

**FORMACIÓN CONTINUA DE LECTURA Y ESCRITURA
EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: EXPERIENCIAS DOCENTES**

**INSERVICE TEACHER EDUCATION OF READING AND WRITING
IN HIGHER SECONDARY EDUCATION: TEACHING EXPERIENCES**

Andrea Berenice Padilla-Contreras¹

andipa_hi@outlook.com

Universidad Autónoma de Yucatán

Eloísa Alcocer Vázquez²

eloisa.alcocer@correo.uady.mx

Universidad Autónoma de Yucatán

Gloria de Jesús Hernández Marín³

gjhernandez@pampano.unacar.mx

Universidad Autónoma del Carmen

Campeche

México

Resumen

Las prácticas letradas dentro y fuera de la escuela están en constante cambio en la actualidad lo que implica un reajuste en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura. La formación continua en esta área es una oportunidad para replantearse lo que involucra el leer y escribir en el ámbito académico, cultural y social. Este estudio se desarrolla con un grupo de profesores de media superior de dos estados del sureste de México, quienes fueron parte de un diplomado de fomento y activación lectora. Para la obtención de datos se siguió un enfoque cualitativo en donde se utilizan grupos de enfoque para la recolección de los datos. Los resultados muestran que el espacio de formación continua de lectura y escritura propició un cambio de creencias en cuanto a la concepción de la lectura asociada únicamente al libro impreso; a su vez, les

permitió desarrollo profesional y personal al que le atribuyen un sentido de actualización que incide directamente en su práctica diaria. Se concluye que la formación continua en lectura y escritura es una herramienta de actualización que permite un crecimiento personal, académico y profesional para docentes de todas las disciplinas, ya que al final, todos los docentes son de alguna manera mediadores de lectura y facilitadores de espacios de escritura.

Palabras clave: Formación continua - Lectura - Escritura - Adolescentes - Educación Media Superior

Abstract

The literate practices inside and outside the school are constantly changing, which implies a readjustment in the teaching-learning of literacy. In-service teacher education is an opportunity to reconsider what reading and writing involves in the academic, cultural and social sphere. This study is carried out with a group of high school teachers from two states in the southeast of Mexico, who were part of a reading promotion and activation diploma course. To obtain data, a qualitative approach was followed where focus groups are used for data collection. The results show that the space for continuous literacy training led to a change in beliefs regarding the conception of literacy associated only with the printed book; additionally, it allowed them professional and personal development to which they attribute a sense of updating that directly affects their daily practice. It is concluded that continuous training in literacy is an updating tool that allows personal, academic and professional growth for teachers of all disciplines, since in the end, all teachers are in some way reading mediators and facilitators of writing spaces.

Keywords: In-service teacher education - Reading- Writing - Adolescents - Upper secondary

Recepción: 10-04 2023

Aceptación: 23-10-2023

INTRODUCCIÓN

La alfabetización es una herramienta para el desarrollo sustentable ya que mejora las condiciones de vida de las personas (UNESCO, 2021). En la actualidad, existe una urgente observación y replanteamiento de la forma en la que se enseñan y se propician prácticas letradas dentro y fuera de la escuela. Munita (2020) refiere a un necesario cambio de paradigma en la enseñanza de literatura y lectura con adolescentes y jóvenes, ya que esta ha estado asociada al área cognitiva o lingüística principalmente, es decir, aprender características de redacción, períodos literarios, géneros y autores, dejando de lado las dimensiones subjetivas, psicológica y social que son también parte del acto de lectura. El trabajo con estas últimas posibilita que el sujeto se apropie del lenguaje, y lo vea al final, como una herramienta que permite su posicionamiento en la sociedad.

El acto de leer ha experimentado cambios sustanciales desde su incursión al ámbito digital hasta la convivencia con múltiples plataformas que alojan diversas formas de lectura y escritura; estos temas deben abordarse en los espacios de formación de docentes (Barletta et al., 2013; Ciampa y Gallagher, 2021; Fang et al., 2014; Hernández y Flores, 2015; Ibarra Uribe et al., 2014; Suarez Robaina, 2021; Tapia, 2017; Wilson et al., 2016; Zorrilla-Alcalá, 2015). Esto se propone porque este nuevo escenario demanda multidisciplinariedad para acercarse al estudio del nuevo lector y sus diversas formas de lectura, así como, se hace evidente la necesidad de formar docentes conscientes sobre el tema y capaces de enfrentar los nuevos retos que la actualidad impone.

La formación permanente o continua del profesorado es un proceso encaminado al análisis y actualización de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de renovar conocimientos como consecuencia de las demandas de la sociedad, los cambios y avances de las tecnologías y las ciencias (Imbernón, 2007). Quezada-Mejía & Hernández-Zamora (2020) mencionan que el profesorado es la clave en la transformación del diálogo con los textos en espacios de formación. De igual manera, Munita (2014) ha hecho énfasis en considerar al docente como un mediador de lectura. Asimismo, los docentes deben convertirse en productores y consumidores críticos de la red digital y los textos multimodales (Ciampa & Gallagher, 2021). Estos investigadores coinciden en apuntar que el cambio de prácticas letradas no se da de manera automática, al contrario, necesitan un propósito definido. Por esta razón, es necesario el impulso de programas para el desarrollo de la formación continua docente que ofrezca a sus participantes no solo el impulso profesional que requieren, sino también un crecimiento personal y social. El docente como ser humano involucra en su práctica docente sus dimensiones personales y sociales, por lo tanto, los espacios

de formación posibilitan dinámicas de reflexión, comunicación y empatía (Labra & Silva-Peña, 2015).

El objetivo de este estudio es describir las experiencias docentes de Educación Media Superior (EMS) en un programa de formación continua docente en el área de lectura y escritura, que se dio a través de la estrategia de un Diplomado de Fomento y Activación Lectora, el cual se desarrolla dentro del marco del proyecto titulado “Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato”, adscrito a Programas Nacionales Estratégicos (PRONACE) en el área de Educación del Consejo Nacional para la Ciencias y Tecnología (CONACYT) de México. El diplomado se plantea como una estrategia recurrente dentro de tres ciclos (2022-2024) del proyecto y se espera la atención a seis generaciones de docentes de EMS de los estados de Yucatán y Campeche. Al ser una estrategia que se plantea como recurrente y cíclica dentro del proyecto es imperante la descripción de la percepción de esta estrategia en tanto la identificación de las características de la población que se acerca a estos espacios y los aspectos que valoran de estos espacios de formación continua.

Lectura y escritura en la era digital y formación continua

Del-Moral et al. (2016) explica que el uso de la lengua escrita en digital implica la correcta aplicación del código: uso de vocabulario, corrección gramatical y empleo pertinente de los tiempos verbales; con la misma importancia se encuentra la dimensión sociolingüística, en esta, la aplicación de registro apropiado es fundamental (Lan y Fan, 2019). Para conocer el registro de los estudiantes es importante sumergirse en los contextos en los que estos se desenvuelven en la vida cotidiana. Por esta razón, aquel docente mediador de lectura interesado en el desarrollo de las prácticas letradas de sus estudiantes requiere una actualización respecto a la lectura y escritura.

La sociedad actual experimentó cambios en la forma en que se leen los textos en pantalla y en la ciudad letrada (Huilocapi-Collantes et al., 2020); sobre todo cuando se trata de jóvenes. La juventud en la actualidad se ve inmersa día a día en las tecnologías emergentes; les resulta de bastante interés dichas tecnologías y lo que estas ofrecen, lo que a su vez los motiva a aprender y sumergirse en nuevas competencias. Por ejemplo, Cassany y Aliagas (2021) hablan sobre prácticas digitales en la lectura que involucran *fanfiction*, *storytelling*, memes, entre otras, lo cual ha creado una nueva ecología en las formas de crear lectura y escritura.

Paladines Paredes y Aliagas (2020) presentan el uso del *wattpad* para poesía en la red, Goodwin et al. (2020) mencionan estrategias de gamificación, y Tomasena (2021) y Paladines Paredes y Aliagas (2021) comentan sobre los *booktubers*. Estos temas deben

abordarse en el trabajo contemporáneo de formación de docentes de lectura y escritura. El empleo y desarrollo del uso pleno de las tecnologías emergentes es una de las más grandes necesidades debido a las demandas que impone la sociedad en la actualidad (Barletta et al., 2013; Ciampa y Gallagher, 2021; Fang et al., 2014; Hernández y Flores, 2015; Suarez Robaina, 2021; Zorrilla-Alcalá, 2015). Algunos cursos de formación continua se han basado en involucrar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (Ibarra Uribe et al., 2014; Tapia, 2017; Wilson et al., 2016), aunque son menos los que abordan nuevos formatos de lectura que existen en la actualidad y que son parte de las redes sociales.

La identidad lectora en el docente mediador

Munita (2018) propone que la identidad lectora por parte del profesor brinda una gran oportunidad para desarrollar procesos de cambio, así como en las creencias del profesorado acerca de la lectura y escritura. El ser capaz de transmitir a los estudiantes la pasión y entusiasmo por los libros, tanto en ser guía de acompañamiento para la propia construcción de seres lectores, variando los corpus de lectura como maneras de aproximación y gusto de los textos es la identidad lectora (Munita, 2019). Uno de los aspectos para la contribución y construcción de la identidad lectora es el gusto personal por la lectura. Alfageme-González y Nieto Cano (2017) recalcan la importancia de la lectura personal para establecer una relación con la materia que se imparte y la motivación hacia esta.

La lectura personal, descrita como algo íntimo del individuo, es solo el comienzo que lleva al individuo a la discusión grupal o colectiva sobre los textos leídos (Munita, 2018). Esta se posiciona como una actividad que conduce al comienzo de la discusión literaria, en la que el principal fin es entrelazar saberes, experiencias y conocimientos, así como erradicar la visión individualista del profesorado (Alfageme-González y Nieto Cano, 2017; Fang et al., 2014; Munita, 2018; Munita, 2019; Mundy et al., 2015; Navarro, 2013; Rojas-Arias y Flórez-Romero, 2010; Savitz et al., 2019; Suarez Robaina, 2021; Tapia, 2017).

Uno de los principales retos a vencer en la formación continua es la carga laboral y múltiples tareas que el docente realiza en su cotidianidad que terminan haciendo de la docencia una labor individual y pesada. Sin embargo, se detecta la necesidad del trabajo colaborativo, en este, las discusiones literarias son una estrategia para la recomendación de libros, así como el compartir identidades lectoras para la propia socialización de la lectura, que son útiles para entrelazar las diferentes opiniones; así como los temas críticos y retos a los que se enfrentan los docentes desde su práctica pedagógica en la actualidad. Esta discusión colectiva propicia la participación, de importancia para

la mejora en el trabajo colaborativo; al respecto, indica Zorrilla-Alcalá (2015) que es prioritario promover y fomentar el trabajo docente en equipo para la socialización.

Espacios de socialización en la formación continua de lectura y escritura

El material de lectura es el comienzo de la discusión y prácticas profundas que surgen en torno a la lectura (Munita, 2019), lo que cambia la visión de un lector tradicional en donde la lectura es la propia fuente de la socialización. Zorrilla-Alcalá (2015), Wilcox et al. (2013) y Cannaday et al. (2021) explican que es de gran relevancia crear espacios de socialización y, de este modo, promover y fomentar el trabajo colaborativo docente.

El abordaje en equipo es una necesidad constante en la formación del profesorado, ya que se estima que los profesores tienen un enfoque individualista y prefieren tomar cursos que no involucren el trabajo colaborativo (Alfageme-González y Nieto Cano, 2017; Ciampa y Gallegher, 2021; Hernández y Flores, 2015; Mundy et al., 2015). De esta manera, se identifica que se requiere incluir múltiples procesos de lectura y escritura que conduzcan a la discusión colectiva; incorporar una modalidad de socialización en la formación docente continua provee las herramientas para la reconstrucción de la imagen del lector, como la concientización, problematización y avance de creencias y saberes en los docentes (Fang et al., 2014; Munita, 2018; Munita, 2019; Suarez, 2021; Tapia, 2017). Asimismo, este espacio de socialización permite que los docentes generen su propia comunidad docente.

Método

El objetivo de este estudio es analizar una experiencia de formación docente desde el punto de vista de los participantes, que estuvo bajo la modalidad de diplomado para el fomento y activación lectora. El diseño de la investigación es cualitativo, ya que se intenta entender un fenómeno desde el punto de vista de los grupos o personas del contexto determinado (Cresswell, 1998). El estudio cualitativo se enfoca en darle significado a las propias concepciones individuales de los participantes (Lune & Berg, 2017), en este caso los sujetos que vivieron la experiencia de formación continua.

Participantes

Para esta investigación, los informantes fueron bibliotecarios, orientadores y docentes pertenecientes al nivel de Educación Media Superior en el sureste de México en dos estados; Campeche y Yucatán (véase figura 1).

Figura 1

Participantes en el Diplomado de Fomento y Activación Lectora



La selección de profesores que participaron en la primera generación del Diplomado de Fomento y Activación Lectora fue por medio de una convocatoria abierta dirigida al personal académico y administrativo adscrito a alguno de los tres sistemas de media superior beneficiados en el proyecto. Se contó con un cupo límite de 30 sujetos. El diplomado tuvo la modalidad virtual, con una duración de 160 horas, 5 horas por sesión cada día sábado, por la mañana, desde las 8 hasta las 13 horas. En la primera edición del Diplomado, los participantes conformaron el siguiente grupo: 6 bibliotecarios, 2 administrativos y 22 docentes de Educación Media Superior. En total se contó con 22 mujeres (73%) y 8 hombres (27%).

Con respecto a las edades de los participantes, los de mayor frecuencia son los que se encontraban entre 41 y 50 años (56%), mientras que los participantes menores a 30 años fueron los que indicaron una menor frecuencia (7 %) (véase Tabla 1).

Tabla 1

Edad de los participantes

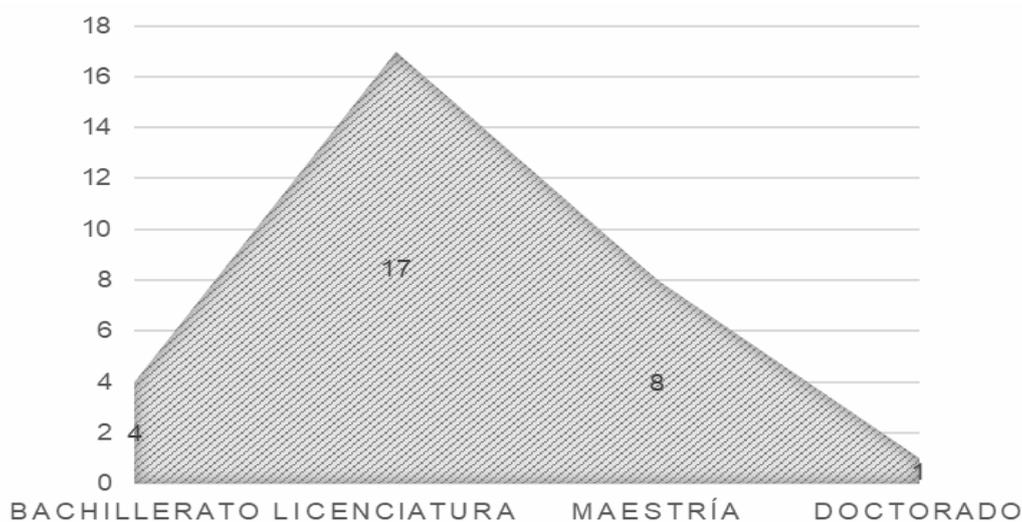
Rangos	Porcentaje	Frecuencia
30 años o menos	7%	2
31-40 años	20%	6
41- 50 años	56%	17
51-60 años	17%	5

Nota: rangos, porcentajes y frecuencias de edades de los participantes en Diplomado de Fomento y Activación Lectora.

Respecto a su último grado de estudios, 13% (4) con bachillerato, 57% (17) de los participantes contaba con estudios de licenciatura, mientras que 27% (8) con estudios de maestría y solo 3% (1) con estudios de doctorado (véase figura 2).

Figura 2

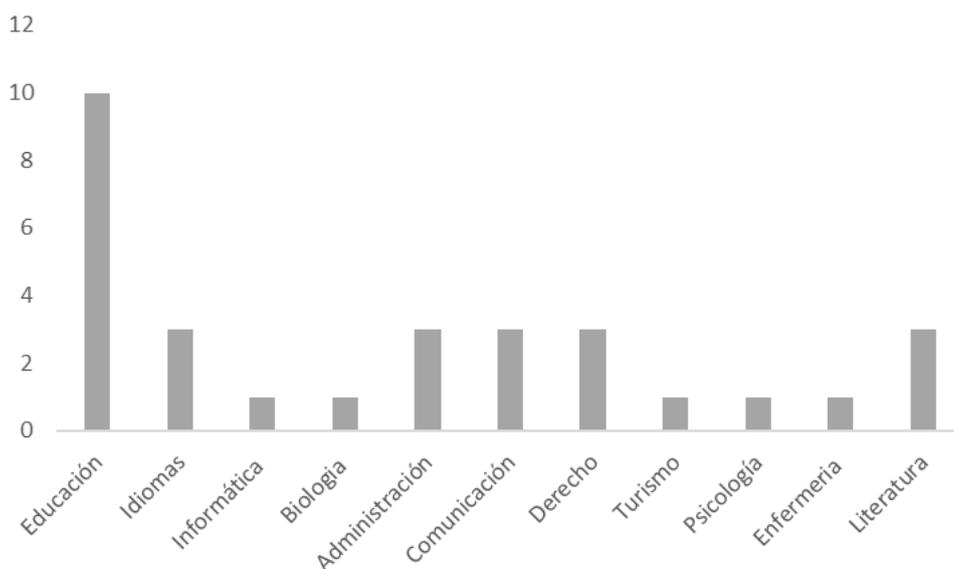
Grado de estudios de los participantes



Del mismo modo, en torno a la formación académica de los profesores participantes en el diplomado se pudo identificar lo siguiente (véase Figura 3):

Figura 3

Formación académica de los participantes



Con respecto a la formación académica de los participantes, se identifica que la mayoría de ellos son afines al área de la Educación (35%), mientras en las áreas de Idiomas (10%),

Literatura (10%), Administración (10%), Derecho (10%) y Comunicación (10%) tienen el mismo número de integrantes. Asimismo, se observa que existe cierto porcentaje de los participantes que su formación es de otras áreas, tales como: Biología, Psicología, Informática, Turismo y Enfermería.

Técnicas de recolección de datos

La recolección de datos se llevó a cabo en la primera implementación de diplomado. Se realizaron grupos de enfoque con el fin de conocer con profundidad los aspectos a considerar para el análisis de la experiencia del Diplomado Fomento y Activación Lectora. Krueger & Casey (2000) mencionan que una de las razones para realizar grupos de enfoque es para analizar, identificar y conocer la experiencia, dado que los participantes acceden a las memorias, sentimientos y percepciones de las personas acerca del servicio o programa. Es decir, se usa el grupo de enfoque con el fin de recolectar opiniones respecto al producto, servicio o programa de los participantes.

Se empleó la entrevista semiestructurada para el grupo focal que recogió categorías de análisis en cuatro dimensiones (véase Tabla 2).

Tabla 2

Dimensiones de análisis

Dimensión de Análisis	Categorías de Análisis	Preguntas
Percepciones	Significados y contribuciones en la formación	1
Pertinencia	Aspectos profesionales Aspectos sociales	2 y 3
Estrategias	Análisis de contexto Diseño de estrategias de lectura y escritura (deber ser) Gestión cultural y lectura y escritura	4
Fortalezas y debilidades	Aspectos positivos del diplomado Temas a futuro (área de oportunidad)	5 y 6

En la realización de las entrevistas se cumplió en todas las instancias con los códigos de ética para las investigaciones con humanos, los participantes firmaron la carta de consentimiento informado, dejando explícitamente constancia que las preguntas no violentaron, ni invadieron la vida privada.

Resultados

A partir de los datos recabados se realizó el análisis en el que se recuperaron los aspectos que los participantes del diplomado catalogaron como significativo en este espacio de formación continua de lectura y escritura (véase Tabla 3).

Tabla 3

Aspectos significativos del espacio de formación continua implementado

Categorías	Códigos
Actualización de conocimientos	Cambio de perspectiva
	Estrategias innovadoras
Reto	Compromiso
	Inclusión de las TIC
	Cambio de enfoque
	Falta de cursos de este tipo
Aprendizaje aplicable	Personal
	Académico

Actualización de conocimientos

Como se muestra en la tabla, los participantes le dieron al diplomado un significado de actualización de conocimientos, ya que esta nueva información les hizo enfrentarse a un cambio de perspectiva respecto a la lectura. Asimismo, comentaban que esta actualización trajo consigo innovadoras herramientas para aplicar en el aula.

“En lo personal, me ha traído a un mundo de actualización... en materia de dinámicas para poder reforzar lo que hacemos en el aula”. (Docente 4)

Los participantes destacaron que, entre los conocimientos adquiridos profesionalmente, el cambio de creencias en cuanto a lo que significa el ser lector o de la lectura en sí misma es reveladora y significativa en sus vidas. Esto permitió cambiar aspectos en cuanto a cómo se enseña la lectura y escritura, las metodologías de la enseñanza-aprendizaje y todo lo que esta involucra, así como una conciencia de la actual problemática que se enfrenta en la enseñanza de la lectura y escritura en la actualidad, que implica cierto perfil profesional.

“Bueno me queda el desarrollo metodológico... de cómo se debe de aplicar una lectura en nuestra sesión, porque como docentes seguimos ciertos lineamientos”. (Docente 19)

El cambio de paradigma en las creencias de los participantes les permitió romper con modelos tradicionales y tabúes respecto a la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura.

El diplomado como un reto

De igual manera, se le atribuyó al diplomado una connotación de reto en tanto el compromiso que requería el estar en dicho espacio de formación continua. En este sentido, los participantes mostraron que el aspecto tecnológico, el cambio de enfoque, la dificultad de los contenidos por falta de conocimientos previos les presentaba un gran desafío. Sin embargo, esta última cuestión también se posiciona como una meta de superación personal.

“Desde el principio que yo me inscribí porque obviamente... era una invitación, pero yo decidí tomar el reto... para yo mejorar mis propias formas de trabajar”. (Docente 11)

Adicionalmente, los participantes comentaron que fue significativo el abordar las tecnologías emergentes y el uso de estas en contextos educacionales aplicables. Ya que en la actualidad estas TIC aparecen en nuestro día a día, el uso de aplicaciones digitales es necesario en la labor docente. El uso de plataformas de escritura y lectura, así como el uso de infografías fueron herramientas valiosas en el diplomado.

“Con la visión y las tendencias tecnológicas actuales que nos plantearon en el diplomado, hay muchas ideas que... las tomaré en cuenta para innovar y hacer más atractiva la cuestión de abordar los contenidos”. (Docente 25)

Aprendizaje aplicable

Este aprendizaje aplicable se vio implicado no solamente en el ámbito profesional, sino también en el personal. Dentro de los aspectos sociales, se identificó que los participantes ampliaron la aplicabilidad de los conocimientos en su entorno cercano como la familia. Mencionan que la lectura y escritura son habilidades transversales y que dan beneficio a las personas, por lo cual el transferir dicho conocimiento a la familia implicaba un beneficio propio.

“No solamente me quedo con lo yo ya aprendí profesionalmente, a mí me sirve también en mi vida familiar, porque pues es una forma de motivar a los integrantes de la familia a hacerlo”. (Docente 8)

Los participantes mencionaron también su motivación por transmitir y expandir dichos conocimientos no solo en el entorno cercano, sino también a la comunidad en donde se identificaba un sentido por el cambio y el impacto social que se quiere generar desde la lectura y escritura.

“Al momento de plantear un proyecto, una iniciativa, nos estamos preocupando socialmente de trabajar con los que están a nuestro alrededor porque queremos que no solamente se quede con nosotros, sino que también se pueda transmitir”. (Docente 17)

De igual manera, mencionan como este diplomado les ayudó personalmente en su expresión oral en cuanto a tono, ritmo, entonación y vocabulario, ya que contar con diferentes participantes de diferentes contextos, niveles y perfiles educativos creaba un espacio en donde el aprender del otro se ponía en práctica.

“El haber interactuado con compañeros de pues... bueno, en este caso de Yucatán, Ciudad del Carmen y Campeche, desde luego con nuestros compañeros de las prepas que he tenido oportunidad de trabajar... con la mayoría y desde luego aún más el que se van generando esos lazos sociales de amistad... esos vínculos que se desarrollan en el propio diplomado”. (Docente 28)

Adicionalmente, mencionaron la creación de una comunidad de profesionales de aprendizaje en donde se compartieron saberes y experiencias que enriquecen la colaboración docente. El aprender del otro fue uno de los aspectos profesionales que los participantes en el diplomado experimentaron.

“La diversidad de los docentes a qué me refiero con diversidad que de pronto había bibliotecario, había docentes del área de literatura con un poco más de experiencia, pero también había de inglés, de informática, entonces fue rico, escuchar los aportes porque una vez más insisto, que a lo mejor los que ya tenemos en más años de servicio o que estamos en esta área pues vemos las cosas de una manera muy diferente”. (Docente 8)

Se identificó que una de las áreas de oportunidad para trabajar en futuras implementaciones de esta estrategia de formación continua es el organizar los equipos de trabajo de acuerdo a los contextos a fines de los participantes. Se mencionó que era importante el conformar los equipos de manera en la que los contextos de los planteles fueran similares para así poder aplicar los proyectos desarrollados en el mismo diplomado y que no solo se quedará como proyecto del diplomado. Asimismo, se comentó la posibilidad de crear nuevos diplomados que involucren la expansión de la activación lectora en la comunidad.

Discusión

De acuerdo con los aportes de los participantes, lo más valioso que les dejó el diplomado fue la actualización respecto a romper modelos tradicionales de entender y abordar la comprensión lectora, así como superar la concepción del libro en su formato tradicional, el libro impreso. Al final, la concepción y acto de la lectura también involucra la dimensión

subjetiva, psicológica y social no solo la dimensión lingüística, por lo que esto representó un cambio de paradigma para los participantes en el diplomado (Munita, 2020). Este llevó consigo a la creación de diferentes perspectivas y eliminación de tabúes respecto a la lectura en donde la tecnología juega un papel muy importante.

La lectura y escritura en la actualidad tienen nuevos formatos en donde se entrecruzan nuevas formas de leer y escribir. Tal como lo mencionan vastos estudios (Barletta, et al., 2013; Ciampa y Gallagher, 2021; Domínguez-Villanueva, 2012; Fang, et al., 2014; Hernández y Flores, 2015; Ibarra Uribe, et al., 2014; Suarez Robaina, 2021; Tapia, 2017; Wilson, et al., 2016; Zorrilla-Alcalá, 2015), la formación docente en lectura y escritura requiere atención en cuestión a las tecnologías emergentes y los docentes valoran el acompañamiento en su acercamiento al ámbito digital. Entonces, las TIC aparecen en varios aspectos en donde se posicionan como un reto, pero también como una oportunidad de aprendizaje para la actualización, ya que se visualiza como una herramienta innovadora.

De alguna manera, uno de los logros del diplomado no solo fue el contenido, sino en lo que respecta a la modalidad virtual y el uso de diferentes herramientas y plataformas virtuales propias de esta modalidad de aprendizaje y enseñanza. El empleo de las tecnologías emergentes fue un aspecto a seguir trabajando, al igual que una fortaleza prioritaria dado las demandas que impone la sociedad en la actualidad y a que en realidad los jóvenes se ven inmersos en dichas tecnologías en su día a día.

Asimismo, se toman en cuenta la lectura personal, la identidad lectora y el trabajo colaborativo como fundamentales para dar el paso al cambio de paradigma que la enseñanza de la lectura y escritura requiere en la actualidad. Además, la construcción de mediadores de lectura comprometidos consigo mismos, sus familias y sus entornos educativos. La creación de comunidades de aprendizaje propició un espacio de socialización interdisciplinar en la que el análisis, la reflexión e intercambio de estrategias de fomento y activación lectora estuvo presente. El trabajo colaborativo requiere de la misma socialización entre las personas (Alfageme-González y Nieto Cano, 2017; Fang, et al., 2014; Munita, 2018; Munita, 2019; Mundy, et al., 2015; Navarro, 2013; Tapia, 2017; Savitz, et al., 2019; Suarez Robaina, 2021; Rojas-Arias y Flórez-Romero, 2010), y los docentes valoraron aprender de las experiencias de otros y sus caminos como promotores de lectura.

Sin importar el perfil profesional de los participantes, se mencionó que hubo un cambio en la forma de conceptualizar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. El diplomado, como espacio de formación, permitió enfatizar la importancia de la lectura y la escritura, tanto en su ámbito profesional como en el personal. En este sentido, los participantes se identificaron como agentes de cambio que pretenden no solo incidir en

su entorno cercano como lo son sus estudiantes o sus familias, sino que buscan incidir en la comunidad.

CONCLUSIONES

A partir de este estudio se lograron identificar características que son valoradas como significativas en la implementación de espacios de formación continua docente en lectura y escritura. Se concluye que algo académico como la formación continua, un espacio de actualización y desarrollo profesional, puede ser transversalizado para un desarrollo personal del individuo y para la aplicabilidad en su vida cotidiana. Desde una vivencia interdisciplinaria, los participantes experimentaron un cambio de perspectiva en cuanto a sus creencias sobre la lectura. De acuerdo con los aportes de los grupos focales, lo más valioso que les dejó el diplomado fue romper modelos tradicionales de entender y abordar la comprensión lectora, así como también superar la concepción del libro en su formato tradicional, el libro impreso.

Las TIC aparecen en varios aspectos en los que se posiciona como un reto, pero también como una oportunidad de aprendizaje para la actualización, en la que se visualiza como una herramienta innovadora. Esto les permitió reflexionar respecto de la funcionalidad de lo aprendido para su uso correcto en entornos cercanos. Se identifican como agentes de cambio que pretenden incidir con sus estudiantes, familias y comunidad. Lo que promueve que los participantes en el diplomado se convierten en mediadores de lectura en el área académica, así como también en agentes de cambio en el ambiente social.

Uno de los otros puntos sociales destacados en este espacio de formación fue el trabajo colaborativo, el que generó vínculos entre los participantes, así como también comunidades de aprendizaje. La creación de dichas comunidades propició un espacio de socialización interdisciplinaria en donde el análisis, la reflexión e intercambio de estrategias de fomento y activación lectora estuvo presente. Es decir, desde la sociabilización se compartieron saberes y experiencias.

Finalmente, el diplomado, se concibe como un modelo de formación que reconoce los múltiples contextos en donde se llevan a cabo las prácticas de lectura y escritura, sistematiza y reconfigura los enfoques pedagógicos sobre los que se cimienta la concepción de la lectura en el nivel medio superior. El abordaje interdisciplinario vivenciado en la formación continua, no solo implicó una superación profesional para los participantes, también significó un desarrollo personal en el individuo. Es aquí donde se denota la importancia de estos espacios de socialización de saberes y la inversión en estos. Es imperante tomar en cuenta los aspectos significativos de las comunidades de práctica, que derivan de estos espacios para futuras implementaciones, así como para su seguimiento y sistematización evitando esfuerzos aislados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfageme-González, M. B. & Nieto Cano, J. M. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles educativos*, 39(158), 148-165.
- Barletta, N.; Moreno, F. & Toloza, H. (2013). Una experiencia de acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en educación media. *Zona próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 1(19), 39-55.
- Cassany, D. & Aliagas, C. (2021). Digital literary practices: reading, writing and speaking about creation. *Ocnos*, 20(1), 3-5.
- Cannaday, J.; Hennigan Bautista, K.; Gomez Najarro, J.; Kula, S. & Guta, A. (2021). Faculty Perceptions of Course Attributes, Resources, and Attitudes for a Successful Co-Teaching Experience with Preservice Teacher Educators. *Teacher Education Quarterly*, 48(4), 7–27.
- Ciampa, K. & Gallagher, T. (2021). The Development and Validation of the Teachers' Self-Efficacy Beliefs for Literacy Instruction in the 21st Century (TBLI21c) scale: A pilot study. *Journal of Research in Reading*, 44(3), 654-674. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12361>
- Del-Moral, M. E.; Villalustre, L. y Neira, M. R. (2016). Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado. *Ocnos*, 15 (1), 22-41. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.1.923
- Fang, Z.; Sun, Y.; Chiu, C. C. & Trutschel, B. K. (2014). Inservice Teachers' Perception of a Language-Based Approach to Content Area Reading. *Australian Journal of Language and Literacy*, 37(1), 55-66.
- Goodwin, A. P.; Petscher, Y.; Jones, S.; McFadden, S.; Reynolds, D. & Lantos, T. (2020). The Monster in the Classroom: Assessing Language to Inform Instruction. *Reading Teacher*, 73(5), 603–616. <https://doi.org/10.1002/trtr.1870>
- Hernández, A. M. & Flores, L. E. (2015). Necesidades de formación docente y desarrollo profesional en el área de la lectoescritura: Implicaciones del nuevo programa de español para I Ciclo de la Educación General Básica, en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 119-134.
- Huilcapi-Collantes, C.; Hernández, A. & Hernández-Ramos, J. P. (2020). The Effect of a Blended Learning Course of Visual Literacy for In-Service Teachers. *Journal of Information Technology Education*, 19, 131–166. <https://doi.org/10.28945/4533>

- Ibarra Uribe, L. M.; Escalante Ferrer, A. E. & Fonseca Bautista, C. D. (2014). Obstacles for Higher Secondary Teacher Training in Mexico. The Case of the Technological Baccalaureate. *Diálogos Educativos*, 14(27), 21-54.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Grao.
- Krueger, R. & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*. Sage publications.
- Labra, I. S. & Silva-Peña, I. (2015). Desarrollo Profesional Docente en el contexto de una experiencia de Investigación-Acción. *Paradigma*, 30(2), 63-74.
- Lan, C. & Fan, S. (2019). Developing classroom-based language assessment literacy for in-service EFL teachers: The gaps. *Studies in Educational Evaluation*, 61(2019), 112-122. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.03.003>
- Lune, H. & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.
- Mundy, M. A.; Howe, M. E. & Kupczynski, L. (2015). Teachers' perceived values on the effect of literacy strategy professional development. *Teacher Development*, 19(1), 116-131. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.986335>
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria: Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistema de creencias y trayectorias personales de lectura* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona] <https://core.ac.uk/download/pdf/78531121.pdf>
- Munita, F. (2018). Para mí todos eran cuentos: incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(6), 102-125.
- Munita, F. (2019). A Return to Reading, or The Importance of Personal Reading in Language and Literature ongoing Teacher Education. *Profesorado*, 23(3), 413-430. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.1123>
- Munita, F. (2020). *Hacer de la lectura una experiencia. Reflexiones sobre mediación y formación de lectores*. Biblioteca Nacional del Perú. <https://repositoriodigital.bnpgob.pe/bnp/recursos/2/html/hacer-de-la-lectura-una-experiencia-reflexiones-sobre-mediacion-y-formacion-de-lectores/100/>
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades: diagnóstico y propuesta institucional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 709-734.

- Quezada-Mejía, R. M. & Hernández-Zamora, G. (2020). La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento. *Didac*, 75(2020), 40-47.
- Rojas-Arias, S. P. & Flórez-Romero, R. (2010). Evaluación de un plan de formación para docentes no profesionales en educación: pedagogía de la lectura y la escritura. *Educación y educadores*, 13(3), 377-396.
- Tomasena, J. M. (2021). ¿Quiénes son los bookTubers?: características de los video-blogueros literarios en lengua española. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 20(2), 43-55.
- Tapia, S. M. (2017). The Correction of Texts Written in a virtual Language and Literature Teaching Career as a Didactic Experience for Teacher Training. *Virtualidad, Educación y Ciencia*. 8(15), 162-172.
- Wilson, N.; Smetana, L.; Grisham, D. & Widdall, C. (2016). *Teacher Candidates: Teaching and Learning with Technology to Improve Literacy Skills and Practices*. College Reading Association.
- Zorrilla-Alcalá, J. F. (2015). La construcción de alternativas de formación docente para el bachillerato y para la licenciatura en México. *Perfiles Educativos*, 37(150), 35-54.

¹ Andrea Berenice Padilla Contreras. Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Yucatán. Licenciada en Docencia del Idioma Inglés por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Asimismo, realizó un microprograma en Estudios Ingleses en la Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá. Actualmente, es profesora de nivel medio superior en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 195, en Aguascalientes, México, donde imparte materias de lenguaje y comunicación. Participa del proyecto de investigación-incidencia para el desarrollo de un modelo de fomento y activación lectora para la inclusión social de jóvenes de educación media superior, el cual forma parte de los Programas Nacionales Estratégicos de Educación de CONACYT.

² Eloísa Alcocer Vázquez. Doctora en Literaturas y Lenguas Hispánicas por la University of California, Santa Bárbara. Actualmente es docente de tiempo completo en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma del Yucatán, donde también se desempeña como editora de la revista *Educación y ciencia*. Posee distinción como Investigadora Nivel I por el Sistema Nacional de Investigadores de México y su línea de investigación se centra en la formación de lectores. Ha sido responsable de diversos proyectos de lectura; actualmente se desempeña como coordinadora del Proyecto "Modelo de Activación Lectora para la Inclusión Social de Jóvenes de Bachillerato 2021-2024/UADY-CONACYT" circunscrito a los Programas Nacionales Estratégicos en el área de Educación.

³ Gloria del Jesús Hernández Marín. Doctora en Educación por la NOVA Southeastern University of Miami, Florida. Posee distinción como Investigadora Nivel I por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Actualmente trabaja como profesora-Investigadora en la Universidad Autónoma del Carmen, imparte cursos en el programa de Educación. Colabora en el Proyecto de Activación Lectora para la Inclusión Social de Jóvenes de Bachillerato 2021-2024/UADY-CONACYT circunscrito en los Proyectos Nacionales de Investigación e Incidencia, orientados al Fomento de la lectura y la escritura como Estrategia para la Inclusión Social.