

# **Desarrollo de la literacidad a través de la producción audiovisual**

## **Experiencias en dos preparatorias pertenecientes a la Universidad de Guadalajara**

**Salvador Rodríguez Núñez  
Juana Eugenia Silva Guerrero**

### **Introducción**

El presente ensayo, forma parte de una investigación-acción cuyo objetivo principal fue desarrollar las habilidades de lecto-escritura, redacción, comprensión lectora y argumentación, de manera individual o en conjunto en estudiantes de bachillerato, por lo que se llevó a cabo una intervención en dos preparatorias pertenecientes a la Universidad de Guadalajara durante el semestre de enero a julio de 2023 con la finalidad de fomentar el desarrollo de la literacidad a través del empleo de actividades audiovisuales en la materia de Análisis y argumento. Para ello, se trabajó con dos grupos de estudiantes, uno situado en un entorno urbano y otro en un entorno rural, elaborando cuatro actividades que pudieran ser realizadas con un teléfono celular de gama media con acceso a internet donde se analizó la percepción del alumnado respecto al interés por esta forma de trabajo. Así mismo, tras realizar observación participante de las clases de cuatro profesores que imparten la misma materia, nos encontramos con un estilo de trabajo considerado tradicional, por lo que se aborda la necesidad de reconocer el concepto de literacidad desde la parte de la docencia, como una opción para generar interés en la escritura creativa por parte del estudiantado.

## La necesidad de educar en la literacidad

El año 2020 marcó, en varios sentidos, la historia moderna de la humanidad. La pandemia del COVID-19 causó estragos de los que jamás nos podremos recuperar y, al mismo tiempo, hizo que la sociedad modificara la manera de llevar a cabo varias de sus actividades cotidianas. Uno de los rubros que mayormente fueron trastocados por este evento fue el educativo. La periodista Ariadna Ortega (2021), a un año de la pandemia, publicaba

Pruebas estandarizadas como PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y PLANEA ubicaban que entre el 52% y 54% de los estudiantes de 15 años se encontraba por debajo del mínimo esperable en aprendizajes, y para estos momentos se estima que ese porcentaje es de 75%.

Las organizaciones antes mencionadas, además de muchas otras, alertaron sobre un retraso estimado de tres años para recuperar, en lo educativo, el terreno perdido a causa de la pandemia. Para quienes nos dedicamos al área de la docencia, es común encontrarnos con grupos completos que presentan deficiencias en el aprendizaje, resultado del cierre de escuelas en este período de contingencia mundial. Sin embargo, los docentes que nos dedicamos al área de Lengua y Literatura, debíamos enfrentar una doble problemática, pues además del retroceso que implicó en lo académico la aparición del COVID-19, también debíamos de enfrentar la falta de interés del alumnado en el ejercicio de la lectura y, en consecuencia, la poca o nula práctica de la escritura “recreativa”, esa que se realiza fuera de los cánones académicos y, por lo tanto, no conlleva ninguna obligatoriedad, sino el mero deseo de comunicar.

La ausencia de una escritura lúdica en el alumnado no es fortuita, pues es también el reflejo de los pobres resultados de nuestro país en el gusto por la lectura recreativa. Por ejemplo, International Board on Books for Young people (IBBY), en la Encuesta Nacional sobre Consumo Digital y Lectura entre Jóvenes Mexicanos (2019), señala un gusto por la lectura del 85% en zonas urbanas y 63% en zonas rurales, destacando un principal gusto por la lectura de noticias y artículos con un porcentaje que va del 60% al poco más del 75%, frente a tan sólo un 25% de preferencia por textos literarios (pp. 6-9). Por otro lado, en entrevista con profesores y autoridades de la preparatorias 8 y la preparatoria regional de

Ameca, ambas escuelas pertenecientes a la Universidad de Guadalajara, las respuestas obtenidas coinciden en que el estudiantado lee bastante, pero no precisamente textos considerados literarios. De este modo, podemos ver que la mayoría de los estudiantes, aunque lean frecuentemente, su consumo no es de cuentos, poesía, obras de teatro, novelas o hasta cómics, sino de notas periodísticas, artículos o textos diversos a través de las redes sociales.

Aunado a esto, tenemos clases de literatura que repiten un sistema por demás arcaico provocando un “síndrome de Estocolmo en la formación del profesorado de ciencias sociales” (Triviño, 2018, p. 75), caracterizado por formar profesores que son educados con dos formatos: primero, la lección magistral y la proyección de obras desde un punto de vista técnico, y segundo, “según los preceptos de historiografía artística tradicional” (Triviño, 2018, p. 73); así los futuros profesores de literatura son educados desde una perspectiva donde la creatividad, el trabajo en equipo, la alteridad, la apreciación por el presente o la proyección hacia el futuro, el trabajo interdisciplinario, lo mediático, el uso de otros formatos y el empleo de nuevas tecnologías quedan fuera.

Autores como Cazden y colaboradores (1996) sostienen que la diversidad lingüística y los canales comunicativos se transforman constantemente, por lo que es necesario también, una modificación en los formatos de enseñanza que permitan al estudiantado integrarse a su entorno a partir del lenguaje y, al mismo tiempo, tenga una función para su trabajo. De esta manera, conforman el llamado New London Group, donde, a partir de una perspectiva académica, proponen nuevos formatos de trabajo que exploren la aplicación del estudio del lenguaje en un contexto más cercano a la realidad del estudiantado.

Del mismo modo, en un intento por definir distintas prácticas comunicativas donde se integra la literatura con diversas actividades interdisciplinarias y que al mismo tiempo sitúe al lector en una postura de crítico y creador, surge un término *literacidad*, el cual ha ido adquiriendo auge y resonancia durante la última década, a tal grado de ser integrado a la Ley General de Educación (2019), aunque sin precisar sus características ni quedar muy claro para las autoridades y tampoco para los profesores; pues en el caso de los entrevistados en ambas preparatorias, ninguno pudo definir con claridad o ejemplos, dicho término.

Primeramente, debemos señalar que existe un abismo entre el concepto de “alfabetización”, refiriéndose solamente a la habilidad para leer y escribir, y lo que es la *literacidad*, un término más complejo sobre el que vale la pena precisar, pues muchas veces suelen ser confundidos o mezclados. Cassany (s.f.) refiere que la *literacidad*

abarca el manejo de los códigos escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados a las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc. (p. 1)

Por otro lado, Londoño (2015) menciona que “es una serie de competencias que están en constante evolución y construcción, dependientes del contexto y de la situación, que según los niveles, les permitirá ser lectores críticos” (p. 217). A su vez, Riquelme y Quintero (2017) señalan una relación del término *literacidad* con la alfabetización pero añaden que también es un “continuo de habilidades conocimientos, conductas y actitudes completamente relacionadas e interconectadas, en distintos dominios de la vida social” (p. 102). Así que, si pudiéramos intentar definir este concepto, podríamos decir que la *literacidad* “implica un conjunto de procesos, cuya finalidad es no solamente dominar las habilidades de lectura y escritura, sino también, la de formar ciudadanos críticos, capaces de proponer ideas propias y transformar su entorno desde sus habilidades individuales, a partir de un trabajo colaborativo, adoptando una visión ética y consciente” (Rodríguez, 2024).

Al ser esta una “era audiovisual” (Echazarreta, 1996, p. 114), donde la gente pasa gran parte del día frente a una pantalla, surge el interés por desarrollar este conjunto de habilidades relacionadas (mas no reducidas) al mundo de lo literario, es decir, con la intención de desarrollar la *literacidad* en alumnos de preparatoria. Autores como Ambrós y Breu (2014), Echazarreta (2016), Triviño (2018), entre otros, resaltan la importancia de educar audiovisualmente, tanto al profesorado como a los alumnos. Por este motivo, se fraguó un proyecto para conocer la percepción de los estudiantes respecto al empleo de actividades audiovisuales, como una manera de ser evaluados en la materia de Análisis y Argumento.

## Desarrollando la literacidad

En la búsqueda de tener un parámetro más amplio, el proyecto fue aplicado en dos entornos diversos: un entorno urbano y un entorno rural, donde, con el apoyo de autoridades de la Preparatoria No. 8 y la Preparatoria regional de Ameca, se facilitaron permisos y gestiones para realizar una intervención durante un semestre en la materia de Análisis y Argumento. En ambas preparatorias se trabajó con dos grupos; un grupo fue intervenido y otro funcionó como referente. La dinámica fue la siguiente: los profesores trabajaron de manera ordinaria, dieron clases según su planeación, realizaron la evaluación conforme a sus programas, con la excepción de que, en el caso de los grupos intervenidos, se sustituyó el 20% de su evaluación final por 4 actividades a las que le otorgaron el mismo valor (5% cada una); además, también recibieron un aproximado de 25 minutos semanales de asesoría presencial y asesorías semanales de forma virtual, ya que tuvieron un mínimo de 3 semanas para realizar cada actividad. Estas cuatro actividades parten de un modelo post-construccionista enactivo (Begg, 2002; Ross, 2013) y fueron diseñadas tomando en cuenta algunos ejemplos sobre la *didáctica de la literacidad* ofrecidas por Tello, Calero y López (2020), González-Rodríguez y Londoño-Vázquez (2019), Quesada (2021), y Orozco y Pérez (2021).

En este sentido, se buscó que el alumnado trabajara de forma colaborativa, por lo que las actividades fueron pensadas y diseñadas para ser elaboradas en equipos de hasta cuatro integrantes –aunque hubo quienes, por cuestiones de tiempo, las realizaron de manera individual–. La mayoría empleó un teléfono celular de gama media como principal herramienta tecnológica, pero hubo algunos que utilizaron computadora para editar. Los estudiantes crearon un guión o borrador previo, según el caso, que diseñaron conforme a las instrucciones y ejemplos que pudieron consultar en el material que se les compartió por Classroom, donde ya se encontraban inscritos. Además, se incluyó una rúbrica con cinco parámetros a evaluar en cada entrega. Tanto las actividades como las rúbricas fueron revisadas por cuatro profesores que imparten la materia de Análisis y Argumento. En cada una de las cuatro actividades, se llenó una tabla de logros esperados como la siguiente:

Tabla 1. Logros esperados

Logros esperados	
Conocimientos (Knowledge)	Conceptos de la materia de “Análisis y argumento”
Habilidades (Abilities)	Trabajo colaborativo, empleo de herramientas tecnológicas, crítica y creación de argumentos originales.
Actitudes (Attitudes)	Escucha. Investigación. Contemplación. Transformación. Creación.
Valores (Values)	Participación. Colaboración. Integración. Reconocimiento

Fuente: Elaboración propia.

La primera actividad consistió en realizar un tipo de Periódico-Mural-Virtual, donde, por medio de un *podcast*, se hizo alusión a una efeméride, utilizando un tipo de texto, según su forma discursiva (descriptivo, narrativo, expositivo o argumentativo) como guía; los alumnos eligieron la efeméride y el tipo de texto que mejor se adecuaba al tipo de *podcast* que ellos deseaban elaborar. Como ejemplo, tenemos tres *podcasts* enfocados al 14 de febrero con distintas temáticas; uno daba recomendaciones de actividades para hacer con tu pareja o amigos en la ciudad de Guadalajara el día de San Valentín, otro trataba sobre una leyenda referente al origen de la celebración y uno más nos invitaba a reflexionar sobre la importancia, para la salud mental, de celebrar en esa fecha. Para realizar esta actividad, aparte de los tutoriales que se les proporcionó, los alumnos manifestaron que tuvieron que investigar sobre la escritura de guiones de audio, escuchar ejemplos de otros *podcasts* que les sirvieran de guía y, en algunos casos, aprender sobre la edición de audio por computadora.

En la segunda actividad, se realizó una campaña de concientización donde los alumnos pusieron en práctica el tema de las funciones del lenguaje de Roman Jakobson, esto a través de la búsqueda de símbolos en la imagen y la construcción de frases originales. Para ello, tenían que elegir un tema de seis opciones, pensando en que formarían parte de su contexto, las opciones que se les dieron fueron:

1. Combate a las adicciones (tabaquismo, consumo de drogas, ludopatía, etc.).

2. Uso de métodos anticonceptivos y sexualidad responsable.
3. Plagio académico.
4. Acoso escolar (*bullying*).
5. Mantenimiento y uso correcto del mobiliario/instalaciones.

Es importante mencionar, que entre los temas que mayormente fueron elegidos por el estudiantado están el número cuatro, el dos y el uno, respectivamente. Para esta actividad, después de haber elegido el tema, elaboraron una frase breve empleando conscientemente las funciones del lenguaje. Así, hubo quienes emplearon la función metalingüística, por lo que en su cartel se definía el concepto de adicción, acompañado de imágenes que representaban el concepto, pero también hubo quienes emplearon la función apelativa, la referencial y la poética, donde, con ilustraciones originales, en su mayoría hechas a mano, se acompañaban las frases elegidas. Antes de realizar la entrega final, elaboraron un bosquejo que sirvió para recibir retroalimentación sobre cómo lograr un mayor impacto visual empleando lo simbólico.

En la tercera actividad, los alumnos diseñaron un cómic donde pusieron en práctica tres subtemas del curso (la estructura del texto, recursos poéticos en el texto y elementos de la narración), elaborando una historia de su propia autoría. Para esta actividad, los alumnos comenzaron escribiendo un cuento breve con un tema libre siguiendo las indicaciones y ejemplos que se les proporcionaron en la plataforma; en los casos donde los alumnos ya tenían algo escrito previamente, recibieron asesoría para mejorar sus textos y, en equipo, seleccionaron las historias que les parecieron más interesantes para ser ilustrados en el formato de cómic. Los entrevistados que realizaron la actividad en equipo, comentaron que dividieron el trabajo según sus habilidades; de esta manera, los que tenían facilidad de redacción fungieron como autores, los que tenían habilidades para dibujar hicieron de ilustradores, mientras que el resto participó coloreando. A pesar de que esta actividad es la menos novedosa de todas y que más problemas les ocasionó, resultó la de mayor interés dentro del alumnado, según sus testimonios. Uno de los principales obstáculos que manifestaron los estudiantes sobre realizar el cómic, fue el “ponerse de acuerdo sobre la historia”; sin embargo, tres jóvenes entrevistados mencionaron que les agradó porque les gustaba o “relajaba” dibujar, además

de que estaban más familiarizados con este tipo de actividad, pues ya habían realizado cómics anteriormente.

La última actividad consistió en realizar un TikTok, donde los estudiantes debían desarrollar un argumento aplicando el Modelo de Toulmin. Para ello, cada equipo comenzó seleccionando un tema de su agrado y formulando una premisa; después, investigaron en fuentes confiables información a favor y en contra que pudiera ayudar a nutrir dicha premisa. Tras haber clasificado la información, procedieron al desarrollo del argumento de manera escrita para su revisión. Se solicitó al alumnado que abarcara temas de cultura, geografía, política, biología o de sus propios intereses. Tras haber sido aprobado el argumento, las y los alumnos lo grabaron en un TikTok, acompañándolo de imágenes alusivas al tema en cuestión.

Por otro lado, es importante mencionar que las cuatro actividades comparten como características que:

- a) Pudieron realizarse de manera individual o colaborativa.
- b) Fueron proyectos guiados y multimodales.
- c) Contextualizaron conceptos en la realidad del estudiante.
- d) El aprendizaje no dependió de un solo elemento (herramienta, profesor o alumno), sino de su interacción.
- e) La creatividad jugó un papel importante en el desarrollo de cada actividad.
- f) Se buscó la transversalidad y la multiculturalidad.
- g) Las actividades permitieron el trabajo asíncrono.
- h) No hubo lecturas obligadas, ni memorización de conceptos como parte de la evaluación, aunque sí realizaron trabajo de investigación y resolución de problemas.
- i) Se pudieron adaptar a los planes de estudios.
- j) La probidad académica estuvo menos comprometida.

## **Contrastes escolares**

Jalisco es un estado que representa en gran medida la figura del arquetipo mexicano; cuna del mariachi y el tequila, emblema de gastronomía, cultura y folklore, para quien visita el área metropolitana de Guadalajara

y sus municipios aledaños, resulta sorprendente percibir esa combinación entre tradición y modernidad, entre lo colonial y lo vanguardista. Es también, la tercera entidad con mayor población en nuestro país (INEGI, 2020), donde convergen gran variedad de lenguas y grupos indígenas, entre los que se encuentran huicholes, huastecos, mayas, mazahuas, mixtecos, nahuas, otomíes, purépechas, zapotecos y triquis, entre otros; representando apenas el 1% de la población del estado.

Estos contrastes sirven para tener a Jalisco como un referente de la realidad nacional. Por un lado, tenemos la preparatoria No. 8, ubicada en la zona metropolitana de Guadalajara, en el municipio de Zapopan, sobre el periférico norte, cerca de la zona de escuelas; esta preparatoria se encuentra en una zona conurbada por lo que tiene acceso a diversos medios de transporte. Mantiene una matrícula anual aproximada de 3000 estudiantes aunque la deserción, por motivos muy diversos, es uno de los principales problemas a los que se enfrenta en cada período. Durante la intervención, la plantilla docente en esta preparatoria para el área de Lengua y Literatura estaba conformada por 16 profesores, 15 de ellos tenían formación en Letras y otro más en Filosofía, además, todos contaban con al menos un posgrado. En dicho semestre, hubo 12 grupos de tercero, seis en el turno matutino y otro tanto en el vespertino. En promedio, cada grupo tenía de 35 a 40 alumnos. La población de alumnos es muy variada, aunque predomina la clase económica media.

Por otro lado, en la preparatoria regional de Ameca, nos encontramos con un entorno rural que presenta bastantes carencias en comparación con su contraparte de Zapopan, comenzando por la ubicación, ya que, a pesar de que se encuentra en una cabecera municipal, en Ameca no hay grandes centros comerciales ni distintas rutas de transporte cercanas a la escuela. Casi la mitad del estudiantado proviene de los 50 municipios aledaños, ya que, además del CONALEP, no hay otra preparatoria en la región. Aunque la población también es variada, predomina la clase media baja. El ingreso anual en esta preparatoria es de aproximadamente 1200 alumnos. La plantilla docente para el área de Lengua y Literatura está conformada por dos profesoras, ninguna de ellas tiene estudios o especialidad en el área aunque cuentan con capacitaciones para impartir la materia. Durante el semestre en que se llevó a cabo la intervención solamente había un grupo de tercer grado, con una asistencia en promedio de 34 alumnos. Además de estas diferencias en ambas instituciones,

debemos sumar que en el municipio de Ameca solamente hay un proveedor de internet, por lo que la intermitencia y los fallos son una constante para todos los habitantes de la comunidad.

De esta manera, podemos percibir que ambas escuelas, aunque muy distintas entre sí, reflejan la situación de la mayoría de preparatorias públicas en nuestro país; desde aquellas que buscan ser un referente de calidad educativa en las grandes urbes, como las que son un pilar de la comunidad, cuyas necesidades suelen exceder la oferta disponible. Con la finalidad de encontrar un punto de convergencia en ambos contextos y atendiendo a los objetivos del proyecto, se trabajó con cuatro ejes temáticos tanto para los parámetros de observación como para las entrevistas, estos parámetros se dividen en:

- Percepción/actitud frente a la lectura y la escritura de autoridades, docentes y alumnado.
- Empleo y recursos tecnológicos dentro y fuera del aula por parte de los profesores y alumnado.
- Pensamiento crítico, trabajo colaborativo y creatividad
- Opinión y/o preferencia de actividades para trabajar en la materia de Análisis y Argumento.

## **La lucha contra el síndrome de Estocolmo**

Convertirse en un observador de la práctica docente de otros es, al fin, también observar la propia práctica, tanto en las actitudes que motivan a ser imitadas, como de los vicios que se deben dejar atrás porque entorpecen el proceso de aprendizaje en un aula. Si queremos que el alumnado pase de la mera alfabetización al desarrollo de la literacidad, debemos de fomentar prácticas que le impliquen ser críticos, auténticos, que pongan a prueba sus habilidades y rechazar aquellas que sean repetitivas, tediosas o que subestimen al estudiante.

Tomemos como ejemplo el trabajo en las aulas. Aunque en ambos entornos las condiciones difirieron mucho, las sesiones de los docentes fue similar; tanto en la Preparatoria No. 8 como en la regional de Ameca, la principal herramienta de trabajo empleada fue el libro de *Análisis y Argumento* (Valdez, 2021). Así, los profesores comenzaban su sesión

pasando lista, continuaban revisando, en conjunto con el alumnado, el tema correspondiente a esa semana y la sesión cerraba con una actividad que podía ser hecha en clase o quedarse como tarea, la cual se revisaba en el mismo libro, es decir, siempre en un formato de texto; sin embargo, todos los alumnos entrevistados mencionaron que les agradaba emplear otros formatos porque lo consideraban como “salir de lo rutinario” pues las sesiones muchas veces les parecían repetitivas o tediosas.

Por otro lado, durante el período de intervención, en ambos entornos, los docentes de cada grupo emplearon la plataforma virtual de Classroom solamente en dos ocasiones, ya fuera para publicar anuncios o recibir trabajos, sin nutrir el contenido o dar seguimiento alguno a los estudiantes respecto a sus entregas. Los docentes y autoridades mencionaron que los alumnos no tenían interés en revisar la plataforma, mientras que estos mencionaron que eran pocos los profesores que la usaban, pero había otra materia en la que lo utilizaban con frecuencia. Esto produjo una sensación de que el período de confinamiento y trabajo virtual, obligado por la pandemia, había quedado atrás y con toda la intención de ser olvidado, mientras que las prácticas que los docentes se vieron obligados a improvisar, parecieron no haber dejado algo rescatable para ser empleado en su regreso a las aulas.

Respecto a los estudiantes que participaron en la intervención, estos manifestaron que consultaron con frecuencia el material, la rúbrica y las indicaciones para realizar las actividades, además de investigar por su propia cuenta en otras fuentes a pesar de sus limitaciones tecnológicas. También, escribieron dudas y recibieron respuesta en la plataforma semanalmente, atendieron las correcciones hechas a los borradores entregados y compartieron sus proyectos con el resto del grupo.

En cuanto a sus entregas, la ventaja de trabajar proyectos cortos con entregas diferidas, los animó a participar y ponerse al corriente cuando no pudieron asistir a clase, puesto que quienes no pudieron organizarse con algún equipo, trabajaron a su ritmo, demostrando muchas de sus habilidades que incluyen el dibujo, el diseño, la edición, la locución, entre otras.<sup>1</sup>

Aún así, nos encontramos con pequeñas discrepancias entre ambos entornos: hubo una mayor participación y más retroalimentación de los trabajos en el municipio de Ameca, esto producto principalmente

---

<sup>1</sup> En el anexo se incluyen algunos ejemplos de las entregas realizadas.

a la facilidad de realizar un trabajo en equipo en una comunidad más pequeña donde los problemas de organización no desembocaron en deserción como sucedió en la Preparatoria No. 8.

## Reflexiones finales

Buscar que las y los estudiantes tengan un mayor interés en la literatura es pensar en el acercamiento que tienen hacia los textos, sobre todo, cuando hay un desconocimiento hacia prácticas como la *literacidad*; el propio desconocimiento del concepto hace necesario repensar las prácticas docentes, donde se enfatiza la preparación para las pruebas como la de College Board, cuyos reactivos evalúan habilidades de redacción, ortografía y reconocimiento de ciertos textos, dejando por fuera la parte expresiva. Así, nos cuestionamos si se adquiere un conocimiento según los preceptos de Zapata (2015), quien menciona que así se “permite añadir significado al conocimiento”, “permite atribuir valor al conocimiento”, “permite hacer operativo al conocimiento en contextos diferentes al que fue adquirido” y “el conocimiento puede ser representado y transmitido” (p. 5).

En este sentido, estas actividades, además de hacer uso de la representación simbólica (Bruner, 1986), permitieron una libertad para contextualizar y adaptar los conceptos vistos durante el curso, agregando un significado propio a sus trabajos; valorando su propiedad intelectual, contextualizando según sus intenciones, a sabiendas que sería compartido y valorado por sus compañeros (representado y transmitido). Además, el trabajo en equipo, permitió que pusieran en práctica sus habilidades, algo tan necesario para adquirir el conocimiento según los preceptos de Vygotsky (1931) y Meyer (1992).

Por otro lado, las actividades por sí mismas son irrelevantes si no existe un acompañamiento por parte del profesor, quien debe de salir de su rol de historiador-curador de obras clásicas o corrector de estilo, para tener más un rol de promotor-productor de arte, que encuentre un punto de convergencia entre los objetivos de aprendizaje del curso y las habilidades expresivas de cada alumno, sirviendo esto también para verlo como una opción para combatir la deserción escolar. De nada sirve tener una planta docente con profesores que ostentan un sinnúmero de posgrados, si estos no hacen sentir escuchados a sus pupilos.

De esta manera, podemos sacar varias conclusiones. La primera es que, para mejorar las habilidades de lecto-escritura, comprensión lectora y argumentación, debemos de conocer su relación con el término de “literacidad” en el entendido de que para realizar esta última, se deben de poseer las habilidades antes mencionadas y, donde convergen también, habilidades críticas y creativas. La segunda es que, la literacidad puede valerse de distintos formatos para ser expresada, entre ellos los audiovisuales, ya que en ambos se realizan actividades como la lectoescritura, la investigación, la lectura crítica, la contextualización, la expresión creativa, entre otras. Así, si la materia de Análisis y Argumento propone que los alumnos sean capaces de dominar los elementos que conforman el *discurso* (Bordeau, 1990) y las formas de recepción predominantes han demostrado una adaptabilidad a lo audiovisual, es lógico y necesario proponer que la enseñanza sobre su producción sea también en formatos donde la imagen, el video y el audio tengan el mismo peso que lo textual.

## Referencias

- Altamirano López, F. (2013). El contagio de la literatura. Otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dilogía*, 227-244
- Ambròs, A. y Breu, R. (2014). Educar la mirada para la alfabetización múltiple. *Revista UCA*. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Araya-Véliz, C., Arístegui, R. y Fossa, P. (2017). Pasos hacia una enacción relacional. Aporte, ambigüedades y limitaciones del concepto embodied mind en Francisco Varela: un análisis metateórico. *Mindfulness & Compassion*, 41-46
- Cassany, D. (s. f). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multileteracidad, internet y criticidad. *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Chile. Universidad de Concepción*, 1-10. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cassany, D. y Castella, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Revista Perspectiva*, 353-374. [https://www.researchgate.net/publication/274669263\\_Aproximacion\\_a\\_la\\_literacidad\\_critica](https://www.researchgate.net/publication/274669263_Aproximacion_a_la_literacidad_critica)

- Cáseres, Z. y Munévar, O. (2017). Evolución de las teorías cognitivas y su aporte a la educación. *Revista Actividad Física y Desarrollo Humano*, 1-13. <https://ojs.unipamplona.edu.co/index.php/afdh/article/view/1635/1728>
- Coleman, H. (2021). ¿Cómo la pandemia del COVID-19 cambió la industria de la educación para siempre? Instituto para el Futuro de la Educación, Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edubits-blog/la-pandemia-cambio-la-industria-de-la-educacion-para-siempre>
- Di Paolo, E. (2016). Enactivismo. En C. E. Vanney, I. Silva y J. F. Franck (eds.), *Diccionario Interdisciplinar Austral*. <http://dia.austral.edu.ar/Enactivismo>
- Echazarreta Soler, C. (1996). La didáctica audiovisual, una didáctica interdisciplinar. *Comunicar*, 114-119
- Frigola, C. (2018). Pensando con el cuerpo: the embodied mind. El origen somato-sensorial de la identificación proyectiva. *Temas de Psicoanálisis*. <https://www.temasdepsicoanalisis.org/wp-content/uploads/2018/06/Carles-Frigola.-Pensando-con-el-cuerpo.-The-embodied-mind.pdf>
- González, M. C. y Londoño-Vásquez, D. A. (2019). Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una Institución Educativa de Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 253-268. [https://www.researchgate.net/publication/330815543\\_Estrategias\\_pedagogicas\\_de\\_literacidad\\_experiencia\\_significativa\\_en\\_una\\_Institucion\\_Educativa\\_de\\_Boyaca](https://www.researchgate.net/publication/330815543_Estrategias_pedagogicas_de_literacidad_experiencia_significativa_en_una_Institucion_Educativa_de_Boyaca)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Diversidad en Jalisco*. <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/jal/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=14>
- Gobierno de Jalisco (2023). *Municipio de Guadalajara*. <https://www.jalisco.gob.mx/es/jalisco/municipios/guadalajara>
- Gobierno de Jalisco (2023). *Municipio de Ameca*. <https://www.jalisco.gob.mx/es/jalisco/municipios/ameca>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022). Banco de indicadores. <https://www.inegi.org.mx/app/indicadores/?t=15&ag=00#D15#D6200240391>
- International Board on Books for Young People, México (2022). *Segunda Encuesta Nacional sobre Consumo Digital y Lectura*. <https://www.>

- ibbymexico.org.mx/wp-content/uploads/2019/12/present-definitiva-Ejecutivo-LECTURA1901.pdf
- Ley General de Educación (30 de septiembre de 2019). Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Londoño, D. A. (2014). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. *Revista Anagramas*, 197-220. <http://www.scielo.org.co/pdf/angr/v13n26/v13n26a11.pdf>
- Marín, J. G. (2019). Enseñanza de la literacidad en secundaria desde la percepción de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2598/4484>
- Medina, S. y Suárez, P. (2021). Trabajar la didáctica de las ciencias sociales. Una propuesta de literacidad visual con el alumnado universitario. *Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: la mirada de las Ciencias Sociales*, 2076-2091. <https://www.dykinson.com/libros/muros-de-discriminacion-y-exclusion-en-la-construccion-de-identidades-la-mirada-de-las-ciencias-sociales/9788413775647/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. *Resultados PISA*. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/mexico-519eaf88#chapter-d1e11>
- Ortega, A. (2021). La pandemia provocó retroceso de 3 años en educación, advierte Mexicanos Primero, Expansión. <https://politica.expansion.mx/mexico/2021/05/26/la-pandemia-provoco-retroceso-de-3-anos-en-educacion-advierte-mexicanos-primero>
- Orozco, M. T. y Pérez, L. A. (2021). El triángulo “L” en México: Lectura, Literatura y Literacidad. *Revista Sinéctica*. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1176>
- Población Total en Jalisco (2020). Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/habitantes.aspx>
- Quezada, R. M. (2021). Presencia inadvertida de la literacidad crítica en México: ocho casos para tomarse en cuenta. *Revista Sinéctica*. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1164>
- Riquelme, A. y Quintero, J. (2017). La literacidad, consideraciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Revista Reflexiones*, 93-105. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72954786007>

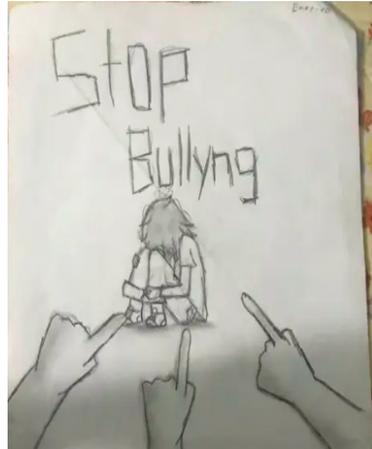
- Rodríguez, G. y Cortés, J. A. (2021). Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y escritura en adolescentes. *Revista Sinéctica*. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1156>
- Rodríguez, S. (2024). Desarrollo de la Literacidad a partir de la Producción Audiovisual. Universidad de Guadalajara.
- Roig-Vila, R. (Ed.) (2016). Tecnologías, innovación e investigación en los procesos de la enseñanza aprendizaje. *Octaedro*.
- Romo, C. (2021). Literacidad a partir de realidades integradoras. *Revista Sinéctica*. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1183>
- Rossi, P. G. (2013). Post-constructivismo, lenguajes y ambientes de aprendizaje. Del estudio de los media e hipertextos, a la WEB 2.0, el diseño instruccional, el post-constructivismo y la enacción. *Revista Fuentes*, 17-42
- Tello, N., Callero, A. I. y López, A. M. (2020). Metodologías para reforzar la literacidad y el respeto por los libros. *Tercio Creciente*. <https://digi-bug.ugr.es/bitstream/handle/10481/66258/5754-Texto%20del%20art%3%adculo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Triviño, L. (2018). Principios Metodológicos de la Multimodalidad para la formación del profesorado de Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 71-86. <https://mascvux.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/view/2531-0968.03.71>
- Vaja, B. (2014). *La importancia de los relatos en los contextos educativos. Reflexiones desde los aportes de Bruner*. [https://www.ehu.eus/ikastorrratza/12\\_alea/Bruner.pdf](https://www.ehu.eus/ikastorrratza/12_alea/Bruner.pdf)
- Zapata-Ros, M. (2015). *Teorías y modelos sobre aprendizajes en entornos conectados y ubicuos. Bases para un modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectismo”*. Universidad de Alcalá.

Anexo

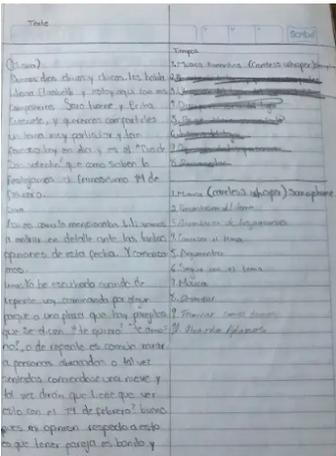
Ejemplo del cómic narrativo



Ejemplo de la campaña de publicidad



Ejemplo de guion para Podcast



Ejemplo TikTok de Argumentación

