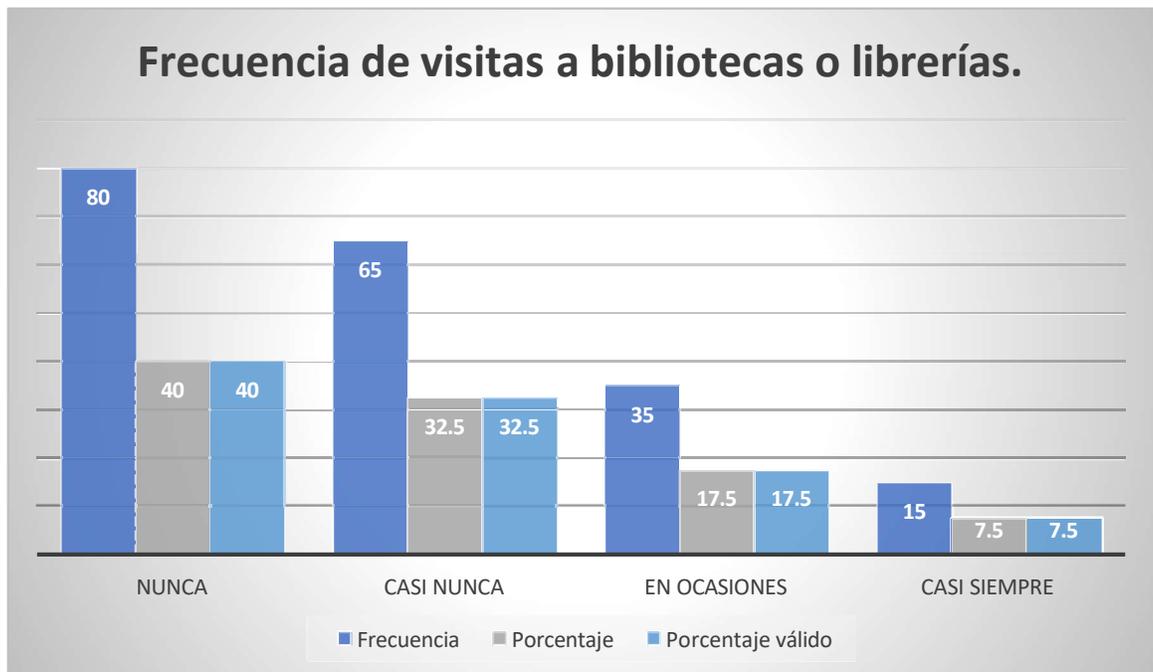
El 37.5% de los encuestados lee con fluidez y velocidad adecuada en ocasiones, mientras que el 25% casi nunca y el 7.5% nunca. Por otro lado, el 22.5% casi siempre lee con fluidez y velocidad adecuada y el 7.5% siempre. Estos datos sugieren que la mayoría de los participantes tienen dificultades para leer con fluidez y velocidad, lo que puede afectar su comprensión y disfrute de la lectura. Un taller de lectura podría ayudarles a desarrollar estas habilidades.

Pregunta 7. ¿Visita bibliotecas o librerías con frecuencia?

Tabla 7. Frecuencia de visitas a bibliotecas o librerías.

Respu sta	Frecue ncia	Porcen taje	Porcen taje válido	Porcen taje acumulado
Nunca	80	40.0	40.0	40.0
Casi nunca	65	32.5	32.5	72.5
En ocasiones	35	17.5	17.5	90.0
Casi siempre	15	7.5	7.5	97.5
Siempr e	5	2.5	2.5	100.0
Total	200	100.0	100.0	-

Fuente: Elaboración propia.



El 40% de los encuestados nunca visita bibliotecas o librerías, mientras que el 32.5% casi nunca lo hace. El 17.5% las visita en ocasiones, el 7.5% casi siempre y solo el 2.5% siempre. Estos resultados indican que la mayoría de los participantes no frecuentan espacios dedicados a la lectura, lo que puede limitar su acceso a libros y su motivación para leer. Un taller de lectura podría acercarlos a estos recursos y fomentar su hábito lector.

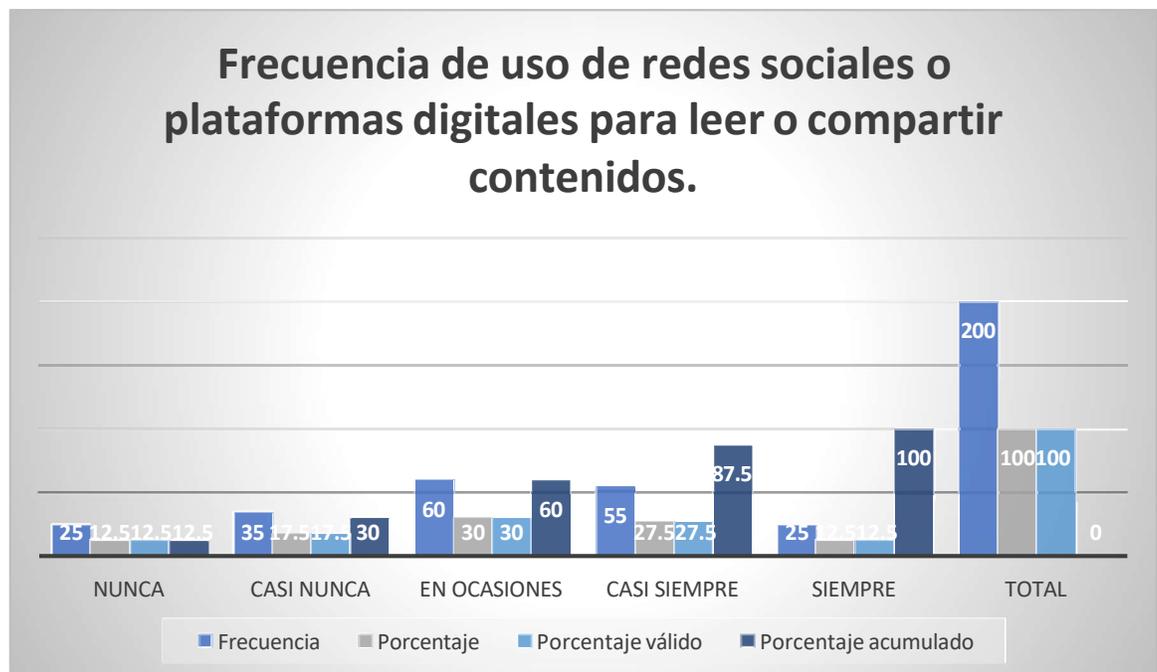
Pregunta 8. ¿Utiliza redes sociales o plataformas digitales para leer o compartir contenidos?

Tabla 8. Frecuencia de uso de redes sociales o plataformas digitales para leer o compartir contenidos.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	25	12.5	12.5	12.5
Casi nunca	35	17.5	17.5	30.0

En ocasiones	60	30.0	30.0	60.0
Casi siempre	55	27.5	27.5	87.5
Siempre	25	12.5	12.5	100.0
Total	200	100.0	100.0	-

Fuente: Elaboración propia.



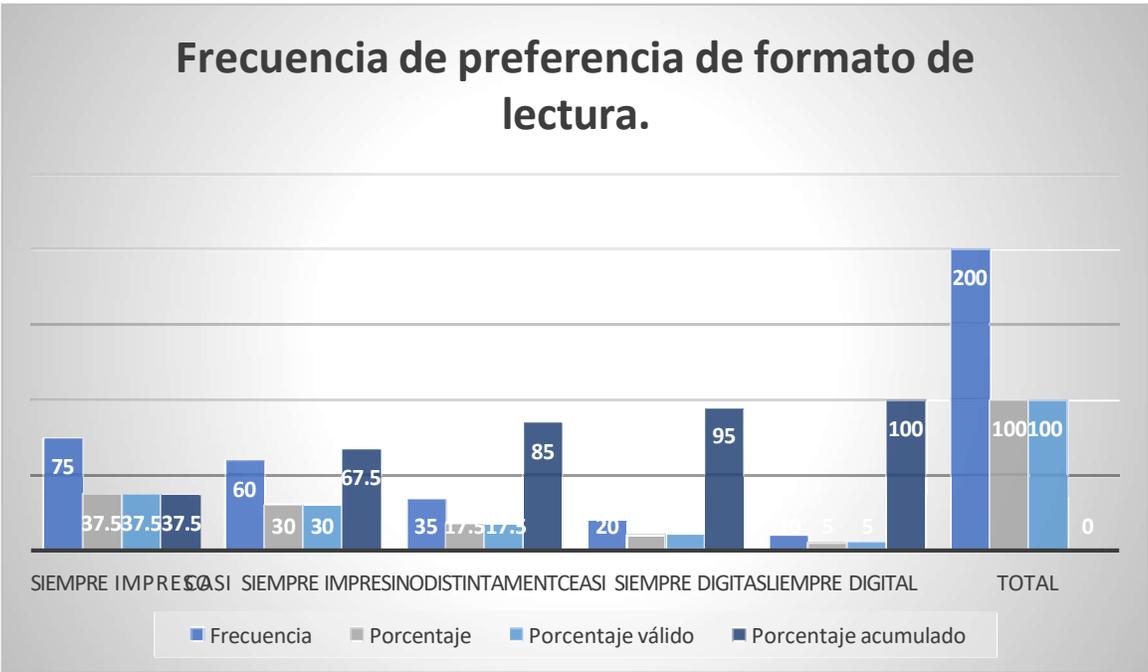
El 30% de los encuestados utiliza redes sociales o plataformas digitales para leer o compartir contenidos en ocasiones, mientras que el 27.5% lo hace casi siempre y el 12.5% siempre. Por otro lado, el 17.5% casi nunca las utiliza y el 12.5% nunca.

Pregunta 9. ¿Prefiere leer en formato impreso o digital?

Tabla 9. Frecuencia de preferencia de formato de lectura.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre impreso	75	37.5	37.5	37.5
Casi siempre impreso	60	30.0	30.0	67.5
Indistintamente	35	17.5	17.5	85.0
Casi siempre digital	20	10.0	10.0	95.0
Siempre digital	10	5.0	5.0	100.0
Total	200	100.0	100.0	-

Fuente: Elaboración propia.



El 37.5% de los encuestados prefiere leer siempre en formato impreso, mientras que el 30% casi siempre prefiere también este formato. El 17.5% lee indistintamente en impreso o digital, el 10% casi siempre prefiere el formato digital y solo el 5% siempre lo prefiere. Estos resultados indican que la mayoría de los participantes se inclinan por la lectura en formato impreso, lo que podría considerarse al momento de seleccionar los materiales y recursos del taller de lectura.

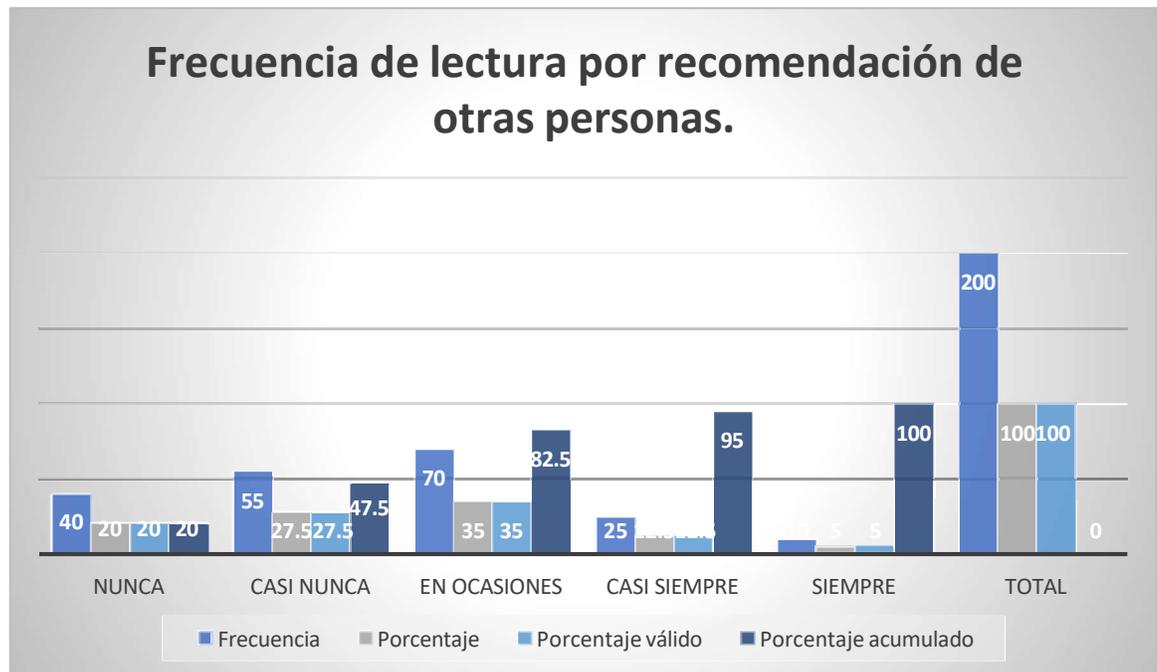
Pregunta 10. ¿Lee por recomendación de otras personas (amigos, familiares, profesores)?

Tabla 10. Frecuencia de lectura por recomendación de otras personas.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	40	20.0	20.0	20.0

Casi nunca	55	27.5	27.5	47.5
En ocasiones	70	35.0	35.0	82.5
Casi siempre	25	12.5	12.5	95.0
Siempre	10	5.0	5.0	100.0
Total	200	100.0	100.0	-

Fuente: Elaboración propia.



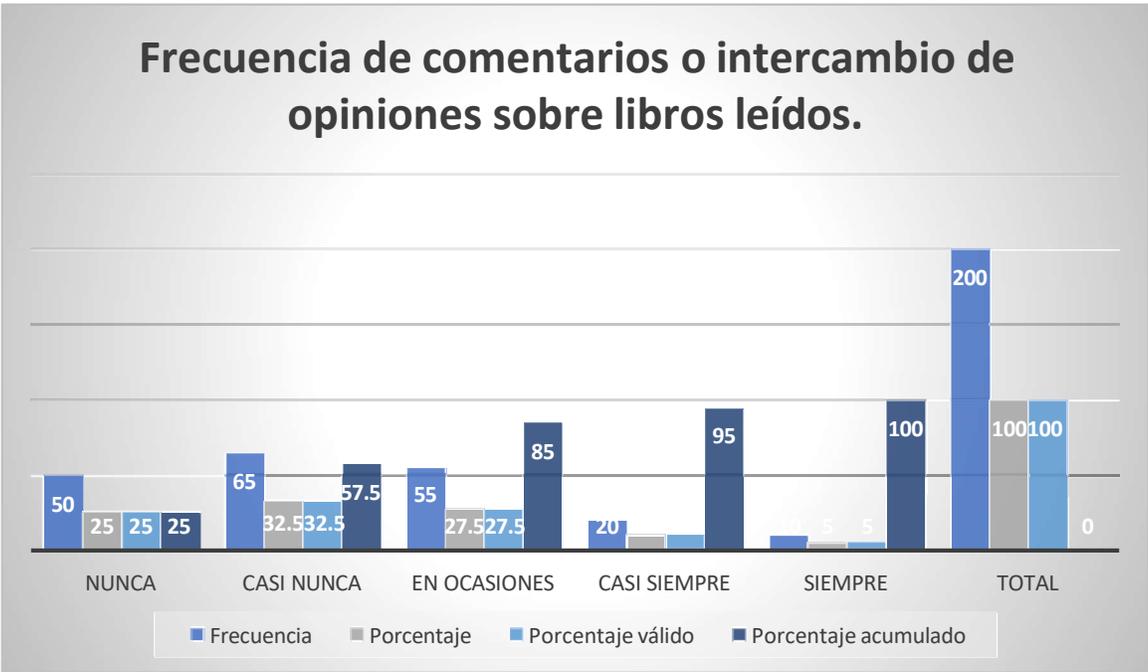
El 35% de los encuestados lee por recomendación de otras personas en ocasiones, mientras que el 27.5% casi nunca lo hace y el 20% nunca. Por otro lado, el 12.5% lee por recomendación casi siempre y solo el 5% siempre. Estos datos sugieren que la influencia de otros en las decisiones de lectura de los participantes es limitada, lo que podría indicar la necesidad de fortalecer la socialización y el intercambio de opiniones sobre libros en el taller.

Pregunta 11. ¿Comenta o intercambia opiniones sobre los libros que lee?

Tabla 11. Frecuencia de comentarios o intercambio de opiniones sobre libros leídos.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	50	25.0	25.0	25.0
Casi nunca	65	32.5	32.5	57.5
En ocasiones	55	27.5	27.5	85.0
Casi siempre	20	10.0	10.0	95.0
Siempre	10	5.0	5.0	100.0
Total	200	100.0	100.0	-

Fuente: Elaboración propia.



El 32.5% de los encuestados casi nunca comenta o intercambia opiniones sobre los libros que lee, mientras que el 25% nunca lo hace. El 27.5% lo hace en ocasiones, el 10% casi siempre y solo el 5% siempre. Estos resultados indican que la mayoría de los participantes no suelen compartir sus experiencias de lectura con otros, lo que podría limitar su motivación y su capacidad para construir sentidos colectivamente. El taller de lectura podría fomentar estos intercambios como parte de las actividades.

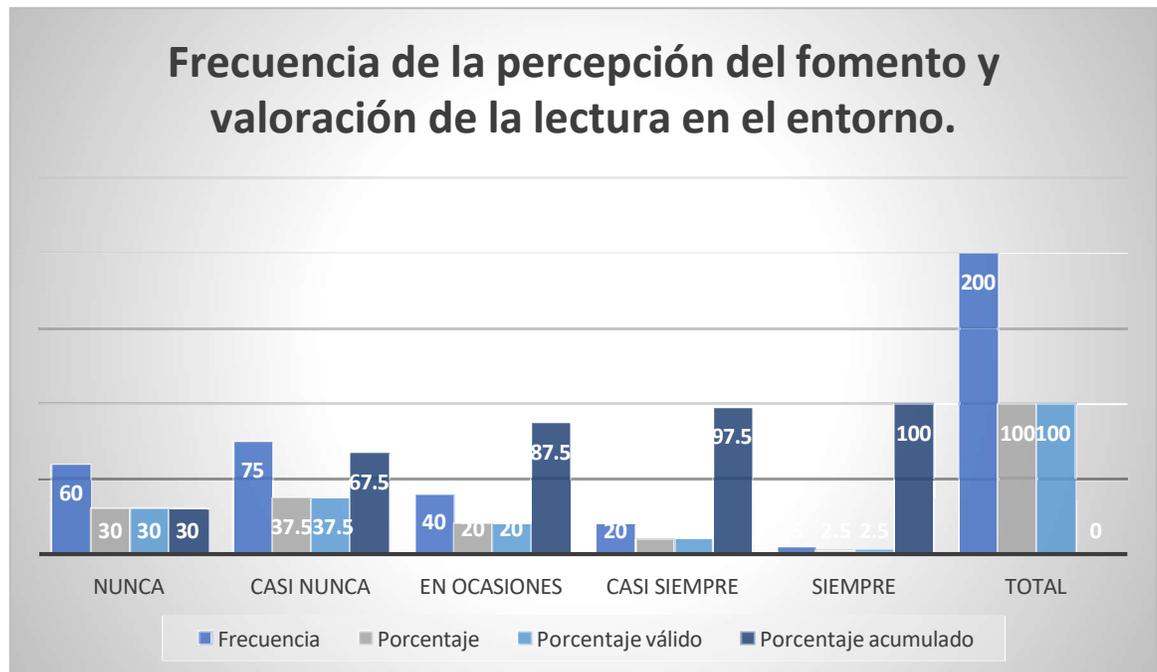
Pregunta 12. ¿Considera que en su entorno se fomenta y valora la lectura?

Tabla 12. Frecuencia de la percepción del fomento y valoración de la lectura en el entorno.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	60	30.0	30.0	30.0

Casi nunca	75	37.5	37.5	67.5
En ocasiones	40	20.0	20.0	87.5
Casi siempre	20	10.0	10.0	97.5
Siempre	5	2.5	2.5	100.0
Total	200	100.0	100.0	-

Fuente: Elaboración propia.



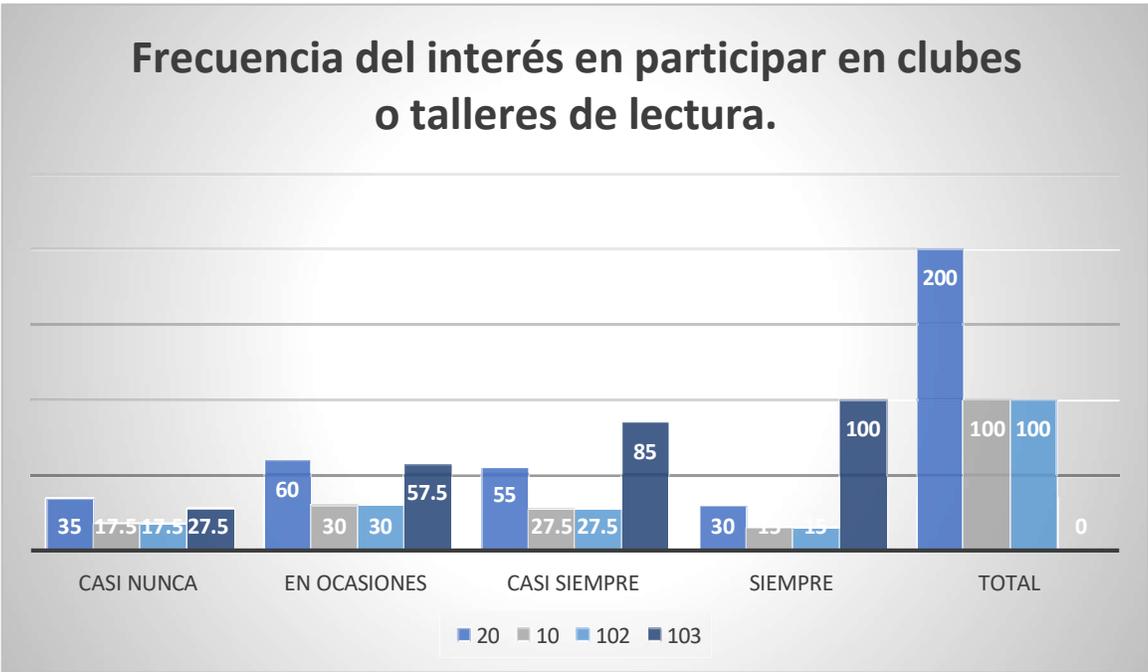
El 37.5% de los encuestados considera que en su entorno casi nunca se fomenta y valora la lectura, mientras que el 30% cree que nunca se hace. El 20% piensa que se fomenta y valora en ocasiones, el 10% casi siempre y solo el 2.5% siempre.

Pregunta 13. ¿Le gustaría participar en clubes o talleres de lectura?

Tabla 13. Frecuencia del interés en participar en clubes o talleres de lectura.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	20	10.0	10.0	10.0
Casi nunca	35	17.5	17.5	27.5
En ocasiones	60	30.0	30.0	57.5
Casi siempre	55	27.5	27.5	85.0
Siempre	30	15.0	15.0	100.0
Total	200	100.0	100.0	-

Fuente: Elaboración propia.



El 30% de los encuestados indica que le gustaría participar en clubes o talleres de lectura en ocasiones, mientras que el 27.5% casi siempre y el 15% siempre. Por otro lado, el 17.5% casi nunca quisiera participar y el 10% nunca. Estos resultados sugieren que la mayoría de los participantes muestran interés en formar parte de espacios dedicados a la lectura compartida, lo que podría favorecer su disposición a involucrarse en el taller propuesto.

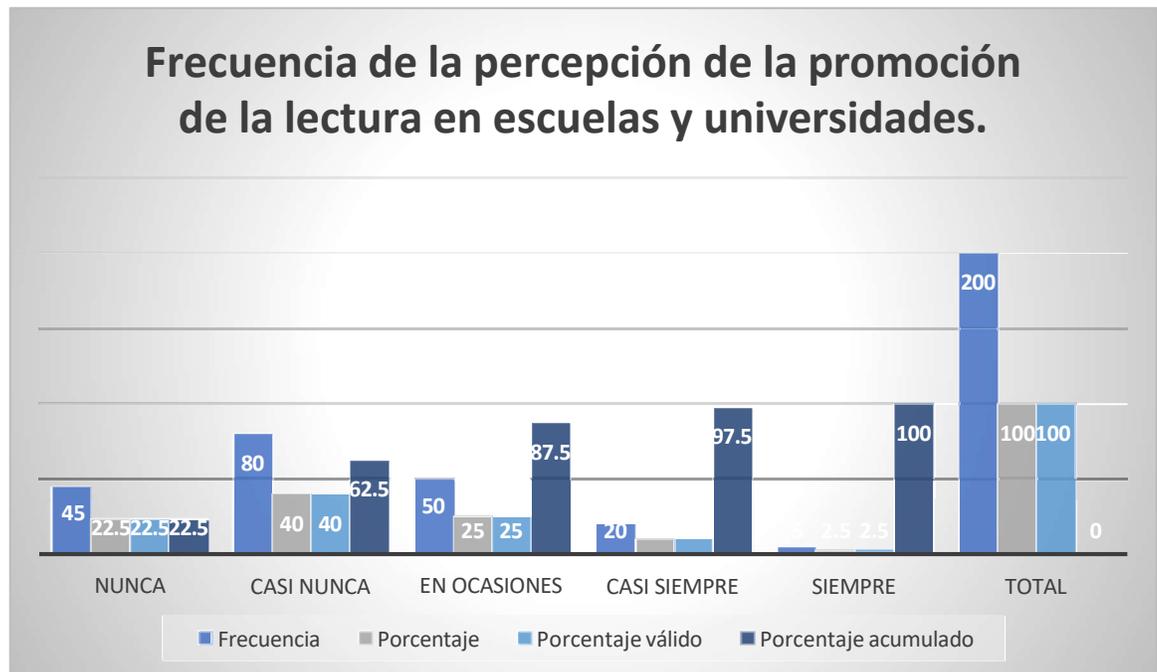
Pregunta 14. ¿Considera que las escuelas y universidades promueven suficientemente la lectura?

Tabla 14. Frecuencia de la percepción de la promoción de la lectura en escuelas y universidades.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	45	22.5	22.5	22.5

Casi nunca	80	40.0	40.0	62.5
En ocasiones	50	25.0	25.0	87.5
Casi siempre	20	10.0	10.0	97.5
Siempre	5	2.5	2.5	100.0
Total	200	100.0	100.0	-

Fuente: Elaboración propia.



El 40% de los encuestados considera que las escuelas y universidades casi nunca promueven suficientemente la lectura, mientras que el 22.5% cree que nunca lo hacen. El 25% piensa que la promueven en ocasiones, el 10% casi siempre y solo el 2.5% siempre.

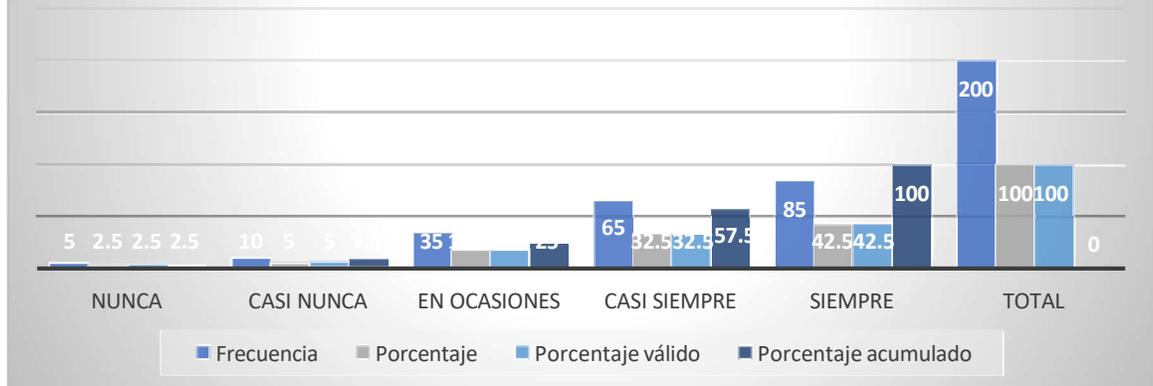
Pregunta 15. ¿Cree que el gobierno debería implementar más programas y espacios para el fomento a la lectura?

Tabla 15. Frecuencia de la opinión sobre la necesidad de más programas y espacios gubernamentales para el fomento a la lectura.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	5	2.5	2.5	2.5
Casi nunca	10	5.0	5.0	7.5
En ocasiones	35	17.5	17.5	25.0
Casi siempre	65	32.5	32.5	57.5
Siempre	85	42.5	42.5	100.0
Total	200	100.0	100.0	-

Fuente: Elaboración propia.

Frecuencia de la opinión sobre la necesidad de más programas y espacios gubernamentales para el fomento a la lectura.



El 42.5% de los encuestados cree que el gobierno siempre debería implementar más programas y espacios para el fomento a la lectura, mientras que el 32.5% piensa que casi siempre debería hacerlo. El 17.5% opina que debería hacerlo en ocasiones, el 5% casi nunca y solo el 2.5% nunca. Estos resultados sugieren que la mayoría de los participantes consideran necesaria una mayor intervención gubernamental en la promoción de la lectura, lo que podría abrir oportunidades para el desarrollo de iniciativas como el taller propuesto.

Los resultados de la encuesta aplicada a 200 personas en la Ciudad de México revelan un panorama complejo y desafiante en torno a los hábitos y percepciones lectoras de la población. La mayoría de los participantes no acostumbra leer libros en su tiempo libre, lee un número reducido de libros al año, no disfruta de la lectura como actividad recreativa, tiene dificultades para comprender lo que lee y no lee con fluidez y velocidad adecuada.

Asimismo, se observa que la mayoría no visita bibliotecas o librerías con frecuencia, no suele comentar o intercambiar opiniones sobre los libros que lee y percibe un bajo nivel de fomento y valoración de la lectura en su entorno cercano y en las instituciones educativas. No obstante, también se identifican algunos aspectos

favorables, como el reconocimiento de la importancia de la lectura para el desarrollo personal y profesional, el uso de redes sociales y plataformas digitales para fines de lectura y el interés en participar en clubes o talleres de lectura.

Estos hallazgos justifican la pertinencia y relevancia de implementar un taller de lectura que atienda las necesidades y desafíos identificados, y que aproveche las oportunidades y fortalezas existentes. El taller podría enfocarse en desarrollar estrategias de comprensión lectora, fomentar el gusto por la lectura, propiciar el intercambio de opiniones y experiencias, y generar un ambiente estimulante y enriquecedor para la práctica lectora.

Asimismo, el taller podría incorporar recursos y actividades tanto impresos como digitales, considerando las preferencias de los participantes, y promover la vinculación con bibliotecas, librerías y otros espacios dedicados a la lectura. De esta manera, se espera contribuir al fortalecimiento de las competencias y el hábito lector de la población, y aportar al cumplimiento del derecho al acceso y disfrute de la cultura escrita.

Tabla 16. Tabla de moda, media y mediana

Pregunta	Moda	Media	Mediana
1	Casi nunca	2.50	2.00
2	Entre 1 y 2	2.13	2.00
3	En ocasiones	2.70	3.00
4	Casi siempre	3.70	4.00
5	En ocasiones	2.93	3.00
6	En ocasiones	2.98	3.00
7	Nunca	2.00	2.00
8	En ocasiones	3.10	3.00
9	Siempre impreso	2.15	2.00
10	En ocasiones	2.55	3.00
11	Casi nunca	2.38	2.00

12	Casi nunca	2.18	2.00
13	En ocasiones	3.20	3.00
14	Casi nunca	2.30	2.00
15	Siempre	4.08	4.00

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de Tendencias Centrales en la Encuesta

Al analizar los datos recopilados en la encuesta, se han examinado las tendencias centrales (moda, media y mediana) para cada pregunta, lo que proporciona información valiosa sobre los patrones de respuesta de los participantes.

La moda, que identifica la respuesta más frecuente, nos muestra las opciones predominantes entre los encuestados. Por ejemplo, en la pregunta 1, observamos que "Casi nunca" fue la respuesta más seleccionada, lo que indica una tendencia clara en el comportamiento o percepción evaluada en esta pregunta.

La media aritmética, calculada asignando valores numéricos a cada opción de respuesta (1="Nunca", 2="Casi nunca", 3="En ocasiones", 4="Casi siempre" y 5="Siempre"), nos ofrece el promedio de todas las respuestas. Este valor resulta particularmente revelador en preguntas como la número 4, donde la media de 3.70 sugiere una inclinación de los participantes hacia las respuestas "Casi siempre" y "Siempre", indicando una alta frecuencia o acuerdo con el aspecto evaluado.

Por su parte, la mediana representa el valor que divide el conjunto de respuestas ordenadas exactamente a la mitad. En la pregunta 3, por ejemplo, la mediana de 3 corresponde a la opción "En ocasiones", lo que significa que la mitad de los encuestados respondieron con esta opción o una menor, mientras que la otra mitad seleccionó esta opción o una mayor.

Estas tres medidas de tendencia central, al analizarse en conjunto, nos permiten construir una imagen más completa de cómo se distribuyen las respuestas y cuáles son las tendencias predominantes en cada aspecto evaluado por la encuesta.

Tabla 17. Tabla de promedio de todos los resultados

Respuesta	Promedio
Nunca	21.0%
Casi nunca	25.7%
En ocasiones	26.8%
Casi siempre	17.8%
Siempre	8.7%
Total	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

La tabla de promedio de todos los resultados nos muestra el porcentaje promedio de cada opción de respuesta considerando todas las preguntas en conjunto.

Estos promedios nos dan una idea general de la distribución de las respuestas en toda la encuesta, mostrando que las opciones "Casi nunca" y "En ocasiones" fueron las más seleccionadas, seguidas de "Nunca" y "Casi siempre", mientras que "Siempre" fue la opción menos elegida en promedio.

CAPITULO IV. RECOMENDACIONES

Recomendaciones para el Diseño de una Propuesta de Taller de Lectura

A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico sobre hábitos y percepciones lectoras, se proponen las siguientes directrices para el diseño conceptual de un taller de lectura dirigido a jóvenes y adultos de la Ciudad de México.

Como fundamento teórico-metodológico, se considera esencial que la propuesta se sustente en un enfoque sociocultural y crítico que reconozca la naturaleza situada de la lectura. Esta perspectiva implica entender que la lectura no constituye una habilidad neutra, sino una práctica mediada por contextos sociales, históricos y culturales específicos. Desde esta visión, la lectura trasciende la mera decodificación para convertirse en un proceso de construcción de significados y problematización de la realidad.

Un aspecto crucial para el diseño del taller sería partir de los intereses, saberes y prácticas letradas de los potenciales participantes. El diagnóstico inicial realizado proporciona ya información valiosa sobre estos aspectos, que debería complementarse con una exploración más específica de las preferencias temáticas y géneros favoritos del grupo concreto con el que se trabaje. Esta aproximación permitiría seleccionar materiales de lectura significativos y relevantes que resuenen con las experiencias e inquietudes de los participantes.

En cuanto a la estructura, se propone un programa de al menos doce sesiones semanales de dos horas cada una. Este formato permitiría desarrollar un proceso formativo sostenido que aborde diversos géneros textuales y propicie una evolución gradual de las habilidades y actitudes lectoras. Cada sesión podría organizarse siguiendo una secuencia didáctica que incluya momentos de apertura, lectura individual o compartida, diálogo reflexivo, actividades creativas y un cierre que sintetice los aprendizajes y establezca vínculos con la siguiente sesión.

El perfil del mediador constituye otro elemento determinante para el éxito de la propuesta. Se requeriría un facilitador con formación especializada en promoción de lectura, capaz de generar un ambiente de confianza y respeto, promover la autonomía lectora y modelar estrategias de comprensión. Su función no sería imponer

interpretaciones canónicas, sino acompañar y enriquecer el proceso lector de los participantes a través de preguntas auténticas y actividades significativas.

El espacio físico merece también especial atención. Idealmente, el taller debería desarrollarse en un entorno acogedor y estimulante, preferentemente una biblioteca u otro espacio cultural que cuente con recursos bibliográficos diversos y un mobiliario adecuado. La configuración del espacio debería facilitar tanto la lectura individual como la interacción grupal, creando condiciones propicias para la concentración y el diálogo.

La dimensión colaborativa constituye otra recomendación fundamental. El diseño del taller debería contemplar su articulación con otras iniciativas y programas de fomento lector existentes en la comunidad. Esta visión ecosistémica permitiría potenciar recursos, ampliar el alcance de las acciones y construir redes de apoyo que sostengan el proceso más allá de la duración específica del taller.

Respecto a la evaluación, sería recomendable incorporar en el diseño mecanismos de seguimiento y valoración que permitan documentar el proceso y sus resultados. Estos instrumentos deberían combinar aproximaciones cuantitativas y cualitativas, incluyendo tanto indicadores objetivos de desempeño como testimonios y producciones que evidencien transformaciones en las percepciones y prácticas lectoras de los participantes.

La inclusión y la perspectiva de género constituyen dimensiones transversales que deberían impregnar toda la propuesta, desde la selección de textos hasta las dinámicas de participación. El diseño debería considerar la diversidad de identidades, saberes y trayectorias lectoras, promoviendo un ambiente de respeto hacia las diferencias y garantizando el acceso equitativo a la cultura escrita.

La dimensión afectiva y lúdica merece especial atención. El diseño del taller debería privilegiar el disfrute y el placer de leer, generando experiencias gratificantes que motiven a los participantes a incorporar la lectura como una práctica significativa en su vida cotidiana. Las actividades propuestas deberían permitir explorar la dimensión emocional de la lectura y fomentar vínculos afectivos tanto con los textos como entre los integrantes del grupo.

Se recomienda que el taller de lectura tenga una vocación social y comunitaria, que trascienda el espacio del aula y se proyecte hacia el entorno. Esto implica promover actividades de extensión y difusión cultural, como recitales poéticos, cuentacuentos, obras de teatro o publicaciones colectivas, que permitan compartir las producciones y aprendizajes del taller con otros públicos. Asimismo, supone impulsar acciones de intervención social, como campañas de donación de libros, creación de bibliotecas comunitarias o informes de lectura en voz alta, que contribuyan a mejorar las condiciones de acceso y apropiación de la cultura escrita en la comunidad.

Como plantea Petit (2016), la lectura es una práctica que puede tener un profundo impacto en la construcción de la subjetividad, la sociabilidad y la ciudadanía. Al concebir el taller como un espacio de transformación individual y colectiva, se busca formar lectores críticos, sensibles y comprometidos con su realidad, que sean capaces de imaginar y construir otros mundos posibles.

Estas recomendaciones configuran un marco conceptual para el diseño de un taller de lectura que responda a las necesidades identificadas en nuestro diagnóstico. Su concreción en una propuesta detallada constituiría el siguiente paso para avanzar hacia la implementación y evaluación de esta estrategia de fomento lector.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación permiten concluir que la situación actual de la lectura en la Ciudad de México presenta serios desafíos y áreas de oportunidad. Los datos recabados evidencian carencias significativas en cuanto a hábitos lectores, competencias de comprensión y socialización de la lectura, así como la percepción de un entorno poco favorable y estimulante para esta práctica.

El análisis de las medidas de tendencia central revela una clara brecha entre la alta valoración teórica que los participantes atribuyen a la lectura y la baja frecuencia de prácticas lectoras efectivas en su cotidianidad. Mientras que preguntas sobre la importancia de la lectura para el desarrollo personal y profesional obtienen medias elevadas, aquellas referidas a hábitos como leer en el tiempo libre, visitar bibliotecas o comentar lecturas con otros presentan valores notablemente bajos. Esta disparidad sugiere que, si bien existe un reconocimiento discursivo de la relevancia de la lectura, este no se traduce necesariamente en un ejercicio regular y significativo de esta actividad.

Estos hallazgos son consistentes con lo señalado por diversos autores (Petit, 2015; Garrido, 2017) que advierten sobre la necesidad de superar una visión idealizada de la lectura para construir prácticas lectoras genuinamente incorporadas en la vida de las personas y las comunidades. La formación de hábitos lectores sólidos requiere de experiencias gratificantes, mediadoras y situadas, que logren vincular la lectura con los intereses, saberes y contextos de los sujetos.

Otro aspecto preocupante revelado por los resultados es la presencia de dificultades de comprensión y fluidez lectora en una proporción importante de los participantes. Con medianas de 3.00 para las preguntas sobre estos aspectos, se evidencia que para una parte significativa de la muestra estas competencias básicas no están plenamente consolidadas. Esta situación es congruente con los bajos resultados obtenidos por México en evaluaciones nacionales e internacionales sobre comprensión lectora (INEE, 2013; OECD, 2019) y plantea la urgencia de fortalecer los procesos de enseñanza y acompañamiento de la lectura en distintos espacios educativos y sociales.

No obstante, ante este panorama desafiante, los resultados también permiten identificar algunas oportunidades y disposiciones favorables para la intervención. Destaca el hecho de que una proporción importante de los participantes (42.5%) manifiesta interés en integrarse a clubes o talleres de lectura, lo que indica una valoración positiva hacia espacios colectivos de fomento lector. Asimismo, la amplia mayoría (75%) considera que el gobierno debería implementar más programas y acciones en este sentido. Estos datos sugieren que, a pesar de las carencias, existe una demanda social por experiencias significativas de lectura que es necesario atender mediante políticas públicas integrales y participativas.

A partir de estos hallazgos, se propone y/o sugiere el diseño de un taller de lectura que, desde un enfoque sociocultural y situado, promueva el desarrollo de las habilidades lectoras, el gusto por la lectura y la construcción de una comunidad de lectores. Esta propuesta se plantea como una estrategia pertinente y viable para responder a las necesidades y áreas de mejora identificadas, aprovechando al mismo tiempo las disposiciones favorables de la población.

Para que este taller logre incidir efectivamente en la formación de lectores, se recomienda articularlo con otras acciones y políticas públicas que aborden la complejidad del fomento a la lectura. Entre ellas, el fortalecimiento de las bibliotecas, la profesionalización de mediadores, la diversificación de espacios y modalidades de lectura, así como la participación activa de distintos actores sociales. Solo mediante un esfuerzo sistemático y colectivo será posible avanzar en la construcción de una sociedad verdaderamente lectora y democrática.

Los resultados de este estudio diagnostican una realidad de grandes retos para la práctica de la lectura en la Ciudad de México, al tiempo que señalan posibles rutas de acción. Más que conclusiones definitivas, se trata de un punto de partida para repensar y transformar las maneras en que promovemos y vivimos la lectura como una herramienta de desarrollo individual y social. Asumir este desafío con compromiso y creatividad es una responsabilidad ineludible si aspiramos a construir un futuro más justo, libre y humanizado para todas y todos.

REFERENCIAS

Albarello, F. (2020). Lectura transmedia: leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas. *Ampersand*.

Aliagas, C., y Cassany, D. (2018). Esto no es lo que parece: Prácticas vernáculas de jóvenes en redes sociales. *Aula de Encuentro*, 20(2), 35-54.

Álvarez, C. (2016). Clubs de lectura: ¿Una práctica relevante hoy? *Información, Cultura y Sociedad*, (35), 91-106.

Álvarez Zapata, D. (2015). La biblioteca pública como mediadora en la construcción de la ciudadanía. *Información, Cultura y Sociedad*, (32), 41-54.

Argüelles, J. D. (2018). *Leer es un derecho*. Paidós.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A. (2014). *Tell me: Children, Reading and talk with the Reading environment*. Woodchester: Thimble Press.

CONACULTA. (2015). Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015. <https://observatorio.librosmexico.mx/encuesta.html>

De la Mora, J. (2017). *La enseñanza de la lectura en la educación media superior en México*. Reporte de investigación. México: INEE.

Díaz Barriga, F. (2015). Estrategias para el desarrollo de competencias en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(1), 63-77.

Dirección General de Bachillerato. (2018). *Programas de estudio de Lectura, Expresión Oral y Escrita*. México: SEP.

Domínguez, L. (2016). El taller de lectura y escritura creativa como estrategia para la comprensión lectora en bachillerato. Tesis de maestría. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.

Ferreiro, E. (2016). Leer y escribir en un mundo cambiante. Reflexiones sobre la lectura, 1-8.

Freedman, S. & Johnson, H. (2018). Reframing readers: Teachers' literary interpretations and literacy instruction. *Teaching and Teacher Education*, 74, 152-161.

Freire, P. (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI.

Garrido, F. (2014). El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores. México: Paidós.

Garrido, F. (2014). Para leerte mejor. México: Editorial Planeta.

Garrido, F. (2015). Cómo leer mejor en voz alta. Fundación SM.

Garrido, F. (2017). El buen lector se hace, no nace: reflexiones sobre la lectura y la formación de lectores. Paidós.

Goldin, D., Kriscutzky, M., y Perelman, F. (2012). Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas. Océano Travesía.

Gómez Collado, M. (2014). El material didáctico expuesto en clase como instrumento de Educación para la paz. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 155-174.

Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en contexto*, 2, 11-68.

Hernández Álvarez, L. (2018). Tertulias dialógicas: Una experiencia de aprendizaje para la construcción colectiva del conocimiento. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-22.

Hernández, G. (2005). La comprensión lectora como construcción del conocimiento. En G. Hernández (Ed.), *Comprensión y producción de textos en la educación superior* (pp. 15-37). México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Hernández, G. y Rubio, M. (2014). Mediación de la lectura en los programas de estudio de la educación media superior. *Perfiles Educativos*, 36(144), 6-25.

INEE. (2004). *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México*. México: INEE.

INEE. (2013). *Habilidades básicas de lectura y matemáticas en estudiantes de educación media superior de la ciudad de México*. Informes Institucionales. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEE. (2018). *Informe de resultados de PLANEA 2017*. México: INEE.

INEGI. (2018). *Módulo sobre Lectura (MOLEC)*.

Islas, L. (2019). *El club de lectura como estrategia para fomentar el hábito lector en bachillerato*. Tesis de maestría. Pachuca: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 89-105.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.

Lerner, D. (2014). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

Madero, I. P. y Gómez, L. F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 113-139.

Martínez, L. (2013). *La lectura en la Escuela Nacional Preparatoria: 1867-1910*. Tesis de doctorado. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Merga, M. K. (2020). School libraries fostering children's literacy and literature learning: mitigating the barriers. *Australian Journal of Education*, 64(1), 95-110.

Montes, G. (2018). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación.

Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria: Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.

OCDE (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. París: OECD Publishing.

Pérez, A. (2013). Leer, escribir y aprender historia en la educación media superior: retos y posibilidades. *Perfiles Educativos*, 35(142), 35-49.

Pérez, A., Pérez, M., & Sánchez, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *3C Empresa*, 1(4), 1-29.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.

Ramírez, E. (2015). La mediación de la lectura: algunas consideraciones teóricas. En O. Sánchez (Ed.), *Literatura y comprensión lectora en la educación básica* (pp. 15-38). SM de Ediciones.

Ramos, S. (2014). La promoción de la lectura: una práctica social compleja. En E. Ramírez (Coord.), *Tendencias de la lectura en la universidad* (pp. 25-38). UNAM.

Rincón, A. (2016). Competencias lectoras de los estudiantes de educación media: análisis de resultados. *Educación y Educadores*, 19(1), 21-38.

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.

Salado Rodríguez, L. I., Ramírez-Martinell, A., & Ochoa Landín, R. (2017). Hábitos de lectura y afinidad tecnológica de los estudiantes universitarios: estudio comparativo de cinco universidades de habla hispana. *Revista Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 2(5), 5-24.

Salinas, C. (2020). Estrategias para fomentar la lectura en la universidad. *Ciencia UNEMI*, 13(33), 29-39.

Sánchez, E., García, J. R. y Rosales, J. (2011). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.

Sánchez Hernández, M. G. (2015). Diagnóstico de las habilidades de comprensión lectora de los alumnos de bachillerato. UPN.

Sánchez, E., & Hernández, L. (2012). La lectura en el bachillerato: Las estrategias de enseñanza de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 393-429.

Sánchez, Y. (2014). Talleres de lectura con jóvenes de bachillerato: una experiencia de promoción de la lectura en el medio rural. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (19), 151-175.

Saulés, S. (2012). *La competencia lectora en PISA: Influencias, innovaciones y desarrollo*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Secretaría de Cultura. (2020). Programa Sectorial de Cultura 2020-2024. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596142&fecha=03/07/2020

SEP. (1995). *Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura*. México: SEP.

SEP. (2002). Programa de Fomento a la Lectura para la Educación Media Superior. México: SEP.

SEP (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior. México: SEP.

SEP. (2017). Estrategia Nacional de Lectura. México: SEP.

SEP. (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. SEP.

SEP (2017). Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2021). Convocatoria al Maratón Nacional de Lectura 2021. México: SEP.

Serrano, A. (2016). El Taller de Lectura: Una experiencia pedagógica en el CCH. Eutopía, 9(25), 17-28.

Solé, I. (2000). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación, 59, 43-61.

Tynjälä, P. (2016). Asiantuntijuuden kehittäminen korkeakoulutuksessa [Developing expertise in higher education]. In E. Kallio (Ed.), Ajattelun kehitys aikuisuudessa - kohti moninäkökulmaisuuutta (pp. 227-244). Suomen kasvatustieteellinen seura.

Vaca, J. (2013). La enseñanza de la lectura en la educación media superior. Perfiles Educativos, 35(142), 64-82.

ANEXOS

Anexo I. Encuesta sobre hábitos y percepciones lectoras

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de preguntas sobre sus prácticas y opiniones en torno a la lectura. Por favor, lea cuidadosamente cada enunciado y marque con una X la opción que mejor describa su situación. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo se busca conocer su experiencia personal. La información que proporcione será anónima y confidencial, y se utilizará únicamente con fines estadísticos y de investigación.

1. ¿Acostumbra leer libros en su tiempo libre? Siempre Casi siempre En ocasiones Casi nunca Nunca
2. ¿Cuántos libros lee aproximadamente al año? Más de 10 Entre 6 y 10 Entre 3 y 5 Entre 1 y 2 Ninguno
3. ¿Disfruta de la lectura como actividad recreativa? Siempre Casi siempre En ocasiones Casi nunca Nunca
4. ¿Considera que la lectura es importante para su desarrollo personal y profesional? Siempre Casi siempre En ocasiones Casi nunca Nunca
5. ¿Tiene dificultades para comprender lo que lee? Siempre Casi siempre En ocasiones Casi nunca Nunca
6. ¿Lee con fluidez y velocidad adecuada? Siempre Casi siempre En ocasiones Casi nunca Nunca
7. ¿Visita bibliotecas o librerías con frecuencia? Siempre Casi siempre En ocasiones Casi nunca Nunca
8. ¿Utiliza redes sociales o plataformas digitales para leer o compartir contenidos? Siempre Casi siempre En ocasiones Casi nunca Nunca
9. ¿Prefiere leer en formato impreso o digital? Siempre impreso Casi siempre impreso Indistintamente Casi siempre digital Siempre digital
10. ¿Lee por recomendación de otras personas (amigos, familiares, profesores)? Siempre Casi siempre En ocasiones Casi nunca Nunca

11. ¿Comenta o intercambia opiniones sobre los libros que lee? Siempre Casi siempre En ocasiones Casi nunca Nunca
12. ¿Considera que en su entorno se fomenta y valora la lectura? Siempre Casi siempre En ocasiones Casi nunca Nunca
13. ¿Le gustaría participar en clubes o talleres de lectura? Siempre Casi siempre En ocasiones Casi nunca Nunca
14. ¿Considera que las escuelas y universidades promueven suficientemente la lectura? Siempre Casi siempre En ocasiones Casi nunca Nunca
15. ¿Cree que el gobierno debería implementar más programas y espacios para el fomento a la lectura? Siempre Casi siempre En ocasiones Casi nunca Nunca

¡Gracias por su participación!

Datos del participante: Sexo: Hombre Mujer Otro Edad: _____ años Alcaldía de residencia: _____ Nivel educativo: Primaria Secundaria Bachillerato Licenciatura Posgrado Ocupación: Estudiante Empleado Desempleado Jubilado Otro: _____