



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

Leer o no leer. Esa es la cuestión.
**La construcción discursiva de la identidad lectora de
estudiantes del Colegio de Bachilleres del Estado de
Michoacán.**

TESIS

que, para optar por el grado de

MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

presenta:

Irma Guadalupe Barragán Velázquez

Directora de tesis

Dra. Sabine Regina Pflieger Biering

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción

Ciudad de México, marzo, 2024.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Resumen

Los jóvenes estudiantes de bachillerato suelen ser percibidos como no lectores o lectores incompetentes en México debido a los resultados de las encuestas nacionales y las evaluaciones nacionales e internacionales de lectura. Las cifras tan bajas en hábitos lectores y competencia lectora suponen un problema grave para la sociedad que se ha explicado como un asunto de rechazo intrínseco de los jóvenes bachilleres hacia la lectura. En este trabajo se aborda la naturaleza volitiva de la lectura practicada por los jóvenes estudiantes más allá del mundo simbólico escolar y su modelo de identidad lectora que, mediante narrativas y marcos conceptuales como la comprensión lectora, permea otras esferas de la práctica lectora de los jóvenes y reconoce al estudiante como lector solo si cubre dichos marcos escolares y sociales. Como resultado del análisis de cuatro entrevistas a profundidad, basado en herramientas del Enfoque biográfico y Estudios del Discurso e Identidad, se muestra por una parte, cómo esa visión escolarizada de la lectura excluye otras identidades lectoras; y por otra parte, cómo los jóvenes estudiantes de segundo año de bachillerato negocian su propia identidad lectora en cada etapa de su trayectoria escolar ante las exigencias de otros actores de la lectura, resistiendo, negociando o afiliándose a diversas aristas de la experiencia de la lectura a nivel escolar, social e identitario.

Palabras clave: Lectura; Educación Media Superior; Identidad lectora; Nuevos Estudios de Literacidad; Estudios del discurso.

Índice

I	Introducción	5
1.1	Discursos sobre lectura y jóvenes lectores.....	5
1.2	La lectura y su práctica como problema de investigación.....	9
1.2.1	La identidad lectora como objeto de estudio de los NEL.....	11
1.3	Objetivos del estudio.	13
1.4	Descripción de los capítulos	14
II	Marco teórico	15
2.1	Noción de lectura en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL).....	16
2.1.1	El constructo de identidad en los NEL.....	17
2.1.1.1	La identidad lectora.....	18
2.2	Naturaleza discursiva de la identidad.	19
2.2.1	Rasgos de la identidad como fenómeno lingüístico.	19
2.2.2	Agentividad y construcción de sentido.....	21
2.3	Niveles de análisis discursivo de la identidad.	22
2.3.1	Nivel macro del análisis discursivo	25
2.3.1.1	Herramientas de análisis	26
2.3.1.1.1	Teoría del posicionamiento	26
2.3.1.1.1.1	Niveles de posicionamiento	27
2.3.1.1.1.2	Espacio Comunicativo Relacional Identitario	27
2.3.2	Nivel meso-micro del análisis discursivo	29
2.3.2.1	Herramientas de análisis discursivo	30
2.3.2.1.1	Marcos o <i>frames</i>	30
2.3.2.1.2	Otros procesos conceptualizadores.	32
2.3.2.1.2.1	Modalidad volitiva y papeles temáticos.....	33
III	Diseño metodológico	37
3.1	Sitio de investigación	38
3.2	Criterios de selección de sujetos participantes	38
3.3	Selección y tamaño de la muestra	38
3.4	Instrumento para la recolección de corpus: Entrevista a profundidad	39
3.5	Elaboración de guión para la entrevista a profundidad.....	39
3.5.1	Categorías de análisis.....	41
3.5.2	Enfoque biográfico.....	42
3.5.3	Guion de la Entrevista a profundidad a estudiantes del Colegio de Bachilleres.....	44
3.6	Metodología del análisis de datos	46
3.6.1	Organización del corpus	46
3.6.2	Ejemplificación de los niveles de análisis.....	47
IV	Biografías lectoras	49
4.1	Irene: del manga me gusta las emociones que me da	49
4.2	Israel: <i>hay lecturas que no me gustan y no me agradan y no lo van a hacer</i>	51
4.3	Idalia: <i>no es como mi pasión pero sí es como algo muy en mi personalidad</i>	53
4.4	Inés: <i>me dijo ‘inténtale’ y yo quise intentar</i>	55
4.5	La identidad lectora de estudiantes del COBAEM.....	57

V	Análisis.....	62
5.1	Preescolar: “Aprender a leer”.....	62
5.1.1	Motivación.....	63
5.1.1.1	Estímulo o causa del aprendizaje.....	63
5.1.1.2	Tiempo del aprendizaje.....	65
5.1.2	Práctica.....	66
5.1.2.1	Padres: agentes del aprendizaje de la lectura.....	67
5.1.2.2	La normatividad escolar como escenario de la alfabetización.....	70
5.1.3	<i>Turning point</i> : el logro de la lectura.....	72
5.1.4	Significado: una habilidad para la escuela.....	73
5.2	Primaria: “Las primeras lecturas”.....	74
5.2.1	Motivación.....	75
5.2.1.1	La lectura y otros códigos.....	75
5.2.1.2	Padres: facilitadores de la lectura.....	76
5.2.2	Práctica.....	79
5.2.2.1	La lectura con los pares.....	79
5.2.3	<i>Turning point</i> : la lectura con los pares en el ámbito escolar.....	81
5.2.4	Significado: entre el placer y el entretenimiento.....	82
5.3	Secundaria: “Leer entre pares”.....	82
5.3.1	Motivación.....	84
5.3.2	Práctica.....	86
5.3.2.1	La lectura por placer en la adolescencia.....	86
5.3.2.2	Los padres como inhibidores de la lectura por placer.....	89
5.3.2.3	La escuela, sin lugar para la lectura por placer.....	92
5.3.3	<i>Turning point</i> : la influencia de los pares en el hábito lector.....	94
5.3.3.1	El posicionamiento frente a los pares.....	94
5.3.3.2	Los niveles de agentividad lectora de los pares.....	96
5.3.4	Significado.....	102
5.4	Preparatoria: “Leer o no leer”.....	104
5.4.1	Motivación.....	107
5.4.2	Práctica.....	112
5.4.2.1	Gestión del tiempo.....	112
5.4.2.2	Lectura digital.....	125
5.4.2.3	La lectura y el grupo de pares.....	132
5.4.3	<i>Turning Point</i>	134
5.4.4	Significado.....	139
VI	Discusión de los resultados y perspectivas de la investigación.....	144
6.1	Resultados por nivel de análisis.....	144
6.1.1	Primeras gafas para leer, o el inicio de la alfabetización.....	149
6.1.2	Amiguitos para jugar, amiguitos para leer.....	151
6.1.3	Lector solitario, a mis amigos no les gusta leer.....	153
6.1.4	Leer o no leer, esa es la cuestión.....	155
6.2	Conclusiones.....	159
6.3	Perspectivas de investigación.....	162
VII	Referencias.....	164

I Introducción

1.1 Discursos sobre lectura y jóvenes lectores.

Al revizar literatura sobre “la lectura en México” es común encontrarse proposiciones como “el panorama de la lectura es desolador” (Gallegos, 2022), o “la lectura en el mundo de los jóvenes, una actividad en riesgo” (Ramírez, 2011). Éstas hacen parte de una narrativa dominante sobre la lectura y los lectores en los ámbitos educativo, cultural y social. Su referente suelen ser los resultados de encuestas nacionales sobre la actividad lectora de los mexicanos y evaluaciones nacionales e internacionales de comprensión lectora. Uno de los temas más señalados es el bajo nivel de comprensión lectora por parte de los estudiantes:

La enseñanza y el aprendizaje de habilidades referidas a la lectura e interpretación de textos es una preocupación que ocupa un lugar central en todos los ámbitos y niveles del sistema educativo, se debate y padece las consecuencias de la incapacidad de nuestros alumnos para leer textos y construir imágenes cabales de su contenido... (Alarcón, Fernández y Figueroa 2006, p.194).

Para maestros que se enfrentan a esta realidad, la explicación del problema es la carencia de iniciativa, interés y dedicación hacia la lectura por parte de los alumnos:

“El hecho de que la mayoría de los jóvenes estudiantes de nuestro sistema educativo no leen de forma autónoma y frecuente, o que cada día leen menos se ha convertido en una verdad incuestionable” (Alarcón, Fernández y Figueroa 2006, p.194).

“[...] estos datos aún muestran un promedio más bajo si se considera que la mayoría del estudiantado del nivel medio superior no lee de forma autónoma y frecuente; así, el panorama para la lectura resulta desolador” (Gallegos, 2022, pp. 134-15).

Por supuesto, las cifras son evidencia de una realidad sobre la lectura, pero cuando no existen expresiones de jóvenes al respecto se reflejan solo los intereses de algunos actores del problema de la lectura. Además, el no cuestionar a los jóvenes implica ignorar dos dimensiones clave del desarrollo lector, según la UNESCO: la dimensión práctica, la cual incluye la frecuencia, la diversidad de texto y formatos de lectura; y la dimensión afectiva, que involucra el entorno sociocultural en el cual surge la relación con el texto, y la propia regulación del lector (Uribe *et al.*, 2011).

De éstas, la dimensión afectiva durante el bachillerato ha sido un tema ignorado en el ámbito escolar, cuando resulta vital para la percepción de un yo lector. Siguiendo la definición de “afecto” (RAE, 2022) se deduce que el lector puede sentir tedio o frustración hacia cierto tipo de lecturas pero también puede sentirse inclinado por una intensa curiosidad. Esto implica reconocer al sujeto lector y su concepción del mundo, más allá de una respuesta individual e interna, dentro de un proceso de interacción social, de co-dependencia con otros sujetos, anclado a prácticas sociales que exigen identidades específicas (Gee, 1996; Sellers, 2019). En su lugar la escuela propone una imagen como lector que puede llevarles incluso a desdeñar sus propias prácticas de lectura.

Así, la idea de que los jóvenes no leen se relaciona más con cómo se perciben la lectura y los lectores desde los discursos dominantes, y no con cómo el sujeto lector se percibe desde su propia experiencia “en términos de su crecimiento personal e intelectual,

o de su fortalecimiento emocional” (Hernández, 2006, p. 211). En ese sentido es que nos proponemos comprender las prácticas lectoras de jóvenes estudiantes de EMS, desde la exploración de su autopercepción de las dimensiones afectiva y práctica de la lectura, en contraparte de una narrativa que los posiciona como no lectores, o lectores incompetentes.

Considerando lo anterior surge el cuestionamiento: ¿por qué un joven que está en pleno proceso de construcción de su identidad (un proceso sumamente complejo), por ejemplo, tendría que “leer de forma autónoma y frecuente”, “metacognitiva y autorregulada”, y “placentera”? como señalan discursos escolares. Y por qué, y para quién, es indispensable que los jóvenes lean así, con exigencias cada vez más sofisticadas:

[...]ahora se elevan las exigencias para el manejo de la información, la capacidad de lectura analítica y crítica, y el dominio de lectura en diferentes lenguajes, no sólo escrito, ahora es indispensable saber leer los lenguajes icónico e hipertextual, además de desarrollar capacidades y aptitudes para la innovación y generación de conocimiento (Ramírez, 2011, p. 9).

El conjunto de rasgos prescritos para el comportamiento lector de jóvenes estudiantes, tiene su origen en la concepción de lectura de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, cuya finalidad es “diseñar mejores políticas para una vida mejor. [...] Políticas que favorezcan la prosperidad, la igualdad, las oportunidades y el bienestar para todas las personas” (OCDE, s.f.). En el 2000 la OCDE inicia su Programa Internacional para la Evaluación de los Resultados de los Alumnos, PISA por sus siglas en inglés, una serie de “pruebas sólidas y comparables a nivel internacional de los resultados

de los sistemas educativos [...] para establecer un seguimiento [...] en cuanto al rendimiento de los alumnos, dentro de un marco internacional común” (PISA/OCDE, 2001, p.11). En el caso de la competencia lectora, la prueba se organiza en niveles de procesamiento de la información: recuperación, interpretación y evaluación.

Aunque se evalúa la dimensión cognitiva, la definición de competencia lectora propuesta por la OCDE aspira a satisfacer las múltiples necesidades económicas, sociales y digitales que se presentan en las sociedades de conocimiento, aunque éstas no sean homogéneas. Por ello el programa ha resultado un andamio en el progreso y el desarrollo de las personas en sus más de dos décadas de existencia, como muestran algunas de las interpretaciones de los resultados en México. Para las autoridades educativas, la incapacidad para leer de los estudiantes supuso que la mayoría de los alumnos de EMS no sabrían utilizar la lectura como herramienta para ampliar su conocimiento y habilidades, poniendo en riesgo su transición al trabajo a lo largo de la vida (FLACSO, 2015). Actualmente, la OCDE (2021) ilustra la importancia de la competencia lectora con lo sucedido durante la pandemia del Covid-19: la infodemia requería lectores que contaran con estrategias para detectar información sesgada y contenido malicioso, cuando el tiempo de reacción era crucial. Habilidades que superan las tareas cognitivas de comprensión lectora de la escuela.

Al tomar conciencia de la normatividad que implica la noción de competencia lectora es claro que existen intereses y prejuicios sobre la actividad lectora de los jóvenes. Por tanto, hace falta conocimiento del rol de la lectura en el mundo social y cultural de los adolescentes, que permita obtener las antítesis necesarias para nuevas afirmaciones sobre el comportamiento lector de los jóvenes estudiantes de EMS en México, lejos de “los jóvenes

no leen” o “no comprenden lo que leen”. Como explica Hernández (2015) antes que una incompetencia real de los estudiantes, puede ser producto de las prácticas escolares en las que han condicionado a jóvenes a realizar cierto tipo de actividades que fomentan la memorización y o la simple transcripción de un texto, ejemplo de ello es la actividad que se encuentra en cualquier examen de evaluación de lectura: la identificación de la idea principal (¿principal para quién?).

1.2 La lectura y su práctica como problema de investigación.

Existen tres marcos teóricos de la lectura que han abordado el porqué los jóvenes no leen. De acuerdo a Cruz y Cuevas (2013) el 45% de estudios abordan el comportamiento lector desde un enfoque cognitivo o psicolingüístico. En México, dicho enfoque ha sido priorizado por la lógica intelectual y política de PISA, sin embargo, la conceptualización del término competencia quedó estancado en un diseño curricular centrado en la construcción metacognitiva de conocimiento: “aprender a aprender” (Frade, 2009), donde las actividades de lectura en el aula de EMS consisten en controlar las fases mentales implicadas en la lectura, lo que permite, en teoría, que los estudiantes acrediten las pruebas de desempeño lector, más que mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

Si bien gran parte de estudios con ese enfoque indagan sobre las habilidades cognitivas de los estudiantes, y proponen intervenciones didácticas que favorezcan su desarrollo, el ejercicio sistemático de instrucción y evaluación no mejora, ni los resultados: solo el 9.2 por ciento de estudiantes de EMS a nivel nacional es capaz de realizar una lectura crítica (INEE, 2018).

En segundo lugar, la perspectiva sociocultural representó el 38% de los estudios hallados por Cruz y Cuevas (2013). Su objeto de estudio son las condiciones sociales que rodean la práctica de lectura y a los actores involucrados. En la sociología de la lectura el aparente rechazo o desinterés de los jóvenes por la lectura se explica por dinámicas sociales, culturales y económicas que modifican la experiencia lectora, y no por factores cognitivos. En esta perspectiva, el perfil del lector cambia constantemente y se renegocia dependiendo del desarrollo de los estilos de vida.¹ Esta reflexión cuestiona la idea de una correspondencia exclusiva entre la lectura escolarizada y la práctica cotidiana de los jóvenes, desde la cual se concluye que si los jóvenes no leen según las directrices escolares, no existe la práctica de la lectura.

En tercer lugar y derivado de los estudios socioculturales, los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) representan un 17% de los trabajos. Desde los NEL la lectura depende de sistemas de significación que proponen identidades como modelos de conducirse en el mundo. Los sujetos asumen o rechazan identidades en cada acto alrededor del código escrito con un sentido de agencia, llegando incluso a un conflicto con sus prácticas y posiciones sociales (Gee, Hull y Lankshear, 1996). Como señala Hall (2016) “las interacciones de los estudiantes con los textos y la instrucción están mediadas no necesariamente por sus habilidades cognitivas de lectura, sino por su interpretación de lo que significa ser un cierto tipo de lector y cómo se entienden a sí mismos en relación con esas normas” (p. 58).

¹ Bahloul lo ejemplifica con la siguiente historia: “cuando una trabajadora manual de 18 años desertó de la escuela antes del tercer grado de bachillerato e inició una capacitación técnica, también dejó de leer la literatura que leía cuando estaba en la escuela y se convirtió en lectora de historietas gráficas, de revistas y de libros sobre deportes e historia contemporánea [...] su salida del sistema escolar dio como resultado una reducción en la cantidad y el proceso de la lectura, así como en los géneros literarios leídos” (2011, p. 8).

El marco teórico del presente trabajo se basa en algunas preguntas de los NEL: cómo el sujeto se percibe, valora y se conduce respecto a la lectura, según procesos de negociación entre, por ejemplo, narrativas y discursos culturales, institucionales y prescriptivos, y la propia experiencia social y personal con la lectura.

1.2.1 La identidad lectora como objeto de estudio de los NEL.

Los estudios recientes sobre identidad lectora analizan las formas en que la autopercepción del lector se reconfigura en el aula escolar, ya que desde el momento en que los jóvenes ingresan a la escuela, reciben mensajes sobre quienes son como lectores y lo que son capaces, o no de hacer (Hall, 2016, p. 62). Su objetivo es mostrar cómo los alumnos se posicionan ante las etiquetas de ‘malos lectores’, y cómo la reflexión de los alumnos sobre estas etiquetas influye en sus niveles de comprensión lectora en pruebas estandarizadas (Abodeeb-Gentile y Zawilinski, 2013; Hall, 2012). Al ser trabajos de intervención educativa, buscan moldear la identidad de estudiantes inscritos en grupos oficiales de lectores deficientes, para que puedan negociar, de manera agentiva su identidad frente a la etiqueta de “lector exitoso” según sus necesidades.

Para Frankel (2016), contraponer a jóvenes que ya han sido encasillados como lectores deficientes a reflexiones sobre su identidad lectora puede frustrar los intentos de posicionarse de mejores maneras si se mantienen en cursos tradicionales de lengua y literatura. Por ejemplo, Ginsberg (2020) analiza tres narrativas de una misma estudiante de bachillerato “amante de los libros” inscrita en tres cursos diferentes de lectura de manera simultánea: de recuperación para lectores deficientes en el bachillerato, la clase obligatoria

de lengua y el curso optativo preuniversitario *Young Adult Literature* (YAL). Ginsberg encontró que la estudiante se posicionaba de manera empoderada en el YAL, un programa comunitario que presenta obras literarias en las que los jóvenes logran identificar sus propias luchas con las de los personajes, generando experiencias de lectura en grupo y emociones positivas compartidas (Gibbons, Dail y Stallworth, 2006).

Un elemento sobre la dimensión afectiva de la lectura que se revela en el trabajo de Ginsberg, y que ha sido vagamente abordado en estudios del contexto mexicano sobre literacidad en la adolescencia, es el *peer group* o grupo de compañeros, aspecto relevante en el desarrollo de la literacidad y la identidad lectora si consideramos la lectura como una práctica social. Existen dos estudios que abordan el valor del *peer group*: Learned, Morgan y Lui (2019) muestran diferencias en la percepción de estudiantes sobre su propio valor como lectores, consecuentes de interacciones entre lectores “con dificultades” y lectores “competentes”. Ambos grupos fueron conscientes de la (in)validación de su voz y la (no) valoración de sus participaciones en el aula, de acuerdo a la etiqueta asignada como lector.

Sellers (2019) explora el rol del *peer group* dentro del contexto socio-cultural de los adolescentes y de un proyecto más profundo de formación de la propia identidad. Como resultado, los posicionamientos productivos o negativos sobre comportamiento lector de los jóvenes representaron el valor, la legitimidad, las cualidades personales y las filiaciones del individuo respecto a los pares, es decir, la lectura estaría conscientemente en función de, y limitada por, las normas y las creencias sobre la lectura del grupo de pares.

En resumen, es necesario explorar la práctica lectora de jóvenes que cursan la EMS, desde una perspectiva subjetiva y discursiva que considere y revele las facetas de su propia

experiencia con la lectura. Por ello, realizamos un estudio articulado desde el análisis del discurso de la construcción de la identidad y la lingüística cognitiva, específicamente los procesos de conceptualización como el *marco* y el posicionamiento, para describir rasgos de naturaleza variable sobre la auto-percepción del estudiante de EMS como lector.

1.3 Objetivos del estudio.

Para explicar cómo los jóvenes conceptualizan marcos de su experiencia lectora, se considera una visión plural de la lectura: como práctica social del individuo y como fenómeno multidimensional que emerge del lector y de la interacción entre factores biográficos –familiares, escolares, mediáticos y económicos–; y aspectos individuales como la curiosidad, las necesidades emocionales o el deseo de reconocimiento de las personas (Nivón *et al.*, 2015). De esta propuesta se desprenden dos preguntas:

- ¿Qué rasgos o *marcos* conceptuales conforman la identidad lectora de jóvenes estudiantes de bachillerato?
- ¿Qué niveles de posicionamiento discursivo hallamos en la conceptualización de marcos, tales como la motivación intrínseca y extrínseca, la gestión en prácticas de literacidad y la biografía lectora?

El **objetivo general** es explorar cómo jóvenes de segundo año de bachillerato construyen discursivamente su identidad lectora mediante el análisis de marcos conceptualizadores de experiencias lectoras en cuatro entrevistas a profundidad.

Como objetivos específicos se busca:

- analizar los niveles de posicionamiento discursivo en los marcos conceptualizadores de Motivación, Práctica de la lectura, Biografía lectora, y Significado de la lectura.
- describir los procesos discursivos por los que se conceptualizan e instancian el posicionamiento respecto a marcos de lectura.

1.4 Descripción de los capítulos

De acuerdo a los objetivos presentados, se desarrollan cinco capítulos. En el “Marco teórico” se describen las nociones de lectura e identidad lectora de los Nuevos Estudios de Literacidad, la noción discursiva de identidad y diversas herramientas de análisis propuestos por los Estudios del discurso y la Lingüística cognitiva, que sustentarían el análisis discursivo de la identidad lectora. En el capítulo “Diseño metodológico” se describe a los participantes, el lugar en que se realizó el estudio, los aspectos de la entrevista a profundidad como instrumento para la recolección y el análisis del discurso. Sigue el capítulo “Biografías lectoras de estudiantes de bachillerato” en el que se realiza un ejercicio de análisis biográfico cuya unidad es el sujeto visto de manera panorámica y sus historias de vida en relación a la lectura. En el capítulo quinto, se desarrolla un análisis discursivo de las cuatro entrevistas a profundidad, siguiendo el eje de los marcos propuestos en cada etapa de la trayectoria escolar. En el capítulo final se discuten los resultados y se elaboran las conclusiones relevantes.

II Marco teórico

De manera panorámica este capítulo se divide en tres apartados. En primer lugar se describe la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) que cuestiona los discursos tradicionales sobre literacidad y es definida como una forma de adoptar y actuar una identidad, o identidades, según contextos específicos. Al comprender la lectura como un proceso dependiente de diversidad de prácticas sociales, no solo la escolarizada, surge la necesidad de estudiar la identidad como una construcción discursiva de los propios lectores. Por ende, en segundo lugar se describe la naturaleza discursiva en la construcción de la identidad, y en tercer lugar, las herramientas de análisis discursivo.

Para el análisis de la identidad como fenómeno discursivo, se describen tres niveles de análisis discursivo recuperados del enfoque sociocognitivo de Teún A. van Dijk (2008, 2012, 2016). El enfoque propone una triangulación entre estructuras sociales o macro discursivas, estructuras mentales y estructuras discursivas. Dado que la relación entre estructuras sociales y discursivas no es directa, se apela a la conceptualización lingüística como proceso mediador entre el conocimiento sociocultural que envuelve las comunicaciones, y los procesos cognitivos de percepción y organización de dicho conocimiento, el cual se refleja en el discurso, de acuerdo a la Lingüística cognitiva. Para el análisis de este proceso de triangulación se utilizan herramientas discursivas de análisis en diferentes niveles: el posicionamiento, el marco, la modalidad y los papeles temáticos.

2.1 Noción de lectura en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL).

Tradicionalmente la lectura se concibe como un procesamiento de información basado en microhabilidades mentales cuya finalidad es reconstruir un significado coherente con las expectativas del lector y aspectos semánticos generales y específicos del texto (Mendoza, 2000). En los NEL, esta visión implica una sola posibilidad de interpretación de la lectura, porque asume que la lectura contiene solo significados explícitos y socialmente invariables, a los que se accede mediante habilidades lógicas de decodificación aprendidas en la escuela (Gee, 1996). Sin embargo, los NEL destaca que existen diversas posibilidades de significado, porque los textos se insertan en variedad de actividades cotidianas en las que participa el individuo, las cuales se sostienen en acuerdos implícitos sobre la forma de relacionarse socialmente con los textos (Lorenzatti y Tosolini, 2021). Si la interpretación de un texto no surge de acuerdos inherentes a la práctica social el significado resulta ambiguo o permanece oculto.

En ese sentido, el aprendizaje de la lectura omite las convenciones sociales que afectan la interpretación del texto, mismas que solo pueden aprenderse mediante la experiencia de relaciones sociales (Gee, 1996). Por ejemplo, la práctica casera de leer cuentos, en la que los niños socializan convenciones sobre la motivación de la lectura y la manipulación del texto, con sus padres y familia (Vivas, 2002).

Algunas de estas convenciones al ser institucionales y socialmente dominantes determinan las formas de interactuar y pensar la lectura (Gee, 1996). Ejemplo de ello es la escuela que solicita un significado neutralizado de los textos, y excluye los significados derivados de la interacción de los alumnos con grupos y prácticas sociales de diversa

naturaleza. Hull y Shultz (2002) cuestionan por qué la forma escolarizada es vista como la única manera de leer y escribir, cuando existen diversas prácticas sociales de lectura.

Como respuesta se asume que la alfabetización escolarizada garantiza la mejora de aspectos cognitivos, y por ende conlleva mejoras sociales y económicas en los individuos y las sociedades, pero Gee (1996) argumenta que esas ventajas cognitivas se limitan a tareas específicas en entornos artificiales, y que en realidad las habilidades cognitivas surgen de manera dependiente de cómo las personas se familiarizan de manera práctica con los textos y su entorno (Vivas 2002).

Asimismo la lectura y la escritura son actividades que se realizan en distintas condiciones, en compañía o en solitario, y dependen de la posición que ocupa cada persona en la sociedad, de las condiciones en que ha nacido y vivido (Lorenzatti y Tosolini, 2021).

De acuerdo a Brian Street y Paul Gee la alfabetización siempre está inmersa en principios epistemológicos socialmente construidos, es decir, la alfabetización involucra “diferentes formas de conocer, diferentes formas de dar sentido al mundo de la experiencia humana” (Street, 2008, p. 59), es decir, se involucra la identidad del sujeto lector.

2.1.1 El constructo de identidad en los NEL

De acuerdo a Gee, Hull y Lankshear (1996) las personas se vinculan con diferentes formas de conocer/estar en el mundo, debido a su participación en prácticas sociales diversas, como el trabajo o la escuela. Para los autores estas prácticas constituyen sistemas sociales

de significación denominados *Discursos*² que generan identidades sociales, desde las cuales las personas participan –leen y escriben–. Al actuar esta clase de identidades se aceptan formas características e históricamente reconocibles de un Discurso que entran en conflicto con otros Discursos más cercanos a las condiciones de vida: “is not just that I am uncomfortable engaging in a new practice [...] the conflict is between who I am summoned to be in this new Discourse [...] and who I am in other Discourses that overtly conflict with- and sometimes have historically contested with-this new Discourse” (Gee, Hull y Lankshear, 1996, p. 12). Las prácticas de lectura y escritura de estudiantes siguen un Discurso o narrativa escolar que configura su integración con diversos aspectos de la lectura, lo que puede generar conflictos con otras identidades fuera de la escuela.

En los NEL, la exploración de la identidad constituye un aspecto crucial para comprender cómo los individuos experimentan, integran y manejan la relación entre Discursos escolares y otros Discursos mediante el análisis de sus prácticas discursivas, pues así como se usan los patrones del discurso para reflejar visiones del mundo, así “las formas en que las personas emprenden la lectura y la escritura están enraizadas en concepciones sobre el conocimiento, la identidad y el ser” (Street, 2008, p. 44).

2.1.1.1 La identidad lectora

La relación entre lectura e identidad implica que la lectura actúa como un vehículo discursivo ideológico, desde la cual los individuos adoptan, negocian o resisten nuevas

² Gee, Hull y Lankshear especifican que este sistema social de significado se refiere con una 'D' mayúscula para distinguirlo de 'discurso', que significa 'una extensión del lenguaje hablado o escrito' o 'lenguaje en uso' (1996, p. 10).

identidades sobre la lectura propuestas por instituciones sociales. La identidad lectora se define como el sentido de uno mismo en relación con ciertas posiciones sobre la lectura de Discursos específicos, las cuales pueden influir en el aprendizaje, desempeño y hábitos lectores (Abodeeb-Gentile y Zawilinski, 2013; Moje y Luke, 2009).

Como se mencionó, en el contexto escolar y socio-cultural de México se reproduce una visión simplista del comportamiento lector mediante etiquetas como lector y no lector, sin considerar discursos que representen la experiencia de los lectores. Por lo tanto, a continuación exponemos algunos rasgos de la identidad como construcción discursiva y se explora el enfoque sociocognitivo del estudio discursivo de la identidad como herramienta teórica de análisis del objeto de estudio: el sentido de sí mismo y las posiciones frente a Discursos más amplios sobre la lectura, que lectores estudiantes de bachillerato pueden adoptar, negociar o resistir.

2.2 Naturaleza discursiva de la identidad.

2.2.1 Rasgos de la identidad como fenómeno lingüístico.

De manera general, la identidad se refiere a la conciencia de sí mismo cuando “el yo puede tenerse a sí mismo por objeto de consideración reflexiva” (Herder, s.f.) y el sujeto autorreferencia y conceptualiza aspectos de sí mismo.

Desde una perspectiva psicológica, la identidad implica un sentido de continuidad en el tiempo basado en la percepción corporal y la propiedad de recuerdos, objetivos, valores y creencias. La identidad también se complementa de características físicas, psicológicas e interpersonales únicas por un lado, y de filiaciones y roles sociales por otro

(APA, s.f.). Así, la identidad se conceptualiza como un producto interno, unificado y categorizado, similar a un proyecto personal (Navarrete, 2015; Benwell y Stokoe, 2006) pero también como fragmentos que emergen, se enlazan o se contradicen en las distintas interacciones sociales (Bucholtz y Hall, 2005). La identidad se moldea de esta manera en función del sentido de pertenencia con diversos grupos (Tajfel, 1984). El sí mismo, de acuerdo a Tajfel, solo tiene sentido en tanto el sujeto le da significación emocional a su vínculo con el otro, mediante el lenguaje. Por tanto, la identidad es un fenómeno lingüístico derivado de las relaciones sociales y del intercambio comunicativo.

Desde la perspectiva construccionista, la identidad cobra forma y se comunica mediante recursos lingüísticos en diversas interacciones (Benwell y Stokoe, 2006). Existen cuatro rasgos para considerar como fenómeno lingüístico la identidad, y explicar el porqué el discurso es adecuado para el estudio de la identidad:

- A) El *rasgo relacional*. La identidad depende de la relación recíproca entre el otro y el sí mismo: “existe el nosotros porque también existe el ellos” (Busso, Gindín y Schaufler, 2013, p. 347). En el discurso el sujeto muestra con recursos lingüísticos lo que reconoce en sí mismo como igual o parecido al otro, su sentido de pertenencia, pero también lo que le hace único y diferente (Pfleger, Steffen y Steffen, 2012).
- B) El rasgo de *lo emergente*. La identidad no es un producto previamente moldeado en la mente de los sujetos (Bucholtz y Hall, 2005). La identidad surge como una adhesión temporal a las identidades que se convocan en las prácticas discursivas (Hall, 2003). El sujeto examina la práctica discursiva y negocia el sentido de sí mismo

mediante estrategias lingüísticas que adquieren su significado en las interacciones sociales (Bucholtz y Hall, 2005).

C) Su naturaleza *fragmentada*, porque depende de la variedad de sujetos y circunstancias en las que se interactúa. Hall (2003) compara la identidad con una constelación de elementos diversos en actualización permanente que se unen en prácticas diferentes de manera incompatible, y hasta antagónica.

D) A continuación se aborda la naturaleza agentiva en el discurso identitario.

2.2.2 Agentividad y construcción de sentido.

En los estudios discursivos de la identidad la naturaleza agentiva implica que el sujeto se crea una identidad de manera abierta y consciente en sus participaciones comunicativas (Benwell y Stokoe, 2006). El sujeto toma decisiones en el uso del lenguaje, para referir etiquetas identitarias ideológicamente asociadas con grupos específicos, por ejemplo mediante actos de habla o procesos de indexicalización (Bucholtz y Hall, 2005).

Para Pflieger (2021) el sujeto lucha por obtener el dominio simbólico-interpretativo en cada interacción, mediante grados de control discursivo, por ejemplo, si el sujeto puede articular un discurso propio, o por el contrario, está inhibido para así hacerlo. En consecuencia existen identidades no conscientes, silenciadas o que tienen poco margen de acción, por ejemplo, una identidad lectora de jóvenes en un marco referencial escolarizado. Sin embargo, aunque las construcciones discursivas no sean conscientes, la agencia se atribuye a través de las percepciones y representaciones del sí mismo y de los otros, de las ideologías y las estructuras sociales (Bucholtz y Hall, 2005). El sujeto expresa su identidad

gracias a su agencia como conceptualizador, es decir, la identidad se constituye en la propia conceptualización discursiva (Pfleger, 2021), gracias a que el sujeto juzga y genera el significado en una situación, motivado por el contexto vivencial. Esto implica una capacidad incorporada al sujeto de gestionar el significado, y al hacerlo, crear una red de significados o conocimiento sobre el mundo, que le permite moverse dentro de él, como un agente con su propia normatividad, lo que le permite la continuidad y autorregulación de la propia identidad (de Jaegher y di Paolo, 2007).

En resumen, el sujeto construye discursivamente su identidad de manera agente mediante un proceso mental de conceptualización de la realidad, que es subjetivo pues considera la propia percepción y experiencia según las limitaciones del cuerpo humano (Cuenca y Hilferty, 1999), pero también es social, pues recupera los hábitos, las relaciones y las estructuras sociales (Berger y Luckmann, 2003).

El estudio de la identidad desde la perspectiva sociocognitiva, desarrollada por Teun A. van Dijk, permite considerar las estructuras social, cognitiva y discursiva, interrelacionadas en un proceso de triangulación para la construcción de sentido y agentividad (van Dijk, 2008; 2012; Pfleger 2021). A continuación se explica cada estructura y su relación en el análisis discursivo de la identidad. Asimismo se detallan herramientas de estudio lingüístico y discursivo usadas en cada estructura o nivel discursivo.

2.3 Niveles de análisis discursivo de la identidad.

El enfoque sociocognitivo en el análisis del discurso propone una mediación entre: estructuras sociales (creadas, interiorizadas y luego objetivadas por el sujeto) y estructuras

discursivas (instancias lingüísticas o representaciones en el lenguaje de la actividad cognitiva y la experiencia corporea del sujeto con la estructura social). Al ser de naturaleza distinta, las estructuras del discurso y las estructuras sociales sólo pueden estar relacionadas a través de estructuras cognitivas, “representaciones mentales de los usuarios del lenguaje, como individuos y como miembros sociales” (van Dijk, 2016, p. 169).

La triangulación explica la influencia de las estructuras sociales en el discurso porque han sido interpretadas por el sujeto, asimismo el discurso influye en las estructuras sociales porque el sujeto hace una interconexión cognitiva de modelos mentales, conocimiento, actitudes e ideologías (van Dijk, 2016), mediante estructuras gramaticales y otras estructuras del discurso.

Para Pflieger la triangulación de estas estructuras depende del espacio comunicativo mismo de la interacción discursiva, denominado Espacio Comunicativo Relacional e Identitario (ECRI), un espacio de intercambio en el que “circulan [...] los elementos cognitivos y sociales necesarios y suficientes organizados en lenguaje para proveer a un sujeto significador o agente conceptualizador con la capacidad de construir, re-construir y escenificar versiones de la realidad físico-espaciotemporal circundante” (Pflieger, 2021, p. 21). Por lo tanto, es posible analizar las dimensiones discurso-cognición-sociedad del triángulo simultáneamente en el ECRI.

Van Dijk (2016) ofrece niveles de análisis del discurso: un nivel macro se relaciona con la jerarquía social en el que encontraríamos los discursos de instituciones y grupos sociales poderosos; el nivel micro se vincula con los discursos de actores sociales en situaciones discursivas específicas; y el nivel meso se relaciona con las representaciones

mentales discursivas de aquello que los sujetos construyen como relevante de su experiencia social.

Ahora bien, el enfoque resulta más una perspectiva que un método de análisis discursivo (Benwell y Stokoe 2006), pues no proporciona herramientas específicas de análisis para explicar los diferentes procesamientos cognitivos ni sus manifestaciones en el discurso. En ese sentido, la Lingüística cognitiva³ proporciona herramientas de análisis acordes a la mediación que hace el sujeto entre estructura social y estructura discursiva, pues postula que la experiencia corporea del sujeto está en correspondencia con el procesamiento conceptual y la estructura lingüística, es decir, que el lenguaje es una capacidad derivada de habilidades cognitivas que usamos para organizar la experiencia, como la perspectiva, la memoria y la categorización (Ibarretxe, 2013).

A continuación se describen los niveles y las herramientas de análisis discursivo. En el nivel macro se usa la noción de ECRI (Pfleger, 2012), la Teoría del posicionamiento (Davies y Harré, 2007) y los tres niveles de posicionamiento (Bamberg, 1997 y Deppermann, 2013). En el nivel meso se usa el enfoque de la lingüística cognitiva y el constructo de posicionamiento (Hart, 2015) y marco conceptual (Goffman, 2006; Fillmore 1975). Y en el nivel micro la modalidad volitiva (Jakendoff, 2007; Giammatteo, 2014) y los roles temáticos (Dowty, 1991; Givón, 1984). Como se muestra en la exposición teórica la agentividad cobra una importancia transversal en los niveles de análisis. El procedimiento de análisis se detalla en el tercer capítulo, sobre aspectos metodológicos.

³ La Lingüística cognitiva surge a finales de la década de 1990, como respuesta a la tradición generativo-transformacional.

2.3.1 Nivel macro del análisis discursivo

En este nivel se analizan las interacciones comunicativas como institucionalmente situadas (van Dijk, 2008). El uso de fragmentos, lexemas o incluso morfemas refleja la relación del sujeto con organizaciones, grupos y clases. La identidad se comprende como una actuación discursiva desde sistemas más amplios de significado cultural (Benwell y Stokoe, 2006), *Discursos dominantes que convocan prácticas y creencias identitarias según los intereses de jerarquías de poder* (Gee, Lankshere y Hull, 1996).

Principalmente se analiza cómo “la agentividad de las personas que intervienen en un acto discursivo siempre está condicionada por las convenciones sociales y las ideologías hegemónicas, que, a su vez, (re)crean, dialécticamente, las relaciones de poder existentes en las estructuras sociales” (Bürki y García, 2019, p. 540). Por ejemplo, estudiantes de antecedentes socioeconómicos y socioculturales históricamente desfavorecidos tienen limitaciones para expresar su agencia y darse cuenta de una gama más completa de sus identidades (potenciales) (Duff, 2012).

Asimismo se analiza la agentividad o la capacidad individual de actuar respecto a la estructura social en su construcción discursiva: si el sujeto se adhiere, temporalmente, a las posiciones que convocan las prácticas discursivas (Hall, 2003) de estructuras sociales, o negocia o resiste [con grados de agentividad] los modelos dominantes de un ser/estar en el mundo propuestos por estructuras sociales mediante el discurso (Hall, 2003; Benwell y Stokoe, 2006).

2.3.1.1 Herramientas de análisis

2.3.1.1.1 Teoría del posicionamiento

Para analizar la dinámica de negociación entre identidades macro e identidades micro, se aplica la teoría del Posicionamiento (Davies y Harré, 2007). Ésta comprende el discurso como una práctica interactiva en la que se establecen posiciones y relaciones sociales para los participantes. En una conversación se crean versiones de realidad desde donde los sujetos (se) posicionan como portadores de atributos específicos según la intención y la configuración de la práctica discursiva a otros. De tal manera se analiza por qué las palabras usadas por el hablante son las apropiadas para sus fines, considerando la percepción del hablante, pues los atributos asignados al otro dependen de la experiencia y conocimiento del sujeto.

Como mecanismo discursivo, el posicionamiento implica traer a la práctica discursiva el contexto particular del significado: episodios de la historia personal del hablante y la trama en los que el sujeto y los otros son posicionados por el hablante. A nivel macro discursivo se analiza cómo el hablante posiciona a otro según estereotipos o roles dentro de narrativas culturales, y si el otro hablante se conforma, o negocia atributos diferentes de acuerdo a la interpretación de sí mismo, y del estereotipo convocado. En consecuencia, se busca identificar los estereotipos o roles elegidos por el hablante para concebirse a sí mismo y a los otros participantes en cada episodio (Davies y Harré, 2007).

En síntesis se analiza la relación social entre el hablante y los otros, examinando los grados de agentividad en las narrativas los hablantes, donde pueden ejercer actos de agencia al evitar, modificar o rechazar posicionamientos con el fin de preservar su identidad

(Benwell y Stokoe 2006). Para puntualizar el análisis Bamberg (1997) y Deppermann (2013) sugieren tres niveles de posicionamiento.

2.3.1.1.1 Niveles de posicionamiento

- 1.** El hablante se ubica a sí mismo y a los otros con ciertos rasgos o atributos en función del relato. Se reportan diálogos en el que los sujetos posicionan al narrador, pero también se hace un diseño narrativo estratégico de los otros.
- 2.** El hablante hace un diseño de sí mismo como narrador en interacción con su audiencia, y posiciona a la audiencia como representante de significados adversos para sí mismo, o co-constructor de significados en conformidad con su audiencia. También posiciona su yo actual respecto a su yo del pasado con fines evaluativos.
- 3.** El hablante o narrador se posiciona a sí mismo con respecto a discursos dominantes o narraciones maestras, externas a la conversación local (Bamberg et al, 1996). El narrador busca diferenciar e integrar un sentido de sí mismo evocando a otros en términos de categorías sociales, creando posicionamientos *frente a* y *en relación con* otros, ya sea como fuerza agente, o atribuyendo agencia a fuerzas externas a dicho contexto (Bamberg, 2010).

2.3.1.1.2 Espacio Comunicativo Relacional Identitario

Para comprender cómo los niveles de posicionamiento se producen en las prácticas discursivas de los hablantes, Davies y Harré (2007) señalan que los posicionamientos se

explican en función de los fragmentos de vida que suelen narrarse de manera desintegrada pues en estos se marca la relación entre el sujeto y los otros.

Para identificar los fragmentos o episodios que informan sobre las relaciones entre los actores de la práctica discursiva se usa la noción de Espacio Comunicativo Relacional Identitario o ECRI (Pfleger, 2021). En el ECRI se observa de manera simbólica cómo el sujeto se construye a sí mismo basado en las relaciones que establece con otros seres humanos en su entorno, estas relaciones sociales configuran las interacciones discursivas de los involucrados en un espacio simbólico que al mismo tiempo regula las interacciones entre sujetos (Pfleger, 2013).

En lugar de identificar episodios como eventos encadenados en el hilo de una misma historia, el concepto de ECRI permite entender la relación social entre actores en distintos fragmentos considerando la realidad circundante, el mundo interpretado por el hablante y la resignificación de la relación social mediante el intercambio discursivo. Esto debido a que la idea de espacio no se refiere a la calidad espacio-temporal del encuentro discursivo sino al espacio de significación que emerge del encuentro entre hablantes, quienes poseen conocimientos de mundos compartidos, pero también visiones particulares (Pfleger, 2012).

Al exponer las relaciones no solo sociales sino también afectivas y culturales que tiene el hablante con otros participantes en la práctica discursiva, el ECRI (Pfleger *et al.*, 2017) se propone como unidad de análisis discursivo. En estas unidades se analizan las dimensiones meso (cognitivas) y micro (discursivas) del posicionamiento.

2.3.2 Nivel meso-micro del análisis discursivo

Se ha considerado que el discurso es una representación del mundo en interdependencia con un contexto de naturaleza compleja (Calsalmiglia y Tusón, 2001). Para van Dijk (2016) esta interdependencia no es directa, el sujeto interpreta el ambiente social, conceptualiza conocimiento socioculturalmente compartido y lo proyecta en el discurso.

Desde la Lingüística cognitiva, el lenguaje es parte del resto de las habilidades cognitivas del cerebro. Los sujetos interpretan la información del entorno con sus habilidades cognitivas en función, lo que lleva a diferentes significados contextualizados y se refleja en el uso del lenguaje (Croft y Cruse, 2008). Para Hart (2015) los hábitos lingüísticos reflejan la interacción de consideraciones sociales, culturales, psicológicas, comunicativas y funcionales del procesamiento mental.

En este nivel se analiza la correspondencia entre cómo se percibe la experiencia social y cómo se organiza mentalmente en la estructura discursiva, un proceso conocido como conceptualización. La conceptualización refiere la forma de organizar la información, como construir un esquema para lograr su comprensión. Puede ser conocimiento, actitudes e ideologías, atravesadas por ejes complejos como lo cultural, lo histórico y lo institucional (van Dijk, 1999). El hablante realiza una selección léxica, por ejemplo, de acuerdo a sus modelos mentales, con el fin de que el significado sea apropiado a la interacción pues las representaciones conceptuales suelen ser compartidas por grupos o estructuras sociales.

2.3.2.1 Herramientas de análisis discursivo

2.3.2.1.1 Marcos o *frames*

De la diversidad de estructuras de conceptualización, en este trabajo se utiliza el constructo operativo de marco. Un marco es una estructura de conocimiento que relaciona entidades asociadas con una escena, situación o evento determinado culturalmente y fijado en la mente por la experiencia; incluyen diferentes tipos de conocimiento, incluidos los atributos de una entidad y las relaciones entre los atributos (Evans, 2007).

La noción de marco sugiere que el significado de las estructuras oracionales, que conforman un discurso, no son suficientes para entender el sentido completo del discurso. Los marcos permiten llenar vacíos de información, asegurando la coherencia de los enunciados al considerar aspectos cognitivos y pragmáticos subyacentes en la construcción del significado (Palma y Manrique, 2010). En un marco las palabras simbolizan la experiencia de los sujetos y los conceptos asociados en un área de conocimiento (Croft y Cruse, 2008).

Un ejemplo, basado en Evans (2007), pueden ser los conceptos LLANTA, RIN, VOLANTE que conforman algunas partes externas del marco COCHE. Otra relación de partes internas puede incluir por ejemplo COMBUSTIBLE, MOTOR, TRANSMISIÓN, las cuales pueden generar otro grupo de atributos, según el tipo de combustible (Diesel o Gasolina), tipo de motor (4, 6, 8 cilindros) o el tipo de transmisión (Manual o Automática). Incluso se puede establecer la relación entre estos atributos por el funcionamiento: “el combustible fluye por el motor y provoca su marcha”, “el motor gira la transmisión” y “la transmisión hace girar las ruedas”. Sin embargo una mayor experiencia del sujeto con este tipo de transporte puede extender el marco a relaciones entre otros marcos como escenarios y eventos: META DE LLEGADA,

CONDUCTOR, COMPRAR COMBUSTIBLE, TRÁFICO, ESQUIVAR OBSTÁCULOS, ACEITE QUEMADO, MECÁNICO. O incluso, atributos relacionales de tipo individuo-entorno o individuo-sociedad, como CONFORT, SEGURIDAD O ESTATUS.

Según la experiencia del sujeto conceptualizador, múltiples relaciones entre atributos son posibles, pero cada enfoque teórico del constructo marco considera ciertos tipos de relaciones aceptables dentro del marco. En la sociología, Erving Goffman propuso que la palabra es un marco en la medida que se usa como referencia para interpretar una escena: “los principios de organización que gobiernan los acontecimientos sociales y nuestra participación subjetiva en ellos” (2006, p. 11). Goffman llama marcos primarios a los esquemas que permiten a los individuos reconocer un evento y darle sentido. Además, distingue entre marcos primarios naturales, eventos resultantes de efectos causales de la naturaleza, y sociales, hechos que implican el efecto pretendido de la voluntad humana, en donde el individuo acepta una serie de reglas y los usa para interactuar de manera efectiva.

En la lingüística Charles Fillmore (1975) planteó que las expresiones lingüísticas asocian conceptos de acuerdo a situaciones prototípicas. Cada expresión implica un sistema imprescindible de conceptos para interpretar situaciones de la experiencia, que puede contener elementos de otros marcos. Para George Lakoff el uso de cierta palabra deriva en un conjunto de valores, roles, eventos y escenarios que orientan la situación (2007), muy parecido a las relaciones entre personajes en una narrativa mítica (2008). Para Hart (2015) en el marco se atribuyen cualidades particulares a entidades como actores, acciones, relaciones y procesos, a medida que se producen, por ejemplo, categorizaciones alternativas en su conceptualización.

En el análisis discursivo, de Fina (2011) explica que la identidad se forma respecto a cómo el sujeto se ve a sí mismo en relación con normas del entorno. Las normas serían marcos por su carácter prototípico ya que permiten organizar la experiencia en principios, y estos serían conceptualizados en el discurso.

2.3.2.1.2 Otros procesos conceptualizadores.

La variedad en la elección lingüística de un hablante representa experiencias y procesos cognitivos diversos tales como el ajuste escalar, la deixis, la focalización, la dinámica de fuerzas (Croft y Cruse, 2008). Hart (2015) puntualiza la relación de procesos conceptualizadores específicos con estrategias discursivas o instancias lingüísticas particulares. Mientras el marco o encuadre se relaciona con el sistema cognitivo de comparación, y se instancia mediante metáforas y categorizaciones, el posicionamiento se relaciona con el sistema cognitivo encargado de la perspectiva y se instancia discursivamente con la deixis y la modalidad, ya que las estrategias de posicionamiento se basan en nuestra capacidad para concebir una escena desde diferentes perspectivas.

La modalidad da cuenta de la escala de variabilidad en la que el hablante se puede situar con respecto al contenido de los enunciados emitidos (Calsamiglia y Tuson, 1998), es decir, cómo ubicamos las proposiciones en el discurso en relación con nuestras propias concepciones (Hart, 2015). Estas concepciones pueden ser referentes a:

- a) la realidad (modalidad epistémica) (Croft y Cruse, 2008; Hart, 2015)
- b) la moralidad (modalidad deóntica) (Hart, 2015)

Pero siguiendo a otros autores también concepciones referentes a:

- c) la volición o control (modalidad volitiva) (Jakendoff, 2007; Giammatteo, 2014)
- d) el valor (modalidad valorativa) (Jakendoff, 2007)

2.3.2.1.2.1 Modalidad volitiva y papeles temáticos.

Dado que el análisis del posicionamiento implica identificar grados de agentividad respecto a marcos conceptuales de la experiencia lectora, se revisa la conceptualización de agentividad en la modalidad volitiva y la teoría de los papeles temáticos.

Para que un elemento discursivo se considere semánticamente como agente la entidad debe ser consciente, actuar con volición o con un propósito, con cierto grado de control, y cuya realización tenga un efecto físico y visible (SIL, s.f.). Se comprende la volición como la disposición, intencionalidad o compromiso que puede dirigir un ente hacia otro o a sí mismo y donde las acciones son objeto de evaluación (Duranti, 2004; Saeed, 2016).

La modalidad volitiva expresa la actitud de esperanza, deseo o temor del hablante con respecto a la proposición expresada (SIL, s.f.). Para su análisis Giammateo (2014) y Jakendoff (2007) establecen las características lingüísticas del dominio intencional, es decir, cómo la gente conceptualiza situaciones en las que se dice que alguien pretende algo. Dichos rasgos de intencionalidad, descritos desde la aspectualidad verbal, involucran la obtención de un propósito, y el propósito involucra acciones voluntarias. Por tanto, se identifican grados de realización de un evento, desde la no ocurrencia, la posibilidad de realización y el cumplimiento efectivo, pues existen puntos intermedios donde yacen eventos que se pretenden realizar, pero quedan indeterminados.

Desde la semántica los eventos retratan entidades con propiedades escalables que permiten conceptualizar grados continuos de agentividad, estos son los roles o papeles temáticos (Dowty, 1991; Saeed, 2016). Chilton y Schäffner (2000), proponen interpretar el discurso vinculando papeles temáticos con cómo el hablante asigna representaciones de un universo con afirmaciones referidas a la causalidad y la responsabilidad.

Para Fillmore, algunas reglas gramaticales están organizadas según experiencias básicas de acción y percepción, lo que implica una estructura básica de las experiencias. Por ejemplo, una acción puede tener un Agente, sus Actos, y un ente sobre lo que actúan (Paciente). Asimismo, Propósito, Instrumento, Ubicación son parte de la estructura. En otro caso, la percepción involucra a un Experimentador y un Estímulo de la Experiencia (Lakoff, 2014). Por su parte Dowty, propone dos clases de papeles temáticos con sus atributos. Si el participante en cuestión hace que suceda el evento descrito, se habla de un Proto-Agente. Si el participante cambia de estado, se habla de un Proto-Paciente. Mientras un participante más cumple con los atributos, más se parece a un prototipo y se aleja de otro:

Propiedades del Proto-agente	Propiedades del Proto-paciente
<i>a.</i> involucramiento volitivo en el evento o estado	<i>a.</i> sufre un cambio de estado
<i>b.</i> sensibilidad (y/o percepción)	<i>b.</i> no percibe lo relevante del evento.
<i>c.</i> provoca el cambio de estado	<i>c.</i> causalmente afectado
<i>d.</i> movimiento (relativo a la posición de otro participante)	<i>d.</i> estacionario (relativo al movimiento de otro participante)
<i>e.</i> existe independientemente del evento nombrado por el verbo.	<i>e.</i> no existe independientemente del evento, o no existe en absoluto.

Cuadro 1. Propiedades del proto-rol (tomado de Dowty, 1991, p. 572-573).

Givón (1984) propone una jerarquía de papeles temáticos, basada en el nivel de agentividad que codifican algunos verbos prototípicos de la actividad mental:

1. El papel AGENTE se vincula a eventos iniciados deliberadamente, ya sea un participante humano o de carácter animado capaz de volición. Dichos verbos son, por ejemplo, *hablar, marcharse, caminar, atacar, explicar, argumentar, etc.*
2. En el segundo nivel de la jerarquía se coloca el papel EXPERIMENTANTE, este se vincula a eventos que no implican alguna acción, pero sí alguna actividad mental o estado consciente de que algo sucede a nivel psicológico como *querer, saber, comprender, pensar, arrepentirse, soñar, etc.* Dichos verbos a menudo denotan los estados mentales del participante humano o animado, pero ni cambio, ni voluntad, ni acción.
3. Finalmente, el rol PACIENTE se vincula con eventos o estados que no implican ni acción, ni actividad mental; como en *caer, calentarse, deteriorarse, secarse, descomponerse, transcurrir, ser, etc.*

Los tres niveles de la jerarquía se pueden observar en (1) de manera esquemática. Mientras 1.a muestra la jerarquía de los papeles temáticos prototípicos en verbos de actividad mental, 1.b señala las propiedades escalares de la jerarquía. Esta esquematización permite representar el nivel de agentividad en la auto codificación, en el posicionamiento del sujeto respecto a su experiencia como lector y en actividades relacionadas con la lectura.

(1)

- | | | | | |
|----------------------------------|---|----------------|---|----------|
| a. AGENTE | > | EXPERIMENTANTE | > | PACIENTE |
| b. ser deliberadamente iniciador | > | ser consciente | > | ser |

- **Identificación de los papeles temáticos en la construcción discursiva de la identidad lectora**

En la búsqueda de definir la identidad lectora de jóvenes estudiantes que pueden leer 'por obligación', se busca comprender en qué grado su acción es volitiva y cómo se conceptualiza la intencionalidad en la construcción discursiva, respecto a su interacción con otros, al codificar, por ejemplo, la transición entre un EXPERIMENTANTE de una construcción verbal reflexiva como *interesarse por* la lectura, a un AGENTE que inicia deliberadamente la acción de leer: *leí todo el libro*. Dichas gradaciones de agentividad se ejemplifican en el apartado metodológico y se muestran en el capítulo quinto.

De manera general se analiza cómo la acción volitiva se caracteriza por un grado previo de intencionalidad o disposición hacia algo o alguien. Por tanto, resulta útil distinguir entre acciones intencionales que se vinculan a una disposición mental y acciones volitivas que refieren a preparar e iniciar la ejecución de algo. Esto se traduce en el análisis al identificar un papel temático AGENTE, que posee el rasgo de la conciencia, en lugar de un papel temático ACTOR, vinculado a un rasgo causativo más no de conciencia.

III Diseño metodológico

Al analizar la conceptualización discursiva de la experiencia de la lectura hecha por el sujeto adolescente desde un entorno contextualizado se asume un enfoque fenomenológico, en éste, el sujeto articula mediante el discurso las propiedades de la experiencia (lectora) como práctica social a partir de sus experiencias y del conocimiento colectivo, es decir, se conceptualiza las propiedades de la experiencia con base en la interacción simbólica del sujeto (Pfleger, 2019; Soto, Rendón y Arancibia, 2017). Así, el enfoque da pie a un estudio intensivo que ofrece detalles de la complejidad del fenómeno, en contraste con estudios cuantitativos comúnmente usados para abordar el tema, como encuestas sobre hábitos lectores y pruebas de comprensión lectora.

En ese sentido se recurrió al **estudio de caso** como diseño de investigación, y a la **entrevista a profundidad** como instrumento de recolección de datos para el análisis. El estudio de caso es “una representación verbal de la realidad que pone al lector en el rol de un participante en la situación” (Durán, 2012, p. 124). La unidad de análisis puede ser un individuo, comunidad u organización, evento o nación (Bryman, 2012). Su propósito es “hacer el examen completo de una cuestión [...] teniendo siempre al sujeto significador en el centro de la fenomenología” (Pfleger, 2019, p. 20), esto permite representar las complicaciones y asperezas del fenómeno que no son evidentes en la vida real.

3.1 Sitio de investigación

Se propone el Colegio de Bachilleres como la unidad de análisis de este estudio de caso, ya que es un entorno institucional y ofrece Discursos sobre lectura en un entorno institucional con amplia cobertura, al ser un organismo público descentralizado del Gobierno Federal, con presencia a nivel regional en las 32 entidades, lo que puede mostrar la experiencia con la lectura en la vida del estudiante promedio del país. El plantel escolar en donde se realizó el estudio cuenta con una matrícula regular de 400 estudiantes. Se trata del plantel Santa Ana Maya, uno de los 129 planteles del Colegio de Bachilleres en el Estado de Michoacán (COBAEM), ubicado al extremo norte del estado en los límites con el estado de Guanajuato.

3.2 Criterios de selección de sujetos participantes

- 1) Profesión: ser estudiante del COBAEM, institución gubernamental de EMS.
- 2) Edad: 16 años. Desde los estudios del desarrollo del adolescente, en esta edad el joven alcanza la conciencia de su propia identidad como individuo (Gaete, 2015).
- 3) Grado de escolaridad: segundo año de bachillerato. En primer año los jóvenes llegan con las nociones y expectativas de la educación secundaria, mientras que en último año experimentan el proceso de ingreso a la educación superior.

3.3 Selección y tamaño de la muestra

La selección de los participantes se hizo a través del titular de la biblioteca del plantel educativo. Al desempeñarse diferentes funciones, como encargado del programa de lectura LeeCobaem, mantiene contacto con la mayoría de los estudiantes. Él profesor invitó a

estudiantes que cumplieran con los criterios de selección a participar en una entrevista sobre su experiencia con medios de comunicación.

Se hicieron pilotos de la entrevista con seis estudiantes en la CdMx y otros municipios en Michoacán. Para la muestra final se eligieron cuatro sujetos de 16 años de edad, tres mujeres y un hombre, a los que se asignó un alias: Irene, Inés, Idalia e Israel. Ellos se presentaron voluntariamente para participar en la entrevista.

3.4 Instrumento para la recolección de corpus: Entrevista a profundidad

Para acceder a la historia personal del sujeto con la lectura, como material de análisis, se realizó una entrevista de cuarenta minutos a cada sujeto, cuatro entrevistas en total. Las entrevistas se realizaron de acuerdo a la disponibilidad de los jóvenes, en espacios privados del plantel educativo. Se presentó como tema de la entrevista ‘Mi experiencia con los medios de comunicación’. No se reveló la lectura como tema central, pues al proponer una entrevista sobre lectura en pruebas piloto, los jóvenes se negaban al no considerarse lectores, según referentes escolares, argumentando ‘no leer clásicos’ y ‘no comprender un texto’.

3.5 Elaboración de guión para la entrevista a profundidad

La entrevista a profundidad o semi-estructurada es una técnica donde se busca “construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro” (Robles, 2011), a través de la reformulación de preguntas como estímulo de reflexión, la construcción de relatos y

valoraciones en las propias palabras del sujeto, modos de ver la realidad, para luego identificar las dimensiones que componen la experiencia (Bryman, 2012).

Acceder a la conceptualización de la experiencia de la lectura no sería posible sin que la entrevista active marcos de sentido (Goffman, 2006). Dado que no hallamos estudios que expusieran marcos de experiencia lectora de jóvenes mexicanos de EMS, extrajimos marcos generales de una diversidad de textos para que los jóvenes elaboraran discursivamente su propia experiencia: estudios sobre la perspectiva de jóvenes ante marcos escolares; libros sobre la perspectiva de especialistas en lectura y adolescencia; y videos de jóvenes autodenominados lectores, que promueven la lectura en la red.

a. Estudios sobre Identidad lectora en bachillerato y secundaria. Se hallaron marcos de sentido en discursos de jóvenes respecto a discursos dominantes sobre lectura: Lectura como medio de superación profesional y sentimental al margen de la escuela (Aliagas, 2009); La utilidad de la lectura en el futuro profesional frente a la lectura por gusto (Meier, 2015); La dificultad de hablar sobre lecturas en clase (Hall, 2016); La lectura como compromiso escolar y como forma de desafiar las normas del aula (Frankel, 2016); La lectura como medio para pensar/vivir nuevas perspectivas (Vetter *et al.*, 2017); El lector con dificultades en un ambiente hogareño, en relación con amigos y según normas y prácticas escolares (Glenn, Ginsberg y King-Watkins, 2018); La autoridad de lectores expertos frente a lectores con dificultades en el aula (Learned, Morgan y Lui, 2019; Sellers, 2019); La lectura según la relación con los pares (Ginsberg, 2020) y del vínculo con otros (Suástegui, 2014).

b. Textos especializados sobre la experiencia de jóvenes con la lectura. Se encontraron cuatro marcos de lectura desde la percepción del lector joven. La función de

la lectura depende, por ejemplo, del tiempo y el espacio, es decir, de la naturaleza de los momentos que se dispongan para la lectura, así como de los dispositivos (Solé, 1995; Ochoa, 2011; Bahloul, 2011; López, Nivón y Pérez, 2014). La lectura se vive en un orden escolar desde la infancia hasta la juventud, con expectativas personales y sociales pero también vinculada a capacidades cognitivas (Garbe, 2003; Colomer, 2009; Bahloul, 2011; Petit, 2014; Bettelheim y Zelan, 2015; Lluch, 2014). La motivación para la lectura se nutre de un interés personal sostenido en las emociones y los estilos de vida (Lahire, 1993; Román, 1995; Garbe, 2003; Sanjuán, 2017; 2014; 2011; Poulain, 2011).

c. Biografías lectoras de jóvenes booktubers: Ya que se tiende a limitar la experiencia de los jóvenes con la lectura literaria, se comparó el conocimiento académico con discursos de jóvenes hispanohablantes en la red que compartieron la historia de su vida como lectores (García, 2016; Ramírez, 2020; Arévalo, 2015 y Londoño, 2019).

3.5.1 Categorías de análisis

A partir de lo hallado se proponen cuatro marcos de experiencia⁴ de la identidad lectora que guían el diseño de la entrevista. A partir de preguntas que aborden los cuatro marcos el informante elabora discursivamente su experiencia y conceptualiza nuevos marcos. Por otro lado, la entrevista aborda el tema de la lectura dentro de un marco cercano al sujeto: los medios de comunicación, esto amplía el conocimiento sobre las dimensiones propuestas al no ignorar otros formatos y modalidades de lectura.

1) **la motivación intrínseca** de la lectura, que se alimenta de la experiencia o no

⁴ Para efectos del análisis los marcos se distinguen al escribirse en mayúsculas.

experiencia lectora;

- 2) **el significado de la lectura**, el cual puede devenir de la institución escolar y familiar o de la experiencia íntima o socio-interactiva;
- 3) **la biografía como lector**, son los episodios en la vida que permitieron adquirir hábitos, habilidades e intereses respecto a la lectura, y
- 4) **la práctica de la lectura**, son los momentos de lectura, cuál es la forma y gestión que ejercen los jóvenes sobre el texto, para entender cómo se construye el significado y la motivación que dan a la lectura.

3.5.2 Enfoque biográfico

Al conceptualizar las vivencias de manera oral, espontánea y dialógica el sujeto da sentido al tiempo biográfico pero también a cómo las fuerzas sociales más amplias dan forma al desarrollo en los planos individual y colectivo (Guerrero, 2006). De ese modo se conoce el papel de los actores y los eventos definitorios, sin un orden cronológico. Blanco (2011) propone tres ejes organizadores del análisis biográfico:

La *trayectoria* o hilo conductor. Abarca distintos ámbitos interdependientes de las personas, como la trayectoria académica y la trayectoria de alfabetización. Se analiza el entrelazamiento de las trayectorias vitales en un mismo individuo como en su relación con otros individuos para comprobar dicha interdependencia. En este trabajo se considera la trayectoria escolar definida según la educación obligatoria en México.

La *transición* hace referencia a cambios de estado dentro de la trayectoria. Depende de ésta para tener forma y sentido, por ejemplo, el ingreso al bachillerato cobra sentido

dentro de la trayectoria académica o profesional. Da lugar a estados o fases en el que se desarrollan modos nuevos de ser o estar.

El *turning point* refiere fuertes modificaciones y se traducen como virajes del curso de vida, aun cuando estos sean desfavorecedores. Este tipo de eventos que pueden ser fácilmente identificados también pueden ser calificados desde la subjetividad.

En resumen se aplican estos conceptos para analizar la **biografía como lector** según una trayectoria escolar, cuatro transiciones o etapas escolares y posibles *turning points* en cada una de estas etapas, en las que el sujeto experimenta distintos procesos socio-educativos relacionados con la lectura: 1) En la educación preescolar, se encamina el aprendizaje de la lectura, 2) la educación primaria, donde se consolida y practica la alfabetización, 3) la educación secundaria, etapa en la que surge la búsqueda de identidad propia, y 4) la educación preparatoria para el ingreso a la educación universitaria. Los *turning points* o virajes que marcan un antes y un después en la relación con la lectura serían:

- a. “Aprender a leer” hace referencia al proceso vivido por los niños para lograr la habilidad de descifrar un texto.
- b. “Primeras lecturas” alude a lecturas de la infancia que perduran en los recuerdos y el ambiente en donde se llevaron a cabo.
- c. “Leer entre pares” apunta al valor de la lectura que surge o se modifica de la interacción con los pares.
- d. “Leer o no leer” describe la relación con la lectura en la actualidad del sujeto y si existe algún evento conflictivo que motive esa posición con la lectura.

3.5.3 Guion de la Entrevista a profundidad a estudiantes del Colegio de Bachilleres

Mi nombre es _____ y estoy haciendo una investigación sobre el uso de los medios de comunicación en la actualidad. Me interesa platicar contigo sobre cómo los usas, como lo usan los jóvenes. La idea es conocer tu opinión. Siéntete libre de compartir tus ideas. No hay respuestas correctas o incorrectas, lo que importa es tu opinión sincera.

Si te preguntas qué haré con la información, te comento que es sólo para mi trabajo, tus respuestas serán usadas de manera anónima. También te quiero decir que es más útil grabar la conversación que tomar notas a mano. ¿Existe algún inconveniente en que grabemos la conversación?

Entonces yo te hago una pregunta y tú me platicas lo que piensas o lo que has vivido. Antes de que comencemos, ¿tienes alguna pregunta?... Empecemos.

¿Cómo te llamas?

¿Qué materias te gustan?

¿Cómo te ha ido en la escuela con la pandemia?

¿Tienes algún pasatiempo favorito?

¿De dónde te viene el gusto por...?

PREGUNTA	Marco de experiencia
1. ¿Qué medios de comunicación utilizas regularmente?	----- -----
2. Durante la tarde ¿cómo usas los medios de comunicación?	Práctica
3. ¿A ti qué te llama la atención para que leas? No sé, por ejemplo, el título, la imagen, ¿te lleva a leer o querer saber de qué trata? ¿cubre tus expectativas?	Motivación Gestión
4. ¿Ahorita qué es lo que más estás leyendo?	Motivación
5. ¿Estás en algún grupo de Facebook? ¿Qué fue lo último que leíste en el grupo?	Pares
6. ¿Qué tipo de películas ves y dónde?	-----
¿Tienes alguna frase que te guste mucho? ¿Por qué te gustó? ¿Dónde la viste?	Significado
7. ¿De qué hablabas con tus amigos en la secundaria? ¿Qué medios de comunicación compartían sobre estos temas? ¿Qué pensaban tus compañeros?	Biografía Pares
8. ¿Qué medios usas para escuchar música? ¿Qué tipo de letras te gusta escuchar más?	----- -----
9. Por cierto, podrías recordar y contarme ¿cómo aprendiste a leer?	Biografía
10. Y luego del abc... quién te enseñó	

11. ¿Qué aplicaciones usas para ver videos? ¿Sigues a algún <i>influencer</i> o famoso?	----- -----
12. ¿En la secundaria qué idea tenías de la lectura? ¿por qué pensabas eso?	Biografía
13. Durante la comida, ¿qué te gusta escuchar, ver o leer?	Práctica
14. ¿Cuál era tu personaje o historia favorita de niño? ¿Quién te contó esa historia o dónde fue que la conociste?	Biografía
15. ¿Qué cuentos compartías con tus hermanos o primos? ¿recuerdas quién más leía?	Biografía
16. ¿En qué es diferente el uso que le das a los medios el fin de semana?	Gestión
17. Para ti ¿qué es la lectura?	Significado
18. En la noche, antes de quedarte dormido, ¿qué sueles leer o escuchar? ¿te quedas dormido con el teléfono usando redes sociales?	Práctica
19. ¿Cuál fue la historia (libro o película) que marcó tu adolescencia? ¿Cómo llegaste a esa historia? 20. ¿Y la de tus amigos? ¿Qué les emocionaba?	Biografía Pares
21. ¿Qué piensas de esto (<i>un libro</i>)? ¿y de la lectura? ¿Cuándo fue la última vez?	Significado
22. ¿Qué contenidos compartes con tus amigos y por cuáles medios lo haces?	Pares
23. ¿Qué es lo que más te gusta leer en redes sociales?	Gestión
24. ¿Qué es lo primero que recuerdas haber leído sin ayuda de tu familia?	Biografía
25. ¿Te sentiste emocionado de leer tú solo?	Biografía
26. ¿Qué es lo que más lees en tu teléfono? ¿También lees en impresos? ¿Para qué usas más el teléfono?	Gestión
27. Cuando te trasladas a algún lugar ¿cómo se te pasa el tiempo?, ¿lees o escuchas algo en el teléfono, en la calle o el transporte?	Práctica Gestión
28. Antes de aprender a leer ¿Algún familiar te leía? ¿Qué leía? ¿Por qué te acuerdas?	Biografía
29. ¿Qué piensas de los medios de comunicación y cómo han influido en tu vida?	----- -----
30. ¿Cuándo no es una tarea de la escuela cómo cambia la forma en la que lees? ¿Realizas lecturas completas?	Práctica Gestión, tipo de texto

3.6 Metodología del análisis de datos

3.6.1 Organización del corpus

Para el análisis se transcribieron ciento cincuenta minutos de grabación. Cada entrevista tuvo una duración de entre treinta y cinco a cuarenta y cinco minutos. Luego se segmentó el discurso desde dos perspectivas como se muestra en la Figura 1. Primero se reordenaron las respuestas de las entrevistas siguiendo la cronología de la trayectoria escolar de cada sujeto, con ello se obtuvieron biografías lectoras basadas en eventos relacionados con la lectura desde preescolar hasta bachillerato. Segundo, se organizó cada etapa escolar en marcos de experiencia con la lectura: MOTIVACIÓN, PRÁCTICA, SIGNIFICADO y BIOGRAFÍA (TURNING POINTS). Esta organización del corpus presenta a los sujetos de manera interdependiente, es decir, se presentan las experiencias lectoras de los sujetos en conjunto siguiendo el eje de la trayectoria escolar y de los marcos conceptuales.

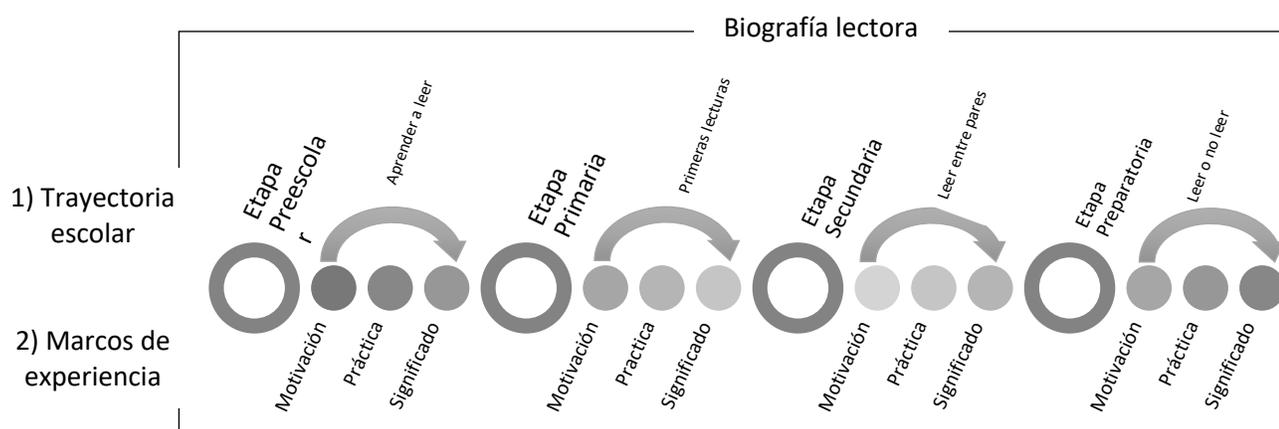


Figura 1. La experiencia de cuatro lectores, estudiantes de bachillerato, se analiza de manera interdependiente por 1) Trayectoria escolar (etapas y turning points) y 2) Marcos de experiencia (elaboración propia).

3.6.2 Ejemplificación de los niveles de análisis

Primero se identifican y clasifican los ECRI, para ello se ubican los espacios discursivos en los que el hablante expone una relación con algún otro sujeto o entidad vinculada a un evento de la biografía lectora en función de los marcos propuestos. Por ejemplo, en a) se presenta un ECRI que conceptualiza el marco PRÁCTICA de la lectura en la etapa secundaria, pues expone el vínculo entre el sujeto lector y un posible “espacio de lectura” en la ESCUELA, que el sujeto no conceptualiza como tal por el tipo de libros disponibles:

- a) En la biblioteca casi siempre hay libros... había como más que nada relacionados a la escuela, bueno en la secundaria, y en ese tiempo yo **buscaba más como novelas entonces no podía ir a la biblioteca a buscarlos.**

Luego de clasificar los ECRI de acuerdo a los cuatro marcos, se identifica el grado de agentividad presente en la relación entre el sujeto lector y otros participantes, sujetos o entidades del evento o experiencia lectora, siguiendo los postulados de la Teoría del Posicionamiento (Davies y Harré, 2007; Bamberg, 1997; Deppermann, 2013).

Por ejemplo en a), se muestra un grado de agentividad nulo, pues el sujeto narrador se conceptualiza a sí mismo sin control sobre sus propias lecturas **frente a** la BIBLIOTECA como el espacio escolar idílico destinado a la lectura, lo que anula cualquier intención de leer en la ESCUELA y desvincula su PRÁCTICA de este otro marco. Al mismo tiempo su posicionamiento **frente a** la entidad del marco ESCUELA revela un grado alto de agentividad **en relación con** su propia gestión en la PRÁCTICA de la lectura. En general, se evidencia cómo el sentido de sí mismo relacionado con el marco de la experiencia lectora se relacionaría con los posicionamientos en los Discursos social y escolar.

En el último nivel de análisis se establece en qué grado se conceptualiza la intencionalidad o volición en los posicionamientos del sujeto respecto a los marcos de lectura. Se utiliza la noción de modalidad discursiva, relacionada con el proceso conceptualizador encargado de representar la perspectiva inherente en el posicionamiento discursivo (Hart, 2015). Aunque se analizan varias modalidades discursivas, nos interesa principalmente la modalidad volitiva (Jackendoff, 2007; Giammatteo, 2014) en relación con la teoría semántica de los papeles temáticos⁵ (Dowty, 1991). Esta parte consiste en observar la transición de una volición mental a una volición accional en la conceptualización, es decir, pasar de tener solo una intención a la ejecución de la acción, mediante la identificación del papel temático en que se codifica el sujeto: el papel AGENTE refiere al iniciador deliberado de la acción, el papel EXPERIMENTANTE, refiere al estado consciente de que algo sucede a nivel psicológico, y el papel PACIENTE, muestra un estado sin control ni conciencia (Givón, 1984).

Por ejemplo, en b) podemos observar en los papeles temáticos el paso entre tener la intención de leer a la ejecución de la lectura. El sujeto se codifica como EXPERIMENTANTE primero, de un estado mental cautivado por las imágenes de los libros como ESTÍMULO, y segundo, de un interés y curiosidad. Luego se codifica como AGENTE de la lectura. En éste, además de la volición se conceptualiza un turning point, pues el mismo sujeto que en otros ECRI pasados de la biografía lectora se codifica frecuentemente como PACIENTE, ante la exigencia y prisa de los padres por aprender a leer, finalmente se codifica agente.

- b) Ese libro lo tenían mis hermanos ahí en la casa y **me llamaba mucho la atención las imágenes y los dibujos** y fue como que pues **yo solita dije “no pues me importan” “como que me interesa ver eso y lo que dice” y lo empecé a leer.**

⁵ Los papeles temáticos se escriben en versalitas.

IV Biografías lectoras

En este apartado presentamos las historias con la lectura de los informantes, jóvenes de 16 años que estudian cuarto semestre de bachillerato y que han cursado sin contratiempos su trayectoria escolar. La trayectoria escolar es uno de los ejes temporales de la entrevista, en que se sitúan las experiencias individuales y sociales con la lectura respecto a los marcos a analizar discursivamente en el capítulo 5: MOTIVACIÓN, PRÁCTICA, SIGNIFICADO y TURNING POINT. Después de presentar las biografías se ofrece un pequeño análisis biográfico en el que se revela la relación entre las biografías lectoras de los cuatro jóvenes.

4.1 Irene: del manga me gusta las emociones que me da.

De clase trabajadora y humilde, los padres de Irene cursaron algunos años de educación primaria. Su padre ha realizado diversos oficios como acomodador de sillas en fiestas, pero en el presente se desempeña como albañil y su madre como ama de casa y vendedora de jugos en el mercado. A pesar de las jornadas de trabajo sus padres le dedicaron tiempo a la lectura mientras era una niña, sus recursos para esa tarea, según recuerda, eran novelas de Carlos Cuauthemoc Sánchez y un alfabeto hecho con material reciclado para armar palabras y así apoyar su aprendizaje. Se describe a sí misma como una estudiante con facilidad para el aprendizaje en la infancia, por lo que demuestra su gusto por la lectura en otras etapas escolares, pues recuerda lecturas especiales y la sensación de satisfacción que le dejaron.

La influencia de la psicología se revela como un tema central en su vida, ya que dedica tiempo a leer sobre comportamientos y crianza, sin embargo confiesa y se declara

en “paro lector”, algo que describe como un estado que no le permite concentrarse, ni mucho menos comprender o asimilar lo que lee. Atribuye estos “paros lectores” a problemas psicológicos y emocionales.

Por otra parte, ese paro lector se relaciona con una actitud inquisitiva y reflexiva, ya que navega en la complejidad de su psique y de la interacción con sus compañeros de escuela, ante quienes muestra cierta incomodidad. Por ejemplo, destaca su propia claridad sobre su futuro, al decidir estudiar psicología, y la compara con aquellos que aún dudan sobre sus metas. Su búsqueda de propósito la lleva a cuestionar las decisiones de los demás.

La pandemia deja su marca en Irene, afectándola emocionalmente. A pesar de reconocer la necesidad de ayuda psicológica, no encuentra las facilidades para acceder a terapia. Su tiempo se divide entre el trabajo con su madre en el local de jugos en el mercado y las comidas con su abuelo, actividades que para ella limitan sus momentos de tranquilidad. En ratos libres, Irene encuentra refugio en algunas series de manga y anime, a las que accede mediante páginas libres en internet. Estas series se han convertido en su escape, aunque reconoce que a veces “alimentan sus malas emociones”. Su conexión con las emociones y su capacidad para encontrar consuelo se da en el arte, como la película japonesa *Perfect Blue* y el anime *Nana*. Estos elementos culturales han dejado una marca en su vida, proporcionándole no solo entretenimiento, sino también reflexiones sobre la complejidad de las emociones humanas.

A medida que la entrevista avanza y se exploran sus preferencias en medios de comunicación, Irene revela su conflicto con el uso del teléfono, especialmente a través de Facebook, pues narra sus intentos por contralar su uso pero solo por la noche pues las usa

“todo el día pero no a todas horas”, fragmentando su atención en el teléfono en cualquier momento posible para evadir su realidad. Si bien se sumerge en comunidades en línea relacionadas con la psicología y comparte que le interesa la variedad en Facebook e Internet, donde puede acceder con facilidad a libros en formato PDF, reconoce que su participación en grupos de lectura es limitada por falta de interés en interactuar.

Aunque Irene admite sus limitaciones en el uso de los medios de comunicación, su historia revela una búsqueda constante de conocimiento, comprensión y conexión. Aun con sus desafíos personales y emocionales, sigue explorando diversos recursos de lectura en pantalla que le ofrezcan escapismo y crecimiento.

4.2 Israel: *hay lecturas que no me gustan y no me agradan y no lo van a hacer.*

De padres profesionistas y familiares en Estados Unidos, Israel es un joven que ha crecido en un entorno donde la lectura y los medios de comunicación, especialmente la televisión y el celular, son parte fundamental de su vida. Su relación con la lectura comenzó desde temprana edad, influenciado positivamente por las prácticas de lectura que observaba en su familia, aunque fue su madre, quien le brindó el tiempo y la atención necesarios para aprender a leer antes de ingresar a la Primaria. Narra cómo aprendió mediante sílabas en el jardín de niños. Los episodios con la lectura durante su infancia son escasos, sin embargo, narra prácticas sociales de lectura promovidas por los padres con otros niños de su familia que se revelan muy significativas.

A lo largo de su adolescencia, Israel ha desarrollado preferencias y una fuerte gestión en cuanto a los medios que utiliza y las lecturas que realiza. En la secundaria se enfocaba

en temas más comunes como el fútbol o superhéroes al hablar con sus amigos. Con el tiempo, y gracias a su hermana, su preferencia se dirigió hacia la lectura “de libros” que tienen adaptaciones cinematográficas, destacando ejemplos como “Yo antes de ti” y “A todos los chicos de los que me enamoré”.

Actualmente su relación con la lectura varía según la situación. Dedicar más tiempo y atención cuando se trata de tareas escolares. No obstante, muestra una actitud más crítica y analítica, buscando información sobre temas que le interesan. Desde su ingreso al bachillerato su visión de la lectura se ha expandido como un medio de acceso a información actual y la formación de un criterio propio, una opinión sólida, que le permita impactar en la realidad. Por ello dedica un tiempo en las tardes a la lectura en su teléfono, explorando temas como el Feminismo, la situación del COVID-19 y las opiniones sobre las vacunas. Es crítico respecto a la información que encuentra, casi siempre en internet y redes sociales, reconociendo la presencia de noticias erróneas y la importancia de obtener diferentes perspectivas, por lo que valora y usa la diversidad de fuentes para obtener una comprensión más completa.

Respecto a las redes sociales, Israel tiene una actividad diversa, en TikTok y YouTube muestra afinidad por contenidos sobre relaciones de pareja y situaciones humorísticas pero tiene un interés particular en Facebook, donde además de obtener información sobre temas actuales, puede compartir ideas, defender puntos de vista y conocer diferentes opiniones sobre temas relevantes. En cuanto a la “lectura por entretenimiento” se interesa por series y películas que transmiten mensajes significativos o abordan temas sociales, como la denigración de las mujeres según su vestimenta.

Israel ha integrado activamente la lectura en su vida diaria, teniendo una gestión fuerte en sus lecturas, por ejemplo se centra en la calidad al hacer una lectura inicial rápida, considerando que si le llama la atención, es probable que la lectura en su totalidad también lo haga, y si no, abandona la lectura sin dudar. Esto porque la lectura en su sentido más personal es una forma de aprender, comprender y tener cierta autoridad en el mundo que lo rodea.

4.3 Idalia: *no es como mi pasión pero sí es como algo muy en mi personalidad.*

La familia de Idalia se dedica al comercio informal: la elaboración de coronas de muerto en octubre, la venta de juguetes durante el Día de Reyes y la venta de raspados en la plaza principal. Tanto sus padres, sus hermanos y ella participan de las tareas que implica cada actividad, por ejemplo, ella se dedica a envolver las coronas o alguna actividad que requiera destreza manual como la decoración. Esto limita su tiempo para dedicarse a pasatiempos como la lectura e incluso le hace lidiar con el regreso a clases en modalidad mixta, por la cantidad de tareas y actividades que tiene que realizar, algunas en línea y otras presenciales, con diversos formatos según cada profesor. Además esta situación hace que experimente estrés, porque siente que hay una falta de comprensión por parte de sus padres, quienes a veces no entienden la carga de trabajo académico y la acusan de abandonar las obligaciones del trabajo familiar.

En cuanto al aprendizaje de la lectura, Idalia recuerda que su interés por la lectura surgió al descubrir un libro ilustrado de cuentos de sus hermanos mayores en casa. Sin embargo, al no tener tiempo, sus padres la envían a clases de regularización con una vecina

y otros niños. Debido a la presión de sus padres para que aprenda a leer, Idalia señala la Primaria como una etapa de aversión hacia la lectura.

La adolescencia de Idalia en la secundaria se caracteriza por separarse de sus compañeros. Aunque trata de mostrar su preferencia por la lectura como un pasatiempo agradable, se centra en la lectura de libros escolares de materias como biología y física. Las lecturas más significativas para ella en esa etapa son las lecturas canónicas recomendadas en el salón de clase como *La divina comedia*.

Actualmente, Idalia enfrenta muchas dudas respecto a la continuidad de sus estudios debido a la actitud de su papá, quien, según ella, tiene una perspectiva machista, pues, a pesar de su deseo de continuar con sus estudios profesionales en educación preescolar o fisioterapia, el padre le niega su apoyo, mientras a su hermano mayor lo sigue apoyando. Además, Idalia relata las discusiones que mantiene con su padre debido a sus gustos musicales pues gracias a su hermano mayor, Idalia se interesa en el mundo del *rap* y el *freestyle*. Incluso escribe letras de canciones, aunque no las ha interpretado en público. La música y las rimas son un escape para relajarse y liberar el estrés generado por las presiones escolares y los problemas familiares.

En cuanto al uso de medios de comunicación, Idalia cuenta con un teléfono y se mantiene conectada a redes sociales como Facebook, WhatsApp e Instagram, donde su contenido preferido son videos sobre *bodypainting*, memes y animaciones sobre historias de superación personal.

Aunque no tiene una computadora propia, utiliza la de su hermano para realizar tareas escolares. Utiliza principalmente *Google* y *YouTube* para investigar y aprender, cuando la conexión a internet no falla, que es algo que sucede con frecuencia en su área.

Aunque comparte experiencias de lectura con su mejor amiga en la escuela y habla con el bibliotecario Cris, sobre libros, confiesa que no tiene tiempo para leer debido a sus responsabilidades familiares y laborales. Cuando puede lee leyendas y mitos de diferentes países, o cuentos relacionados con el terror.

En resumen, la vida de Idalia está marcada por la combinación de desafíos académicos, responsabilidades familiares y su interés en la música. Aunque se describe como una lectora no muy apasionada se declara interesada en la lectura.

4.4 Inés: *me dijo ‘inténtale’ y yo quise intentar.*

Mientras el padre de Inés trabaja en Estados Unidos, su madre se dedica al trabajo doméstico, cuida a sus hijos y también a los abuelos. Inés y su hermano menor se dedican a estudiar.

Aunque Inés se muestra como una persona tranquila y responsable, su relación con la lectura ha evolucionado, pasando de considerarla aburrida a descubrir su valor como fuente de conocimiento y entretenimiento. Inés narra su aprendizaje con agrado y cuenta que fueron sus padres quienes la ayudaban con algunas actividades de lectoescritura, como aprender letras con algún abecedario de juguete musical, formar palabras con recortes de libros y también formar y leer oraciones. Además de estas actividades Inés recuerda que, aunque su madre no terminó la primaria, le contaba los cuentos que conocía de memoria,

como *Caperucita roja* y *Peter Pan*. A la par hacía actividades con sílabas del libro de texto escolar. Más adelante recuerda sentir aburrimiento por los libros sin imágenes que en su casa le imponían y por tanto tedio por la lectura.

Su desinterés por la “lectura de libros” se mantuvo hasta la secundaria, pues comenta que todas las actividades escolares las podía resolver con *Google*, es decir su práctica de lectura escolar era en internet. Es en la secundaria que Inés experimenta algunas dificultades que la llevan a mejorar su percepción de la lectura. Primero describe el ambiente escolar como muy competitivo y hostil lo que le hace encontrar apoyo en su vecina y amiga, quien compartía su pasión por la lectura con ella y le animaba a leer. Segundo, Inés narra la experiencia de deserción escolar de su amiga, según ella, por ser mujer, y la experiencia propia de una posible deserción escolar, por decisión de sus padres. Esta amenaza la lleva a mirar la lectura de otra forma, primero al observar cómo su amiga se refugia en los libros ante la pérdida de la trayectoria escolar y luego al experimentar ella misma ese proceso. Sin embargo, Inés experimenta la lectura de manera distinta a la de su compañera pues comienza a desarrollar problemas de vista debido al uso excesivo de pantallas. Esta situación con la vista promueve que realice gestiones para mantener su nuevo interés por la lectura lejos de las pantallas, como solicitar libros en la biblioteca local.

Actualmente Inés experimenta diversas prácticas de lectura. Respecto a la escuela, en modalidad mixta por la pandemia, enfrenta dificultades de conectividad pues al vivir en un rancho alejado, la señal de internet falla considerablemente, lo que complica sus estudios. Pero en general Inés utiliza *Google* o tutoriales de *Youtube* para comprender el tema, lo que la conduce a utilizar internet de manera selectiva, comparando fuentes para

obtener información confiable. Respecto a las redes sociales, Inés comenta que no utiliza *Facebook* por considerarlo lleno de información falsa y rumores, en su lugar utiliza *Instagram* para la lectura de *comics* cortos.

Aunque desde la pandemia se dedica más a la lectura y a ver series como forma de entretenimiento en sus ratos libres, tiempo que antes dedicaba a practicar volibol, en general la lectura como pasatiempo tiene varias funciones en la vida de Inés, por ejemplo, lee libros de autoayuda con el propósito de mejorar de manera individual. La lectura también es una forma de sumergirse en su propio mundo e imaginarse situaciones como en las tramas de novelas románticas, aunque muestra apertura a otros géneros cuando comparte opiniones, experiencias y gustos de lectura, o cuando discute sobre tramas y géneros, con otra compañera de la escuela. Pero también se sumerge en la lectura de temas como el feminismo, para comprender y cuestionar las creencias de su entorno familiar, gracias a la influencia de su maestro Cris, encargado de la biblioteca escolar. En resumen, su conexión con la lectura va más allá de la escuela, convirtiéndose en una actividad placentera y de exploración personal.

4.5 La identidad lectora de estudiantes del COBAEM.

Si bien las preguntas y objetivos del presente estudio se relacionan con el carácter analítico del discurso mediante el cual se conceptualizan marcos de experiencia lectora, un análisis de las biografías lectoras de los jóvenes permite reflexionar sobre la negociación entre las prácticas lectoras escolares del estudiante promedio de bachillerato y su propia conceptualización de su experiencia lectora. Al compartir procesos socio-educativos de

acuerdo a trayectorias y transiciones escolares surgen experiencias que se interrelacionan y nos dan un panorama de la identidad lectora de estudiantes de bachillerato.

El análisis parte del cuestionamiento a narrativas maestras sobre el papel agente de los jóvenes en el dominio de las habilidades cognitivas implicadas en la comprensión lectora, sin considerar la agencia en sus propias prácticas de lectura vinculadas a las dimensiones afectiva y práctica de la lectura.

En un sentido general, desde el punto de vista de las dimensiones cognitiva, afectiva y práctica que constituyen el comportamiento lector, las biografías hacen evidente que estas dimensiones están integradas en el plano íntimo de la lectura, como en el caso de Irene quien no puede comprender porque requiere grados elevados de atención, a diferencia de 'textos' en pantalla, o Idalia que al trabajar con la familia no cuenta con el entorno para la práctica y mejora de su hábito lector aunque tenga un gran interés.

La idea de una identidad lectora basada solo en el desarrollo de habilidades de procesamiento cognitivo, sustentadas en PISA y presentadas en numerosos manuales escolares, es poco realista pues las habilidades mentales que se trabajan en el aula no son exactamente las que desarrollan los jóvenes en sus prácticas cotidianas de lectura, como la imaginación, la crítica y resolución de problemas, que vemos en los casos de Inés e Israel quienes leen novelas de romance y textos sobre feminismo, e Irene que lee sobre psicología, lecturas que tienen el fin de modificar su experiencia vital.

La relación entre trayectorias escolares y biografías lectoras en estudiantes de bachillerato revela que la construcción de su identidad lectora depende del marco normativo escolar. Es decir, la identidad lectora que inicia a gestarse en la infancia se

produce gracias a la identidad lectora convocada por la narrativa escolar sobre la educación y la lectura como llave de acceso. Primero porque las prácticas lectoras en casa están motivadas por el deseo de los padres de ofrecer oportunidades que solo la escuela garantiza, pues en la mayoría de los casos los padres no terminaron la educación primaria y viven en condiciones económicas adversas. No obstante, este deseo de los padres de garantizar el acceso a la educación puede implicar una experiencia de aprendizaje de la lectura que provoca aversión por la lectura, como en el caso de Idalia e Inés.

Sin embargo, también se observa que esta identidad basada en un inicio en la habilidad cognitiva de relacionar sonidos con grafías, y más adelante grupos de grafías con significados, habilidades complejas para un niño, comienza a enfrentarse con la curiosidad y emociones generadas, por ejemplo, con las imágenes de los libros y la interacción con los pares. Así, mientras más avanzan las habilidades de comprensión lectora, mayores y más complejas se hacen las necesidades emocionales de los sujetos, relacionadas a cómo desean ser percibidos por sí mismos y por sus pares.

En esa dinámica de la lectura es que la identidad como lector se bifurca de la identidad escolarizada, al no hallar respuestas a sus necesidades emocionales. Por lo que terminan atendiendo la lectura escolar más como una obligación o tarea, como muestran los casos de Irene e Israel. O bien la identidad como lector se infunde con la normativa escolar pues sus circunstancias fuera de la escuela no son apropiadas para la lectura como muestra el caso de Idalia. O como en el caso de Inés, diferentes identidades lectoras conviven según la función de la lectura.

Si bien la escuela no siempre puede ni se interesa en atender esa relación entre la complejidad emocional del sujeto y su práctica de la lectura, existen casos que muestran que no hace falta una práctica sofisticada o una intervención didáctica muy elaborada para lograr ese fin, pero sí un marco institucional que lo sostenga, como la escuela o la familia. En el bachillerato vemos que el docente de la biblioteca, titular del paraescolar LeeCobaem,⁶ logra interesar a varios jóvenes en el tema del feminismo, no solo porque es un tema con mucha presencia en las agendas de los medios y la política, sino porque hay un espacio donde dialogan sobre el tema, y esto les permite observar cómo el docente modela la identidad que requiere una lectura crítica relacionada con temas de su realidad. Esa muestra de identidad, que ahora ellos mismos pueden modelar, les permite interesarse por identificar problemáticas relacionadas en sus propios contextos familiares y sociales, lo que les mueve a cuestionar, investigar, debatir, opinar; y en cada una de esas actividades, en las que el sujeto busca explicar su papel en la problemática, la lectura se convierte en un instrumento natural y viable para los jóvenes.

Por otra parte, se nota un cambio en la agentividad en la etapa de bachillerato. Si en la secundaria existe poco interés, o inseguridad y dudas respecto a la lectura, en el bachillerato, los jóvenes cuestionan su propia práctica de la lectura y toman decisiones al respecto, como iniciar un paro lector, gestionar el formato y los dispositivos para no perder el hábito de la lectura, aceptar que no se tiene el tiempo ni las condiciones para leer de

⁶ Oficialmente, el programa LEEcobaem busca inculcar el gusto por la lectura para lograr la comprensión y fortalecer habilidades de pensamiento, así como fomentar el hábito de la lectura entre docentes y alumnos. No existe una metodología, manual o evaluación institucional, los maestros encargados promueven la lectura con libre cátedra.

acuerdo a identidades de lectura como las de “lector apasionado”, o simplemente expresar en voz alta “hay lecturas que no me gustan y no me agradan y no lo van a hacer”.

Sin embargo, a pesar de estas muestras de gestión y agentividad, no existe una postura que niegue la identidad lectora escolar, de hecho los jóvenes asumen esa identidad lectora al señalar que su lectura en las tareas consiste en prácticas específicas: rastrear información, comparar fuentes y escribir conforme convenciones académicas, pues son actividades que convocan el valor de la responsabilidad, el compromiso y el éxito como estudiantes. En el siguiente capítulo desarrollamos el análisis discursivo de las trayectorias académicas de los cuatro informante.

V Análisis

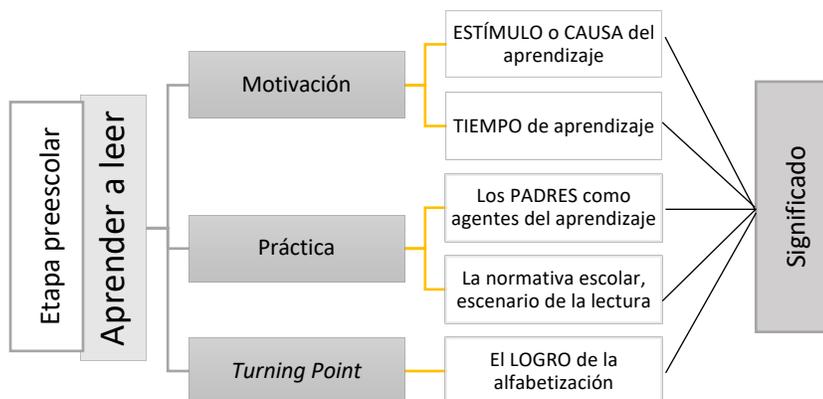
En este capítulo se presenta el análisis del discurso de las entrevistas a estudiantes de bachillerato. Como destacamos anteriormente en el apartado metodológico, el análisis se realiza interrelacionando las trayectorias escolares de los cuatro informantes con la intención de mostrar elementos en común relacionados con los marcos de MOTIVACIÓN, PRÁCTICA, BIOGRAFÍA (*Turning point*) y SIGNIFICADO. Por ende el análisis sigue un orden cronológico. Analizamos en primer lugar cómo se conceptualizan los marcos de la lectura en la etapa preescolar, para luego hacer lo mismo en las etapas primaria, secundaria y preparatoria. El análisis consiste en identificar en el discurso de los informantes los diferentes tipos de posicionamientos discursivos respecto a los *marcos* e identificar mediante el análisis de los papeles temáticos, la modalidad discursiva y otros recursos de conceptualización su autopercepción como lectores.

5.1 Preescolar: “Aprender a leer”.

En esta etapa se inicia de manera oficial una relación directa con la lectura. El momento en que finalmente se logra la decodificación del signo escrito es el evento más importante. Aunque para algunos puede suceder en la etapa preescolar, para otros en la etapa primaria.

Como se ilustra de manera general en el Esquema 1 los sujetos focalizan en el marco MOTIVACIÓN tres componentes para el aprendizaje de la lectura, un ESTÍMULO psicológico, una CAUSA externa y el TIEMPO de aprendizaje. En el marco PRÁCTICA de la lectura los PADRES tienen un rol agente en el aprendizaje de los niños, la ESCUELA y su normativa surgen como escenario de la adquisición de la habilidad de la lectura. En el marco de la

BIOGRAFÍA lectora se identificó el LOGRO de la alfabetización como un *turning point* favorecedor en esta etapa.



Esquema 1. Marcos en la etapa preescolar “Aprender a leer” (elaboración propia)

5.1.1 Motivación

5.1.1.1 Estímulo o causa del aprendizaje

En el discurso de los informantes es posible identificar los dos tipos de motivación más comunes a través de la codificación del papel temático. Para la motivación intrínseca se codifica un rol de EXPERIMENTANTE y para la motivación extrínseca se codifican los roles de BENEFICIARIO O PACIENTE. Esta diferencia distingue otros elementos del marco MOTIVACIÓN, un ESTÍMULO para la motivación intrínseca y una CAUSA en la motivación extrínseca.

El marco ESTÍMULO, de naturaleza psicológica, conceptualiza un EXPERIMENTANTE de curiosidad por el código escrito en el paisaje lingüístico, como es el caso en (1), donde se focaliza la forma de las letras del total de información disponible en el ambiente y conceptualiza la curiosidad en la iteración de la pregunta:

(1) Irene: Porque **había muchas cosas para leer**, o sea como mucha información, o **muchas letras a mi alrededor**, y era como de ¿**qué dice!?** Y obviamente iba a molestar a mis papás el estar “**¿Qué dice esto? Y ¿qué dice esto? Y ¿qué dice esto?**”

O bien, puede ser EXPERIMENTANTE de una disposición cognitiva para el aprendizaje rápido, como se señala en (2), al focalizar su nivel cognitivo por encima de un nivel normal:

(2) Israel: Yo desde muy chico **siempre he sido como un poco más inteligente** de lo que es normalmente.

En otra situación como en (3), los PADRES son la CAUSA del aprendizaje y se les asigna un rol AGENTE mientras que el sujeto se codifica como BENEFICIARIO. En (4) los padres se codifican como EXPERIMENTANTE de cierta urgencia por que la hija aprenda a leer, por lo que el sujeto se posiciona sin agentividad en un proceso de aprendizaje prematuro provocado por los padres como indica la locución adverbial *hasta de hecho* y el adverbio *ya*.

(3) Inés: **Mi mamá** desde que salí del kínder, en la casa **me enseñó a leer**.

(4) Idalia: **Ellos ya querían que leyera** porque son medios exigentes y **ya querían que fuera más o menos preparada, hasta de hecho me estaban enseñando las tablas ya en segundo**, cuando las andan viendo en tercero o cuarto, pero a mí ya me las estaban enseñando.

5.1.1.2 Tiempo del aprendizaje

Por otra parte, los jóvenes también codifican el TIEMPO como factor importante en el aprendizaje pues permite caracterizar otro marco de la motivación, el de la alfabetización como un LOGRO. Categorizar el tiempo en que se consuma la capacidad de codificar el código escrito, antes o después de entrar a la primaria, refiere una experiencia maratónica, en el que los tiempos de llegada son la evidencia de una habilidad que nos diferencia de los otros. Esta intención reiterada de focalizar la velocidad de aprendizaje a través de adjetivos y adverbios temporales puede ser consecuencia tanto de factores intrínsecos del sujeto como de factores extrínsecos como vimos con la actuación de los padres en (3) y (4). Pero esto no cambia el hecho de que la velocidad de aprendizaje siempre se refiere como una cualidad y que se conceptualiza un marco de LOGRO si el aprendizaje se consigue en el menor tiempo posible.

Ahora bien, el marco LOGRO se modifica en función del tipo de motivación que detone el aprendizaje, si se codifica un ESTÍMULO o una CAUSA, la agentividad en el aprendizaje se modifica, como vemos a continuación. Los sujetos codificados como EXPERIMENTANTE de curiosidad en (1) y de inteligencia en (2) se codifican AGENTE del marco LOGRO como vemos en (5) y en (6), es decir, el aprendizaje de la lectura se considera un logro si se consigue en la etapa preescolar y si se poseen cualidades que potencializan el aprendizaje, como vendrían a ser la curiosidad y la buena disposición cognitiva

(5) Irene: Aprendí a leer **rápido**. Cuando salí del kínder **ya sabía leer**.

(6) Israel: Aprendí a leer **muy chico**, por lo que me dice mi mamá, **cuando yo entré a la Primaria yo ya sabía leer.**

Sin embargo, la agentividad disminuye si el aprendizaje se logra hasta la etapa primaria pues el aprendizaje depende de otros actores como son la escuela y los padres, como se muestra en (7), donde se codifica un rol de EXPERIMENTANTE de una urgencia por aprender que no encaja con el ritmo de la escuela que tiene el rol AGENTE; y en (8), donde se codifica un rol de PACIENTE pues el proceso de enseñanza por parte de los padres es delegado en un curso de regularización, es en el nexo de coordinación que se conceptualiza la dependencia del aprendizaje de la lectura de un curso extracurricular. Dicha disminución en la agentividad no implica que no exista una búsqueda de control en la velocidad del aprendizaje como se conceptualiza a través de la modalidad volitiva en (7) y la modalidad epistemológica en (8).

(7) Inés: Yo le decía a mi mamá “¡Ay, pero es que **yo quiero aprender a leer ya, y en la escuela no se apuran!**”

(8) Idalia: **Antes** de que entrara a la primaria **me metió y yo ya sabía leer.**

5.1.2 Práctica

En este marco se puede observar la escolarización de la lectura desde el núcleo familiar. Frente a la práctica cálida que se suele idealizar como práctica familiar, en la mayoría de los casos, los padres son agentes de la práctica de la lectura desde la normatividad escolar, la cual, según los sujetos, abarca actividades y materiales de lectura donde el centro de la

práctica es aprender a decodificar las letras. Aunque estén en casa, el mediador, los materiales y las actividades siempre se rigen por la normatividad escolar. Asimismo, el significado de la lectura en esta etapa se codifica como una meta y un logro pues es un requisito para el ingreso a la educación primaria.

5.1.2.1 Padres: agentes del aprendizaje de la lectura

Como se muestra en los siguientes ECRI el agente del aprendizaje de la lectura en todos los casos son los PADRES. En (9) el sujeto se asigna el rol de EXPERIMENTANTE de tranquilidad por estar con la madre al momento de aprender a leer, lo que le hace posicionarse con la lectura. En (10) el sujeto se asigna un rol de EXPERIMENTANTE de la convivencia de la familia con la lectura, aunque la lectura no está dirigida hacia él como infante. En otro momento la práctica en casa se realiza desde el marco ESCUELA pues se realiza con recursos escolares como el silabario. El sujeto se posiciona a favor del silabario como EXPERIMENTANTE de un fácil aprendizaje, aun cuando su conceptualización de la actividad de identificar sílabas resulta difícil al codificar la estatividad de la frase verbal, en lugar de un logro puntual.

(9) Israel: Más que aprender a leer, como te daba el tiempo necesario para estar contigo estudiando, **te daba la tranquilidad de poder estar bien con ella** [la madre].

(10) Israel: Leían cosas que ellos estaban leyendo para ellos, entonces al momento de **estarlos escuchando** pues **estaba entendiendo las palabras**. Y luego también había libros donde venía una palabra y

venía como en sílabas y ya tú **ibas como tratando de ir resolviendo lo que decía**. Mediante las sílabas **era más fácil aprender**.

En cambio, en (11) la lectura del padre es un momento dirigido especialmente al infante y a la madre, por lo que el sujeto se codifica como BENEFICIARIO dentro del marco PADRES posicionándose con la lectura.

(11) Irene: **Mi papá me leía** en la noche, me leía un libro, el de... Ay, no me acuerdo. Es uno de Carlos Cuauhtémoc, pero no recuerdo el nombre. Ahorita es albañil, pero trabajaba repartiendo sillas para las fiestas y ese tipo de cosas. En ese tiempo era que me leía, bueno **nos leía a mi mamá y a mí**. [...] salía tarde de trabajar entonces ya cuando llegaba era que **nos leía**, no para dormir. En ese tiempo era que **me leía**. ... Y cuando íbamos en la calle **mi mamá me decía qué decían las letras. Me apoyaban** mucho.

En (12) el sujeto se construye BENEFICIARIO en el proceso de la enseñanza a cargo de los PADRES desde el marco ESCUELA, pues se realizan actividades centradas en descifrar el abecedario y en repasar y formar oraciones.

(12) Inés: **Me leía mi mamá** y luego cuando ella terminaba de leer **me decía** “ira es que aquí dice esto” **y me ponía a repasar** frases o así como... ¿cómo

se llaman? Ay no me acuerdo. Así como oraciones grandes o chiquitas. A veces **me las escribía** en una libreta o **buscábamos en libros** viejitos de texto. **Me leía** eso mismo y **me decía** “pero tú qué te imaginas que es” **y yo le decía**. Luego me decía “mira, aquí dice esto” **y nos poníamos como a repasar**.

Cuando mi mamá no podía, **él se ponía conmigo [papá]**. O me compró un juguetito que venía con diferentes letras, **el abecedario** y también con eso **nos poníamos a jugar**.

En (13) la experiencia resulta menos amable para el sujeto pues se codifica como PACIENTE en un proceso de aprendizaje delegado por los padres, donde ajustar la práctica de aprendizaje con el marco ESCUELA incrementa la presión sobre el sujeto que se conceptualiza en la reiteración del rol PACIENTE.

(13) Idalia: **Me metió a clases particulares** aparte de estar en la escuela, antes de que entrara a la primaria **me metió** ... porque pues **me ponían mucho a practicar** y estaban muy al pendiente de eso, muy estrictos. Empecé con las vocales y **la maestra me empezó a poner libros de cuentos**, de esos chiquititos y ya me ponía ahí a leer, aparte de ir a la escuela.

5.1.2.2 La normatividad escolar como escenario de la alfabetización

Si bien no hubo una pregunta relacionada a la escuela, pues se evitó dirigir las valoraciones de los jóvenes, el marco ESCUELA surge como dominante ante otros marcos de la experiencia lectora, que en contraposición con la ESCUELA revelan su importancia. Por ejemplo, en (14) se rescata del proceso de regularización en el aprendizaje del sujeto la experiencia con los PARES, pero la atención se focaliza en la COMPETENCIA con la que se realiza dicha interacción, la cual se valora como un estímulo positivo.

(14) Idalia: Pues como **había muchos compañeritos como que sí era bonito, era divertido que te pusieran a** hacer manualidades y cosas así, **leer, competencia, así de 'tengo que ganar, llegar al primero'.**

Por otra parte, en (15) se codifica el aprendizaje desde un marco de necesidad emocional que no corresponde con el ritmo escolar, aunque el sujeto mismo conceptualiza la diferencia entre la percepción de su propio ritmo de aprendizaje y el avance escolar. En el mismo sentido en (16) se narra una experiencia parecida de no ajustarse al ritmo marcado por la escuela. A través de un estilo indirecto, las jóvenes conceptualizan el posicionamiento de la escuela ante un aprendizaje de la lectura precoz, en el que el infante pasa de EXPERIMENTANTE a PACIENTE. Si bien no existe un ajuste entre las expectativas del aprendizaje de la lectura con el ritmo escolar, lo que indica una disminución de la agentividad, esto también refiere cómo el proceso de aprendizaje de la lectura se vive de manera individual más que como un proceso grupal y por lo tanto social.

(15) Inés: Yo le decía a mi mamá “ay pero es que **yo quiero aprender a leer ya y en la escuela no se apuran**”. Yo decía eso, pero en realidad sí estábamos progresando en la lectura.

(16) Irene: Los maestros le dijeron a mi mamá que **no estaba bien que me forzaran a aprender a leer**. O sea, ellos no me forzaban, pero **ellos pensaban como que me estaban presionando a aprender** porque estaba muy chica **y como aprendí rápido**.

En (17) y (18) se conocen los valores que conducen a tomar un posicionamiento con la ESCUELA, mediante el uso de verbos télicos se conceptualiza la escuela como recinto de progreso instantáneo al que se puede o se tiene que *llegar* o *entrar*, un logro que a su vez implica superar un cambio o etapa más difícil.

(17) Israel: Iba a guardería, y también sí **te ayuda porque llegas como con un nivel un poco más avanzado** al kínder y así vas avanzando.

(18) Idalia: Mis papás le decían “no pues **tiene que estar bien preparada** antes de **entrar a** primaria porque es como más difícil, ya como que entrando es un cambio bien”.

5.1.3 *Turning point*: el logro de la lectura

Finalmente, los jóvenes narran la culminación de su aprendizaje. La experiencia de ser capaz de decodificar un texto escrito conceptualiza un LOGRO, mediante una representación deíctica y temática del antes y el después de la realización autosuficiente de la lectura. El cambio se codifica en los papeles temáticos al marcarse una transición de EXPERIMENTANTE a AGENTE: los sujetos pasan de la conciencia de curiosidad y del deseo de leer a una decisión o intención deliberada de leer como en (19), (20), (21) y (22).

(19) Irene: **Me ponía a leer cualquier cosa** como “**ya sé leer, voy a leer todo** lo que ya tenga en frente”.

(20) Inés: Yo **sentí bonito porque yo quería aprender a leer...** yo le decía a mi mamá “pero es que yo ya quiero aprender yo solita, yo agarrar un libro y ponerme a leer yo sola”. Y **después ya me ponía yo solita** como a repasar y así y me llamaba la atención. En el libro que nos dieron para repasar, tenía cuentos chiquitos, y en esos **yo hasta me inventaba palabras pues me guiaba por la imagen** y ya decía que yo lo leía.

(21) Idalia: Ese libro lo tenían mis hermanos ahí en la casa y **me llamaba mucho la atención las imágenes** y los dibujos y fue como que pues **yo solita dije** “no pues me importan” “como que **me interesa ver eso y lo que dice**” y lo empecé a leer.

(22) Israel: **Me gustaba mucho leer lo que veía en la calle**, por ejemplo, salíamos en el carro **y me agarraba a leer** los letreros, o los locales o **todo**.
Se siente bonito porque es como que **ya no necesitas ayuda** de alguien para hacer algo. Es como en cualquier cosa cuando ya puedes hacer las cosas **te sientes como más independiente**.

Sin embargo, esta transición puede ser en dirección opuesta, de EXPERIMENTANTE a PACIENTE, como en (23). Si bien se conceptualiza la volición mental en el papel de experimentante, la emoción de leer del sujeto es por la satisfacción que sentirán los PADRES. Entonces la volición accional respecto a la lectura se dirige hacia los padres como EXPERIMENTANTES de satisfacción, estos, a su vez, son el ESTIMULO de la volición accional.

(23) Idalia: Como **emocionante**, así de “deja le digo a mi mamá que ya sé leer”.
Pues estar contándoles a mis papás “oye, deja te cuento un cuento”
y ya les leía y se ponían contentos pues **porque ya sabía leer**.

5.1.4 Significado: una habilidad para la escuela

El significado de la lectura se define en el marco ESCUELA y su normatividad. La agencia de los PADRES se rige desde este marco con el fin de que los niños sean capaces de descifrar el código escrito. En ese sentido el ser capaz de decodificar el texto sin la ayuda de un adulto se conceptualiza en el marco LOGRO para los niños y para los padres un requisito que

posibilita el ingreso a la siguiente etapa de la trayectoria escolar, la cual se percibe con un nivel más avanzado y una garantía de éxito escolar.

5.2 Primaria: “Las primeras lecturas”

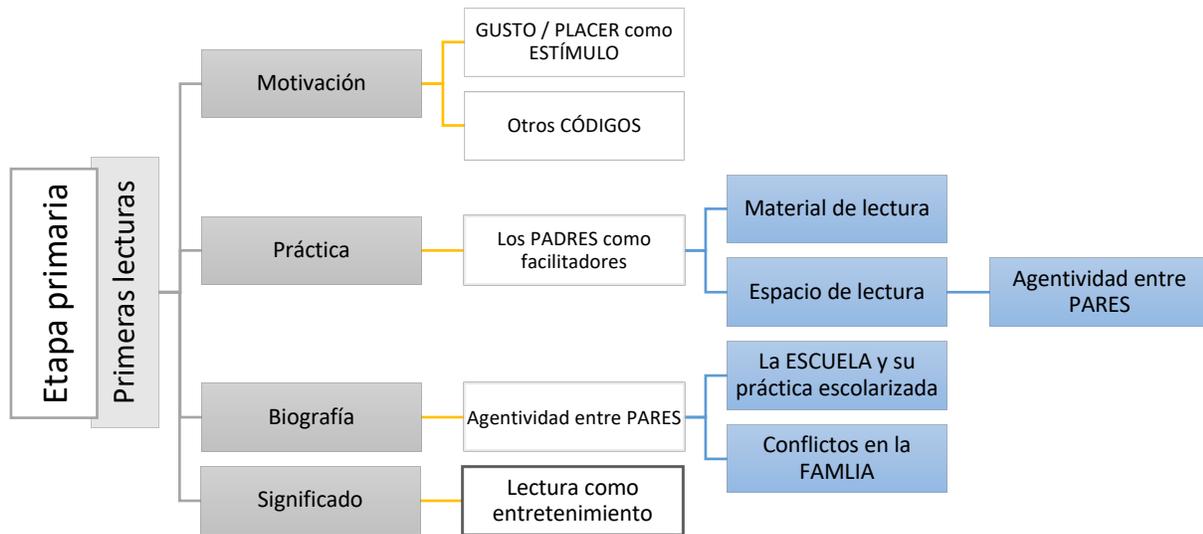
Después de lograr la decodificación, los niños parecen listos para experimentar por sí mismos sus primeras lecturas, ya sea como espacio personal, en compañía de padres y maestros o de los pares. Para esta segunda etapa escolar se plantearon como escenarios de los marcos MOTIVACION, PRÁCTICA, BIOGRAFIA Y SIGNIFICADO, dos posibilidades: 1) el personaje favorito de la infancia, para saber qué lecturas podían haber sido significativas en la infancia, y 2) la lectura con los pares, para conocer si existieron prácticas lectoras con niños de la misma generación ya fuera en la escuela, en la casa o cualquier otro lugar.

Como se observa en el Esquema 2, en esta etapa los elementos identificados del marco MOTIVACIÓN son el gusto o el placer como estímulo, que depende del tipo de código disponible en el ambiente, por ejemplo, un libro o animaciones para niños.

A su vez, el marco PRÁCTICA refiere a los PADRES como facilitadores del MATERIAL de lectura y de ESPACIOS de lectura entre PARES, que permite experimentar una agencia en la práctica lectora durante la infancia. Sin embargo, la relación entre pares, como catalizador en la construcción de una identidad lectora, depende de marcos más amplios como la FAMILIA o la ESCUELA. En el análisis del marco BIOGRAFÍA muestra que la ESCUELA no es un marco para la práctica lectora relacionadas con el marco PARES, aun cuando es un escenario idóneo. El marco SIGNIFICADO muestra que la lectura puede tener una

connotación de práctica placentera o entretenimiento que no se ajusta a la normatividad escolar.

Esquema 2. Marcos en la etapa primaria “Primeras lecturas”. (elaboración propia)



5.2.1 Motivación

5.2.1.1 La lectura y otros códigos

El diseño de la pregunta sobre el personaje favorito activa el marco de MOTIVACION de tipo intrínseca, pues se crea un vínculo emocional con los personajes durante la infancia, pero en este caso los personajes surgen de una animación, como vemos en (24) y (25) donde los sujetos se codifican como EXPERIMENTANTE del agrado por personajes populares en películas y caricaturas infantiles:

- (24) Israel: Siempre **me han gustado las cosas como de superhéroes**, como Capitán América y esas cosas siempre fue... Mi favorito fue *Ironman*, siempre.

(25) Idalia: Las chicas superpoderosas. Como **eran superhéroes**. Hacían travesuras con Mojo-jojo, que iban a defender a la población. **“Yo quiero volar” “Yo quisiera volar”**. Como que era mi caricatura favorita.

5.2.1.2 Padres: facilitadores de la lectura

Ahora bien, como se ha dicho, la motivación intrínseca se nutre incluso de factores ambientales, por lo tanto, el gusto o placer que detona la motivación intrínseca también se construye por el tipo de códigos a nuestro alcance. Por ejemplo, en (26), además de EXPERIMENTANTE con un mayor grado de agentividad respecto a las animaciones, por ser el sujeto quien elige, el infante se codifica como BENEFICIARIO de la lectura de su madre, es decir, un grado menor de agentividad, pero en ambos casos es la madre la facilitadora del signo a decodificar. La diferencia entre papeles temáticos refleja que el acompañamiento de los padres en la lectura, en diferentes actividades como la facilitación de materiales de lectura y la misma ejecución de la lectura, es necesario en la transición hacia un hábito lector agentivo. La figura de los PADRES surge como marco importante de esa construcción como lectores en la infancia.

(26) Inés: **A mí no me gustaba mucho las caricaturas que salían en la tele y que los niños veían**, entonces **mi mamá me compraba** películas y mi personaje favorito era Barbie. Y de cuentos **me gustaba mucho caperucita roja, mi mamá me lo contaba** antes de dormir.

Lo mismo se observa en (27), el sujeto primero se codifica como EXPERIMENTANTE de un deseo de leer, es decir, se conceptualiza la volición actitudinal hacia la lectura ante el padre y al ser atendida su solicitud, el sujeto se codifica como BENEFICIARIO del padre. Al terminar el libro, aunque no lee la saga completa, se codifica como EXPERIMENTANTE de una volición accional de repetir la experiencia de leer. Más adelante, se codifica como EXPERIMENTANTE del efecto que adjudica al libro y al cual codifica como ESTIMULO en la construcción de su volición actitudinal.

(27) Irene: No recuerdo pero leí un libro en la primaria, creo. *Los ojos de mi princesa*, ese fue mi primer libro. Trata de la adolescencia, como las personas que te gustan, las cosas que vas a empezar a sentir, o las cosas que te pueden llegar a interesar y las cosas que pueden influir en ti para que tomes una mala decisión o una buena decisión en tu vida y ese tipo de cosas. Lo tenía mi papá y **le dije quiero empezar a leer y me dio ese, me dijo 'empieza por éste' y le dije 'bueno'**. **Sentí como satisfacción de haberlo terminado, después sentí como la necesidad de seguir leyendo y pues seguí leyendo.** Pero esas fueron las dos emociones que tuve. Pero creo que [el libro] no terminó en sí como en algo y creo que tiene un seguimiento pero **no leí las siguientes partes. Pero aún así sentí satisfacción.** Ahorita ya

no me interesa ese libro, **en la Primaria me dejó ganas de seguir leyendo.**

Siguiendo el discurso en (28), los recuerdos del sujeto no se relacionan con historias animadas o algún personaje favorito, más bien se codifica como EXPERIMENTANTE de la satisfacción y el placer por las lecturas que realiza de manera agentiva sobre temas atractivos en la infancia. Incluso se codifica como AGENTE y categoriza el tamaño del libro y el tiempo de lectura para conceptualizar un placer superior al hecho de comprar libros desechables.

(28) Irene: Bueno, en ese tiempo **me gustaban mucho los dinosaurios entonces leía como información sobre dinosaurios**, libros pequeños, o mitos, o ese tipo de cosas, entonces a veces hasta **compraba libritos, así delgaditos, y me los leía como en un día, pero los compraba de todas formas.**

Para resumir, la diferencia entre un sujeto lector de libros y un sujeto espectador de series animadas se marca en la conceptualización de una volición actitudinal y accional hacia la lectura, que se traduce en una práctica de la lectura agentiva. El estímulo en esta escena del marco MOTIVACIÓN sería dado por el placer que genera la lectura, como es el caso en (27) y (28), o bien el gusto por las animaciones en (24), (25) y (26). Otra diferencia respecto

al estímulo se marca por el ambiente pues determina la disposición de códigos, por eso se reporta una mayor recepción del código audiovisual que del código escrito.

5.2.2 Práctica

Derivado de los ECRI analizados en el apartado previo podemos identificar el marco de CÓDIGO para señalar los tipos de objetos y sus representaciones, a los que están expuestos los niños de manera agentiva y pasiva. Este puede ser un código de tipo audiovisual, como los de una ANIMACIÓN, o un código lingüístico como el de un LIBRO.

En la exposición ante los diferentes tipos de código, los PADRES mantienen un papel agente de facilitador, ya sea como benefactor del material de lectura o ejecutante de la misma. En ese sentido las actividades de los PADRES facilitadores pueden incluir la generación de espacios para la lectura entre pares, como muestra la narración en (29), donde se categoriza elementos del marco LIBRO, relacionando tamaño y contenido –el género de cuento clásico, y su adaptación- para describir una condición que facilita la interacción del libro entre los pares.

5.2.2.1 La lectura con los pares

Además, en (29) se describe cómo ese espacio facilitado por los padres produce una práctica AGENTE individual y colectiva con los pares, codificada en una primera persona singular y plural. Esta práctica también codifica al colectivo como EXPERIMENTANTE de un placer compartido detonado por la lectura.

(29) Israel: Pues es que casi siempre **hablamos de los comunes como de Blancanieves**. De hecho **nos compraban libritos chiquitos donde venían las historias pero más recortadas y pues así nos los leíamos entre todos, o nos las pasábamos**.

Casi siempre **compartía** con mis primos. Tengo primos de mi edad y **las compraban sus papás** y ya luego por ejemplo **si alguien la quería leer se lo llevaba** y ya después **lo regresaba** y cosas así. Como que **nos cambiábamos** entre todos. Pues como que **nos gustaba como reírnos** y cosas así sobre la historia del cuento.

El relato en (29) muestra cómo el marco de PARES resulta muy significativo en la experiencia lectora durante la infancia. Sin embargo, no en todos los casos es posible desarrollar una colectividad lectora entre pares pues depende de otras estructuras abarcadoras. Esto sucede debido a que dichas estructuras están dispersas. Por ejemplo, no puede llevarse a cabo una lectura colectiva ahí donde existe una relación familiar fragmentada, como se conceptualiza en (30) y (31), al codificar como TEMA la mala relación con primos o hermanos, y una iteración de la negativa ante una lectura con los pares.

(30) Idalia: **Con mis hermanos la verdad mi relación** cuando era pequeña no era de... casi no hablábamos era así de... “Ah no, quítate”. Y con mis primos, algunos están en Estados Unidos, otros en Morelia, **como que**

no. Y los otros que tenía ya están mucho más grandes que yo. **Era como de no, pues no.**

(31) Inés: Sí tengo [primos], pero no me hablan y de niños **casi no.** Siempre **tuvimos muchos problemas,** y nos dejamos de hablar. **No éramos muy unidos.**

5.2.3 Turning point: la lectura con los pares en el ámbito escolar.

Para realizar un análisis de este marco es importante volver a considerar, en términos narrativos, el eje espacio-temporal pues configura las posibles prácticas lectoras en un entramado significativo de acción. Como vimos anteriormente los marcos PADRES y FAMILIA son parte sustancial en las prácticas de lectura, durante la infancia y la educación primaria.

Otro marco donde podrían desarrollarse prácticas es la ESCUELA, no obstante, la práctica significativa reportada en el marco ESCUELA en relación con el marco PARES parece ausente. Incluso, hay un posicionamiento frente a la práctica de la lectura vista desde estos marcos relacionados.

En (32) el sujeto se codifica EXPERIMENTANTE de una práctica de lectura desagradable en la escuela y en (33) se codifica un sujeto AGENTE de la lectura y el juego con sus pares, pero comparando el tiempo dedicado a las actividades en la escuela y a los pares, mediante adverbios de cantidad.

- (32) Idalia: En la primaria. Es como de **me ponían a leer pero más de la clase y no me gustaba eso.** [...] No, pues cuando salía era como de jugar a las muñecas o correr o no sé, hacer otras cosas.
- (33) Irene: En la primaria **leía más o menos, pero sí me la pasaba más con las niñas, así, jugando.**

5.2.4 Significado: entre el placer y el entretenimiento.

En esta etapa, la lectura es conceptualizada como actividad de entretenimiento o placer. Ya sea como medio de vinculación entre niños, o como una actividad solitaria, la lectura genera experiencias agradables asociadas no solo al contenido de los libros si no también a las actividades de convivencia que posibilita. Asimismo se percibe la esencia semiótica de la lectura que resulta de la interacción entre códigos o signos de distinta naturaleza, de ahí que la lectura sea vista como una forma de entretenimiento por algunos padres. En otros casos muestra que la lectura más que un entretenimiento genera un placer más intenso. Como vimos en el marco TURNING POINT, la lectura no tiene esta connotación de convivencia en el marco ESCUELA.

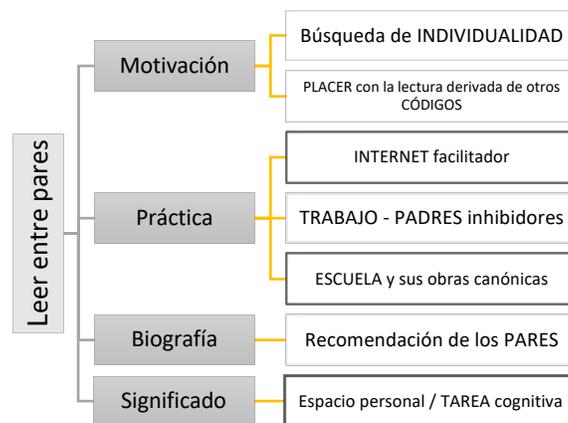
5.3 Secundaria: “Leer entre pares”

En esta etapa, nos encontramos ante las primeras autoevaluaciones de la práctica lectora, desde un punto de vista en el que los narradores posicionan simultáneamente su yo del

presente y su yo del pasado para representar un cambio biográfico (Depperman, 2013) o una permanencia, en este caso, de los hábitos lectores. La evaluación discursiva del cambio biográfico corresponde con la llegada de la adolescencia, etapa del desarrollo humano en el que el individuo se enfrenta a las tareas de formar su identidad y lograr la independencia de los padres. Los factores que influyen en estas dos tareas pueden ser distintos pero el grupo de pares cumple un papel fundamental en estas tareas (Gaete, 2015). Por ello, se analiza ampliamente el influjo que puede tener el grupo de pares en las prácticas de lectura de los jóvenes.

Como se muestra en el Esquema 3, en el marco PRÁCTICA se modifica la función de los padres como agentes facilitadores de la experiencia lectora y son sustituidos por el internet, ya que tanto el soporte como el algoritmo de la red permiten una descarga cómoda del material y una selección personalizada. El marco PADRES en interacción con el marco TRABAJO codifica a los padres como agentes inhibidores de la lectura en un escenario de precariedad laboral. Por otra parte, la lectura se conceptualiza como experiencia inherentemente placentera pero, además del gusto o placer, la MOTIVACIÓN de leer proviene de la búsqueda de individualidad pues la lectura permite posicionarse frente a las exigencias de los marcos ESCUELA, PADRES e incluso PARES y se conceptualiza como un espacio personal. En este escenario personal y familiar de la lectura el marco ESCUELA no es un espacio que permita negociar la identidad lectora en el terreno del entretenimiento o el placer pues la oferta de lecturas se restringe a lo canónico o académico, por lo que en el marco SIGNIFICADO se conceptualiza no solo el placer de la lectura, también se conceptualiza como habilidad cognitiva. En el marco BIOGRAFÍA vemos que la identidad

lectora se define en esta etapa gracias a las recomendaciones de los pares que se conceptualizan como *turning point* pues, como vemos, son la base o el cimiento de una experiencia lectora más sólida y madura en el bachillerato.



Esquema 3. Marcos en la etapa secundaria “Leer entre PARES” (elaboración propia).

5.3.1 Motivación

En el marco de la MOTIVACION intrínseca⁷ se reflexiona sobre las prácticas lectoras desde una valoración que proviene de una experiencia más individualista de la lectura. Con la lectura se evita atender la opinión de su medio o grupo, pues se posicionan frente a los padres, la escuela y los pares. En (34) se codifica un AGENTE que exige, en modo imperativo, la lectura como un pasatiempo, una actividad que realiza con gusto, a diferencia del trabajo familiar y la escuela.

⁷ En el apartado 4.3.3 se analizará el marco de MOTIVACIÓN extrínseca por estar relacionada con el *turning point*.

(34) Idalia: Sí como que era un pasatiempo, como de “ah, pues **déjame...** del trabajo y la escuela, y no sé qué, pues **hacer otro tipo de cosa, que me guste**”. Escuchar música y leer eran mis pasatiempos.

Como vemos en (35) hay un posicionamiento AGENTE de la lectura en secundaria, si bien en el presente el sujeto narra una degradación de su agentividad respecto a su motivación hacia la lectura, en la secundaria se conceptualiza como parte de la motivación un posicionamiento sin agentividad frente a sus pares, y por el conector de consecuencia y la construcción condicional codifica que la causa de la lectura es la ausencia de un grupo de pares, es decir, al negar su agentividad en el marco PARES, se posiciona como AGENTE en la lectura.

(35) Irene: En la secundaria **leía más** que ahorita porque **tenía más tiempo**, entonces **leía más** y pues no sé, creo que era porque **me interesaba más**, o **no tenía cosas que hacer**. Supongo que era porque **no tenía con quién hablar** mucho, **entonces** pues era así como: “lee, **si no vas a tener nada que hacer o con quién estar, pues lee**”.

En (36) hay un posicionamiento como AGENTE de la lectura sobre temas relacionados con la elección de carrera profesional pero al cuestionar el origen de su agentividad, disminuye su nivel de agentividad codificando como ACTOR de su selección de lectura el algoritmo de las redes sociales, y codificándose a sí misma como EXPERIMENTANTE de los estímulos seleccionados por el algoritmo.

(36) Irene: De repente desde 3ro de secundaria **empecé a leer ese tipo de cosas** [psicología] y entonces fue que **me empezó a interesar y empecé a inclinarme**. [...] De repente me aparecían nada más así, en internet, y los veía en Facebook y en Instagram. Y como que **el algoritmo hace que sigan apareciendo** ese tipo de cosas, más **me interesaba**.

En resumen, el marco de MOTIVACIÓN se mantiene del gusto o el placer como estímulo, que corresponde con una búsqueda de individualidad o de exclusión de los marcos PARES, y la obligatoriedad de los marcos PADRES Y ESCUELA. Como es evidente el estímulo ahora proviene del algoritmo usado en internet, los padres dejan de ser los facilitadores de la lectura.

5.3.2 Práctica

5.3.2.1 La lectura por placer en la adolescencia

Como mencionamos atrás, los jóvenes conceptualizan una continuación en el presente de sus prácticas lectoras del pasado mediante la deixis temporal para construir un posicionamiento que negocia la identidad lectora. Al recuperar una lectura significativa del pasado se observa cómo la práctica permite al sujeto posicionarse como agente de la lectura en el presente. A través de una sucesión de modificaciones en la acción sobre el TEMA, que es un libro, se observa un aumento en el grado de agentividad en (37): primero el sujeto se posiciona como BENEFICIARIO al recordar un libro que le regalaron, en un segundo

momento, después de la lectura se posiciona como EXPERIMENTANTE por el placer de esa lectura y finalmente se posiciona como AGENTE al recomendar la lectura a su primo menor. En esta secuencia, se observa cómo la experimentación del placer en la lectura permite una conceptualización agentiva de sí misma al recomendar la lectura.

(37) Irene: Cuando salí de la primaria **me regalaron uno** que leí ya hasta después. Se llama *Memorias de un amigo imaginario* y pues **lo leí y ese libro me gustó mucho. De hecho hice que mi primo lo estuviera leyendo ahorita**. No sé si lo esté leyendo pero **se lo recomendé [...]**.

En (38), en la siguiente narración se conceptualiza esta continuidad como EXPERIMENTANTE del gusto por el género de terror que motiva la lectura. Sin embargo, al preguntar por un libro que fuese significativo se pierde el grado de agentividad alto codificado en el papel de EXPERIMENTANTE y se codifica como PACIENTE de las recomendaciones sugeridas por un vendedor de libros ambulante. Asimismo, al cuestionarlo nuevamente, el sujeto recupera una obra canónica de difícil lectura recomendada por alguien que no recuerda, aunque después se actualiza el origen de la lectura y pasa de recomendación personal a un tema escolar.

(38) Idalia: **Leía lo de ahorita de terror, es lo que más me gusta. [...]** Ahí en la plaza hay **un señor que vende libros y luego me decía no pues lee éste, está bonito. [...]** **Estaba leyendo**, no me acuerdo, cómo se llama,

es *La divina comedia*, algo así. **Estaba bonito.** [...] Me lo recomendaron, **me lo recomendó una muchacha, no me acuerdo quién** fue pero sí **me gustó mucho ese libro.** Y de hecho lo vimos ahí en la secundaria, ahí con la maestra. Habla del infierno, del purgatorio y del cielo. Sí está interesante.

Asimismo en (39) se codifica un posicionamiento como EXPERIMENTANTE de una lectura significativa derivada de haber visto la adaptación cinematográfica de una novela romántica juvenil y codifica la continuidad de este hábito mediante los tiempos verbales. Con el nexos adversativo Israel indica una condición para realizar la lectura que es haber experimentado gusto con la película, es decir, disfrutar la versión cinematográfica del libro es el ESTÍMULO pues garantiza el disfrute del libro.

(39) Israel: Así como los **libros ha habido muchos que *me han gustado*, pero normalmente los libros *que leo* son de películas que ya vi** entonces, por ejemplo **una película que me gusta mucho es la de *Yo antes de ti*, y leí el libro y me gustó más que la película porque como que en los libros vienen más detalladas las cosas**, y como en las películas sólo tienen un cierto tiempo, pues no está tan ampliada toda la situación.

En (40) también se focaliza la continuación de la práctica lectora en esta etapa y la etapa preparatoria respecto al soporte de lectura, que en su caso es digital. Este tipo de soporte de la lectura le permite una práctica agentiva que supera la codificación como EXPERIMENTANTE de aquello que llama la atención, es decir, el sujeto se vuelve deliberadamente iniciador de la lectura al buscar y descargar de internet. También pasa de EXPERIMENTANTE a AGENTE al decidir cancelar la lectura si ésta no es de su agrado.

(40) Israel: No **soy, no soy mucho de leer en libros en físico. Siempre** que **algo me llamaba la atención**, así **siempre lo leía en mi celular**. Hay aplicaciones para descargar, hasta desde Google se pueden descargar muchos libros. Entonces **siempre descargaba de ahí** y ya **cuando algo no me gustaba mucho lo dejaba de leer y listo. Y veía otra lectura y así**.

5.3.2.2 Los padres como inhibidores de la lectura por placer

Como se señaló previamente la adolescencia se caracteriza por una búsqueda de independencia de lo paterno. En ese sentido, vemos que en la etapa de la secundaria la función como facilitadores de la lectura del marco PADRES disminuye notablemente. Al preguntar sobre la práctica lectora en casa, se narra cómo es el rol de los padres en esta etapa.

En el posicionamiento en (41) el marco PADRES se mantiene como AGENTE facilitador de material de lectura planteado en la etapa de la primaria, pero este marco pasa a ser

sustituido por el internet. Como marco INTERNET se implica un rol de AGENTE para el usuario pues es quien lo usa deliberadamente pero al mismo tiempo la agentividad puede disminuir al codificarse como EXPERIMENTANTE por el estímulo generado por el algoritmo, o en este caso de una sensación de dolor ocular provocado por la lectura en pantalla.

(41) Irene: Mi papá tiene ahí varios libros entonces **yo los leía, y si no, los descargaba. Pero casi no me gusta leer así porque me lastima los ojos.**

En el caso en (42) el marco PADRES tiene un papel agentivo pero como inhibidor de la lectura, pues si bien los padres promueven la lectura, la modalidad deóntica que caracteriza el discurso de los padres codifica al sujeto como PACIENTE, y por lo tanto no se relaciona con el rol de EXPERIMENTANTE de la lectura provocado por la imagen como signo y como estímulo. Situación que cambia en la etapa secundaria.

(42) Inés: [Yo pensaba que la lectura no servía para nada] porque **en mi casa siempre me decían “agarra un libro y ponte a leerlo”,** o así, y pues a mí no... Es que a mí, **si leía un libro quería que fuera como con dibujos** (risas) [...] Ya después no, **ya después yo miraba los libros con muchas letras y me llamaba la atención de qué se trataba.** Por eso.

En (43) la experiencia volitiva de la lectura también se inhibe desde el marco PADRES. El posicionamiento de los padres frente a la lectura se infiere a partir de la construcción condicional en la que el requisito para no ser juzgada por los padres es ayudarles en el trabajo familiar, lo que impediría hacer otro tipo de actividades que no correspondan con las tareas escolares, como la lectura por placer. De ahí que el sujeto conceptualice la escasa práctica de la lectura a través de locuciones adverbiales temporales.

(43) Idalia: *Pues de repente sí, no como de siempre, pero de vez en cuando. Pues como **trabajábamos**, luego pues **hacía la tarea y les tenía que ayudar** [a los padres] porque **si no pues ya era una huevona**, era así de “tengo que”.*

Pero no solo este posicionamiento del sujeto frente a la lectura a causa de los padres en (43) carece de agentividad. Si bien se codifica en un primer momento junto a los padres como iniciadores de la acción del trabajo, la modalidad deóntica en la que se envuelve la escena resta una actitud volitiva de la familia hacia el trabajo, por lo que Idalia y sus padres ejercen un papel de ACTOR más que de AGENTE en la acción del trabajo. Por lo tanto, esta ausencia de agentividad en el ECRI no solo respecto a la lectura, también respecto al trabajo, se puede interpretar desde una narrativa o marco más amplio de PRECARIEDAD del trabajo que a su vez englobaría al marco PADRES. La precariedad laboral describe varias situaciones, como aquellas en las que una familia promedio integrada por dos adultos, un joven y un niño, se ve en la necesidad de asumir alternativas laborales que se perfilan hacia la

explotación para superar la situación de pobreza, como aumentar las horas de trabajo, buscar dos o más empleos por trabajador, incorporar a otros miembros de la familia a trabajar sin considerar su edad o condición de salud, por lo tanto esta situación provoca que el trabajador pierda su tiempo libre para cubrir necesidades como descansar, convivir con su familia o educarse. Visto desde este marco es coherente que los padres se posicionen frente a la práctica extraescolar de lectura pues implica que los hijos no se integren al trabajo familiar. No obstante las condiciones laborales de la familia, los padres se posicionan con el marco ESCUELA y su carácter de obligación.

5.3.2.3 La escuela, sin lugar para la lectura por placer.

El marco ESCUELA de la experiencia lectora también carece de presencia en la etapa de la secundaria donde la lectura volitiva se relaciona con el gusto y el placer como estímulos de una motivación intrínseca, es decir, el marco ESCUELA no cubre un rol de facilitador de este tipo de prácticas con la lectura, más bien se conceptualiza como autoridad al imponer lecturas de obras canónicas, como se observó anteriormente en (38), donde se recupera *La divina comedia* como lectura significativa aunque el sujeto considera que se relaciona con sus gustos. En (44) también se hace referencia al rol de la escuela solo como facilitador de lecturas que no se relacionan con el gusto o placer. Al cuestionar sobre libros o lecturas significativas cuyo origen fuese la escuela, se conceptualiza la inexistencia de un catálogo de libros vinculado a este tipo de lectura, por lo que señala que no hay ningún libro que se pueda recordar. Al abordar la misma pregunta, pero acotando el espacio a la biblioteca escolar, el sujeto se posiciona como AGENTE de la búsqueda de libros relacionados con sus

gustos pero conceptualiza una resistencia al cancelar su agentividad mediante la perífrases verbal de la modalidad epistémica.

(44) Irene: En la biblioteca casi siempre hay libros... había como más que nada relacionados a la escuela, bueno en la secundaria, y en ese tiempo **yo buscaba más como novelas** entonces **no podía ir a la biblioteca a buscarlos.**

En (45) al cuestionar a otro sujeto sobre su búsqueda de libros en la biblioteca escolar, también se conceptualiza una posibilidad nula de encontrar libros al mantenerse la biblioteca cerrada y codificar en el ECRI un AGENTE tacito perteneciente al marco ESCUELA que usa la biblioteca con otro fin.

(45) Idalia: Casi no porque **la tenían como cerrada, nada más** así como que **hacían los experimentos.**

En (46) otro sujeto en el el marco ESCUELA se posiciona frente a la lectura y se posiciona como EXPERIMENTANTE de agrado por los concursos académicos y deportivos, los cuales se codifican como ESTÍMULO.

(46) Inés: A mí **lo que me gustaba** de la secundaria era cuando íbamos a **concursos con otras escuelas**, como ir a jugar o de inteligencia matemática, de todo eso.

5.3.3 *Turning point*: la influencia de los pares en el hábito lector

Al indagar sobre la influencia que puede tener el grupo de pares en las prácticas de lectura de los jóvenes durante la etapa secundaria se confirmó que los PARES son un marco decisivo en la construcción de la identidad lectora. Al ser una etapa donde la mayoría puede experimentar una crisis de identidad, los pares representan un activador, neutralizador o inhibidor de nuevas conductas y sus prácticas, como puede ser la lectura.

5.3.3.1 El posicionamiento frente a los pares

En el caso de los sujetos entrevistados se cuestionó sobre las dinámicas de comunicación en el grupo de pares dentro del marco ESCUELA, si bien todos se posicionan como AGENTE, la relación con el grupo de pares varía, por ejemplo en (47) el sujeto se posiciona con los pares y focaliza como TEMA de las conversaciones la experiencia cotidiana, y en (48) se codifica la experiencia des la modalidad epistémica para evaluar los temas de conversación y se posiciona simultaneamente con los pares pero frente al nivel de conocimiento de ellos en esta etapa.

(47) Irene: [En la secundaria] creo que **hablábamos** de varias cosas pero como que de nada en especial, de las clases, de nuestra vida social y eso [...] como que **casi siempre era lo que estábamos viviendo en ese momento, se hablaba de eso.** [...] Uno era muy adicto a estar en el

teléfono. [...] [Yo] sí [lo usaba], pero no era tan así. Supongo que estaba aburrido, tenía problemas, no sé.

(48) Israel: Pues no sé, de lo que siempre se habla, como de fútbol o cosas así. Es que casi **a esa edad nadie es como muy maduro, ni yo mismo era muy maduro, entonces como que no tienes de muchos temas de qué hablar.** [...] En sí me reunía más con mis compañeros para jugar.

Por el contrario, en (49) y (50) se conceptualiza un posicionamiento frente a los pares, ya no respecto a los temas de conversación, sino a la naturaleza del vínculo social establecido con ellos. En (49) el sujeto se posiciona AGENTE de una separación voluntaria y se codifica EXPERIMENTANTE de una forma de ser 'rebelde' que no le permite relacionarse con los pares solo durante esa etapa, pues en el presente no experimenta esta situación.

(49) Idalia: Fue una etapa de rebeldía, la verdad... casi **no me juntaba mucho con mis amigos, como que era muy antisocial, como que casi no. Ahorita** ya con todo mundo me ando hablando, **me gusta socializar mucho.** [...] Pues con mis compañeros nada más con el celular, de las tareas, hicimos un grupo de hecho, pero casi **no lo usamos.**

Por su parte, el sujeto en (50) categoriza dos tipos de pares según el nivel académico: los más inteligentes o los que buscar ser considerados inteligentes y los que no, es decir recupera la competencia del marco ESCUELA, pues es muy común que todavía se usen

estímulos como aparecer en el cuadro de honor divulgado por la dirección y coordinación académica, por lo tanto ella codifica una agentividad de rechazo entre los pares por la búsqueda de ser considerados como mejores estudiantes.

(50) Inés: Y es que con mis compañeros de la secundaria **no nos juntábamos mucho**. Es que **yo estuve en un grupo** donde había como **puras personas que eran como muy inteligentes** entonces si tú preguntabas algo **no te contestaban porque no querían que tú supieras, querían ser los más inteligentes y por eso no compartía cosas con ellos**.

5.3.3.2 Los niveles de agentividad lectora de los pares

Para conocer la incidencia directa de los pares sobre la práctica lectora se cuestionó sobre las recomendaciones o prácticas de lectura entre pares y es en estos ECRI de interacción de los pares respecto al marco LECTURA, donde podemos observar distintos niveles de incidencia: desde la conceptualización de la agentividad de los pares que deriva en un *turning point* hasta la inhibición de la lectura de manera pasiva por parte de los mismos pares.

El siguiente caso es un *turning point* prototípico, es decir, un par incide de forma altamente agentiva y provoca un cambio en la trayectoria hacia la apropiación de la lectura. El posicionamiento inicial del sujeto en (51) frente a la lectura se alimenta de una noción construida desde el marco de los PADRES, desde este marco la lectura no se relaciona con

el placer y sobre todo carece de utilidad. Sin embargo, el sujeto se posiciona hacia la lectura placentera de manera agentiva a raíz de una situación detonante, que es la decisión de los padres de detener su trayectoria académica. En esta situación como es de esperar el sujeto se codifica como PACIENTE, sin embargo, el estado de vulnerabilidad del sujeto, de quedarse sin la posibilidad de estudiar, también permite que la agentividad de los PARES, de recomendar lecturas que le puedan gustar, surja como una acción solidaria de hacer frente sin desalinearse con el mandato del marco PADRES. Otro factor importante en este *turning point* es el soporte de lectura digital que incluye la recomendación, y respecto al cual el sujeto se posiciona como EXPERIMENTANTE pero desde una valoración negativa. No obstante esto no impide al sujeto pasar de una volición mental a una volición accional en el discurso como vemos a través del nexa consecutivo *entonces*. En esta primera parte el sujeto mantiene un posicionamiento en el que tiene la agencia de buscar los libros y el par o compañero que hace las recomendaciones permanece oculto y hasta parece no tener importancia en este cambio. Al cuestionarle quién es el que recomienda la lectura conocemos la cara del par, que es una amiga, compañera y vecina del sujeto, pero que además está viviendo una situación parecida de deserción escolar, en la que se acompañan y apoyan, lo cual es el desencadenante en la codificación recíproca como BENEFICIARIO del apoyo mutuo. Lo más importante a notar es que el argumento o vínculo para detonar el interés del sujeto es que la amiga es conceptualizada como EXPERIMENTANTE de placer lector y a su vez, la amiga apela un posible rol de EXPERIMENTANTE de placer para el sujeto, es decir, en este caso la lectura se entaña en el sujeto por medio del placer. El estímulo para transitar de una conceptualización pasiva a la volición mental o deseo de leer es el placer.

(51) Inés: [...] **Yo tenía idea que los libros no servían para nada**, [...] ya *después* **empecé a agarrar** el gusto por la lectura. [...] Porque cuando salí de la secundaria **mis papás no me iban a dejar estudiar entonces cuando salimos, meses atrás, me empezaron a recomendar unos libros** y me decían “lee este libro pero está en esta aplicación” pero a **mí no me gusta** [leer en pantalla], **entonces** yo empecé a investigar en la biblioteca de la escuela y **empecé a buscar los libros en físico y fue que me empezó a llamar la atención**. [...] Ahí donde yo vivo tengo una amiga, es mi vecina. Ella ya no puede estudiar porque sus papás tienen ideas, se podría decir que, de antes, entonces ella ya no estudió, entonces **a ella le gusta mucho leer y me dijo “empieza a leer, vas a ver que te va a gustar mucho” y ya me dijo “inténtale” y yo quise intentar**. [...] Es mi vecina y estudié con ella la secundaria, a ella sí le gustaba leer. Ella iba en ese grupo pero era con la que nos apoyábamos ella y yo.

En (52) en otro caso, se narran dos momentos de esta interacción entre los marcos LECTURA y PARES. En el primer ECRI se narra un intento fallido de conversar sobre libros con los pares pero el posicionamiento frente a la lectura de los pares impide negociar con ellos una identidad lectora.

(52) Irene: Mis amigos **no era como que estuvieran en ese tipo de cosas**, o sea, **igual y les platicaba**, y era así como “aaah bueno, está bien”.

En un segundo ECRI en (53), el mismo sujeto narra la recomendación de un amigo, un tipo de lectura que se convertirá en una práctica permanente desde la secundaria hasta el bachillerato pues, como veremos más adelante, la lectura de historietas japonesas, conocidas como manga, es sustancial en la identidad lectora de este sujeto durante el bachillerato, pero es uno de los pares en la época de la secundaria el que recomienda la versión animada, o *anime* japonés, de este tipo de lecturas. En este ECRI, el compañero o par tiene un rol AGENTE no solo en la acción de recomendar, también como facilitador del material, mientras que el sujeto se codifica como PACIENTE al seguir la recomendación y como BENEFICIARIO al recibir el material.

(53) Irene: **Uno de mis amigos me dijo que viera un animé** y pues lo vi, él lo tenía descargado, entonces **me prestó una memoria donde lo tenía y ahí fue donde lo vi**. Y **por eso fue que llegué al anime** y ya **de ahí empecé a seguir viendo**. Y **luego a leer el manga**.

En el siguiente caso, en (54), el cine funciona como actividad para vincularse con el grupo de pares, cuyo rol es de EXPERIMENTANTE, sin embargo, por el nexos consecutivo *entonces*, el sujeto se codifica AGENTE en la selección de otros géneros. Es decir, a partir de la práctica con los pares, el sujeto se separa del grupo para definir sus propios gustos. Más adelante,

el cine como práctica entre pares, que también pueden pertenecer a la misma familia, resulta un estímulo importante para la lectura en (55), pues como ya se mencionó es una condición que puede garantizar el placer de la lectura.

(54) Israel: Es que **a mis amigos les gustó mucho como de superhéroes**, aún **todavía** les gusta mucho. También sobre rápidos y furiosos y cosas así. **Entonces yo también como que empecé a ver películas de romance, o de comedia. Me gusta mucho la comedia o también el terror.** A veces salíamos con nuestros amigos y veíamos películas de miedo.

(55) Israel: [Yo llegué a la novela *Yo antes de ti*] porque **a mi hermana le gustaba mucho** entonces **la veía cada cierto tiempo y una vez yo la vi y ya desde ahí ya me gustó.**

En (56) el sujeto se posiciona respecto a sus pares de distintas formas, primero se codifica como AGENTE frente al rol PACIENTE con el que se refiere a su grupo de pares en relación a la lectura, además conceptualiza la continuidad de esta pasividad frente a la lectura desde la secundaria hasta el bachillerato con la conjugación verbal en presente. Más adelante el sujeto deja en el fondo la pasividad de sus pares, y focaliza una agentividad de los pares sobre conversaciones relacionadas con noviazgos, tema respecto al cual el sujeto se codifica como EXPERIMENTANTE de aburrimiento. Una vez definido el tema que detona la agentividad conversacional de los pares, el sujeto representa un diálogo con el grupo de pares,

recurriendo a un desdoblamiento enunciativo donde se posiciona frente a la falta de lectura de sus pares como AGENTE, y en el que el modo imperativo cuestiona esta actitud ajena frente a la lectura de sus pares; a su vez representa un posicionamiento agentivo de sus pares en el discurso con lo cual reclama la lectura como parte de su identidad.

Por otra parte, el mismo sujeto narra en (57) un intento fallido de conversar sobre libros con los pares, y el posicionamiento nulo como EXPERIMENTANTE de la lectura por placer de una amiga le hace cancelar esta agentividad de recomendar y hablar sobre libros con los pares.

(56) Idalia: Pues con los que me juntaba **no eran como de mucho de eso**, pero **yo sí decía “lee un libro, está chido”** pero como que ellos no. [...] Casi **no son así de ese tipo de personas que ande ahí contándome cosas así como de libros**. Como de nada más de noviazgos y eso y... aaaaay ¡qué aburrido es así! **Me gusta escucharlos pero, o sea como de que siempre lo mismo de que me hablen de sus noviazgos y sus relaciones tóxicas**. O sea no. “O sea, háblenme de otra cosa, recomiéndenme algo que leer porque no siempre salgo, verdad”. Sí que me hablaran de sus problemas con sus parejas o algo, pero no estar siempre que salgo de lo mismo. **Que me digan algo**, otros temas “oye, leí un libro, me gustó mucho”, o de qué se trata.

(57) Idalia: De hecho, **a mi mejor amiga sí luego le andaba diciendo**, pero **ella no es como que le guste** mucho y pues **no hablaba de esos temas casi con ella**.

5.3.4 Significado

En esta etapa más reciente se conceptualiza la lectura de los jóvenes en función de la relación con los pares, aunque las conceptualizaciones también son cercanas a su experiencia como estudiantes de bachillerato y por lo tanto domina el marco ESCUELA.

En (58) el sujeto se posiciona con la lectura como EXPERIMENTANTE en la secundaria desde el marco MOTIVACIÓN donde el gusto o placer y la ausencia de pares son los estímulos principales. Así, la lectura se conceptualiza como un pasatiempo.

58) Irene: En la secundaria **leía más** que ahorita [...] pues no sé, creo que era porque **me interesaba más**, o **no tenía cosas que hacer**. Supongo que era porque **no tenía con quién hablar** mucho, entonces pues era así como: “lee, **si no vas a tener nada que hacer o con quién estar, pues lee**”.

En (59) también se refiere la lectura desde un rol de EXPERIMENTANTE, sin embargo la lectura se conceptualiza desde el marco ESCUELA como un instrumento de comunicación, y desde el cual focaliza una de las habilidades cognitivas de la comprensión lectora global.

(59) Israel: Es algo que siempre **me ha agradado** como que **siento que es una muy buena forma de expresarse** porque obviamente el autor del libro es lo que está buscando y **es una muy buena forma de tratar de entender los puntos de la persona que lo hizo.**

En el caso expuesto en (60), al codificarse como BENEFICIARIO el sujeto reafirma la ventaja de despejarse de la escuela y el trabajo al conceptualizar la lectura como pasatiempo, sin embargo dentro de este posicionamiento idílico también sitúa las ventajas de la lectura desde el marco ESCUELA y se reconoce no lectora de textos relacionados con el placer, como podrían ser los del género poético, para focalizar su agentividad en la lectura de textos escolares, conceptualizando una volición accional respecto a una lectura obligatoria. El sujeto construye así una estrategia discursiva que le permite presentarse a la audiencia, en este caso la entrevistadora, como agente de su práctica lectora, lo cual refiere un reclamo de agentividad lectora.

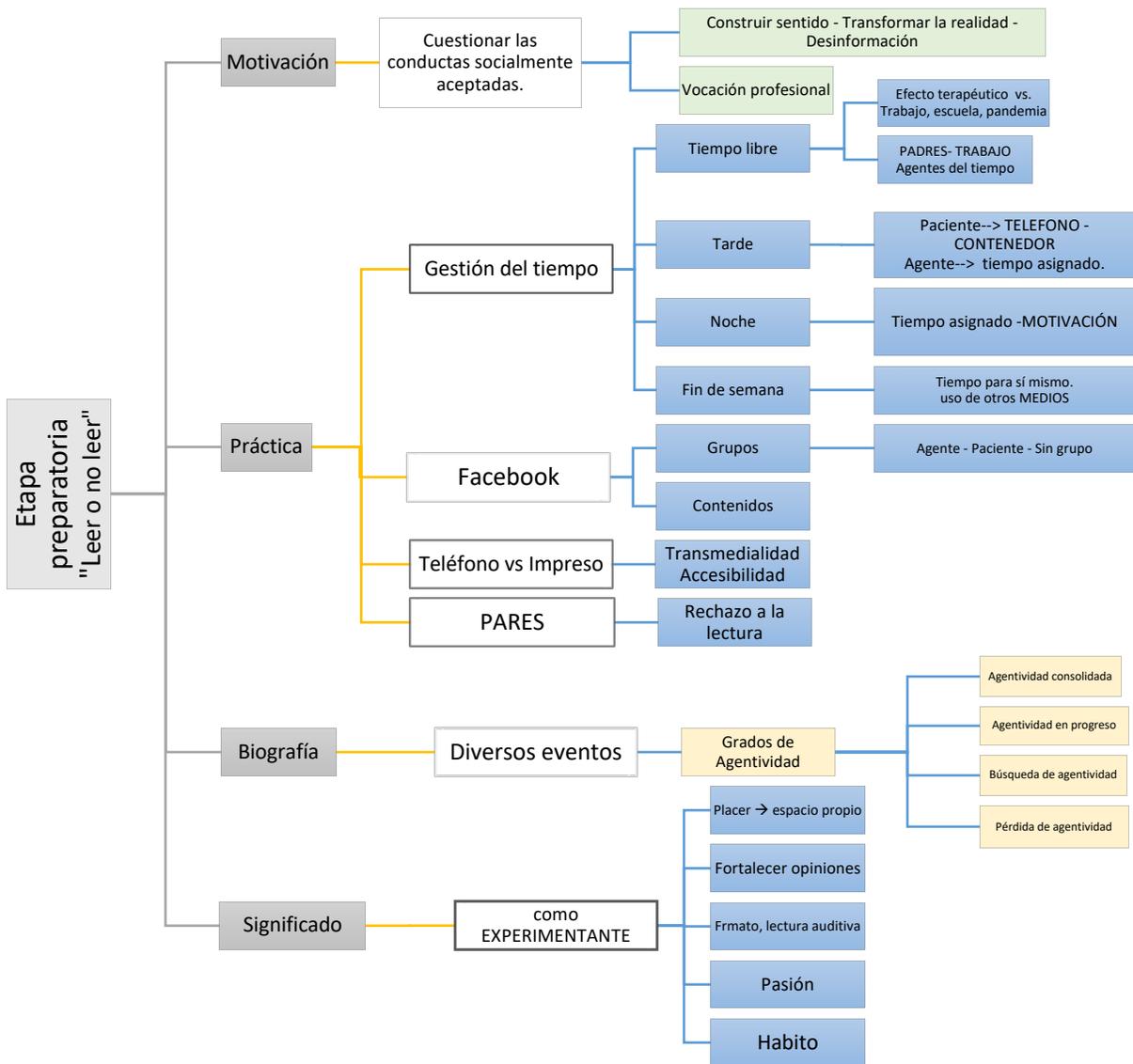
(60) Idalia: Pues era un pasatiempo muy bonito, la verdad que pues **te despejaba mucho de cualquier cosa.** O pues **me ayudaba,** como **luego leía los libros de Biología para la escuela.** Casi **no leía, pues libros... normalmente de poesía o así, sino me enfocaba más en los de Física, Matemáticas.** Y pus un pasatiempo, nada más.

Por último en (61) el sujeto se posiciona como EXPERIMENTANTE desde una noción relacionada con la práctica escolar de la lectura, en la que la información se rastrea de la manera más rápida y directa posible, el esfuerzo mental inherente a la lectura trata de ser evitado. Por consiguiente esta conceptualización corresponde con la normatividad característica del marco ESCUELA. Ahora bien, como muestran los tiempos verbales y el deíctico temporal, el sujeto ha pasado de significar la lectura desde el marco ESCUELA a un significado más relacionado con un rol EXPERIMENTANTE de placer.

(61) Inés: **Se me hacía muy aburrida. Yo tenía idea** que los libros no servían para nada, entonces **yo me iba a lo fácil**, yo buscaba en Google, como la información y ya, más directo. Y **ahora no, ya después empecé a agarrar el gusto por la lectura.**

5.4 Preparatoria: “Leer o no leer”.

A continuación se presenta el “estado actual” de la identidad lectora. Se muestran las prácticas lectoras de los jóvenes y cómo estos conceptualizan los marcos primarios y nuevos marcos, los cuales se presentan de manera general en el el esquema 4.



Esquema 4. Marcos de la lectura en la etapa preparatoria “Leer o no leer” (elaboración propia)

En el marco MOTIVACIÓN se aprecia que el interés por leer proviene de la posibilidad de ‘hacer algo’ con la lectura. En este caso los jóvenes experimentan una proyección ética o moral de su percepción de la vida en los textos. Esto les permite cuestionar las conductas socialmente aceptadas y acumular distintos códigos de conducta. Por lo tanto, se afirma que la lectura es una herramienta en la construcción de la identidad personal pues se lee

para construir sentido, de sí mismo y en relación con los otros, se lee para transformar la realidad. Además, se lee con una conciencia de la desinformación que satura los procesos informativos en la actualidad. Y ya que en esta etapa inicia la transición hacia la educación superior la lectura es una herramienta para alimentar la necesidad de información sobre la carrera universitaria.

En el marco PRÁCTICA donde se indaga sobre la agentividad de los lectores en el marco GESTIÓN DEL TIEMPO, los jóvenes categorizan un tiempo asignado y un tiempo disponible en función de los marcos PADRES, ESCUELA y TRABAJO. Esta categorización permanece en los distintos momentos a lo largo del día y la noche, así como el fin de semana. En este marco los PADRES se conceptualizan agentes del tiempo y el TELÉFONO se conceptualiza como un contenedor, respecto al cual los jóvenes conceptualizan también grados de agentividad al introducirse en dicho contenedor.

Otro marco que se revisa dentro de la PRÁCTICA es el FORMATO, es decir, se indaga si la lectura es digital o en impresos, qué tipo de contenidos prefieren al conceptualizarse como experimentantes de agrado, así como el grado de agentividad en la interacción en grupos de Facebook. El resultado es que los jóvenes realizan una práctica definida como transmediática.

El marco PARES también se considera dentro del marco PRÁCTICA. En esta etapa, los sujetos perciben que los PARES se posicionan frente a la lectura y por lo tanto los sujetos posicionan la lectura en un orden jerárquico dentro de las prioridades en la interacción con sus pares.

En el marco BIOGRAFÍA no existe un evento prototípico de *turning point* pues depende del formato y las intenciones de la lectura hasta de los sentidos que se usan para codificar el texto. El tipo de viraje que experimentan o sufren los lectores se considera de acuerdo a la conceptualización del grado de agentividad, como puede ser la pérdida de agentividad, hasta la consolidación de la agentividad, es decir, un estado que parece imperturbable o la consolidación de un hábito lector. Finalmente, el marco SIGNIFICADO de la lectura se conceptualiza desde un rol de experimentante, por lo que la lectura se refiere como un espacio propio vinculado a la construcción de la identidad.

5.4.1 Motivación

Para conocer la motivación de la lectura se indaga sobre una frase favorita relacionada con la lectura. En dos casos no se relaciona dicha frase con textos, sin embargo, dos sujetos refieren frases de textos vinculadas con cierto conocimiento sobre la conducta moral en relación con los otros. Para esto los sujetos utilizan marcadores epistémicos que les permiten posicionarse con la moraleja del texto. Por ejemplo en (62) el sujeto se codifica EXPERIMENTANTE de aceptación hacia el libro pues el conocimiento popular que refiere tiene un alto grado de certeza en su grupo social, como indica a través de la nominalización del cuantificador indefinido *muchos* conjugado en una primera persona plural, es decir, se focaliza la cantidad de personas que podrían validar las proposiciones del libro, incluida el mismo sujeto, y eso justifica su posicionamiento. Por otra parte, el sujeto señala, con el complemento de finalidad, el objetivo del libro y de su lectura: *lograr cosas*, en el plano emocional.

(62) Inés: Es que leí un libro que se trataba de una persona chiquita que se dejaba intimidar por una persona más grande. Entonces **lo que a mí me gustó es que decía una frase “El valiente vive hasta que el cobarde quiere”**. Es un dicho que muchos hemos escuchado, pero ahí venía como qué significaba y por qué. **Era un libro como de autoestima para lograr cosas**. Ese lo leí hace como cuatro, cinco meses.

Por su parte, el sujeto en (63) recupera una frase de una serie de televisión a partir de la cual refiere un cuestionamiento sobre los modelos de conducta en la sociedad. A través de una repetición del adverbio temporal, del sustantivo colectivo y de la conjugación en primera persona plural se asegura de evocar un conocimiento generalizado de la experiencia de relacionarse con los otros.

(63) Israel: Pues justo, acabo de terminar una serie que la frase era que todas las personas son como de mentira, como que están hechas de papel. Porque **siempre o la mayoría de veces la gente trata de encajar con la sociedad** y de hacer cosas que la sociedad quiere que hagan, entonces **no siempre somos las personas que de verdad somos, siempre tratamos de** dar un papel diferente para que los demás estén contentos con nosotros porque **siempre tratamos** de encajar en una

sociedad y **siento que** si las personas [fueran] como en realidad, **no habría** tanta desigualdad y **no habría** tantos problemas entre los hombres y las mujeres.

Otro aspecto de la motivación es la posibilidad de hacer algo con la lectura, en este caso la lectura se incorpora a la experiencia personal para construir un posicionamiento agetivo respecto a algun tema, es decir, se lee para pensar, para decidir, para hacer. En el siguiente ECRI (64) se evoca el discurso de la contraparte en la controversia feminista, ante la cual el sujeto se codifica EXPERIMENTANTE de confusión, lo que le lleva a buscar libros sobre el tema que le ayuden a construir una opinión pero además el sujeto se codifica EXPERIMENTANTE de un interés en la lectura del feminismo pues le sirve en su experiencia personal para posicionarse frente al marco PADRES.

(64) Inés: Ahorita estaba leyendo un libro, lo acabo de terminar. Era un libro como feminista pero explicando ciertos temas y **como yo quería saber, porque me llama la atención, pues me puse a leerlo.** [...]Porque **en mi casa mi papá es un hombre machista. Muchos decían “ay que el Feminismo esto y esto” entonces nos empezaron a confundir y yo dije “no”, empecé a investigar, encontré ese libro y me llamó la atención.** [...] El profe Cristian me dijo que tenía un libro de una mujer, que ahí viene especificando qué es y por qué.

Entre los temas de interés de lectura del sujeto en (65) se encuentran aquellos que afectan esferas de su realidad inmediata. La lectura sirve para construirse conocimiento que influya en la sociedad y que le permita modificar la agentividad nula desde la cual se posiciona, por ejemplo, al conceptualizar la realidad de la pandemia como un contenedor del que se desea salir. Esta experiencialidad y búsqueda de agentividad se instancia lingüísticamente en una modalidad epistémica referida en la pregunta sobre el fin de la pandemia donde Israel se incluye al conjugar el verbo en primera persona plural. La conceptualización de contenedor se repite respecto al feminismo y su posicionamiento respecto a la actuación de los hombres en el *proceso* de cambio de la realidad. Al igual que en (62), en (65) se evoca el discurso y los argumentos del otro, que en este caso son los medios de comunicación; la desinformación es un estímulo para ser EXPERIMENTANTE de desacuerdo y desarrollar interés para leer sobre el tema.

(65) Israel: [Ahorita estoy leyendo] sobre eso, sobre el feminismo sobre... también mucho **sobre el cóvid y sobre las diferentes opiniones sobre las vacunas y cuándo podemos salir de esto.** [Me llamó la atención] Pues se supone que tiene que haber un apoyo también de la parte de los hombres porque aunque sea algo que es sobre las mujeres **mientras los hombres las podemos ayudar va a ser más rápido todo el proceso.** [...] Es que hay muchas noticias erróneas como de cualquier, como de cualquier cosa, a veces **siento que** por ejemplo **en las noticias hacen ver cosas como cosas que sólo** hacen ver mal a un

tipo de persona y como que no siempre dan los dos lados de la noticia, como que **siento que algunos cuentan una cosa y otros cuentan otra cosa**, depende de cómo beneficia cada una. Por ejemplo, no hace mucho con lo de los feminicidios y esas cosas, **muchos utilizan** que los hombres mueren más o qué cosas así sin dar en realidad como la información de el porqué de las muertes de cada persona. Entonces siempre **siento que hasta el internet o en cualquier lugar que busques sobre cualquier tema va a haber dos lados diferentes y en cualquier cuento y lo que tú quieras siempre hay un bueno y un malo pero depende de quién cuenta la historia.**

Otra motivación para la lectura proviene de la vocación profesional como se muestra en (66). El deseo de estudiar concentra un alto grado de agentividad en la identidad lectora. Además en este caso, el acceso a material de lectura en internet permite la agentividad o volición accional por lo que el sujeto se posiciona AGENTE en el uso de internet como facilitador de material de lectura.

(66) Irene: [Ahorita estoy leyendo] Cosas relacionadas con la psicología, **a veces tengo libros descargados para leerlos** o a veces **leo simplemente los que suben mismos psicólogos o personas así [...]** porque **eso quiero estudiar [...]** De internet, o sea, a veces **ahí lo suben** en pdf y **los puedes descargar** de ahí, no es una página en especial.

5.4.2 Práctica

5.4.2.1 Gestión del tiempo

Como se revisó en la introducción la lectura voluntaria está cargada de significados temporales pues así como existe un tiempo crononormativo, la lectura puede resistir las presiones del tiempo institucionalizado que definen los contornos de la vida cotidiana (Rothbauer y Cedeira, 2022). Este segmento del análisis de la práctica de la lectura se dedica a caracterizar las distintas temporalidades que emergen en la negociación de la identidad lectora. Se proponen los marcos de TIEMPO LIBRE, DIA-NOCHE, y FINES DE SEMANA para conocer las temporalidades subjetivas de la práctica de la lectura.

- TIEMPO LIBRE

En el caso en (67), el sujeto conceptualiza el beneficio terapéutico de la lectura ante el marco de TIEMPO LIBRE, por lo tanto se codifica una secuencia de roles que conceptualizan el efecto terapéutico buscado. Primero se codifica AGENTE de buscar alivio, pues si bien empeora a lo que se codifica como EXPERIMENTANTE, finalmente se codifica BENEFICIARIA de la lectura y EXPERIMENTANTE de alivio. Sin embargo el sujeto minimiza su propia práctica lectora con una locución adverbial de cantidad y justifica su práctica lectora limitada codificando AGENTE a la madre en la gestión de su tiempo. Una FUNCIÓN TERAPEUTICA de la lectura delimitada por el rol como PACIENTE en la gestión del tiempo emergen como marcos en la práctica de la lectura, a su vez el marco ESCUELA y TRABAJO familiar intersectan el marco de la gestión del TIEMPO pues definen el tiempo disponible de Irene.

(67) Irene: Pues más bien **con las cosas que hago a veces alimento las malas emociones y me pongo peor, pero aun así como que me hacen sentir un poco** mejor como que por ejemplo veo series y **leo cosas, leo mangas de esas que..** y pues veo anime pero **nada más eso** o sea como que **no tengo nada que hacer porque realmente como que no tengo tanto tiempo porque tengo una rutina y en la rutina no tengo mucho tiempo y cuando lo tengo pues mi mamá me pone a hacer cualquier otra cosa o eso y pues no tengo mucho tiempo para mí** entonces pues... **si no trabajara pues tendría más tiempo**, porque es como de ocho a doce o una. Pues es que mi mamá tiene un local en el mercado y vende jugos entonces pues ahí voy y le ayudo. [...] Ahorita en la pandemia todos los días pero **cuando estábamos en clases presenciales nada más el sábado que era el día que no venía a clases pero nada más**, pero en teoría **todo el tiempo le ayudo**.

Como veremos en otro momento, el sujeto en (68) realiza su práctica de la lectura en su teléfono móvil, por lo tanto no conceptualiza la lectura como actividad de ocio o pasatiempo. Por su parte, el sujeto en (69) conceptualiza otro ciclo temporal que puede regir su práctica de la lectura que son los periodos de empleabilidad para los padres y la familia. El sujeto se codifica como PACIENTE en la gestión de su tiempo por lo que se posiciona frente al marco PADRES y se posiciona con el marco TRABAJO familiar al conceptualizarse a

sí mismo y a los padres en una primera persona plural. A su vez en (70) se codifica EXPERIMENTANTE de estrés frente al marco ESCUELA y al marco PADRES por problemas familiares, por lo que en el tiempo libre busca relajarse.

(68) Israel: [como pasatiempo] Me gusta hacer ejercicio y como tocar instrumentos, toco el ukulele y la guitarra.

(69) Idalia: En mi casa mmmh **casi no [me queda tiempo] porque ahorita está el tiempo de las coronas, de las muertes y eso**. Nosotros trabajamos haciendo coronas de muertos y eso, **o sea temporalmente trabajamos**.

En día de Reyes vendemos juguetes y luego mi mamá vende raspados. Es como que **no hay tanto tiempo como para mí**. Ahorita **estamos en lo de las coronas**, entonces **acabo mi tarea y me ponen a ayudar a enzacatar o a envolver**. O yo soy muy buena en las manualidades y me ponen a hacer las manualidades.

(70) Idalia: De repente sí, **es muy estresante la escuela y luego problemas familiares**. De hecho, **ahorita sí tengo muchos problemas familiares en la casa**. Y pues **hago deporte**, me voy a las canchas, allá por el panteón.

En (71) se conceptualiza cómo la suspensión de actividades deportivas, en las que el sujeto pasaba su tiempo libre antes de la pandemia, modifica la forma de pasar el tiempo libre. El

sujeto se codifica como EXPERIMENTANTE de un estado mental alterado por el encierro, lo que orilla a hacer otro tipo de actividades como la lectura, actividad considerada como solitaria. Así la lectura con una FUNCIÓN terapéutica, en este caso respecto al exceso de tiempo libre, también es conceptualizada en (71).

(71) Inés: Antes de la pandemia me gustaba jugar volibol, pero con todo esto ya no, que no que ya no hay partidos o que ya no podemos practicar por lo mismo. Y **ya después me puse a leer o a ver series. O algo así y cuando me desocupaba me ponía a hacer eso porque si no me volvía loca en mi casa.**

- TARDE Y NOCHE

Sobre la tarde como un posible tiempo de lectura, los jóvenes posicionan su práctica de la lectura en función de los marcos FAMILIA y otros MEDIOS como el internet, el teléfono y la televisión. En (72) por ejemplo, el sujeto se codifica PACIENTE en la gestión de su tiempo por compromisos familiares. Por otra parte, aunque el sujeto se codifica AGENTE en el uso de las redes sociales, también conceptualiza una falta de control temporal a través de la categorización de unidades de tiempo con los adjetivos indefinidos: el día conceptualiza la totalidad de tiempo, pero se reconceptualiza esa totalidad en intermitencias. La conceptualización de una permanencia total en las redes sociales se fortalece pues el sujeto se codifica EXPERIMENTANTE de someter su propia existencia a las redes sociales que codifica como un contenedor por la preposición *en*.

(72) Irene: Luego por las tardes **voy a comer con mi abuelo, bueno, vamos, eso también me quita tiempo.** [...] pues no, o sea prácticamente **las uso todo el día pero no a todas horas.** De las redes sociales uso más WhatsApp y Facebook, nada más. ... como que **más que nada me la vivo en esas dos.** Instagram sólo es imagen y Facebook tiene más variedad.

En (73) también se conceptualiza las redes sociales como un contenedor y el sujeto se codifica a sí mismo como EXPERIMENTANTE del tiempo sin un límite fijo dentro de ese contenedor; tanto el verbo *vivir* como *pasar* en estos casos conceptualizan eventos atéticos y el pronombre personal dativo codifica al agente, en ese sentido los sujetos se someten a experimentar dicha temporalidad intermitente en el contenedor de las redes sociales.

A diferencia de este caso en (73) el sujeto es posiciona en el marco FAMILIA pues se codifica EXPERIMENTANTE de agrado por pasar tiempo con los miembros de su familia.

(73) Israel: [...] **me la paso en las redes sociales viendo fotos o cosas así.** Pero casi escuchar en lo de la comida no y casi tampoco veo porque **me gusta como compartir ese tiempo entre familia** y cosas y ya que no siempre todo el día casi no hablamos en todo el día, entonces es como una hora donde todos están.

En (74) el sujeto se codifica AGENTE en el uso del teléfono durante la tarde con dos finalidades. La primera finalidad es acompañar la comida pues aunque los miembros de la familia se reúnen en el mismo espacio, cada miembro se aísla y se acompaña del teléfono que es conceptualizado como una especie de rollo, esta palabra refiere un asunto o tema personal pero también refiere un contenedor cilíndrico, y su propiedad giratoria por la cual el sujeto queda embuido en el teléfono. La segunda finalidad también es de acompañamiento luego de que el sujeto se codifica EXPERIMENTANTE de aburrimiento mientras trabaja por lo que se posiciona frente al marco FAMILIA y TRABAJO desde el marco de otros MEDIOS, y donde el teléfono es un contenedor que aísla al sujeto de dichos marcos.

(74) Idalia: Con mi mamá nos ponemos a ver *La Rosa de Guadalupe*. Ahí en la cocina, ni en la sala hay televisión, normalmente está arriba. Pero sí, **ahí en el teléfono buscamos *La Rosa*, o *Como dice el dicho*, *Lo que callamos las mujeres*, parecido y ya comemos con todos, pero cada quien en su rollo**. Mis hermanos ven sus cosas, nosotras esto y a mi papá la verdad no le gusta, es como de ah “la hora de comida es para comer, no tienes que hacer otra cosa”. Hago las tareas primero, les ayudo a mis papás y **para no aburrirme tan rápido pues pongo *música mientras estoy trabajando*** y ya en la noche ya es que lo uso poquito. **Mensajeo con mis amigos para sacarme todos lo problemas** “ya, platíqueme otra cosa”.

En el caso en (75) el sujeto describe la organización de su tiempo vespertino y se codifica AGENTE de la actividad de la lectura, la cual tiene asignado un lapso de tiempo para llevarse a cabo, y depende de otro AGENTE, el profesor de lectura, ante el cual Inés se codifica BENEFICIARIA, pues como refiere la forma condicional ante la ausencia del libro dado por el profesor el sujeto realiza actividades con otros MEDIOS.

(75) Inés: Me pongo a hacer tarea de 9 y me doy un tiempo para almorzar y comer y ya le sigo. Si me apuro bien a las cuatro cuatro y media termino de hacer mis tareas y ya de ahí pues me pongo, **si tengo un libro que leer, porque Cristian me presta libros, agarro mi libro y me pongo a leer.** O luego estoy en el teléfono o en la televisión o así o adelantando tareas. Con el teléfono me gusta meterme a ver si tengo mensajes que contestar o mensajear con amigos.

En la secuencia temporal de la noche narrada en (76) se conceptualiza una búsqueda de agentividad para gestionar el tiempo de uso del teléfono. La búsqueda de agentividad se conceptualiza en la construcción de una volición accional frustrada pues no logra su objetivo. Si bien en la actualidad el sujeto se posiciona como AGENTE de un tiempo asignado para no usar el teléfono por la noche, el sujeto explica el origen de esa agentividad al codificarse como EXPERIMENTANTE de ansiedad e insomnio en diferentes tiempos del día y codificando el teléfono como ESTÍMULO. Asimismo el sujeto se posiciona frente a la lectura

en redes sociales al codificar una simpleza de los textos con el adjetivo *puro* y los relaciona como ESTÍMULO de un estado emocional inestable, al codificarse como EXPERIMENTANTE.

(76) Irene: No realmente. Hay un horario para que... porque **yo me puse ese mismo horario. Dejo, apago el teléfono, prácticamente para no estar con la tentación de estar ahí y no poder dormir.** Los apago prácticamente... el teléfono pues o sea **es como que si está ahí lo voy a estar usando y no voy a poder dormir.** [Al despertar]... es que **tengo un mal hábito de luego luego despertarme y usarlo. Lo he intentado dejar pero como de repente no puedo y de repente sí pero intento no usarlo.** Al menos el teléfono pero casi no veo televisión. **Aparecen puras publicaciones, memes. Supongo que eso también tiene que ver que me sienta mal,** no sé.

En (77) el sujeto conceptualiza la noche como el tiempo asignado para el esparcimiento, y justifica la asignación de ese tiempo con una excusa sobre la falta de tiempo, la cual introduce con la frase *es que*. Por lo tanto el sujeto se posiciona como AGENTE y luego EXPERIMENTANTE en el uso de los medios de comunicación y otras actividades como tocar un instrumento musical, en su tiempo libre.

(77) Israel: Normalmente no, o sea, o **veo la televisión o el celular o toco el ukulele, me gusta mucho y así en la noche.** Es que casi en el día no tengo mucho tiempo porque hago tarea y voy al gimnasio.

También en (78) el sujeto conceptualiza un tiempo asignado para el uso del teléfono con fines de interacción social, mediante el adjetivo de cantidad y codificándose AGENTE. Esta relación entre agentividad y cantidad del tiempo asignado se repite para la lectura, y además condiciona la extensión o cantidad de lectura. Sin embargo al codificarse EXPERIMENTANTE de estrés, el sujeto codifica también un fin terapéutico de la lectura en este lapso de tiempo, el cual se instancia a través de una auto conceptualización como contenedor de problemas o emociones que necesitan ser evacuadas, esa experiencia lleva al sujeto a escribir también con fines terapéuticos pues categoriza los problemas con la experiencia de un atragantamiento o atascamiento.

(78) Idalia: En la noche ya es que **lo uso poquito. Mensajeo con mis amigos para sacarme todos lo problemas** “ya, platíquenme otra cosa”. [...] Leo una leyenda o cualquier otra cosa como pequeño, **que alcance a hacer en esa noche**, no como de... O escucho música **para relajarme cuando estoy muy muy estresada**, así de “deja pongo música”. Y estoy escribiendo una canción, a veces o en las noches **cuando tengo algo ahí atorado como que escribiendo canciones.**

En el caso en (76), el sujeto se posiciona frente a la lectura como EXPERIMENTANTE de incomodidad en los ojos por lo que toma la decisión y se codifica AGENTE para ver televisión con la familia. Aunque vemos una condición para posicionarse dentro del marco MEDIOS

como práctica nocturna, también se practica la lectura en el marco FAMILIA donde el padre, que usualmente se ausenta por motivos de trabajo, es el AGENTE de la lectura después de posicionarse como EXPERIMENTATE de aburrimiento frente a otros MEDIOS.

(79) Inés: Casi **no leo porque luego se me cansan los ojos**. Me pongo a ver las noticias en la televisión con mi familia. [...] Y mi papá casi no lee, él está en Estados Unidos, cuando él está aquí **casi no lee pero luego en la noche nos dice “no hay nada bueno en la tele, vamos a ponernos a leer” y leemos cuentos o lo que tengamos**. Mi hermano dice “no, yo mejor me voy a dormir” y se va a dormir. A mi hermano no le gusta leer. Me dice que eso es muy aburrido. Él también se iba a lo fácil. Ójala y después agarre el gusto por la lectura.

- FIN DE SEMANA

En la otra temporalidad explorada del fin de semana, los sujetos conceptualizan este lapso de tiempo de manera diferente en función de los marcos ESCUELA, TRABAJO y FAMILIA. En (80) el sujeto se posiciona como AGENTE en el uso del teléfono y el internet motivado por la ausencia de las rutinas de los marcos ESCUELA y TRABAJO. En contraste con el tiempo entre semana, donde se asigna un tiempo de esparcimiento, en el fin de semana la disponibilidad de tiempo se codifica en el adverbio comparativo *más*, junto con la propia codificación del sujeto como PACIENTE de el verbo *pasar*, de aspecto lexico de estatual, lo que conceptualiza la recepción de películas y series como un estado pasivo. Asimismo el sujeto se posiciona

frente a la lectura al conceptualizar su incapacidad de leer mediante la negación del recurso verbal de la modalidad epistémica y explica esta actitud hacia la lectura codificándose EXPERIMENTANTE de un estado cognitivo alterado, lo que la lleva a negar cualquier agentividad lectora.

(80) Irene: **Los uso *más* [medios] porque en esos días casi no tengo una rutina en especial entonces es como más tiempo libre y los uso más y a parte casi siempre me la paso viendo series, películas o ese tipo de cosas esos días y pues... [leer] No, es que no puedo. Sí leo las publicaciones, las cosas que le digo de los grupos o psicólogos que sigo o ese tipo de cosas, pero nada más, no puedo leer como más porque me desconcentro y no puedo.**

En sentido opuesto en (81) el sujeto se posiciona frente a los marcos MEDIOS y FAMILIA, conceptualizando el fin de semana como un tiempo disponible para descansar, para eso compara mediante adverbios la cantidad de personas y ruidos con el tiempo entre semana que no permiten el descanso. También se conceptualiza la decisión de descansar al codificarse EXPERIMENTANTE y BENEFICIARIO de un agrado por extender el tiempo de descanso lo que justifica su posicionamiento frente al marco MEDIOS.

(81) Israel: **Siento que los uso menos. Como que, es que casi siempre todo entre semana es como un tiempo donde hay mucha gente o hay mucho**

ruido o cosas así, y hay veces que por ejemplo los fines de semana a veces me gusta descansar un poco más o dormirme un poco más, despertarme más tarde y pues así siento que los utilizo menor tiempo.

En (82) el sujeto conceptualiza el fin de semana como un tiempo disponible para sí mismo, como codifica con el rol de BENEFICIARIO y el adverbio comparativo *más*, lo que hace que el sujeto se posicione con actividades inherentes a los marcos MEDIOS y PARES, y frente a los marcos de FAMILIA, TRABAJO y ESCUELA. Sin embargo, la lectura surge como actividad en el marco FAMILIA, pues se codifica AGENTE de la lectura y codifica como BENEFICIARIO de la lectura a niños de su familia en una situación de niñera al referir cómo es la práctica de la lectura y qué considera adecuado para los niños.

(82) Idalia: Los fines de semana **uso más el teléfono, porque pues ya es como de más para mí esos días.** Me pongo a limpiar la casa. Ahorita no tengo tanto tiempo, nada más de lavo los trastes y ya. Pero los fines de semana **me pongo a hacer la limpieza de arriba para abajo. Y escuchando música, y ya que termino mensajeo un rato con mis amigos o veo videos.** El domingo es que **me pongo así [a leer], tengo una sobrina y a mi hermanito, les ando leyendo.** [...] Cuentos así, a veces **me los invento porque no llevo ningún libro. O les digo a ellos “tú cuéntame a mí” y ya me andan contando.** Luego me andan

diciendo algo así como de miedo. Sí les cuento, pero no bien acá porque **no quiero que luego van a decir, “luego me anda contando cosas”**.

El sujeto en (83) conceptualiza el fin de semana como un tiempo asignado para estudiar. Por lo tanto el sujeto se codifica AGENTE en la realización de tareas que implican un mayor desgaste cognitivo y necesitan más tiempo, pues el sujeto crea una categorización entre la disponibilidad de tiempo y el nivel de dificultad de la tarea. Pero esta conceptualización de tiempo asignado es más evidente cuando se codifica AGENTE y BENEFICIARIO de la frase verbal *darse tiempo* para profundizar en la tarea y garantizar la comprensión, como describe al inicio.

(83) Inés: Cuando ocupo sacar algo no falta dónde investigue, hasta ponerme a ver videos en YouTube para hacerlo, o decirle a una amiga “oye no le entiendo, tú como le hiciste” por eso a mí me ayuda mucho el internet, porque aunque digan que es para perder el tiempo, si lo sabes usar obviamente sirve para algo. [Por ejemplo] Las tareas que me dejan, a mí nunca se me han dado las matemáticas, siempre busco cómo hacer el procedimiento, tutoriales. **Los fines de semana es como cuando me pongo a adelantar tareas.** En la semana, casi **las tareas son las que hago las que están más fáciles**, como que no

tienen mucho qué investigar y por eso los fines de semana **me doy el tiempo para buscar las cosas.**

5.4.2.2 Lectura digital

Aunque desde una concepción formal de la lectura es extraño reconocer la práctica de la lectura en plataformas digitales, las redes sociales están cambiando la forma de experimentar la lectura. En este apartado analizamos las posibilidades de practicar y socializar la LECTURA EN GRUPOS DE FACEBOOK, así como la LECTURA DIGITAL EN EL TELÉFONO en comparación con textos impresos.

- LECTURA EN GRUPOS DE FACEBOOK

Se cuestionó sobre la relación entre práctica de la lectura y grupos de Facebook. Al ser una práctica de lectura voluntaria, el sujeto en (84) se codifica EXPERIMENTANTE de una preferencia de lectura en ciertos grupos de Facebook, y junto con el adverbio comparativo conceptualiza no solo un grado de preferencia mayor sino un criterio de selección del grupo que permea incluso la interacción entre los miembros pues se posiciona con usuarios que comparten mismas ideas y posturas sobre temas de su interés. Esta reciprocidad de pensamiento entre los miembros del grupo con el que se posiciona el sujeto en (84) le permite construir sentido, como se conceptualiza con la repetición del sustantivo *porqué*, el cual es usado para referir la razón o causa, en este caso, de problemáticas como la desigualdad de género. De tal manera Israel conceptualiza una volición accional en la

selección de los grupos de Facebook con las perífrasis verbales que incluyen el verbo en infinitivo *tratar*.

(84) Israel: casi siempre **me gusta más leer como de las personas que están de acuerdo a mi pensamiento, como tratar de compartir ideas con ellos y buscar el porqué de la razón, del porqué piensan así, por qué yo pienso así. Cómo tratar de darnos más información y saber más sobre cada tema. Porque luego te tienes que pelear y cosas así. [...]** También **me gusta mucho grupos donde hablan de series como que den un mensaje**, por ejemplo hay una serie que se llama Amoxi. Ah, no, es una peli película que trata sobre, **sobre él porqué, porqué denigran a las mujeres**, depende de su tipo de vestir, como que si no son sino se tapan. O, si no se visten como la sociedad lo dice, se les ve mal y pues a los hombres, no pues. Si ves un hombre sin playera en la calle es muy diferente a que veas una mujer sin playera en la calle.

Por su parte en (58) el sujeto se codifica como EXPERIMENTANTE de confusión ante la LECTURA EN GRUPOS DE FACEBOOK, lo que conceptualiza una menor agentividad. De hecho en seguida se codifica PACIENTE en la lectura frente a los autores de las publicaciones leídas dado que el posicionamiento especializado de los autores implica una modalidad deóntica referida por el sujeto y justifica su codificación como PACIENTE.

(85) Irene: Son varios y **se me confunden** [...] **nada más leo las cosas que publican**, como cosas relacionadas con el comportamiento de los niños. También, para que te des una idea de **cómo debes de tratarlos** y pues como los traumas y ese tipo de cosas pues **cómo tratarlos y cómo darte una ayuda sin ir al psicólogo** así directamente, pero siempre es mejor pues ir.

En el caso de (86) y (87), los sujetos se posicionan con un grado menor de agentividad en la práctica de la lectura en grupos de facebook. En (86) el sujeto niega la pertenencia a algún grupo pero también se posiciona frente a una práctica lectora en las redes al codificar el internet como ACTOR, es decir, la causa de la no lectura y cualquier otra actividad relacionada con el internet. En (87) el sujeto se posiciona frente a Facebook y se codifica EXPERIMENTANTE de desagrado, para ella la red social es sinónimo de rumores y problemas.

(86) Idalia: Namás tengo teléfono, no tengo computadora, ni nada y pues de redes Facebook, y WhatsApp e Instagram. **Es lo que uso más**. En el teléfono, la verdad **no tengo grupo de nada**. Mi hermano es el que tiene computadora y ahí luego hago las tareas. **El internet como que falla mucho** aquí, de hecho, muy seguido. Es como que **luego ocupamos hacer algo y pues no se puede**.

(87) Inés: No tengo Facebook. Es que **no me gusta usarlo porque no me llama la atención porque son puros chismes, entonces a mí no me gusta meterme en problemas.**

- LA LECTURA EN EL TELÉFONO VS IMPRESOS

En (88) el sujeto se codifica AGENTE de la lectura de *mangas* y codifica dos aspectos importantes de este tipo de lectura cuando se codifica EXPERIMENTANTE de concentración a causa de las ilustraciones y al codificarse AGENTE pues le es posible descargar el material de lectura desde internet. A continuación se describe una práctica transmedial de lectura, la cual hace referencia a las adaptaciones de narrativas en diferentes formatos, en este caso *manga* y *anime*. Por otra parte el sujeto conceptualiza una valoración del contenido a través de partículas comparativas como *más*, *mejor*, y una modalización epistémica de las posibilidades de aprendizaje que ofrecen algunos mangas, dicha valoración busca justificar su agrado por este tipo de lecturas ante la entrevistadora, aunque finalmente el sujeto se posiciona con la lectura de los *mangas* como EXPERIMENTANTE de interés personal detonado por las emociones más que por el aprendizaje.

(88) Irene: **Leo mangas, supongo que me concentro porque tiene los dibujitos. No los leo impresos porque los descargo de internet,** entonces pues... Ahorita estoy leyendo el de *Nana* (risas). Es que tiene más continuación en el manga que en el anime, tiene más historia. Es que

el ánimo tiene las canciones entonces es como más interesante y el manga tiene más historia entonces como que los dos están nivelados. Yo creo que es como **que tiene una historia mejor que otro tipo de de novelas**, como que es **más interesante o tiene mejores...** o son diferentes. Y te enseñan varias cosas, **a pesar de que es como una caricatura aprendes cosas. Incluso puedes aprender cosas de la escuela**, dependiendo de qué tipo de ánimo veas, porque por ejemplo hay de deporte que te enseñan las reglas o ese tipo de cosas. **Y hay otras que son como de romance, igual y no te enseñan mucho pero son interesantes.**

La lectura en el teléfono que practica el sujeto en (89) tiene un fin informativo respecto a temas de actualidad con los cuales se posiciona como EXPERIMENTANTE de interés y se conceptualiza dicha actualidad con una construcción en presente continuo. Asimismo se codifica como AGENTE de la lectura porque permite construir sentido y conocimiento sobre su entorno. El sujeto se posiciona con esta práctica al describir mediante una modalización epistémica y deóntica su experiencia de lectura informativa, y como EXPERIMENTANTE de cambio de opinión. Sobre la lectura en formato impreso Israel se posiciona como EXPERIMENTANTE de desagrado y a continuación compara las ventajas de leer en un soporte digital. En este tipo de lectura Israel se codifica AGENTE de una práctica de lectura para evitar la desinformación.

(89) Israel: Como te digo las noticias, siento que de leer **me gusta mucho leer las cosas que están pasando, o también a veces leo cosas que me dicen mis amigos, que me recomiendan.** Porque obviamente también ellos me recomiendan. Como **libros sobre diferentes cosas que están pasando,** también he leído libros sobre el aborto, **libros sobre cosas que están pasando ahorita,** y que **uno debería de estar informado para poder saber dar su opinión y saber qué está mal o pensar qué está mal o qué está bien.** Siento que las noticias que dan los medios muchas veces son las pláticas que hay entre una persona y otra y como las cosas que cree una persona y cree otra. Entonces **al momento de que un medio da una información pues tú piensas sobre eso y tratas de investigar sobre eso, de saber de qué se trata.** Siento que **al darte la información de lo que está ocurriendo y te importa pues sí te hace cambiar de opinión porque obviamente ha habido veces en que uno piensa que está bien pero ve la realidad pero te das cuenta que está mal.**

No me gusta leer en impreso, casi siempre lo leo más en el teléfono. Siento que **es más rápido y como que tienes más fuentes.** Porque si lees un libro solo es una fuente. Entonces al leer de diferentes lugares se te quedan más las cosas. Me gusta mucho investigar en como en Google pero me gusta leer de diferentes páginas porque siento que algunas son muy poco creíbles o algunas tienen mucha información

que no está 100% confirmada o cosas así, entonces **trato de ver diferentes canales o diferentes tipos de noticias y ya con las cosas que vayan concordando siento que es con lo que más me quedo; como que sí varios medios dicen lo mismo supongo que es algo que está más confirmado y que es más confiable.**

En (90) el sujeto se posiciona frente a la lectura digital como EXPERIMENTANTE de una enfermedad visual lo que le hace decantarse por textos impresos. Por otra parte el sujeto se codifica EXPERIMENTANTE del agrado por novelas románticas, y en este caso describe una práctica de transmedialidad pues la misma historia la aborda desde diferentes formatos y signos.

(90) Inés: No, más que nada físicos. No me gustan los digitales porque a mí **la luz de los teléfonos y de las pantallas me hacen muchísimo daño a los ojos** así que si tengo que estar frente a una pantalla tengo que usar mis lentes. Y por eso es que me gustan más los físicos. [...]

Me gusta mucho leer novelas que son como románticas, así como y que tenga una historia dramática. Me ha gustado más la de... Es que ya **la hicieron película pero también es un libro**. Se llama “Bajo la misma estrella”. Primero leí el libro y cuando salió la película no me gustó como que le cambiaron muchas cosas y yo decía como que el libro estaba muy completo. También leí *Los juegos del hambre*.

5.4.2.3 La lectura y el grupo de pares

En el posicionamiento en (91) el sujeto se posiciona frente al marco PARES lo que explica al conceptualizar una disparidad al no ser EXPERIMENTANTE de los mismos gustos, por lo que la lectura y su grupo de pares no pueden vincularse.

(91) Irene: Ahorita casi no hablo con mis amigos, porque perdimos comunicación. Pero aún así nada más hablamos de cómo estamos, de qué estamos haciendo, de ese tipo de cosas. [...] y es que **casi no tenemos los mismos gustos, entonces como que no va.**

Según el sujeto en (92), el grupo de los pares se codifica con un rol de EXPERIMENTANTE de desagrado, por lo tanto el grupo de pares se posiciona frente a la lectura. Respecto a los temas de lectura Israel señala que prefiere comentar sus lecturas o dudas con mujeres y se posiciona con el género femenino a través de su codificación como EXPERIMENTANTE de confianza.

(92) Israel: **A muchos no les agrada**, siento que prefieren estar haciendo cosas en su teléfono, o jugando, que leer, porque pues **a muchos se les hace muy aburrido** el aspecto de leer. [...] Si hay veces que por ejemplo sé que hay más personas aquí mismo o amigos míos que les interesan algunos temas como el feminismo o esas cosas que te digo, entonces cuando no estoy informado sobre alguna cosa o quiero dar un

argumento y no lo siento cien porciento confiable le pregunto a ella como su punto de vista o así. Casi siempre es con mujeres porque hombres como que no [...] siento que mujeres aunque no sean tus amigas en sí, o no compartas mucho tiempo con ellas, como que **siento que te dicen más lo que piensan que los hombres.**

Por su parte, el sujeto en (93) codifica al grupo de los pares como EXPERIMENTANTE de desinterés, por lo que cancela cualquier agentividad de hablar sobre lo que lee con los pares. Asimismo se codifica a sí misma y a una amiga como EXPERIMENTANTE de placer, mientras que categoriza la plática sobre libros con su amiga como un contenedor para conceptualizar el nivel de abstracción que experimentan.

(93) Inés: Pienso que soy la única [que lee sobre feminismo] [entre mis amigos] No es que hable mucho de ese tema. [...] **No les llama la atención leer.** Porque luego me dicen “como qué estás haciendo” le digo “leyendo” y empiezan a decir “no **es que a mí no me gusta**”. [...] Sí con mi amiga, la muchacha con la que llegué. **A ella le gusta más lo de terror y a mí no, yo soy más así de novelas y como si fueran cuentos de caricatura.** [Decimos] De qué se trata y **nos metemos en la plática.**

El sujeto en (94) se posiciona EXPERIMENTANTE de estrés por los problemas familiares lo que hace disminuir su agentividad para hablar sobre libros con su amiga y codificarse PACIENTE de las recomendaciones de lectura de su amiga, por lo tanto se posiciona con la recomendación de su par y codifica una volición actitudinal para leer.

(94) Idalia: Con la que acabas de hablar, ella me cuenta de lo que lee y así. [Yo] **Pues me expreso más de mis problemas, como que he estado muy estresada estos últimos días y siempre hablamos de los problemas, nos andamos ayudando.** [De libros] Sí hablo pero no es como tan seguido, sí hablamos pero no mucho. [...] Más bien **ella es la que me recomienda porque dice que a ella casi no le gusta los de terror y es como de “es que a mí me gustan esos” y ella sí me recomienda como de amor** y así y le digo “**pues está bien, lo voy a leer**”.

5.4.3 Turning Point

En el caso en (95) el *turning point* se deriva de una condición de salud visual. El sujeto se codifica PACIENTE ante un uso de pantallas excesivo, este aspecto genera una agentividad en el uso de la biblioteca con fines escolares. Asimismo el inicio de la educación media superior supone un cambio en la práctica de la lectura como focaliza el sujeto al repetir la agentividad del profesor codificada en el verbo *empezar*, que no codifica una volición total del sujeto que en este caso es el profesor que obligue a la lectura, lo que lo conceptualiza como una

influencia. Así el posicionamiento del sujeto con la lectura en el marco ESCUELA resulta gracias a la ausencia de una práctica lectora en pantallas.

(95) Inés: **Como yo no puedo estar mucho en un teléfono o una computadora me ponía a investigar aquí en la biblioteca. Entonces fue que me empezó a llamar más la atención. Yo dije “si yo no puedo usar mucho el teléfono pues tengo que investigar de otra forma”. Aparte cuando entramos a primero el profe Cristian nos empezó a dar una clase que se llama LeeCobaem y nos empezó a decir que íbamos a necesitar leer si queríamos estudiar una carrera universitaria y fue que nos empezó a recomendar libros.**

En el siguiente caso, al insistir en el tipo de lecturas, el sujeto en (96) relata una suspensión o pérdida de agentividad en la práctica lectora por lo que se codifica EXPERIMENTANTE de un estado cognitivo alterado que no le permite concentrarse en la lectura. A continuación conceptualiza la experiencia de intentar recuperar esa agentividad de manera infructuosa. Conceptualizando como origen del paro lectora la carencia de la comprensión de la lectura, mediante la iteración del verbo *leer* en gerundio. El motivo de esta imposibilidad de consolidar la comprensión lectora es un estado psicológico alterado, lo que le hace posicionarse frente a la lectura.

(96) Irene: no sé, ahorita **tuve un paro lector y no puedo concentrarme en leer** [...] sí es que, o sea, es que no, bueno, yo considero un paro lector cuando por ejemplo **estoy intentando leer y no me puedo concentrar y tengo que estar leyendo y leyendo y leyendo y leyendo la misma parte y aún así no la comprendo y mejor la dejo de leer y a esperar otra vez a que...** no sé, **siento** que es porque ahorita no... bueno **supongo que es porque no me puedo concentrar como en muchas cosas [...]** por las emociones **supongo, o sea pues, a que estás pensando en otras cosas cuando estás haciendo las cosas y eso hace que te...**

Sin embargo, el mismo sujeto narra en otro momento cómo a través de otro tipo de lectura de dibujos animados, canaliza su estado emocional o psicológico. Se codifica a la serie animada AGENTE de detonar las propias emociones del sujeto, quien se codifica PACIENTE. Para conceptualizar el efecto catártico detonado por la serie animada, se focaliza la duración de la serie y el tiempo que tarda en consumirla por lo que se codifica EXPERIMENTANTE de una urgencia por terminar de ver la serie y después EXPERIMENTANTE de alivio.

(97) Irene: Bueno ahorita **tengo como muy marcado un anime que se llama Nana es de música y como que me marcó mucho y es como que cuando me siento mal lo veo. O sea me pone a llorar pero aun así lo veo. Me gusta como que las emociones que me da. O sea como que**

de repente siento bonito y de repente digo “no, por qué pasa esto”.
[...] Tiene como 50 capítulos y cada uno dura como 25 minutos.
Entonces **no lo termino en un día pero al siguiente día luego luego lo termino porque no me gusta dejarlo a la mitad.** [...] Sí, como que **siento alivio**, como que digo “ay sí, terminó en eso otra vez”. O sea como que pienso que va a terminar en otra cosa aunque sé que va a terminar en lo mismo.

De manera similar el sujeto en (98) conceptualiza un efecto terapéutico, aunque no se relaciona directamente con la lectura, pero sí está relacionado con el rap como género musical que vincula elementos lúdicos, estéticos y sociales del uso del lenguaje. Como se señaló antes, el sujeto se codifica EXPERIMENTANTE de emociones categorizadas como un atascamiento y la composición musical categorizada como el medio para liberar dichas emociones. Respecto al rap como género el sujeto se posiciona frente a los prejuicios de otros, referidos en el adverbio de cantidad, y conceptualiza una valoración afectiva del rap al codificarse EXPERIMENTANTE de sufrimiento y luego BENEFICIARIO del rap.

(98) Idalia: **estoy escribiendo una canción**, a veces o en las noches **cuando tengo algo ahí atorado como que escribiendo canciones.** [...]
Mi tipo de música es como el rap, el reggeton, y este... en las del rap, como que **muchas personas dicen no se escuchan bien, como que dicen muchas groserías**, pero hay algunas que no dicen groserías,

tratan de transmitirte algo positivo. Cuando estás sufriendo de algo las canciones pues te ayudan.

Ante el cuestionamiento de cómo inicia su experiencia con el rap, en (99) el sujeto codifica a su hermano como AGENTE de la práctica de rap y a su vez se posiciona con esta práctica mediante una modalización epistémica que da evidencia de su valor aludiendo a la técnica. La práctica de rap modifica la experiencialidad con el lenguaje pues se concientiza sobre su función poética, pero también modifica la experiencialidad del sujeto y su hermano en el marco PADRES. Mientras que se codifica a la madre como BENEFICIARIA de la práctica de rap en (99), también evoca el posicionamiento del padre como AGENTE de prohibición en (100), quien funda su posicionamiento en un juicio de valor.

(99) Idalia: Empezamos a ver videos de la FMS, de la Internacional de España, es de batallas de rap. Y es como que ahí empezaron a rimar, se soltaban, les daba una temática y así ellos empezaban a rimar, improvisar con las palabras que les daban. **No era cualquier cosa. O sea, como que sí le meten la lógica, no solamente decir algo. Tienen técnicas. Mi hermano empezó a ver esos videos y de ahí empezó a agarrar como la práctica.** Ahorita tiene varias canciones escritas. El día de la madre **le escribió una a mi mamá, se la cantó** y a parte se la pasó para que la tuviera en su lista de reproducción.

[...]

(100) Idalia: Mi hermano, un año mayor que yo, **quiere como rapear, le gusta mucho la música y eso, pero mi papá como que le prohíbe.** “No eso no porque **una persona ya estudiada no se ve bien haciendo eso,** o el tipo de música que tú escuchas como que para una persona estudiada no”. Él quiere como clásica o no sé qué tipo de música quiera que escuche, pero la música depende de cada quien.

5.4.4 Significado

En (101) el sujeto refiere un cambio en el significado de la lectura de acuerdo al cambio en el plano cognitivo y emocional que ha modificado la práctica de la lectura, si bien el aspecto léxico de la perifrasis verbal indica un estado de la experiencia lectora también introduce el cambio de ésta con el nexos adversativo. Así el significado de la lectura se manifiesta en conflicto pues el sujeto primero se codifica EXPERIMENTANTE del placer de la lectura al conceptualizar la lectura como un espacio propio que le permite evadirse del resto del mundo, sin embargo, actualiza esa conceptualización y se codifica EXPERIMENTANTE de dificultad o incapacidad para leer debido a un estado de distracción reiterada. Esto lleva al sujeto a perder su agentividad al codificarse PACIENTE y conceptualizar una modalidad deóntica ante la pregunta sobre la posibilidad de evadir las emociones negativas con la lectura. En la conceptualización del sujeto también surge una valoración de acuerdo a la cantidad de tiempo y cantidad de texto según el adjetivo en diminutivo.

(101) Irene: Pues, ¿ahorita? Pues creo que **sigue siendo como algo para escaparme o sea como para relajarme o como para estar conmigo pero como ahorita no puedo pues no se me hace tan fácil** y pues nada más estoy leyendo **poquito** cuando puedo también, y pues no sé...

(102) Irene: No puedo. Porque al estar pensando como en el estar leyendo, **de repente empiezo a pensar en otras cosas**. Igual y puede ser un **ratito** leyendo normal pero **ya de repente otra vez vuelvo a pensar en eso** y vuelvo a dejar de leer y **aunque esté leyendo no estoy prestando atención a lo que estoy leyendo**.

En el discurso del sujeto en (103) surgen distintas connotaciones de lectura, todas relacionadas con un rol de EXPERIMENTANTE, aunque se posiciona frente a la lectura con el teléfono como soporte por el daño a la vista que ocasiona, de nuevo la lectura se conceptualiza positivamente como un espacio personal. Por otra parte el sujeto siempre se posiciona agentivamente respecto a su identidad lectora, a diferencia de los otros sujetos entrevistados que relatan un estado de rechazo hacia la lectura en algún momento de su trayectoria. En ese sentido se le cuestiona si existe en su biografía lectora una experiencia negativa de la lectura, ante lo cual el sujeto mantiene su posicionamiento con la lectura pero focalizando el desinterés hacia ciertos temas de lectura. Además, conceptualiza cómo es su experiencia de lectura ideal refiriendo una escala de experiencialidad en la cual se sitúa en un grado más alto, *ser fan*, la cual involucra el formato de audio porque permite y

facilita el uso de la información obtenida. Su posicionamiento final reafirma una identidad lectora definida por sus intereses y gustos sin apertura a otro tipo de lecturas que no deriven del interés en el tema.

(103) Israel: Es un medio por el cual aprendemos y como que **es bonito estar leyendo porque últimamente sólo hay como un celular y cosas electrónicas que te joden los ojos entonces como que leer te das un tiempo para ti y pues te ayuda a sentirme mejor.**

(104) Israel: Sí **he sentido que no me interesa leer algunas cosas, pero no en sí leer, porque pues sí hay cosas que te interesan y tienes que informarte sobre eso.** O no tanto leer, sino también como escuchar, porque te digo, **yo soy más fan de escuchar las cosas porque siento que las entiendo mejor y puedo hablar más sobre eso porque se me quedan muchas cosas pegadas.** Entonces, **no me ha dejado de gustar nunca pero hay veces que lecturas no me gustan y no me agradan y no lo van a hacer.**

En (105) el sujeto primero conceptualiza la lectura como una pasión y al mismo tiempo se posiciona frente a esa forma de experimentar la lectura, es decir que el sujeto proyecta una menor intensidad de su propia agentividad lectora, de cualquier manera se posiciona con la lectura como parte de su propia identidad al metaforizar su personalidad como un contenedor y al mismo tiempo una escala interna de la personalidad donde la importancia

de la lectura queda referida con un adverbio de cantidad. En segundo lugar el sujeto refiere la lectura como AGENTE en relación con un fin académico. Finalmente, al cuestionar su poca agentividad en la lectura, ella se posiciona como lectora al codificarse EXPERIMENTANTE y justifica su baja agentividad por la falta de tiempo debido al trabajo familiar que desempeña.

(105) Idalia: **No es como mi pasión, pero sí es algo en mi personalidad, está como que muy ahí.** Como que cualquier cosita sí **es muy importante porque como ya estoy en la prepa como que uso mucho la lectura para aprender cosas nuevas.** Así como palabras, luego uso mucho el diccionario, luego ando leyendo palabras, pues para **en un futuro, como quiera, usaré diferentes palabras.** *[Por qué dices que no es tu pasión]* No es como que esté muy enfocada en eso. **Sí me gusta, sí leo, pero no es como que esté muy en eso. Como te digo trabajo y eso pues es como que nada más en mis tiempos libres. No tengo tanto tiempo, verdad.**

Junto con la conceptualización en (101) y (103), el sujeto en (106) conceptualiza la lectura como un espacio personal, pero también el sujeto categoriza su práctica lectora como un espacio del que no se puede salir, en esta descripción el sujeto se codifica como AGENTE y PACIENTE, esto puede ser interpretado como que es el propio sujeto quien se obliga a leer y de esta forma poder desarrollar estados cognitivos más sofisticados como indican los

verbos *profundizar* e *imaginar* respecto a los cuales el sujeto se codifica como EXPERIMENTANTE. Lo anterior estaría conceptualizando un hábito de lectura.

(106) Inés: Oh, pues para mí la lectura significa como **encerrarte en tu mundo, o sea como profundizar y estarte imaginando lo que está pasando**. Eso para mí es la lectura.

VI Discusión de los resultados y perspectivas de la investigación

6.1 Resultados por nivel de análisis

Con el fin de conocer de qué manera se autoperciben como lectores los jóvenes estudiantes, del Colegio de Bachilleres en un municipio de Michoacán, en los capítulos anteriores se identificó, desde dos niveles de análisis, los marcos conceptuales en los posicionamientos identitarios respecto a la lectura, obtenidos en cuatro entrevistas a profundidad.

En el **primer nivel** de análisis con un enfoque macro, se cuestionó el tratamiento de lector que se da al estudiante de bachillerato en la narrativa social y escolar sobre los niveles deficientes alcanzados en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, así como la categorización dicotómica que se hace de su comportamiento lector en encuestas nacionales (lector vs no lector).

En la narrativa escolar y social se asigna una responsabilidad y agentividad a los jóvenes cuando se asevera que no leen, o fracasan en PISA (Expansión, 2016). Al mismo tiempo se suprime la dimensión afectiva de la experiencia lectora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos procesos se desarrollan en prácticas intensivas con un diseño curricular que busca mejorar la comprensión lectora y superar la idea de que en México no solo leemos poco sino que además no sabemos leer más allá del nivel literal. Pero como se ha señalado, estos esfuerzos o prácticas resultan insuficientes para alcanzar el tan anhelado nivel crítico de la competencia lectora en los estudiantes, pues las cifras no mejoran.

Aun cuando se ha demostrado que existe una correlación significativa entre un alto nivel de comprensión lectora, las actitudes favorables hacia la lectura (Guevara y Campana, 2021), y la percepción de sí mismo como lector, las prácticas escolares en torno a la lectura fragmentan la experiencia lectora y omiten la dimensión afectiva, resultando frecuentemente contraproducentes porque desgastan al alumnado al no basarse en ningún interés propio, ni enfocarse en una participación social del conocimiento adquirido en la lectura. Por lo tanto, no resulta lejano señalar que leer para pensar de manera crítica no depende sólo del desarrollo de las habilidades cognitivas específicas para “leer entre líneas”, leer de esta manera y con ese fin depende también de una actitud y una identificación con el texto escrito y el discurso.

Ahora bien, se ha propuesto incidir en el componente actitudinal de la lectura en los planes de estudio de la educación básica y media superior, uno de los componentes de la “competencia lectora”, pero en la práctica la actitud es uno de los aspectos menos trabajados en el aula. Se pretende que los docentes abordemos la relación afectiva de los jóvenes con la lectura, pero desconocemos la forma en que se relacionan y posicionan con el texto escrito e ignoramos la diversidad de sus prácticas lectoras, aspectos de los cuales dependen las dimensiones afectiva y cognitiva de la lectura. Ante esto las encuestas revelan información valiosa pero no detallan las características de los entornos que orillan o motivan las prácticas de lectura.

Debido a los objetivos de comparación internacional y a los instrumentos estadísticos utilizados, las encuestas tampoco informan la naturaleza de esta dimensión afectiva y actitudinal en los ejes de la experiencia que permiten a los jóvenes estudiantes

de bachillerato identificarse con una iniciativa propia hacia la lectura. Por ejemplo, el módulo de lectura realizado por el INEGI (2022) solo expone los motivos para la no lectura de la población mayor de 18 años en México. Además, como señala Igarza (2015) los resultados de las encuestas de lectura dependen de la autopercepción como lector o no lector que tenga el informante, pero esto implica un sesgo pues habría que cuestionar qué concepto de lector y de lectura tiene el sujeto, pues si 'lector' es solo aquel que lee clásicos literarios por placer, es natural que el sujeto no se encasille dentro de esta categoría y se descarte a sí mismo como lector. Igarza (2015) también menciona que otra de las simplificaciones que se hace del acto de la lectura depende de la cantidad de tiempo que se le dedica a la lectura y los libros leídos en un lapso de tiempo. Pero como se evidenció en el análisis y se explica más adelante, la temporalidad de la experiencia con la lectura voluntaria varía enormemente con el internet y los dispositivos móviles, y depende asimismo tanto de la conceptualización del tiempo que tienen los sujetos, como de la conciencia de la propia agentividad para manejar el tiempo libre y el compromiso con la lectura.

Ante esta simplificación dicotómica del conocimiento sobre el comportamiento lector se propusieron como marcos de la biografía lectora: la motivación hacia la lectura, las prácticas de lectura, el *turning point* o punto de quiebre en la biografía lectora y el significado de la lectura. Estos permiten indagar la dimensión afectiva de la identidad lectora de los jóvenes, además permiten observar y analizar posicionamientos identitarios *frente a y con* la lectura y actores involucrados.

En un **segundo nivel** con un enfoque meso-micro, se hizo un seguimiento de las dinámicas de agentividad en los posicionamientos discursivos de los sujetos, con el fin de estudiar las prácticas voluntarias y afectivas de la lectura durante la trayectoria escolar, e identificar cómo estos marcos conceptuales se relacionan con los marcos más generales anteriormente descritos de la experiencia. Dicho de otra manera, se recuperaron los elementos que conforman la motivación, la práctica, los *turning points* y el significado. Aunque durante las entrevistas los jóvenes construyen un espacio discursivo centrado en el yo, al preguntar por el entramado de sus prácticas se revelan distintos marcos que influyen de manera determinante en el desarrollo o la inhibición de una agentividad a lo largo de su biografía lectora. Estos procesos de desarrollo o inhibición se observaron con el análisis de los papeles temáticos y la modalidad discursiva en los posicionamientos narrativos dentro de los espacios comunicativos relacionales e identitarios específicos.

De manera general esta conceptualización de la lectura en el habla de los jóvenes como una experiencia del yo, en solitario, como si el desarrollo del lector dependiera de aspectos puramente individuales, y que se repite en cada etapa escolar de la trayectoria del sujeto, reafirma el imaginario social criticado por los Nuevos Estudios de Literacidad, de que la lectura es una actividad que depende de un estado cognitivo interior al sujeto. Sin embargo, esta individualidad que conceptualizan los jóvenes en sus discursos también se relaciona con la configuración de una competitividad social que se refleja en la necesidad de reconocimiento expresado en el discurso, al posicionarse a sí mismos como agentes de los *turning points* favorecedores en su biografía lectora, aunque luego señalen al verdadero agente. Esta búsqueda de agencia y reconocimiento se da a lo largo de toda la trayectoria

escolar. Al principio, son los padres los agentes del aprendizaje pues buscan que los jóvenes inicien su trayectoria escolar con la intención de ofrecer mejores condiciones académicas a sus hijos, como en el caso de Inés, Idalia e Irene, cuyos padres no terminaron la educación primaria. Pero aún señalando la agentividad de los padres en el proceso de aprendizaje, los jóvenes buscan elementos que les den agentividad como lectores y aluden recursos propios tales como la inteligencia y la velocidad del aprendizaje.

Al hablar de las etapas posteriores, los jóvenes tienen dificultades para reconocer a los agentes de los virajes positivos en su biografía lectora, como es el caso de Inés e Irene con sus pares en la etapa secundaria, de Idalia cuando trata de disfrazar la recomendación escolar de la *Divina Comedia*, de Israel e Inés cuando se posicionan con el feminismo gracias a la lectura pero omiten al agente de esta apropiación de la lectura, que es el profesor del taller de lectura en la biblioteca escolar del bachillerato. O incluso del propio Israel que se posiciona a sí mismo como un lector exitoso durante toda su trayectoria gracias a su voluntad, inteligencia y gestión.

En cambio, los agentes que inhiben ciertas prácticas culturales relacionadas con la lectura, no solo son reconocidos sino que son expuestos, como una forma de justificar la ausencia de agentividad de su parte, como el caso de Inés en la secundaria cuando sus padres conceptualizan la lectura como una actividad que debe tener una utilidad pero Inés la relaciona con el entretenimiento y la imagen, o el caso de Idalia en la primaria, que señala cómo los padres la presionan para aprender a leer, y en la secundaria donde encuentra una forma de expresarse en el rap, pero el padre le prohíbe estas prácticas por los prejuicios sobre el género musical y el desarrollo profesional. Esta búsqueda de reconocimiento en

los posicionamientos como lectores, permite justificar y exponer las razones por las cuales no son agentes lectores. A continuación se comentan los principales resultados de acuerdo a las etapas de la trayectoria escolar.

6.1.1 Primeras gafas para leer, o el inicio de la alfabetización.

En la etapa inicial o preescolar, los marcos conceptuales giran en torno a la adquisición de la lectura. Los adultos entregan una especie de anteojos o perspectiva para conocer y valorar la lectura. Todo inicia con la vista, la motivación para la lectura se construye primero por la curiosidad que genera el código escrito en el entorno de los niños y el deseo de acceder al conocimiento que representan las palabras. Pronto los padres son los encargados de transmitir los valores sociales que influyen en el aspecto actitudinal durante el proceso de aprendizaje de la lectura. Uno de los valores es el de la inteligencia implícita al sujeto para poder leer, que se evidencia en la velocidad de aprendizaje, es decir, quien aprende más rápido es más inteligente. La velocidad es importante pues no aprender pronto impedirá acceder al recinto escolar, símbolo de un conocimiento superior. Los mismos jóvenes en momentos avanzados de su trayectoria escolar se posicionan con la idea de la lectura desde el marco de la escuela, asociada a la inteligencia, el saber y el éxito.

El papel agente en esta etapa es de los padres respecto a las prácticas de la lectura, como facilitadores del material y como mediador del performance de la lectura. Desde la escuela se refuerza este papel agente al hacerlos supervisores del avance lector. Las prácticas escolarizadas en casa que garantizan un buen ritmo de aprendizaje consisten en la unión de sílabas, repetición de palabras u oraciones, o incluso cursos extraescolares de regularización. Si bien esta primera experiencia con la lectura surge en casa, las narrativas

muestran experiencias distintas. En algunos casos los padres se concentran en practicar la lectura con los niños sólo de manera mecánica, en otros casos los padres también son agentes de la lectura como una experiencia afectiva. Pero la norma social y escolar de que los niños deben aprender en esta etapa de la trayectoria hace que la práctica se concentre en un único uso y fin de la lectura, el de su adquisición para el ámbito escolar y académico, es decir, leer para acceder a la educación y mejores condiciones laborales (Gee, Hull y Lankshear, 1996). Desde los cinco años, los niños aprenden que la lectura, cierto tipo de lectura, es un recurso de progreso, no importa qué tan difícil o fastidioso sea aprender.

El *turning point* no es el logro de la lectura autosuficiente en sí mismo pues al ser un requisito para iniciar la trayectoria escolar los niños, tarde o temprano aprenden a leer, ya sea que tengan experiencias mecánicas o afectivas. El aspecto que varía en las experiencias de adquisición de la lectura y puede significar un viraje en la biografía lectora es la confianza con la que el niño enfrenta este proceso de aprendizaje. De acuerdo a lo que narran los jóvenes este proceso depende de la actitud de los padres, pues la normatividad escolar no está presente sino como eje de las prácticas en casa. Por ejemplo, en el caso de Irene e Israel, en el que la necesidad de leer está a flor de piel, y las prácticas con los padres están enfocadas a satisfacer esta búsqueda, aun cuando el proceso sea difícil para el cerebro, la confianza y atención que le dan los padres desencadena un aprendizaje prematuro y exitoso, lo mismo sucede en el caso de Inés que, aunque no aprende antes de entrar a la primaria, experimenta de manera positiva la urgencia por aprender a leer debido al acompañamiento agéntivo de los padres en la práctica. Sin embargo en el caso de Idalia, cuyos padres delegan su aprendizaje a un tutor, porque “se debe aprender a leer antes de

entrar a la primaria”, y ellos no están en condiciones laborales para acompañarle en las prácticas, la agentividad de los padres se torna en una presión por aprender a leer para Idalia. En consecuencia, la actitud de los padres le impide a ella desarrollar una confianza en sí misma respecto a la lectura, esto le lleva a desarrollar resistencia a las prácticas escolares en la primaria. En este sentido, siguiendo una normatividad escolar, el núcleo familiar ofrece a los niños los modos de leer pero también, y más importante, ofrece la confianza y el sentido de la lectura.

En línea con los marcos de motivación, práctica y *turning point*, el significado de la lectura está implicado en su propio origen y finalidad: la inserción en el ámbito escolar. Los niños inician su biografía lectora centrando sus esfuerzos en desarrollar la habilidad cognitiva porque es requisito para el éxito escolar según los padres, y al parecer resulta efectivo. Aun cuando la experiencia no es agradable en todos los casos, el logro conceptualiza un antes y un después positivo en la trayectoria escolar y la biografía lectora.

6.1.2 Amiguitos para jugar, amiguitos para leer.

Un aspecto no menor de la motivación y la práctica en las primeras lecturas de los niños es la presencia de la imagen en los textos que los niños curiosean, pues como se encontró en el análisis, la imagen es un detonador de motivación para el aprendizaje de la lectura. Si bien se dice que una imagen vale más que mil palabras, en este caso la imagen necesita del texto pues el texto permite especificar las condiciones y el entramado de la imagen y es solo a través de la lectura que el niño accede a ese conocimiento y codificación de la imagen. En la adquisición de la lectura la imagen no interfiere en la comprensión lectora, al

contrario, es un complemento detonador a nivel cognitivo y actitudinal. Este aspecto permite cuestionar el carácter del texto escrito como único vehículo de conocimiento que se trabaja en el ambiente escolar.

En la etapa primaria de estos jóvenes vemos que existe una continuidad en el papel agente que realizan los padres y que influye en las primeras formas de experimentación de la agentividad lectora de los niños. Esta continuidad se da con la lectura entre pares y la facilitación de material acorde a las necesidades emocionales de los niños, y que promueven un viraje en la biografía lectora, como es el caso de Irene. Aquí resalta el hecho de que el material de lectura, que en ciertos círculos académicos podría ser considerada literatura comercial o de menor calidad, puede resultar idónea para la experimentación de una transición hacia la lectura voluntaria porque es el material con el que se cuenta en la casa y es conocido, de tal manera que permite conectar las prácticas de lectura entre miembros de la familia.

Asimismo la experimentación de una variedad de códigos con los que interactúa el niño, como es el texto, la imagen y la animación, y la dominancia que cada código va generando en la vida cotidiana, demuestra que, a pesar del discurso social que otorga un uso exclusivo de la lectura con fines académicos, otros usos emergen de acuerdo a las prácticas sociales a las que los niños son expuestos. Las caricaturas infantiles como forma de entretenimiento, la lectura de cuentos infantiles como medio de convivencia con los pares, y la lectura de novelas sobre el paso a la adolescencia como forma de conocimiento, son prácticas culturales que revelan, que aún en la infancia y el grado de alfabetización, la agentividad se consolida desde las primeras prácticas de lectura porque se dirigen al

fortalecimiento emocional. Sin embargo, mientras que la escuela no es espacio para prácticas agentivas con la lectura, ya sea individual o entre pares, en casa son los padres los que, en algunos casos, desprestigian al entretenimiento frente al valor de la lectura escolar en etapas más avanzadas de la trayectoria escolar. Por otra parte, es evidente que las prácticas agentivas inherentes a la lectura entre pares no son posibles en estructuras familiares desligadas. Aunado a ello, si en la escuela no se promueve este tipo de prácticas, entonces las oportunidades para la lectura agentiva entre pares son casi nulas.

6.1.3 Lector solitario, a mis amigos no les gusta leer.

Para los jóvenes la búsqueda de individualidad es la principal motivación para la práctica de la lectura en la secundaria pues permite posicionarse frente a otros marcos en los que los jóvenes tienen poca agentividad: la escuela, los padres y también los pares. Los sujetos lectores en la adolescencia se posicionan como lectores solitarios, esto implica, por un lado, que los jóvenes adolescentes mantienen su identidad lectora positiva, a pesar de la falta de interés en la lectura de sus amigos. Por otra parte, implica que los jóvenes usan la lectura para apropiarse de un espacio personal que les permita resistir las presiones experimentadas a causa de los padres y la escuela. Además de la búsqueda de individualidad a través de la lectura, un uso biográfico relacionado con la elección de carrera produce la apropiación de lo que leen, pues se relaciona con el crecimiento personal y con la trayectoria escolar.

En esta etapa, la experimentación de placer a través de la lectura se expresa en dos tipos de prácticas lectoras: la transmedialidad y el reconocimiento del canon escolar como

lectura de interés, por ejemplo, la lectura de la *Divina comedia* en el caso de Idalia. Aquí es necesario preguntar cómo dos prácticas que se consideran socialmente opuestas, por pertenecer una al ámbito comercial y juvenil, y la otra al ámbito escolar, culto y de obligatoriedad, pueden ser conceptualizadas como prácticas significativas o satisfactorias para los jóvenes.

Si bien el placer de la lectura parece pertenecer exclusivamente al dominio de la alta cultura y al consumo voraz de textos, el placer lector de los jóvenes del Colegio de Bachilleres se relaciona con la lectura de temáticas que “los tocan” (Hernández 2002) y se relacionan de manera profunda con su propia identidad y sus historias de vida. Por ejemplo, Irene quien está interesada en estudiar psicología expone como lectura significativa la historia sobre el proceso psicológico de tener un amigo imaginario, que además recomienda a un primo que vive la situación de tener un hermano con un amigo imaginario. Para Idalia, víctima de violencia intrafamiliar y precariedad laboral, el infierno de Dante cobra relevancia experiencial. Para Israel e Inés las historias románticas juveniles adaptadas al cine les permiten explorar este tipo de relaciones, además que son recomendaciones de pares. Irene expresa la intensidad de los procesos emotivos que le detonan el manga y el ánimo por contener conflictos humanos con giros psicológicos.

La lectura por placer parece así una redundancia, pues en la adolescencia permanecen en el recuerdo sólo las lecturas que satisfacen las emociones según experiencias vividas o basadas en expectativas de la propia identidad, o como señala Hernández (2002) “leer no es una cuestión de ‘gusto’ o ‘placer’, sino un acto circular de identidad: uno se busca a sí mismo en lo que lee y uno se construye a sí mismo por lo que

lee". Lo anterior explica por qué las temáticas de lectura se mantienen igual en secundaria y bachillerato, porque es la etapa más intensa de la construcción de la identidad. Por otro lado, si bien hay quienes no encuentran ningún tipo de satisfacción en las lecturas escolares como es el caso de Irene e Israel, quienes buscan lecturas de manera independiente y cancelan aquellas con las que no "conectan", hay quienes encuentran en la escuela el único modo de acceder a recomendaciones de lectura que permitan negociar la identidad lectora y la propia identidad, aunque no lean, como Inés con su par e Idalia con el canon escolar.

El significado de la lectura varía de acuerdo a las condiciones familiares y personales de los jóvenes y las necesidades que satisface, estos son los ejes que guían la selección y práctica de la lectura. Para Idalia que tiene una relación familiar difícil, la lectura es un escape, para Irene parece que también es un escape de la soledad aunque ella no señala de qué situación psicológica escapa. Para Israel es una forma de construir una identidad crítica, lo que hace que asimile un significado de la lectura más escolarizado relacionado con el autor del texto y su autoridad como experto, y en el caso de Inés la lectura se conceptualiza en términos utilitarios y escolares, por lo que no tiene ningún valor, hasta que se presenta el riesgo de desertar de la escuela.

6.1.4 Leer o no leer, esa es la cuestión.

En el momento de la entrevista, un poco antes de terminar el segundo año de bachillerato, la negociación de la identidad lectora se presenta de manera intensa ante las condiciones de la vida cotidiana de los jóvenes, aun cuando no exista el hábito de la lectura para algunos. En ese sentido los posicionamientos discursivos revelan los conflictos que algunos

experimentan con respecto a la práctica de la lectura, en relación con los distintos actores o conflictos de la propia identidad. Esto resulta evidente en el caso de Idalia que al estar en riesgo de abandonar la trayectoria escolar evalúa su deseo de leer y replantea su propia identidad lectora, como cuando expresa “no es mi pasión, pero sí es algo de mi personalidad, está como que muy ahí”. En el caso de Irene, su estado psicológico y emocional alterado le hace iniciar con un paro lector en el plano cognitivo, pero no afectivo, pues mantiene las prácticas lectoras transmediáticas que le generen ciertas emociones.

Por otra parte, esto demuestra que la agentividad lectora se dirige hacia la necesidad de fijar posturas y resolver conflictos personales. La práctica de lectura con este fin toma una naturaleza terapéutica como muestran el caso de Idalia, con la escritura de rap, y el caso de Irene, que experimenta cierta catarsis con la lectura de manga y anime. Es evidente que este tipo de prácticas rara vez se persiguen en el aula y menos con programas de lectura centrados en desarrollar habilidades de comprensión de manera metacognitiva. Sin embargo, como vemos en los casos de Inés e Israel las lecturas que les permiten tomar una postura sobre el machismo y la desigualdad de género, y “para generar un cambio”, provienen del taller de lectura de la biblioteca. Parece que los jóvenes logran, o al menos practican, cierta competencia lectora cuando satisfacen necesidades relacionadas con la negociación entre su propia identidad y las estructuras sociales en las que se encuentran inmersos.

Un aspecto relevante de la práctica resulta ser el manejo del tiempo. Más que la falta de tiempo, se revela que los jóvenes carecen de conciencia sobre la posibilidad de un manejo agentivo de su propio tiempo, aspecto de la vida cotidiana que, para ellos, todavía

depende de lo padres. El teléfono móvil en relación con el tiempo resulta ser el actor frente al cual la mayoría de los jóvenes pierden su agentividad, a excepción de Inés que debido a una condición de la vista evita el uso de pantallas si no es para fines escolares. Si bien los demás informantes refieren la experiencia dolorosa para los ojos, no toman medidas para equilibrar el uso del teléfono y el descanso ocular, simplemente es algo que pasa, o si lo intentan no siempre lo logran, como indica Irene respecto a la lectura de memes en redes sociales.

Aunque técnicamente los jóvenes leen en el teléfono todo el tiempo, como refieren en frases tales como “me la vivo en el teléfono” o “estoy en el teléfono todo el día, pero no a todas horas”, su conceptualización de la experiencia revela que existe el riesgo de no hacer una selección consciente de lo que se lee. Esto lleva a los informantes a estar contenidos pasivamente dentro de las redes sociales. Además, a nivel cognitivo, la atención se fragmente en lapsos muy reducidos de tiempo. Si bien la lectura en pantallas es innegable, el uso del teléfono celular también está condicionado por factores personales, sociales y económicos, como pueden ser la falta de servicio de internet, integrarse al trabajo familiar, estados psicológicos negativos o una relación familiar conflictiva.

Como ya se adelantaba en la etapa secundaria, no tener amigos que lean no impide el compromiso con la lectura pues, como mencionamos, la lectura en esta etapa se cierne a la construcción de la propia identidad. En la etapa de bachillerato, los jóvenes tienen una concepción negativa de la identidad lectora de sus pares, pues asumen el discurso dominante de que los jóvenes no leen, es decir, estos lectores desconocen a sus pares lectores y se conforman con repetir los prejuicios y significados sobre la práctica de la

lectura. De hecho, la identidad lectora parece ser irrelevante en la relación con los pares, lo que reivindica la lectura como una actividad solitaria.

No obstante, las prácticas culturales en esta etapa, que se vinculan a una apropiación del texto y el lenguaje, se inician gracias a la relación con pares, de la familia más que de la escuela, y al internet. En ese sentido también queda abierta la cuestión sobre este tipo de prácticas culturales agentivas en formatos alternativos que se complementan con la lectura. Estos formatos son la oralidad, la escritura y el discurso audiovisual, y disminuyen la dominancia del código escrito como único medio de transmisión de contenidos. Para ilustrar esta experiencialidad basada en “otros sentidos” de la lectura se señalan principalmente los casos de Idalia con sus prácticas de escritura de rap y el caso de Israel que prefiere el formato auditivo antes que el visual; y la práctica transmediática entre cine y novelas de Inés, y anime y manga para Irene, en formato audiovisual. Asimismo, es importante señalar a Israel como el único que lee para informarse y tomar posturas en sus opiniones de manera informada, a diferencia de sus compañeras que deciden evitar la lectura de noticias. Esto reafirma que la prioridad de la lectura en esta etapa es la construcción de la identidad, pues para Israel la información juega un papel esencial en el posicionamiento sobre sí mismo que busca mostrar ante los otros.

La gama de eventos considerados *turning points* demuestra que no existe un solo camino en el desarrollo de los jóvenes como lectores, y que las causas o detonadores de la lectura voluntaria son tan diversos como las condiciones de vida de los sujetos. Esto implica que el “hábito de la lectura” es más una idealización que debería ser cuestionada, pues la práctica de la lectura no permanece aislada o estática ante los procesos de construcción de

la identidad de los jóvenes de bachillerato, como se ha pretendido conceptualizar al pensar al lector joven como un devorador de clásicos que lee todo el tiempo, aislado de las personas, y de manera apasionada como refiere la conceptualización de Idalia. En su frase es claro que Idalia busca mostrar una agentividad en su práctica de la lectura, pero ésta no se ajusta a la conceptualización social de lo que debe ser la lectura por placer, pues para ella depende, como vimos, de su entorno económico, laboral y familiar.

6.2 Conclusiones

Considero que el principal hallazgo del presente estudio se encuentra en las dinámicas de agentividad discursiva, con éstas se demuestra que los jóvenes se construyen como 'lectores' a pesar de prácticas escolares, sociales y familiares que reducen o limitan la actividad de la lectura. Por lo tanto, la identidad lectora de los jóvenes estudiantes del Colegio de Bachilleres es un proceso de negociación de agentividad constante dentro de una estructura social y escolar que rechaza el componente emocional de la identidad lectora, el problema es que este componente emocional que involucra el "entretenimiento" está fuertemente relacionado con la propia identidad. Negar este componente de la lectura en la escuela, es negar la propia identidad, o la intensa búsqueda de ésta durante la adolescencia. Ya que la lectura se piensa solo como requisito para la escuela, los jóvenes buscan alternativas de lectura acorde a sus necesidades psico-afectivas y sociales. Estas lecturas pueden incluso provenir del marco escolar, como vimos en el caso de Idalia con su interés por la Divina Comedia y los casos de Inés e Israel con su interés por el tema del Feminismo. Por otra parte, el estudio de los posicionamientos discursivos identitarios

permite revelar las facetas sociales, individuales y afectivas de la identidad lectora al tomar en cuenta ante quién se posiciona el informante y qué busca reflejar con este posicionamiento.

De manera general, se observa que la familia es el principal engrane de la identificación positiva o negativa de los jóvenes con la lectura. La actitud de los padres hacia la lectura puede resultar contradictoria. Por una parte, los padres se muestran disciplinados ante la lectura como medio de conocimiento y por lo tanto de superación. Por otra parte, se pueden mostrar reacios a las prácticas de lectura, cuando lo consideran un medio de entretenimiento banal. Sin embargo, al inicio de la biografía lectora los padres realizan una función sustancial de mediación pues conocen al niño, sus necesidades emocionales y de conocimiento, de tal manera que pueden recomendar lecturas que “los toquen”. Esta función se va perdiendo durante la trayectoria y va siendo suplida por un ente, el internet, cuya “agentividad” sirve a distintos fines, principalmente comerciales e ideológicos, como es el internet y las redes sociales.

Además de la familia, los pares también resultan un actor valioso y necesario que además ha sido poco explorado en las aulas, pues como se vio depende de estructuras más amplias como la familia y la escuela. En relación con los pares queda pendiente indagar la cuestión sobre la transmedialidad y las ventajas o desventajas que conlleva su práctica en la “formación de lectores”, y más aun para la formación de “lectores competentes” o críticos, pues se reduce el intertexto lector a las propuestas editoriales, pero también se amplía la red de identidades lectoras agentes al permitir una lectura colectiva y compartida deliberadamente, como se ve con los canales de youtube que tiene una amplia comunidad

de lectores donde la identidad lectora es el fin primordial y se fortalece gracias a la participación de la comunidad. Este aspecto descubre una dimensión importante de la práctica en la biografía lectora, el de las recomendaciones entre pares y las recomendaciones en internet. En ambas el origen de la lectura proviene de la interacción, pero ¿qué tan diferente es la recomendación de un amigo, de las hechas por el algoritmo?

Para Fairweather (2014) “el riesgo [del algoritmo] está en encerrar al usuario en su ‘burbuja, en su galaxia [...] y proporcionarle solo lo que ya consume”, sin embargo, tomando en cuenta lo encontrado en este estudio, esa burbuja no será nosiva si la lectura de los textos seleccionados por el algoritmo se comenta entre pares, la personalización de la recomendación crea conversaciones específicas que pueden reforzar la agentividad entre grupos, es decir, las recomendaciones entre pares son las que permiten una conceptualización agentiva de sí mismo y permiten negociar favorablemente las identidades lectoras con otras identidades, como se ve también en el análisis del *turning point* de Inés.

Sin duda, la etapa proclive a la lectura es la secundaria porque es donde surge la búsqueda de la identidad de manera más intensa. De la misma forma sucede en la preparatoria, sin embargo, en esta última etapa, la lectura también se orienta hacia la elección y posibilidades de continuar la educación superior por lo que los jóvenes se cuestionan la necesidad de la lectura en el desarrollo profesional, otro elemento que conforma la propia identidad.

6.3 Perspectivas de investigación

Este trabajo se planteó como un estudio amplio y general pues no existían antecedentes recientes en el contexto mexicano. En ese sentido se proponen algunas perspectivas de investigación que complementen y profundicen los hallazgos. Dado que el enfoque metodológico se centra en la percepción del sujeto como centro del fenómeno a estudiar, en este caso la experiencia con la lectura, se considera que hacer un estudio comparado arrojaría resultados importantes al indagar dicha percepción en grupos de diversas características. Para la selección de los grupos se propone la realización de encuestas que permita agrupar a los sujetos considerando variables tales como la escolaridad de los padres, el nivel socioeconómico, los dispositivos de lectura, y el desempeño escolar. Aspectos relevantes de acuerdo a los marcos propuestos y que fueron encontrados en este estudio. El objetivo sería corroborar que, además de factores socio-económicos, las narrativas sobre la lectura impactan en la negociación de la identidad lectora, es decir, se buscaría fortalecer el planteamiento de este trabajo. De esta manera se haría un estudio cualitativo, como el que aquí se llevó a cabo, pero con un control más preciso de qué variables (dimensiones) se deben fortalecer si deseamos mejorar los niveles de lectura en la educación media superior, además del estudio de las narrativas sociales en los discursos sobre la lectura y la experiencia lectora de la juventud.

Otras variables que iban a ser investigadas en este proyecto eran, por ejemplo, diferencias en la identidad lectora de jóvenes de sexo masculino, pues se ha evidenciado que los hombres presentan menores índices de lectura. Por otra parte también se había pensado indagar en las diferencias que podrían surgir en los marcos de la identidad lectora

al considerar aspectos demográficos, por ejemplo de sujetos que viven en ciudades y aquellos que viven en poblaciones rurales. Sin embargo el contexto de pandemia que se desarrolló durante la realización de este trabajo limitó la disponibilidad de sujetos ciudadanos para la realización de las entrevistas.

Por último, la información que surge del estudio permite considerar el trabajo por hacer en el ámbito escolar e institucional de la EMS, respecto al fortalecimiento del componente actitudinal y emocional de la competencia lectora. Al considerar la noción de la lectura que tienen los jóvenes como herramienta y producto de la búsqueda de su identidad, se permite transitar hacia un cambio curricular y administrativo, pero sobre todo trabajar en la concientización de los docentes y de las autoridades educativas, quienes solemos tener prejuicios sobre la lectura y fundamos nuestras prácticas docentes en narrativas y discursos dominantes que sujetan y limitan la práctica de la lectura del alumnado. Todo esto con el fin de encontrar el punto de equilibrio de la práctica de la lectura entre el desarrollo académico-profesional y la necesidad de los jóvenes estudiantes de bachillerato de leer para fijar posturas que dibujan la propia identidad.

VII Referencias

- Abodeeb-Gentile, Th. y Zawilinski, L. (2013). Reader identity and the Common Core: Agency and identity in leveled reading. *Language and Literacy Spectrum*, 23, 34-45.
- Alarcón, L., Fernández, J. y Figueroa, M. (2006). "La problemática de la lectura en el bachillerato". *Graffylia*, 6, 193-202.
- Aliagas, C. (2009). La identidad 'poco lectora': Análisis de la imagen social de un adolescente en su comunidad. En Santiago Yubero; José Caride y Elisa Larrañaga (Coords.). *Sociedad educadora, sociedad lectora*. 245-256.
- Arévalo, A. [Rainbook] (2015). Historia de un lector [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=HQiuMOQ7vI8&t=380s>
- Bahloul, J. (2011). "El significado social y cultural de la lectura y de los libros en el siglo XXI". En Elsa Ramírez (Coord.) *La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?* (pp. 1-14). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance, *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4, pp. 335-342.
- Bamberg, M. (2010). *Who am I?* Narration and its contribution to self and identity. *Theory and Psychology*, 21(1), 1-22.
- Benwell, B. y Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Berger, P. y Luckmann, Th. (2003). *La construcción social de la realidad*. Barcelona: Amorrurtu.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (2015). *Aprender a leer*. Barcelona: Planeta.

- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies* 7(4-5), 585-614.
- Bürki, Y. y García, A. (2019). Estudios Críticos del Discurso y cognición. *Discurso y Sociedad* 13(4), 539-555.
- Calsalmiglia H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Chilton, P. y Schäffner, C. (2000). "Discurso y Política". En van Dijk, T. (comp.). *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Volumen 2. Barcelona: Gedisa.
- Colomer, T. (Coord.) (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- Croft, W. y Cruse, A. (2008). *Lingüística cognitiva*. Madrid: Akal.
- Cruz, F.; y Cuevas, Y. (2013). "Las prácticas lectoras de los estudiantes universitarios. Análisis documental". XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1642.pdf>
- Cuenca, M.J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Davies, B. y Harré, R. (2007). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. *Athenea Digital*, 12, 242-259.

- de Fina, A. (2011). Discourse and Identity. En van Dijk, T. (ed.) *Discourse Studies. A multidisciplinary Introduction*. London: SAGE. Recuperado de: https://www.academia.edu/778784/Discourse_and_Identity
- de Jaegher, H. y di Paolo, E. (2007). Participatory Sense-Making: an Enactive Approach to Social Cognition. En *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. 6 485-507. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/233541032_Participatory_Sense-Making_an_enactive_approach_to_social_cognition
- Deppermann, A. (2013). Editorial: Positioning in narrative interaction. *Narrative Inquiry* 23(1), 1-15.
- Dowty, D. (1991). Thematic Proto-Roles and Argument Selection. *Language*. 67. 547-619.
- Duff, P. (2012). Identity, agency, and Second Language Acquisition. En Mackey, A. y Gass, Susan (Eds.) *Handbook of second language acquisition*. Londres: Routledge.
- Durán, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional De Administración*, 3(1), 121–134.
- Duranti, A. (2004). Agency in language. En Alessandro Duranti. *Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 451-473). Oxford: Blackwell.
- Evans, V. (2007). *A glossary of cognitive linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- ExpansiónMx (2016). Ciencias, matemáticas y lectura, el fracaso de los jóvenes en México: PISA. *Expansión*. <https://expansion.mx/nacional/2016/12/06/ciencias-matematicas-y-lectura-el-gran-fracaso-de-los-jovenes-en-mexico-pisa>

- Fillmore, Ch. (1975). An alternative to checklist theories of Meaning. *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. 123-131.
- FLACSO, (2015). Estrategia para incrementar y fortalecer la capacidad lectora. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública; Ssubsecretaría de Educación Media Superior.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato*. Ciudad de México: Inteligencia educativa.
- Frankel, K. (2016). The intersection of reading and identity in high school literacy intervention classes. *Research in the Teaching of English*, 51(1), 37-54.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443.
- Gallegos, J. (2022). El proceso de lectura en la educación media superior en las universidades jesuitas: el contexto pospandemia. *Rúbricas*. Revista de la universidad iberoamericana Puebla (17), 130-138. Recuperado de:
<https://repo.iberopuebla.mx/servicios/rubricas/num17/130-131/>
- Garbe, Ch. (2003). Investigación de la lectura en Alemania, Métodos y resultados. En Ramírez, Elsa (com.) *Seminario Lectura: pasado, presente y futuro* (pp. 128-159). Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, S. [TEDx Talks] (2016). La pasión en la lectura la ponen los jóvenes [video]. YouTube https://www.youtube.com/watch?v=5es_G9-xInc&t=138s
- Gee, J. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Londres: Taylor y Francis.

- Gee, J.; Hull, G. y Lankshear, C. (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. Oxford: Routledge.
- Giammatteo, M. (2014). La modalidad volitiva y los verbos de actitud intencional. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura* 1(1), 116-141.
- Gibbons, L.; Dail, J. y Stallworth, B. J. (2006). Young adult literature in the English curriculum today: Classroom teachers speak out. *The ALAN review; Youngstown*, 33(3) 53-61.
- Ginsberg, R. (2020). Dueling Narratives of a Reader Labeled as Struggling: Positioning, Emotion, and Power within four differing English Course Contexts. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 25(1), 1-27.
- Givon, T. (1984). *Syntax. A functional-typological introduction*, John Benjamins Publishing.
- Glenn, W.; Ginsberg, R. y King-Watkins, D. (2018). Resisting and Persisting: Identity Stability among Adolescent Readers labeled as Struggling. *Journal of Adolescent Research*, 33(3), 306–331.
- Goffman, E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: SIGLO XXI.
- Guerrero, M. E. (2006). Un punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 483-507.
- Hall, L. (2012). The Role of Reading Identities and Reading Abilities in Students. Discussions about Texts and Comprehension Strategies. *Journal of Literacy Research*, 44(3), 239–272.

- Hall, L. (2016). "I Don't Really Have Anything Good to Say": Examining How One Teacher Worked to Shape Middle School Students' Talk about Texts. *Research in the Teaching of English*, 51(1), 60-83.
- Hall, S. (2003). "Introducción: ¿quién necesita la identidad?", en *Cuestiones de Identidad cultural*. Argentina: Amorrortu.
- Hart, Ch. (2015). Cognitive Linguistics and Critical Discourse Analysis. In E. Dabrowska and D. Divjak (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics*. Mouton de Gruyter. Recuperado de: [https://www.academia.edu/2950646/Cognitive Linguistics and Critical Discourse Analysis](https://www.academia.edu/2950646/Cognitive_Linguistics_and_Critical_Discourse_Analysis)
- Herder. (s. f.) "Sí mismo". En Enciclopedia Herder. Recuperado de: https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/S%C3%AD_mismo
- Hernández, G. (2002). ¿Quién define lo que es leer? Un debate inexistente en México. *La Jornada*, suplementos *Masiosare*, número 245, 1 de septiembre.
- Hernández, G. (2006). Encuesta Nacional de Lectura: ¿Hacia un país de lectores?. En Daniel Goldin (Ed.), *Encuesta Nacional de Lectura: Informes y evaluaciones* (pp.203-234). UNAM-CONACULTA.
- Hernández, L. (2015). Idea principal y género discursivo. Propuesta metodológica para la comprensión de lectura escolar desde la teoría textual, la enunciación y el género discursivo. En *Estudio en lenguas, rumbos y perspectivas en México*. Tlaxcala: UATx.
- Hull, G. y Schultz, K. (2002). 'Connecting schools with out-of-school worlds: insights from recent research on literacy in non-school settings'. En Hull, G. and Schultz, K. (Eds.)

- School's Out: Bridging Out-of-school Literacies with Classroom* (pp. 32-57). Teachers College Press.
- Igarza, R. (2015). El desafío de poner en perspectiva el comportamiento de los lectores en México. En *Encuesta Nacional de Lectura: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes*
- Jakendoff, R. (2007). *Language, Consciousness, Culture: Essays on Mental Structure*. MIT Press.
- Lahire, B. (1993). Lectures populaires: les modes d'appropriation des textes. *Revue française de pédagogie*, 104, 17-26.
- Lakoff, G. (2007). *No pienses en un elefante*. España: Ed. Complutense.
- Lakoff, G. (2008). *The political mind. A cognitive scientist's guide to your brain and its politics*. Penguin.
- Lakoff, G. (2014). "Charles Fillmore, Discoverer of Frame Semantics, Dies in SF at 84: He Figured Out How Framing Works." Recuperado de: https://www.huffpost.com/entry/charles-fillmore-discover_b_4807590
- Learned, J.; Morgan, M. y Lui, A. (2019). "Everyone's Voices Are to Be Heard": A Comparison of Struggling and Proficient Readers' Perspectives in One Urban High School. *Education and Urban Society*, 51(2), 195–221.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos*, 11, 7-20.
- Londoño, S. [Santiago Londoño Rodríguez] (2019). Mi historia lectora [video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=Wib8ZLmvv7s&t=547s>
- López, A.; Nivón, E. y Pérez, C. (2014). *Los lectores que somos. Estudio sobre las prácticas y hábitos de lectura en el Distrito Federal*. Laberinto Editores.

- Lorenzatti, M. y Tosolini, M. (2021). La pedagogía de Freire y los Nuevos Estudios de Literacidad: leer y escribir como práctica social. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, 4(07), 50-62.
- Meier, L. (2015). Choice and the Reader's Identity. *Journal of Teacher Action Research*, 2(1), 21-29.
- Mendoza, A. (coord.) (2000). *Lecturas de Museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre literatura y artes*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Moje, E y Luke, A. (2009). Literacy and identity: examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 415-437.
- INEGI (2022). Resultados de Modulo de Lectura MOLEC. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/EstSociodemo/MOLEC_2022.pdf
- Navarrete, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 461-479.
- Nivón, E. et al. (Eds.) (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. Ariel.
- OCDE "Quiénes somos" (s.f.). Recuperado de: <https://www.oecd.org/acerca/>
- OCDE, (2021). 21st-Century reader: developing literacy skills in a digital world, PISA, OECD. Publishing, Paris. Recuperado de: <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Ochoa, A. (2011). La lectura de textos literarios. En Elsa Ramírez, (Coord.) *La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?* (pp.121-132). Universidad Nacional Autónoma de México.

- Palma, J. y Manrique, B. (2010): "La teoría de los *frames* en el análisis del discurso", *Lingua Americana*, 26, 129-142.
- Petit, M. (2014). *Pero ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros?* México: Conaculta.
- Pfleger, S.; Steffen, J. y Steffen, M. (Coords.) (2012): *Alteridad y aliedad. La construcción de la identidad con el otro y frente al otro*, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pfleger, S. (2012). "El bueno, el malo y el feo. El esquema de 'guerra' para conceptualizar el espacio comunicativo relacional entre el gobierno y el narcotráfico en México", en: Cestero, A., Molina, I. y Paredes, F. (eds.) (2012). *La lengua, lugar de encuentro. Actas del XVI Congreso Internacional de la ALFAL*, Alcalá de Henares: Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 3382-3395.
- Pfleger, S. (2013). ¡Viva mi barrio, que transita por tus venas! El espacio sociocultural del barrio y la construcción identitaria dentro de la metrópolis sin rostro. *Amerika 9*
- Pfleger, S., Salgado, M.; Cruz, E., Romero, R. Ángel, I., Katsuyuki, A. (2017). ¿Quién es quién en el espacio comunicativo relacional e identitario de Ayotzinapa? *Discurso & Sociedad*, 11(4), 671-703.
- Pfleger, S. (Coord.) (2018). *Lenguaje y construcción de la identidad: una mirada desde diferentes ámbitos*. ENALLT, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pfleger, S. (Coord.) (2019). *Somos en el lenguaje y a través de él. Lenguaje como sistema complejo en el estudio de fenómenos sociales*. ENALLT, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Pfleger, S. (2021). El discurso como un espacio comunicativo, relacional e identitario: *framing* y construcción de la identidad. *Andamios*, 18(47), 19-43.
- Pfleger, S. (2021). “Quiero tener una vida, no un currículum”. La identidad del académico en la universidad pública, entre el mercado y la academia. *Dialogía*, Revista de Lingüística, Literatura y Cultura, 2(15), 138-180.
- Poulain, M. (2011). Una mirada a la sociología de la lectura. *Perfiles Educativos*. 33(132), 195-204.
- RAE. (s.f.) “Afecto”. En Diccionario de la Real Academia de la Lengua española.
<https://dle.rae.es/afecto>
- Ramírez, C. [TEDx Talks] (2020). La literatura juvenil es basura [video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=aoSLQ2vVZkg&t=780s>
- Ramírez, E. (2011) (Coord.) *La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?* Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Robles, B. (2011). “La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico”. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
- Román, M. (1995). El enfoque educativo centrado en la persona y el gusto por leer. *Educación y biblioteca*, 7(62), 56-58.
- Rothbauer, P. y Cedeira, L. (2022). “Reading time: Exploring the temporal experiences of reading”, *Journal of Documentation*, 78(1), 113-128.
- Sabaj, O. (2006). El uso de los participantes semánticos en los predicados de cambio de estado del español: una aproximación basada en corpus. *Literatura y Lingüística* (17), 267-301.

- Saeed, J. (2016). *Semantics*. Cuarta edición. Blackwell.
- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100.
- Sanjuán, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, 8, 155-178.
- Sanjuán, M. y Senís, J. (2017). Literatura e identidad. Experiencias de lectura literaria en la infancia y adolescencia de cinco escritores españoles contemporáneos. *Álabe*. Revista de la Red de Universidades Lectoras, 15, 1-19.
- Sellers, Ch. (2019). "Fitting in" and "standing out": the peer group and young people's development of reader identity. *British Journal of Sociology of Education*, 40(7), 938.
- SIL (Summer Institute of Linguistics), s.f. "Agent as a semantic role". En *Glossaries of Linguistics terms*. Recuperado de: <https://glossary.sil.org/term/agent-semantic-role>
- SIL (Summer Institute of Linguistics), s.f. "Volitive modality". En *Glossaries of Linguistics terms*. Recuperado de: <https://glossary.sil.org/term/volitive-modality>
- Solé, I. (1995). El placer de leer. *Lectura y Vida*. 16(3) 2-8.
- Soto, P; Rendón, S. y Arancibia, L. (2017). ¿Cómo indagar en las experiencias de los sujetos? Una discusión teórico-metodológica acerca del estudio de caso. *Andamios*, 14(33), 303-324.
- Street, B. (2008). Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 30(2), 41-69.

- Suástegui, J. (2014). *La formación de la identidad lectora en estudiantes de segundo grado de secundaria*. [Tesis de maestría no publicada, Universidad Pedagógica Nacional].
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Herder.
- Uribe, R.; Charria, M. E.; Monak, L.; Roa, P. y Castellanos, A. (2011). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*. CERLALC-UNESCO.
- van Dijk, T. A., (1999) El análisis crítico del discurso. En *Anthropos* (186), 23-36.
- van Dijk, T. A., (2008). Critical discourse studies: a sociocognitive approach. En Wodak, R. y Meyer, M. (eds) (2002). *Methods of critical discourse analysis*. Londres: Sage.
- Recuperado de: <https://discourses.org/wp-content/uploads/2022/07/Teun-A.-van-Dijk-2008-Critical-discourse-studies-a-sociocognitive-approach.pdf>
- van Dijk, T. A., (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.
- van Dijk, T. A., (2016). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales* (30), 203-222.
- Vetter, A.; Myers, J.; Reynolds, J.; Stumb, A. y Barrier, C. (Eds.) (2017). The Daybook Defense: How Reflection Fosters the Identity Work of Readers and Writers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 61(1), 37-44.
- Vivas, E. (2002). Lenguaje y lectura de cuentos. En, Curcó, C., Colín, M., Groult, N., Herrera, L., (eds). *Contribuciones a la lingüística aplicada en América Latina*. México: CELE, UNAM.