



FORMACIÓN CONTINUA DE LECTURA Y ESCRITURA EN EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR: DIPLOMADO DE FOMENTO Y ACTIVACIÓN
LECTORA

Andrea Berenice Padilla Contreras

Tesis para obtener el Grado de Maestra en Investigación Educativa

En la LGAC:

Enseñanza, Innovación Educativa y Currículo

Bajo la dirección de: Dra. Eloísa Alcocer Vázquez

Mérida, Yucatán

Julio, 2023



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

Mérida, Yucatán a 12 de mayo de 2023

C. Edith J. Cisneros Chacón
Jefa de la Unidad de Posgrado e Investigación
Facultad de Educación, UADY

PRESENTE

Los abajo firmantes miembros de Comité Revisor nombrado por la dirección de la Facultad de Educación y en respuesta a su solicitud para revisar el proyecto de tesis:

“FORMACIÓN CONTINUA DE LECTURA Y ESCRITURA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: DIPLOMADO DE FOMENTO Y ACTIVACIÓN LECTORA”

Presentado por ANDREA BERENICE PADILLA CONTRERAS para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa, le comunicamos que el trabajo cumple con los requisitos de contenido y presentación establecidos por el Comité Académico de la Maestría en Investigación Educativa (CAMIE), por lo tanto, el dictamen que emitimos es de:

Aprobado

Por lo que procede a la etapa de presentación y defensa del mismo.

Atentamente
Comité Revisor

Dr. Alfredo Zapata González
Miembro propietario

Dra. Eloisa Alcocer Vázquez
Asesor de tesis

Dr. Pedro José Canto Herrera
Miembro propietario



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

Chihuahua, Chih., 27 de abril, 2023

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Por medio de la presente, como evaluador(a) externo(a) del/la estudiante Andrea Berenice Padilla Contreras, quien desarrolló el proyecto de Tesis denominado **"FORMACIÓN CONTINUA DE LECTORES EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: DIPLOMADO DE FOMENTO Y ACTIVACIÓN LECTORA"** y después de haberlo evaluado, me permito emitir mi voto **APROBATORIO** a fin de que pueda continuar con el proceso correspondiente para la obtención del grado.

Sin otro particular, me permito enviarle un cordial saludo y quedo a

Atentamente



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Sria. de Investigación y Posgrado

Dr. Jorge Abelardo Cortés Montalvo
Facultad de Filosofía y Letras Profesor
ATC-TC 6972
SNI 22024
Universidad Autónoma de Chihuahua

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, CAMPUS UNIVERSITARIO #1
Chihuahua, Chih., C.P. 31130, Apartado postal: 744
Tel. 52 (614) 413-5450 y 413-3449 Fax (614) 414-4932
Chihuahua, Chih., México



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARMEN
Facultad de Ciencias Educativas
Cuerpo Académico Investigación en
Humanidades, CAIH-44

Ciudad del Carmen, Campeche a 26 de abril de 2023.

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Por medio de la presente, como evaluador(a) externo(a) del/la estudiante Andrea Berenice Padilla Contreras, quien desarrolló el trabajo de Tesis denominado "FORMACIÓN CONTINUA DE LECTURA Y ESCRITURA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: DIPLOMADO DE FOMENTO Y ACTIVACIÓN LECTORA" y después de haberlo evaluado, me permito emitir mi voto **APROBATORIO** a fin de que pueda continuar con el proceso correspondiente para la obtención del grado.

Sin otro particular, me permito enviarle un cordial saludo.

Atentamente.

"Por la Grandeza de México"

Dra. Gloria del Jesús Hernández-Marín
PTC- Facultad de Ciencias Educativas
gjhernandez@pampano.unacar.mx
Universidad Autónoma del Carmen

C. c. p. Archivo.

Declaro que la presente investigación de tesis es mi propio trabajo con excepción de las citas en las que he dado crédito a sus autores; asimismo, afirmo que el presente estudio no ha sido presentado para la obtención de algún grado académico, título o su equivalente

Andrea Berenice Padilla Contreras

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo que me brindó al otorgarme la beca no. 1091805 durante el periodo de agosto 2021 a julio 2023 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen en la presente tesis, como producto final de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Agradezco a mi tutora de tesis la Dra. Eloísa Alcocer Vázquez, una persona que admiro, que me ha dejado grandes enseñanzas, y que estuvo apoyándome en todo momento durante mis estudios de maestría. Agradezco también al Dr. Pedro Canto Herrera y al Dr. Alfredo Zapata González, miembros de mi comité académico que me guiaron durante el proceso de elaboración de mi tesis. Quiero agradecer también, a la Dra. Gloria del Jesús Hernández Marín quien me acompañó en el proceso de mejoramiento de instrumentos, técnicas y metodología de mi investigación y en general por todo el apoyo brindado al ser revisora externa del estudio. Asimismo, le doy un especial agradecimiento al Dr. Jorge Cortes Montalvo, por todos los conocimientos que compartió conmigo siendo revisor externo, y a quien admiro profundamente por su vanguardismo. Adicionalmente, quiero agradecer al Dr. Gabriel Domínguez Castillo quien fue guía clave para la culminación y mejoramiento de mi tesis. Por último, agradezco al Dr. Juan Carlos Mijangos por compartir sus conocimientos y su apoyo brindado.

Quiero dedicar este trabajo especialmente a mi madre, Simona Contreras Carreón, quien siempre ha creído en mí. A mi padre, Rosendo Padilla Rodríguez, quien trabaja arduamente para que nada me falte. A mis hermanas, Alma, Ana, Mónica, Erika y Sandra, quienes siempre han sido un ejemplo de vida en mi persona y siempre me cuidan. A Francisco Velasco Reyes, quien ha sido mi mejor amigo, mi compañero de vida y el que me ha apoyado en todo momento durante este proceso. Y finalmente a Bambina, mi gatita que estuvo a mi lado siempre cuando escribía esta tesis; de día, de noche, de madrugada, en las altas y en las bajas, gracias Bambina porque nunca importó donde estuviéramos siempre fuimos hogar la una para la otra.

Resumen

La lectoescritura es un derecho universal para todos ya que esta habilidad aumenta la calidad de vida de las personas. La formación docente de lectura y escritura ha seguido un enfoque tradicionalista en donde la actualidad demanda un nuevo paradigma para su enseñanza-aprendizaje. Aunado a que, en la educación media superior, los jóvenes se ven inmersos en el uso de las tecnologías emergentes. El presente estudio busca identificar el grado de satisfacción de los participantes en el Diplomado de Fomento y Activación Lectora, un espacio de formación docente continua de lectura y escritura en Educación Media Superior. El método que se siguió para dicha investigación es de enfoque cuantitativo no experimental descriptivo de tipo encuesta. Los principales resultados muestran que el objetivo es el más altamente valorado mientras que la categoría horario la más bajamente valorada. Una de las características que son significativas en estos espacios es la actualización y herramientas transversales que se vieron en clase, así como el crecimiento personal y profesional que les ofrece. Se recomienda hacer énfasis en los aspectos altamente valorados para la construcción de espacios de formación continua docente efectivos para el desarrollo personal y profesional docente.

Palabras clave: *formación docente, lectura, escritura, nivel media superior*

Tabla de Contenido

Capítulo 1. Introducción/ 1

Problema de investigación/ 5

Objetivo/ 6

Pregunta de investigación/ 6

Justificación/ 7

Delimitación del estudio/ 8

Capítulo 2. Revisión de literatura/ 10

Formación continua/ 10

Formación continua de lectoescritura/ 11

Necesidades/ 13

Habilidades comunicativas/ 13

Tecnologías emergentes/ 16

Espacios de socialización/ 17

Identidad Lectora/ 18

Literacidades del siglo XXI/ 20

Modalidades/ 22

Capítulo 3. Metodología/ 26

Población/ 27

Instrumento/ 31

Juicio de expertos/ 33

Prueba piloto/ 34

Procedimientos de desarrollo de la investigación/ 35

Consideraciones éticas/ 40

Capítulo 4. Resultados/ 41

Capítulo 5. Discusión, Conclusiones y Recomendaciones/ 67

Referencias/ 79

Anexos/ 91

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRAFICOS

Figuras

- Figura 1. Grado de satisfacción en el diplomado/ 41
- Figura 2. Palabras asociadas al indicador objetivo/ 44
- Figura 3. Palabras asociadas al indicador facilitador/ 47
- Figura 4. Palabras asociadas al indicador horario/ 50
- Figura 5. Palabras asociadas al indicador material/ 53
- Figura 6. Barras de error respecto a la estructura del diplomado/ 54
- Figura 7. Palabras asociadas al indicador temática/ 57
- Figura 8. Palabras asociadas al indicador actividades/ 60
- Figura 9. Barras de error de grado de satisfacción general del diplomado/ 61
- Figura 10. Barras de error de satisfacción del diplomado por sexo/ 63
- Figura 11. Barras de error de satisfacción del diplomado por edad/ 65

Tablas

- Tabla 1. Necesidades detectadas en formación continua docente en EMS/ 22
- Tabla 2. Participantes en el Diplomado de Fomento y Activación Lectora/ 29
- Tabla 3. Edad de los participantes/ 29
- Tabla 4. Número de ítems por apartado/ 32
- Tabla 5. Tabla de especificaciones/ 33
- Tabla 6. Estadísticos de fiabilidad/ 35
- Tabla 7. Análisis de frecuencias y porcentajes del indicador objetivo/ 43
- Tabla 8. Comentarios positivos y negativos en tanto el indicador objetivo/ 44
- Tabla 9. Análisis de frecuencias y porcentajes del indicador facilitador/ 46
- Tabla 10. Comentarios positivos y negativos en tanto el indicador facilitador/ 47
- Tabla 11. Análisis de frecuencias y porcentajes del indicador horario/ 49
- Tabla 12. Comentarios positivos y negativos en tanto el indicador horario/ 50
- Tabla 13. Análisis de frecuencias y porcentajes del indicador material/ 52
- Tabla 14. Comentarios positivos y negativos en tanto el indicador material/ 53
- Tabla 15. Grado de satisfacción de la categoría estructura/ 55
- Tabla 16. Análisis de frecuencias y porcentajes del indicador temática/ 56

Tabla 17. Comentarios positivos y negativos en tanto el indicador material/ 57

Tabla 18. Análisis de frecuencias y porcentajes del indicador actividades/ 59

Tabla 19. Comentarios positivos y negativos en tanto el indicador material/ 60

Tabla 20. Análisis de la variable sexo/ 63

Tabla 21. Análisis de la variable edad/ 64

Tabla 22. Comparación por parejas de la variable edad/ 65

Tabla 23. Análisis de la variable asignatura/ 66

Tabla 24. Análisis de la variable plantel/ 67

Gráficos

Gráfico 1. Estudios de tipo encuesta/ 27

Gráfico 2. Población en el Diplomado de Fomento y Activación Lectora/ 28

Gráfico 3. Grado de estudios de los participantes/ 30

Gráfico 4. Formación académica de los participantes/ 32

Gráfico 5. Procedimiento de construcción de guía de preguntas/ 39

Gráfico 6. Análisis de grupos de enfoque/ 41

Gráfico 7. Grado de satisfacción general en diplomado/ 44

Capítulo I

Introducción

La alfabetización es un impulso para el desarrollo sustentable, en tanto su relación directa con la participación activa de las personas en el ámbito social, cultural y laboral, así como en la reducción de la pobreza y el aumento de las posibilidades de desarrollo en la vida de los individuos (UNESCO, 2021). Por esta razón, las competencias de la lectoescritura a lo largo de la vida son un derecho universal para el desarrollo individual e integral de la persona. En este sentido, el lenguaje adquirido a través de la lectoescritura es más que una herramienta comunicativa o cognitiva, y pasa a tener una visión constitutiva, la cual provee al individuo la posibilidad de desenvolverse como un actor social que participa cívica y éticamente en su entorno (Freedman y Ball, 2004).

Una de las problemáticas actuales en la educación se refiere precisamente a lograr esas competencias y habilidades básicas para todos los ciudadanos sin dejar a nadie atrás, tal como está estipulado en el objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en su agenda 2030 (UNESCO, 2019). La UNESCO (2017) expone que el 56% de los infantes no cuentan con la habilidad de lectoescritura. Adicionalmente, el porcentaje aumenta cuando nos referimos a adolescentes de entre 12 y 14 años, siendo este un 61%.

México comparte con el marco global el reto de lograr las habilidades y competencias esperadas y a su vez reducir la desigualdad en el acceso a la educación de calidad (Alcocer Vázquez, et al, 2019). El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) reporta en 2018 que solamente el 1% de los estudiantes mexicanos alcanzó un nivel superior de lectura, mientras que

el 44% de los estudiantes en el país, no alcanza al menos el nivel mínimo de competencia de lectura. Por su parte, los resultados en PLANEA EMS (INEE, 2017) coinciden con este panorama y evidencian que los niveles más bajos de aprovechamiento en lectura son predominantemente de bachilleratos estatales y federales. Es así, como se resalta la desigualdad social dependiendo del contexto educativo del que proviene el estudiante (Caracas-Sánchez y Ornelas-Hernández, 2019).

Este panorama indica 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 la dimensión subjetiva, psicología y social que es también parte del acto de lectura. Lluch (2010) apunta que la escuela y las figuras como el bibliotecario o el maestro han dejado de ser los intermediarios tradicionales de lectura y el internet se ha posicionado como un centro motivador para la lectura entre adolescentes y jóvenes. Este escenario propicia nuevos roles y diversas prácticas de lectura y escritura dentro y fuera de la escuela, así como en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estudios recientes reportan una alta motivación de prácticas de lectura y escritura en la población joven conviviendo con el wappad, el booktube y el fanfiction, entre otros (Cassany y Aliagas, 2021; Falguera-García y Selfa-Sastre, 2021; Tomasena, 2021; Paladines-Paredes y Aliagas, 2020).

Este nuevo escenario demanda multidisciplinariedad para acercarse al estudio del nuevo lector y las 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. Quezada-Mejía & Hernández-Zamora (2020) mencionan que el docente es un actor clave en la transformación del diálogo con los textos en espacios de formación y transformación de individuos. De igual manera, Munita (2014) ha hecho énfasis en considerar al docente como una guía o mediador de lectura. 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, ya que esta proporciona al profesorado la capacitación debida que requiere. 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).

En cuestión a la formación continua en México, se observa que se han desarrollado planes para este propósito; tal es el caso de los cursos y talleres ofrecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) dentro de los cuales se aborda la temática de la lectura y escritura, sin embargo, se observa que han sido destinados para docentes de niveles específicos como es el primero y segundo grado de primaria (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020). Adicionalmente, la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY) propone cursos de formación continua a docentes de educación básica. En el caso de educación media superior existe el Programa de Formación Docente de Media Superior (PROFODERMS), sin embargo, estos programas no están especializados en la competencia de lectura y escritura en específico.

Navarro (2013) comenta que no se encontró algún programa formal o política pública establecida que premie o remunere al profesorado que concluye dicha formación.

Adicionalmente, a partir de un análisis de cursos, se observa que son esfuerzos aislados y sin seguimiento. En este sentido, Carlino (2005) puntualiza que la formación docente en cuestión de actualización es un asunto que debe ser asumido institucionalmente, con objetivos y metas establecidas para poder percibir resultados.

Asimismo, Barletta, Moreno, y Toloza (2013) señalan que se requiere el decidido apoyo de las instituciones en lo que concierne al tiempo para la planeación, organización, innovación y diseño de actividades, así mismo para compartir con los colegas dichos aspectos de manera regular y sistemática. En este contexto, no es suficiente con que las instituciones “dejen hacer”, estas también deben apoyar con recursos y lineamientos tangibles como la creación de políticas públicas que impulsen el desarrollo y la consolidación de la formación continua. Por esta razón, se necesita un mayor involucramiento no solo institucional, sino de gestores de política pública para ir consolidando una cultura de formación continua en las instituciones educativas. De esta manera, esta tesis busca explorar una experiencia de formación continua y como es valorada, con el fin de mostrar a la institución los logros obtenidos para que sirvan de base para la formación de política pública.

El presente estudio se sitúa dentro del marco de los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES); los cuales surgen para la búsqueda de soluciones integrales para problemas prioritarios a nivel nacional. En 2019 en el área de Educación, se emitió una primera convocatoria para la conformación de equipos de investigación e incidencia en el fortalecimiento de la competencia de lectoescritura como una vía para la inclusión social y la participación ciudadana. Una de las características de los PRONACES es que buscan un alcance a corto, mediano y largo plazo, por lo tanto, el apoyo a los proyectos se proyecta por ciclos de entre 3 y 5 años.

El objetivo de este estudio es identificar el grado de satisfacción de los participantes de EMS que siguieron un programa de formación continua docente en el área de lectoescritura a través del Diplomado de Fomento y Activación Lectora de uno de los proyectos adscritos a los PRONACES en Educación titulado “Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato” que resultó beneficiado de la Convocatoria (2021-2024). El diplomado se plantea como una estrategia recurrente dentro de los tres ciclos anuales del proyecto (2022-2024). Dentro de esta estrategia se espera la atención a seis generaciones de docentes de los sistemas de bachillerato beneficiados: El Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán (COBAY), la Universidad Autónoma de Campeche (UAC) y la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR). 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.

Problema de investigación

En enero de 2021, durante la primera etapa del proyecto “Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato”, se realizó un diagnóstico de necesidades de formación docente en EMS adscritos al COBAY. Este diagnóstico permitió identificar cuatro ámbitos: a) obstáculos en la política pública respecto al área de lectoescritura; b) obstáculos dentro del desarrollo institucional; c) obstáculos en la conformación del proyecto y d) obstáculos en los paradigmas de pensamiento. Entre los principales resultados del estudio se encontró la ausencia de una política pública de fomento de lectura en el nivel EMS. Lo que redundaba en la constante indicación de una falta en el acceso de bienes sociales relevantes para esta labor como son los libros y el internet.

Adicionalmente, la recolección de estos datos se realizó durante el tiempo de COVID-19, por lo que salió a relucir la necesidad de contar con espacios de formación continua acorde con los ambientes emergentes propiciados por las tecnologías. Se detectó una alta motivación a recibir formación, no obstante, el cuerpo docente comentó sentirse saturados con una carga laboral excesiva, varios programas que cubrir y que no cuentan con un sistema de estímulos, lo cual dificulta la aproximación de este tipo de programas de formación continua. A partir de este estudio se generó la estrategia del Diplomado de Fomento y Activación Lectora y se propuso en la propuesta en extenso que se sometió a la Convocatoria 2021-2024 del PRONACES. La primera implementación del Diplomado se dio en abril-julio de 2022 y resulta imperante identificar si responde a las necesidades planteadas por los docentes en tanto la actualización buscada en este espacio, así como identificar cuáles son los factores que motivan a los docentes a considerar este tipo de programas de formación para su desarrollo personal y profesional.

Por esta razón, se requiere realizar un estudio que identifique los factores que contribuyen a la valoración del Diplomado de Fomento y Activación Lectora como un espacio de formación continua para el cuerpo docente de EMS, así como, identificar las áreas de mejora para las siguientes implementaciones.

Pregunta de investigación

¿Cuál fue el grado de satisfacción de los participantes de nivel medio superior en el Diplomado de Fomento y Activación Lectora?

Objetivo general

Identificar el grado de satisfacción de los participantes en el Diplomado de Fomento y Activación Lectora en su primera implementación.

Objetivos específicos

1. Identificar el grado de satisfacción con el objetivo de la estrategia del Diplomado de Fomento y Activación Lectora según los participantes de la primera implementación.
2. Identificar el grado de satisfacción respecto a la estructura de implementación del Diplomado de Fomento y Activación Lectora según los participantes de la primera implementación.
3. Identificar el grado de satisfacción respecto al contenido del Diplomado de Fomento y Activación lectora según los participantes de la primera implementación.

Justificación

La utilidad práctica de esta investigación es que aporta conocimientos valiosos en materia de identificación de percepciones de los participantes en el “Diplomado de Fomento y Activación Lectora” que se desprende del proyecto “Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato” con el fin de identificar factores que contribuyen a la valoración de la estrategia de formación continua de lectoescritura, así como áreas de mejora y el posible reajuste de esta estrategia en versiones subsecuentes de la misma.

Los individuos beneficiados de esta investigación, así como de la intervención del Diplomado de Fomento y Activación Lectora son los estudiantes de EMS del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán, ya que se espera que los docentes desarrollen estrategias para el impulso de la mejora del rendimiento y aprovechamiento de la lectura en sus estudiantes resultado de su proceso de formación continua. No obstante, un beneficio a corto plazo es la identificación del nivel de percepción y áreas de mejora del Diplomado que permita reajustes a

esta estrategia para facilitar su continuidad y aceptación entre la comunidad docente como una de las metas del proyecto macro en cuestión.

Los resultados esperados recaen en la conformación de una estrategia de formación continua para la construcción de mediadores de lectura que cuenten con estrategias que concuerden con las necesidades de la actualidad para el desarrollo de lectores activos, críticos y creativos. Es pertinente mencionar que es amplio el campo de investigación que muestra cómo se ha abordado el ámbito de la lectura y escritura con estudiantes jóvenes y adolescentes (Boardman, Roberts, Vaughn, Wexler, Murray, y Kosanovich, 2008; Laco, Natale, y Ávila, 2010; Sala, Ramos, y Ponce, 2020); sin embargo, es poco el estudio sobre los docentes que imparten materias de lectoescritura. De igual forma, se ha mostrado que varias instituciones en México se han preocupado por la formación del profesorado en el ámbito de la lectura y escritura en educación superior (González-Moreno, et. al., 2019; Molina & Salazar-Sierra, 2015); no obstante, es escasa la investigación en el nivel medio superior.

Aunado a lo anterior, las investigaciones de Alfageme-González y Nieto Cano (2017); Fang et al., (2014) y Navarro (2013) reportan que cuando se da la formación continua para docentes en EMS, ésta es por respuesta a esfuerzos muy particulares y no se completa un proceso de seguimiento a profundidad. Entonces, realizar el estudio posibilita el identificar factores en la construcción de experiencias efectivas para el profesorado de EMS.

Delimitación del estudio

El alcance del estudio estuvo delimitado a abordar la satisfacción de la implementación de la estrategia de incidencia: “Diplomado de Fomento y Activación Lectora” del proyecto “Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato” en su primera intervención impartido entre abril y julio del 2022. Para efecto de este estudio solo se describió

el grado de satisfacción. También como resultado importante del estudio se obtuvo la información suficiente para hacer recomendaciones de mejora para la estrategia de incidencia en cuestión.

Capítulo 2

Revisión de literatura

En este capítulo se presenta la literatura relacionada con la formación continua docente y en particular con la formación continua docente en el área de lectoescritura en EMS. Asimismo, se describen las principales necesidades que se detectan dentro de la formación continua de lectura y escritura.

Formación continua docente

Ser un profesional en la docencia implica dominar una serie de habilidades y capacidades que posibilitan ser competentes en el campo de trabajo (Imbernón, 2007; Nova, 2011). Añorga (2000) comenta que para alcanzar dicha profesionalización es necesaria la actualización, complementación y reorientación del profesorado. En este sentido, la formación continua es parte de la trayectoria de crecimiento del profesorado, la cual puede ser llamada también permanente o en inglés *in-service teacher education* y esta se imparte alrededor de toda la vida laboral del profesor (Gárate Carrillo y Cordero Arroyo, 2019). Es decir, esta etapa es el tipo de formación más prolongada de tiempo ya que comprende todos los años de servicio laboral. Imbernón (2001) comenta que la formación continua del profesorado es un proceso de paulatina reflexión del docente sobre su misma práctica educativa con el fin de desarrollar un conocimiento que le ofrezca herramientas para la mejora e implementación de novedosas estrategias en su cotidianidad laboral. Asimismo, Imbernón Muñoz y Canto Herrera (2013) indican que en caso de tener intenciones de cambiar la educación se han de cambiar muchas cosas, pero primordialmente la formación docente.

Actualmente, la formación continua de profesores es en gran parte influenciada por las demandas emergentes que la misma sociedad impone. Como resultado, en ocasiones se opta por

la búsqueda de soluciones universales, sin tomar en cuenta la posibilidad de identificar y reconocer que cada contexto y comunidad es diferente (Manghi, Crespo, Bustos y Haas, 2016). Por lo que se debe propiciar formación permanente que responda a las necesidades del contexto en tiempo y forma, aunque se observa que se requiere de trabajo colaborativo en el profesorado en general (Goller y Rieckmann, 2022). Ciertamente, la formación continua del docente debe responder a las características de los sujetos que participan, a las condiciones en las que se da este proceso y a las orientaciones que dirigen su desarrollo (Lalangui Pereira, et al., 2017). Esto con el fin de satisfacer las necesidades específicas de los docentes y así dichos sujetos puedan estar conscientes y preparados para la implementación de nuevas estrategias en el aula.

Formación continua de lectoescritura

La lectoescritura se ha reconocido como competencias clave y fundamentales para el desarrollo de las sociedades. La UNESCO (2021) considera que la lectoescritura ayuda a mejorar las condiciones de vida de las personas. México tiene el reto de lograr las habilidades y competencias esperadas en cuanto a la lectoescritura (Alcocer-Vázquez, et al., 2019). El Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 enuncia que no basta con que la sociedad esté informada; se espera que las y los ciudadanos mexicanos sean capaces de involucrarse en la vida política del país; es decir, que el sujeto reciba diversos mensajes y tenga una capacidad crítica que le permita evaluar y valorar la información para así poder responder ante esta. Clark (2018) y Kavenuke y Muthanna (2021) señalan la importancia de erradicar la cultura de pasividad que es desarrollada al mismo tiempo en una cultura de silencio en los estudiantes, lo cual se debe a que los mismos normalmente están acostumbrados a solo fungir con el rol de escucha en el salón de clases en donde el docente es el único ente que genera el discurso. Lo que indica un acercamiento al concepto de literacidad, el cual apunta a que los sujetos se apropian del lenguaje y desarrollan

intervenciones, así como un análisis sociopolítico de su entorno; como resultado se concibe a la humanidad como un ente activo y multidimensional (Aloiso, Muñoz García y Vargas, 2016).

Por esta razón, se requiere impulsar y analizar las políticas públicas y programas que coadyuven a la construcción de la literacidad y que se relacionen con el desarrollo de la lectoescritura en sectores de la sociedad que se encuentran en vulnerabilidad, para así impulsar el desarrollo social de estas personas. Algunos cursos de formación de lectoescritura han sido parte de programas sociales (Munita, 2018; Domínguez Villanueva, 2012) dentro de los cuales algunas de sus conclusiones recaen en el desarrollo de la lectoescritura como fuente misma de la emancipación y participación activa en la sociedad. Asimismo, señalan que para dicha transformación es necesario que los docentes sientan un gusto por la lectura, de manera que puedan transmitirlo a sus alumnos.

De esta manera, se observa que existen estudios que abordan la formación docente de lectoescritura (Alfageme-González y Nieto Cano, 2017; Navarro, 2013; Munita, 2019; Suárez Robaina, 2021), en donde es evidente el poco estudio sobre las percepciones de los docentes y el seguimiento de dichos programas. Ibarra Uribe et al. (2014) indican la importancia de darle seguimiento a los programas de formación continua a través del análisis de la experiencia para la retroalimentación y propios ajustes de la misma formación.

El estudio de Ciampa y Gallagher (2021) muestra la validación de un instrumento específico que es diseñado para dar sistematización a un plan de formación continua de lectoescritura. De esta manera, se propuso dar un seguimiento al programa, el cual estaba inscrito dentro de un proyecto social nacional, y así implementar mejoras en el mismo. Rojas-Arias y Flórez-Romero (2010) encontraron que la experiencia de formación continua en lectura y

escritura ofrece a los y las docentes una apropiación de los conceptual y de la misma practica pedagógica.

Existen otros programas de formación de lectoescritura que no se encuentran inscritos dentro de programas sociales (Alfageme-González y Nieto Cano, 2017; Joshi & Wijekumar, 2019; Munita, 2019; Labra & Silva-Peña, 2015; Navarro, 2013; Slipchuk, et al., 2021; Savitz, Silva y Dunston, 2019; Zee & Koomen, 2016; Zorrilla-Alcalá, 2015). Sin embargo, estos abordan necesidades latentes, por lo que, en conjunto con los cursos de formación continua de lectoescritura que se encuentran adscritos a programas sociales, se identificaron diferentes problemáticas en los mismos que se describen en las siguientes líneas.

Necesidades

La literatura revisada documenta áreas de oportunidad para trabajar en la formación continua de lectura y escritura sobre todo en el área de establecer una sistematización y seguimiento a las experiencias que permita construir un crecimiento en las experiencias de formación docente que apunte a dar bases sólidas para la construcción de política pública en el tema. De esta manera, se presentan las principales necesidades que se observan en la formación continua de lectoescritura, dentro de las que destacan las habilidades comunicativas, el uso de tecnologías emergentes, así como la propiciación de espacios de socialización, identidad lectora y la concientización de las literacidades en el siglo XXI.

Habilidades comunicativas

La habilidad lectora involucra la interacción con la fonología, semiótica y pragmática del lenguaje (Castles et al., 2018; Washburn et al., 2016), que a su vez ayuda a desarrollar un sentido de comunicación e interacción en las personas (Widdowson, 1996). De esta manera, el lenguaje es fundamental para el desarrollo de la habilidad lectora (McGuinness, 2005). En el aula, lo que se

espera del docente es eficacia y capacidad de transmitir sus conocimientos con el alumnado a través del lenguaje. Grunis, et al. (2021) y Slipchuk, et al. (2021) ponen énfasis en la efectiva comunicación e interacción por parte del docente en los actuales ambientes virtuales, ya que se necesita transmitir la información necesaria de manera efectiva para la propia absorción de la información por parte del estudiantado, la cual usará posteriormente para su trabajo independiente.

Del-Moral, et. al. (2016), Domínguez-Villanueva (2012) y Whitaker & Valtierra (2018) exponen la necesidad de comunicar ideas con claridad en los diferentes ámbitos de aprendizaje por parte del profesorado, al igual que proporcionar ejemplos con relevancia y de acuerdo con la vida de los estudiantes. Sin embargo, se estima que este indicador no puede ser especificado detalladamente en el plan de estudios, ya que este se refiere a la comunicación que el profesorado utiliza en el aula, en contraste con las situaciones metodológicas.

Testimonios en las investigaciones de Navarro (2013), Tapia (2017), Savitz et al. (2019) y Suarez (2021) hacen referencia a la falta de claridad en el discurso por parte del profesorado en cuestión al uso de las herramientas a emplear en la lectoescritura, las cuales les resultan complejas a los estudiantes. De esta manera, se entiende que el discurso por parte del profesorado debe adaptarse al registro específico de sus estudiantes para la mejora de su propia enseñanza y comunicación.

El discurso que se utiliza en el aula es una herramienta de la actividad profesional, con la que el docente puede resolver varios problemas de la práctica pedagógica; por ejemplo, convertir un tema complejo en un tema interesante en donde su proceso sea atractivo para los estudiantes y crear un ambiente cómodo de comunicación donde se establece contacto con los estudiantes para

alcanzar un entendimiento mutuo (Ciampa y Gallagher, 2021; Grunis et al., 2021; Slipchuk, et al., 2021)

La percepción que tienen los docentes sobre su eficacia afecta directamente a su comunicación al momento de la instrucción. En el estudio de Ciampa y Gallagher (2021), Joshi y Wijekumar (2019) se explica que los profesores con una visión positiva sobre su autoeficacia resultan más efectivos al momento de dar instrucción, en donde profesores con una visión negativa resultan más bajos en esta cuestión. De igual manera, los expertos docentes de literatura demostraron un alto nivel de conocimiento en cuestión al contenido de su disciplina al igual que una positiva percepción de ellos mismos sobre su autoeficacia. Asimismo, los docentes con una positiva autoeficacia de ellos mismos son más propensos a estar comprometidos, satisfechos y expresar motivación hacia su trabajo en donde sus estudiantes logran mejores promedios (Joshi y Wijekumar, 2019; Zee & Koomen, 2016)

En la actualidad, los docentes se enfrentan a la ardua tarea de ofrecer al estudiantado una instrucción diferenciada para satisfacer sus necesidades sociales, culturales y lingüísticas individuales (Lan y Fan, 2019; Whitaker & Valtierra, 2018; Domínguez-Villanueva, 2012). El explicar directamente los objetivos y criterios del curso, estar atento a los alumnos empleando métodos de comunicación como la pragmática y el uso del registro específico del estudiantado, crea un impacto positivo en donde el docente se convierte en un ser más autocrítico de la propia práctica docente (Lan y Fan, 2019; Zorrilla-Alcalá, 2015). De aquí parte la importancia de la dimensión lingüística, la cual no se puede dejar de lado en la formación continua de lectoescritura, ya que no se puede enseñar algo que al final no se domina, disfruta y pone en práctica.

Dentro de los retos docentes se reconoce que la lectoescritura en la actualidad tiene nuevos formatos en donde se entrecruzan nuevas formas de leer y escribir. Del-Moral, et. al. (2016) explica que el uso de la lengua escrita en digital (redacción de guión) implica la correcta aplicación del código de la lengua escrita; uso de vocabulario, corrección gramatical y empleo pertinente de los tiempos verbales, además de la dimensión sociolingüística (aplicación de registro apropiado) (Lan y Fan, 2019). El diseño de relatos textuales digitales conlleva el uso de ciertos elementos de la competencia lingüística.

De esta manera, se cae en cuenta que es necesario el considerar las habilidades comunicativas y lingüísticas dentro de la formación continua docente ya que esta es la base fundamental y teoría para la enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura. Es importante reconocer también, que el uso de la misma lengua esta en constante cambio, razón por la que el docente requiere experimentar dichos ambientes para así poder propiciar prácticas y escenarios de aprendizaje efectivos.

Tecnologías emergentes

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; Domínguez-Villanueva, 2012; Fang, et al, 2014; Hernández y Flores, 2015; Ibarra Uribe, et al, 2014; Ciampa y Gallagher, 2021; Suarez Robaina, 2021; Tapia, 2017; Wilson, et al, 2016; Zorrilla-Alcalá, 2015). Aunado a que la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en jóvenes requiere de un uso pleno de las tecnologías emergentes por parte del docente, ya que en la actualidad, los adolescentes se ven inmersos día a día en dichas tecnologías.

Esta última cuestión podría ser utilizada por el docente como una ventaja debido a que los jóvenes y adolescentes se muestran interesados por dichas tecnologías, lo cual a su vez los

motiva a aprender (Cassany y Aliagas, 2021; Falguera Garcia y Selfa Sastre, 2021; Goodwin, et al., 2020; Tomasena, 2021; Paladines Paredes y Aliagas, 2020). Esta es una de las razones por las cuales, los docentes deben convertirse en productores y consumidores críticos de la red digital y sus textos multimodales (Di Cesare y Rowsell, 2020; Ciampa & Gallagher, 2021). La sociedad actual ha experimentado cambios en la forma en que se leen los textos en pantalla y en la ciudad letrada (Huilcapi-Collantes, Hernández y Hernández-Ramos, 2020), que deben abordarse en el trabajo contemporáneo de formación de docentes de lectura y escritura.

Espacios de socialización

La lectoescritura es la fuente de la participación activa y socialización en los individuos, la cual propicia un mejor involucramiento en la sociedad (UNESCO, 2021). El material de lectura es el comienzo de la discusión y prácticas profundas que surgen en torno a la lectura (Munita, 2019), lo cual 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 importancia crear espacios de socialización y así promover y fomentar el trabajo colaborativo docente.

El trabajo 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 en equipo (Alfageme-González y Nieto Cano, 2017; Ciampa y Gallagher, 2021; Hernández y Flores, 2015; Mundy et al., 2015). Siendo así, el trabajo colaborativo es una necesidad para la formación continua docente en la que se requiere incluir múltiples procesos de lectura y discusión colectiva. El incorporar una modalidad de club de lectura en la formación docente, ya sea inicial o continua, provee las herramientas para la reconstrucción de la autoimagen del lector, así como la concientización, problematización y avance de creencias y

saberes en los docentes (Fang, et al., 2014; Munita, 2018; Munita, 2019; Tapia, 2017; Suarez, 2021). Asimismo, se crea un espacio de socialización en donde los docentes participan activamente con su propia comunidad docente.

La lectura personal, vista como la lectura individual en donde la persona lee por gusto propio y no por obligación, se posiciona como una actividad que conduce al comienzo de la discusión literaria en donde el principal fin de esta es entrelazar saberes, experiencias y conocimientos, así como erradicar la visión individualista del profesorado ya que al compartir con otros se crea un sentido de empatía (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). La individualización del docente es solo una respuesta a la carga laboral y múltiples tareas que el docente realiza en su cotidianidad que terminan haciendo de la docencia una labor individual. Sin embargo, se detecta la necesidad del trabajo colaborativo en donde las discusiones literarias son una estrategia para la recomendación de libros, así como el compartir identidades lectoras para la propia socialización de la lectura en donde se entrelazan las diferentes opiniones, así como los temas críticos y retos a los que se enfrentan los docentes desde su práctica pedagógica en la actualidad.

Identidad lectora

El docente es fundamental en el proceso en donde un lector se encuentre en el texto (Munita, 2020). Uno de los principales retos para el mediador de la lectura y escritura o del docente interesado por la literacidad en sus estudiantes y aprendices es percibir y visualizar escenarios estratégicos o dinámicos en los que se entrecruzan no sólo códigos, herramientas y contenidos, sino también símbolos, afectos, representaciones, significados e identidades (Márquez Hermosillo y Valenzuela González, 2018).

Para esto se necesita conocimiento sobre las obras literarias que puedan ser adecuadas a los contenidos y temáticas a abordar. Munita (2019) resalta la importancia de que el docente sea capaz de transmitir a los estudiantes su 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.

El estudio realizado por Savitz, Silva y Dunston (2019) señala que el 75% de los educadores no contaban con el conocimiento profesional literario necesario para cumplir con las necesidades literarias que se demandaban para enseñar. De ahí surgen los cuestionamientos de cómo se va a enseñar a los alumnos si los docentes no cumplen con las competencias que se le demandan. A su vez, existe la gran necesidad de profesionales docentes que induzcan a sus alumnos el gusto por la lectura en general y específicamente, la lectura literaria (Munita, 2019).

Munita (2018) propone que la identidad lectora por parte del profesor brinda una gran oportunidad para desarrollar procesos de cambio, tanto como en las creencias del profesorado acerca de la lectoescritura, así como en su enseñanza en la práctica docente. El ámbito personal y social del docente interviene en las situaciones educativas, es decir, el crecimiento personal y social que el docente tiene, le permite desarrollar aspectos tales como la reflexión, autocrítica, comunicación y empatía (Labra & Silva-Peña, 2015). Uno de los aspectos para la contribución y construcción de la identidad lectora es la lectura personal. Alfageme-González y Nieto Cano (2017), recalcan la importancia del crecimiento y la valoración del espacio de lectura personal para establecer una relación con la materia que se imparte.

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 discusión colectiva propicia la participación, la cual es importante para la contribución a la

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

Asimismo, se observa que la lectura personal, misma que ayuda a desarrollar una identidad lectora, además aporta a la propia autoeficacia del docente (Alfageme-González y Nieto Cano, 2017), en donde la confianza en sus saberes impacta directamente en su instrucción en su práctica docente (Ciampa, & Gallagher, 2021; Reeves y Chiang, 2019).

El desarrollo de la identidad lectora y la motivación por ingresar a los intereses lectores de las personas se ha promovido en los espacios de formación continua de lectura y escritura (Alfageme-González y Nieto Cano, 2017; Labra & Silva-Peña, 2015; Munita, 2018).

Literacidades del siglo XXI

La encuesta “What’s hot in literacy” de la Asociación Internacional de Literacidad (ILA) (2020) obtuvo respuestas de 1443 educadores y líderes de alfabetización que representan a más de 65 países en donde expresaron los temas críticos en la literacidad. Entre los temas destacados se posicionan la equidad y la diversidad cultural. En las lecturas normalmente se trabajan libros que aborden temáticas típicas y cotidianas como la familia o la amistad. Sin embargo, se necesita usar la lectura como herramienta transversal, en donde se entrelazan temáticas que aportan a la vida del individuo.

Alcocer Vázquez, et al. (2019) y Munita, (2019) explican que es necesaria la implementación de literatura contemporánea con el fin de propiciar el descubrimiento de una literatura compleja, capaz de expandir los límites temáticos en cuanto a los libros juveniles e infantiles, pero sobre todo capaz de propiciar lecturas profundas en el mismo docente mediador de la lectura. Proveer diferentes y diversos contenidos y libros en el curso en donde se tome en cuenta la equidad para así dar la oportunidad a todos los alumnos de ver diferentes perspectivas

al género (Alcocer Vázquez ,et al., 2019; Ciampa & Gallagher, 2021; Leu, 2017). Algunos de los libros que se leen en la escuela son demasiado viejos, dejando así una visión del sexo femenino la cual no corresponde a sus características.

Otra realidad en la sociedad es la incrementada diversidad cultural y lingüística, en donde en un salón de clases se encuentran estudiantes con diferentes antecedentes y contextos sociales y culturales (Aldosemani y Shepherd, 2014; Ng y Graham, 2017). Por esta razón, los docentes deben asegurarse de que las necesidades de sus estudiantes están apropiadamente abordadas.

La desconexión entre las prácticas literarias y las pedagógicas es una de las principales preocupaciones para el mediador de la lectura quien pretende proporcionar el aprendizaje a su alumnado de manera más receptiva culturalmente, inclusiva y atractiva dentro de las aulas (Huilcapi-Collantes, Hernández y Hernández-Ramos, 2020; Ng & Graham, 2017). La diversidad incluye el estar conscientes sobre la ciudadanía global y las prácticas de enseñanza culturalmente responsables (Ciampa & Gallagher, 2021).

A continuación, se muestra una tabla con las principales necesidades en la formación continua docente, identificadas en la revisión de literatura, en el área de lectura y escritura en Educación Media Superior.

Tabla 1*Necesidades detectadas en la formación continua docente en EMS*

Área de oportunidad	Necesidad	No. de artículos
Desarrollo de habilidades comunicativas	Comunicarse efectivamente en el aula	15
Trabajo colaborativo	Erradicar el individualismo docente y mejorar la propia socialización	15
Uso de las TIC	Hacer uso adecuado de las tecnologías y aprovechamiento de lo que ofrecen las mismas	11
Autorreflexión de la práctica educativa	Concientización del rol del docente en aula	5
Percepción docente	Análisis de las percepciones de los docentes participantes en los programas	4
Apoyo institucional	Desarrollo de programas, incentivos para personal educativo	4
Identidad personal	Desarrollo del vínculo socio afectivo hacia la lectura del docente	3
Instrumentos para verificar la efectividad de cursos de formación docente	Evaluación de cursos de formación continua de lectoescritura	1

Fuente: Elaboración propia.

Modalidades

En los años 2010- 2021 se ha estado trabajando la formación continua de lectura y escritura en Educación Media Superior (EMS) por medio de cursos o talleres (Delgado-Coronado, 2019; Hernández-Segura & Flores-Davis, 2015; Munita, 2018; Munita, 2019; Tapia, 2017; Zorrilla Alcalá, 2015). La modalidad presencial predomina, aunque algunos talleres se imparten de manera virtual. En el caso de la modalidad presencial los cursos se enfocan principalmente en trabajar cuestiones que incluyan el trabajo colaborativo (Ciampa y Gallagher, 2021; Mundy et al, 2015, Nava-Gómez y Reynoso-Jaime, 2015; Wilcox et al., 2013).

Por otra parte, los de modalidad virtual utilizaron diferentes recursos tecnológicos como computadoras, tabletas, teléfonos inteligentes y otros dispositivos con el fin de que los docentes estuvieran conscientes sobre los diferentes dispositivos que pueden utilizar en el aula que les permitan escribir y reescribir textos analizados, así como corregirlos, y revisarlos (Tapia, 2017).

Sin embargo, se estima que la mayor parte del profesorado que toma cursos o talleres de formación continua ya sea en modalidad presencial o virtual, prefieren las actividades de carácter individual (Alfageme-González y Nieto Cano, 2017). Una de las principales razones se debe a que los docentes prefieren no trabajar en equipo, ya que les resulta más difícil y requiere más tiempo.

En cuestión a la duración de los cursos o talleres de formación continua se estima que se prolongan alrededor de 10 meses, con un total de 80 horas aproximadamente, siendo así 4 horas al mes de formación continua. Es decir, los cursos o talleres se imparten de manera quincenal con duración de 2 horas (Ciampa y Gallagher, 2021; Munita, 2018; Munita, 2019). Por otra parte, otros cursos no especifican la duración, pero se habla de que son de duración corta siendo estos seminarios, coloquios, mesas redondas, conferencias entre otros (Alfageme-González y Nieto Cano, 2017). Los talleres no ofrecen ningún tipo de grado académico extra, sin embargo, algunos de ellos eran tomados como actividades extras por los docentes con el propósito de completar una maestría o un diplomado.

La implementación de la formación continua se gestiona a través de actores los cuales se encargan de administrar y operacionalizar las actividades correspondientes que se realizarán en los programas de formación. Algunos de estos actores son ciertas facultades u organizaciones que forman parte de una universidad en la cual se desarrolla investigación respecto al tema y responden a programas sociales. Estas instituciones están a cargo de impartir dichos cursos de formación con el fin de contribuir a la mejora continua de sus estudiantes egresados que se encuentran en ejercicio docente y con propósitos de investigación para ser replicable en otros cursos de formación continua (Ciampa y Gallagher, 2021; Mundy et al., 2015). Por ejemplo, el taller de lectura y escritura de géneros académicos surge como proyecto de investigación de la

Universidad de Buenos Aires de la Facultad de Filosofía y Letras en donde dicho proyecto de docencia e investigación fue apoyado por el Ministerio de Educación de la Nación (Navarro, 2013); sin embargo, no se detecta un seguimiento del mismo.

Otro ejemplo es la Universidad Pedagógica Nacional e instituciones de educación superior afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en donde el recurso es federal y proveniente desde la Secretaría de Educación Pública como lo es el caso del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFODERMS) el cual tiene como objetivo contribuir a la actualización docente y al alcance del perfil docente establecido en la Reforma Integral de Educación Superior (RIEMS). Estos cursos son especializaciones o diplomados. Sin embargo, su última convocatoria se lanzó en el año 2013 (Domínguez Villanueva, 2012; Ibarra Uribe et al., 2014). En este sentido, se observa que no existen en la actualidad programas de formación continua establecidos desde la política pública en EMS.

Por otra parte, existen actores que gestionan la formación continua desde los centros propios. Es decir, los cursos o talleres de formación continua se ofrecen de manera propia en el mismo centro institucional siendo el propio centro de trabajo el actor que implementa los cursos o talleres de formación continua (Alfageme-González y Nieto-Cano, 2017). Un ejemplo son las organizaciones actoras en la implementación de cursos de formación continua desde sus programas de maestría. Estos se basan en aportar un componente extra dentro de las actividades que realizan dentro de su maestría y de su docencia en ejercicio. Esos cursos aportan a la obtención de una obtención de grado académico (Fang et al., 2014)

En los últimos años en Norteamérica e Iberoamérica se ha estado trabajando la formación continua de lectura y escritura en Educación Media Superior (EMS) por medio de cursos o

talleres (Delgado-Coronado, 2019; Hernández-Segura & Flores-Davis, 2015; Munita, 2018; Munita, 2019; Tapia, 2017; Zorrilla Alcalá, 2015) siguiendo un enfoque tradicionalista en su mayoría, en donde el rol del maestro figura como ente autoritario, así como el marcado énfasis en el enfoque lingüístico y teórico dejando de lado el enfoque social; lo cual no concuerda con las necesidades de la educación en la actualidad donde se pretende alcanzar objetivos por competencias y donde se deja de lado la literacidad.

La orientación sociocultural de la lectura y escritura propone que las habilidades de leer y escribir no solo son actos cognitivos o de (des) codificación, sino también ayudan al individuo a desarrollar tareas sociales, prácticas culturales arraigadas históricamente en una comunidad de hablantes en la cual el individuo se relaciona con amigos o familiares, así como ejercer sus derechos democráticos, sus obligaciones laborales y su actividad diaria en un entorno letrado (Cassany y Castella, 2011). De esta manera, se busca en el docente, la propia activación lectora, y así alcanzar su literacidad con el fin de que este mismo individuo sea capaz de transmitirlo y generar procesos de desarrollo de literacidad en sus estudiantes. En este sentido, es necesario un cambio de paradigma en la formación docente de lectura y escritura frente a las nuevas demandas y exigencias que trae consigo la actualidad.

En la presente tesis se aborda el análisis de los aspectos que son altamente valorados en los espacios de formación continua. Esta investigación permitirá conocer que características son efectivas para la propagación y sistematización de espacios de formación continua de lectoescritura en educación media superior. Ciertamente, el trabajo permitirá que actores desde la política pública puedan mejorar dichos espacios con el fin de que docentes transmitan su conocimiento, literacidad y pasión por la lectura y escritura a través de diferentes e innovadores recursos con sus estudiantes.

Capítulo 3

Metodología

En el siguiente capítulo se expone la información relacionada con el enfoque cuantitativo que se utilizó, así como la población atendida, las técnicas e instrumentos a utilizados y el procedimiento para la recolección y análisis de la información. Adicionalmente, se presentan las consideraciones éticas para el presente estudio.

Método

Debido a que el objetivo del presente estudio describió la satisfacción de los participantes en el Diplomado de Fomento y Activación Lectora, el paradigma de la investigación es cuantitativo de tipo no experimental ya que se midió las variables como los son la edad, el sexo, formación académica, último grado de estudios y ocupación con (Johnson, 2001). De igual manera, la investigación siguió un alcance descriptivo debido a que el estudio solo describe lo relacionado con las variables a estudiar (Hernández et al, 2013), así mismo el estudio es de tipo transversal ya que se mide el grado de satisfacción (Díaz de Rada, 2007) de los participantes en el diplomado de fomento y activación lectora.

Diseño del estudio

El diseño de la presente investigación fue de tipo encuesta debido a que este tipo de estudios son de utilidad para describir un evento o situación educativa (González et al., 2009). La encuesta recogió una serie de datos de una determinada muestra en donde se busca describir las variables del estudio (Casas Anguita et al., 2003). Por esta razón, se utilizó la encuesta ya que esta permite describir las percepciones de los participantes a través del registro y análisis de los datos que nos proporcionarán en la presente investigación (Isaac y Michael, 1995). A

continuación, se muestra una figura que muestra el diseño de estudio de tipo encuesta (véase figura 1).

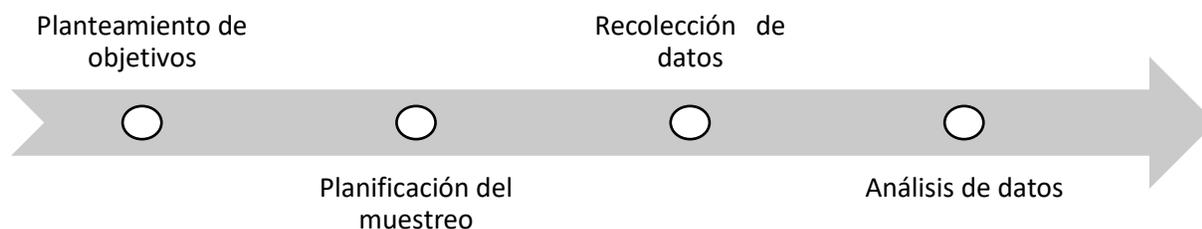


Figura 1. Estudio tipo encuesta (Arnau, 1995)

Población y muestra

Para esta investigación la población fue conformada por docentes, bibliotecarios y administrativos de Educación Media Superior del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán (COBAY), docentes de la preparatoria de la Universidad Autónoma de Campeche (UAC), así como docentes de la preparatoria de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), los cuales formaron parte de la primera generación en el Diplomado de Fomento y Activación Lectora. Se registraron participantes provenientes de Sucilá (1), Peto (2), Kanasín (1), Cacalchén (2), Calotmul (1), Cepeda (1), Mérida (2), Tizimín (1), Baca (1), Dzidzantun (1), Temozón (1), Teya (1), Sotuta (1), Opichen (1), Becanchen (1), Tixcancal (1), Dzonot carretero (1) del estado de Yucatán. Así como participantes provenientes del Ciudad del Carmen (5) y Campeche (5), Campeche (véase gráfica 2).



Gráfica 2. Población en el Diplomado de Fomento y Activación Lectora. Elaboración propia, 2022.

Como se puede observar la mayoría de los participantes en el Diplomado de Fomento y Activación Lectora provienen de diferentes localidades del estado de Yucatán. De los 72 COBAY alrededor del estado de Yucatán se alcanzaron 17 diferentes planteles en la primera implementación del diplomado.

En cuestión a la muestra, se utilizó la no probabilística de sujetos-tipo ya que se seleccionaron participantes del diplomado de fomento y activación lectora. Hernández et al., (2014) señalan que utiliza este tipo de muestra en estudios de opinión o satisfacción con grupos determinados acerca del producto o servicio.

Participantes

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 bibliotecario adscrito a alguno de los tres sistemas de EMS beneficiados en el proyecto. Se contó con 30 sujetos que concluyeron el Diplomado que tenía un cupo límite de 40 lugares. Los participantes en la primera versión del Diplomado conformaron el siguiente grupo: 6 bibliotecarios, 1 orientador y 23 docentes de EMS. En total se contó con 22 mujeres (73%) y 8

hombres (27%). A continuación, se muestra una tabla con las características correspondientes de los participantes en el diplomado.

Tabla 2

Participantes en el Diplomado de Fomento y Activación Lectora

No. de participantes	Profesión	Institución
6	Bibliotecario	COBAY
1	Orientador	COBAY
5	Docente	UAC
5	Docente	UNACAR
13	Docente	COBAY

Fuente: Elaboración propia

En cuestión a las edades de los participantes los de mayor frecuencia son los que se encontraban entre 41 y 50 años (56%) (véase tabla 3).

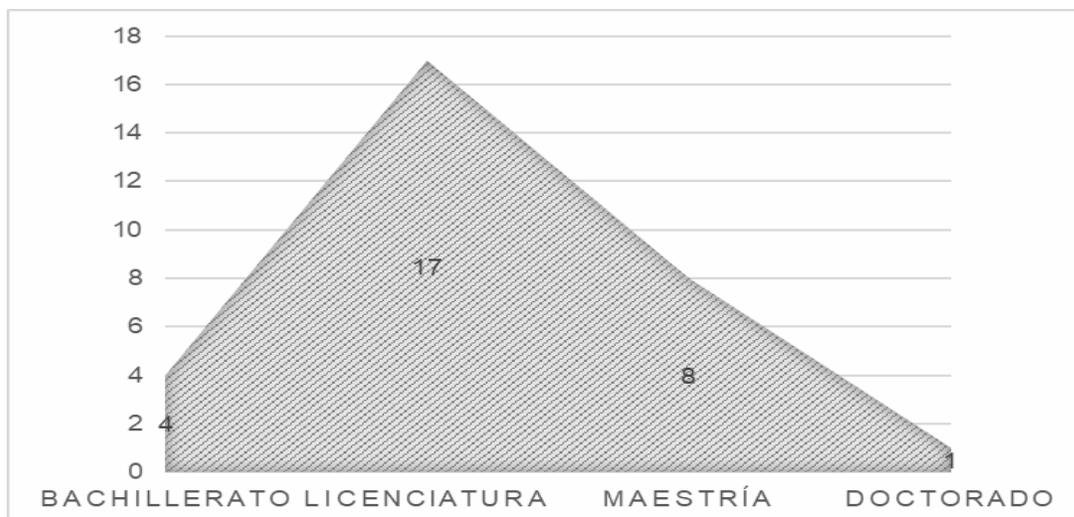
Tabla 3

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

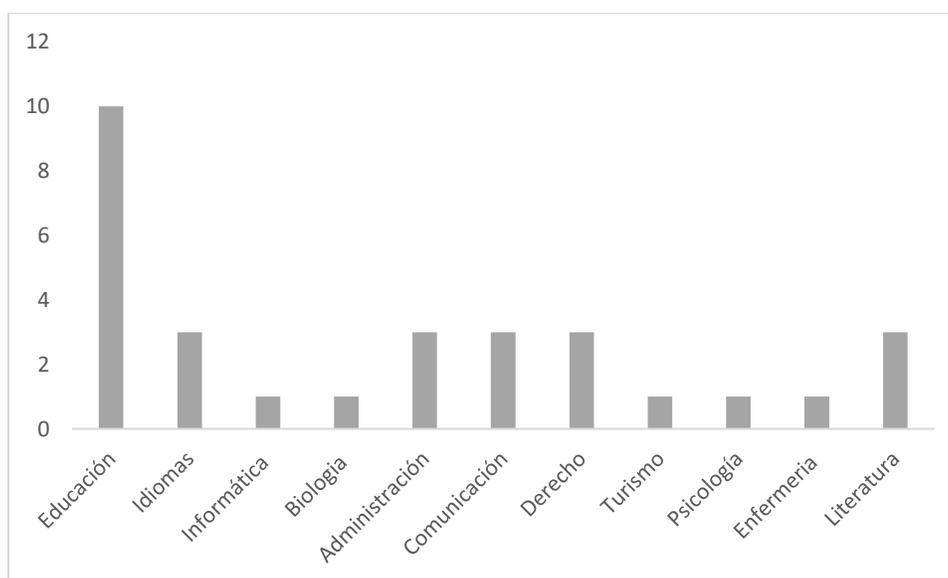
Nota: Rangos, porcentajes y frecuencias de edades de los participantes en Diplomado de fomento y activación lectora

Respecto a su último grado de estudios el 57% de los participantes contaba con estudios de licenciatura, mientras que solo el 3% con estudios de doctorado (véase gráfica 3).



Gráfica 3. Grado de estudios de los participantes. Fuente: elaboración propia

Del mismo modo, en cuestión a la formación académica de los profesores participantes en el diplomado se pudo identificar lo siguiente (véase gráfica 4).



Gráfica 4. Formación académica de los participantes. Fuente: elaboración propia

En cuestión a la formación académica de los participantes se identifica que la mayoría de los participantes son afines al área de la educación (34%), mientras en las áreas de idiomas (10%), literatura (10%), administración (10%), derecho (10%) y comunicación (10%) se encuentra el mismo porcentaje en los participantes. Asimismo, se observa que existe cierto

porcentaje de los participantes que su formación es de otras áreas como; biología, psicología, informática, turismo y enfermería.

Instrumento

El principal objetivo del instrumento es identificar la satisfacción de los participantes respecto al diplomado de fomento y activación lectora. De esta manera se desarrolla la encuesta de satisfacción con escala Likert. Se utilizó esta escala debido a que es un instrumento psicométrico que permite al encuestado indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, en este caso el ítem, y se realiza por medio de una escala ordenada (Bertram, 2008). De esta manera, el presente instrumento se categoriza como un Test Referido a la Norma (TRN) ya que esta es una prueba de percepción. A juicio de Martínez Arias (1995) el objetivo principal de los TRN es describir al individuo en el continuo de un determinado aspecto, expresando así su posición relativa sobre un determinado tema, asimismo este tipo de test no consideran un dominio inicial de elementos, y se considera únicamente la teoría del rasgo en el que se basa el autor del test.

La presente encuesta de satisfacción cuenta con 40 ítems de los cuales 5 son de descripción de datos sociodemográficos, mientras que los otros 35 ítems se distribuyen en diferentes indicadores. A continuación, se muestra una tabla con el número de ítems por apartado (véase tabla 4).

Tabla 4*Número de ítems por apartado*

Categorías	Indicadores	No. de ítems	Ítems
Objetivo	Indicador objetivo	3	1, 2, 3
Estructura	Indicador facilitador	10	4. 5. 6. 7. 8. 9. 10, 11, 12, 13
	Indicador horario	3	14, 15, 16
	Indicador material usado	7	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23
Contenido	Indicador temática abordada	3	24, 25, 26
	Indicador actividades implementadas	9	27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, cada apartado descansa en supuestos teóricos de diferentes autores expertos en percepción y encuestas de satisfacción. En este sentido se tomaron en cuenta los aspectos de los estudios de satisfacción e instrumentos propuestos por Bowles, Sharkey y Day, 2020, Diaz-Perera et al., 2022 y Glazier y Harris (2021) para la elaboración del presente instrumento. Dichos autores han desarrollado instrumentos para identificar la percepción de los participantes a través de encuestas de satisfacción. (que miden los instrumentos, área). A continuación, se muestra una tabla con los indicadores del cuestionario con sus respectivas definiciones y autores (véase tabla 5).

Tabla 5*Tabla de especificaciones*

Apartado	Descriptor	Autor	Ítems
Indicador objetivo	El porcentaje de satisfacción que presentan los participantes en cuanto a la orientación general del diplomado.	(Diaz-Perera et al., 2022)	1, 2, 3
Indicador facilitador	El porcentaje de satisfacción que presentan los participantes en cuanto al profesor respecto al trato, compromiso y comunicación	(Glazier y Harris, 2021)	4. 5. 6. 7. 8. 9. 10, 11, 12, 13
Indicador horario	El porcentaje de satisfacción que presentan los participantes en cuanto al profesor respecto a la cantidad de horas dedicadas al diplomado y distribución en tiempo de este	(Diaz-Perera et al., 2022)	14, 15, 16
Indicador material usado	El porcentaje de satisfacción que presentan los participantes en cuanto al profesor respecto a los recursos utilizados durante las sesiones.	(Bowles, Sharkey y Day, 2020)	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23
Indicador temática abordada	El porcentaje de satisfacción que presentan los participantes en cuanto al profesor respecto a contenidos del curso y material bibliográfico	(Diaz-Perera et al., 2022)	24, 25, 26
Indicador actividades implementadas	El porcentaje de satisfacción que presentan los participantes en cuanto al profesor respecto a calidad de las actividades empleadas en el diplomado	(Bowles, Sharkey y Day, 2020)	27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35

Fuente: elaboración propia

Juicio de expertos

El instrumento fue sometido a juicio de expertos con el fin de validarlo. Se contó con tres jueces los cuales son especialistas en educación y metodología de la investigación. Se envió un documento en donde los jueces utilizaban una escala Likert para determinar si el ítem permanecía (3), aceptados sin modificaciones), si se modificaba (2, aceptado con

modificaciones) o se suprimía el ítem (1, se rechaza). Adicionalmente, se identificó la media, desviación estándar y el rango intercuartílico con la ayuda de la aplicación SPSS. Es importante mencionar que el rango intercuartílico debe ser igual o menor que 1 para su aceptación sin modificaciones, o igual o menor que 2 para ser aceptado con modificaciones y si el ítem muestra su rango intercuartílico mayor a 2, este se rechaza (Barbero et al., 2003). Asimismo, la media debe ser igual o mayor a 1.5 para su aceptación. En este sentido, se identificó que todos los ítems fueron aceptados, sin embargo, hubo algunos en los que se realizaron ciertas modificaciones. 28 ítems fueron aceptados sin modificaciones, mientras que 7 ítems fueron aceptados con modificaciones. Es decir, ningún ítem fue rechazado. Sin embargo, antes de comenzar la prueba piloto se realizaron las modificaciones correspondientes sugeridas por los jueces en el instrumento.

Prueba piloto

Posteriormente, se prosiguió con la aplicación del cuestionario en formato Google Forms en el cual respondieron 181 sujetos. Estos individuos tenían características similares a las de la población en el estudio a desarrollar, siendo sujetos que hayan tomado talleres impartidos dentro del Proyecto Modelo de Activación Lectora. Los participantes en la prueba piloto pertenecen a los planteles COBAY Kanasín y Umán. De esta manera, se realizó una prueba piloto del presente instrumento para su validación.

Los resultados de la prueba piloto demostraron un alfa de Cronbach de .865, lo cual se considera favorable. Sin embargo, se identificó que si se omitía el ítem 27 el alfa de cronbach subía a .938 por lo que se decidió remover dicho ítem, ya que se pretende estar lo más cercano posible al 1. El ítem número 27 sobrepasa el alfa de Cronbach de la prueba. Esto indica que se

puede eliminar y elevaría nuestro alfa de Cronbach, por lo que se eliminó dicho ítem (véase tabla 6).

Tabla 6

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.938	34

Fuente: Elaboración propia

La encuesta de satisfacción fue creada en la aplicación Google docs. Adicionalmente, esta fue aplicada por medio de la misma plataforma en la modalidad virtual.

Procedimiento de recolección de datos

En el presente estudio, se tomó en cuenta un procedimiento para la colecta de los datos. En este sentido, primeramente, se realizó un consentimiento informado el cual fue entregado a los participantes en el presente estudio. Posteriormente, se prosiguió por contactar a los participantes para la contestación del cuestionario por medio de Google Forms. Posteriormente, se obtuvieron los resultados del cuestionario, por lo que se recurrió a utilizar la aplicación SPSS. Después, se realizó el análisis estadístico-descriptivos y prueba de hipótesis. De acuerdo con los objetivos de la presente investigación, se calcularon frecuencias medias, de tendencia y variabilidad. A continuación, se presentan los pasos que se siguieron para la recolección de la información.

1. Transferencia de resultados a SPSS
2. Análisis de estadísticos descriptivos
3. Cálculo de frecuencias mediadas de tendencia y variabilidad

Grupo de enfoque

La información de la encuesta de satisfacción se trianguló con grupos de enfoque para describir los apartados específicos planteados en la encuesta de satisfacción. Krueger & Casey (2015) mencionan que se utilizan grupos de enfoque en caso de que el investigador necesite revelar información o detalles en específico de datos cuantitativos previamente recabados, en este sentido la satisfacción del sujeto. Así mismo, mencionan que se realizan grupos de enfoque para identificar percepciones acerca del servicio, programa o evento en donde se denotan diferencias en grupos o categorías de personas, y que pueden ser utilizados tanto en estudios cualitativos como cuantitativos. De esta manera, se realizó un análisis de contenido en los grupos de enfoque tomando como referencia los indicadores específicos en la encuesta de satisfacción. Se realizarán grupos de enfoque con los aspectos a valorar en el Diplomado de Fomento y Activación Lectora.

Se realizaron seis grupos de enfoque usando diseño de categoría múltiple en donde 2 grupos serán para bibliotecarios y orientadores, 1 para docentes del sistema media superior UNACAR, 1 para docentes del sistema media superior UNACAM y 2 para docentes de los planteles COBAY. Cada grupo contó con 3 a 6 participantes dependiendo de las características anteriormente mencionadas de los sujetos. Dichos grupos se realizarán por medio de la aplicación virtual Zoom debido a que los participantes se encuentran en zonas geográficas diferentes.

Validación guía de preguntas

Para la validación del instrumento utilizado en el grupo de enfoque se realizó el juicio de expertos el cual se refiere a un grupo de expertos, académicos y/o profesores capacitados del tema valoren el instrumento de acuerdo con sus conocimientos, competencia, experiencia y

experticia. La guía de preguntas (vea anexo 3) para el grupo de enfoque se sometió a tres jueces expertos en materia de educación y metodología de la investigación. Después de la retroalimentación de los jueces, la guía de preguntas se modificó de acuerdo a las circunstancias específicas que competían. Se contó con la colaboración de la Universidad Autónoma del Carmen para la validación del instrumento como parte de las actividades durante la estancia de verano de investigación en junio-julio 2022.

Para la realización de la guía de preguntas para el grupo de enfoque, se siguieron los pasos que propone Krueger y Casey, (2015) en donde primeramente se hace una lluvia de ideas, después se secuencian las preguntas, paso siguiente se examinan las preguntas para identificar preguntas claves, seguidamente se estima el tiempo para cada pregunta, luego se pide retroalimentación de otros, se revisan y modifican las preguntas y finalmente se prueban las preguntas (véase gráfico 5).

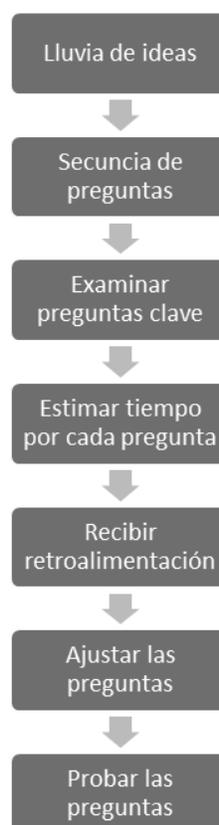


Gráfico 5. Fuente: elaboración propia a partir de Krueger y Casey (2015)

Se desarrollaron preguntas abiertas. De acuerdo con Jespersen (1933) las preguntas “x” son preguntas abiertas que involucran el cual, donde o quien, y se diferencian de las preguntas cerradas (si/no) (Gubrium et al., 2012). Se utilizó el tipo de preguntas “x” dado a los propósitos de la presente investigación.

Adicionalmente, la guía de preguntas fue evaluada por el asesor de la investigación, así como por un asesor externo durante la estancia de investigación en la Universidad Autónoma del Carmen, así como su respectiva validación por juicio de expertos, ya que se intenta describir la percepción.

Procedimientos de desarrollo de la investigación

1. Revisión de estudios, libros, artículos y ponencias en el área a investigar.
2. Diseño de instrumentos en las siguientes fases:
 - a) Identificar instrumentos validados anteriormente relacionados con el tema de estudio
 - b) Análisis profundo de los instrumentos, identificando aparados, ítems y formas de posibles respuestas
 - c) Elaboración de borrador de instrumentos
 - d) Revisión de borrador por el asesor del estudio
 - e) Prueba piloto y validez de instrumento mediante el análisis de jueces expertos
 - f) Diseño de la versión oficial en donde se realizaron las modificaciones sugeridas
3. Técnicas de recolección de información

Se elaboró un calendario para la secuencia de las actividades
4. Análisis de datos

En la siguiente etapa, se codificaron los datos y los análisis descriptivos correspondientes en el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 24 para Windows. Los cuales se abordaron mediante estadísticos descriptivos. El grado de percepción del diplomado de fomento y activación lectora se define operacionalmente como la suma de todos los reactivos y se establece un indicador de 0 a 100, tomando en cuenta tres niveles: si la puntuación es menor a 91, se considera baja, si la puntuación es entre 92 y 93 es media y si la puntuación es mayor a 94 el nivel es alto. Adicionalmente, se utilizó la prueba U de Man-Whitney dado a que la muestra en el presente estudio no muestra una distribución normal paramétrica ya que la mayoría de los participantes en el estudio no muestran un rango de edad similar, ni una sociodemografía similar, y se busca identificar si existen diferencias en la satisfacción del diplomado en relación al sexo del participante.

En cuestión al grupo de enfoque, la información obtenida fue debidamente transcrita para el análisis de contenido tomando como referencia la encuesta de satisfacción. De esta manera, se analizarán las percepciones de los profesores en el Diplomado de Fomento y Activación Lectora. Para el análisis de datos se siguieron siete pasos según Martínez (2004). A continuación, se presenta un gráfico con el análisis de datos explicado previamente (Gráfico 6).

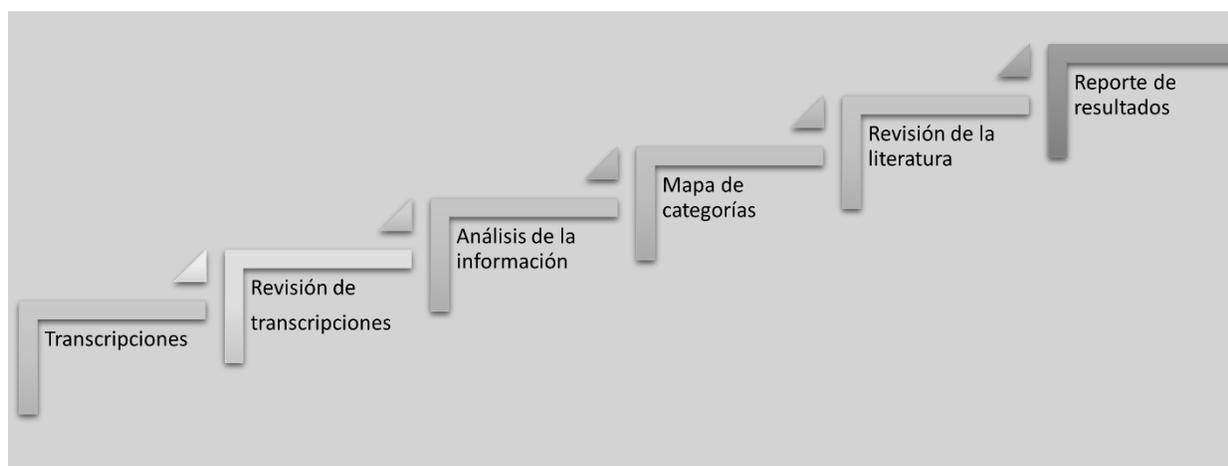


Gráfico 6. Fuente: Elaboración propia

Aspectos éticos

Tomando en cuenta los 22 estándares de ética propuestos en el código de ética de la AERA (2011), todos relevantes para emplearlos en el actuar de investigación, se toman dos de ellos específicamente, ya que son relevantes para la investigación a estudiar.

Primeramente, partiremos del estándar número uno; los estándares científicos, escolares y profesionales, el cual propone que los investigadores educacionales deben integrarse a los más altos estándares posibles que sean razonables y responsables en su trabajo, docencia, práctica y actividades de servicio. Al igual que se basan en el conocimiento científico, académico y profesional con honestidad e integridad.

Segundo, el estándar número seis; no discriminación, explica que los investigadores educativos no se relacionan con asuntos de discriminación basada en razas, etnicidad, cultura, nacionalidad, género, orientación sexual, identidad de género, edad, religión, lenguaje, condiciones de salud, discapacidad, estatus socioeconómico, estado civil, estado parental o cualquier otra situación descrita por la ley.

Estos principios fueron aplicados en la tesis ya que en la presente investigación se tuvo un sentido de no discriminación. Adicionalmente, la investigadora realizó todos los procedimientos metodológicos de manera honesta y responsable con el fin de que el estudio sea lo más acercado a la realidad posible.

Capítulo 4

Resultados

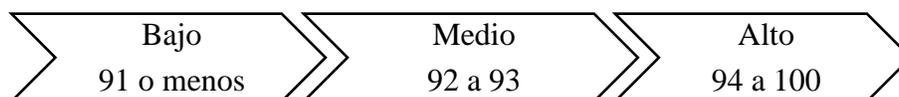
En este capítulo se presentan los resultados obtenidos con base en los datos previamente recolectados para fines del estudio de los cuales se realizaron los análisis estadísticos correspondientes como lo son el análisis de frecuencias y porcentajes, el cálculo del indicador promedio para determinar el grado de satisfacción de los participantes en la investigación y la comparación de las variables sociodemográficas a través de las pruebas U de Mann-Whitney y Kruskal Wallis. A continuación, se presenta el grado de satisfacción con el objetivo, la estructura y el contenido del diplomado, así como los factores que afectan dicha satisfacción.

Grado de satisfacción en el diplomado

El grado de satisfacción de los participantes acerca del Diplomado de Fomento y Activación Lectora se definió estadísticamente como el promedio de todos los reactivos del instrumento, de este promedio se elaboró un indicador de promedio de 1 al 100 para facilitar la interpretación la cual se definió de la siguiente manera (véase figura 2).

Figura 2

Grado de satisfacción en diplomado



Fuente: Elaboración propia.

Si la puntuación del indicador promedio era menos de 91, el resultado indicaría un nivel bajo, si iba del 92 al 93 un nivel medio y si se encontraba entre el 94 y el 100 un nivel alto.

La media del grado de satisfacción fue de 92.8 por lo que si el puntaje es de 92 a 93 se considera medio, menor de 91 bajo, y si es arriba de 94 se considera alto (gráfico 7).

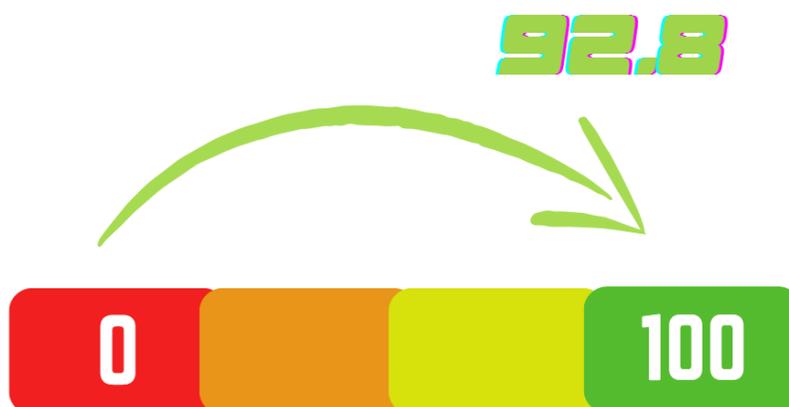


Gráfico 7. Grado de satisfacción general en diplomado Fuente: Elaboración propia

Análisis de frecuencias y porcentajes de la categoría objetivo del diplomado

A continuación, se presenta el análisis de frecuencias y porcentajes de las respuestas dadas por los participantes sobre los aspectos referentes al objetivo del diplomado de fomento y activación lectora (véase tabla 7).

Tabla 7

Análisis de frecuencias y porcentajes del indicador objetivo

Indicador objetivo	Totalmente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	Neutral F %	De acuerdo F %	Totalmente de acuerdo F %
1. Fue expuesto con claridad.	0 0%	0 0%	2 6.7%	4 13.3%	24 80%
2. Se fundamenta en una temática de relevancia actual.	0 0%	0 0%	2 6.7%	3 10%	25 83%
3. Fue alcanzado al finalizar el diplomado.	0 0%	0 0%	1 3.3%	6 20%	23 76.7%

Fuente: Elaboración propia

Del análisis anterior, se puede observar en la tabla que de los tres ítems planteados en el indicador objetivo ninguno presentó algún porcentaje o frecuencia en las respuestas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo por lo que se demuestra que no existen áreas de mejora

significativas en este indicador. Asimismo, se identifica que el ítem 2 fue el más alto valorado por los participantes en el indicador objetivo el cual obtuvo un 83%. Respecto al grado de satisfacción de los participantes respecto al indicador objetivo, esta tuvo una media de 94.7 lo cual indica un alto grado de satisfacción.

Se continuo con el análisis de los grupos de enfoque en donde se presentan algunos de los comentarios positivos de los participantes en la siguiente tabla, así como los comentarios negativos respecto al indicador objetivo (véase tabla 8).

Tabla 8

Comentarios positivos y negativos en tanto el indicador objetivo

Comentarios positivos en tanto objetivo	Comentarios negativos en tanto objetivo
<p>Participante 11: “Para mí me sirvió muchísimo de actualización, de quitarme esa esa esa parte tradicional que a lo mejor es él tenía y con esto bueno se me abrió otros mundos y hasta lo sentía... así como que un permiso a mí misma permite te cuenta o sea permite probar esto no es malo, o sea, no es malo, al contrario, es que pues eso es lo que traen los nuevos jóvenes nuestros estudiantes.”</p> <p>Participante 5: “Las reglas del juego que las desde el principio las puntualizaron.”</p> <p>Participante 8: “Entonces me llevo mucho eso es aparte no de aplicar lo que ya tenía más lo que ahora aprendí, y si reitera igual coincido con la maestra alba la parte tecnológica y esas formas en como ahora los muchachos leen y cómo podemos también trabajar con ellos estos otros aspectos.”</p>	<p>Participante 10: “Y si fue al menos en lo personal fue así como que un shock un choque no, porque ya tenía mis ideas de lo que es la comprensión lectora de cómo deben ser las actividades, y viene gente nueva porque la verdad son nuevas generaciones que tienen mucha experiencia y que se han formado en esa área.”</p>

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar los participantes atribuyen el objetivo del espacio de formación continua a un sentido de actualización. Adicionalmente, se muestra que este diplomado puede ser algo impactante dado a que presenta un cambio en la persona en tanto prácticas y creencias en torno a la concepción de la lectura y su enseñanza-aprendizaje. Dichos comentarios complementan el alto grado de satisfacción obtenido del indicador objetivo del diplomado. De esta manera, se realizó un análisis de frecuencia palabras en tanto a los comentarios del indicador objetivo por medio de la aplicación Voyant Tools. A continuación, se presenta un gráfico que muestra las palabras con mayor frecuencia en tanto al indicador objetivo (véase figura 3).

Figura 3

Palabras asociadas al indicador objetivo



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la figura, algunas de las palabras con mayor frecuencia son aprendí, literatura, activación, actualización y muchachos. Así mismo, se observan palabras que suelen ser repetitivas, en este caso, que utilizan el mismo lexema y cambian su sufijo, por ejemplo; lectura, lector, lectora y leer.

Análisis de frecuencias y porcentajes de la categoría estructura del diplomado

La estructura del diplomado se conforma por tres indicadores de los cuales facilitadores, horario y material forman parte. Primeramente, se presenta el análisis de frecuencias y porcentajes de las respuestas dadas por los participantes sobre los aspectos referentes al indicador facilitador del diplomado de fomento y activación lectora (véase tabla 9).

Tabla 9

Análisis de frecuencias y porcentajes del indicador facilitador

Indicador facilitador	Totalmente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	Neutral F %	De acuerdo F %	Totalmente de acuerdo F %
1. Demostró dominio del tema.	0 0%	0 0%	1 3.3%	5 16.7%	24 80%
2. Trató con amabilidad a quienes participamos en el diplomado.	0 0%	0 0%	1 3.3%	5 16.7%	24 80%
3. Trató con respeto a quienes participamos en el diplomado.	0 0%	0 0%	1 3.3%	4 13.3%	25 83.3%
4. Explicó con claridad las temáticas abordadas en el diplomado.	0 0%	0 0%	2 6.7%	4 13.3%	24 80%
5. Explicó con claridad las instrucciones de las actividades implementadas en el diplomado.	0 0%	1 3.3%	1 3.3%	7 23.3%	21 70%
6. Resolvió las dudas de quienes participamos en el diplomado.	0 0%	0 0%	1 3.3%	6 20%	23 76.7%
7. Estimuló mi participación en las actividades implementadas en el diplomado.	0 0%	0 0%	1 3.3%	4 13.3%	25 83.3%
8. Fomentó el intercambio de ideas entre quienes participamos en el diplomado.	0 0%	0 0%	1 3.3%	4 13.3%	25 83.3%
9. Inició las sesiones con puntualidad.	0 0%	0 0%	1 3.3%	4 13.3%	25 83.3%
10. Finalizó las sesiones con puntualidad.	0 0%	0 0%	2 6.7%	8 26.7%	20 66.7%

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta al indicador facilitador, se identifica que el ítem 3,7, 8 y 9 fueron los ítems con el más alto porcentaje valorado por los participantes con un 83%, mientras que el más bajo fue el ítem 10 con un 66.7%.

Respecto al grado de satisfacción de los participantes respecto al indicador facilitador, esta obtuvo una media de 94.8 lo cual indica un alto grado de satisfacción. Por lo que se demuestra que no existen áreas de mejora significativas en este indicador. Sin embargo, se realizó el análisis de frecuencias de palabras a través de Voyant Tools para complementar la información recabada respecto al grado de satisfacción del indicador facilitador (véase tabla 10)

Tabla 10

Comentarios positivos y negativos en tanto el indicador facilitador

Comentarios positivos en tanto el facilitador	Comentarios negativos en tanto el facilitador
Participante 25: “Cada uno de sus maestros estuvo con la disposición... de despertar, darnos nuestro tiempo para poder trabajar.”	Participante 25: “Lo único que si era eso igual yo considero que el maestro de la unidad 2 se tardó demasiado en revisar.”
Participante 22: “Los docentes son las estrellas del rock y así que su carácter, su formación, la verdad están súper preparados , sus maestros mis respetos, tolerantes, también muy puntuales. ”	Participante 26: “Un maestro en especial que sí se tardó mucho muchísimo en darnos retro la retroalimentación que no sabíamos a ciencia cierta qué pasó si pasamos y le llegó el correo si no llego que sería lo único para mí en lo personal sería la única si mejora que podrían hacer.”
Participante 24: Las fortalezas que no había mencionado de verdad que esta disposición de los de los docentes que nos impartieron en nuestros instructores esta amabilidad, esta retroalimentación que nos daban entre los docentes nosotros nos hacía sentir bien no este me hizo sentir cómoda.”	Participante 27: “Hubo maestros que sí se tardaron mucho en cuanto a la retroalimentación entonces sería nada más esa cuestión.”

Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la tabla anterior los participantes del diplomado atribuyeron el indicador facilitador como una de las fortalezas del espacio de formación continua, en donde el aspecto de la retroalimentación fue fundamental en esta cuestión. Asimismo, se identifica que los participantes llaman a los encargados de impartir el diplomado de diferentes maneras como; instructores, asesores, maestros, docentes y facilitadores. A continuación, se presenta el gráfico que muestra el análisis de frecuencia de palabras del indicador facilitador (véase figura 4).

Figura 4

Palabras asociadas al indicador facilitador



Fuente: Elaboración propia.

Se identifica en la figura anterior los sinónimos que se asocian con la palabra facilitador como; maestros, docentes, instructores e incluso estrellas. Asimismo, se identifican adjetivos que describen a los facilitadores como preparados, tolerantes y motivados. Adicionalmente, se observan sustantivos como disposición, dinámica y experiencia que se relacionan en cierta

manera a los adjetivos que describen a los facilitadores en cuanto a sus características, valores y aptitudes.

Se continúa con el análisis del siguiente indicador que forma parte de la estructura del diplomado; horario. A continuación, se presenta el análisis de frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en cuestión al indicador horario (véase tabla 11).

Tabla 11

Análisis de frecuencias y porcentajes del indicador horario

Indicador horario	Totalmente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	Neutral F %	De acuerdo F %	Totalmente de acuerdo F %
1. El día asignado a las sesiones se ajustó a mis necesidades.	0 0%	3 10%	5 16.7%	6 20%	16 53.3%
2. La hora asignada a las sesiones se ajustó a mis necesidades	0 0%	3 10%	5 16.7%	8 26.7%	14 46%
3. El tiempo de las sesiones fue suficiente para alcanzar el objetivo	0 0%	1 3.3%	1 3.3%	11 36.7%	17 56.7%

Como se muestra en la tabla se identifica que el ítem tres tuvo un porcentaje de 56.7% el cual se considera el más alto. De igual manera, se observa que de los tres ítems planteados en el indicador horario dos de ellos presentaron un porcentaje del 10% en desacuerdo, aunque no son significativas, se observa un área a mejorar.

El grado de satisfacción de los participantes respecto al horario se valoró con un 84.8, lo cual indica un bajo grado de satisfacción en comparación a la media del grado de satisfacción en general. A continuación, se presenta el análisis de los grupos de enfoque con el fin de realizar el conteo de palabras (véase tabla 12).

Tabla 12

Comentarios positivos y negativos en tanto el indicador horario

Comentarios positivos en tanto el horario	Comentarios negativos en tanto el horario
<p>Participante 3: “Al principio dije dios mío cuánto me voy a tardar en este diplomado y ahora que ya solo estoy a 2 sábados... digo; ya se acabó... o sea fue como que no... no lo vi pasar porque me fue envolviendo.”</p>	<p>Participante 19: “Bueno antes que nada de verdad que sí ha sido un esfuerzo. Realmente estar todos los sábados de 8 de la mañana a una de la tarde es escuchando este diplomado. Sin embargo, a pesar de del tiempo que una primera instancia a mí me parecía muchas horas frente a un dispositivo.”</p>
<p>Participante 22: “Hasta las horas que tuvimos fueron positivas, repito se veían muchas sí, pero pasa el momento y cuando viene a dar ya pasó el tiempo porque han sido muy amena.”</p>	<p>Participante 28: “La verdad fue un reto, yo tengo que ser sincera que a mitad del diplomado estuve a punto de dejarlo, porque, así como decía, el horario, ¿No? Pues prácticamente sólo teníamos un día de descanso.”</p>
<p>Participante 18: “La otra parte sino el hecho de que fuera una vez a la semana pues éste daba gusto.”</p>	<p>Participante 7: “El tiempo que quedábamos para mí sí es muy pesado ok si esto si sé que es diplomado sí sé qué bueno hay tiempos y se estructuran para desarrollarse para la renuncia en ese tiempo, pero sí lo considero para mí pesado estar de frente a la computadora.”</p>
<p>Participante 16: “De a pesar de que fueron tantas horas de cada sábado realmente pasaban tan rápidos.”</p>	<p>Participante 30: “Yo creo que lo hubiera disfrutado más si fuera en un horario laboral porque estoy en mi entorno estoy en mi cubículo es no tengo ni un distractor.”</p>

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de las palabras que destacan se encuentran sábados, sábado, horas, horario, distractor, semestre, esfuerzo, descanso, cómodo, entre otras. Se realizó un análisis de frecuencias de las palabras por medio de la aplicación Voyant Tools y se encontró los siguiente (véase figura 5).

Finalmente, se realiza el análisis de frecuencias del último indicador en lo que respecta a la estructura del diplomado; el indicador material. A continuación, se presenta una tabla con el análisis de frecuencias y porcentajes del indicador material (véase tabla 13).

Tabla 13

Análisis de frecuencias y porcentajes del indicador material

Indicador material	Totalmente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	Neutral F %	De acuerdo F %	Totalmente de acuerdo F %
1. Se dispuso del equipo tecnológico adecuado para el desarrollo del diplomado.	0 0%	0 0%	1 3.3%	6 20%	23 76.7%
2. Fue claro para comprender la temática tratada.	0 0%	0 0%	1 3.3%	4 13.3%	25 83.3%
3. Fue suficiente para comprender la temática tratada.	0 0%	0 0%	1 3.3%	4 13.3%	25 83.3%
4. Atrajo mi atención.	0 0%	0 0%	2 6.7%	3 10%	25 83.3%
5. Poseía el tamaño adecuado para favorecer su visibilidad.	0 0%	1 3.3%	1 3.3%	5 16.7%	24 80%
6. Poseía el color adecuado para favorecer su visibilidad.	0 0%	0 0%	1 3.3%	5 16.7%	24 80%
7. Estaba listo desde el comienzo de cada sesión.	0 0%	0 0%	1 3.3%	6 20%	23 76.7%

Fuente: Elaboración propia.

Del análisis anterior, se puede observar en la tabla que de los siete ítems planteados en el indicador material ninguno presentó algún porcentaje o frecuencia en las respuestas totalmente en desacuerdo. Por otra parte, el ítem dos, tres y cuatro presentaron el mayor porcentaje con un 83.3%.

Respecto al grado de satisfacción de los participantes respecto al indicador objetivo, esta obtuvo una media de 95.2 lo cual indica un alto grado de satisfacción. Se continuó con el análisis de los grupos de enfoque en donde se presentan algunos de los comentarios positivos de los participantes, así como los comentarios negativos respecto al indicador material (véase tabla 14).

Tabla 14

Comentarios positivos y negativos en tanto el indicador material

Comentarios positivos del indicador material	Comentarios negativos del indicador material
Participante 27: “Aunque sí estuvimos prácticamente trabajando un año en zoom con los alumnos pues debo aceptar que el trabajo que yo realizaba era muy básico, o sea tal cual conectarme, explicar, compartir pantalla, y con el diplomado pues me pude dar cuenta que se puede trabajar en equipos, puedes crear los grupos que no sabía que se creaban en zoom , que puedes pedirles un trabajo en el transcurso de la sesión.”	Participante 13: “Realmente el aspecto de presencial que hubiera sido mucho más dinámico la experiencia porque como les había comentado en línea es muy complicada no a pesar de que estamos adaptados a la tecnología él solo escucharnos y no vernos pues es más más complicado.”
Participante 3: “Los materiales también el material que presentaban que aportaba era atractivo de acuerdo a lo que vimos.”	Participante 5: “Que se ofrezca de manera presencial... porque se dificulta la parte tecnológica. ”

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de los comentarios positivos destacan las palabras zoom, grupos, atractivo, digitales, micrófono, fortalezas y visual las cuales se relacionan directamente con el material

utilizado en el aspecto tecnológico del diplomado. Por otra parte, se observan las palabras presencial y tecnológica dentro de los comentarios negativos, que de igual manera se refieren al aspecto tecnológico del diplomado y a su vez representan un reto para los participantes. Se realizó el análisis de frecuencia de palabras que se muestra en la siguiente figura 6.

Figura 6

Palabras asociadas con el indicador material



Fuente: Elaboración propia.

Del conteo de palabras, se identificó que dos de las palabras más frecuentes (zoom y presencial) hacían alusión a la modalidad virtual en la que se desarrolló el diplomado en la que algunos de los participantes catalogaron esta como fortaleza, así como un área de oportunidad. Asimismo, se identificó que la palabra equipo fue muy frecuente dentro de este indicador, ya que a los participantes les sorprendió el poder formar equipos y trabajar de manera colaborativa a través de la virtualidad, algo que a su vez describen como nuevo. En cuanto a la estructura del

diplomado en lo que respecta al facilitador, horario, así como los materiales utilizados se presenta el correspondiente análisis en la siguiente tabla. (véase tabla 15).

Tabla 15

Grado de satisfacción de la estructura del diplomado

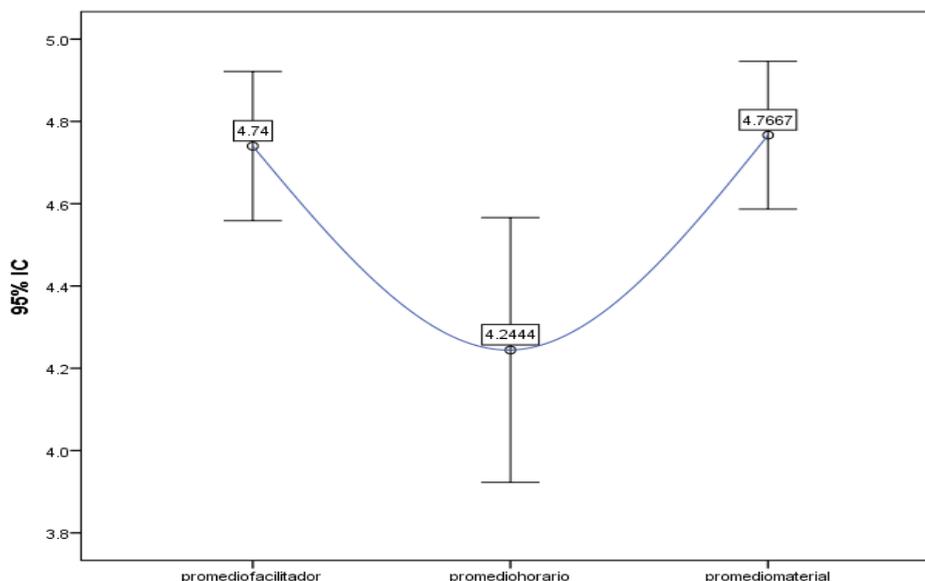
Estructura	Mínimo	Máximo	Media	Porcentaje de grado de satisfacción	Desviación típica
Promedio Facilitador	3	5	4.7400	94.8	.48537
Promedio Horario	2	5	4.2444	84.8	.86185
Promedio Material	3	5	4.7667	95.3	.48115

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la siguiente tabla el indicador material fue el más alto con un 95.3 teniendo una desviación estándar de .48115. En lo que respecta al indicador horario este fue el más bajo en cuanto a la estructura del diplomado con un 84.8 y una desviación estándar de .86185. A continuación, se presenta una gráfica de barras de error con los tres indicadores que conforman la estructura del diplomado (véase figura 7).

Figura 7

Barras de error respecto a la estructura del diplomado



Nota. En la figura se muestra la abreviatura IC lo cual representa el intervalo de confianza.

En la figura anterior se muestran los tres indicadores de la categoría estructura del diplomado en la que se encuentran el indicador facilitador, horario y material. Como se puede observar el indicador horario tiene el más bajo grado de satisfacción (4.2444) lo cual equivale a un 84.8 y mayor desviación típica .86185. Por otra parte, el indicador material es el que demuestra un mayor grado de satisfacción (4.7667) lo cual equivale a un 95.3 en lo que respecta a la estructura del diplomado y la supera por .0267 al indicador facilitador.

Análisis de frecuencias y porcentajes de la categoría contenido del diplomado

La categoría de contenido está conformada por dos indicadores; temática y actividades. En la siguiente tabla, se presenta el análisis de frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas por los participantes en el Diplomado de Fomento y Activación Lectora respecto el indicador temática (véase tabla 16).

Tabla 16

Análisis de frecuencias y porcentajes del indicador temática

Indicador temática	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	F	F	F	F	F
	%	%	%	%	%
1. Resultó de mi interés.	0	0	1	6	23
	0%	0%	3.3%	20%	76.7%
2. Contribuyó a mi formación continua.	0	0	1	5	24
	0%	0%	3.3%	16.7%	80%
3. Atendió a las necesidades de mi contexto escolar.	0	0	1	6	23
	0%	0%	3.3%	20%	76.7%
4. Me ayudó a actualizarme respecto a las nuevas modalidades y tendencias de la lectura en la red.	0	0	1	4	25
	0%	0%	3.3%	13.3%	83.3%
5. Me permitió conocer estrategias actuales de lectoescritura desde una gestión cultural.	0	1	1	4	25
	0%	3.3%	3.3%	13.3%	83.3%

Fuente: Elaboración propia.

Del análisis anterior, se puede observar en la tabla que de los cinco ítems planteados en el indicador temática que el más bajo porcentaje fue de 3.3% en desacuerdo en el ítem 5. Por otra parte, el ítem que presento mayor porcentaje y frecuencia fue el 4 y 5 con un 83.3% los cuales son ítems que se refieren a la actualización de estrategias y nuevas modalidades de la lectoescritura.

Respecto al grado de satisfacción de los participantes respecto al indicador objetivo, esta se valoró con un 95.2 lo cual indica un alto grado de satisfacción. Se continuó con el análisis de los grupos de enfoque en donde se presentan algunos de los comentarios positivos de los participantes en la siguiente tabla, así como los comentarios negativos respecto al indicador temática (véase tabla 17).

Tabla 17

Comentarios positivos y negativos en tanto el indicador temática

Comentarios positivos del indicador temática	Comentarios negativos del indicador temática
Participante 12: “Inmersos en el universo de lo que se estaba hablando ¿no? era un universo temático.”	Participante 4: “Por ahí hubo un módulo que si me canso un poquito... esa parte ¿no? pero de ahí fuera las dinámicas... las lecturas ahí con los cómics y otras partes hay tecnológicas que nos comentaron...”
Participante 26: “Y lo más importante que nos han situado en un contexto actual acordé a la tecnología con dinámicas y estrategias que son tan sencillas que a lo mejor algunos ya las usábamos a lo largo de nuestras sesiones y no le habíamos tomado esa importancia.”	Participante 18: “Sí me asusté un poquito al principio la verdad, cuando dijeron proyecto final, y yo no domino el área de literatura, yo estoy aprendiendo aquí, era muy diferente, pero bueno aquí con mis compañeros de equipo que sí más o menos tenían otra idea

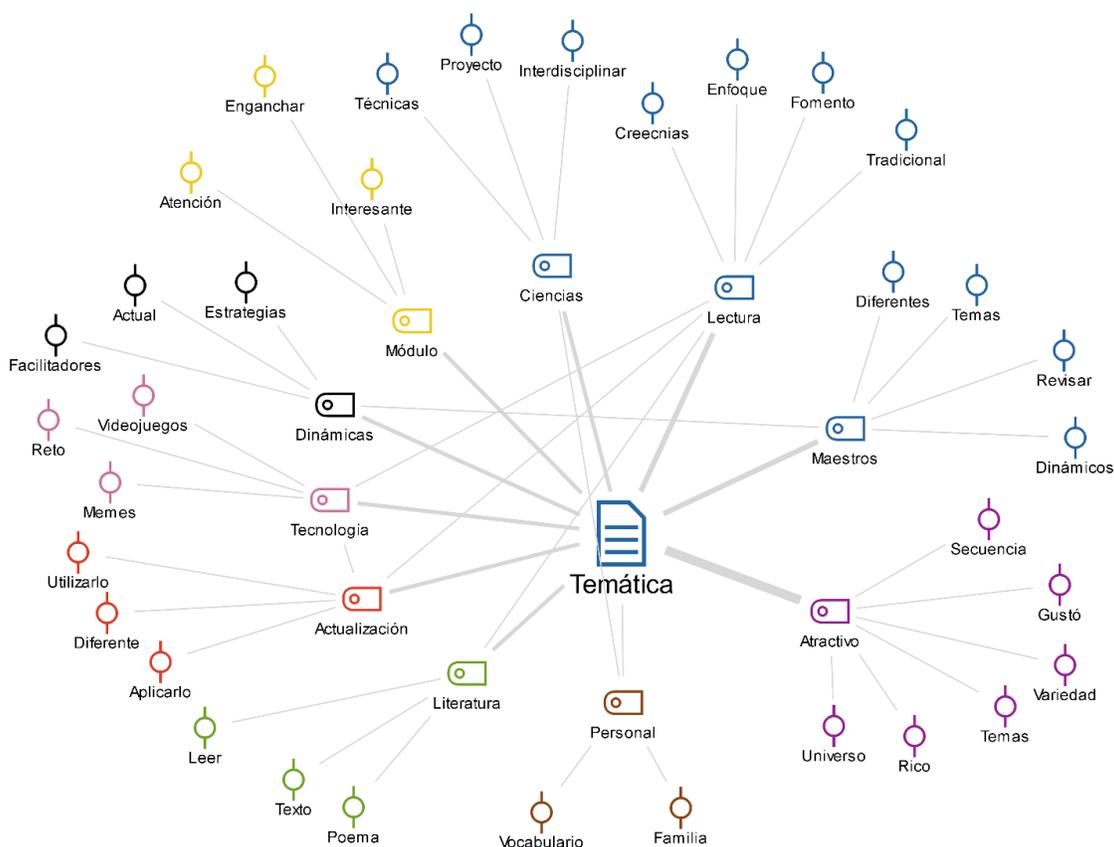
Elaboración propia

Se identifica la palabra tecnología tanto en los comentarios positivos como negativos del indicador temática. Asimismo, se perciben palabras como universo, dinámicas, personal y

actualización dentro de los comentarios positivos. A continuación, se muestra en la siguiente figura las palabras con mayor frecuencia (véase figura 8).

Figura 8

Palabras asociadas con el indicador temática



Fuente: Elaboración propia.

Del análisis anterior se identifican las palabras actualización, maestros, dinámica, lectura, tecnología, modulo, personal, área, ciencias y literatura. Algunos de los verbos que se identifican son tomar, utilizar, gustar, usar, aplicar, trabajar que se referían al indicador temática. Asimismo, se observan sustantivos como memes, poema y videojuegos que fueron temas utilizados dentro de las sesiones durante el diplomado. Adicionalmente, se muestran palabras en su singular y plural como; diferente y diferentes, así como sinónimos que hacen referencia a las palabras anteriores como variedad. En lo que respecta al indicador actividades, mismo que forma parte del

contenido del diplomado se realizó el correspondiente análisis de frecuencias y porcentajes de las respuestas dadas por los participantes (véase tabla 18).

Tabla 18

Análisis de frecuencias y porcentajes del indicador actividades

Indicador actividades	Totalmente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	Neutral F %	De acuerdo F %	Totalmente de acuerdo F %
1. Estuvieron encaminadas a alcanzar el objetivo del diplomado.	0 0%	2 6.7%	2 6.7%	5 16.7%	21 70%
2. Fueron acordes a mi edad.	0 0%	2 6.7%	2 6.7%	5 16.7%	21 70%
3. Generaron un rol activo entre quienes participamos en el diplomado.	0 0%	2 6.7%	2 6.7%	6 20%	18 66%
4. Dispusieron de un tiempo suficiente para su desarrollo.	1 3.3%	2 6.7%	2 6.7%	7 23.3%	18 60%
5. Fomentaron mi gusto hacia la lectura.	0 0%	2 6.7%	1 3.3%	5 16.7%	22 73.3%
6. Fortalecieron mi pensamiento crítico.	0 0%	2 6.7%	1 3.3%	4 13.3%	23 76.7%
7. Fortalecieron mi creatividad.	0 0%	2 6.7%	1 3.3%	5 16.7%	22 73.3%
8. Me permitieron reflexionar acerca de la importancia de la lectura en el ámbito personal.	0 0%	2 6.7%	1 3.3%	6 20%	21 70%
9. Me permitieron reflexionar acerca de la importancia de la lectura en el ámbito profesional.	0 0%	2 6.7%	1 3.3%	6 20%	21 70%
10. Crearon un espacio cómodo para la discusión en torno a las áreas de lectura y escritura.	0 0%	2 6.7%	1 3.3%	5 16.7%	22 73.3%
11. Me permitieron conocer las visiones y perspectivas de mis compañeros desde un trabajo colaborativo.	0 0%	2 6.7%	2 6.7%	5 16.7%	21 70%

Fuente: Elaboración propia.

Se puede localizar en la tabla que el ítem más alto valorado por los participantes fue el seis con un 76.7% el cual se refiere al desarrollo del sentido crítico a partir de las actividades. En cuestión al ítem más bajo valorado se identifica el número cuatro, el cual se refiere a la cuestión del tiempo de las actividades. Adicionalmente, se identifica que este mismo ítem (4) muestra el menor porcentaje (60%) en tanto a totalmente de acuerdo. Por lo cual, la cuestión del tiempo sigue mostrando en los resultados un área para mejorar.

Respecto al grado de satisfacción de los participantes respecto al indicador actividades, esta se valoró con un 90.2 lo cual indica un bajo grado de satisfacción en comparación a la media del grado de satisfacción en todos los indicadores. Adicionalmente, se realizó un análisis de los grupos de enfoque en donde se presentan algunos de los comentarios positivos de los participantes en la siguiente tabla, así como los comentarios negativos respecto al indicador objetivo (véase tabla 19).

Tabla 19

Comentarios positivos y negativos en tanto el indicador actividades

Comentarios positivos de actividades	Comentarios negativos de actividades
Participante 10: “Nos han dado nuevas estrategias el escuchar también a nuestros compañeros con sus quehaceres también en sus instituciones toda esa parte nos ha ayudado en respecto a mí para poder ir actualizando.”	Participante 25: “El hecho de que cuando se vaya a trabajar en equipos sí tratar de buscar y hacerlo más ágil porque entendemos que el número de personas que se conectaron es fue bastante amplio... eh, sí cuidar ese aspecto porque también dejan a los equipos mucho tiempo solos...”
Participante 20: “Rescató un poquito mi gusto por la lectura me gustaba antes leer lo que son libros, pero luego empezamos con clases... y que empiece a leer lo que me gusta luego no me da tiempo”	Participante 11: “Yo no estoy tan familiarizada con el zoom dónde estamos ya sabes... no estamos tan familiarizados.”

Fuente: Elaboración propia.

Del análisis inductivo que se realizó en los grupos de enfoque en tanto el indicador actividades, se identificaron palabras como compañeros, gusto, estrategias, vínculos y amistad dentro de los comentarios positivos. Por otro lado, se observa palabras como equipo, proyectos, buscar y comunidad dentro de los comentarios negativos. Asimismo, se identifica que la palabra estrategias se encuentra dentro de los comentarios positivos tanto como negativos. Del siguiente análisis de los grupos de enfoque, se continuo con el análisis de frecuencias de palabras en la aplicación Voyant Tools que se muestra en la siguiente figura (véase figura 9).

Figura 9

Palabras asociadas con el indicador actividades



Fuente: Elaboración propia.

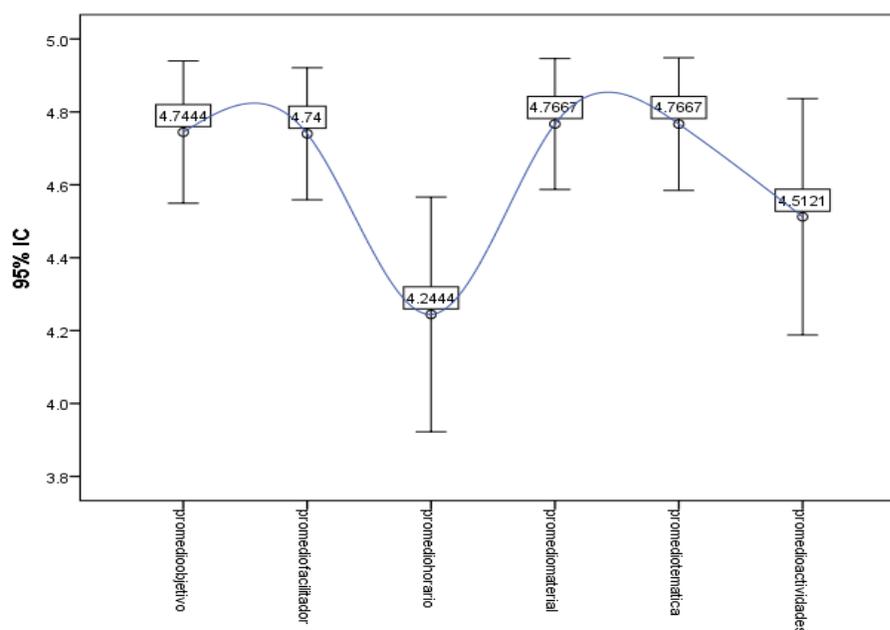
Se identifica en la figura que las palabras actividades, compañeros y equipos son las que tienen mayor frecuencia. Adicionalmente, se observan grupos de palabras que se asocian con equipo, por ejemplo; comunidad, compañeros, miembros, vínculos, personas, equipos. Asimismo, se muestran verbos como buscar, producir, retomar, promover, incluir, volver, revisar que se asocian con el indicador actividades.

Grado de satisfacción general

En la siguiente figura se muestran los seis indicadores que conforman la encuesta en donde se muestran las medias de los indicadores objetivo, facilitador, horario, material, temática y actividades (véase figura 10).

Figura 10

Barras de error de grado de satisfacción general del diplomado



Nota. En la figura se muestra la abreviatura IC lo cual representa el intervalo de confianza.

En general, los participantes en el Diplomado de Fomento y Activación Lectora valoraron este mayormente con un alto grado de satisfacción en todas las áreas. Sin embargo, se muestra en la figura como la curva cae en el indicador horario siendo así el más bajo valorado en cuanto a satisfacción por los participantes. Como se puede observar el indicador horario tiene la media más baja (4.2444) lo cual equivale a un 84.8 grado de satisfacción. Por otra parte, el indicador

temática y material muestran el más alto grado de valoración por los participantes (4.7667) siendo este un 95.3 de grado de satisfacción.

Factores que influyen en la satisfacción del diplomado

A continuación, se presenta el análisis comparativo de la variable sexo con el grado de satisfacción en el Diplomado de Fomento y Activación Lectora. La hipótesis alternativa plantea que existen diferencias en el grado de satisfacción de hombres y mujeres, mientras que la hipótesis nula estipula que no existen diferencias en la satisfacción de hombres y mujeres. Se utiliza una prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes ya que la muestra no tiene normalidad y es no probabilística (véase tabla 20).

Tabla 20

Análisis de la variable sexo

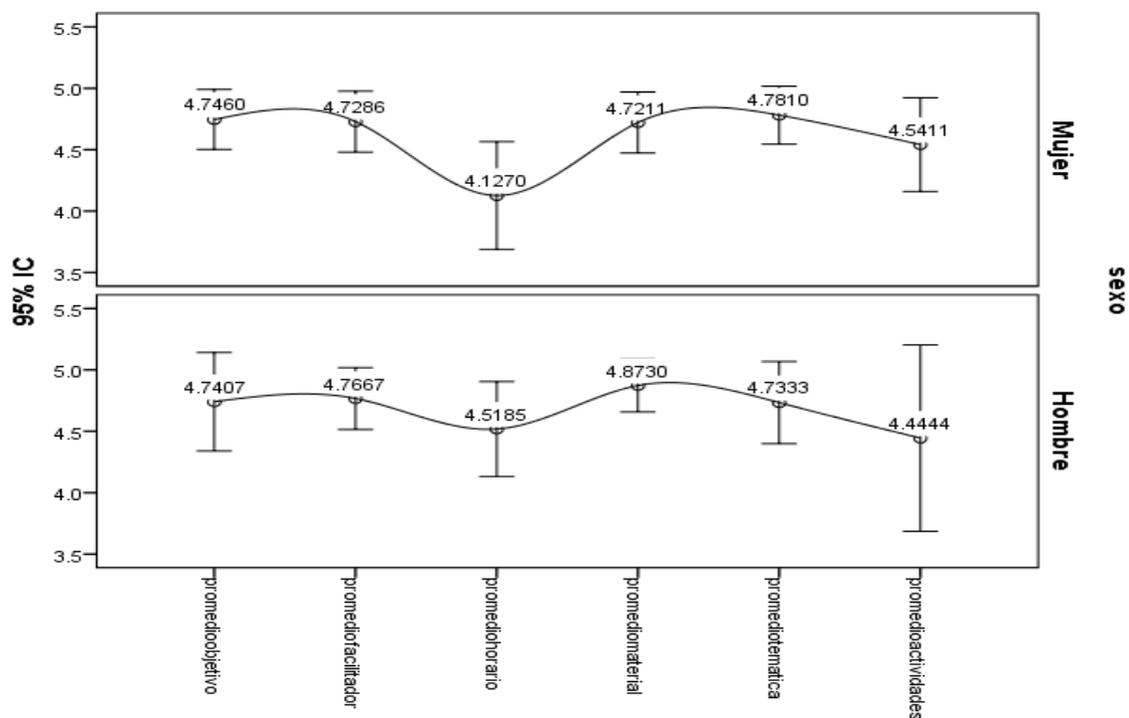
	Sexo	Media	<i>p</i>	U	Gl	De
Grado de satisfacción	Mujer	4.63	.278	.161	28	1.60950
	Hombre	4.66				1.56347

Elaboración propia

Como se muestra en la tabla, no se denota una significancia, por lo que se opta por la hipótesis nula la cual indica que no existe una diferencia significativa entre ambos sexos. Se observa que la significancia es mayor a .05 (.278). A continuación, se muestran los resultados en concordancia con la variable sexo en el grado de satisfacción de los participantes en cada indicador por medio de una gráfica de barras de error (véase figura 11).

Figura 11

Barras de error de satisfacción del diplomado por sexo



Nota. En la figura se muestra la abreviatura IC lo cual representa el intervalo de confianza.

A continuación, la Tabla 2 presenta el análisis comparativo de las variables edad, asignatura y plantel con respecto al grado de satisfacción en el Diplomado de Fomento y Activación Lectora a través de la prueba no paramétrica Kruskal Wallis para muestras independientes (véase tabla 21).

Tabla 21

Análisis de la variable edad

	Grupos	Media	De	<i>p</i>	X^2
Grado de satisfacción	30 o menos	4.70	.41212	.046	8.018
	31-40 años	3.94	.82105		
	41-50 años	4.69	.39517		
	51-60 años	4.64	.01147		

Elaboración propia

Asimismo, se observa en la tabla que la significancia es menor a .05. Por esta razón, se rechaza la hipótesis nula y se opta por tomar la hipótesis alternativa, lo cual indica que existe una diferencia significativa entre al menos dos rangos de edades (véase tabla 22).

Tabla 22

Comparación por parejas de la variable edad

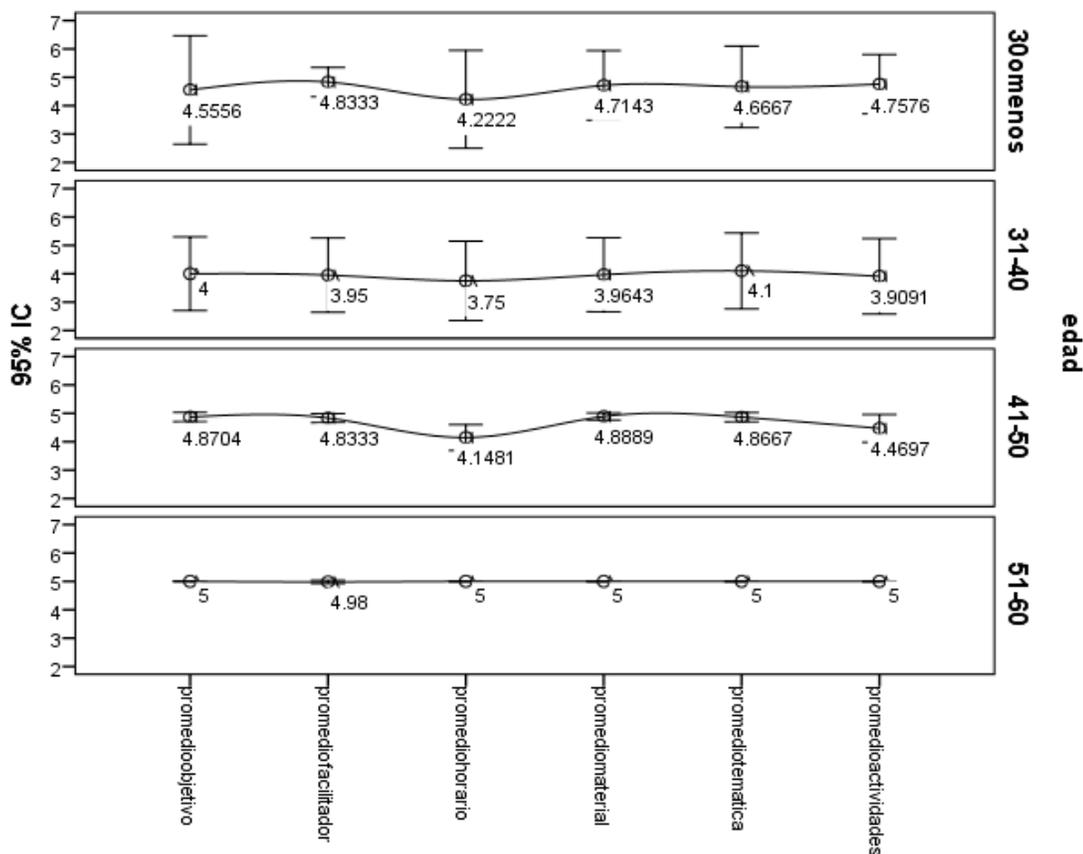
Comparación por parejas	<i>P</i>	Dif
31-40 años – 41-50 años	1.00	-5.722
31-40 años – 30 o menos	1.00	7.083
31-40 años – 51-60 años	.041	-15.650
41-50 años – 30 o menos	1.00	1.361
41-50 años – 51-60 años	.138	-9.928
30 o menos – 51-60 años	1.00	-8.567

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla anterior, los grupos donde se encuentra significancia es de los 31 a 40 años comparado con los de 51-60 años por lo que se acepta la hipótesis alternativa en estos grupos, lo cual indica que existe una diferencia en el grado de satisfacción de acuerdo con su edad. A continuación, se muestran los resultados en concordancia con la variable edad en tanto al grado de satisfacción de los participantes en cada indicador por medio de una gráfica de barras de error (véase figura 12).

Figura 12

Barras de error de satisfacción del diplomado por edad



Nota. En la figura se muestra la abreviatura IC lo cual representa el intervalo de confianza.

En cuestión a la variable asignatura se realizó el análisis estadístico a través de una prueba de Kruskal Wallis que se muestra en la siguiente tabla (véase tabla 23).

Tabla 23

Análisis de la variable asignatura

	Grupos	Media	De	<i>P</i>	X^2
Grado de satisfacción	Lectura	4.56	.61720	.360	3.215
	Otros	4.66	.48217		
	Biblioteca	4.67	.41239		
	Orientador	5.00	.00		

Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la tabla, se denota que las variables asignatura no muestran una significancia dado a que son mayores a .05. De esta manera, se puede concluir que no existen diferencias en el grado de satisfacción en cuestión a la asignatura en la que se desempeñan los participantes; es decir, ya sea que impartan materias relacionadas con la lectura y escritura, que sean de otras asignaturas, o bien que sean encargados de biblioteca o administradores, el grado de satisfacción no varía entre estos grupos.

Se continuo con el análisis estadístico de la variable plantel por medio de una prueba no paramétrica de Kruskal Wallis (véase tabla 24).

Tabla 24

Análisis de la variable plantel

	Grupos	Media	De	<i>p</i>	X ²
Grado de satisfacción	COBAY	4.62	.54397	.388	1.891
	UNACAR	4.92	.07903		
	UNACAM	4.47	.59739		

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla se muestra como la significancia es de .388 lo cual es mayor a .05. Esto indica que se rechaza la hipótesis alternativa y se opta por aceptar la hipótesis nula que indica que no existen diferencias en el grado de satisfacción del participante según el plantel al que pertenece.

Capítulo 5

En este capítulo se presenta la discusión, conclusiones, así como recomendaciones con base en lo que se obtuvo en el capítulo de resultados. Se realizó un análisis el cual contrastó la información obtenida en los resultados con la revisión de literatura con el fin de puntualizar las coincidencias, así como las discrepancias encontradas. Las conclusiones presentadas se obtuvieron analizando y de acuerdo con los objetivos de la presente investigación. Este capítulo se divide en tres secciones: la discusión de los resultados, en la cual se muestran los principales hallazgos contrastados con la teorías existentes y estudios relacionados, la sección de conclusiones donde se añadieron lagunas en la investigación para futuras investigaciones, y finalmente las recomendaciones.

Discusión de los resultados

El propósito del estudio es identificar el grado de satisfacción de los participantes en una experiencia de formación continua en el nivel media superior. De tal manera poder precisar desde la percepción de los participantes como esta experiencia coadyuva a ala identidad docente y el desarrollo profesional. En particular se reporta el grado de satisfacción con el objetivo, estructura y contenido del diplomado de Fomento y Activación Lectora por lo que la presentación de discusión de resultados se muestra en el siguiente orden: nivel de satisfacción en el diplomado y factores que influyen en el nivel de satisfacción en el Diplomado de Fomento y Activación Lectora.

Nivel de satisfacción

Los resultados indicaron que los participantes atribuyeron al diplomado un alto grado de satisfacción en lo que respecta al objetivo, estructura y contenido del mismo. En las siguientes

líneas se presentan los principales aspectos que los participantes consideran valiosos en el diplomado, en tanto los aspectos mencionados.

Objetivo

La claridad en cuanto al objetivo fue un aspecto altamente calificado en tanto este fue explícitamente mencionado, así como repetidamente comentado durante las sesiones del diplomado. Lo anterior se convierte en un indicador clave para alcanzar una satisfacción positiva tal como han apuntado los estudios de Lan y Fan (2019) y Zorrilla-Alcalá (2015), donde señalan que el explicar con objetividad y claridad los objetivos y criterios del curso, así como emplear una comunicación efectiva crean un impacto positivo. Los participantes comentan que, ante cualquier duda, se tuvo la disposición para resolver dichas inquietudes, lo cual propició una clara comunicación sobre lo que se esperaba lograr durante el curso. El proporcionar ejemplos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes crea una comunicación efectiva entre profesorado y estudiantado (Del-Moral, et. al., 2016, Domínguez-Villanueva, 2012 y Whitaker & Valtierra, 2018).

De esta manera, el explicar al principio de la sesión el propósito de esta, así como corroborar al final de la misma que se lleva cada estudiante, favorecen y permiten al participante evaluar el cumplimiento del objetivo. Se infiere que hay claridad en la comunicación, pero también el participante comprueba y verifica que se cumple el objetivo y asegura su permanencia.

Aunado a lo anterior, se estima que el indicador comunicación difícilmente puede estar especificado en el plan de estudios o el programa de la materia, sin embargo, se observó, que algo como el simple hecho de establecer preguntas simples tales como: ¿Cómo están? ¿Nos damos un descanso? ¿Cómo les pareció la actividad? hacen la diferencia. Ciertamente, es

ambiguo el medir la comunicación, pero el interesarse por el otro podría ser el camino hacia el puente de la comunicación.

Actualización

El objetivo de dicho diplomado fue la actualización respecto a lo que significa leer y escribir en la contemporaneidad. Uno de los objetivos principales de la formación continua es el ofrecer la innovación y reorientación del profesorado para que en un futuro dado pueda aplicarlo a la práctica educativa (Gárate Carrillo y Cordero Arroyo, 2019). Se rompieron esquemas y paradigmas en cuanto a lo que de lectura se trata. En este sentido, se deconstruyó la concepción tradicional de la lectura y la concepción del libro impreso y tener en cuenta que hay otras maneras de leer. El uso de las tecnologías emergentes con jóvenes sale a relucir dentro de estas nuevas formas de lectoescritura lo que coincide con estudios recientes (Cassany y Aliagas, 2021; Falguera Garcia y Selfa Sastre, 2021; Goodwin, et al., 2020; Tomasena, 2021; Paladines Paredes y Aliagas, 2020)

Aunado a lo anterior, este cambio de paradigma se dio a raíz de la concientización de los participantes sobre que la sociedad ha experimentado cambios en la forma que se leen los textos y en la ciudad letrada lo cual demanda que las personas desarrollen habilidades de lectoescritura de codificación y descodificación receptiva cultural, crítica e inclusiva. Así como señala Huilcapi-Collantes et al. (2020) la formación continua ayuda al profesorado a concientizar sobre estas cuestiones y la ciudad letrada. Este espacio de formación continua permitió a los participantes analizar y renovar conocimiento en consecuencia a las demandas, cambios y avances de las tecnologías y ciencias de la cotidianidad en la actualidad (Imbernón, 2007).

Estructura

A continuación, se presenta la discusión en tanto la estructura del diplomado que comprende a los facilitadores del diplomado, así como la modalidad y materiales del mismo.

Facilitador

En la estructura del diplomado el indicador facilitador obtuvo un alto grado de satisfacción debido a que los participantes mencionaron la calidez, trato humano, conocimiento del tema, humildad y respeto que recibieron de parte de sus facilitadores en el diplomado, así como el dominio y gusto por compartir los conocimientos. Incluso los participantes comentaban que ellos se sentían en el rol de alumnos y que para ellos era grato el ser recibido de tal manera. La identidad lectora busca que el docente se apropie de la asignatura en la que se encuentre en donde pueda transmitir ese gusto por la lectura (Munita, 2018; Domínguez Villanueva, 2012).

Modalidad

Dentro de los aspectos valorados altamente se encuentra que la modalidad virtual de este diplomado permitió a los participantes establecer relaciones cercanas de compañerismo y amistad con personas de diferentes localidades y estados del sureste mexicano. Esta cuestión resulta diferente en cuestión a la literatura revisada en donde normalmente solamente en las modalidades presenciales emplean el trabajo colaborativo (Ciampa y Gallagher, 2021; Mundy et al, 2015, Nava-Gómez y Reynoso-Jaime, 2015; Wilcox et al., 2013). En este espacio de formación continua, aunque se trabajó en la modalidad virtual, los participantes pudieron realizar trabajo colaborativo y socialización lo cual era uno de los principales objetivos a desarrollar en el mismo.

Adicionalmente, esta modalidad brindó entre algunas de sus ventajas el aspecto distancia, tiempo y materiales. Los participantes hicieron énfasis en como la modalidad generó que el uso

de la tecnología estuvo presente en donde se entrelazó la práctica de lo aprendido en las sesiones. El uso de diferentes recursos tecnológicos propició un sentido de concientización sobre las herramientas, recursos y dispositivos que pueden ser utilizados en el aula (Tapia, 2017). Dentro de algunas de las estrategias empleadas estaban el booktube, watpad y videojuegos.

Adicionalmente, el uso de memes en la práctica educativa fue novedoso al igual que motivador, eficaz y gracioso para los participantes. En este sentido el uso del humor, la producción audiovisual e incluso el juego se entrelazan como herramientas para el desarrollo de la lectoescritura. Se cae en cuenta que la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura rompe con los modelos tradicionales y se posicionan nuevas estrategias que no solo agradan a los jóvenes sino también a los docentes. En este mismo sentido, las tecnologías emergentes para algunos de los participantes fueron una consternación ya que el manejo de estas se les dificulta lo cual es una constante reportada en las experiencias de modalidad virtual (Barletta, et al, 2013; Domínguez-Villanueva, 2012; Fang, et al, 2014; Hernández y Flores, 2015; Ibarra Uribe, et al, 2014; Ciampa y Gallagher, 2021; Suarez Robaina, 2021; Tapia, 2017; Wilson, et al, 2016; Zorrilla-Alcalá, 2015).

Contenido

Los participantes expresaron el reto y compromiso de culminar el diplomado; se comentó que una de las motivaciones para culminar y vencer obstáculos fue que los aprendizajes funcionaron como herramientas significativas y aplicables en su práctica educativa. Asimismo, la creación de lazos con otros docentes creó una red de apoyo en donde el trabajo colaborativo estuvo presente. Los espacios de socialización son un espacio para desarrollar el trabajo colaborativo docente (Zorrilla-Alcalá, 2015; Wilcox, et al., 2013; Cannaday, et al., 2021). Incluso el trabajar en equipos con docentes de diferentes disciplinas permitió a los participantes

el vislumbrar nuevas palabras y formas de utilizar el discurso, en cuestión a la entonación o vocabulario utilizado para la práctica educativa. El discurso es una herramienta en la actividad profesional con la que el docente puede convertir un tema complejo en uno interesante (Ciampa y Gallagher, 2021; Grunis et al., 2021; Slipchuk, et al., 2021).

Adicionalmente, la actualización en el uso de las tecnologías emergentes fue un aspecto altamente valorado por los participantes lo que se convirtió en un reto a vencer que tiene un significado intrínseco de desarrollo profesional en los participantes tal como se reporta en estudios similares (Barletta, et al, 2013; Domínguez-Villanueva, 2012; Fang, et al, 2014; Hernández y Flores, 2015; Ibarra Uribe, et al, 2014; Ciampa y Gallagher, 2021; Suarez Robaina, 2021; Tapia, 2017; Wilson, et al, 2016; Zorrilla-Alcalá, 2015).

Las dinámicas, las estrategias, las técnicas, lo interdisciplinar y los proyectos creados fueron unos de los aspectos profesionales que los participantes atribuyeron como valiosos y que se relacionan con su alto nivel de satisfacción. Por otra parte, los participantes comentan que el empleo de dichas estrategias debe ser aplicables al contexto específico en la práctica educativa real, por lo que la creación de proyectos desde el trabajo colaborativo implica primeramente la conformación de equipos con contextos afines.

Desarrollo personal

Los participantes comentaron que una parte positiva del diplomado fue la profesional, sin embargo, también mencionaron el aspecto personal. Algunas de los aspectos que se impulsaron en el diplomado fue retomar el gusto por la lectura personal; Munita, 2018 encontró que la lectura personal es una herramienta utilizada en la formación continua para desarrollar un sentido crítico. De esta manera, la transversalización de los contenidos vistos en las sesiones sirvió como impulso para aplicar dichos aprendizajes en su vida diaria, ya sea con su familia o entornos

cercanos, así como en el uso de su propio vocabulario. Asimismo, los participantes se autoperciben como agentes de cambio en la sociedad ya que comentaron el deseo por nuevos diplomados en donde no solamente se apliquen los contenidos en el ámbito estudiantil sino en la comunidad en la que radican. La conexión entre las prácticas literarias y pedagógicas es fundamental para el mediador de lectura interesado por un alumnado letrado, inclusivo y crítico (Ciampa & Gallagher, 2021; Huilcapi-Collantes et al., 2020; Ng & Graham, 2017).

Factores que influyen en el nivel de satisfacción en el diplomado

Edad

En cuestión a la edad, los resultados mostraron que esta tiene influencia en el nivel de satisfacción en el diplomado. Los estudios de Abbasi y Khosrowshahi (2018) y Ruijgrok-Lupton et al. (2018) son similares en sus resultados, en donde el nivel de satisfacción está influenciado por el factor edad. Los grupos que mostraron una diferencia significativa en el nivel de percepción fueron los de 31 a 40 años, que es calificado como docentes en estado inicial, con los de 51 a 60 años, lo cuales son docentes con trayectoria que les implica un reto y novedad la cuestión digital. El grupo de menor edad mostró menos satisfacción y el grupo con mayor edad obtuvo mayor satisfacción. En este sentido, cuando dos grupos tienen diferencias esto significa que ambos tienen diferentes necesidades (Abbasi y Khosrowshahi, 2018), por lo que habría que considerar en siguientes líneas de investigación la búsqueda de necesidades específicas de ambos grupos para así poder atenderlas en futuras implementaciones.

Asignatura

En cuestión a la asignatura se identificó que los docentes que se acercan a la estrategia no solo son docentes de asignaturas específicas en lectura y escritura, sino también de otras áreas. Asimismo, se identificó que la formación académica de los participantes no fue específicamente

en pedagogía, sin embargo, se dedican a la docencia en EMS. Los estudios de Suárez y Berbesí, 2020; Tapia 2017; Rojas-Arias y Flórez-Romero, 2010 muestran similitudes en sus resultados. En el presente estudio, la asignatura no fue un factor que afectó el nivel de satisfacción en el diplomado, todos los participantes mostraron un alto nivel de satisfacción. Se toma en cuenta que al final todos somos docentes de lengua en donde en cualquier asignatura se trabaja la lectura y escritura según apunta Quezada-Mejía y Hernández-Zamora (2020).

Plantel

En cuestión al plantel se vislumbra que no hubo diferencias en el nivel de satisfacción del diplomado. Todos los docentes participantes del diplomado, incluyendo los que trabajan con comunidades rurales, así como en los que trabajan en las ciudades asignaron una alta satisfacción. Los resultados son similares a los del estudio de Kannan y Narayanan (2015) pero diferentes de los resultados de Jahan y Ahmed (2018) los cuales indican que las áreas urbanas obtienen un mayor nivel de satisfacción en comparación con las locaciones rurales. Ciertamente, la formación continua del docente debe responder a las características de los sujetos que participan, a las condiciones en las que se da este proceso y a las orientaciones que dirigen su desarrollo (Lalangi Pereira, et al., 2017). En el presente estudio se mostró que la locación no influyó en el nivel de satisfacción de los participantes sin importar si eran de zonas urbanas o rurales. Nuevamente, se cae en cuenta que la lectura es una herramienta transversal. Se observa que este espacio de formación continua cumplió las necesidades de acuerdo con las características geográficas de los participantes atendiendo así sus necesidades en concordancia a sus contextos.

Conclusiones

Teniendo en cuenta lo analizado de los resultados obtenidos, se presentan las siguientes conclusiones:

1. **Espacio de formación continua.** Se identificó que el alto grado de satisfacción con el objetivo del diplomado estuvo relacionado el cumplimiento de objetivos, actualización y aplicabilidad de lo aprendido. La claridad con la que se estipuló el objetivo del mismo, así como comunicar constantemente durante el curso lo que se esperaba del mismo creó una comunicación efectiva entre facilitadores y participantes, misma que creó un impacto positivo para la resolución de dudas, así como la permanencia y conclusión de la experiencia. Adicionalmente, el aspecto de actualización contribuyó a la valoración positiva, en tanto, los participantes constataron un cambio en sus creencias. De esta manera, el objetivo fue alcanzado desde el cambio de creencias y perspectivas en torno a lo que significa la lectura. En este sentido, consideraron que parte de la actualización en el tema implicó una incursión activa en el uso de tecnologías. Los participantes concientizaron respecto a las diferentes maneras de leer haciendo uso de las tecnologías emergentes y las innovadoras herramientas que estas ofrecen para la práctica educativa de la lectura y escritura.
2. **El componente facilitador.** Otro de los aspectos que salen a relucir en cuestión a los aspectos valorados con la alta satisfacción, pero en este caso con la estructura del diplomado, fue la identidad lectora por parte de los facilitadores. Es decir, el gusto por los libros y por compartir ese sentimiento evocó un impacto positivo en el ambiente educativo en donde no solo se estaba ahí por obligación, sino que hubo motivación por

aprender. Los facilitadores, al tener una identidad lectora, contagiaron a los participantes y transmitieron de manera positiva razones para permanecer y concluir el diplomado.

3. **Uso de tecnologías.** Adicionalmente, la modalidad virtual permitió el desprenderse de los impedimentos que establece la presencialidad, como acortar la distancia, el tiempo y materiales. Esta modalidad permitió el establecer contactos con personas de otros estados, así como con personas de diferentes asignaturas y niveles académicos, en donde se creó una red de comunidad de aprendizaje. No obstante, la modalidad virtual enfrenta ciertos retos como problemas en la conectividad, que hacen que el usuario termine en una contradicción concluyendo que prefiere la presencialidad aun cuando valore altamente la experiencia en modalidad virtual. La aplicabilidad de los aprendizajes en el diplomado evidenció la utilidad y la atención a las necesidades en la práctica docente de los participantes lo cual les ayuda a vencer los retos que impone la modalidad virtual y el horario.
4. **Desarrollo personal y profesional.** En cuestión al contenido se identificó que el alto grado de satisfacción estuvo relacionado con el desarrollo personal y profesional que este les propició a los participantes. En primer lugar, la aplicabilidad de lo aprendido en la vida cotidiana ya sea en la familia o en entornos cercanos, e incluso en el vocabulario utilizado en el día a día, hizo de esta estrategia un impulso para el desarrollo personal de los participantes. En cuestión a la parte profesional, se identificó el trabajo colaborativo que se desarrolló desde las comunidades de aprendizaje creadas en donde los participantes comentaron que estos espacios no solo les propiciaron nuevas ideas, estrategias, técnicas y nuevas dinámicas para la práctica educativa, sino también les ofreció una variedad de estilos del habla por parte de sus compañeros, en donde se

concientizó sobre la entonación, intención y vocabulario en el discurso. Si bien, el discurso es una parte de la actividad profesional que puede resolver problemas en la práctica educativa, como el convertir un tema complejo en uno simple e interesante. Adicionalmente, desde estas comunidades de aprendizaje se crearon vínculos de amistad y compañerismo. Es por esta razón, que es importante el crear y fomentar estos espacios de socialización en la formación continua.

5. **La lectura como herramienta transversal.** El diplomado es significativo para los participantes de distintas áreas y disciplinas y le ven utilidad para su práctica educativa sin importar las características de la localidad del docente. Se concluye que la lectura es una herramienta transversal y no solo para un grupo de profesores. Al final, todo el profesorado enseña lengua.

Recomendaciones

Algunas de las recomendaciones que presenta este estudio se diseñaron con el propósito de proporcionar información pertinente en futuras implementaciones del Diplomado Fomento y Activación Lectora, nuevas líneas de investigación, así como para el área de formación continua de lectoescritura.

En cuanto al área de incidencia específica para el proyecto, se considera que es importante el tomar en cuenta las fortalezas mostradas en el presente estudio para las implementaciones siguientes. Es fundamental el tomar decisiones que atiendan a las necesidades presentadas en el presente estudio para futuras implementaciones. El vislumbrar nuevos talleres/diplomados con la finalidad de expandir el proyecto y que incida no solo en el ámbito estudiantil sino también en la comunidad de la que es parte cada docente.

En cuanto al indicador horario habría que analizar opciones que sean viables para las diferentes comunidades que se acercan a estos espacios de formación continua, ya que se visualiza que normalmente los participantes son de diferentes entidades del estado de Yucatán o del estado de campeche por lo que tal vez la presencialidad impediría la creación de comunidades de aprendizaje de diferentes localidades y contextos. Sin embargo, no se puede descartar el implementar este tipo de espacios de formación continua en modalidad presencial.

Para estudios posteriores al presente estudio se recomienda el seguimiento a docentes en tanto a su aplicación de lo aprendido en el diplomado en el aula, con el objetivo de tener ejemplos específicos de cómo está incidiendo esta estrategia en la práctica docente. Asimismo, se abre una línea de investigación sobre la formación docente de lectoescritura tomando en consideración la lengua maya.

En el caso del área de formación docente continua, es imperante tomar en cuenta los aspectos significativos identificados en el presente estudio y de las comunidades de práctica, que derivan de estos espacios de formación continua para futuras implementaciones, así como para su seguimiento, mejora continua y sistematización, evitando así esfuerzos aislados.

Referencias

- AERA Code of Ethics: American Educational Research Association Approved by the AERA Council February 2011. (2011). *Educational Researcher*, 40(3), 145–156.
<https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>
- Alcocer Vázquez, E., Arias Gómez, L., Balderas, M., Canto-Herrera, P., Castro Ricalde, M., Hernández, R., Hernández-Marín, G., Lara Quevedo, R., Leyva, D., López, C., Loría, D., Pasos, M., Poot Herrera, S., Ramírez, H., Vermont, M. & Zapata González, A. (2019). *Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato. Propuesta en extenso* [Archivo PDF].
- Aldosemani, T. I., & Shepherd, C. E. (2014). Second life to support multicultural literacy: Pre- and in-service teachers' perceptions and expectations. *TechTrends*, 58(2), 46-58.
- 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.
- Aloiso, A., Muñoz García, P. A., & Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70.
- Añorga Morales, J., Robau, D. L., Magaz, G., & Caballero, E. (2010). *Glosario de términos de Educación Avanzada*. La Habana: ISPEJV, 48.
- Arnau, J. (1995): Metodología de la investigación psicológica. En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo (eds.); *Métodos de investigación en psicología*. Síntesis.

- Barbero, M. L., Vila, E. & Suarez, J. C. (2003). *Psicometría*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- 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*, (19), 39-55.
- Bertram, D. (2008). *Likert Scales are the meaning of life*. Topic report.
<http://poincare.matf.bg.ac.rs/~kristina/topic-dane-likert.pdf>
- Boardman, A. G., Roberts, G., Vaughn, S., Wexler, J., Murray, C. S., & Kosanovich, M. (2008). Effective Instruction for Adolescent Struggling Readers: A Practice Brief. *Center on Instruction*. <https://eric.ed.gov/?id=ED521836>
- Bowles, D. P., Sharkey, G., & Day, C. J. (2020). Psychological predictors of National Student Survey course satisfaction. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 8(2), 7–15. <https://doi.org/10.14297/jpaap.v8i2.423>
- 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.
- Caracas-Sánchez, B. P. y Ornelas-Hernández, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles educativos*, 41(164), 8- 27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087>.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de cultura económica.

- Casas Anguita J., Repullo Labrador, J. R. & Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de datos. *Atención Primaria*, 31(8), 527-538. [https://doi.org/10.1016/s0212-6567\(03\)70728-8](https://doi.org/10.1016/s0212-6567(03)70728-8)
- Cassany, D., & Aliagas, C. (2021). Digital literary practices: reading, writing and speaking about creation. *Ocnos*, 20(1) 3-7. <https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/2677>
- Cassany, D., & Casstellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica literacidad. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.
- Castles, A., Rastle, K. & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51.
- 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>
- Clark, L. B. (2018). Critical pedagogy in the university: Can a lecture be critical pedagogy?. *Policy Futures in Education*, 16(8), 985-999.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *Docentes que leen y escriben. La lectura y la escritura en 1º y 2º grados de educación primaria*. México: autor.
- Del-Moral, M^a E., Villalustre, L. y Neira, M^a 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
- Delgado-Coronado, S. (2019). Perspectivas en torno a la formación docente y la posibilidad de una capacitación y actualización constante: una mirada desde los actores en una

universidad mexicana. *Panorama*, 13(24), 33–41.

<https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1204>

Di Cesare, D.M. & Rowsell, J. (2020). Teaching beyond a print mindset: Applying multimodal pedagogies within literacy teacher education. En T.L. Gallagher & K. Ciampa (Eds.), *Teaching literacy in the twenty-first century classroom*, (pp. 103–118). Palgrave Macmillan.

Díaz de Rada, V. (2007). Tipos de encuestas considerando la dimensión temporal. *Papers: revista de sociología*, (86)131-145. <https://raco.cat/index.php/Papers/article/view/81389>.

Díaz-Perera Fernández, G., Alonso Martínez, M. I., Alemañy Pérez, E., Ferrer Arrocha, M., & Castro Ortega, M. (2022). Encuestas para evaluar satisfacción con los cursos a distancia de la maestría Investigación en Aterosclerosis. (Spanish). *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 36(1), 1–22.

Domínguez Villanueva, H. M. (2012). El uso de estrategias de aprendizaje activo como evidencia del ejercicio de competencias del docente de Enseñanza Media Superior que ha cursado PROFEDERMS. [Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey]. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/571796/DocsTec_12749.pdf?sequence=1

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.

Falguera-García, E., & Selfa-Sastre, M. (2021). Poesía en red: lectura y escritura en Wattpad. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 20(3).

- Freedman, S., & Ball, AF. (2004). *Ideological Becoming: Bakhtinian Concepts to Guide the Study of Language, Literacy, and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gárate Carrillo, M. I., & Cordero Arroyo, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 209-221.
- Glazier, R. A., & Harris, H. S. (2021). Instructor Presence and Student Satisfaction Across Modalities: Survey Data on Student Preferences in Online and On-Campus Courses. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 22(3), 77–98.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i3.554>
- Goller, A., & Rieckmann, M. (2022). What do We Know About Teacher Educators' Perceptions of Education for Sustainable Development? A Systematic Literature Review. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 24(1), 19–34. <https://doi.org/10.2478/jtes-2022-0003>
- González, A., Calleja, V., López, L., Padrino, P. y Puebla, P. (2009). Los estudios de encuesta. Métodos de investigación en educación especial. UAM.
https://www.academia.edu/35078178/los_estudios_de_encuesta_amanda_gonz%c3%81lez_vanesa_calleja_leticia_l%c3%93pez_patricia_padrino_patricia_puebla
- González-Moreno, S. E., Cortés-Montalvo, J. A., & Lugo-Rodríguez, N. (2019). Percepciones de docentes universitarios en el uso de plataformas tecnológicas gamificadas. Experiencias en un taller de formación. *Innovación educativa*, 19(80), 33-55.
- 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>

- Grunis, M. L., Golovanova, I. I., Kirilova, G. I., Levina, E. Y., & Sizova, Z. M. (2021). Transformation of Pedagogical Communicative Competence during Creation Digital Online Courses. *Contemporary Educational Technology, 13*(1), 1–13.
<https://doi.org/10.30935/cedtech/9313>
- Gubrium, J. F., Holstein, J. A., Marvasti, A. B., & McKinney, K. D. (2012). *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft*. Sage Publications.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill.
- Hernández-Segura, A. M., & Flores-Davis, 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*.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (24 de abril 2021). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2021. 4 garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Agenda 2030.
<https://www.agenda2030.mx/ODSGoalSelected.html?ti=T&cveArb=ODS0040&goal=0&lang=es#/ind>

- Instituto Nacional para la Evaluación para la Educación. (2017) *Informe de resultados PLANEA EMS*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/P1D320.pdf>
- International Literacy Association (2020). *What's hot in literacy survey*. ILA.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. *La función docente* (pp. 27-45). Síntesis.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Grao
- Imbernón Muñoz, F., & Canto Herrera, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41), 2-12.
- Isaac, S., & Michael, W. B. (1995). *Handbook in research and evaluation: A collection of principles, methods, and strategies useful in the planning, design, and evaluation of studies in education and the behavioral sciences*. Edits publishers.
- Jespersen, O. (1993). *Essentials of English grammar*. Allen & Unwin.
- Johnson, B. (2001). Toward a New Classification of Nonexperimental Quantitative Research. *Educational Researcher*, 30(2), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X030002003>
- Joshi, R., & Wijekumar, K. K. (2019). Introduction: teacher perception, self-efficacy and teacher knowledge relating to literacy. *Annals of Dyslexia*, 69(1), 1-4.
- Kavenuke, P. S., & Muthanna, A. (2021). Teacher Educators' Perceptions and Challenges of Using Critical Pedagogy: A Case Study of Higher Teacher Education in Tanzania. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 18(4).
- Krueger, R. & Casey, M. A. (2015). *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.
- Laco, L., Natale, L., & Ávila, M. (2010). *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Lalangui Pereira, J. H., Ramón Pineda, M. Á., & Espinoza Freire, E. E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 13(58), 30-35.
- Lan, C., & Fan, S. (2019). Developing classroom-based language assessment literacy for in-service EFL teachers: The gaps. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 112-122.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.03.003>
- Leu, D.J., Kinzer, C.K., Coiro, J., Castek, J. & Henry, L.A. (2017). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. *Journal of Education*, 197(2), 1–18.
- Lluch, G. (2010). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Anthropos.
- Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A. y Haas, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 79-92.
- Márquez Hermosillo, M. M., & Valenzuela González, J. R. (2018). Reading beyond lines: Analysis of the digital reading processes from a literacy view. *Sinéctica*, (50).
10.31391/S2007-7033(2018)0050-012
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas
- Martínez Arias, R. (1995). Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos. *Los tests referidos al criterio*, (21) 653 – 693. Síntesis

- McGuiness, D. (2005). *Language Development and Learning to Read. The Scientific Study of How Language Development Affects Reading Skill*. Cambridge, Massachusetts: Bradford/MIT Press.
- Molina Ríos, J. A., & Salazar-Sierra, A. (2015). Lectura de textos impresos en formato digital: primeras aproximaciones de los docentes a la cultura digital en la universidad. *Zona Próxima*, (22), 226-235.
- 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 practicas 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.v23i3.11236>
- Munita, F. (2020). *Hacer de la lectura una experiencia. Reflexiones sobre mediación y formación de lectores*. Biblioteca Nacional del Perú.
<https://repositoriodigital.bnp.gob.pe/bnp/recursos/2/html/hacer-de-la-lectura-una-experiencia-reflexiones-sobre-mediacion-y-formacion-de-lectores/100/>

- Nava-Gómez, G. N., & Reynoso-Jaime, J. (2015). Conceptualización y reflexión sobre la práctica educativa en un programa de formación continua para docentes de educación media superior en México. *Revista Educación*, 39(1), 137.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v39i1.17862>
- 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
- Ng, C. & Graham, S. (2017). Engaging readers in the twenty-first century: What we know and need to know more. En C. Ng & B. Bartlett (Eds.), *Improving reading and reading engagement in the 21st century: International research and innovation*, (pp. 17–46). Springer
- Nova, A. P. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 67-80
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). Más de la mitad de los niños en el mundo no están aprendiendo. Instituto de Estadística de la UNESCO. Ficha informativa No. 46.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019). *Resultados PISA 2018: Nota país – México (Volúmenes I-III)*. OECD publishing
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Paladines-Paredes, L., & Aliagas, C. (2020). Videoreseñas de booktubers como espacios de mediación literaria. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 20(1), 38-49.

- Quezada-Mejía, R. M. & Hernández-Zamora, G. (2020). La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento. *Didac*, (75), 40-47.
- Reeves, T. D., & Chiang, J. L. (2019). Effects of an asynchronous online data literacy intervention on pre-service and in-service educators' beliefs, self-efficacy, and practices. *Computers & Education*, 136, 13-33.
- 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.
- Sala, R. T., Ramos, E. Á., & Ponce, H. H. (2020). Hábitos de lectura y consumo de información de los adolescentes en el ámbito digital. *Investigaciones Sobre Lectura*, (13), 72-107.
- Savitz, R. S., Silva, A., & Dunston, P. J. (2019). Situated Learning, the Secondary-Education Preservice/In-service Teacher, and the Taming of the Literacy Education Shrew. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 92(6), 224–234.
<https://doi.org/10.1080/00098655.2019.1675573>
- Slipchuk, V., Yuzkiv, H., Lutaieva, T., Batechko, N., & Pisotska, M. (2021). Pedagogical Skills and Communicative Competence of University Teachers during the Classes. *Review of International Geographical Education Online*, 11(4), 1226–1237.
<https://doi.org/10.48047/rigeo.11.04.118>
- Suárez Robaina, J. R. (2021). Realia con escritura: motivación y reflexión metalingüística sobre la L1 en la formación del profesorado. *Educação Formação*, 6(1).
<https://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3613>

- 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.
- 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.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021). *Literacy*.
<https://en.unesco.org/themes/literacy>
- Washburn, E.K., Binks Cantrell, E., Joshi, R.M., Martin-Chang, S. & Arrow, A. (2016). Preservice teacher knowledge of basic language constructs in Canada, England, New Zealand, and the USA. *Annals of Dyslexia*, 66(1), 7–26.
- Widdowson, H. G. (1996). *Linguistics*. Oxford University Press.
- Wilcox, K. A., Murakami-Ramalho, E., & Urick, A. (2013). Just-in-time Pedagogy: Teachers' Perspectives on the Response to Intervention Framework. *Journal of Research in Reading*, 36(1), 75-95.
- 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*.
- Whitaker, M. C., & Valtierra, K. M. (2018). Enhancing preservice teachers' motivation to teach diverse learners. *Teaching and Teacher Education*, 73, 171-182.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015.
- Zorrilla Alcalá, J. F. (2015). La construcción de alternativas de formación docente para el bachillerato y para la licenciatura en México. *Perfiles Educativos*, 37(SPE), 35-54.

Anexo I

Carta de autorización en campo

	Juntos transformemos Yucatán GOBIERNO ESTATAL 2018 - 2024		
---	---	---	---

Número de oficio: DA/156/2022
Asunto: Autorización de Investigación

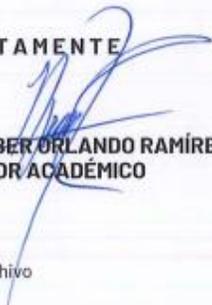
Mérida, Yucatán, a 09 de mayo de 2022

Dr. Pedro Canto Herrera
Director de la Facultad de Educación

Por medio de la presente, confirmo que estoy enterado de los objetivos de la investigación de tesis que realizará Andrea Berenice Padilla Contreras, estudiante del programa de Maestría en Investigación Educativa (MIE), Andrea Padilla Contreras bajo la asesoría de la Dra. Eloísa Alcocer Vázquez.

En el mismo sentido, autorizo para la conducción de esta y la recolección de datos con las y los docentes que participen en el Diplomado de Formación y Activación Lectora, el cual se inscribe dentro de las metas del proyecto "Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato" de la convocatoria de los Programas Nacionales Estratégicos del CONACYT.

ATENTAMENTE


C.D. HEBER ORLANDO RAMÍREZ EROSA
DIRECTOR ACADÉMICO

**Juntos transformemos
Yucatán**
GOBIERNO ESTATAL 2018 - 2024

COBAY
COLEGIO DE INVESTIGACIÓN
DEL ESTADO DE YUCATÁN

**DIRECCION ACADEMICA
DIRECCION GENERAL**

C.c.p. Archivo

Anexo II

Guía de preguntas semiestructurada para el grupo focal con relación a la comprensión de la experiencia de la implementación del Diplomado de Fomento y Activación Lectora del PRONAI; Modelo de Activación Lectora para la Inclusión Social de Jóvenes de Bachillerato.

Objetivos

1. Conocer las percepciones en cuanto a las experiencias de los docentes en la implementación del diplomado.

Introducción

El entrevistador debe presentarse ante el grupo. Se deben presentar los participantes. Se enuncia el tiempo aproximado de la entrevista grupal. Asimismo, se explica el propósito de dicho grupo focal. Adicionalmente, se menciona que los datos proporcionados serán totalmente confidenciales. La entrevista grupal debe ser grabado y/o otra persona aparte del moderado debe tomar notas de los comentarios que se generen en dicho grupo focal.

Preguntas

1. ¿Qué significó para ti tomar el diplomado en fomento y activación lectora?
2. ¿Cuáles aspectos sociales considerarías que se abonaron en tu persona a partir de la intervención?
3. ¿Cuáles aspectos profesionales considerarías que fueron desarrollados en tu persona a partir de la intervención?
4. ¿Cómo describiría los aspectos positivos del diplomado?
5. En tu opinión, ¿Qué te gustaría se implementará en futuros diplomados?

Nota: *En caso de ser necesario implementar preguntas que permitan ahondar más en las experiencias de los profesores en el Diplomado de Fomento y Activación Lectora*

Anexo III

Proyecto: Modelo de fomento y activación lectora para jóvenes de bachillerato con miras a la inclusión social

Encuesta de satisfacción de talleres de incidencia

Estimado estudiante:

Esta encuesta de satisfacción ha sido creada con la finalidad de identificar las fortalezas y áreas de oportunidad del taller "Raíces a la palabra". Agradecemos tu valiosa participación. Las respuestas serán totalmente anónimas.

Menciona el grado de acuerdo en el que te encuentras con cada uno de los siguientes enunciados:

- 1 = Totalmente en desacuerdo.
- 2 = En desacuerdo
- 3 = Neutral.
- 4 = De acuerdo.
- 5 = Totalmente de acuerdo.

1. OBJETIVO DEL TALLER

	1	2	3	4	5
1.1. Fue expuesto con claridad.					
1.2. Se fundamenta en una temática de relevancia actual.					
1.3. Fue alcanzado al finalizar el taller.					

2. TALLERISTA

	1	2	3	4	5
2.1. Demostró dominio del tema.					
2.2. Trató con amabilidad a los participantes.					
2.3. Trató con respeto a los participantes.					
2.4. Explicó con claridad las temáticas abordadas en el taller.					
2.5. Explicó con claridad las instrucciones de las actividades implementadas en el taller.					
2.6. Resolvió las dudas de los participantes.					
2.7. Estimuló la participación de los participantes.					
2.8. Fomentó el intercambio de ideas entre los participantes.					

3. HORARIO

	1	2	3	4	5
3.1. Las sesiones iniciaron con puntualidad.					
3.2. Las sesiones finalizaron con puntualidad.					
3.3. El tiempo de las sesiones fue suficiente para alcanzar el objetivo del taller.					

Proyecto: *Modelo de fomento y activación lectora para jóvenes de bachillerato con miras a la inclusión social*

4. MATERIAL EMPLEADO

	1	2	3	4	5
4.1. Se dispuso del equipo tecnológico adecuado para el desarrollo del taller.					
4.2. Fue claro para comprender la temática tratada.					
4.3. Fue suficiente para comprender la temática tratada.					
4.4. Fue llamativo para los participantes.					
4.5. Poseía el tamaño adecuado para favorecer su visibilidad.					
4.6. Poseía el color adecuado para favorecer su visibilidad.					
4.7. Estaba listo desde el comienzo de cada sesión.					

5. TEMÁTICA ABORDADA

	1	2	3	4	5
5.1. Resultó de mi interés.					
5.2. Contribuyó a mi formación educativa.					
5.3. Atendió a las necesidades de mi contexto escolar.					

6. ACTIVIDADES IMPLEMENTADAS

	1	2	3	4	5
6.1. Estuvieron encaminadas a alcanzar el objetivo del taller.					
6.2. Fueron acordes a la edad de los participantes.					
6.3. Generaron un rol activo en los participantes.					
6.4. Dispusieron de un tiempo suficiente para su desarrollo.					



Identificación de reporte de similitud: oid:28915:232717897

NOMBRE DEL TRABAJO

Tesis corregida

AUTOR

Andrea Padilla

RECUENTO DE PALABRAS

22813 Words

RECUENTO DE CARACTERES

124612 Characters

RECUENTO DE PÁGINAS

100 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

3.3MB

FECHA DE ENTREGA

May 12, 2023 8:23 PM CST

FECHA DEL INFORME

May 12, 2023 8:25 PM CST

● **22% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 4% Base de datos de Internet
- 1% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de Crossref
- Base de datos de contenido publicado de Crossref
- 20% Base de datos de trabajos entregados

● **Excluir del Reporte de Similitud**

- Material bibliográfico
- Coincidencia baja (menos de 11 palabras)
- Bloques de texto excluidos manualmente

Número de expediente: D.A./032/2023

Asunto: Constancia

Mérida, Yucatán, a 29 de mayo de 2023

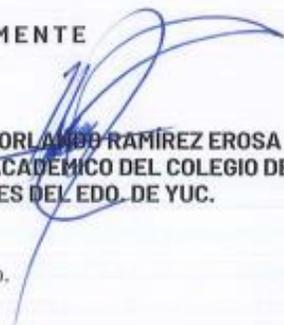
Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefa de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Por este medio, hago constar que la tesis titulada "Formación Continua de Lectura Y Escritura en Educación Media Superior: Diplomado de Fomento Y Activación Lectora" de la autoría de la estudiante Andrea Berenice Padilla Contreras, como requisito para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa y quien realizó su trabajo de campo en esta organización, al concluir su tesis, presentó los resultados al personal de la institución y entregó un informe ejecutivo de los mismos.

La investigación de tesis fue de utilidad porque permitió conocer el estado actual de la formación continua de lectoescritura y que aspectos son valorados altamente en dichos espacios con el fin de conocer áreas de oportunidad para su debida mejora, así como el apoyar a los profesores de la institución.

Asimismo, agradecemos a la Mtra. Andrea Berenice Padilla Contreras por el Blog denominado "Lectoescritura en Entornos Digitales", el cual brinda información de relevante y actual que será de gran utilidad para los docentes en nuestra organización.

ATENTAMENTE



C.D. HEBER ORLANDO RAMÍREZ EROSA
DIRECTOR ACADÉMICO DEL COLEGIO DE
BACHILLERES DEL EDO. DE YUC.



Juntos transformemos
Yucatán
GOBIERNO DEL ESTADO



COBAY
COLEGIO DE BACHILLERES
DEL ESTADO DE YUCATÁN

DIRECCION ACADÉMICA
DIRECCION GENERAL

C.c.p. Archivo.

HORE/rml

"2023, Año de Francisco Villa, el revolucionario del pueblo"

Calle 34 No. 420-B x 35,
Col. López Mateos,
C.P. 97140 Mérida, Yuc. México

T +52 (999) 611 8690
cobay.yucatan.gob.mx



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN



FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO
E INVESTIGACIÓN

Ciudad de México a 01 de agosto de 2023

Dra. Liza Elena Aceves López

Coordinadora de Programas para la Formación y Consolidación de la Comunidad

Presente.

En cumplimiento a los compromisos establecidos en el numeral 8 "LOS DERECHOS Y OBLIGACIONES DEL BECARIO, DE LA COORDINACIÓN ACADÉMICA DE PROGRAMA DEL POSGRADO POSTULANTE Y DEL CONAHCYT, CON MOTIVO DE LA ASIGNACIÓN DE LA BECA." de la Convocatoria **Becas Nacional (Tradicional) 2021-2** la **C. Andrea Berenice Padilla Contreras** con número de **CVU: 1091805** beneficiado con una beca para obtener el grado de **Maestra** en el programa **Maestría en Investigación Educativa**, que se imparte en **Facultad de Educación de Universidad Autónoma de Yucatán en el Campus De Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades**, realizó las actividades de retribución social que se enlistan en el documento anexo a esta constancia.

Las actividades de retribución social se realizaron durante el periodo **01 de agosto de 2021 al 31 de julio del 2023** tiempo que el becario fue alumno regular de esta Institución.

Asimismo, hago constar que, conforme a lo establecido en la Ley General de Archivos, la coordinación del posgrado organiza y conserva la evidencia documental de dichas actividades en caso de que el Conahcyt o cualquier otra instancia la requiera.

Sin más por el momento, le envío un cordial saludo.



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Dr. José Gabriel Domínguez Castillo
Coordinador
Maestría en Investigación Educativa (001610)

Página 1 de 1



Campus de Ciencias Sociales, Económico
Administrativa y Humanidades

Km. 1 Carretera Mérida-Tizimin, Cholul
C.P. 97305, Mérida, Yucatán, México

9999.22.45.68, ext. 75157
www.educacion.uady.mx





UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN



FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO
E INVESTIGACIÓN

Constancia de actividades de retribución social

Actividad 1. Impartir cursos o talleres de formación e innovación social. Taller “Fomento de la lectura en entornos digitales”

Descripción de la actividad: El taller “Fomento de la lectura en entornos digitales” tiene como propósito compartir estrategias y herramientas innovadoras, motivadoras y actuales de enseñanza-aprendizajes de la lectura y escritura en entornos virtuales. Su importancia recae en dar a conocer las nuevas maneras y formas de leer en la actualidad y compartir herramientas didácticas en entornos digitales para la práctica educativa con jóvenes y adolescentes. Este conocimiento es de utilidad para los docentes para su vida profesional, así como en su vida personal. El taller fue dirigido a la población de docentes de el Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán, tuvo una duración de 2 horas y se impartió en dos ocasiones el día 26 de septiembre, así como el día 3 de octubre del 2022, la persona becaria fue la instructora encargada de impartir dicho taller. Al finalizar el taller se otorgó constancias a los participantes en dicho taller y se les preguntó sobre su experiencia en el mismo. Esto ultimo con el fin de dar retroalimentación al taller implementado.

1. Introducción de la sesión
 - Saludos, presentación y orden del día: La tallerista se presenta, así como los participantes en la sesión y se presentan los contenidos que se verán en la sesión
2. Desarrollo de la sesión
 - Discusión sobre las nuevas formas de leer y estrategias que docentes ya utilicen o conozcan
 - Participantes docentes comentan su perspectiva respecto a las nuevas formas de leer y las estrategias que ya utilizan en el aula
 - Últimas investigaciones respecto al ámbito de la lectoescritura en entornos virtuales: Se comparte información relevante sobre las últimas investigaciones que se han realizado con el fin de mejorar la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura con jóvenes y adolescentes.
 - Se comparten herramientas innovadoras de lectoescritura: Se presenta la teoría en lo que respecta a las nuevas herramientas y estrategias de lectoescritura.
 - Se hace uso y explicación de uso de algunas de las plataformas
3. Cierre de la sesión
 - Discusión sobre los aprendido y “que me llevo”: Como cierre se dialoga sobre las estrategias presentadas y su opinión sobre si son buenas o no utilizarlas en clase y lo que se llevan de la misma sesión para su práctica educativa, así como personalmente,

Fecha de inicio: 05 de septiembre del 2022



Campus de Ciencias Sociales, Económico
Administrativa y Humanidades



Km. 1 Carretera Mérida-Tizimín, Cholul
C.P. 97305.Mérida, Yucatán, México



9999.22.45.68, ext. 75157

www.uady.mx



Página 1 de 4



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN



FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO
E INVESTIGACIÓN

Constancia de actividades de retribución social

Fecha de término: 3 de octubre del 2022

Institución en la que se realizó la actividad: Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán

Nombre del responsable de supervisar la actividad: Dra. Eloísa Alcocer Vázquez

Datos de contacto del responsable de la actividad: Teléfono celular: 999 318 6740

Correo electrónico: ealcocer13@gmail.com

Descripción del impacto social de la(s) actividad(es): Uno de los principales logros de la ejecución de la actividad descrita fueron el aspecto de actualización en torno a las maneras didácticas de introducir la lectura y escritura a estudiantes de Educación Media Superior. El aspecto de actualización contribuyó a la valoración positiva de la actividad. En este mismo sentido, uno de los principales cambios que se fomentaron a partir de la intervención fue que los participantes constataron un cambio en sus creencias respecto a lo que la lectura se trata, ya que en la actualidad la lectura no solo se da en los libros impresos. De esta manera, el objetivo fue alcanzado desde el cambio de creencias y perspectivas en torno a lo que significa la lectura. Adicionalmente, los participantes consideraron que parte de la actualización en el tema implicó una incursión activa en el uso de tecnologías. En esta última cuestión se visualizó que una de las habilidades desarrolladas fue el uso de las tecnologías y de entornos virtuales aplicados en el campo de la educación y específicamente para el desarrollo y la práctica de la lectura y escritura en contextos digitales. Los participantes concientizaron respecto a las diferentes maneras de leer haciendo uso de las tecnologías emergentes y las innovadoras herramientas que estas ofrecen para la práctica educativa de la lectura y escritura.

Andrea Berenice Padilla Contreras
CVU 1091805

Dra. Eloísa Alcocer Vázquez
Responsable de supervisar la actividad de retribución social





UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN



FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO
E INVESTIGACIÓN

Constancia de actividades de retribución social

Actividad 2. Creación de recursos multimedia y de comunicación social con resultados de investigación. Página Web "Lectoescritura en Entornos Digitales"

Descripción de la actividad: La página web "Lectoescritura en Entornos Digitales" tiene como propósito dar a conocer estrategias de lectoescritura en entornos virtuales para que docentes y alumnos hagan uso de ellas en sus clases, así como en su vida cotidiana. Para la creación de la página web primeramente se investigó sobre sitios que fueran viables para la creación de la misma. Después de este análisis se eligió que la página web se elaborara por medio de la plataforma Google sites. Dentro de las características a considerar en el diseño de la página web fueron la facilidad del uso de la misma, así como el que fuera atractiva y dinámica. Adicionalmente, se personalizó la página web y se le dio un nombre que fuera memorable para los usuarios. La importancia de esta página web recae en que docentes y estudiantes estén conscientes y tengan conocimiento sobre las plataformas que se utilizan en la actualidad para hacer difusión y hablar de lectura y escritura en la actualidad. Esta actividad es útil porque permite establecer un sitio en donde estos recursos e información esté disponible para toda la comunidad estudiantil. La página web está dirigida a docentes, bibliotecarios, administrativos y estudiantes del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán y la creación de dicha página tuvo una duración de una semana del 8 de marzo al 15 de marzo del 2023.

Fecha de inicio: 8 de febrero del 2023

Fecha de término: 15 de marzo del 2023

Institución en la que se realizó la actividad: Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán

Nombre del responsable de supervisar la actividad: Dra. Eloísa Alcocer Vázquez

Datos de contacto del responsable de la actividad: Teléfono celular: 999 318 6740

Correo electrónico: ealcocer13@gmail.com

Descripción del impacto social de la(s) actividad(es): La información presentada y los contenidos de la página web fueron de utilidad para los docentes del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán. Algunos de los cambios que fomentó esta página web fue la atención al uso de las tecnologías emergentes en los ámbitos académicos y adicionalmente, para el aprendizaje y enseñanza de la lectura y escritura. Algunas de las habilidades que se desarrollaron a partir del uso de esta página web fue el aplicar las estrategias didácticas en el aula. Estas herramientas digitales y didácticas no





UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN



FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO
E INVESTIGACIÓN

Constancia de actividades de retribución social

solamente sirvieron para la práctica educativa en formatos presenciales de los docentes sino también ayudaron a brindar herramientas para vencer los retos que impone la modalidad virtual.

Andrea Berenice Padilla Contreras
CVU 1091805

Dra. Eloísa Alcocer Vázquez
Responsable de supervisar la actividad de retribución social



Campus de Ciencias Sociales, Económico
Administrativa y Humanidades



Km. 1 Carretera Mérida-Tizimín, Cholul
C.P. 97305.Mérida, Yucatán, México



9999.22.45.68, ext. 75157

www.uady.mx

