

Lectura y escritura con arte para formar lectores en entornos digitales: Una intervención en la educación media superior de Veracruz, México

Reading and Writing with Art to Develop Readers in Digital Environments: An Intervention in Upper Secondary Education in Veracruz, Mexico

ALEJANDRA ROA MÁRQUEZ *
ANTONIA OLIVIA JARVIO FERNÁNDEZ **


 [10.29043/liminar.v24i1.1141](https://doi.org/10.29043/liminar.v24i1.1141)


Resumen: Para atenuar el desinterés y falta de tiempo en la lectura y la escritura, que impacta en el rezago académico y produce frustración, se intervino a 89 docentes y 108 aprendientes de educación pública media superior y superior de Veracruz, México. Se usó el ensamblaje artístico (Nieto, 2022) en cuatro fases: gestión, construcción, formación en lectura y escritura, y evaluación, implementado en un entorno virtual. Leer y escribir utilizando el arte de forma dinámica, creativa y contextualizada mejora el interés, la pertenencia y las habilidades lingüísticas. El entorno virtual usado resultó efectivo para promover la lectura y la escritura.

Palabras clave: lectura, Escritura, Arte, Digitalización, Narrativa Transmedia.

Abstract: To mitigate the lack of interest and time dedicated to reading and writing, which contributes to academic underachievement and frustration, an intervention was conducted with 89 teachers and 108 students from public upper secondary and higher education institutions in Veracruz, Mexico. The artistic assemblage method (Nieto, 2022) was used in four phases: management, construction, reading and writing training, and evaluation, implemented in a virtual environment. Reading and writing using art, in a dynamic, creative, and contextualized way, improves interest, a sense of belonging, and language skills. The virtual environment used proved effective in promoting reading and writing.

Keywords: Reading, Writing, Art, Digitization, Transmedia Narrative.

* Doctora en Educación. Universidad de Xalapa. Especialista en Promoción de la Lectura. Universidad Veracruzana. Adscripción: Universidad Veracruzana, Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación. Temas de especialización: Arte y Educación
aroam24@hotmail.com
 0009-0004-0992-1567

** Doctora en Metodología y Líneas de Investigación en Biblioteconomía y Documentación. Universidad de Salamanca, España. Universidad Veracruzana, Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación. Temas de especialización: Cultura letrada en la educación; Profesionalización de la promoción de la lectura; Lectura digital, Docencia e investigación en las bibliotecas; Lectura y bibliotecas.
ojarvio@uv.mx
 0000-0003-2350-0289

Recibido: 14 de febrero de 2025
Aprobación: 20 de mayo de 2026
Publicación: 27 de mayo de 2026

Introducción

El rezago de lectura y escritura en México sigue latente; así lo constatan la Organización Internacional para el Libro Juvenil (IBBY et al, 2019), el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2019, 2025) y Lectupedia (Peña, 2022). Este déficit arraigado a la desestimación de la lectura, al elitismo lector (Ferreiro, 2000, 2019) y a las múltiples etiquetas de complejidad de corte social y cultural, como el acceso y la dificultad de “consumo” (Camacho-Quiroz, 2013), alejan estas prácticas del estudiantado, el cual reclama una lectura y escritura más inherentes al ser (Petit, 2023). La pandemia del COVID-19 tuvo cierto efecto positivo sobre la lectura, pero el regreso a clases o a la presencialidad puso en evidencia el problema: el estudiantado tiene poca motivación para la lectura y la escritura en las aulas (INEGI, 2023; Quiroga, 2023).

La Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) atiende una matrícula de aproximadamente medio millón de estudiantes, con cerca de cuarenta mil docentes, en 17 subsistemas: 8 de media superior y 9 de superior, que incluyen bachillerato, licenciatura, educación tecnológica y posgrado. La lectura, escritura, expresión oral, investigación y divulgación del conocimiento se atienden con un programa que se denomina LEEO, fundamentado en la Nueva Escuela Mexicana (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019a).

El Marco Curricular Común para Educación Media Superior (SEP, 2019b) incorpora la lectura y escritura como prácticas sociales para comprender, comparar, reinterpretar y articular información; a partir del gusto por leer y para la vida ciudadana, se busca desarrollar el pensamiento complejo, generar nuevos conocimientos y colaborar socialmente desde el interés y compromiso personal. En este sentido, la narrativa transmedia (Jenkins, 2009; Lluch, 2014) es una útil convergencia de medios para una generación de consumidores recolectores de información (Scolari y Establés, 2017). Así, quienes leen y escriben desde el arte son concebidos como artistas: el que hace, realiza y produce, pero que además quien también utiliza las tecnologías, desenvolviéndose hábilmente por el espacio digital.

La lectura y la escritura se han promovido para favorecer el desarrollo del recurso sociocognitivo de la lengua y la comunicación, no sólo en el espacio escolar, sino además en otros contextos de aprendizaje, e innovando las formas de abordaje. En suma, se ha buscado coadyuvar al desarrollo de estas habilidades con el arte e impulsando la narrativa transmedia.

Leer y escribir con arte: un encuentro transversal

Se considera a la lectura y la escritura como prácticas sociohistóricas en un contexto determinado y en un espacio-tiempo específico. Así lo refieren diversos autores que asumen el carácter sociocultural de estas prácticas (Álvarez Rodríguez, 2009; Cassany, 2014; Chambers, 2021; Ferreiro, 2000; Petit, 2021; Vallejo, 2022). Además, como actividades comunicativas interconectadas por el aprendizaje profundo y conocimiento significativo, se vinculan desde un proceso dinámico, continuo, paralelo, de mejora y coexistencia en concordancia (Anderson y Teale, 2016; Arteaga Rolando y Carrión Barco, 2022; Valverde Riascos, 2014; Woods, 2016).

Lectura y escritura se estudian a partir de tres perspectivas: a) lingüística, en tanto con lo literal, relacionada con la gramática y el discurso, el significado textual y la codificación y descodificación, misma que se requiere para la alfabetización; b) psicolingüística, por lo cognitivo y lo inferencial, que aportan y presuponen un alfabetismo funcional; y la perspectiva c) sociolingüística, para contextualizar, con visión crítica, el discurso por su contenido e ideología, identificando una comunidad cultural de significados y diversas interpretaciones; se hablaría entonces de un alfabetismo social (Cassany, 2014).

Para este trabajo se retoma al arte como eje transversal (Acaso, 2009); o bien, como lo reportan Gómez y Carvajal (2020) y Moreno González (2010), como un canal multidisciplinario de comunicación y transformación social que puede ser utilizado como un instrumento didáctico y procesual (Eisner, 2015; Roa Suárez, 2007) para el acercamiento lector. Es decir, utilizar el arte como forma de proximidad contextual y reflexiva que genera conocimiento; con aportes desde lo visual y creativo, lo sensible y experiencial, y lo cultural e histórico; involucrando pensamiento y acción corporal como parte de un proceso orgánico (Calvo, 2002).

Para esto último, se han considerado tres áreas fundamentales: a) la relacional-situacional, desde la observación contextual, para que estudiantes y docentes puedan identificar en su entorno aquello que les cause interés lectoescritural; b) la receptiva-interpretativa, a partir de una reflexión problemática y del contenido a trabajar (Belén, 2019); y el área c) constructiva-creativa, la cual implica investigar y generar conocimiento con fines sociales (Eisner, 2015), y cuyas líneas de acción son: 1) detectar o encontrar la causa; 2) analizar o examinar a detalle; y 3) transformar o trazar el plan (Acaso, 2018).

Con lo anterior, el presente caso de estudio se considera una propuesta propia de una “extradisciplina”: complementaria y/o compensatoria a la preparación académica; una forma de enseñar-aprender para flexibilizar sobre los conocimientos, incentivar la curiosidad y la sorpresa; vivenciar lo narrativo y el impulso lectoescritural mediante la generación y difusión de material audiovisual. Además, toma los saberes previos y los intereses personales para producir material de lectura y evitar mecanizar dicho proceso; alienta el impulso creador que lleva a la expresión y al aumento en el rendimiento escolar (Anderson y Teale, 2016; Dezcallar et al., 2014); y utiliza la creatividad para descubrir, reflexionar y proponer un escenario por descubrir, un proceso incompleto y dinámico que está en continua transformación.

Antecedentes del proyecto

En la revisión de propuestas y proyectos similares al presente se pudo constatar el uso o mediación de actividades artísticas como aliadas en la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral y escrita (Temprano, 2015; Moreno González, 2010); así como el uso de la técnica de Ensamblaje Artístico (Nieto, 2022), que utiliza la yuxtaposición de elementos para crear arte; y aun de otros proyectos que utilizan la “A/r/tografía” (Irwin y García, 2013; Marín-Viadel y Roldán, 2019), donde se entrelaza la enseñanza y la creación artística. También se revisaron investigaciones que muestran la transformación de la educación mediante las artes, como *Art Thinking* (Acaso, 2017); Escuelas Creativas (Robinson, 2016); MeTaEducArte (Moreno Pabón, 2013); PoeTICs (Guichot-Muñoz et al., 2020); LITMEC (Triviño Cabrera, 2018), entre otros. Por otro lado, hay múltiples propuestas sobre

procesos educativos que utilizan lo transmedial (Lugo Rodríguez, 2022); o bien, que trabajan sobre emociones y redes sociales (Enríquez Rosas, 2015).

La SEV implementó en 2019 una estrategia llamada “FormulARTE: Un medio visual para lectoescribir”, con 11 grupos de educación superior distribuidos en distintas escuelas. Se utilizaron como canal las materias relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura. Dicha estrategia consistió en la elaboración de productos académicos de manera creativa y con una aplicación real, para un fin y contexto específicos. El estudiante, o aprendiente, partía de sus inquietudes temáticas, investigaba sobre aquello que le causaba interés —leía—, y finalmente construía un producto con una aplicación real —escribía—. En el año 2020, se realizó un seminario titulado “Revista virtual: Una vía artística para la creación de contenidos lectoescriturales juveniles”, con el objetivo de fortalecer la lengua oral y escrita, así como de generar una estrategia contra el plagio. El producto fue la revista virtual *Elemento Artístico*, hecha por jóvenes y para jóvenes. El primer número llevó por título “Adolescencia: mitos y realidades”¹ y fue realizado por 60 participantes. Posteriormente, en el año 2021 se trabajó con dos grupos. El primero, conformado por 80 colaboradores, elaboró el segundo número de la revista, “Pandemia: encuentros y desencuentros”;² el segundo grupo, con 140 participantes de Veracruz y de otras partes del mundo, realizó el tercer número, “Arte: medio de inclusión”³. Considerando estas experiencias, y para la publicación de la cuarta edición que aquí se examina, surgió la necesidad de una propuesta teórica y metodológica, por lo que, en 2022, se propuso la metodología eduartística (MEA) y la estrategia de leer y escribir con arte (LEA), para ser implementadas a partir de un laboratorio virtual (LV), a fin de dar fortaleza, orden, sentido y continuidad.

Metodología

La Metodología Eduartística (MEA) conjuga los conceptos: “educar” —tejer el saber— y “arte” —pensamiento artístico— (Acaso, 2017); y refiere los procesos educativos vinculados al arte con el propósito de generar conocimiento. Este vínculo es transdisciplinar; el arte es la educación, la educación es el arte: *educarte* se vuelve la forma de concebir la enseñanza-aprendizaje —un tejido de saberes—; se fundamenta en la literacidad (Cassany, 2005; Hernández Zamora, 2016; Márquez Jiménez, 2017); el constructivismo (Gómez y Carvajal, 2020; Sesento García, 2021); la enseñanza y aprendizaje dialógico (Álvarez Álvarez et al., 2013; Prieto y Duque, 2009); la horizontalidad

¹ Disponible en: https://www.canva.com/design/DAGbQPuN0AQ/HGvZtPXWOp3HQ0Fkik4BOA/view?utm_content=DAGbQPuN0AQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utlId=h4e2b0ced19

² Disponible en: https://www.canva.com/design/DAEmD4wjP2c/xPp6Y8Zu3bL0H0DEudcUVg/view?utm_content=DAEmD4wjP2c&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton

³ Disponible en: https://www.canva.com/design/DAGbQJHVjFI/e99kXp4m0GNWsu2T44sdGg/view?utm_content=DAGbQJHVjFI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utlId=h398d5ced81. Material lectoescritural con arte “Arte: medio de inclusión” (segunda parte) disponible en: https://www.canva.com/design/DAE9ISOMGLw/LMQW814k--cGfJHmZIDabw/view?utm_content=DAE9ISOMGLw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utlId=he6d9f3b65f

(Acaso, 2017; Cornejo y Rufer, 2020); la comunidad de aprendizaje (Elboj Saso, C., y Oliver Pérez, 2003); y la narrativa transmedia (Jenkins, 2009; Lugo Rodríguez, 2022; Scolari, 2013; Scolari y Establés, 2017). En esta propuesta de investigación sobre la elaboración del cuarto número de la revista se utilizó también la investigación-acción participativa (Caldera, 2015) y el Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos (Piera Requena, 2020). Y como instrumentos de acercamiento a la lectura y a la escritura con arte se emplearon los siguientes enfoques: lectura y escritura por placer (Dezcallar et al., 2014; Peña González, 2019); lectura y escritura creativa (Álvarez Rodríguez, 2009; Robinson, 2016); con sentido y significado (Campos Benítez, 2011; Cirianni, 2014; Valverde Riascos, 2014); leer para la responsabilidad social (Martínez Odría y Carrascosa Piñel, 2019); y, finalmente, leer y escribir en digital (Cassany, 2005; Córdón García, 2018).

Asimismo, se conformaron varias etapas: Se inició con 1) la Gestión, buscando apoyo institucional u organizacional para el proyecto y que se pudiera implementar en el sistema educativo. Después se realizó 2) la Construcción de la generación del contenido localmente contextualizado y la construcción de los productos de lectura y escritura; luego se pasó a 3) la Formación en lectura y escritura, donde se fomentó el proceso creativo; y por último se desarrolló 4) la Evaluación, para retroalimentar y mejorar continuamente. Para todo lo anterior, se utilizó una perspectiva horizontal (Cornejo y Rufer, 2020); y la enseñanza dialógica, a fin de potenciar un ambiente constructivista (Sesento García, 2021).

Dentro de la tercera etapa, Formación en lectura y escritura, se pudo conformar un Laboratorio Virtual (LV) que fungió como un espacio creativo de construcción e intercambio de saberes, donde se generaron los productos escritos y audiovisuales desde el arte y en entornos digitales. A su vez, el LV se constituyó en cuatro fases. La primera, con la que se inició, acompañó y concluyó el proceso, fue la de logística, en donde se gestionó el apoyo y se preparó el escenario para la realización del proyecto. Esta fase comprendió todas las etapas o procedimientos previos, durante y posteriores a la implementación del proceso investigativo. En una fase posterior, la académica, se propuso y delimitó el producto a desarrollar. Consecuentemente, se procedió a construir el material en la fase de diseño, en la que se dio libertad creativa y artística. Finalmente, en la fase de promoción y difusión se generó una red para compartir y socializar la lectura.

El LV contó con 197 participantes, estudiantes y docentes de educación media superior y superior, los cuales se dividieron en 5 grupos de distintas áreas y quienes, al término de la intervención, sumaron aportes como piezas de un gran rompecabezas, propio de un ensamblaje artístico. El proyecto se desarrolló en 32 sesiones (52 horas en total) para los cinco grupos, divididas en reuniones generales e individuales. A su vez, cada sesión integró la presentación temática, la construcción del conocimiento y la atención de las encomiendas. El primer grupo, conformado por 97 aprendientes, se encargó de la edición del cuarto número de la revista virtual juvenil, *Elemento Artístico*; el segundo grupo estuvo integrado por 10 coordinadores de apoyo para los aprendientes; el tercer grupo se conformó de 36 encargados del material audiovisual; el cuarto grupo, de 26 docentes que elaborarían un cuadernillo para maestros, y el último grupo de 28 enlaces LEEO, como apoyo para la elaboración y aplicación de la propuesta.

La principales problemáticas detectadas fueron: desinterés, como obstáculo para leer y escribir, ya que el estudiante, al no identificar un gusto personal, se deslindaba de estas actividades o bien las percibía como requisito exclusivamente académico; descontextualización,

donde se observó un alejamiento ante los procesos de lectura y escritura; rezago académico, como etiqueta de la institución, basada en modelos estandarizados que generan incertidumbre, ansiedad, o bien, desidia; frustración, en tanto que leer y escribir implicaban complejidad, dedicación y perfeccionamiento constante, lo cual, sin un buen acompañamiento, puede causar que la labor se postergue o relegue; falta de tiempo para leer y escribir, ya que los estudiantes deambulaban en lo tecnológico, en una cultura del consumo rápido, y su tiempo lo gestionaban mayormente entre obligaciones e intereses sociales y personales, con poco tiempo para proyectos extracurriculares.

En la etapa de Gestión se aplicó la propuesta Formando Ciudadanía del Mundo, que ya operaba dentro de la Secretaría de Educación; además de la estrategia de formación de lectores LEEO, lo que posibilitó la continuidad de la presente estrategia implementada dentro de la institución una vez terminada la intervención. En la etapa de Construcción se lanzó la convocatoria para participar en la elaboración del cuarto número de la revista virtual, también a través de la SEV, lo cual permitió extender la invitación a todo el estado de Veracruz, y así diversificar y descentralizar la participación de los colaboradores.

La etapa de Formación a la lectura y escritura se desarrolló, como se ha explicado, en 4 fases dentro del LV con los cinco grupos. En la fase 1, logística, se promovió la pertenencia al proyecto a partir de la dinámica "Conoce la revista/cuadernillo/material audiovisual". El diálogo constante, la escucha activa y el acompañamiento cálido —comunicar, no memorizar— fueron de vital importancia para lograr esto. Además, se les facilitó, para fomentar la lectura por placer, el material complementario "Cartografía lectora digital", compuesto por los textos de los tres números previos de la revista virtual.⁴

En la fase 2, académica, se delimitó y construyó el material para leer y escribir, así como el audiovisual, con la dinámica "Busca tu lugar dentro de la revista/cuadernillo/material audiovisual", cuya intención fue que los colaboradores se identificaran con sus productos mentales —producir y no copiar—. Se guio al colaborador a construir su aporte de lectura y escritura de forma creativa, brindándole opciones y material complementario de apoyo,⁵ asumiendo su decisión y creando un compromiso real, más allá de lo académico; y un respeto a su trabajo y el de sus pares.

La fase 3, de diseño, incentivó al colaborador a gestionar su tiempo y a montar el contenido de su producto mental creativamente, a través de "Decora tu lugar dentro de la revista/cuadernillo/audiovisual". De esta manera, la presentación de sus textos quedó a su decisión —experimentar, no mecanizar—, con la responsabilidad de cumplir en tiempo y forma. El colaborador diseñó su

⁴ Los textos que conformaron la cartografía lectora digital estuvieron distribuidos de la siguiente manera. El primer número abordó la temática de "Adolescencia: mitos y realidades", el cual constó de 11 secciones y 38 textos; el segundo "Pandemia: encuentros y desencuentros", conformado por 12 secciones y 48 textos; y el tercero "Arte: medio de inclusión", por 14 secciones y 72 textos. El colaborador de acuerdo con sus gustos y preferencias seleccionó el material que deseaba leer, compartir, promover e incluso aquel que le servía de inspiración.

⁵ Entre las opciones lectoescriturales que se ofrecieron fueron: artículo de opinión, escrito reflexivo o creativo, cuento, poema, cómic, reseña, entre otros; en cuanto al material de apoyo "Criterios editoriales" —elaborado también por un colaborador— contenía la explicación de la línea editorial, las consideraciones y carácter de los textos: expositivo, argumentativo, periodístico y de creación literaria; una serie de recomendaciones "a la hora de escribir"; el tipo de formato; las citas parentéticas y narrativas más comunes en APA 7ma. edición; sugerencias de corrección de estilo; y políticas legales de la publicación.

aporte de lectura y escritura con sentido y significado, a través de un documento colectivo en Canva y proporcionándole material complementario.⁶

En la fase 4, promoción y difusión, los colaboradores revisaron los productos realizados, tanto el aporte personal como el del documento colectivo, para proceder a la entrega. Una vez hecho el montaje, la revista se promocionó y difundió a través de “Promueve tu lugar dentro de la revista/ cuadernillo/material audiovisual”; de esta manera se idearon formas para compartir sus textos sin replicar modelos tradicionales y/o escolares —proponer y no repetir—. Concluidas las fases del LV, se dio paso a la etapa de Evaluación. Los análisis de datos se centraron en los aspectos cualitativos de la implementación del LV junto a los objetivos de la propuesta. Los resultados se obtuvieron con los instrumentos diseñados y validados con el Alfa de Cronbach: cuestionario inicial, registro de observación y cuestionario final: cerrado y abierto. Los principales resultados son descritos a continuación.

Resultados ***Cuestionario inicial***

Se aplicó a 97 estudiantes de 58 planteles para delimitar la información sociodemográfica de los participantes: el rango de edad fue de 15 a 30 años, procedentes de Veracruz, México, y del extranjero, con interés por escribir y crear una obra visual. Manifestaron tener preferencias lectoras por libros y revistas impresas, e interés por escribir y crear obras visuales. Refirieron que realizan actividades monótonas y carentes de innovación, por lo que la mayoría expresó que el arte es importante para desarrollar actitudes creativas, e hicieron propuestas para integrarlas en los procesos de escritura a través de talleres de pintura, lectura, danza, canto, diseño y animación. Los resultados permitieron la implementación de una estrategia de trabajo en el LV.

Registro de observación

De acuerdo a las áreas de impacto que establece Belén (2019), se atendió además la parte lingüística, ya que los colaboradores estuvieron en contacto con lo escrito, gramatical y discursivamente, codificando y decodificando, y dotando de estructura y coherencia a sus productos para definir su ejecución. También se trabajó el área relacional-situacional, ya que desde la observación contextual el colaborador se interesó y se identificó con algo de su entorno inmediato, lo que se convirtió en la materia prima para la construcción de su texto. Es decir, eligió el tema que quería investigar y escribir; con ello pudo detectar o encontrar la causa de eso que le producía curiosidad, para así plantearse un abordaje personal sobre el tema, problematizarlo y proponer reflexiones fundamentadas dentro del texto; se utilizó como instrumento a la lectura

⁶ Cada participante tenía un lugar dentro del documento colectivo Canva, el cual estaba previamente intervenido con una retícula (plantilla) para facilitar el montaje de contenidos. Además, se les facilitó para su revisión y apoyo el material complementario: guía editorial, el cual hacía un recorrido por los errores editoriales más comunes; las partes del diseño textual; tipografía; uso de retícula o plantilla; y varios ejemplos. Todo este trabajo estuvo a cargo de otro colaborador.

y escritura por placer, con lo cual se descubrió la importancia de la lectura como experiencia de vida, y por ende se adquirió autonomía, misma que sirvió para la automotivación e integrar lo aprehendido.

En la parte psicolingüística, los colaboradores pusieron en marcha el proceso cognitivo, interactuando con su producto textual, y construyendo sentido y significado al entender qué y para qué se produce; para atender el área receptivo-interpretativo desde una reflexión problemática, el colaborador interpretó su texto de acuerdo con su entorno, experiencia y saberes previos, lo cual lo llevó a apropiárselo y a convertirlo en material de su interés. Para analizar o examinar a detalle, tanto el tema elegido ya problematizado, con preguntas y relecturas, como lo escrito, al modificar aquello que se consideró pertinente según la importancia y valor de sus reflexiones en el discurso textual una vez materializado, se utilizó como instrumento la escritura creativa, método que desarrolla el pensamiento original del colaborador a través del descubrimiento y la pasión por su trabajo, y que disminuye la formalidad escolar al nutrir la imaginación y asociación libres.

Asimismo, se atendió el impacto sociolingüístico, el cual se establece cuando los colaboradores comparten y socializan con sus pares su producto textual, convirtiéndolo en una práctica cultural dentro del colectivo al cual pertenecen; también el constructivo-creativo, desde la investigación y generación de conocimiento, y en el cual el colaborador construye creativamente su producto textual, mismo que ya no le resulta ajeno ni descontextualizado; esto permite comprender la importancia de comprometerse. Con la transformación o trazo del plan, es decir, al proyectar escribir sobre aquello que es de su interés, sus inquietudes se convirtieron en un producto, como vía para compartir y discutir sus disertaciones. Así, se utilizó la lectura y escritura con sentido y significado para la responsabilidad social, con un propósito más allá de lo escolar, al formar parte de una revista que será leída por muchas personas, y donde se compartirá su propia visión de un tema sin ser ajeno a ello.

Finalmente, se elaboró una narrativa transmedia, donde el LV fungió como espacio de intervención, colaboración y personalización, que utilizó el arte como apoyo para leer y escribir, y fortaleció en los colaboradores varias actitudes positivas. Los ejemplos más evidentes fueron: la curiosidad, al ser la revista un espacio innovador y poder visibilizar los procesos de lectura y escritura fuera de los esquemas académicos; la pertenencia, al construir un espacio virtual gozoso, seguro, de intercambio, al cual el coordinador asistía por placer sin necesidad de recibir recompensas académicas; la participación individual y la respuesta colectiva, que dieron voz a los colaboradores a través de sus lecturas, investigaciones y productos textuales. La calidez y la calidad fueron también importantes para desarrollar en los estudiantes las habilidades de lectura y escritura.

Questionario final

Este instrumento visibilizó los beneficios de las herramientas de lectura y escritura utilizadas durante el LV: con sentido y significado, creativa, para la responsabilidad social, virtual y por placer (Tabla 1).

Tabla 1
Validación CF

Sección de lectoescritura	1: Con sentido y significado	2: Creativa	3: Para la responsabilidad social	4: En entornos virtuales	5: Por placer
Alfa de Cronbach	0.548	0.466	0.632	0.601	0.708

Nota. Elaboración propia.

Los resultados reflejan que la mayoría de los colaboradores reconocen que una lectura por placer es importante en el desarrollo personal y el fomento de la empatía. Que leer y escribir de formas más dinámicas y creativas puede despertar el interés. Se corroboró que hacerlo con sentido y significado, apegados al contexto y alejados de la estrategia convencional, genera mayor pertenencia. Se detectó también que escribir con responsabilidad social es importante para el desarrollo integral por estar orientado a generar un cambio en la realidad sociocultural (Tabla 2). Se concibió lo digital como un medio para mitigar la falta de interés por la lectura y escritura, ya que su uso es constante y se puede realizar en cualquier momento y lugar. Se identificó a los entornos virtuales como un medio para fortalecer la lectura y la escritura. Y, finalmente, se evidenció que la falta de interés no se asocia a la falta de gusto; sino más bien a las carencias del sistema educativo para despertar el interés, ya que sus métodos están descontextualizados de las necesidades de los aprendientes.

Tabla 2
Nuevos factores

Sección de lectoescritura	1: Con sentido y significado	2: Creativa	3: Para la responsabilidad social
Alfa de Cronbach	0.884	0.876	0.894

Nota. Elaboración propia.

Los participantes establecieron que a través del arte es posible regular sus emociones, expresar opiniones e ideas con la escritura, y reconocer la estética y la abstracción. Descubrieron nuevos lenguajes de comunicación y apreciación; leer y escribir con sentido y significado amplió sus horizontes al proponer nuevas ideas y generar conocimiento contextualizado. Esto potenció su creatividad como medio para plasmar información y sentimientos. El LV ayudó a reconocer una nueva forma de retener y entender lo que se lee, desde el gusto personal y entre pares, lo cual hizo mejorar su atención y comprensión, y desarrolló además capacidades artísticas como medio de adquisición de saberes situados y corporeizados desde la lectura y escritura por placer. La frustración se redujo al expresar que se incentivó la comprensión y el gusto por investigar más sobre los temas abordados. Esto pugnó contra la insatisfacción y el fracaso. El problema de la falta de tiempo se resolvió al promover los entornos virtuales, ya que los mismos colaboradores gestionaban sus tiempos, aumentando la colaboración con sus pares. Su propio tiempo y su ritmo propiciaron la adquisición de valores colectivos, y se promovió el intercambio lingüístico y no lingüístico a través de la interculturalidad.

Los productos de cada grupo se unieron a través del ensamblaje artístico, que tuvo como fin integrar la narrativa transmedia. Se conformó así el cuarto número de la revista virtual juvenil *Elemento Artístico*, titulado "Arte: acceso libre" y con un total de 201 páginas, 327 ilustraciones e imágenes, 16 secciones, 65 textos y 20 hipervínculos; un cuadernillo de trabajo para docentes titulado "Educar con Arte", integrado por 12 ensayos construidos a partir de la revista virtual, a fin de utilizarlo como material didáctico para las aulas; 32 ilustraciones originales, y 3 hipervínculos. Además, material audiovisual constituido por 1 pieza musical original, 4 cápsulas informativas, 1 concierto virtual, 4 videoclips, 4 sesiones fotográficas, 9 podcasts, diseño de carteles y material promocional para distintas redes. Es necesario destacar que todo el material ha sido creado para la virtualidad.⁷

Discusión y conclusiones

Se contribuyó a la atención del desinterés desde una enseñanza-aprendizaje dialógicos a través de la observación contextual, que permitió motivar y generar pertenencia en los estudiantes y colaboradores para recuperar su interés, a partir de leer y escribir por placer, atendiendo a sus gustos y preferencias personales mediante diferentes herramientas. Estas herramientas fueron: la cartografía lectora, como recurso didáctico; la descontextualización, a través del constructivismo y mediante la reflexión, tomando en cuenta sus saberes previos, así como sus intereses; la escritura creativa, que sirvió para elaborar textos y audiovisuales, y construir conocimiento vivencial y contextualizado. Al atender el rezago académico, por medio de una comunidad de aprendizaje donde se pudo generar un ambiente de convivencia, cordialidad y respeto, se propició el acercamiento a la investigación y generación de conocimiento a través de la lectura y escritura con sentido y significado, ya que los colaboradores, al saberse acompañados, y con un fin claro y objetivos determinados —además de entender que serían leídos por más personas—, le imprimieron más cuidado, dedicación y seriedad a su proceso. Se combatió asimismo a la frustración con trabajo en equipo como catalizador para sortear en colectivo los obstáculos que se iban presentando, y se utilizó la horizontalidad para la responsabilidad social, para que los colaboradores comprendieran la importancia de beneficiarse en comunidad y con la participación en un proyecto colectivo, conformando así una red de apoyo. Ante la falta de tiempo, a través de la narrativa transmedia desde la lectura y escritura digitales, se propició un espacio "atemporal" e idóneo que les permitió gestionar sus horarios, trabajar con autonomía y autodidactismo, y desempeñarse con mayor soltura para así sumar su aporte al de los demás a través de la revista virtual.

LEA logró formar jóvenes escritores que supieran: a) comunicar y no memorizar, ya que los colaboradores eligieron un tema de su interés como "inspiración" para escribir; b) producir y no copiar: generaron sus propios textos; c) experimentar y no mecanizar: diseñaron la presentación

⁷ Disponible en: https://www.canva.com/design/DAFISwELXyw/RVvOT_Woq3bKdw_DghJgUQ/view?utm_content=DAFISwELXyw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utllid=haf40d7ddf

de su texto; d) proponer y no repetir: plantearon cómo y dónde promover su trabajo. Además de otorgar a la revista sustento teórico y metodológico, pues los números anteriores sirvieron como antecedentes y la cartografía lectora contribuyeron al desarrollo de la intervención.

Por otra parte, el ensamblaje artístico sirvió para unir cada uno de los productos que conformaron la narrativa transmedia, y con ello los colaboradores adquirieron una serie de beneficios: a) práctica de lectura y escritura vivenciada en un contexto real a través de actividades dinámicas, apegadas a los intereses personales; b) experiencia en trabajo colaborativo editorial y artístico; c) perfeccionamiento de habilidades creativas, reflexivas y críticas; d) formar parte de una red de lectores en la que su voz fue escuchada y leída. Además, se detectó que al implementar el LV de manera extracurricular y/o compensatoria, los colaboradores se notaron menos estresados y más libres para expresar sus puntos de vista sin recibir ningún comentario punitivo.

Trabajar la lectura y la escritura con arte desde la Metodología Eduartística, e incluir en una de sus etapas el LV para la educación media superior y superior, no es sólo cuestión de registro para el cumplimiento de objetivos previamente establecidos; es dar cuenta de cómo un proyecto vivo que se trabaja desde diferentes ángulos y enfoques, con grupos multidisciplinarios, es prometedor. Sería interesante replicar dicha metodología en otras instituciones, incluso desde un esquema complementario o compensatorio a la preparación académica formal (Martín, 2013). Un área de oportunidad podría ser el promover la lectura y escritura con arte en otros espacios, donde territorio, comunidad y redes cooperativas sirvan de ejes rectores. Esto promovería la investigación en torno al polialfabetismo, la cultura *snack* y los “prosumidores” —consumidores que producen—, como parte fundamental de la lectoescritura digital (Scolari, 2020). Se trata de usar la virtualidad para atacar el rezago para leer y escribir.

El proyecto aporta una nueva mirada al proceso de promoción de la lectura al emplear el arte como eje transversal y los entornos digitales como medio, guardando una afinidad mayor, aunque con un enfoque distinto, con el ensamblaje artístico: el arte más allá de un producto estético, concebido como un proceso y marco metodológico para cualquier aprendizaje, una forma de hacer y no sólo una cosa que se hace; una mediación transformativa y una metadisciplina (Acaso, 2017; Belén, 2019; Eisner, 2015; Gaillot, 1997; Marín-Viadel y Roldán, 2019; Moreno González, 2010; Roa Suárez, 2007).

Se proponen nuevas y variadas formas de leer y escribir (Cordón García, 2018; Jenkins, 2009; Scolari, 2013): una manera ecléctica, con distintos sistemas de significación; leer y escribir de forma pública, compartida y visible, implica un esfuerzo creativo e interpretativo en permanente transformación, y desdibuja las relaciones jerárquicas para dar paso a un formato híbrido que permite que el relato se expanda de un medio a otro. También resignifica al “lectoescritor digital” como aquel que ejerce un rol activo, que se promociona a sí mismo, el cual crea y reconstruye el texto, produciéndolo, interactuando con él y personalizándolo. Es más social, participativo y colaborativo; modifica y recrea, y, desde el mundo transmedial, incorpora nuevas perspectivas educativas que dan cabida al aprendizaje autónomo que genera conocimiento, motivación y comprensión.

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.
- Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Catarata.
- Álvarez Álvarez, C., González Cotado, L., y Larrinaga Iturriaga, A. (2013). Aprendizaje dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión. *Tabanque Revista Pedagógica*, 26, 209-224. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4754777>.
- Álvarez Rodríguez, M. I. (2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere*, 13(44), 83-87. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571010.pdf>
- Anderson, A. B., & Teale, W. H. (2016). La lecto-escritura como práctica cultural. En E. Ferreiro & M. Gómez Palacio (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 271-295). Siglo XXI Editores.
- Arteaga Rolando, M. A., & Carrión Barco, G. (2022). Modelo de lectoescritura: Percepciones y retos desde la pedagogía conceptual. *Revista Conrado*, 18(84), 84-93. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n84/1990-8644-rc-18-84-84.pdf>.
- Belén, P. S. (2019). Arte y conocimiento: La dimensión epistémica del proceso artístico en la contemporaneidad. *Revista Humanidades*, 9(2), 1-16. <https://doi.org/10.15517/h.v9i2.37126>.
- Caldera de Briceño, R. (2015). La investigación-acción como estrategia de transformación de la didáctica de la lengua escrita. *SOCIAL REVIEW. International Social Sciences Review Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 4(1). <https://doi.org/10.37467/gka-revsocial.v4.797>.
- Calvo, M. (2002). La educación por el arte. En J. Akoschky, E. Brandt, M. Calvo, M. E. Chapato, R. Harf, D. Kalmar, M. Spravkin, F. Terigi, & J. Wiskitski (Eds.), *Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 281-311). Paidós.
- Campos Benítez, J. M. (2011). La lectura y la escritura como crítica y autocrítica. *La lámpara de Diógenes*, 12(22-23), 141-150. <https://www.redalyc.org/pdf/844/84421585010.pdf>.
- Camacho-Quiroz, R. M. (2013). La lectura en México, un problema multifactorial. *Contribuciones desde Coatepec*, 25, 153-156. <https://www.redalyc.org/pdf/281/28128741003.pdf>.
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad* [Sesión de congreso]. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, Universidad de Concepción, Chile. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cassany, D. (2014). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta.
- Chambers, A. (2021). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Cirianni, G. (2014). *Escuchar para aprender: Textos, lectores y lecturas*. Ríos de Tinta.
- Cordón García, J. A. (2018). Libros electrónicos y lectura digital: Los escenarios del cambio. *Palabra Clave (La Plata)*, 7(2), e044. <https://doi.org/10.24215/18539912e044>.
- Cornejo, I., & Rufer, M. (Eds.). (2020). *Horizontalidad: Hacia una crítica de la metodología*. CLACSO; CALAS.

- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., & Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (12), 107-116. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259132660005.pdf>.
- Eisner, E. W. (2015). *Educación la visión artística* (D. Cifuentes Camacho, Trad.). Paidós.
- Elboj Saso, C., & Oliver Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27417306.pdf>.
- Enríquez Rosas, R. (2015). Emociones, redes sociales y pobreza urbana: reflexiones transdisciplinarias. En E. N. Gómez Gómez, y R. Arboleda Gómez (Coordinadores). *Diálogos sobre transdisciplina. Los investigadores y su objeto de estudio*. (pp. 171-184) ITESO.
- Ferreiro, E. (2019). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante* [Conferencia]. 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV), Ciudad de México, México. https://blogs.ead.unlp.edu.ar/psicologiagenetica/files/2016/05/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro-2.pdf.
- Gaillot, B.-A. (1997). *Artes plásticas. Elementos de una didáctica-crítica*. Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, M. S. y Carvajal, D. (2020). El arte como herramienta educativa: un potencial para trabajar la inclusión y diversidad. *Revista Para el Aula*, (14), 47-48. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea_014_0025.pdf.
- Temprano, C. G. (2015). Letraca, un proyecto de educación artística y refuerzo del aprendizaje de la lectura y escritura. En H. Barbosa & J. Quental (Eds.), *Proceedings of the 2nd International Conference of Art, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education* (pp. 305-310). Blucher. <https://doi.org/10.5151/edupro-aivcipe-58>.
- Guichot-Muñoz, E., De Sarlo, G., & Galera-Núñez, M. (2020). Caso de estudio, PoETICs: literacidad, arte y tecnología en la formación docente en la Universidad de Sevilla-España. *Formación Universitaria*, 13(5), 203-212. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000500203>.
- Hernández-Zamora, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Irwin, R. L., & García Sierra, D. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65-66), 106-113. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2019, 23 de abril). *Población lectora en México con tendencia decreciente en los últimos cinco años* [Comunicado de prensa núm. 190/19]. <https://www.inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia/4911>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2023, 20 de abril). *Módulo sobre Lectura 2023 (MOLEC)* [Comunicado de prensa núm. 200/23]. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/molec/molec2023.pdf>.
- Jenkins, H. (2009, 12 de diciembre). *The revenge of the origami unicorn: Seven principles of transmedia storytelling (well, two actually. Five more on Friday)*. Pop Junctions. http://henryjenkins.org/blog/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html.
- Peña, A. E. (2022, 27 de julio). *Porcentaje de lectores por país*. Lectupedia. <https://lectupedia.com/es/porcentaje-de-lectores-por-pais/>.

- Lugo Rodríguez, N. (2022). *De las narrativas transmedia al diseño de aprendizaje transmedia*. Universidad Iberoamericana León. <https://www.iberoleon.mx/images/library/free-books/fragmento-narrativas-transmedia.pdf>.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (11), 7–20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01.
- Márquez Jiménez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles Educativos*, 39(155), 3-18. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58100>.
- Marín-Viadel, R., & Roldán, J. (2019). A/r/tografía e investigación educativa basada en artes visuales en el panorama de las metodologías de investigación en educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881–895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>.
- Martín, R. B. (2013). Contextos de aprendizaje: Formales, no formales e informales. *Ikastorratza. e-Revista de Didáctica*, (12), 1-13. https://www.ehu.es/ikastorratza/12_alea/contextos.pdf.
- Martínez Odría, A., & Carrascosa Piñel, P. (Coords.). (2019). *Educación en el compromiso social: Los proyectos de aprendizaje-servicio en la formación universitaria*. Ediciones Universidad de San Jorge.
- Moreno González, A. (2010). La mediación artística: Un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie5221797>.
- Moreno Pabón, C. (2013). MeTaEducArte (Método para talleres de educación desde el arte): El arte contemporáneo como medio de expresión en la educación infantil y primaria con uso de TIC. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 339-349. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42041
- Nieto, A. (2022). *Armada de libros hasta los dientes: ¡Te declaro la paz!* [Conferencia magistral]. XX Encuentro de Promotores de Lectura, Feria Internacional del Libro de Guadalajara. https://www.fil.com.mx/promotores/hist_promotores.asp.
- Organización Internacional para el Libro Juvenil (IBBY), Citibanamex, Universidad Anáhuac, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Tecnológico Autónomo de México, & Universidad Iberoamericana. (2019). *Segunda encuesta nacional sobre consumo digital y lectura entre jóvenes mexicanos*. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site/destacados/2da-encuesta-medios-digitales.pdf>.
- Peña González, F. J. (2019). El placer de leer. *Educere*, 23(74), 77-81. <https://www.redalyc.org/journal/356/35657597008/html/>
- Petit, M. (2021). *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público* (M. Paleo & D. L. Sánchez, Trads.). Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2023). *Somos animales poéticos: Algunos usos de los libros y el arte en estos tiempos críticos*. Océano Travesía.
- Piera Requena, N. (2020). *La implantación del Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos en un Centro de Acción Educativa Singular* [Trabajo de fin de grado, Universitat Jaume I]. Repositorio UJI. <http://hdl.handle.net/10234/192464>
- Prieto, O., & Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30. <https://doi.org/10.14201/eks.3930>.
- Quiroga, R. (2023, 20 de abril). A la baja, la población lectora en México: Inegi. *El Economista*. <https://www.economista.com.marteseideas/A-la-baja-la-poblacion-lectora-en-Mexico-Inegi-20230420-0132.html>.

- Roa Suárez, H. (2007). Leer y escribir, hoy. *Innovación Educativa*, 7(41), 60-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421215006>.
- Robinson, K. (2016). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Scolari, C. A., & Establés, M.-J. (2017). El ministerio transmedia: Expansiones narrativas y culturas participativas. *Palabra Clave*, 20(4), 1008-1041. <https://doi.org/10.5294/pacla.2017.20.4.7>
- Scolari, C. A. (2020). *Cultura snack*. La marca editora.
- Secretaría de Educación Pública. (2019a). *La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría de Educación Media Superior. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>.
- Subsecretaría de Educación Pública. (2019b). *Propuesta del marco curricular común de la educación media superior*. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/propuestaMCCEMS>
- Sesento García, L. (2021). El constructivismo; posibilidades en el aula universitaria. *Milenaria, Ciencia y Arte*, (17), 35-37. <https://doi.org/10.35830/mcya.vi17.131>.
- Triviño Cabrera, L. (2018). Principios metodológicos de la multimodalidad para la formación del profesorado de Ciencias Sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (3), 71-86. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.71>.
- Vallejo, I. (2022). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Siruela.
- Valverde Riascos, Y. S. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar. Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/fedumar/article/view/453>.
- Woods, C. A. (2016). La lecto-escritura en las interacciones: una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social. En E. Ferreiro & M. Gómez Palacio (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 271-295). Siglo XXI Editores.