

## Formación continua de docentes de Media Superior en el área de lectoescritura. Una revisión sistemática

Reading and Writing Continuous Teaching Training for High School Teachers. A systematic review

Formação contínua de professores do Ensino Médio na área de alfabetização. Uma revisão sistemática

Andrea Padilla Contreras  
Universidad Autónoma de Yucatán  
Mérida, Yucatán  
[andipa\\_hi@outlook.com](mailto:andipa_hi@outlook.com)

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2816-1562>

Eloísa Alcocer Vázquez  
Universidad Autónoma de Yucatán  
Mérida, Yucatán  
[ealcocer13@gmail.com](mailto:ealcocer13@gmail.com)

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3271-4465>

Recibido – Received – Recebido: 08/05/22 Corregido – Revised – Revisado: 19/08/22 Aceptado – Accepted – Aprovado: 29/09/22

DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v25i38.4206>

URL: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/4206>

**Resumen:** Las prácticas letradas están en constante transformación en la era digital. Por lo tanto, los docentes requieren de constante actualización para responder a nuevos retos y escenarios al enseñar y convivir con una competencia básica y transversal como es la lectoescritura. Este trabajo presenta una revisión sistemática que analiza el estado de investigación en los últimos once años (2010-2021) en Iberoamérica y Norteamérica en cuestión a la formación docente en lectoescritura en el nivel de Educación Media Superior (EMS). Se siguió el protocolo PRISMA y se establecieron criterios de inclusión y exclusión, así como se hizo una búsqueda en bases de datos tanto cerradas como abiertas tales como ERIC, Academic Search, Dialnet, entre otras. Los resultados demuestran que entre las necesidades de formación de los docentes de EMS se encuentra un énfasis en el desarrollo de competencias docentes genéricas como lo es la habilidad comunicativa y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). En los cursos de formación, sobresale el uso de la promoción de la lectura personal como un acto de autorreflexión y construcción de identidades lectoras; con igual importancia se detectaron los espacios de diálogo para promover trabajo colaborativo entre docentes que supere una visión individualista en la docencia. Se concluye que es importante considerar en el área de formación las plataformas emergentes y los nuevos formatos de las prácticas de lectura y escritura propias del siglo XXI para integrarlas dentro del ámbito de la escuela y motivar el desarrollo de esta competencia en el nivel de EMS.

**Palabras claves:** formación de docentes, lectura, escritura, adolescencia, enseñanza secundaria (2.º nivel).

**Abstract:** Literacy practices are constantly changing in the digital era. This paper presents a systematic review that analyzes the state of research in the last eleven years (2010-2021) in Latin America and North America regarding teacher training in literacy at a Higher Secondary Education (HSE) level. The PRISMA protocol was followed, and inclusion and exclusion criteria were established, along with research in both closed and open databases such as ERIC, Academic Search, Dialnet, among others. Results show that among the training needs of HSE teachers, there should be an emphasis on developing generic teaching skills such as communication skills and the use of Information and Communication Technologies (ICT). In training courses, promoting personal reading stands out as an act of self-reflection and for building reading identities; with equal importance, spaces for dialogue were detected to promote collaborative work between teachers that overcomes an individualistic vision in teaching. It is concluded that it is essential to consider in the area of training the emerging platforms and the new formats of the reading and writing practices of the 21st century to integrate them within the scope of the school and motivate the development of this competence at the HSE level.

**Keywords:** teacher training, reading, writing, adolescence, secondary education (2nd level).

**Resumo:** As práticas de alfabetização estão em constante transformação na era digital. Portanto, os professores exigem constante atualização a fim de responder a novos desafios e cenários ao ensinar e viver com uma competência básica e transversal, como é a alfabetização. Este documento apresenta uma revisão sistemática que analisa o estado da pesquisa nos últimos onze anos (2010-2021) na Ibero-América e América do Norte sobre a formação de professores em alfabetização no nível do Educação Média Superior (EMS). O protocolo PRISMA foi seguido e critérios de inclusão e exclusão foram estabelecidos, assim como uma busca em bancos de dados fechados e abertos, tais como ERIC, Academic Search, Dialnet, entre outros. Os resultados mostram que entre as necessidades de formação dos professores de EMS, há uma ênfase no desenvolvimento de competências pedagógicas genéricas, tais como habilidades de comunicação e o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Nos cursos de formação, se destaca o uso da promoção da leitura pessoal como um ato de autorreflexão e construção de identidades de leitura; igualmente importantes são os espaços de diálogo para promover o trabalho colaborativo entre professores para superar uma visão individualista do ensino. Conclui-se que é importante considerar na área de formação as plataformas emergentes e novos formatos de práticas de leitura e escrita típicas do século XXI, a fim de integrá-las ao ambiente escolar e motivar o desenvolvimento desta competência no nível do SEM.

**Palavras-chave:** formação de professores, leitura, escrita, adolescência, educação secundária (2º nível).

## INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos principales de la educación, más allá de la adquisición de conocimientos específicos, es construir una sociedad inclusiva libre de discriminación. En este mismo sentido, la alfabetización es un impulso del desarrollo sostenible, la cual da pie a un aumento de la participación activa de las personas en el mercado laboral, mejora la salud y la alimentación, reduce la pobreza y aumenta las posibilidades de desarrollo en la vida de los individuos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). Entonces, leer y escribir son herramientas esenciales para el desenvolvimiento social del individuo y su desarrollo como un actor social (Lluch, 2010).

El lenguaje se convierte en un aspecto que le da voz al sujeto para participar en la vida en comunidad. Por esta razón, las competencias de la lectoescritura a lo largo de la vida son un derecho universal para el desarrollo individual e integral de la persona (UNESCO, 2021). El dejar de lado la lectoescritura implicaría un rezago social, educativo y cultural en el individuo. La competencia de lectoescritura es más que una herramienta comunicativa o cognitiva, porque posee una visión constitutiva del lenguaje, la cual provee al individuo el ser un actor social que participa cívica y éticamente en su entorno (Freedman y Ball, 2004). Al reconocer la dimensión social de esta competencia, se vuelve sustancial también identificar que las prácticas letradas están en constante cambio y transformación; lo que implica una reestructuración continua en la construcción del aprendizaje de la lectoescritura dentro de la escuela.

Son bastas las investigaciones que muestran los cambios instaurados por los jóvenes y los adolescentes en su interacción con la lectura y las redes sociales (Boardman *et al.*, 2008; Laco *et al.*, 2010; Sala *et al.*, 2020). El internet se posiciona como un nuevo intermediario en el acto de lectura, sobretudo para los adolescentes y jóvenes (Lluch 2010), e invita a nuevas competencias donde el sujeto lector se desarrolla como productor de sentido (García Canclini, 2012). Algunos ejemplos son la escritura en la red social Wattpad (Falguera García y Selfa Sastre, 2021) o la creación de *booktubers* para compartir y difundir lo que se lee desde una perspectiva propia (Tomasena, 2021; Paladines Paredes y Aliagas, 2020), entre otros. No obstante, es escasa la información sobre cómo el docente ha incorporado en su práctica educativa nuevas formas de relación con el acto de lectura y escritura, así como las necesidades que enfrentan y las áreas de formación que estas requieren.

El rol del docente es clave en el fomento y en el desarrollo de la competencia lectora; para Munita (2020) se constituye como la guía o el mediador de este proceso en el aula. Quesada-Mejía y Hernández-Zamora (2020) añaden a este apunte que ninguna estrategia, por buena que sea, llega de manera aislada al aula; el docente es el sujeto que planea, implementa y evalúa estrategias innovadoras para que los alumnos

alcancen experiencias de aprendizaje. De aquí parte la importancia de la formación continua, ya que esta proporciona herramientas al profesorado para enfrentar nuevos retos en el campo educativo.

De acuerdo con Imbernón (2007), ser un profesional en la docencia implica emplear una serie de habilidades y capacidades que darán la posibilidad de ser competentes en el campo de trabajo; no obstante, estas requieren de actualización constante para responder a escenarios cambiantes. Por lo tanto, para alcanzar una profesionalización deseada, en términos de Añorga (2020), se requiere una formación continua, es decir, espacios de actualización, complementación y reorientación de la práctica docente de manera continua. El desarrollo profesional docente se considera como un proceso amplio que incluye experiencias y oportunidades planeadas sistemáticamente para promover el crecimiento y desarrollo en la profesión (Villegas-Reimers, 2003). Si bien estas acciones involucran la motivación individual de los docentes, es también cierto que la responsabilidad debe ser asumida como parte de un plan institucional (Carlino, 2005); es decir, corresponde a las instituciones educativas la disposición de recursos para la formación docente continua, al igual que ofrecer los reconocimientos o estímulos correspondientes.

En el área de lectoescritura, Alfageme-González y Nieto Cano (2017) exponen que la formación del docente ha tenido un enfoque técnico, tradicionalista e individualista, en donde el rol del maestro figura como ente autoritario, así como el marcado énfasis en el enfoque lingüístico dejando de lado la dimensión social. De igual manera, Nava-Gómez y Reynoso-Jaime (2015) explican que algunos docentes se ubican en la defensa de su formación, la cual está centrada en la enseñanza y obediencia, en donde el profesor es el poseedor del conocimiento que tiene el deber de transmitirlo a sus estudiantes. Por esta razón, la formación continua docente en el ámbito de la lectoescritura requiere un cambio de paradigma en tanto la dimensión social de la lectura, con el fin de que los docentes estén actualizados sobre el tema y tengan la capacidad de compartir y enseñar sus saberes, así como el manejo experto sobre su disciplina.

El propósito de este artículo es dar a conocer el estado de investigación en los últimos once años (2010-2021) en Iberoamérica y Norteamérica en relación con la formación docente en lectoescritura en el nivel de Educación Media Superior (EMS), con el fin de analizar las necesidades que se presentan en la formación continua del profesorado de lectoescritura y así proponer áreas prioritarias a atender en la formación continua docente de lectoescritura.

## LITERATURA SOBRE EL TEMA

La formación continua es necesaria cuando el profesorado requiere un espacio para visualizar e incorporar nuevas prácticas en contextos actuales (Greenland, 1983). En el ámbito de la educación superior, se han realizado varios estudios sobre la formación continua del profesorado en educación superior (Cortés-Montalvo *et al.*, 2019; Imbernón y Canto Herrera, 2013; Molina y Salazar-Sierra, 2005), los cuales señalan la necesidad latente de incluir estrategias para el buen uso de las tecnologías de la información y comunicación, así como la importancia de la identidad profesional en el docente universitario. No obstante, es escasa la investigación en lo que corresponde al nivel de Educación Media Superior (EMS).

Uno de los hallazgos principales de los docentes en EMS es que son profesionales en áreas diversas e imparten horas de docencia. Suárez y Berbesí (2020) han referido el término de docentes “prestados a la docencia”, quienes serán aquellos que trabajan en docencia y son profesionales como ingenieros, abogados, arquitectos o médicos, entre otros; sin embargo, no cuentan con una educación previa formal en pedagogía (Suárez y Berbesí, 2020). Rojas-Arias y Flórez-Romero (2010) plantean también esta situación y los denomina como Docentes No Licenciados (DNL), es decir, no necesariamente cuentan con una formación en pedagogía o en las áreas disciplinares de las materias que imparten. Este grupo de profesores tiene de modelo de enseñanza la experiencia propia de aprendizaje y no necesariamente esta responde

al contexto actual en el que enseña o, bien, aprende según avanza su práctica y la experiencia que va adquiriendo.

Larsen Freeman y Anderson (2011) documentan que uno de los objetivos de la capacitación a profesores es poder superar su propia experiencia de aprendizaje y abrirse a un mundo de especialistas, métodos y enfoques diferentes y específicos a determinada área disciplinar. Navarrete (2013) define la formación en disciplinas como “el conjunto de conocimientos especializados sobre un campo específico del saber que implica” (p. 206). En el área disciplinar de lectoescritura, Tapia (2017) explica que es común en el profesorado de EMS de las ciencias de lenguaje, no contar con alguna formación específica en pedagogía en las teorías literarias o la didáctica, sino más bien en áreas profesionales afines como serían licenciados en derecho, comunicación social, entre otras. Tapia (2017) nombra este fenómeno como “docentes prestados a la docencia”. Por lo tanto, es esencial retomar cuáles son las áreas de formación necesarias para cubrir un área disciplinar específica como es la competencia de lectoescritura.

Una de las implementaciones para la mejora de calidad de la educación en México se enfoca en la formación continua en el contexto de nuevas normalidades (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 2020). En estas condiciones, la inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los programas de formación continua docente podrían facilitar el acceso a nuevas habilidades y conocimientos para los profesores, en contraste con los cursos tradicionales (The World Bank, 2020). En la actualidad, el desarrollo de la lectoescritura ha sido trabajado por medio de las tecnologías emergentes, ya que los jóvenes tienen interés y se ven inmersos en estas. Lluch (2017), Vázquez (2019), Rodríguez-Chavira y Cortés-Montalvo (2021) proponen innovadoras y diferentes estrategias que implican el buen uso de las TIC por parte del docente, por ejemplo, la lectoescritura en la red.

Aunado a lo anterior, otro de los principales retos para el mediador de la lectura y de la escritura es percibir y visualizar escenarios estratégicos o dinámicos en donde se entrecruzan no solo códigos, herramientas y contenidos, sino también símbolos, afectos, representaciones, significados e identidades (Márquez Hermsillo y Valenzuela González, 2018). Munita (2020) expone cómo el aprendizaje del lenguaje ha evolucionado de ser parte de un enfoque cognoscitivo y de apreciación estética, a ser considerado hoy en día como una competencia comunicativa, en la cual se da un valor a la reacción emocional o subjetiva que establece el sujeto con lo que lee y a partir de esto cómo comunica sus ideas y se relaciona con el mundo. Esta dimensión psicológica y social de la lectura requiere también de estrategias específicas para ser trabajadas en el aula, sobre todo si se considera que no eran la meta del aprendizaje de la lectoescritura en modelos educativos anteriores.

Existen revisiones sistemáticas que hablan sobre las necesidades en formación docente en el área de lenguaje. Por ejemplo, Fittipaldi y Munita (2019) mencionan la importancia de que los docentes tengan una amplia mochila de lecturas. Por lo cual, proponen la construcción de un canon formativo en el docente que consiste en que el docente tenga un vasto conocimiento de lecturas para la selección de libros de acuerdo con objetivos de aprendizaje literario. Rodríguez-Chavira y Cortés Montalvo (2021) apuntan que existe un área de oportunidad latente en la formación continua de lectoescritura que son, como se ha mencionado con anterioridad, las tecnologías emergentes en el área de lectoescritura y exponen algunas estrategias para la mediación de las tecnologías emergentes en el trabajo de la lectura y escritura con jóvenes. Asimismo, Londoño (2015) comenta los avances y estrategias que se han implementado en los últimos 30 años en Hispanoamérica en torno a la lectoescritura en educación superior, así como aportes teórico-metodológicos que han sido utilizados. Estos aportes ayudan a tener una visualización sobre nuevas estrategias en la lectoescritura y su evolución, sin embargo, se limitan a la implementación en el nivel superior, por lo que surge la necesidad de observar cómo va evolucionando el tema en EMS, propósito de esta revisión.

## MÉTODO

Una revisión sistemática es un método de recolección de información, la cual permite analizar el estado de investigación acerca del tema de interés para evaluar sus fortalezas, debilidades y áreas de desarrollo (Bettany-Saltikov, 2018). En este trabajo se realizó una revisión sistemática de literatura basándose en el método PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), por lo cual se utilizaron las partes del proceso siguientes: protocolo, proceso de búsqueda, selección y síntesis (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman y The PRISMA group, 2009) de resultados en formación docente de lectoescritura en EMS en Iberoamérica y Norteamérica.

### Procedimiento para la búsqueda

La búsqueda de publicaciones se realizó con base en datos con acceso abierto (Redalyc, Google Scholar y Dialnet) y en base de datos de acceso cerrado (Academic Search vía EBSCO Host y ERIC). Para establecer las cadenas de búsqueda, primero se definió los temas de interés y las palabras clave por medio del tesoro de la UNESCO. La cadena de búsqueda se conformó con palabras clave como “Formación Docente”, “Lectura”, “Escritura”, “Adolescentes”, “Jóvenes”, “Educación Media Superior”. Por ejemplo, “formación docente AND lectura AND escritura AND educación media superior” y en inglés: “in-service teacher education AND reading AND writing AND adolescence”, exceptuando términos con el NOT como los otros niveles de educación. De igual manera, se realizó la búsqueda en revistas especializadas en la difusión de investigación de lectoescritura.

### Criterios de inclusión y exclusión

Se utilizó la estrategia PICO para establecer los criterios de elegibilidad según Bettany-Saltikov (2018). A continuación, se muestra una tabla con las palabras clave, así como la estrategia de búsqueda.

**Tabla 1**  
*Estrategia PICO*

	[1] Población	[2] Intervención	[3] Resultado
<b>Palabra clave</b>	Docentes de EMS	Formación docente en el área de lectoescritura	Modelos de formación docente Perspectiva de los docentes sobre el área
<b>Búsqueda</b>	3 AND 2 AND 1		

*Nota. Estrategia para la cadena de búsqueda.*

Asimismo, se utilizaron criterios de inclusión y exclusión para la elegibilidad de los artículos. A continuación, se muestra en la Tabla 2 dichos criterios en la selección de artículos.

**Tabla 2**  
*Criterios de elegibilidad*

	<b>Criterios de inclusión</b>	<b>Criterios de exclusión</b>
Nivel educativo	1. Estudios que reporten investigación en EMS	1. Estudios que estén fuera de investigación en EMS
Metodología	2. Estudios desarrollados con metodología cuantitativa y cualitativa	2. Estudios con metodologías que no incluyan la cuantitativa o cualitativa
Países	3. Estudios dentro de Iberoamérica y Norteamérica	3. Estudios fuera de Iberoamérica y Norteamérica
Años	4. Estudios entre los años 2010 al 2021	4. Estudios publicados antes del año 2010
Idioma	5. Estudios disponibles en castellano e inglés	5. Estudios en otro idioma que no sea castellano e inglés

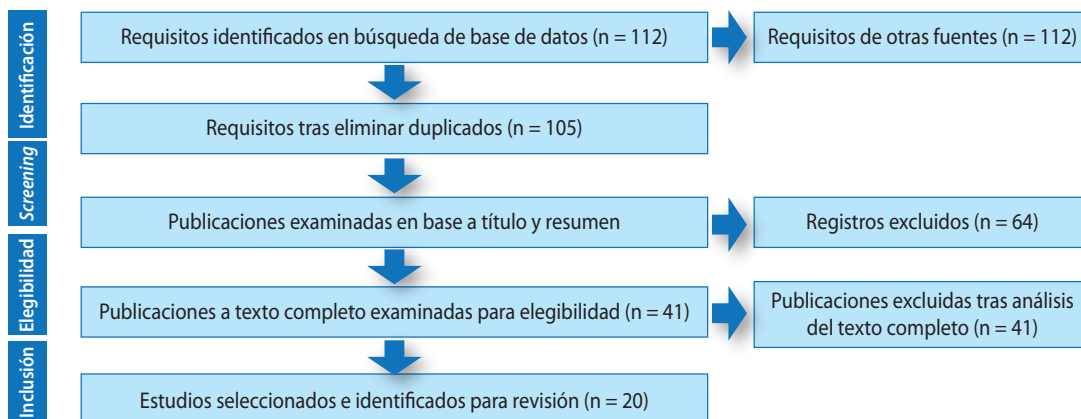
*Nota. Criterios considerados en la selección de artículos.*

## Procedimiento de selección

El procedimiento de selección se llevó a cabo de la manera representada en la Figura 1. Primero, se buscó la información en las bases de datos mencionadas, así como en otras fuentes como son revistas indexadas relacionadas con la lectoescritura. Posteriormente, se eliminaron artículos que no cumplirían con los criterios de inclusión-exclusión. Así mismo, se incluyeron artículos (3) que por el título y el resumen cumplían con los criterios de elegibilidad y se encontraban en revistas relacionadas con la lectoescritura. En la segunda etapa, se utilizó la aplicación Mendeley para la eliminación de duplicados. Después, se creó una matriz para identificar los criterios de elegibilidad con el fin de dar fiabilidad a este proceso y así se analizaron los artículos por medio de título, resumen y palabras clave, en donde 64 artículos fueron excluidos debido a que no cumplían con los criterios de inclusión para la presente revisión. Finalmente, los textos completos fueron analizados para verificar estándares de calidad y confiabilidad en los estudios, 21 artículos fueron excluidos en esta fase dado que dichos artículos comprendían otros aspectos no relacionados con el propósito del presente texto. Las discrepancias fueron discutidas por un segundo revisor.

El corpus final se conformó por 20 artículos científicos en formación docente en el área de lectoescritura en EMS. La Figura 1 muestra el proceso de selección.

**Figura 1**  
*Selección de artículos con base en Diagrama PRISMA*



*Nota. Proceso de búsqueda y selección de artículos.*  
*Fuente: Modificada de PRISMA (Page et al., 2021)*

## Extracción de datos

Los artículos extraídos fueron organizados en una tabla, la cual contenía título, resumen, base de datos donde se encontró, tipo de estudio, palabras clave, autoría, nombre de la revista, ubicación geográfica del primer autor o autora y nivel de impacto de la revista. Así como categorías de análisis sobre la formación docente de lectoescritura en EMS. El segundo apartado corresponde a “Materiales y métodos”, el cual debe incluir:

- el enfoque de la investigación y su diseño,
- la población con la que trabajó y la muestra, así cómo ha hecho su selección,
- las técnicas e instrumentos utilizados (criterios de validez y confiabilidad),
- el contexto,
- indicar cómo se realiza el análisis de la información.

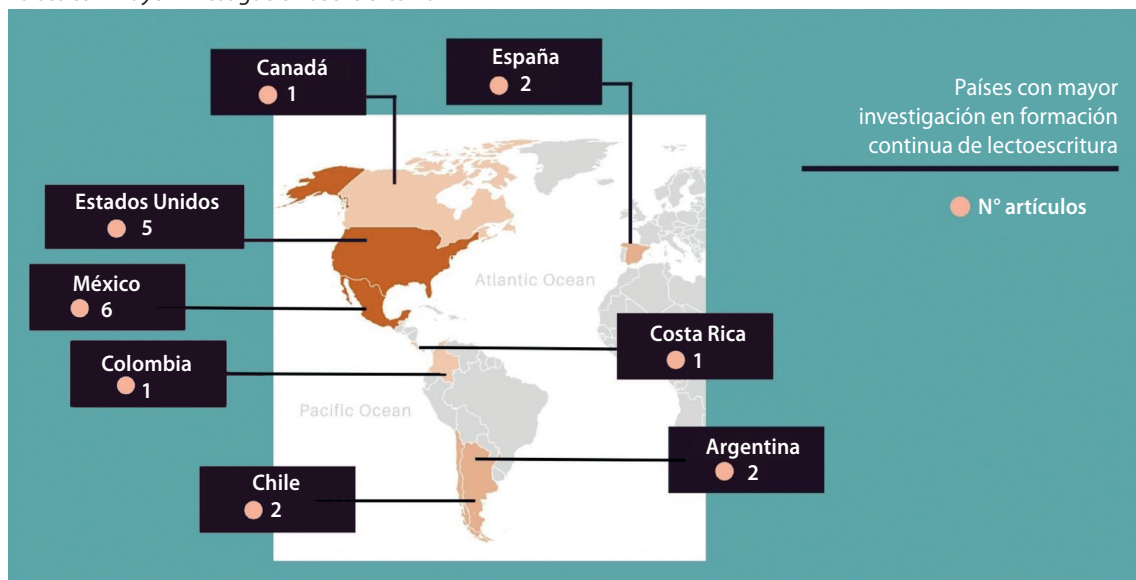
## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

### Descripción del corpus

De los artículos seleccionados de acuerdo con las características de búsqueda indicada, se identificó que en su mayoría las investigaciones se han realizado principalmente en los Estados Unidos de América, México, Chile, España, Argentina, Colombia, Canadá y Costa Rica.

Figura 2

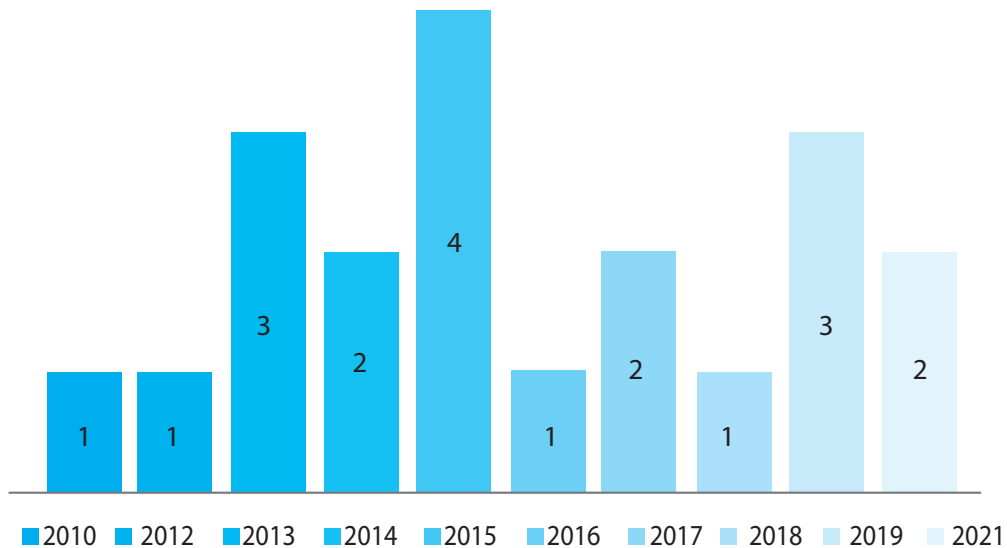
Países con mayor investigación sobre el tema



Nota. Frecuencia de artículos en los países de Norteamérica y Iberoamérica.

Por otra parte, se muestra una producción constante durante el período entre 1-3 artículos por año, con una mayor producción científica en el 2015, de acuerdo con la revisión bibliográfica. En la Figura 3 una representación de los datos.

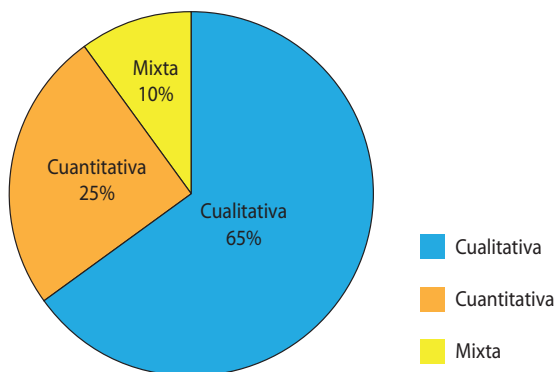
**Figura 3**  
*Años de mayor producción científica*



*Nota. Años de mayo producción científica sobre el tema.*

La mayoría de las investigaciones analizadas abordaron un marco metodológico cualitativo (65%), mientras que otras utilizan un método cuantitativo (25%). A continuación, se presenta la Figura 4 y la Tabla 3 con otros métodos de aproximación al problema de estudio.

**Figura 4**  
*Metodología empleada en los artículos*



*Nota. Metodologías usadas en los artículos analizados.*



**Tabla 3**  
*Artículos y metodología empleada*

Metodología	Técnicas de recolección de datos	N.º de artículos	Publicaciones
Cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observaciones</li> <li>• Entrevistas</li> <li>• Grupos de enfoque</li> <li>• Análisis de materiales autobiográficos</li> </ul>	13	Barletta <i>et al.</i> , 2013; Domínguez Villanueva, 2012; Fang <i>et al.</i> , 2014; Hernández-Segura y Flores-Davis, 2015; Munita, 2018; Munita, 2019; Nava-Gómez y Reynoso-Jaime, 2015; Navarro, 2013; Rojas-Arias y Flórez-Romero, 2010; Suárez-Robaina, 2021; Tapia, 2017; Wilson <i>et al.</i> , 2016; Zorrilla Alcalá, 2015.
Cuantitativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuestas</li> <li>• Post-test</li> <li>• Pre-test</li> </ul>	5	Alfageme-González y Nieto Cano, 2017; Ciampa y Gallagher, 2021; Delgado-Coronado, 2019; Mundy <i>et al.</i> , 2015; Savitz <i>et al.</i> , 2019.
Mixta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas</li> <li>• Encuestas</li> </ul>	2	Ibarra Uribe <i>et al.</i> , 2014; Wilcox <i>et al.</i> , 2013.

*Nota. Descripción de las metodologías y técnicas empleadas en los artículos analizados.*

Los materiales e instrumentos utilizados, en la mayoría de los artículos para la recolección de datos, fueron entrevistas, cuestionarios semiestructurados y observaciones en el contexto cualitativo. Lo anterior con el fin de dar a conocer las percepciones, habilidades digitales y preferencias de lectura, así como las habilidades comunicativas en docentes en formación continua. Por otra parte, en el contexto cuantitativo, los investigadores utilizan encuestas para conocer el tipo de modalidad en formación docente y cuáles estrategias son las mejores para aplicar en los cursos-talleres, siendo así, las modalidades de impartición de formación continua docente de tipo talleres o cursos.

El principal objetivo de los estudios de investigación analizados es dar respuesta a las necesidades de formación continua detectadas en docentes. Estas necesidades se muestran en la Tabla 4. De esta manera, es posible identificar las áreas de mejora en la formación continua docente en el área de lectoescritura y, posteriormente, las actividades y estrategias que han usado para atender esas necesidades.

**Tabla 4**  
*Necesidades detectadas en la formación continua docente en EMS*

Área de oportunidad	Necesidad	N.º de artículos
Desarrollo de habilidades comunicativas	Comunicarse efectivamente en el aula	13 (65%)
Trabajo colaborativo	Erradicar el individualismo docente y mejorar la propia socialización	11 (55%)
Uso de las TIC	Hacer uso adecuado de las tecnologías y aprovechamiento de lo que ofrecen las mismas	10 (50%)
Autorreflexión de la práctica educativa	Concientización del rol del docente en aula	4 (20%)
Apoyo institucional	Desarrollo de programas, incentivos para personal educativo	4 (20%)
Lectura personal	Desarrollo del vínculo socioafectivo hacia la lectura del docente	3 (15%)
Instrumentos para verificar la efectividad de cursos de formación docente	Evaluación de cursos de formación continua de lectoescritura	1 (5%)

Algunas de las principales problemáticas en cuestión de formación continua de lectoescritura en EMS son las que implican el desarrollo de la habilidad comunicativa, el trabajo colaborativo y el uso de las TIC. La mayoría de los artículos (65%) reporta que los docentes remarcan una necesidad de desarrollar habilidades de comunicación efectiva en el aula. En cuestión de la competencia comunicativa, se muestra en los estudios que esta habilidad representa uno de los más grandes retos a los que se enfrentan los docentes en el aula (Barletta *et al.*, 2013; Ciampa y Gallagher, 2021; Domínguez-Villanueva, 2012; Fang *et al.*, 2014; Hernández y Flores, 2015; Ibarra Uribe *et al.*, 2014; Nava-Gómez y Reynoso-Jaime, 2015; Navarro, 2013; Rojas-Arias y Flórez-Romero, 2010; Savitz *et al.*, 2019; Suarez Robaina, 2021; Tapia, 2017; Zorrilla-Alcalá, 2015). El transmitir conocimientos y comunicarse efectivamente en la práctica educativa, por parte del docente, se posiciona como un aspecto fundamental en el desarrollo de la lectoescritura, dado a su carácter comunicativo. La inserción del profesorado prestado a la docencia es una de las principales causantes de la falta de la habilidad comunicativa del profesorado.

La formación técnico-individualista de los docentes crea la necesidad de trabajar colaborativamente (Ciampa y Gallagher, 2021; Hernández y Flores, 2015; Ibarra Uribe *et al.*, 2014; Mundy *et al.*, 2015; Munita, 2018; Munita, 2019; Nava-Gómez y Reynoso-Jaime, 2015; Savitz *et al.*, 2019; Suarez Robaina, 2021; Tapia, 2017; Wilcox *et al.*, 2013; Zorrilla-Alcalá, 2015). El principal propósito del trabajo colaborativo es erradicar la visión individualista por parte del docente. Al trabajar en conjunto con individuos de la misma área se obtienen nuevas e innovadoras estrategias, ya que diferentes actores de la misma área aportan conocimientos, saberes y experiencias que son la fuente a nuevas ideas y a la reflexión misma. De la misma manera, se crea un sentido de empatía en donde los docentes comparten sus inquietudes y necesidades.

Finalmente, el uso de las TIC en los cursos de formación continua de lectoescritura es otra de las grandes necesidades de los docentes, dado las demandas que el siglo XXI impone en la sociedad (Barletta *et al.*, 2013; Domínguez-Villanueva, 2012; Fang *et al.*, 2014; Hernández y Flores, 2015; Ibarra Uribe *et al.*, 2014; Ciampa y Gallagher, 2021; Suarez Robaina, 2021; Tapia, 2017; Wilson *et al.*, 2016; Zorrilla-Alcalá, 2015). Aunado a que trabajar la lectoescritura en jóvenes y adolescentes implica el uso pleno de estas habilidades, pues este sector de la población se ve inmerso en su vida diaria en dichas tecnologías. Esto podría utilizarse como ventaja ya que la población juvenil se interesa por dichas tecnologías, lo cual crea una motivación en ellos por aprender.

Otra de las áreas que apareció con menor frecuencia, pero que tuvo consideración dentro de los estudios, es la lectura personal, la cual indica el interés del docente por desarrollar un gusto propio por leer fuera de alguna obligación, es decir, se visualiza una necesidad por impulsar la motivación hacia la lectura y fortalecer así el hábito de leer (Alfageme-González y Nieto Cano, 2017; Munita, 2018; Munita, 2019).

Después de este análisis e identificar cuáles son los aprendizajes esperados de los cursos-talleres, se proponen actividades en los artículos revisados para la enseñanza-aprendizaje que atiendan a las necesidades de formación docente en EMS. Las actividades que se emplearon como estrategias de aprendizaje para los docentes son diferentes y diversas. Las actividades más comunes en cuestión de actualización, en el ámbito de la lectoescritura, fueron los grupos de discusión literaria, la escritura personal y las actividades que involucraran el uso de las TIC. En la Tabla 5 se muestran algunas de las actividades que se implementaron en la formación continua de lectoescritura en EMS.

Tabla 5

Actividades implementadas para el desarrollo profesional docente

Actividad	Propósito	N.o de artículos
Grupos de discusión (discusión literaria)	Generar espacios del diálogo y socialización de la lectura	11 (55%)
Actividades que involucren las TIC	Contribuir al manejo y pleno uso de las TIC	7 (35%)
Escritura personal	Detectar competencias en cuanto a la habilidad lingüística	6 (30%)
No las menciona		6 (30%)
Lectura personal	Aumentar la memoria socioafectiva literaria	3 (15%)
Corrección de textos	Identificar necesidades de habilidades lingüísticas	2 (10%)
Recomendación de libros	Compartir la experiencia lectora con colegas	2 (10%)

Como se puede ver en la Tabla 5, es común en este tipo de formación propiciar grupos de discusión de ideas con base en el análisis de textos (Alfageme-González y Nieto Cano, 2017; Fang *et al.*, 2014; Munita, 2018; Munita, 2019; Mundy *et al.*, 2015; Navarro, 2013; Rojas-Arias y Flórez-Romero, 2010; Savitz *et al.*, 2019; Suarez, 2021; Tapia, 2017). Esta forma de trabajo se complementa con el impulso a la escritura desde un ámbito personal, con el énfasis en la búsqueda de desarrollar y observar competencias lingüísticas, pero desde la experiencia propia y la historia personal (Barletta *et al.*, 2013; Munita, 2018; Munita, 2019; Nava-Gómez y Reynoso-Jaime, 2015; Fang *et al.*, 2014; Rojas-Arias y Flórez-Romero, 2010). Dentro de las actividades con menor frecuencia aparece lo relativo a la corrección de textos, la cual refiere a la identificación de errores gramaticales u ortográficos en textos (Navarro, 2013; Tapia, 2017).

## Análisis cualitativo del corpus

En la revisión del corpus de artículos sobre la formación docente en lectoescritura en el nivel de EMS sale a relucir que una primera preocupación es la necesidad del enfoque en la práctica docente dentro del aula, siendo la habilidad comunicativa el elemento más nombrado cuando hablamos de áreas de formación, tomando en cuenta que la comunicación efectiva responde a una competencia genérica del docente en cualquier área disciplinar (Barletta *et al.*, 2013; Ciampa y Gallagher, 2021; Domínguez-Villanueva, 2012; Fang *et al.*, 2014; Hernández y Flores, 2015; Ibarra Uribe *et al.*, 2014; Nava-Gómez y Reynoso-Jaime, 2015; Navarro, 2013; Rojas-Arias y Flórez-Romero, 2010; Savitz *et al.*, 2019; Suarez Robaina, 2021; Tapia, 2017; Zorrilla-Alcalá, 2015).

En la revisión de literatura, se indica que una de las particularidades del nivel de EMS es que, en su mayoría, los docentes tienen un perfil profesional, pero carecen de preparación pedagógica previa. Esto corresponde a lo encontrado en la revisión, los docentes apuntan hacia competencias que los preparen para su práctica diaria en el aula y hacen una fuerte crítica a cursos tradicionalistas de formación docente que no concuerdan con las exigencias que demanda la actualidad (Alfageme-González y Nieto Cano, 2017) o que no tengan relevancia para la enseñanza en el aula (Fang, Sun, Chiu y Trutschel, 2014).

En segundo término, sale a relucir la necesidad de entablar trabajo colaborativo entre docentes en respuesta a que la carga laboral o las múltiples comisiones terminan haciendo de la docencia una labor individual. Crear estrategias para el encuentro entre docentes aparece como un elemento dentro de la actualización y la formación constante de los profesores. Si bien, una de las actividades mayormente elegidas en formación continua es la lectura individual por su relación con la disciplina que se imparte: la lectoescritura (Alfageme-González y Nieto Cano, 2017); se recurre a esta estrategia como fuente de autorreflexión y autoconocimiento que conduce a la construcción de identidades lectoras dentro de un grupo determinado. Trabajar y abonar con las identidades lectoras aparece como un área de oportunidad para desarrollar procesos de cambio, tanto como en las creencias del profesorado acerca de la lectoescritura, así como en su enseñanza en la práctica docente (Munita, 2018). La misma autorreflexión y autoconocimiento del propio docente ayuda a la mejora continua de la práctica educativa.

Como consecuencia, la lectura personal es valorada en tanto conlleve al encuentro con el grupo y la discusión colaborativa. El trabajo colaborativo busca como objetivo el erradicar la individualización del docente (Alfageme-González y Nieto Cano, 2017; Fang *et al.*, 2014; Munita, 2018; Munita, 2019; Mundy *et al.*, 2015; Navarro, 2013; Tapia, 2017; Savitz *et al.*, 2019; Suarez Robaina, 2021; Rojas-Arias y Flórez-Romero, 2010). Las discusiones literarias en donde se hacen recomendaciones de libros se presentaron como una estrategia para compartir saberes e identidades lectoras.

Estos espacios de socialización del hecho lector apuntaron a crear una participación activa del docente, la cual se menciona como una de las estrategias para el desarrollo de la competencia comunicativa. Munita (2020) explica que el docente es un guía y mediador en el proceso y desarrollo de la lectoescritura. Por esta razón, el desarrollo de la habilidad comunicativa en docentes es indispensable, de otra manera, el profesorado difícilmente podrá transmitir sus saberes. Al final, todos los docentes terminan siendo profesores de lengua (Quezada-Mejía y Hernández-Zamora, 2020). La corrección de textos y escritura personal son algunas de las estrategias utilizadas para reconocer la falta de la habilidad lingüística; sin embargo, no se detectaron actividades que desarrollen específicamente la habilidad comunicativa.

Aunado a lo anterior, como era de esperarse, el uso de las tecnologías emergentes aplicadas a ámbitos educativos es una de las necesidades de formación donde se hace un énfasis también considerable. La OEI (2020) expone la necesidad de la mejora en la formación continua para la actualización en cuestión de las nuevas normalidades, es por eso por lo que las TIC son una necesidad latente en formación continua docente en la actualidad, dado a que la sociedad demanda esta habilidad y el pleno uso de estas. La inclusión de las TIC en los programas de formación docente daría la posibilidad al profesor de desarrollar nuevas habilidades y conocimientos de acuerdo con las necesidades de hoy en día (The World Bank, 2020). Algunos cursos de formación docente han implementado las TIC como herramienta para la formación continua, por ejemplo, el implementar actividades que conlleven el uso de tecnologías emergentes o diseñar cursos o talleres *online* (Tapia, 2017; Hernández y Flores, 2015; Ibarra Uribe *et al.*, 2014; Suarez Robaina, 2021; Fang *et al.*, 2014; Mundy *et al.*, 2015; Wilson *et al.*, 2016). Se detecta que existen áreas de oportunidad respecto a los cursos implementados en las dinámicas pedagógicas y sociales que involucran.

En tanto el área de evaluación o seguimiento de los cursos de formación continua, únicamente el artículo Ciampa y Gallagher (2021) hace uso de un instrumento en específico para examinar la efectividad del curso. Sin embargo, los otros 19 estudios no muestran el uso de un instrumento en específico para la evaluación de los cursos de formación docente en lectoescritura. No obstante, se agregan preguntas a las entrevistas y cuestionarios con el fin de conocer las percepciones de los docentes sobre los cursos de formación continua tomados. En este sentido, se evidencia que existe una escasa aplicación de instrumentos para la evaluación en formación docente de lectoescritura.

## CONCLUSIONES

Existe un cambio de paradigma respecto a lo que es la lectoescritura hoy en día, lo cual implica que la formación continua docente en el área de lectoescritura realice los ajustes requeridos, así como una sistematización de actividades pertinentes para adaptarse e incorporarse a dicho cambio de paradigma. Este análisis expone varias necesidades en la formación continua docente, por mencionar algunas: la habilidad comunicativa, el trabajo colaborativo, la autorreflexión y el uso de tecnologías emergentes. Algunos de los cursos de formación continua docente han implementado innovadoras estrategias para la mejora del trabajo colaborativo en los docentes, el cual tiene como propósito erradicar la visión individualista del docente en la práctica educativa. Por ejemplo, la inclusión de actividades colaborativas, como la discusión literaria, ayuda en la erradicación del paradigma técnico-individualista y propicia la misma socialización de los docentes. En este contexto, los docentes comparten sus intereses e inquietudes, al igual que pueden sugerir propuestas innovadoras que ayuden a la mejora continua de la formación permanente.

Se hace un énfasis en promover un desempeño de habilidades docentes genéricas para el nivel EMS, como la habilidad comunicativa y efectiva en el aula. Se observó que se han implementado actividades en dichos cursos para la identificación de la habilidad lingüística, sin embargo, no es un ámbito desarrollado a profundidad, en donde no se detectan actividades implementadas para el desarrollo de la habilidad comunicativa, por lo que una línea de investigación a seguir desarrollando será: ¿Qué estrategias o actividades ayudan al desarrollo de la competencia comunicativa en el profesorado?

Las tecnologías emergentes y los nuevos formatos de lectura aparecen como una necesidad latente a cubrir en la formación docente. Estos escenarios, en constante transformación, van propiciando un cambio de paradigma en el enfoque de enseñanza de la lectura. En este ámbito, si bien el corpus de artículos incursiona en las TIC, lo hace a través de un uso general, sin profundizar en las relaciones que las prácticas lectoras tienen en la actualidad con los ambientes digitales. Temas como las bibliotecas digitales y los recursos literarios en línea, así como nuevos formatos y plataformas, son todavía un área de oportunidad para la formación docente de EMS.

El acompañamiento a los docentes por la vía de cursos y talleres, como espacio de diálogo y encuentro, permite que se genere autorreflexión y redireccionamiento de la práctica docente. Asimismo, se identificó que es fundamental el partir de las necesidades de los docentes para la creación de cursos de formación continua. Ahora bien, un área para fortalecer y seguir observando es el seguimiento y la evaluación de estas experiencias para que no se den como casos únicos o aislados, sino que vayan conformando una evidencia sólida para la conformación de políticas educativas en la formación continua docente.

## AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido posible gracias a la asignación de efectivos a través de la beca número 1091805, para la realización de estudios de posgrado en investigación educativa, otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

## REFERENCIAS

- Abel, S.; Andino, F.; Bonatto, V.; Nobile, M. y Sardi, V. (2017). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria: Prácticas generalizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Grupo Editor Universitario.
- Alfageme-González, M. B. y Nieto Cano, J. M. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles educativos*, 39(158), 148-165.
- Añorga Morales, J.; Robau, D. L.; Magaz, G. y Caballero, E. (2010). *Glosario de términos de Educación Avanzada. La Habana: ISPEJV*, 48.
- Barletta, N.; Moreno, F. y Toloza, H. (2013). Una experiencia de acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en educación media. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (19), 39-55.
- Bettany-Saltikov, J. (2018). How to do a systematic review. *International Journal of Stroke*, 13(2), 138-156. <https://doi.org/10.1177/1747493017743796>
- Boardman, A. G.; Roberts, G.; Vaughn, S.; Wexler, J.; Murray, C. S. y Kosanovich, M. (2008). Effective Instruction for Adolescent Struggling Readers: A Practice Brief. *Center on Instruction*. <https://eric.ed.gov/?id=ED521836>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de cultura económica.
- Ciampa, K. y Gallagher, T. (2021). The Development and Validation of the Teachers' Self-Efficacy Beliefs for Literacy Instruction in the 21st Century (TBLI21c) scale: A pilot study. *Journal of Research in Reading*, 44(3). <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12361>
- Cortés-Montalvo, J. A.; González-Moreno, S. E. y Lugo-Rodríguez, N. (2019). Percepciones de docentes universitarios en el uso de plataformas tecnológicas gamificadas. Experiencias en un taller de formación. *Innovación educativa*, 19(80), 33-55.
- Córdova, R. A. y Matthiesen, A. L. (2010). Reading, Writing, and Mapping our Worlds into Being: Shared teacher inquiries into whose literacies count. *The Reading Teacher*, 63(6), 452-463.
- Cuervo, C. y Flórez, R. (2004). El lenguaje en la educación. En R. Flórez (Ed.), *El lenguaje en la educación. Una perspectiva fonoaudiológica* (pp. 13-26). Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia.
- Delgado-Coronado, S. (2019). Perspectivas en torno a la formación docente y la posibilidad de una capacitación y actualización constante: una mirada desde los actores en una universidad mexicana. *Panorama*, 13(24), 33-41. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1204>
- Domínguez Villanueva, H. M. (2012). *El uso de estrategias de aprendizaje activo como evidencia del ejercicio de competencias del docente de Enseñanza Media Superior que ha cursado PROFEDERMS* [Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey]. [https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/571796/DocsTec\\_12749.pdf?sequence=1](https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/571796/DocsTec_12749.pdf?sequence=1)
- Fang, Z.; Sun, Y.; Chiu, C. C. y Trutschel, B. K. (2014). Inservice Teachers' Perception of a Language-Based Approach to Content Area Reading. *Australian Journal of Language and Literacy*, 37(1), 55-66.
- Falguera-García, E. y Selfa-Sastre, M. (2021). Poesía en red: lectura y escritura en Wattpad. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 20(3).
- Fittipaldi, M. y Munita, F. (2019). El mapa y la brújula: reflexiones en torno al rol del docente como recomendador y prescriptor de lecturas. *BiD*, 42, 1-15. <https://doi.org/10.1344/BiD2019.42.9>
- Freedman, S. W. y Ball, A. (2004). Ideological becoming: Bakhtinian concepts to guide the study of language. *Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning*, 3-33. Cambridge University Press.

- García Canclini, N. (2012). De la cultura postindustrial a las estrategias de los jóvenes. En N. García Canclini, F. Cruces y M. U. Castro Pozo (Eds.), *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Prácticas emergentes en las artes, las editoriales y la música* (pp. 3-24). Fundación Telefónica y Editorial Ariel.
- Greenland, J. (1983). *The In-Service Training of Primary School Teachers in English-Speaking Africa: A Report*. Macmillan.
- Hernández-Segura, A. M. y Flores-Davis, L. E. (2015). Necesidades de formación docente y desarrollo profesional en el área de la lectoescritura: Implicaciones del nuevo programa de español para I Ciclo de la Educación General Básica, en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 19(2).
- Ibarra Uribe, L. M.; Escalante Ferrer, A. E. y Fonseca Bautista, C. D. (2014). Obstacles for Higher Secondary Teacher Training in Mexico. The Case of the Technological Baccalaureate. *Diálogos Educativos*, 14.
- Imberón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional* (Vol. 4). Grao
- Imberón Muñoz, F. y Canto Herrera, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41), 2-12.
- Laco, L.; Natale, L. y Ávila, M. (2010). *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Lluch, G. (2010). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Anthropos.
- Lluch, G. y Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista española de documentación científica*, 40(4), e192- e192. <https://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/996>
- Londoño Vásquez, D. A. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. *Anagramas: Rumbos y sentidos de la comunicación*, 13(26), 197-220.
- Moher, D.; Liberati, A.; Tetzlaff, J.; Altman, D. G. y Prisma Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS medicine*, 6(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Molina Ríos, J. A. y Salazar-Sierra, A. (2015). Lectura de textos impresos en formato digital: primeras aproximaciones de los docentes a la cultura digital en la universidad. *Zona Próxima*, (22), 226-235.
- Mundy, M. A.; Howe, M. E. y Kupczynski, L. (2015). Teachers' perceived values on the effect of literacy strategy professional development. *Teacher Development*, 19(1), 116-131. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.986335>
- Munita, F. (2018). "Para mí todos eran cuentos": incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil. Catalejos. *Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(6), 102-125.
- \_\_\_\_\_ (2019). "A return to reading", or the importance of personal reading in language and literature ongoing teacher education. *Profesorado*, 23(3), 413-430. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11236>
- \_\_\_\_\_ (2020). *Hacer de la lectura una experiencia. Reflexiones sobre mediación y formación de lectores*. Biblioteca Nacional del Perú. <https://repositoriodigital.bnp.gob.pe/bnp/recursos/2/html/hacer-de-la-lectura-una-experiencia-reflexiones-sobre-mediacion-y-formacion-de-lectores/100/>
- Nava-Gómez, G. N. y Reynoso-Jaime, J. (2015). Conceptualización y reflexión sobre la práctica educativa en un programa de formación continua para docentes de educación media superior en México. *Revista Educación*, 39(1), 137. <https://doi.org/10.15517/revedu.v39i1.17862>
- Navarrete, Z. (2013). *Procesos de formación 2002-2011 Vol. II: Formación en disciplinas*. COMIE. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Procesos-de-formacion-C3%B3n-Vol.-2.pdf>
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades: diagnóstico y propuesta institucional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 709-734.

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (03 de agosto de 2020). *Formación Docente*. <https://oei.int/proyectos/1778>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Alfabetización*. <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>
- Organización Internacional del Trabajo (2017). *Manual de referencia sindical sobre la agenda 2030 para el desarrollo sostenible: Objetivos de desarrollo sostenible*. Oficina Internacional del Trabajo. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_dialogue/---actrav/documents/publication/wcms\\_569914.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---actrav/documents/publication/wcms_569914.pdf)
- Paladines-Paredes, L. y Aliagas, C. (2021). Videoreseñas de booktubers como espacios de mediación literaria. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 20(1), 38-49.
- Quesada-Mejía, R. M. y Hernández-Zamora, G. (2020). La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento. *Didac*, (75), 40-47.
- Rojas-Arias, S. P. y Flórez-Romero, R. (2010). Evaluación de un plan de formación para docentes no profesionales en educación: pedagogía de la lectura y la escritura. *Educación y educadores*, 13(3), 377-396.
- Rodríguez-Chavira, G. y Cortés-Montalvo, J. A. (2021). Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y la escritura en adolescentes. *Sinéctica*, (56). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0056-005](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0056-005)
- Sabulsky, G. y Danieli, M. E. (2016). La formación en tecnología en la era inteligente de la técnica. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (26), 59-80. <https://digital.cic.gba.gov.ar/handle/11746/6185>
- Sala, R. T.; Ramos, E. Á. y Ponce, H. H. (2020). Hábitos de lectura y consumo de información de los adolescentes en el ámbito digital. *Investigaciones Sobre Lectura*, (13), 72-107.
- Savitz, R. S.; Silva, A. y Dunston, P. J. (2019). Situated Learning, the Secondary-Education Preservice/In-service Teacher, and the Taming of the Literacy Education Shrew. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 92(6), 224-234. <https://doi.org/10.1080/00098655.2019.1675573>
- Suárez Robaina, J. R. (2021). Realía con escritura: motivación y reflexión metalingüística sobre la L1 en la formación del profesorado. *Educação Formação*, 6(1). <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3613>
- Suárez, J. R. C. y Berbesí, L. R. (2020). Construcción del saber pedagógico en los profesionales no docentes. *Formación Estratégica*, 1(01), 33-48.
- Tapia, S. M. (2017). The correction of texts written in a virtual Language and Literature teaching career as a didactic experience for teacher training. *Virtualidad Educación y Ciencia*, 8(15), 162-172.
- The World Bank (December 10, 2020). *World Bank launches contest to identify tech-based solutions to support teachers*. <https://www.worldbank.org/en/topic/teachers/brief/world-bank-launches-contest-to-identify-tech-based-solutions-to-support-teachers>
- Tomasena, J. M. (2021). ¿Quiénes son los bookTubers?: características de los video-blogueros literarios en lengua española. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 20(2), 43-55.
- Valenzuela Baeza, Carolina. (2021). Discursos de un grupo de docentes sobre el abordaje del eje de investigación en Lengua y Literatura. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42492>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. International Institute for Educational Planning.
- Wilcox, K. A.; Murakami-Ramalho, E. y Urick, A. (2013). Just-in-time pedagogy: teachers' perspectives on the response to intervention framework. *Journal of Research in Reading*, 36(1), 75-95.
- Wilson, N.; Smetana, L.; Grisham, D. y Widdall, C. (2016). *Teacher Candidates: Teaching and Learning With Technology to Improve Literacy Skills and Practices*. College Reading Association.
- Zorrilla Alcalá, J. F. (2015). La construcción de alternativas de formación docente para el bachillerato y para la licenciatura en México. *Perfiles Educativos*, 37, 35-54.