

Artículo original

La lectura en la escuela: una práctica intercultural inconclusa



Reading in school: an unfinished intercultural practice

Leitura na escola: uma prática intercultural inacabada

Daniela Saraith Aponte del Moral¹  0009-0009-2733-9286  daniela.aponte96@unach.mx

Carlota Amalia Bertoni Unda²  0000-0002-2700-0321  bertoni@unach.mx

¹ Colegio Americano de Puebla. México.

² Universidad Autónoma de Chiapas. México.

Recibido: 27/05/2025

Aceptado: 19/02/2026

RESUMEN

La enseñanza de la lectura en las escuelas de nivel medio superior en México exige que los jóvenes desarrollen un modo de leer centrado en la búsqueda de información, el análisis y la producción de textos, priorizando una visión utilitaria que no considera los diferentes modos de leer, influenciados por la cultura digital contemporánea. El objetivo de este estudio estuvo dirigido a analizar cómo los modos de enseñanza condicionan la práctica lectora de los estudiantes, considerando la interacción entre texto, lector y contexto sociocultural, y cómo la lectura puede concebirse como un acto sociocultural e intercultural que promueva interpretaciones autónomas y significativas. Se utilizó un enfoque cualitativo basado en la observación de clases, análisis de planes y programas de estudio y revisión de literatura sobre lectura, educación y cultura digital. Los resultados evidencian que la práctica escolar prioriza una lectura instrumental, orientada al cumplimiento de tareas, limitando la posibilidad de interpretaciones propias y generando resistencia hacia la lectura; sin embargo, cuando se concibe como práctica sociocultural e intercultural, los estudiantes pueden interpretar los textos en relación con su propia cultura y experiencias, integrando emociones y corporalidad, y

construyendo significado a partir de la interacción entre texto, autor y contexto. Se concluye que fomentar la lectura como acto intercultural permite contextualizar el texto, el lector y el autor, promoviendo estrategias pedagógicas que reconozcan la subjetividad, la cultura digital y la construcción de sentido, contribuyendo a la formación de lectores críticos, autónomos y socioculturalmente conscientes.

Palabras clave: emociones; interculturalidad; joven lector; lectura; modos de leer.

ABSTRACT

The teaching of reading in upper secondary schools in Mexico requires young people to develop a reading style focused on information retrieval, analysis, and text production, prioritizing a utilitarian view that does not consider the different ways of reading influenced by contemporary digital culture. The objective of this study was to analyze how teaching methods condition students' reading practices, considering the interaction between text, reader, and sociocultural context, and how reading can be conceived as a sociocultural and intercultural act that promotes autonomous and meaningful interpretations. A qualitative approach was used, based on classroom observation, analysis of curricula and syllabi, and a review of literature on reading, education, and digital culture. The results show that school practice prioritizes instrumental reading, oriented toward completing tasks, limiting the possibility of independent interpretations and generating resistance to reading. However, when conceived as a sociocultural and intercultural practice, students can interpret texts in relation to their own culture and experiences, integrating emotions and embodiment, and constructing meaning from the interaction between text, author, and context. It is concluded that fostering reading as an intercultural act allows for contextualizing the text, the reader, and the author, promoting pedagogical strategies that recognize subjectivity, digital culture, and the construction of meaning, thus contributing to the development of critical, autonomous, and socio-culturally aware readers.

Keywords: emotions; interculturality; young reader; reading; ways of reading.

RESUMO

O ensino da leitura no ensino médio no México exige que os jovens desenvolvam um estilo de leitura focado na recuperação de informações, análise e produção textual, priorizando uma visão utilitarista que não considera as diferentes formas de leitura influenciadas pela cultura digital contemporânea. O objetivo deste estudo foi analisar como os métodos de ensino condicionam as práticas de leitura dos alunos, considerando a interação entre texto, leitor e contexto sociocultural, e como a leitura pode ser concebida como um ato sociocultural e intercultural que promove interpretações autônomas e significativas. Foi utilizada uma abordagem qualitativa, baseada na observação em sala de aula, análise de currículos e planos de aula e revisão da literatura sobre leitura, educação e cultura digital. Os resultados mostram que a prática escolar prioriza a leitura instrumental, orientada para a conclusão de tarefas, limitando a possibilidade de interpretações independentes e gerando resistência à leitura. No entanto, quando concebida como uma prática sociocultural e intercultural, a leitura permite que os alunos interpretem os textos em relação à sua própria cultura e experiências, integrando emoções e corporeidade, e construindo significado a partir da interação entre texto, autor e contexto. Conclui-se que fomentar a leitura como um ato intercultural permite contextualizar o texto, o leitor e o autor, promovendo estratégias pedagógicas que reconhecem a subjetividade, a cultura digital e a construção de significado, contribuindo assim para o desenvolvimento de leitores críticos, autônomos e socioculturalmente conscientes.

Palavras-chave: emoções; interculturalidade; jovem leitor; leitura; formas de leitura.

INTRODUCCIÓN

En el nivel medio superior, la lectura es enseñada de manera instrumental y utilitaria; no se toman en cuenta los modos de leer de los jóvenes, sus contextos ni sus intereses. De esta forma, se concibe la lectura como una mera decodificación del texto, dejando de lado que también implica procesos de comprensión e interpretación. Esta última, a su vez, se encuentra profundamente vinculada con la cultura, las emociones y los contextos que atraviesan la experiencia juvenil.

La interpretación que el profesorado construye sobre la lectura permea directamente su forma de enseñarla. Las estrategias pedagógicas que implementa tienden a reforzar la idea de que el estudiantado debe leer, analizar y producir en la escuela textos académicos únicamente con el

objetivo de obtener una calificación; en palabras de Márquez *et al.* (2020): "Se consumen textos académicos para ser regurgitados en un proceso reproductivo poco relevante para la construcción de pensamiento crítico" (p. 212). No obstante, dichas estrategias de enseñanza frecuentemente desatienden la manera en que los jóvenes se relacionan con el texto-contexto, sus intereses respecto a la lectura y las formas en que se vinculan con los textos en el marco de la cultura digital.

El presente trabajo es producto de un proceso de investigación-acción. En este marco, resultó fundamental indagar las prácticas y los intereses de los jóvenes en torno a la lectura; analizar de qué manera se posicionan ante el texto; cómo interpretan los contenidos de los programas de lectura y redacción; cómo expresan sus emociones; qué piensan sobre su realidad; y de qué forma esta incide en su lectura del mundo.

A través de la investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1988), se buscó que tanto los jóvenes como el docente participaran de manera introspectiva en la revisión de sus propias prácticas de lectura, con el fin de comprender los procesos subjetivos de cada uno; es decir: "comprendo' el mundo en que él vive, y ese mundo se vuelve mío" (Berger y Luckmann, 2003, p. 163).

De igual forma, se considera que la disposición a la escucha por parte del profesorado puede propiciar espacios de diálogo con el estudiantado, ya que el diálogo constituye una "posición metodológica para el aprendizaje" (Márquez *et al.*, 2020, p. 212), que favorece la expresión de lo que los jóvenes sienten y piensan respecto a la lectura, su vida y su cultura.

Este tipo de diálogo tiene el potencial de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y de generar en el profesorado una perspectiva renovada sobre su propio proceso como lector, lo cual incidiría directamente en el diseño y la aplicación de sus estrategias de enseñanza.

En suma, se sostiene que el diálogo entre docentes y estudiantes es necesario para que la práctica de la lectura sea enseñada como una práctica intercultural, capaz de integrar los intereses de los jóvenes y de proporcionarles un espacio legítimo de expresión y construcción de cultura. Si la interpretación que el profesorado hace de la lectura se orienta hacia la comprensión de la cultura contenida en el texto y de la cultura que atraviesa a cada estudiante, la relación de estos con el texto podrá tornarse significativa y transformadora.

Desde la perspectiva de Stephen Kemmis y Robin McTaggart (1992), la Investigación-Acción se concibe como una forma de indagación introspectiva colectiva orientada a mejorar la racionalidad y

la justicia de las prácticas sociales y educativas, así como la comprensión que los propios participantes construyen sobre ellas. En coherencia con este planteamiento, el presente estudio asume que la enseñanza de la lectura no puede entenderse como un acto técnico aislado, sino como una práctica social situada que requiere ser problematizada por quienes la ejercen y la experimentan. De este modo, la revisión crítica de las prácticas lectoras en el nivel medio superior se inscribe en un proceso reflexivo cuyo propósito es transformar, tanto la comprensión como la acción pedagógica.

Asimismo, a partir de lo planteado por Shirley Grundy (1991), la Investigación-Acción se estructura en momentos articulados de práctica —observación y acción— y de discurso —reflexión y planificación— que se desarrollan en una dinámica espiral. Esta lógica procesual permitió comprender que la intervención pedagógica no se agota en la aplicación de estrategias, sino que se reconstruye continuamente a partir del análisis crítico de la experiencia. En consecuencia, el estudio se configura como un proceso abierto y progresivo, donde la comprensión de las prácticas lectoras juveniles y su resignificación en el aula emergen del diálogo constante entre acción y reflexión. Se entiende a la cultura como la forma de sentir, pensar, hacer y actuar, aunque también pensamos que la cultura incluye los artefactos, bienes, procedimientos técnicos, ideas, hábitos y valores heredados (Bronislaw, 1975, p. 85). En ese sentido, para los autores, el libro, la escritura y la internet son productos culturales.

La organización metodológica de este estudio se sustenta en la dinámica de la espiral de la Acción Investigación Participativa propuesta por Grundy (1991), la cual articula los momentos de práctica y discurso como procesos interdependientes de observación, acción, reflexión y planificación. Esta estructura permitió construir progresivamente la intervención pedagógica, generando espacios para el análisis sistemático de la experiencia en el aula. Asimismo, la construcción del taller se orientó por principios para el diseño de estrategias de enseñanza en el sentido planteado por Stenhouse (1984), lo que implicó asumir el papel de aprendiz para comprender las prácticas lectoras de los jóvenes como prácticas interculturales inconclusas, vinculadas a sus intereses y emociones.

MATERIALES Y MÉTODOS

El camino con la Investigación-Acción

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, sustentado en la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP). La intervención se llevó a cabo en el nivel medio superior, involucrando

de manera activa tanto al docente como a los estudiantes, en un proceso sistemático de observación, acción, reflexión y replanteamiento. Se diseñaron actividades orientadas a explorar las prácticas lectoras de los jóvenes, sus formas de interpretación textual y la relación que establecen entre los contenidos académicos y su contexto sociocultural. La información se recabó mediante registros de observación, producciones escritas del estudiantado y espacios de diálogo reflexivo dentro del aula.

El proceso metodológico se estructuró en ciclos sucesivos que articularon la práctica y el discurso. En un primer momento, se realizó la observación de las dinámicas de lectura y se implementaron acciones pedagógicas específicas; posteriormente, se promovieron espacios de reflexión conjunta para analizar los resultados obtenidos y planificar ajustes en la intervención. Esta dinámica en espiral permitió reconfigurar progresivamente las estrategias didácticas, favoreciendo una comprensión más profunda de las prácticas lectoras juveniles y de las condiciones que inciden en su desarrollo dentro del contexto escolar (Figura 1).

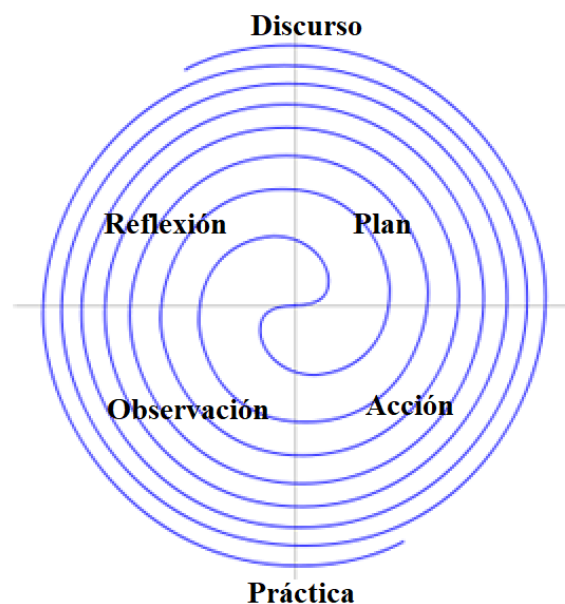


Figura 1. La espiral de Investigación-Acción

Práctica

Observación participante y no participante: efectuada en el aula de segundo semestre de Taller de Redacción II y Taller de Lectura II de preparatoria. Desde el primer acercamiento se plantearon juicios sobre la enseñanza del docente en las asignaturas; no estaba claro cuál era la razón de no

incluir la lectura del texto impreso o de manera digital y, sobre todo, por qué nunca escribió en el pizarrón. También, el juicio afectó a los jóvenes, pues no se entendía la razón por la cual no participaban o no tomaban apuntes de las clases; se pensaba que las clases no les gustaban o solo eran apáticos.

Se identificaron los intereses de los estudiantes a partir de encuestas o conversaciones grupales, las estrategias de enseñanza del docente y los contenidos curriculares de los programas.

Acción: se realizaron entrevistas grupales y encuestas a los jóvenes para conocer sus conceptos de lectura y escritura, para comprender el por qué los docentes afirmaban que los estudiantes no leen ni escriben. Además, se entrevistó a los docentes con la finalidad de conocer sus conceptos de lectura y escritura, y cómo ellos creaban sus estrategias de enseñanza.

Discurso

Reflexión: consistió en procesos de categorización y análisis de la información obtenida en las entrevistas, encuestas y acciones durante las sesiones para incluir en la intervención cuatro aspectos: intereses de los jóvenes relacionados con la lectura y escritura, emociones de los jóvenes en relación al texto-contexto, contenidos curriculares y estrategias de enseñanza.

Plan: la acción se realizó en torno a un taller de lectoescritura con los jóvenes, observando y actuando en: la relación del texto-contexto-lector y la mediación entre las emociones y la lectura y la escritura.

Instrumentos de recolección de la información

Los instrumentos utilizados se apoyaron de los momentos de la Investigación-Acción de la Espiral IAP.

Diario de campo: este instrumento se utiliza para anotar todas las observaciones de la acción, para posteriormente analizar y reflexionar sobre las situaciones y prácticas de los sujetos. En el diario también se anotaron comentarios dentro de las pequeñas conversaciones entre los jóvenes, docentes e investigadora.

Guía de entrevista y cuestionarios: permitieron identificar y observar las prácticas de la lectura y la escritura de los jóvenes; además, proporcionaron datos e información para sustentar nuestros

juicios. El cuestionario se diseñó con preguntas de opción múltiple, cerradas y abiertas. La guía de entrevista fue importante para dar cuenta de los modos de leer de los estudiantes, las posturas, exigencias y requerimientos de los profesores, la escuela y sus familias.

Técnicas de recolección de la información

Al igual que los instrumentos de recolección de la información, las técnicas surgen de los momentos de la espiral, las cuales sirvieron de base para la observación participante, el registro, el análisis y las categorizaciones.

Toda la información se generó en el contexto del taller Encontrándome con mis Emociones, los datos fluyeron a partir de formar vínculos con los jóvenes, pues al sentirse escuchados participaron activamente durante la investigación.

La creación del taller surgió durante los momentos de práctica y discurso de la Investigación-Acción. En estos momentos pudimos construir principios para pensar en estrategias de enseñanza asociados con los intereses y emociones de los jóvenes, lo que implicó situarnos en el papel de aprendiz, para conocer el por qué las prácticas de lectura de los jóvenes preparatorianos son prácticas interculturales inconclusas.

RESULTADOS

Los modos de leer de los jóvenes les posibilitan diversas formas de pensar, actuar, sentir y hacer. En la sociedad actual, estos modos de leer están atravesados por las exigencias del cumplimiento de tareas y obligaciones, que no siempre tienen sentido para ellos, en un mundo compuesto por textos impresos y digitales, redes sociales a las que acceden en diversos dispositivos como el celular y la computadora, en los cuales la corporalidad se pone en juego.

Asimismo, los diferentes lenguajes que circulan en dichos dispositivos trastocan la experiencia de los jóvenes, la manera en que viven, interactúan y se perciben; en ese sentido, los modos de leer también se transforman. No obstante, surge la interrogante sobre por qué estos modos de leer suelen ser objeto de juicio por parte de los docentes, quienes afirman que los jóvenes no leen.

Se considera que esta afirmación ignora, de alguna manera, los diversos modos de leer, al mismo tiempo que impone una noción implícita y hegemónica de lo que significa leer. La escuela, al vincular

la práctica de la lectura con la tarea y el cumplimiento obligatorio de esta, contribuye a que los jóvenes perciban la lectura como trabajo, lo que les hace pensar que la tarea es trabajo, y, por ende, leer represente aún más trabajo. Desde esta perspectiva, se comprende la resistencia hacia la lectura de textos escolares, ya que ello resulta desalentador para los estudiantes.

En un ejemplo concreto, un docente de la preparatoria pide a su grupo leer *Aura*, de Carlos Fuentes. En un primer momento, indica que deben hacer un análisis del texto para identificar a qué género literario pertenece la obra, cuáles son las partes del texto, los narradores y los lugares donde se desarrolla la historia. Posteriormente, solicita que elaboren resúmenes o síntesis del texto para su evaluación y, finalmente, les pide que expliquen qué es lo objetivo y lo subjetivo del texto. Sin embargo, en ningún momento se enseña cómo llevar a cabo el proceso de identificación del género, ni cómo ubicar el tiempo, el espacio y los objetivos del texto. El único propósito parece ser hacer y entregar la tarea.

El predominio de la exigencia del producto y la obligatoriedad de la tarea aparece como martillazos y ansiedades para los jóvenes estudiantes. El texto se desdibuja en su contenido y queda reducido solo a la forma, ya que no se considera la subjetividad del alumnado. La queja se vislumbra sin ser reconocida: los jóvenes expresan que no entienden qué significa analizar, mientras que los docentes consideran que sus estudiantes son incapaces de comprender.

Las confusiones entre lo que es un resumen y una síntesis están latentes. Los estudiantes afirman que sí realizaron la tarea, que leyeron el texto, pero que no lo comprendieron; y reportan que, finalmente, leyeron, aunque con la insatisfacción del docente, quien afirma que se les hace difícil comprender lo que se dice en el texto.

Se cuestiona cómo define el docente lo objetivo y lo subjetivo de un texto. Para él, lo objetivo es la observación concreta del texto, como si el texto fuera solamente un conjunto de palabras y signos, y no un objeto cultural inscrito en una red de significados y relaciones culturales. Además, quienes lo leen lo hacen desde su propia cultura y experiencia. De esta manera, el docente desdibuja la subjetividad y los contenidos culturales del estudiante, del autor y del contexto, tanto de escritura como de lectura, lo que genera un desdibujamiento de la interculturalidad.

Asimismo, cuando el docente responde que lo subjetivo es la emoción generada por él, no reconoce el sentir-pensar que proviene de la cultura de los estudiantes, puesto que las formas de emocionarse

están orientadas por la cultura y expresar las emociones es una forma de decir en el habla; hablar y escribir son prácticas culturales.

La interpretación del docente sobre estos conceptos es fundamental, ya que sus concepciones implican, en alguna medida, los principios que orientan su práctica de enseñanza y delimitan el propósito fundamental con el que se plantea la lectura de un texto. La objetividad se asume como irrefutable y absoluta, mientras que la subjetividad queda reducida a una emocionalidad atemporal, carente de contexto cultural. En consecuencia, parece que solo existe una única forma correcta de interpretar, analizar y explicar un texto, a pesar de que tampoco se explica a los jóvenes cómo realizar la tarea.

En las clases y en el discurso de los docentes se observa la presencia de una visión utilitaria orientada a la cultura de la acreditación. La práctica de la lectura se reduce a la realización de tareas con el fin de acreditar la materia, como si ese fuera su único propósito escolar.

Cuando los estudiantes no saben cómo realizar las tareas, recurren a la búsqueda de información, extraen párrafos que transcriben literalmente y los repiten sin comprender su contenido. Por ello, producen reportes de lectura enfocados en la obtención de una calificación aprobatoria.

Esto provoca en los jóvenes un rechazo hacia la lectura, al percibirla como una obligación impuesta para acreditar una materia. Pensar la lectura únicamente como una actividad con fines utilitarios para cumplir con los requisitos escolares imposibilita una acción intercultural, que es precisamente lo que implica leer con sentido.

Esta concepción tampoco permite establecer una relación significativa entre el sentir, pensar, ser y hacer del lector-texto-autor. Leer con sentido implica reconocer los contextos del autor y los jóvenes como sujetos lectores, así como las maneras en que ambos piensan y sienten el mundo.

La manera de leer y escribir que se enseña en la escuela es predominantemente transcriptiva, como si la recepción del texto no fuera un acto cultural. Esta forma de enseñar a los jóvenes los lleva a pensar que solo se lee en la escuela y para la escuela, aproximando la lectura como si existiera una única forma válida de leer.

Asimismo, la lectura se convierte en una instrumentalización, utilizada para ejemplificar lecciones de otro tipo, aunque sean de obligatorio cumplimiento en el currículo escolar. Los jóvenes que asisten

a la preparatoria están inmersos en un mundo de redes y tecnologías diversas, lo que constituye prácticas culturales que podrían incorporarse al proceso de enseñanza si se pensara la lectura como una práctica cultural que se articula con otras. Sin embargo, la acción instrumental impide la lectura como práctica con sentido; considerar la lectura como práctica cultural obliga a la escuela a transformar su concepción sobre qué significa ser estudiante, qué es leer y para qué leer.

Los docentes deben cuestionar qué textos y qué modos de leer pueden enseñarse en la escuela, tomando en cuenta el contexto de los jóvenes y las condiciones de la institución. Por ejemplo, en la Escuela Preparatoria Agropecuaria Juan Sabines Gutiérrez, el contexto estudiantil se caracteriza por la precariedad en el lenguaje, en el acceso a textos, y en los recursos económicos y tecnológicos. Es necesario que los docentes reconozcan las subjetividades de los estudiantes y las propias: cómo leen los alumnos, cómo leen ellos mismos y cómo desean que los jóvenes lean, de forma explícita y declarada.

Los jóvenes también están inmersos en una cultura digital, la cual posibilita el acceso inmediato a grandes cantidades de información y provee recursos y herramientas que permiten acceder tanto a su propio mundo como al de otros; es decir, a otras culturas.

La lectura en soportes electrónicos genera distanciamiento y descorporeización entre el texto y el lector; aun así, los jóvenes leen desde sus subjetividades. Se trata de formas de pensar y de sentir en relación con lo que leen, cuestionando cómo significan lo que leen y cuáles son sus modos de leer.

Es necesario reflexionar sobre cómo los jóvenes significan la información a la que acceden en Internet y sobre las formas de pensar, sentir y actuar que están contenidas en los textos que leen, ya que finalmente consumen cultura expresada en diversos lenguajes.

La lectura no debe concebirse únicamente como un proceso de decodificación de signos; debe comprenderse como un proceso social, donde toda decodificación e intento de comprensión está determinado histórica y socialmente por la interacción social. Los medios de escritura, de prensa y de comunicación electrónica han introducido novedades no solo en los acervos de saber disponible, sino también en las clases de saber producido, lo que obliga a replantear tanto lo que se enseña como la manera en que se enseña a leer, considerando los cambios socioculturales y tecnológicos que configuran las prácticas lectoras contemporáneas.

DISCUSIÓN

El aprendizaje se define como el "conjunto de procesos intelectuales, sociales y culturales para la sistematización, construcción y apropiación de la experiencia" (SEP, 2017, p.183). Este concepto refleja la importancia de considerar la experiencia como eje central en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, permitiendo que el aprendizaje se construya a partir de la interacción con el mundo y la cultura. En este sentido, la experiencia "pone de relieve otros modos de hacer, pensar y vivir el aprendizaje" (Márquez *et al.*, 2020, p.214), lo cual resulta clave para repensar las prácticas pedagógicas y fomentar procesos de lectura y escritura significativos, vinculados a la cultura de los jóvenes.

El enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida, difundido por la UNESCO y formulado por autores como Lengrand (1965), Faure (1972) y Delors (1996), promueve el desarrollo integral del ser humano y la capacidad de aprender permanentemente en distintas dimensiones: cognitiva, emocional, social y ética (Delors, 1996). Así, concebir al lector únicamente como "persona" desdibuja el proceso intercultural que contiene el acto de leer, tal como lo señala Freire (1991), enfatizando que la lectura implica interacción y construcción cultural. De manera complementaria, Hall (2013) indica que la interculturalidad es un proceso intersubjetivo de interacción, negociación y transformación cultural, donde se viven procesos de identificación y transferencia, constituyendo al sujeto lector desde su experiencia en el mundo.

En este contexto, el desarrollo de capacidades de lectura crítica, argumentación y uso de recursos tecnológicos permite que los estudiantes realicen un aprendizaje vinculado a la cultura, entendiendo que "las capacidades de leer críticamente, argumentar ideas, así como emplear los recursos tecnológicos a su alcance" (SEV, 2014, p. 5) son esenciales. Además, el texto mismo constituye una realidad cultural y social, cuya interpretación depende de la recepción del lector: "el texto es una realidad cultural y social, una construcción que tiene sentido cuando el lector lo recepciona" (Chartier, 1992). Esto evidencia que las prácticas lectoras deben considerar el contexto cultural de los estudiantes para que la lectura sea significativa.

De manera más profunda: "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél" (Freire, 1984, p.94). Este planteamiento subraya que leer no es solo decodificar signos, sino comprender los contextos del autor y del lector en la construcción de significado. En esta misma línea, los modos de

leer de los jóvenes "producen sentidos en quienes los leen" (Cuestas & Pates, 2023, p.4), lo que evidencia que la lectura implica interpretaciones subjetivas y experiencias propias de cada lector.

Sin embargo, algunos docentes afirman que "los jóvenes no leen", dejando de considerar los distintos modos de leer que poseen los estudiantes y la diversidad de significados que construyen a partir de los textos. Esta situación se agrava cuando la obligación de realizar lecturas con fines escolares genera resistencia; en este sentido, "las lecturas impuestas han desalentado a leer" (Petit, 1999, p.166), limitando la posibilidad de una lectura significativa que reconozca la subjetividad y los contextos culturales del alumnado. Por ello, leer con sentido requiere comprender que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, enfatizando que los estudiantes no pueden interpretar los textos aisladamente, sino en relación con su experiencia y entorno (Freire, 1984, p. 94).

En muchos casos, la lectura se convierte en una "instrumentalización", utilizada "para ejemplificar lecciones de otro tipo, aunque sean de obligatorio cumplimiento en el currículo escolar" (Cerrillo, 2016, p.120), lo que refleja un enfoque utilitario que limita la significación intercultural y la construcción de sentido. Al mismo tiempo, la cultura digital transforma los modos de leer, definida como el estudio de "los diversos fenómenos sociales asociados a la Internet y otras nuevas formas de comunicación" (Riverón, 2016, p. 16), lo que posibilita el acceso inmediato a información diversa y a mundos culturales distintos.

La interacción con soportes electrónicos genera cambios entre el texto y el lector, ya que "la pantalla electrónica constituye un espacio y una tecnología que permite una relación más distanciada, descorporeizada e inmaterial entre el lector y lo escrito, que puede generar o facilitar (y dificultar), por tanto, unas maneras de leer y no otras" (Viñao Frago, 2007, p. 66). Además, la cultura condiciona la manera de interpretar y significar los textos, concebida como "un sistema de concepciones heredadas y expresados en las formas simbólicas por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan, y desarrollan su conocimiento y actitudes frente a la vida" (Geertz, 2003, p. 88).

El proceso de lectura, entonces, es social, dado que "toda decodificación e intento de comprensión está determinado histórica y socialmente por la interacción social" (Gutiérrez, 2009, p.147), y los medios electrónicos han introducido novedades "no sólo en los acervos de saber disponible sino también en las clases de saber producido" (Giddens, 2006, p. 124), lo que obliga a replantear cómo se enseña a leer en la actualidad.

Si los docentes enseñan y comprenden la lectura como una práctica sociocultural y un acto intercultural, los jóvenes podrán interpretarla en relación con su propia cultura, dado que el texto es una producción cultural. Pensado así, entre el docente y el estudiante existiría una interacción que da paso a la interculturalidad, en tanto los sujetos interpretan, identifican y significan los modos y actos de su cultura a partir de sus experiencias y contextos que los representan. En palabras de Mato (2005), la interculturalidad se refiere a las "relaciones entre culturas, personas y/o grupos sociales que se autoidentifican y/o son identificadas por otros" (p. 120).

La reinterpretación que haga el docente sobre la lectura y los modos de leer de los jóvenes debe abrir camino a una modificación en las estrategias de enseñanza, de modo que la lectura pueda ser concebida como un acto intercultural. Este acto debe favorecer un acercamiento al texto, no desde la extracción y reproducción del contenido, sino desde las ideas, emociones y experiencias que el texto despierta en los lectores, lo cual permite que estos encuentren una mayor significación.

Dialogar sobre las emociones y el texto estimula en los jóvenes acciones corporales y afectivas que les permiten expresarse e interesarse en la lectura, al vincular de manera más directa su experiencia con ella. Esto favorece la posibilidad de significar la cultura que están aprendiendo. Como mencionan Cuestas y Pates (2023), es importante "tener en cuenta las sensaciones que se despliegan a partir de la lectura y los modos en que la lectura reviste hoy un carácter colectivo porque teje encuentros, sociabilidades y afectividades" (p. 5).

El diálogo, entonces, se vuelve fundamental en la interacción entre docente y estudiante. Sin embargo, este diálogo debe pensarse de forma triangulada: docente-lector, alumno-lector y texto-escriptor, mediado por otros saberes, por la creatividad y por el sentido que se construye colectivamente.

Las acciones posibles surgidas a partir de las emociones permitirán al joven leer de manera más introspectiva, vincular sus conocimientos previos con la nueva información que encuentra y apropiarse de ella. Así, sus modos de leer estarán más relacionados con sus necesidades de estar en el mundo y con el mundo, no solo como una práctica de acceso a información, sino también como una vía para la comprensión y la autocomprensión.

En consecuencia, considerar la práctica de la lectura como un acto intercultural implica articularla con otras prácticas culturales, utilizando tanto productos de la cultura impresa como de la cultura digital, y reconociendo los diferentes modos de leer del docente y del joven estudiante.

Ademàs, conlleva construir estrategias por parte del docente que involucren los conocimientos previos y nuevos del estudiante, sin dejar de lado dos aspectos esenciales: el primero, el acceso a la informaci3n, y el segundo, el uso que se le da. Asì, se trata de concebir la lectura como una pràctica sociocultural e intercultural que posibilite, en ùltima instancia, la transformaci3n de quien lee.

Para concluir, puede afirmarse que todos los modos de leer se desarrollan en contextos especìficos y diversos. La cuesti3n, entonces, està en c3mo integrar las demandas y realidades socioculturales y materiales de los j3venes estudiantes con aquello que se espera que aprendan, para establecer exigencias escolares que sean màs justas, significativas y acordes a sus posibilidades contextuales. Esto implica tambi3n cuestionar las formas tradicionales de evaluaci3n, repensar los prop3sitos de la lectura en el aula y reconocer que los saberes de los j3venes no son menores ni irrelevantes, sino distintos y situados, y que deben tener un lugar reconocido y valorado dentro del proceso educativo.

Promover una pedagogìa de la lectura construida desde el diàlogo intercultural y el reconocimiento de las trayectorias lectoras de los j3venes supone tambi3n abrir espacios para experimentar y resignificar los textos desde el propio lugar de enunciaci3n. La lectura, en este sentido, se convierte no solo en una herramienta para acceder al conocimiento, sino en una pràctica de afirmaci3n identitaria, de expresi3n subjetiva y de participaci3n crìtica en el mundo. Asì, enseàar a leer no serìa solo enseàar a decodificar, sino a habitar el texto y, desde ahì, el mundo que se comparte con otros.

AGRADECIMIENTOS

Nuestros agradecimientos a la Especialidad en Procesos Culturales Lecto-Escritores de la Facultad de Humanidades de la Universidad Aut3noma de Chiapas, programa de calidad adscrito al Consejo Nacional de Ciencia, Humanidades y Tecnologìa, ahora Secretarìa de Ciencia, Humanidades, Tecnologìa e Innovaci3n del Gobierno de M3xico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÀFICAS

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968). *La construcci3n social de la realidad: Un tratado en la sociologìa del conocimiento*. Amorrortu Editores.

https://books.google.com.ec/books/about/La_construcci%C3%B3n_social_de_la_realidad.html?id=BujeAAAACAAJ

Bronislaw, M. (1975). La cultura. En J. S. Kahn (Comp.), *El concepto de cultura: textos fundamentales*. (pp. 85-128). Anagrama.

https://books.google.com/books/about/El_Concepto_de_Cultura.html?id=wkpoQgAACAAJ

Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.

https://books.google.com/books/about/El_lector_literario.html?id=IRYzDQAAQBAJ

Chartier, R. (1992). *El mundo como representación: Estudios sobre historia cultural*. Gedisa Editorial.

https://books.google.com/books/about/El_mundo_como_representaci%C3%B3n.html?id=xjjxAAAAMAAJ

Cuestas, P., & Pates, G. (2023). La dimensión activa, social y emocional de la lectura: Un marco teórico-metodológico para el estudio de libros y lectores/as. *Amoxthli* (10).

<https://www.redalyc.org/journal/6157/615775531007>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana-UNESCO.

<https://hdl.handle.net/20.500.12799/1847>

Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.

https://books.google.com/books/about/Pedagog%C3%ADa_del_oprimido_y_Otras_Obras.html?id=DY8oAQAAIAAJ

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial.

<https://books.google.com/books?id=HelOz-uJnIwC>

Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu Editores.

https://books.google.com/books/about/La_constituci%C3%B3n_de_la_sociedad.html?id=vVmGzgEACAAJ

Gutiérrez, E. (2009). Leer digital: La lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Signo y Pensamiento*, 28(54), 144–163.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232009000100010&lng=en&tlng=es

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Ediciones Morata.

https://books.google.com/books/about/Producto_o_praxis_del_curriculum.html?id=fQu9AAAMAAJ

Hall, S. (2013). Identidad y representación. En E. Restrepo, V. Vich, & C. Walsh (Eds.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 345–395). Corporación Editora Nacional. <http://bdjc.iaa.unam.mx/items/show/139#lg=1&slide=0>

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Editorial Laertes.

Márquez, M., Moreno, J., & Rivas, J. (2020). Nos pensamos como docentes con Paulo Freire: Una experiencia de formación dialógica y autobiográfica. *Periferia*, 12(1), 207–229.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552164484010>

Mato, D. (2005). Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas.

ALCEU, 6(11), 120–138. https://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/Alceu_n11_Mato.pdf

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

https://books.google.com/books/about/Nuevos_acercamientos_a_los_j%C3%B3venes_y.ht
[ml?id=LI4EAAAAYAAJ](https://books.google.com/books/about/Nuevos_acercamientos_a_los_j%C3%B3venes_y.ht)

Riverón, G. (2016). La cultura digital en la sociedad moderna. *RITI Journal*, 4(8), 1–6.

<https://riti.es/index.php/riti/article/view/231>

Secretaría de Educación de Veracruz. (2014). *Ciencias de la Comunicación. Programa de Estudio*.

<https://www.sev.gob.mx/tebaev/files/2019/02/CIENCIAS-DE-LA-COMUNICACIoN.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*.

<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Ediciones Morata.

https://books.google.com/books/about/Investigaci%C3%B3n_y_desarrollo_del_curriculum.html?id=BUYNAQAAIAAJ

Viñao Frago, A. (2007). Modos de leer, maneras de pensar: Lecturas intensivas y extensivas. *Ethos Educativo*, 40, 47-70. <https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/40-47.pdf>

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores

Los autores participaron en el diseño y redacción del artículo, en la búsqueda y análisis de la información contenida en la bibliografía consultada.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional