



Universidad Veracruzana



CENTRO DE ESTUDIOS  
DE LA CULTURA  
Y LA COMUNICACIÓN

## **Especialización en Promoción de la Lectura**

**Sede Xalapa**

**Trabajo recepcional**

*Leyó-tú-ellos-nosotros: taller de lectura y diálogo igualitario*

**Presenta:**

**David Antonio Colorado Ruiz**

**Con la dirección de:**

**Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez**

**Xalapa, Veracruz, septiembre 2020.**

Este trabajo de la Especialización en Promoción de la Lectura ha sido elaborado siguiendo un proceso de diseño y confección de acuerdo con los lineamientos establecidos en el plan de estudios correspondiente, teniendo en cada fase los avales de los organos colegiados establecidos; por este medio se autoriza a ser defendido ante el sínodo que se ha designado:

Tutor y director: Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez, miembro del NAB, de la EPL.

Sinodal 1: Especialista Nadia Medina Muro, académica de la Universidad Veracruzana.

Sinodal 2: Especialista Teresa Pérez Ornelas, Programa Universitario de Formación de Lectores.

Sinodal 3: Dra. Themis Ortega Santos, académica de la Universidad Veracruzana.

## **Sobre el autor del documento recepcional**

Tras estudiar la carrera de ingeniería civil y haber laborado un par de años en este campo de manera profesional, decidió escuchar el llamado de sus inquietudes emocionales e intelectuales, las cuales lo llevaron a adentrarse profundamente en la lectura, el cine, la música, la pintura y otras manifestaciones culturales. En este viaje ha conocido varias personas inspiradoras que ahora puede llamar amigos o amigas, y quienes han tratado de aconsejarlo y orientarle por el buen camino con más o menos éxito (de lo cual él es el único responsable). No obstante, y correspondiendo a su obstinada creencia de que la mayor riqueza es la que se comparte, aceptó con gusto la revelación que un día, en el lejano taller de fomento de la lectura de los jueves por la tarde, le llegó: compartir con otros la pasión por el mundo literario y por las experiencias de lectura que tanto han (y seguirán) permeando en su vida. Quizás y así, en algún punto de esta inescrutable vida, logre compensar todo lo que, a la lectura, los amigos y a la vida le debe.

## **DEDICATORIAS**

Para *Keylo*, a quien le debo un mejor futuro.

## AGRADECIMIENTOS

A mis familias:

A la que ha hecho su mejor esfuerzo para que yo viva todo aquello que ellos no pudieron, así como también por aceptar y apoyar mis no tan certeras decisiones.

A la de Hidalgo 92, a la cual pertenezco desde hace 5 años; *Pode, Rick y Adaid*, por algo más que risas; Brenda, por tu valiosa ayuda desde el principio y hasta el final.

A la de los *Tesoros Vivientes*, de la cual siempre me sentiré parte: Meli, por estar conmigo cuando más lo necesitaba... y cuando menos también; Gishe, por la oportunidad de conocerte con alevosía; Maddy, por ser la anfitriona de tantas noches y tantas alegrías; Esbeidi, cuya amistad es tan sincera como grande su talento; Iván, porque las risas no faltaron ¿eh?; Mauricio, quien me enseñó mucho más de lo que cree.

A la de Hyperión: Clau, Moy, Ian y Jearim. Gracias por aceptarme en su hogar.

También agradezco a la Dra. Jarvio, Mtra. Edna Laura, Mtra. Tere, Dra. Norma, Dra. Cristina, por su inmensa labor, dedicación, compromiso, inspiración y amabilidad.

Al Dr. Mario Miguel, por toda su sincera y valiosa confianza, y por todo su apoyo a lo largo de este breve pero significativo camino de mi vida.

Por último, quiero agradecer a mis primeras maestras, las de esos no tan lejanos jueves por la tarde en donde, quizás y sólo quizás, comenzó todo: Nadia y Laura.

## Tabla de contenido

**Sobre el autor del documento recepcional** iii

**DEDICATORIAS** iv

**AGRADECIMIENTOS** v

**Lista de tablas y figuras** viii

Tablas viii

Figuras ix

**INTRODUCCIÓN** 1

**CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL** 5

1.1 Marco conceptual 5

1.1.1 *Lectura dialógica y diálogo igualitario.* 5

1.1.2 *Comunidades de aprendizaje.* 5

1.1.3 *Tertulias literarias dialógicas.* 7

1.2 Marco teórico 8

1.2.1 *Constructivismo social.* 8

1.2.2 *Aprendizaje dialógico.* 9

1.3 Estado del arte (casos similares) 11

1.3.1 *Talleres con profesionistas.* 11

1.3.2 *Lectura y diálogo.* 12

**CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO** 18

2.2 Delimitación del problema y objetivos 19

2.2.1 *Problema concreto de la intervención.* 19

2.2.1 *Objetivo general.* 20

2.2.2 *Objetivos particulares.* 20

2.2.3 *Hipótesis de la intervención.* 21

2.3 Estrategia de la intervención 21

2.4 Procedimiento de evaluación 23

2.5 Procesamiento de evidencias 25

**CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN** 26

3.1 Respecto a las asistencias y actividades 26

3.2 Respecto a los materiales empleados y las experiencias de lectura 29

3.3 Respecto a la concepción del hábito lector 34

**CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 37**

**REFERENCIAS 42**

**Apéndices 45**

Apéndice A 45

Apéndice B 46

Apéndice C 49

Apéndice D 50

**Glosario 53**

Sociabilización de la lectura 53

Experiencia de lectura 53

Material de lectura 53

## Lista de tablas y figuras

### Tablas

Tabla 1. *Algunas características generales del grupo.* 19

Tabla 2. *Sedes oficiales del taller.* 22

Tabla 3. *Secuencia general de una sesión.* 23

Tabla 4. *Temas abordados y materiales de lectura correspondientes.* 33

Tabla 5. *Comparación de palabras clave para hábito lector.* 35

Tabla 6. *Comparación de palabras clave para Persona lectora.* 36



**Figuras**

Figura 1. *Tendencia de asistencias al taller.* 26

Figura 2. *Suma de las participaciones altas más las medianas de cada actividad.* 27

Figura 3. *Cantidad de ocasiones en que se realizó cada actividad.* 27

Figura 4. *Promedio de participaciones totales.* 28

Figura 5. *Promedio de participaciones altas.* 28

Figura 6. *Tendencia de participación en relación con las asistencias.* 29

Figura 7. *Textos leídos semanalmente antes y durante el taller.* 30

Figura 8. *Lecturas favoritas de los participantes.* 31

Figura 9. *Autores favoritos de los participantes.* 32

Figura 10. *Temas favoritos de los participantes.* 33

## INTRODUCCIÓN

Si se le pidiera a una muestra representativa de la sociedad mexicana que se describieran como eso, como mexicanos, enlistando sus cualidades, sus fortalezas y hábitos, es muy probable que mencionen una extensa lista de valores y virtudes de las cuales cualquier persona se sentiría orgullosa. Y no sería para menos, pues la sociedad mexicana posee una diversa gama de cualidades positivas que, durante siglos de historia, se han arraigado al grado de estar presentes en el imaginario colectivo mundial y que salen a relucir inmediatamente cuando se precisa dar una descripción de la esencia de los mexicanos. Sin embargo, hay un concepto, un hábito para ser precisos, con el que nunca se le ocurriría, ni a propios ni a extraños, relacionarlos: la lectura. Lo peor de todo es que esta omisión está justificada.

A nivel internacional, la prueba PISA, hecha por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y cuya primera aplicación en el país data del año 2000, es la referencia absoluta en cuanto a los niveles de competencias educativas que poseen los jóvenes estudiantes de un país. Si bien es cierto que existen fuertes y fundamentadas críticas sobre la precisión, pertinencia e interpretación de los resultados de esta prueba, lo cierto es que tiene un gran peso en la valoración internacional sobre el desarrollo de los países en el sector educativo, aspecto que influye directamente en el resto de criterios de evaluación de una sociedad. Es por la forma en que está estructurada la economía actual, a la cual México está sujeta, por lo que precisa que el sector educativo, así como otros, se desarrollen para volver al país una potencia competitiva con las demás naciones líderes. Ello con el fin primero de procurar una mejor calidad de vida para los mexicanos. Sin embargo, la realidad dista mucho del cumplimiento de tales objetivos.

La prueba PISA más reciente (OCDE, 2019) revela que, en materia de competencias lectoras, sólo el 1 % de los estudiantes mexicanos de entre 15 y 16 años alcanza niveles de excelencia, y que únicamente el 55 % comprende medianamente los textos leídos. Al mismo tiempo, los resultados indican que el 44 % no alcanzó ni siquiera un nivel de competencias mínimas. Comparado con el puntaje promedio internacional, México ha quedado por debajo del mismo, siendo el penúltimo lugar en la clasificación entre los 37 miembros de la organización. Esto resulta preocupante si tenemos en consideración que los procesos de aprendizaje del sistema de educación nacional se basan en libros de texto y las capacidades de los estudiantes para interpretar, comprender, discutir y apropiarse de sus contenidos. En otras palabras, de las competencias lectoras, lo cual aplica para todas las áreas académicas y, por lo tanto, para todos los sectores profesionistas de la sociedad mexicana.

Es por ello que una de las principales preocupaciones de los últimos gobiernos ha sido el mejorar estas competencias en el alumnado y en la sociedad en general. En consecuencia, se han destinado diversos esfuerzos de recopilación de información sobre hábitos de lectura y de promoción de la misma. Uno de estos es la encuesta del Módulo sobre Lectura (MOLEC) aplicada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). En 2015 se aplicó por primera vez esta encuesta buscando obtener indicadores mejor adaptados a las características de la sociedad mexicana y que revelara información que la prueba PISA pudo haber pasado por alto al ser más genérica. No obstante, los resultados obtenidos respaldaron a los de PISA.

De entre toda la información obtenida por el MOLEC más reciente (INEGI, 2020), se resalta que el porcentaje de adultos lectores de libros bajó en casi 20 % con respecto al 2015, en donde apenas la mitad de los encuestados eran lectores de libros y menos de la mitad de éstos los leía por entretenimiento. Además, de entre las razones que los encuestados dieron para no leer,

resulta significativo saber que las más populares fueron “Por falta de tiempo” (43.8 %), seguida de “Por falta de interés, motivación o gusto por la lectura” (27.8 %). Es sobre todo la segunda respuesta la que da nociones de cuál podría ser una de las causas de la falta del hábito de lectura en los mexicanos: apatía por la lectura.

La apatía por la lectura podría estar originada por múltiples factores, lo cual amerita la seriedad necesaria para profundizar en el problema y dedicarse a identificarlos y resarcirlos. No obstante, de forma general podemos hablar de uno el cual, muy probablemente, engloba la mayoría de los casos: la falta de una experiencia positiva de lectura. Por experiencia positiva de lectura se hace referencia, a grandes rasgos, a encontrarse en un ambiente confortable, motivador y gratificante a partir de la lectura de un texto o de los eventos derivados de la lectura de un texto.

Aunque la lectura siempre ha sido vista por quienes son lectores ávidos como un acto social que incita a compartir y reflexionar sobre lo leído, esto no es tan evidente para aquellos que no lo han experimentado. Es por ello que resulta pertinente, en cuanto a trabajos de promoción de la lectura se refiere, crear este tipo de espacios que facilitan la aproximación a experiencias positivas de lectura mediante la sociabilización de la misma, como lo son los clubes, círculos o talleres de lectura. Un ejemplo de estas estrategias es la lectura dialógica, la cual se enfoca en compartir e intercambiar las ideas surgidas de las lecturas; analizarlas, reflexionarlas y discutir las para, entre todos, construir nuevos conocimientos.

A partir de la lectura dialógica, y en combinación con la metodología de las comunidades de aprendizaje y las teorías del aprendizaje dialógico y del diálogo igualitario, surge una dinámica conocida como tertulias literarias dialógicas (TLD), las cuales parten de lecturas grupales hechas

y acordadas previamente, para dedicarse a reflexionar, analizar, criticar, debatir y comentar sobre los temas surgidos de las mismas.

Siguiendo las ideas anteriores como fundamentos teóricos y metodológicos, aunado a una amplia y diversa selección de textos, géneros y autores, se realizó el proyecto de intervención que en este trabajo se reporta, el cual se enfocó en atender a una grupo heterogéneo de la comunidad profesionista y universitaria de la ciudad de Xalapa, ya que, aunque pareciera que por las oportunidades académicas y culturales de su entorno no fuera así, la realidad es que también en este sector se padece la falta del hábito lector.

A continuación, se presentan las bases conceptuales y teóricas con los cuales se sustenta este trabajo, y algunos casos similares realizados tanto en el país como en el extranjero; más adelante, se especifica el problema que se aborda, así como los objetivos que se buscaron cumplir y la teoría que se propuso comprobar; además, se describen la metodología empleada y las herramientas de recopilación y evaluación de las evidencias que se generaron durante la intervención; y, por último, se incluye el informe de resultados, las conclusiones a las que se llegó y algunos comentarios que el autor considera pertinentes tomar en cuenta para aquellas personas o instituciones que deseen replicar esta experiencias en otros contextos.

## CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

### 1.1 Marco conceptual

#### *1.1.1 Lectura dialógica y diálogo igualitario.*

Valls *et al.* (2008) definen la lectura dialógica como:

el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo. (p. 73)

Bajo este esquema se da el diálogo igualitario, el cual es un ejercicio horizontal de escucha y participación, en donde no hay relaciones de poder entre los participantes ni una autoridad que imponga ideologías, puntos de vista o verdades absolutas, mucho menos se presta a la censura, a la represión o al sectarismo. Un espacio de diálogo igualitario está abierto a las aportaciones y opiniones de todos los participantes, poniendo a la par sus voces y estimulando entre todos a aquellos que hablan menos para que lo hagan más; así se logra que las personas se perciban unas a otras y se obtengan interpretaciones colectivas (Martins de Castro-Chaib, 2006).

#### *1.1.2 Comunidades de aprendizaje.*

Las comunidades de aprendizaje son un proyecto de “transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos” (Flecha-García y Puigvert, 2002, p. 11), y que, siguiendo las teorías de Vygotsky, Habermas y Freire, apuesta por el diálogo igualitario y el aprendizaje dialógico. Su objetivo es que los participantes logren desarrollarse de forma óptima en el ámbito educativo. Actualmente, este tipo de proyecto se implementa mucho en centros de educación básica en España, en donde el antecedente más

conocido es el de la escuela de personas adultas La Verneda-Sant Martí, que se creó en el barrio de la Verneda, Barcelona en 1987 y el cual se constituyó como “un centro educativo plural, participativo, democrático, gratuito, integrado en el barrio, que trabaja por la igualdad en el campo educativo y cultural de las personas adultas” (Flecha-García y Puigvert, 2002, p. 14).

Tal y como Flecha *et al.* (2003) lo apuntan, en las comunidades de aprendizaje no se busca resarcir un rezago educativo en el alumnado sino acelerar el aprendizaje que se requiere para desarrollarse en las sociedades actuales, especialmente en los sectores cuyas condiciones socioeconómicas son marginales. En este sentido, se trabaja teniendo altas expectativas tanto para el alumnado como para el resto de agentes que participan (profesores, familia, voluntariado, profesionales), pues se parte del supuesto de que todos pueden aportar algo al crecimiento de los demás ya que todos poseemos inteligencia cultural. Sin embargo, una característica de este tipo de entornos es que, aunque el aprendizaje es colectivo, sus integrantes son autónomos e independientes (Molina-Ruiz, 2005). Es por ello que uno de sus fundamentos se encuentra en la teoría del aprendizaje dialógico, puesto que, como los mismos autores lo indican:

permite la educación y formación del alumnado en los contenidos que le harán competitivo en la sociedad de la información a la vez que establece un marco para la interacción orientado hacia la solidaridad, la igualdad y la transformación social. (Flecha *et al.*, 2003, párr. 10)

Siendo así, la esencia de estas comunidades recae en ser entornos idóneos para el desarrollo integral, estimulante y constante de grupos de personas que compartan metas en común, como lo puede ser el desarrollo del hábito lector.

### ***1.1.3 Tertulias literarias dialógicas.***

Las tertulias literarias dialógicas (TLD) son, como su nombre lo indica, espacios de diálogo a partir de lecturas acordadas por un grupo y hechas previamente. Surgen de la conjunción de los conceptos anteriores, siendo su principal fundamento las interacciones y diálogos producidos entre los participantes, los cuales conducen a crear nuevos significados a partir de las experiencias de lectura (Flecha-García y Álvarez-Cifuentes, 2016). Es por ello que a cada uno de los participantes de las TLD se le considera como un elemento valioso e imprescindible para la creación de nuevos conocimientos, más ricos en cuanto que, entre más percepciones y puntos de vista se aporten, más serán los elementos de análisis para poder llegar a formar criterios fundamentados.

Como lo mencionan Valls *et al.* (2008) respecto a la finalidad de las TLD “no es que una opinión se imponga o se considere como válida por encima de las otras, sino que todas las personas se sientan capaces de aprender y de aportar conocimientos, convirtiéndose en creadoras de cultura” (p. 80). Por supuesto, un factor clave para la correcta implementación de este ejercicio es que, al criticar las aportaciones u opiniones, se eviten las falacias y, en cambio, se hagan con base en argumentos sólidos. Además, también es necesario crear ambientes propicios en donde los participantes escuchen con atención las aportaciones de los demás, siempre manteniendo una postura de respeto y de análisis crítico. Así, los participantes obtienen la autoconfianza suficiente para animarse a participar e involucrarse en el diálogo, tal y como lo apuntan Aguilar *et al.* (2010):

Personas que antes no se hubieran atrevido a hablar, encuentran un espacio solidario y abierto que hace que puedan expresarse con tranquilidad y libertad. ... las lecturas que hacen les resultan motivadoras y atractivas porque tienen sentido para ellas, que pueden [*sic*]



desarrollar sus argumentos con la certeza de que éstos van a ser atendidos y respetados y que existen altas expectativas sobre sus posibilidades como lectoras y lectores críticos. ... su autoestima mejora, así como la seguridad que tienen en ellos y ellas mismas. (p. 39)

## **1.2 Marco teórico**

### ***1.2.1 Constructivismo social.***

La teoría constructivista tiene sus orígenes en el trabajo de Jean Piaget y, de manera general, se enfoca en la búsqueda de la respuesta a la pregunta ¿cómo se produce el aprendizaje? Tal y como lo describe Cubero-Pérez (2005), para el Constructivismo, el conocimiento “es una construcción subjetiva, en la que la realidad deja de ser una entidad absoluta, como entidad independiente o externa a nosotros mismos. ... La realidad es siempre un asunto de interacción, algo que se crea mediante nuestras acciones” (p. 45). A su vez, es importante aclarar que esta teoría no niega la posible existencia de una realidad más allá de la comprensión humana, sino que admite que lo que podemos conocer de ella surge de la interacción entre esta y el individuo.

Aunque existen más de una sola vertiente del Constructivismo, para el caso que nos compete, nos enfocaremos en aquella que se apega a las ideas de Lev S. Vigotski, para quien la interacción social es el elemento más significativo en la construcción del conocimiento. La postura principal de Vigotski es que el conocimiento es una construcción personal en la que influyen las capacidades cognitivas y, además, que se da a través de la interacción en sociedad (Saldarriaga-Zambrano *et al.*, 2016). Siendo así, Vigotski le otorga un lugar primordial al lenguaje en la dinámica del aprendizaje por ser “un signo mediador entre el individuo y la sociedad” (Londoño-La Rotta, 2010, p. 85).

Partiendo de esta postura, el compartir espacios de construcción de conocimientos mediante el dialogo con otros individuos es esencial ya que no solo se aprende de otros al interactuar con ellos, sino que, de esta forma, tales

conocimientos se interiorizan; dicho en otras palabras “los seres humanos, más que adaptarse a los fenómenos que los rodean, los hacen suyos, o lo que es igual, se los apropian” (Cubero-Pérez, 2005, p. 48).

### ***1.2.2 Aprendizaje dialógico.***

La idea fundacional del aprendizaje dialógico es que la realidad social es construida por las interacciones entre las personas (Flecha-García y Puigvert, 2002), por lo que el diálogo representa una oportunidad idónea para aprender conjuntamente y generar conocimientos nuevos a partir de sus experiencias (Valls *et al.*, 2008). Esta teoría está directamente relacionada con la con la pedagogía del oprimido, de Freire (1978), la que, como destaca Martins de Castro-Chaib (2006) “es una pedagogía no autoritaria y no directivista. ... [en donde] los maestros y los alumnos son simultáneamente alumnos y maestros, con similar estatus y vinculados a través de un diálogo pedagógico caracterizado por una relación horizontal” (pp. 21-23).

A partir del contraste surgido de la exposición de ideas divergentes en los círculos de diálogo, se genera la oportunidad para que los participantes perciban nuevos puntos de vista diferentes a los que acostumbran pues, el aprendizaje dialógico, se da a través de la construcción interactiva de significados (Martins de Castro-Chaib, 2006), lo cual ayuda a enriquecer el entendimiento sobre el mundo y sobre la sociedad en la que vivimos; mantenerse en una postura de ostracismo ante las ideas y concepciones de otros solo puede derivar en una percepción menguada y sesgada de la realidad.

No obstante, existen una serie de condiciones imprescindibles para el desarrollo idóneo de las actividades dentro del marco del aprendizaje dialógico, como lo es el generar un ambiente equitativo y de respeto, con apertura a la escucha activa y que invite al análisis, la reflexión y la participación de todos. Flecha-García y Puigvert (2002) consideran que, para que exista el Aprendizaje Dialógico, deben darse los siguientes principios:

- El Diálogo Igualitario, en donde se da mayor validez a los argumentos de las aportaciones que a criterios de jerarquía o de “saber culturalmente hegemónico” (p. 15).
- La inteligencia cultural, la cual no se limita a un tema cognitivo o utilitario, sino que, además, incluye “las demás capacidades de lenguaje y acción de los seres humanos que hacen posible llegar a acuerdos en los diferentes ámbitos sociales” (p. 15).
- La transformación de las relaciones entre la gente y su entorno, ya que “se basa en la premisa de Freire (1997) de que las personas somos seres de transformación y no de adaptación” (p. 15).
- La dimensión instrumental, pues también incluye tanto esta parte como aquellas que “se acuerden de aprender” (p. 15).
- La creación de sentido para “superar la colonización del mercado y la colonización burocrática y evitar que se imponga una lógica utilitarista que se reafirme a sí misma sin considerar las identidades e individualidades” (p. 15), por ello es necesario la interacción interpersonal.
- “La solidaridad como expresión de la democratización de los diferentes contextos sociales y la lucha contra la exclusión” (p. 16).

- La igualdad de diferencias, puesto que, si se cae en “el principio de diversidad que relega la igualdad. ... [ante una situación desigual, se estaría reforzando] como diverso lo que es exclusor” (p. 16) llegando a crear mayores desigualdades.

### **1.3 Estado del arte (casos similares)**

#### ***1.3.1 Talleres con profesionistas.***

Aunque parece no existir un reporte de algún proyecto de promoción de la lectura que se enfoque en los profesionistas de la ciudad de Xalapa y en el aprendizaje dialógico, el diálogo igualitario o las tertulias literarias dialógicas como fundamentos, sí existen varios trabajos que utilizan estas estrategias y metodologías en cierta medida, obteniendo resultados satisfactorios. Tal es el caso de Sánchez-Sosa (2019), quien, como parte de su formación en la Especialización en Promoción de la Lectura, llevó a cabo un taller con empleados profesionistas de la Universidad Veracruzana en esta región. La autora justifica la elección de este sector argumentando que los esfuerzos por promocionar y fomentar la lectura no deben sesgarse ni enfocarse sólo en algunos sectores puntuales, por el contrario, lo ideal es diversificar estos esfuerzos y abarcar todos los frentes posibles, pues el escaso hábito lector está generalizado en todos los sectores de la sociedad, incluido el de los profesionistas. Siendo así, se constata la importancia de llevar ahí dichos esfuerzos, sobre todo porque se suele asumir que no adolece del problema antes mencionado.

En su taller la autora no solo aplicó estrategias usuales de promoción y fomento de la lectura, sino que, además, también fomentó la utilización de herramientas de las TIC e incluyó dentro de sus objetivos el impulso del diálogo personal y virtual de los participantes. Uno de los indicadores de evaluación en los que la autora se enfocó fue a la socialización de la lectura en el grupo; sus análisis de datos revelaron que “El 80% de los participantes manifestó que en la etapa

adulta no comentaban los libros leídos” (p. 56). Este dato reafirma la postura de la autora en cuanto a la pertinencia de dedicar sus esfuerzos a este sector.

Respecto a las observaciones acerca del dialógico presencial y virtual durante el taller, la autora describe que:

Debido a que 11 de los participantes pertenecían a un departamento y 6 a otro, se encontraban en constante convivencia dentro de las oficinas. Esto favoreció el diálogo fuera de las sesiones y el blog. En las entrevistas y encuesta final el 89% manifestaron que surgían conversaciones espontáneas alrededor de la lectura.

Esto resultó una excelente motivación para continuar la lectura de textos. La opinión general del grupo fue que les gustaba la dinámica de platicar de cosas distintas con sus compañeros de trabajo. Además, se dio una interacción no planificada con tres participantes madres de familia. Ellas comentaron que el taller también sirvió para socializar las lecturas con sus hijos, y que estos se mostraron interesados en hacer sus propias lecturas y comentárselas. (p. 78)

### ***1.3.2 Lectura y diálogo.***

La lectura y el diálogo como estrategia y herramienta principal en los proyectos de fomento de la lectura demuestra generar resultados significativos ya que no solo ayuda a reforzar la captación individual de información sino, también, ayuda a que los participantes descubran, analicen y reflexionen sobre nuevas percepciones que no habían podido dilucidar en primera instancia.

Pérez-Taboada (2004) reporta las conclusiones obtenidas a partir de su experiencia al implementar lo que él nombra “una experiencia de estudio en un ambiente metacognitivo” (Pérez Taboada, 1999, párr. 9) en un grupo de universitarios del primer año del Instituto Superior Juan

XXIII de Bahía Blanca, Argentina, al cual agregó diversos elementos y estrategias incluyendo las discusiones en grupos a partir lecturas. Describe en su experiencia que se realizaron discusiones semanales en donde el profesor ejerció el papel principal, ya que este determinaba los cortes de las lecturas y designaba las interrogantes de los finales abiertos que daban origen a las discusiones. También observó que la participación no era homogénea dentro del grupo y que dependía mucho de las temáticas a comentar impuestas por el profesor, lo cual, sin embargo, es un aspecto poco deseado. Una de las conclusiones principales que obtuvo fue que la formulación de preguntas individuales no solo permite iniciar las conversaciones, sino que, también, permite enriquecer las percepciones desde distintos puntos de vista; además, descubrió que la intervención del profesor solo debe ser orientadora e incitadora de las participaciones, mas no ser directora de las mismas.

En México también se han hecho esfuerzos por resarcir la precaria situación de los hábitos de lectura. En el 2012, desde la política gubernamental y dentro del marco del Año Internacional de la Lectura, se crearon los Círculos de Expresión Literaria (CEL) implementados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en bachilleratos de los 32 estados del país. En estos círculos participaron docentes, promotores del programa, padres de familia y estudiantes, utilizando libros editados por el Fondo de Cultura Económica, la SEP y el PNUD, así como manuales diseñados para los docentes y promotores.

Salas-Salazar y Cuevas-López (2012), al reportar su experiencia en los CEL, señalan que el objetivo de los CEL era “potenciar en las y los jóvenes su creatividad, acompañándoles en un proceso que les permita desarrollar habilidades de lectura, escritura y expresión oral con las que sean capaces de comprender, valorar y disfrutar de la escritura” (p. 7). A su vez, concluyeron que

los CEL, junto con la intervención de los profesores y promotores, resultaron ser los elementos necesarios para generar un vínculo entre los alumnos y los libros. Otro de los aprendizajes significativos que obtuvieron fue que, al no tener que preocuparse por una calificación oficial relacionada con las materias propias de sus cursos de bachillerato ni existir la presión de ser evaluados, los alumnos experimentaron un ambiente de confianza al aportar sus opiniones de las lecturas.

Con respecto al ámbito internacional, en España se reporta una importante cantidad de casos de éxito al utilizar la lectura dialógica, el diálogo igualitario y las tertulias literarias dialógicas como estrategias y herramientas en la promoción de la lectura. Una de las principales ventajas que demuestran tener es la factibilidad de aplicación en prácticamente cualquier entorno, ya sea escolar, familiar o laboral.

Como ejemplo está la investigación de Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2014) en la cual analizaron la contribución de un club de lectura, el cual implementó la Lectura Dialógica como metodología principal, al desarrollo de la lectura por placer en la matrícula de una escuela primaria. Fueron 24 los niños participantes, de entre 11 y 12 años de edad, inscritos en un colegio público de Asturias. Los coordinadores del club, una profesora universitaria de la Facultad de Pedagogía y un estudiante de la misma facultad, ambos externos al plantel al que pertenecían los estudiantes, seleccionaron cinco obras narrativas que consideraron pertinentes por su carácter dialógico (incluían narraciones a varias voces), por el interés de los temas que abarcaban, así como por su calidad literaria, además de considerar la capacidad lectora de los alumnos. Los instrumentos de recopilación de datos que utilizaron incluyeron grabaciones en audio y video de las reuniones; transcripciones y notas de campo; un blog creado específicamente para el club de lectura; una memoria de revisión de las sesiones y de las fases del proceso de trabajo;

aplicaciones de cuestionarios al final del curso; y, entrevistas semiestructuradas tanto a los participantes como a sus familias y al profesorado. Además, contaron con observadores externos que aportaron reflexiones sobre el diseño y evolución de las actividades.

Con base en los resultados de su investigación concluyeron que la clave para lograr el éxito en un club de lectura es la minuciosa planeación y estructuración del mismo; la preparación minuciosa de cada reunión, la estabilidad de la coordinación, la selección acertada de las lecturas, la claridad y el consenso de las normas, el apropiado clima que incite a la participación, así como las herramientas digitales a utilizar (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2014).

Adicionalmente, y con respecto a la lectura dialógica, destacaron su “gran potencial educativo ... para favorecer la creación crítica de lectores y la lectura por placer” (p. 630), ya que esta rompe con la percepción de la lectura como una actividad exclusivamente solitaria, favoreciendo las aportaciones y discusiones grupales en torno a las lecturas. De igual manera, apuntan que:

Aunque es cierto que en el proceso de lectura individual los niños se suelen identificar con los protagonistas de las aventuras literarias (Patte, 2008), en el proceso de lectura colectivo, en la tertulia, tienen la oportunidad de tomar la palabra y aportar sus valores a la lectura (Chambers, 2007). Así se educan el sentido estético, la dimensión ética y las emociones (Camps, 2011). (p. 629)

Continuando con otro ejemplo, Flecha-García y Álvarez-Cifuentes (2016) analizaron el caso de una estudiante de 10 años procedente de Marruecos que fue inscrita en un centro educativo del noreste de España. Las tertulias literarias dialógicas que se implementaron en este instituto educativo fueron el impulso vital para que esta estudiante comenzara a superar las deficiencias de lectoescritura con que llegó, además de la falta de dominio del idioma español y de conocimientos generales que se esperaba poseyera a su edad. El esquema utilizado en este



caso partió de la discusión grupal surgida de la lectura de textos clásicos de la literatura universal, en donde los profesores cedieron el protagonismo a los y las compañeras de grupo de la niña para que entre todos intercambiaran ideas y opiniones acerca de la lectura correspondiente. Las participaciones se organizaron con base en turnos de palabra para permitir que todos y todas gozaran del espacio y de la libertad adecuada para hacer sus aportaciones. Uno de los principales beneficios que observaron fue que las TLD no solo fomentaron el aprendizaje de conocimientos sino, también, el de valores como la solidaridad.

De forma similar y buscando entender cómo debe implementarse una TLD, Álvarez-Álvarez y Guerra-Sánchez (2016) realizaron una investigación-acción de esta práctica en un caso aplicado en el nivel de educación primaria. El grupo elegido fue conformado por 13 estudiantes que carecían de hábitos lectores previos a la participación en la tertulia, apuntando que estos participantes procedían de un entorno empobrecido socioculturalmente, pero que, no obstante, abarcaba una diversidad cultural y social significativa, pues incluyó a “una niña argentina, una niña rumana y un niño procedente de República Dominicana; incluyendo un alumno diagnosticado con TDH, un alumno de etnia gitana y una alumna con un desfase curricular significativo” (p. 233). Acerca de la elección de implementar estrategias dialógicas destacaron que:

Participando de estos actos [*sic*], las personas van transformando su propia visión de la realidad, ampliando sus puntos de vista a través de las contribuciones que ellas mismas formulan y que escuchan de los demás, reflexionando y desarrollando su capacidad lingüística y reflexivo-crítica que después trasladan a otras situaciones cotidianas a las que se enfrentan (Certo, Moxley, Reffitt y Miller, 2010; Serrano, Mirceva y Larena,

2010; Pulido y Zepa, 2010; Gritter, 2011), a la par que mejoran su competencia lectora y literaria (Avci & Yuksel, 2011). (pp. 231-232)

## CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

### 2.1 Contexto de la intervención

La estructura de esta intervención se basó en la realización de un taller de lectura y diálogo con universitarios y profesionistas de diversas áreas, residentes de la ciudad de Xalapa. Se llevaron a cabo un total de 20 sesiones desde principios de noviembre de 2019 hasta mediados de febrero de 2020, con una periodicidad de 2 sesiones por semana (lunes y jueves), en horario de 19:00 a 20:30 horas. Como sedes, se contó con espacios de bibliotecas públicas y librerías independientes de la zona centro de la ciudad, siendo la principal la librería Hyperión, la cual forma parte de la Red de librerías independientes (RELI) de México, y en cuyas instalaciones se desarrollaron 15 de las 20 sesiones.

El grupo de intervención se conformó por un total de 12 mujeres y 5 hombres, de entre 19 y 64 años de edad, aunque la mayoría fueron jóvenes de alrededor de 26. De ellos, 13 tenían un grado de estudios a nivel licenciatura, 3 contaban con maestría y uno con nivel técnico. En total, 10 eran profesionistas, 5 estudiantes universitarios, una persona estudiaba y trabajaba a la vez, y otra era jubilada.

Por otro lado, y a partir de las respuestas dadas en la encuesta inicial en línea que se aplicó como requisito de inscripción, se identificaron una serie de datos significativos que sirvieron para caracterizar al grupo. Por ejemplo, se preguntó sobre la frecuencia y los hábitos de lectura; la experiencia previa en talleres y círculos de lectura y diálogo; los conocimientos sobre fuentes de lectura digital y físicas en la ciudad (bibliotecas, librerías, etc.); y pasatiempos preferidos, por nombrar algunas (en la Tabla 1 se resumen algunas generalidades del grupo). Cabe destacar que también se les pidió que describieran brevemente su concepción de hábito lector, de persona lectora y las razones que conocen para leer (Apéndice A).

Las actividades realizadas consistieron en prácticas de lectura en voz alta y en silencio, de escritura creativa y en tertulias literarias dialógicas; para ello se utilizaron diversos materiales y formatos de lectura, así como una cartografía lectora amplia en títulos y temas (Apéndice B).

Tabla 1. *Algunas características generales del grupo.*

Criterios		Cantidad
Sexo	Femenino	12
	Masculino	5
Área de profesión o estudios	Humanidades	8
	Ciencias de la salud	4
	Económico-administrativa	2
	Técnica	2
	Ciencias biológicas	1
Textos impresos leídos a la semana	2 o menos	8
	De 3 a 5	6
	6 o más	3
Experiencia en talleres de lectura	Sí	10
	No	7
Experiencia en talleres de diálogo	Sí	12
	No	5
Comparte experiencias de lectura	Siempre	4
	Algunas veces	12
	Nunca	2

## 2.2 Delimitación del problema y objetivos

### 2.2.1 Problema concreto de la intervención.

Una gran parte de los participantes no tiene experiencia en clubes de lectura o de diálogo y tampoco suelen compartir sus experiencias de lectura. Además, la gran mayoría de los participantes identifican el hábito lector como una rutina, constancia, obligación o trabajo mientras que muy pocos perciben esta actividad como gustosa, placentera o disfrutable. Lo mismo sucede cuando dan razones para leer; la mayoría menciona que lo hace para obtener información o para un fin similar; una minoría declaran hacerlo por gusto, disfrute,

entretenimiento, para escapar de la realidad o para relajarse. En cuanto a sus conocimientos sobre fuentes de lectura en la ciudad, son pocos los que conocen más de una librería y una biblioteca.

### ***2.2.1 Objetivo general.***

Promover la lectura por placer de literatura en un grupo de profesionistas de la ciudad de Xalapa, acercando la experiencia de lectura a su experiencia personal y estimulando el desarrollo de sus habilidades analíticas y dialógicas. Al mismo tiempo, incentivarlos a buscar por su cuenta nuevos materiales y a compartir sus experiencias de lectura con las personas de sus entornos más próximos.

### ***2.2.2 Objetivos particulares.***

1. Fomentar en los participantes la concepción de la lectura como un placer utilizando estrategias dialógicas y textos que despierten su interés, coadyuvando a cambiar la idea de que la lectura es exclusivamente utilitaria, aburrida y obligatoria.

2. Favorecer el que los participantes conozcan las diferentes librerías y bibliotecas de la ciudad, propiciando a que se acerquen a experiencias de lectura y diálogo diferentes de las del tipo académico o laboral que acostumbran.

3. Incentivar a los participantes a que compartan sus experiencias de lectura con sus familiares, amigos y compañeros de trabajo proporcionándoles materiales de lectura físicos, digitales e información al respecto de autores y textos.

4. Favorecer el crecimiento del hábito lector crítico y dialógico en los participantes a través de la generación de un ambiente de respeto y apertura que los incentiven a participar de manera activa en los diálogos.

### ***2.2.3 Hipótesis de la intervención.***

Promoviendo la lectura en este grupo de estudiantes universitarios y profesionistas mediante un taller que utilice actividades dialógicas a partir de lecturas grupales, así como actividades lúdicas y materiales de lectura en diversos formatos, se puede generar un cambio positivo en la percepción del concepto de hábito lector que estos tienen. De igual manera, si se abordan temas interesantes y trascendentes para nuestro contexto social, se generará una conexión entre los participantes y las lecturas, lo que los incitará a llevar sus experiencias de lectura a entornos fuera de la intervención, como lo son sus círculos familiares y sociales. Por lo tanto, todo ello influirá positivamente en el surgimiento y desarrollo del hábito lector en los participantes.

### **2.3 Estrategia de la intervención**

Como primera acción se diseñó la planeación de actividades y materiales de lectura que se utilizaron durante la intervención. Cabe mencionar que se seleccionó el formato de taller junto con una metodología de investigación-acción (Sequea-Romero y Barbosa, 2012), debido a las ventajas que representan estos formatos, en especial la de permitir al investigador ser partícipe en la intervención. Las actividades empleadas se diseñaron con el objetivo de acercar a los participantes a los textos seleccionados, los cuales fueron escogidos por sus temas atractivos y pertinentes con el contexto social actual; y, también, para incitarlos a reflexionar de manera personal y grupal sobre las lecturas hechas. De igual manera, en esta etapa se diseñaron las herramientas de recopilación de datos que se utilizaron durante toda la intervención.

El siguiente paso fue gestionar el permiso de uso de los espacios que se utilizaron para las sesiones. Estos espacios fueron seleccionados por su ubicación céntrica, por su disposición para realizar eventos y proyectos culturales, así como también por ser algunas de las principales

fuentes de lectura de la ciudad, lo que corresponde al cumplimiento del segundo objetivo particular propuesto. Cabe aclarar que la sesión número 5, programa para realizarse en los espacios del Foro Cultural Cauz, fue cancelada de último minuto por decisión de la misma empresa; no obstante, se improvisó en el espacio de una cafetería cercana que nos permitió el acceso.

Tabla 2. *Sedes oficiales del taller.*

<b>Sede</b>	<b>Sesiones</b>
Librería Hyperión	1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20
Librería Los Argonautas	11
Biblioteca Central Estatal 1092	3
Biblioteca Carlos Fuentes	7
USBI Xalapa	19

Una vez terminado el trabajo de planeación y logística, se lanzó una invitación abierta mediante carteles físicos y digitales colocados en lugares públicos de la ciudad de Xalapa y en redes sociales para conseguir participantes voluntarios, especificando que el taller estaba destinado al público universitario y profesionista. Se atendieron dudas sobre el proceso de inscripción mediante correo electrónico, mensajes por WhatsApp y llamadas telefónicas. El único requisito de inscripción consistió en el llenado de la encuesta inicial en línea.

Después de concluir los registros de inscripción iniciaron las sesiones del taller. Cada sesión se organizó en tres etapas: Bienvenida, Experiencia de lectura, y Diálogo igualitario. Para cada etapa se asignaron actividades específicas de práctica de la lectura en voz alta (individual y colectiva), de lectura en silencio, de diálogo, de escucha atenta, de escritura creativa y de divulgación del conocimiento literario (Apéndice C). En la Tabla 3 se presenta la secuencia general de las actividades de cada sesión, con la aclaración de que las actividades Proyección de

película y Memorama literario requirieron de la hora y media completa pues era necesario para poder completarse.

Tabla 3. *Secuencia general de una sesión.*

Etapa	Actividad	Duración
Bienvenida	Lectura Gratuita	5-10 min
Lectura y sociabilización	Lectura en voz alta (coordinador; participantes); Lecturas íntimas colectivas; Lectura de canciones; Escritura creativa; Reconstruyendo lecturas; Proyección de película; Memorama literario	45-50 min
Diálogo igualitario	TLD	30 min

Adicionalmente, se creó un grupo de WhatsApp donde continuamente se dieron instrucciones, se resolvieron dudas y se atendieron comentarios, así como también se proporcionaron algunos textos digitalizados, documentos y enlaces necesarios para las actividades.

La actividad final del taller consistió en el llenado de una encuesta final en línea, similar en contenido y propósito a la inicial. De igual manera, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a una muestra de 5 participantes.

## **2.4 Procedimiento de evaluación**

La primera herramienta de evaluación fue la encuesta inicial en línea, la cual se aplicó mediante la plataforma digital Formularios de Google; se incluyeron preguntas abiertas, cerradas y de escala de Likert destinadas a recabar datos sociodemográficos, académicos y de hábitos de lectura de los participantes para poder hacer una semblanza general de todo el grupo.



Por otra parte, durante cada sesión se registraron las asistencias, el nivel de participaciones en cada actividad, así como el desempeño y las observaciones sobre el comportamiento individual y grupal. Para ello se llenaron tablas en formato impreso al mismo tiempo que los sucesos ocurrían y, en ocasiones puntuales, también se tomaron fotografías y se grabaron en video algunas de las actividades (Apéndice D).

Para el registro y conteo de las participaciones en cada actividad se establecieron 3 categorías: No participó, Participación mediana y Participación alta. Como Participación alta se consideraron aquellos comentarios o preguntas de gran relevancia para el desarrollo de la actividad o significativas para el rumbo de la TLD (a criterio del coordinador). En cambio, se consideró como Participación mediana aquellas de orden reiterativo con lo ya leído y comentado, o que no dieran lugar a profundizar en los temas.

La encuesta final se realizó en la misma plataforma que la inicial e incluyó algunas de las mismas preguntas de esta, más otras nuevas orientadas a evaluar el cumplimiento de los objetivos de la intervención, siendo su propósito el recabar datos y evidencias para los indicadores finales, los cuales se compararon con los iniciales para comprobar los impactos resultantes.

Adicionalmente, se aplicaron entrevistas semiestructuradas de manera individual y confidencial a una muestra representativa de 5 participantes, los cuales se escogieron en relación con el total de asistencias que acumularon; unos asistieron durante la primera mitad del taller, algunos durante la segunda y otros al taller completo. Algunas se hicieron de manera presencial (en comercios públicos, como cafeterías) y otras de forma virtual. Sin embargo, en todas se grabó el audio previa autorización de los participantes y se registraron las observaciones pertinentes.

## 2.5 Procesamiento de evidencias

Todos los datos obtenidos de las encuestas, entrevistas, tablas y registros se vaciaron en un solo archivo digital (Excel) y se agruparon según la herramienta de evaluación utilizada. A partir de las respuestas de las encuestas inicial y final se obtuvieron los indicadores base y de impacto, con los cuales, al compararlos, se verificó si la intervención produjo algún cambio, la magnitud de los mismos y si favorecieron al cumplimiento de los objetivos propuestos.

Los datos de los registros de asistencias y participación en las actividades se analizaron de forma similar, obteniendo información tanto de cada sesión como de cada participante, así como de sus conjuntos: se calcularon el promedio asistencias por sesión y el porcentaje de asistencias totales de cada participante; se contabilizó y graficó la asiduidad y tipo de participación por sesión y actividad específica, con lo cual se evidenció cuáles fueron las más estimulantes; y, también, se contabilizaron los textos leídos por sesión para obtener un promedio semanal y un total individual para cada participante. Este análisis también sirvió para elaborar perfiles de involucramiento de cada participante, relacionando los factores asistencia-participación.

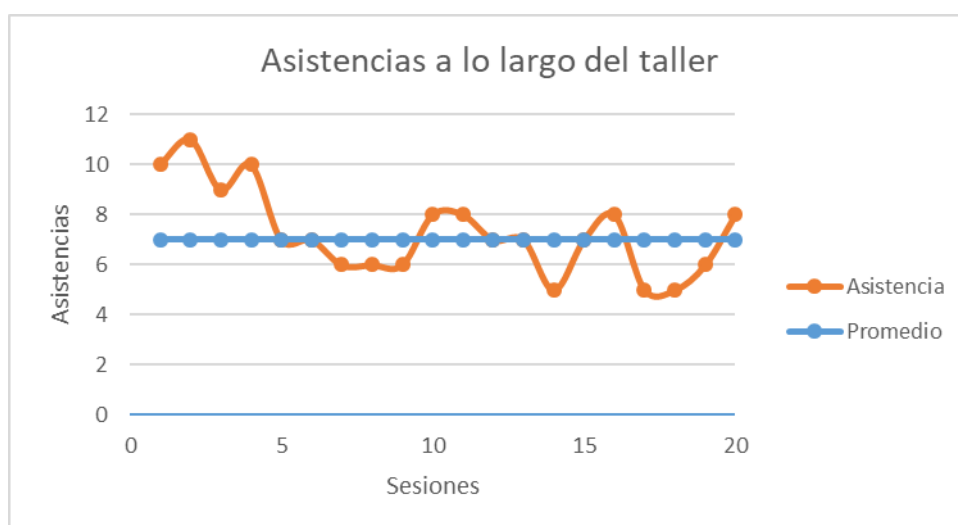
Las respuestas de las entrevistas semiestructuradas, las de las preguntas abiertas de las encuestas, así como las observaciones registradas *in situ*, se analizaron discursivamente identificando palabras clave. Con ello se obtuvieron elementos para profundizar en los alcances de la intervención, en las experiencias lectoras de los participantes durante, posteriores y externas al taller, así como también para recibir una retroalimentación de la realización del mismo.

## CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 3.1 Respecto a las asistencias y actividades

El taller comenzó con 14 participantes registrados y, hacia la mitad del periodo, se incorporaron 3 más. Sin embargo, sólo 8 de ellos asistieron a más de la mitad de las sesiones y únicamente 4 lo hicieron a más del 75 %, dando como promedio de asistencia 7 participantes por sesión (Figura 1).

Figura 1. *Tendencia de asistencias al taller.*



Si contamos las participaciones totales, sumando las participaciones altas más las medianas que generó cada una de las actividades, encontramos que las TLD y las lecturas en voz alta (participantes) fueron las dos más productivas, las cuales también fueron dos de las tres que más veces se realizaron (Figura 2 y Figura 3). Las lecturas gratuitas se ubican en el tercer lugar de esta clasificación junto con las lecturas íntimas colectivas, aun cuando la última se realizó en solo 4 sesiones, mientras que la primera en 15.

Figura 2. *Suma de las participaciones altas más las medianas de cada actividad.*

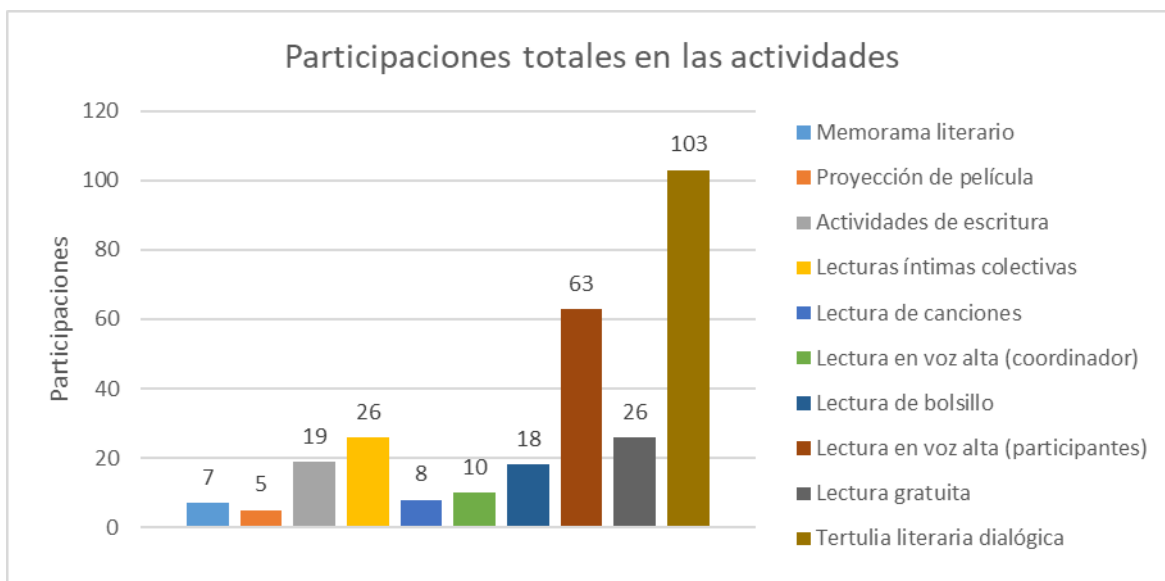
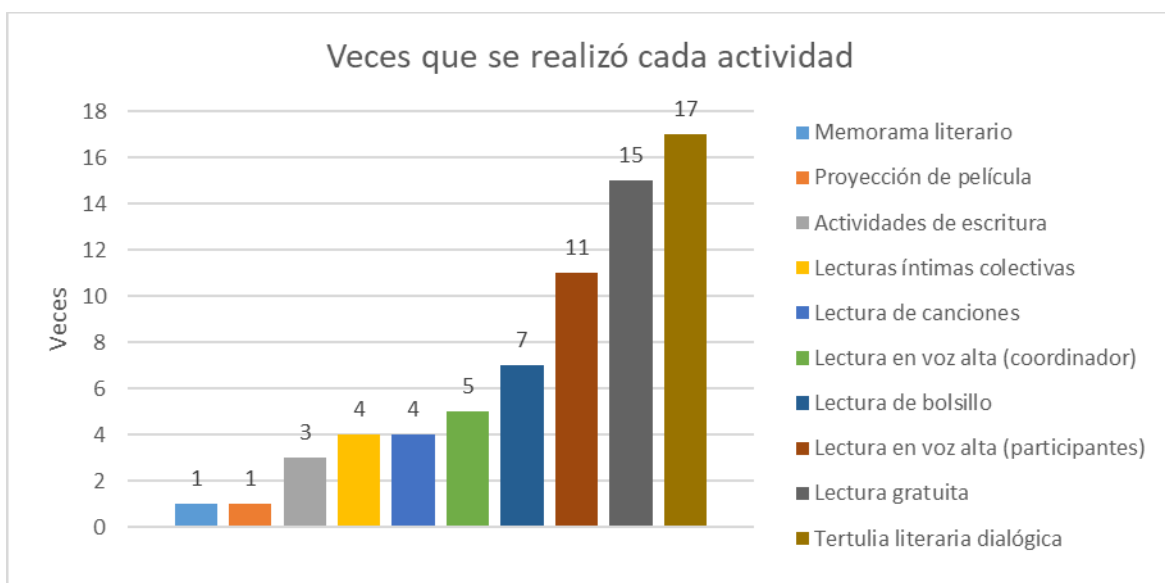


Figura 3. *Cantidad de ocasiones en que se realizó cada actividad.*



Por otro lado, si consideramos el promedio de las participaciones totales por sesión, obtenemos que las cuatro con mayor promedio son el memorama literario, las lecturas íntimas colectivas, las actividades de escritura y las TLD, respectivamente (Figura 4). De forma similar, si se considera solo el promedio de las participaciones altas, las lecturas íntimas colectivas, el

memorama literario y la proyección de película comparten el primer puesto; no deja de ser notorio el que las dos últimas se realizaron una única vez (Figura 5). Adicionalmente, hay que destacar que las TLD se ubican en un muy cercano segundo lugar según este criterio.

Figura 4. *Promedio de participaciones totales.*

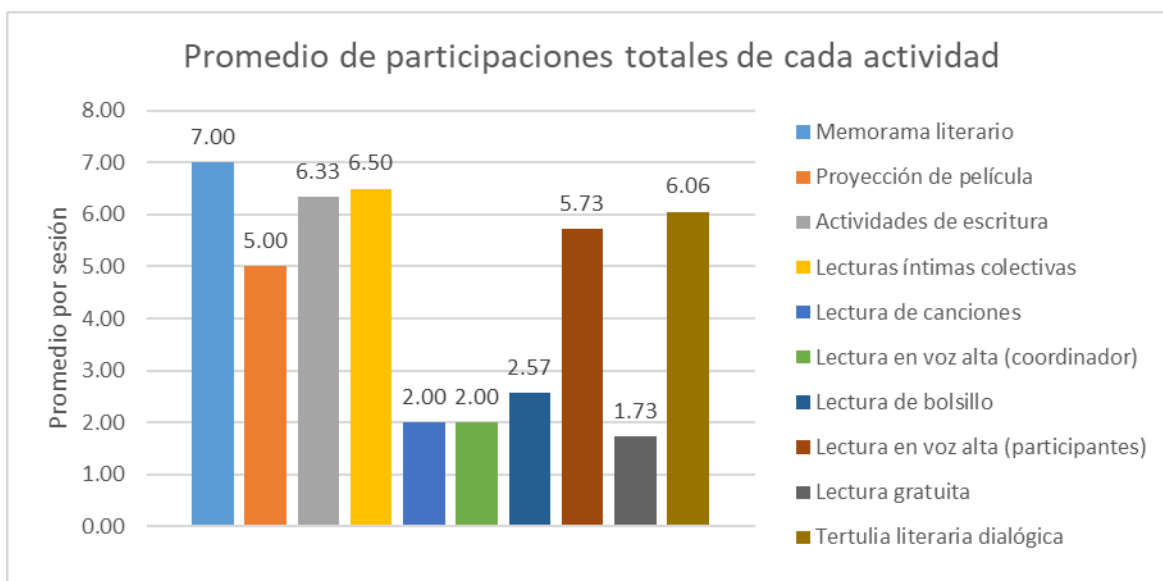
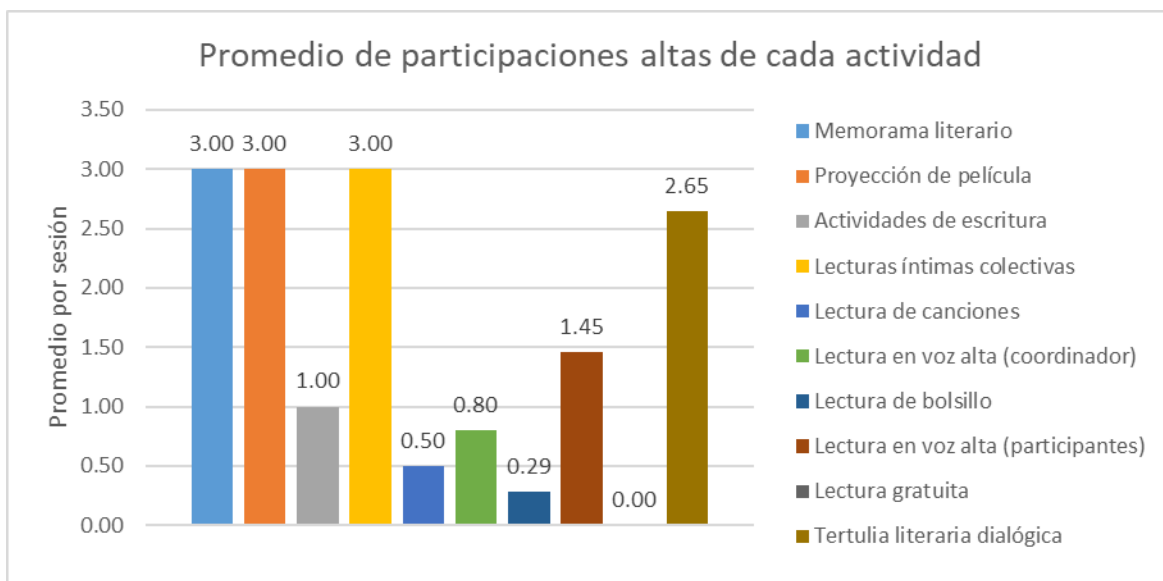
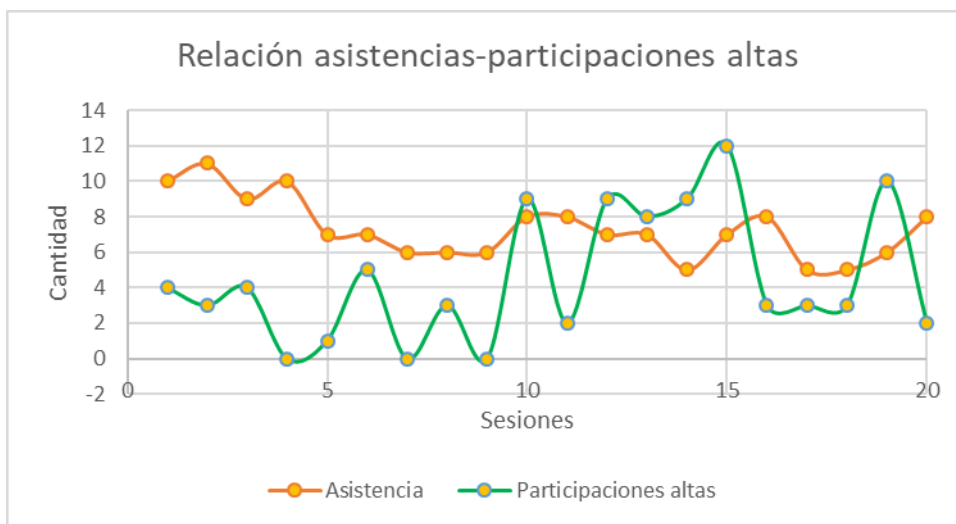


Figura 5. *Promedio de participaciones altas.*



De igual manera, se encontraron correlaciones entre la frecuencia de asistencia y la frecuencia de participación; hay una clara tendencia de aumento de las participaciones altas desde la segunda mitad de la intervención, lo que, sin embargo, coincide con el periodo de menos asistencias, pero, también, es cuando asistieron los participantes con mejores porcentajes de asistencia (Figura 6). Por ejemplo, está el caso de DA, que obtuvo la segunda mayor cantidad de participaciones altas en las TLD asistiendo a 10 sesiones (toda la segunda mitad del taller).

Figura 6. *Tendencia de participación en relación con las asistencias.*



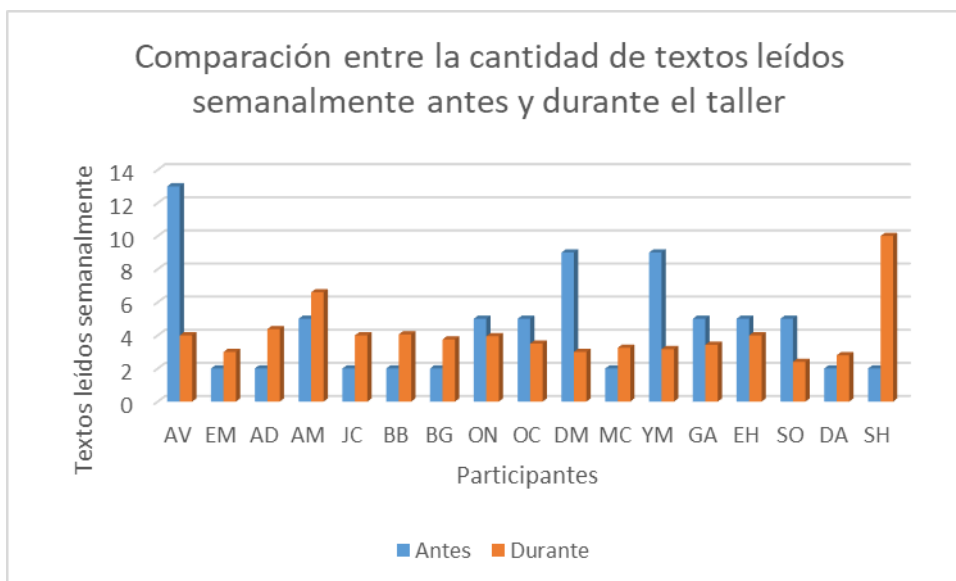
Con base en los análisis anteriores y las respuestas de la encuesta final, se determinó que las TLD fueron la actividad de mayor aceptación, seguida de las lecturas en voz alta (del coordinador y de los participantes) y las lecturas íntimas colectivas, lo cual coincide con los altos índices de participación en estas actividades.

### 3.2 Respecto a los materiales empleados y las experiencias de lectura

La encuesta inicial reveló que, antes de la intervención, 8 participantes leían 2 o menos textos impresos por semana y que solo 3 leían por encima del promedio semanal del taller, que fue de 7.6 textos. Tomando en cuenta únicamente las lecturas de las sesiones en que participó

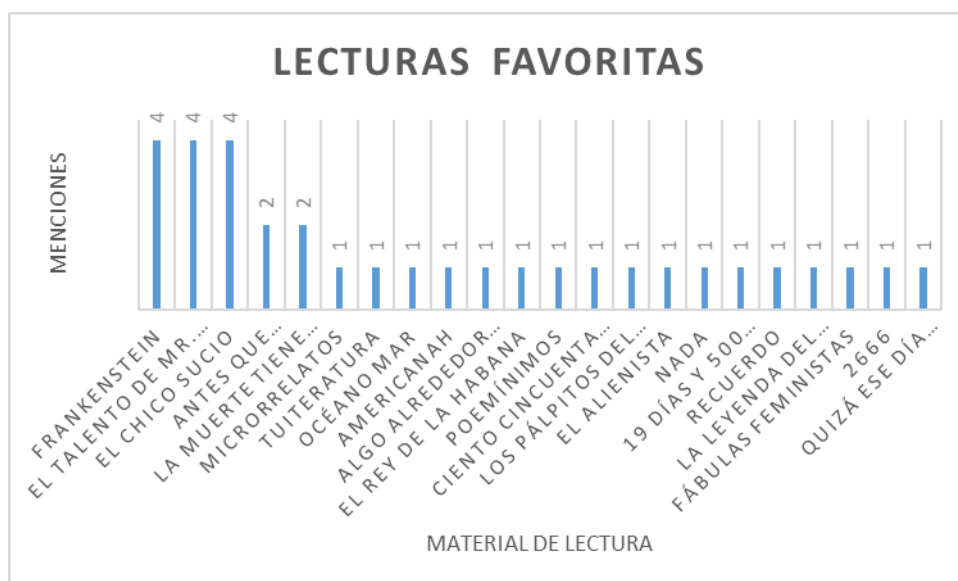
cada uno, se obtuvo que 9 de los participantes elevaron sustancialmente su promedio semanal de lectura (Figura 7).

Figura 7. *Textos leídos semanalmente antes y durante el taller.*



Por otro lado, en la encuesta final y en las entrevistas se encontró información importante en cuanto al impacto de los materiales de lectura empleados: 13 participantes declararon que después de las sesiones buscaban más información sobre las lecturas vistas o, incluso, nuevas que complementarían los temas vistos, mientras que únicamente 2 declararon que no hicieron esto nunca; también fueron 13 quienes consiguieron o planean conseguir algunos de los libros vistos. Aunado a esto, de los 76 materiales de lectura empleados, 21 diferentes fueron mencionados al menos una vez al preguntar por los favoritos; Frankenstein o el moderno Prometeo, El talento de Mr. Ripley y El chico sucio resaltan como los preferidos con 6, 4 y 4 menciones respectivamente; Antes que anochezca, La muerte tiene permiso, Quizá ese día tampoco sea hoy, y los textos de tuititeratura también se mencionaron en un par de ocasiones (Figura 8).

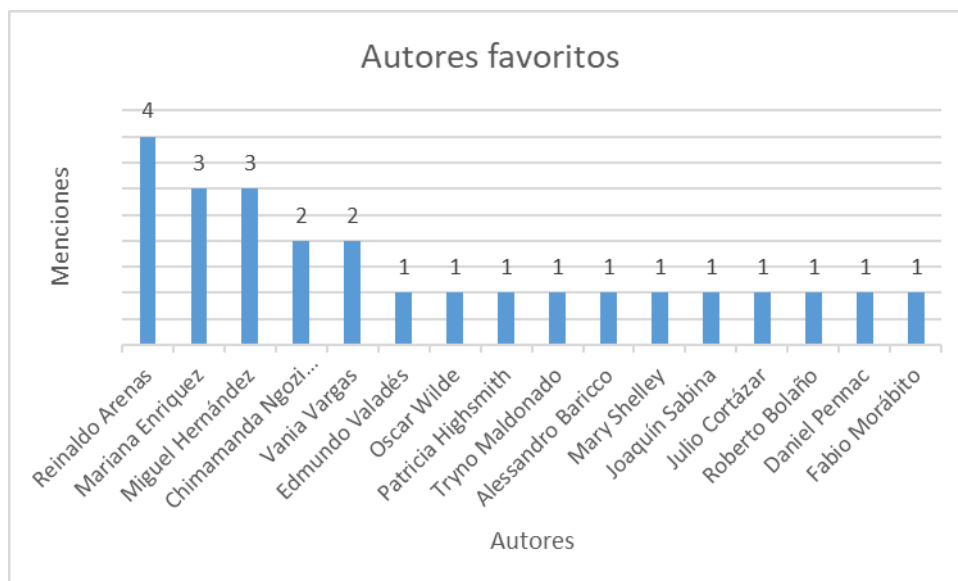
Figura 8. *Lecturas favoritas de los participantes.*



El escritor cubano Reinaldo Arenas, con 4 menciones, fue el autor favorito; la narradora argentina Mariana Enríquez y el poeta español Miguel Hernández comparten el segundo lugar con 3 cada uno; la nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie junto con la guatemalteca Vania Vargas obtuvieron el tercer lugar con 2 menciones cada una. A su vez, los nombres de otros 11 autores y autoras fueron mencionados al menos en una ocasión: entre ellos están Edmundo Valadés, Óscar Wilde, Mary Shelley, Roberto Bolaño y Joaquín Sabina (Figura 9).



Figura 9. Autores favoritos de los participantes.



De forma similar, se destaca que de entre los diversos temas abordados fueron los de problemáticas sociales (desigualdades económicas, feminismo, seguridad, política, etc.) los que generaron el mayor interés (5 menciones). Otro de estos temas fueron el de la otredad y las múltiples percepciones de la verdad o realidad de una historia (4 menciones) (Figura 10; en la Tabla 4 se hace una relación entre los temas mencionados y los materiales de lectura correspondientes).

También hubo una aceptación general de aquellos temas que abordaban situaciones sensibles del contexto contemporáneo del país. Como ejemplos, DA declaró que le gustó que se vieran “temas incómodos, porque son necesarios y se tiene que hablar de ellos”; ON recalcó que temas como el caso Ayotzinapa o los feminicidios de Ciudad Juárez, le parecieron interesantes y excelentes para dialogar y debatir. No obstante, hubo quienes no simpatizaron con tales temas: EH aseguró que le gustaron los textos en general, pero no algunos “como Perlas a los cerdos, Las

muertas de Juárez o el de Ayotzinapa porque describían con tanta crueldad y de una manera muy fría” situaciones que no son de su agrado.

Figura 10. *Temas favoritos de los participantes.*

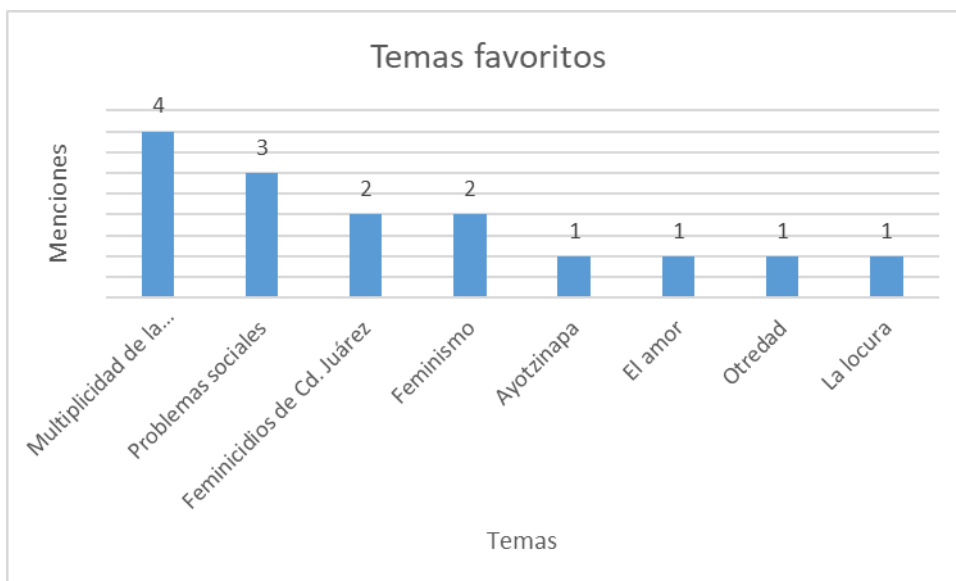


Tabla 4. *Temas abordados y materiales de lectura correspondientes.*

Tema	Materiales de lectura
Multiplicidad de la realidad	Americanah, Algo alrededor de tu cuello, Una experiencia privada, El peligro de una sola historia (Chimamanda Ngozi Adichie); El evangelio según Jesucristo (José Saramago)
Problemas sociales	El chico sucio (Mariana Enriquez); Canción en harapos (Silvio Rodríguez); Elegía (Ismael Serrano); El niño yuntero (Miguel Hernández); La leyenda del santo bebedor (Joseph Roth)
Otredad	El hombre duplicado (José Saramago); Quizá ese día tampoco sea hoy (Vania Vargas); Frankenstein o El moderno Prometeo (Mary Shelly)

Feminismo	Americanah (Chimamanda Ngozi Adichie); Fábulas feministas (Suniti Namjoshi)
Ayotzinapa	Los 43 de Iguala (Sergio González Rodríguez); Ayotzinapa: El rostro de los desaparecidos (Tryno Maldonado)
El amor	Recuerdo (Ismael Serrano); Kensey report (Rosario Castellanos); Amor a primera vista (Wizlawa Zsymborska); Querer tener riendas (Silvio Rodríguez); Antes de que no sea cierto (R. Curiel Defossé)
Feminicidios de Cd. Juárez	Huesos en el desierto (Sergio González Rodríguez); Perlas a los cerdos (Alejandro Román Bahena); 2666 (Roberto Bolaño)
La locura	Pájaros en la cabeza (Ismael Serrano); Nido en los huesos, Reducido (Antonio Di Benedetto); El alienista (Joaquim Machado De Assis)

### 3.3 Respeto a la concepción del hábito lector

En la encuesta inicial y final se les preguntó a los participantes su definición de los conceptos “hábito lector” y “persona lectora” para hacer una comparación entre sus respuestas y verificar si habían cambiado su percepción y en qué medida lo habían hecho. Con respecto a “hábito lector”, en las respuestas iniciales se usaron términos como virtud, tiempo, productividad y cantidad, lo cual corresponde a una interpretación más ortodoxa de la lectura, lo que contrasta con las respuestas finales en las cuales se emplearon nuevos términos como gusto, placer o reflexión (Tabla 5).

Tabla 5. *Comparación de palabras clave para hábito lector.*

Participante	Antes	Después
AV	Cotidianidad	SD
EM	Virtud	Disciplina; recurrencia
AD	Regularidad; finalidad; intención	Constancia; análisis; reflexión
AM	Nada	Costumbre
JC	Regularidad; cantidad	Constancia; placer; conocer
BB	Rutina; constancia; disfrute	Frecuencia
BG	Regularidad; cantidad	Costumbre; disfrutar
ON	Rutina; disciplina; constancia	Rutina
OC	Obligación; gusto	Cotidianidad
DM	Rutina	Rutina; amor; placer
MC	Productividad; hábito	Identidad; rutina; gusto; convicción
YM	Fundamental	SD
GA	Gusto	Oportunidad
EH	Frecuencia	Rutina
SO	Cotidianidad	Derecho
DA	Amor propio	Relación entre la literatura y el lector; constancia; respeto
SH	Frecuencia	Regularidad

En el caso de “persona lectora” también se hicieron alusiones al tiempo y frecuencia de lectura, no obstante, se utilizaron otros términos como compromiso, aprendizaje, inspiración o conversación (Tabla 6). En cuanto a la autopercepción de los participantes como lectores, la mayoría se declara como tal; únicamente un participante declaró que aún no se percibía como lector debido a su falta de disciplina.

Tabla 6. Comparación de palabras clave para persona lectora.

	Antes	Después
AV	Frecuencia; rutina	SD
EM	Interesante; diálogo	Disciplina; rutina
AD	Curiosidad; constancia; orden; analítico; creador	Constancia
AM	Lee	SD
JC	Pretenciosa; diálogo	Recurrencia; interés
BB	Disfrute; diversidad	Trabajo; disfrute; curiosidad; compartir
BG	Intelectual	Gusto
ON	Rutina	Rutina
OC	Borges	SD
DM	Culto	Autodidacta; aprendizaje; emoción; superación; curiosidad; persistencia; comprensión
MC	Interesante; inspirador	Cotidianidad; ubicuidad
YM	Leer	SD
GA	Interesante; diálogo	Curiosidad; oportunidad
EH	Gusto	Conocimiento
SO	Letrado; culto	Trabajo
DA	Comprometido; aprendizaje	Conocimiento; placer; hábito
SH	Frecuencia	Recurrencia; conocer

## **CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

### **4.1 Respecto a la logística, coordinación y dirección del taller**

Uno de los principales retos al coordinar y dirigir un proyecto de investigación-acción es mantenerse atento a los sucesos que ocurren en tiempo real, registrándolos lo más fielmente posible y sin distraer a los participantes. Por tal motivo, es ampliamente recomendable que se cuente con herramientas de registro digital de forma autónoma, como cámaras de video o grabadoras de audio, para evitar perder el registro de datos importantes y reducir las distracciones del coordinador durante las actividades.

De igual manera, es esencial que el coordinador se perciba como una integrante más del grupo, sin embargo, esto se complica debido a que se le suele ver como una autoridad, demostrándolo regularmente a la hora de dirigirse a él o con acciones que denotan niveles de jerarquía. Es por ello que se debe dejar constancia desde el principio de que el coordinador debe ser tratado con igual respeto y confianza que los demás, sin gozar de mayor importancia, pero, al mismo tiempo, aclarando las responsabilidades y compromisos de todos.

Otro punto importante a considerar es el mantener una constante comunicación con el grupo, pues este factor puede influir positiva o negativamente en la cohesión y dinámica social de la lectura. Las herramientas digitales de comunicación, como WhatsApp, son ideales para mantener vivas las conversaciones fuera del horario de las sesiones e, incluso, para incentivar las participaciones en las futuras. El solo comunicarse con el grupo cuando se tengan que dar avisos oficiales o impersonales provoca un distanciamiento a la larga indefectible, lo cual se aleja del objetivo de crear una experiencia de lectura disfrutable y social. Por otro lado, también se debe procurar usar estos medios con la libertad suficiente como para generar este ambiente, pero con

la seriedad necesaria para evitar que esta herramienta pierda su propósito, lo cual se hace muy sencillo si no se establecen ciertas normas de convivencia desde el principio.

Por otro lado, también se recomienda estar abiertos a sugerencias de organización por parte de los participantes (actividades, reuniones externas, propuestas de temas y lecturas). Lejos de ser motivo de desorganización, esto probablemente sea reflejo del nivel de involucramiento que los participantes están teniendo con la experiencia del taller, lo cual puede motivar a más participantes a involucrarse activamente en la experiencia de lectura y a crear un sentido de pertenencia dentro del taller.

Como ejemplo de ello está lo que pasó con la participante BG, quien al sentirse atraída por la obra de la autora Chimamanda Ngozi Adichie, propuso que se realizara una sesión dedicada a esta. No solamente se accedió a la propuesta, sino que, además, se le apoyó para que fuera ella misma la encargada de presentar y coordinar la actividad de esa sesión. Además, en esa ocasión asistieron varios amigos de la participante invitados por ella misma. Todo esto es muestra de las posibilidades de la sociabilización de la lectura.

Como última recomendación sobre este tema, y con referencia a la búsqueda de sedes externas para la realización de las actividades, se sugiere asegurar mediante una constancia por escrito la disponibilidad de los espacios, pues se puede dar el caso, como lamentablemente se dio en esta experiencia, de que se desconozcan los acuerdos hechos previamente, resultando en complicaciones para la reprogramación de las actividades y, por ende, para los participantes.

#### **4.2 Respecto a las actividades**

Las actividades que se enfocaron en sociabilizar la lectura mediante el diálogo (TLD y lecturas íntimas colectivas) resultaron especialmente efectivas para que los participantes se involucraran con mayor profundidad en las experiencias de lectura tanto dentro como fuera del

taller, pues algunos compartieron estas experiencias con sus amigos y familiares. Esto fue posible en parte al ambiente de confianza y respeto en que se desarrollaron, pues cuando un lector es escuchado se siente animado a continuar participando y leyendo (Castellanos, 2017), además de que este tipo de actividades dialógicas favorecen la interacción dinámica entre lecturas y lectores (Leibrandt, 2018), pues, como lo indica Härle (2004, citado en Leibrandt, 2018) “toda nuestra experiencia radica en la conversación; sin conversar, la experiencia literaria es impensable, dado que la literatura se escribe con la intención de conversar sobre ella” (p. 4).

Otro punto a considerar es que debe evitarse que las participaciones se monopolicen en unos cuantos, relegando a la mayoría, convirtiéndolos en nada más que observadores. Para prevenirlo hay que saber motivar a todos para que participen en las actividades, no con presiones y sí con incentivos. De esta forma aquellos más retraídos comenzarán a involucrarse y a volverse parte activa de la creación de la experiencia lectora, con lo cual será más fácil que desarrollen un gusto por ella.

#### **4.3 Respeto a la cartografía seleccionada**

La diversificación de los temas y materiales de lectura resulta en una apuesta segura cuando se trata con lectores principiantes e, incluso, con aquellos ya iniciados que buscan nuevos referentes. Mantener una sola temática durante un largo periodo de tiempo puede volver tediosa y monótona la experiencia de lectura. Aun cuando se trate de un club o taller dedicado a un tema, género o autor específico, conviene intentar hacer conexiones entre el tema principal y otros que pudieran ir surgiendo y que, en primera instancia, parecieran no tener relación con este, pero que sean de interés para los participantes. En otras palabras, se debe expandir y aprovechar las posibilidades que toda lectura ofrece.



Sin duda, esta apertura puede parecer arriesgada ya que es probable que se lleguen a abordar temas intransigentes y se toquen fibras sensibles en los participantes, no obstante, esto puede convertirse en una ventaja pues, con regularidad, este tipo de lecturas coinciden con la experiencia personal de los lectores, lo que provoca efectos en sus emociones e ideas, propiciando la transformación de sus realidades (Castellanos, 2017). De igual manera, este tipo de cercanía con las lecturas los incitan a una reflexión literaria y social mediante el diálogo (Martínez-Ezquerro, 2016) lo que potencia aún más las posibilidades de generar un hábito de lectura.

#### **4.4 Respetto a la sociabilización de la lectura**

Como conclusión final, siguiendo la idea anterior, hay que mencionar que el taller logró que los participantes exportaran sus experiencias dentro de la intervención hacia sus entornos personales, como se hizo evidente en la encuesta final y en las entrevistas personales. Por ejemplo, ON relató que compartió las lecturas de *El Moderno Prometeo*, *Antes que anochezca* y *Ayotzinapa El rostro de los desaparecidos* con su mamá y su hermano; o el caso de AM, quien compartió el cuento *El chicho sucio* con algunas de sus compañeras de trabajo; también está EM, quien cuenta que al llegar a su casa después del taller “buscaba información de los autores o releía y platicaba con un amigo al que le gustan estos temas sobre las lecturas”, y que además “las lecturas más digeribles las llevaba a mis alumnos de secundaria”. Estas evidencias son especialmente relevantes ya que no basta con enfocarse únicamente en la lectura en sí misma, sino que también hay que observar las prácticas sociales en donde se desarrolla (Zavala, 2008).

Para finalizar, se puede afirmar que la correcta implementación de estos tres factores (material de lectura pertinente, actividades de lectura dialógica y un entorno propicio) puede lograr impactos positivos en la generación y desarrollo del hábito lector, pues la sociabilización

de lecturas estimulantes provoca un interés legítimo y una sensación gratificante de disfrute que conduce a los lectores a repetir dicha experiencia. No hay que olvidar que, en gran parte, los hábitos se mantienen en el tiempo en la medida en que estos se disfrutan, por lo tanto, los esfuerzos que se hagan por fomentar el hábito de la lectura implican, en gran parte, fomentar su disfrute.

## REFERENCIAS

- Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M., y Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 31-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180003>
- Álvarez-Álvarez, M., y Guerra-Sánchez, S. (2016). Leer y dialogar: investigación-acción de los inicios de una tertulia literaria dialógica en educación primaria. *Revista de pedagogía*, 37(100), 229-247. <https://tinyurl.com/ybtwksea>
- Álvarez-Álvarez, C., y Pascual-Díez, J. (2014). Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer. *El profesional de la información*, 23(6), 625-631. <https://doi.org/10.3145/epi.2014.nov.10>
- Castellanos, P. (2017). La promoción de la lectura como un servicio bibliotecario. En Cataplum Libros (coord.). *Aquí se lee. El servicio de promoción de lectura en la biblioteca pública* (pp. 17-29). Ministerio de Cultura de la República de Colombia. <https://tinyurl.com/y8aedupc>
- Cubero-Pérez, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en psicología latinoamericana*, 23, 43-61. <https://tinyurl.com/y8eav2no>
- Flecha, R., Padrós, M., y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 11(5), [1-12]. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/79491>
- Flecha-García, R., y Álvarez-Cifuentes, P. (2016). Fomentando el aprendizaje y la solidaridad entre el alumnado a través de la lectura de clásicos de la literatura universal: El caso de las tertulias literarias dialógicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, 13(13), 1-19. <https://tinyurl.com/yaju7ydx>
- Flecha-García, R., y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de estudios y experiencia en educación*, 1, 11-20. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/issue/view/34>
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido* (20.<sup>a</sup> ed.). Siglo veintiuno editores.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México [INEGI]. (2020). *Módulo sobre lectura (MOLEC)*.  
[https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados\\_molec\\_feb20.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb20.pdf)
- Leibrandt, I. (2018). El arte de la conversación literaria: su concepto y metodología para fomentar la competencia literaria y comunicación. *Álabe*, 17, 1-19.  
<https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.8>
- Londoño-La Rotta, E. (2010). Desentrañando la lógica interna del constructivismo social de Vigotski. (*pensamiento*), (*palabra*). *Y Obra*, (4), 76-89.  
<https://doi.org/10.17227/ppo.num4-451>
- Martínez-Ezquerro, A. (2016). El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora. *Álabe*, (14), 1-20. <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2016.14.1>
- Martins de Castro-Chaib, D. (2006). Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: lectura dialógica. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 27(1), 18-28.  
<http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n1/sumario>
- Molina-Ruiz, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de educación*, 337, 235-250. <https://tinyurl.com/yb4xzc3>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2019). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2018 – resultados – México*.  
<https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>
- Pérez-Taboada, N. (2004). En esta discusión todos tienen la palabra. *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*, 25(4), [1-5]. <https://tinyurl.com/ya8hksq3>
- Saldarriaga-Zambrano, P., Bravo-Cedeño, G., y Loor-Rivadeneira, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las ciencias*, 2(3 especial), 127-137. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v2i3Especial.298>
- Salas-Salazar, M., y Cuevas-López, R. (2012). *Los círculos de expresión literaria. Chilpancingo, Guerrero*.  
[https://www.oei.es/historico/congresolenguas/comunicacionesPDF/Salas\\_Melina.pdf](https://www.oei.es/historico/congresolenguas/comunicacionesPDF/Salas_Melina.pdf)

- Sánchez-Sosa, É. R. (2019). *Taller de lectura digital para empleados profesionales de la Universidad Veracruzana*. [Reporte, Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana]. Archivo digital Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/epl/generaciones/sexta-generacion-xalapa/>
- Sequea-Romero, E. S., y Barboza, J. L. (2012). Estrategias interactivas e investigación acción para consolidar la comprensión de la lectura. *Multiciencias*, 12(1), 64-71. <https://www.redalyc.org/pdf/904/90423275008.pdf>
- Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista iberoamericana de educación*, (46), 71-87. <https://rieoei.org/RIE/issue/view/56>
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47), 71-79. <https://tinyurl.com/y8xqeo53>

## Apéndices

### Apéndice A

Palabras clave empleadas en las respuestas dadas en la encuesta inicial en línea			
Participante	¿Qué piensas al escuchar "hábito lector"?	¿Cómo describes a una persona lectora?	¿Cuáles razones existen para leer?
Av	Cotidianidad	Frecuencia; rutina	Diversión; información; conocer
Em	Virtud	Interesante; diálogo	Escape; autoconocimiento; sorpresa; experiencias
Ad	Regularidad; finalidad; intención	Curiosidad; constancia; orden; analítico; creador	Autoconocimiento; conocer; interés
Am	Nada	Lee	Aprender; interés
Jc	Regularidad; cantidad	Pretenciosa; diálogo	Conocer; experiencias; curiosidad; compartir
Bb	Rutina; constancia; disfrute	Disfrute; diversidad	Necesidad; curiosidad; interés; entretenimiento; obligación
Bg	Regularidad; cantidad	Intelectual	Placer; relajación; diversión; información
On	Tener un horario de lectura específico, una disciplina de ser constante en tus lecturas.	Rutina	Conocimiento; información; pasatiempo
Oc	Obligación; gusto	Borges	Entretenimiento; información; placer
Dm	Rutina	Culto	Opinar; información; criterio; aprender
Mc	Productividad; hábito	interesante; inspirador	Imaginación; ortografía; comprensión; imaginar; inspiración; creatividad
Ym	Fundamental	Lee	Información; conocer; viajar; experiencias; libertad; imaginación
Ga	Gusto	Interesante; diálogo	Placer; conocer

Eh	Frecuencia	Gusto	Información; conocer; pasatiempo; interés
So	Cotidianidad	Letrado; culto	Información
Da	Amor propio	Comprometido; aprendizaje	Cultura; historias; conocimiento; pasatiempo; ideas; explorar; conocer; compartir
Sh	Frecuencia	Frecuencia	Escape; conocer; imaginar; consuelo; soledad

### Apéndice B

Cartografía lectora				
Sesión	Temas	Descripción breve	Materiales	Cant.
1	El terror literario y el terror en la vida real	Relación entre las historias literarias de terror y los hechos reales que se asemejan; cómo la realidad no está tan lejos de la ficción.	El chico sucio (M. Enriquez); Tarde otoñal en una vieja casa de campo (J. E. Pacheco); La gente blanca (A. Machen)	3
2	Hacia dónde se dirige la humanidad y sus desarrollos	Revisión y cuestionamiento sobre las consecuencias imprevistas que los desarrollos humanos han ocasionado.	La plegaria del paparazzo (J. Drexler); Habitantes de Alfa Centauro (I. Serrano); Frankenstein o El moderno Prometeo (M. Shelly)	3
3	Las injusticias sociales económicas y culturales	Revisión de los casos de injusticia social: trabajo infantil, pobreza extrema, parias, exclusión social.	Canción en harapos (S. Rodríguez); Elegía (I. Serrano); El niño yuntero (M. Hernández); La leyenda del santo bebedor (J. Roth)	4
4	Decisiones personales que influyen en el modo de vida	Cómo las decisiones éticas, prácticas y morales influyen en los caminos de vida.	Antología de poemas (M. Hernández); Bartleby el escribiente (H. Melville); Antes que anochezca (R. Arenas); El hombre quebrado (T. B. Jelloun); Una cuestión personal (K. Oé); Memorias (S. T. De Mier)	6

5	La locura en la sociedad	Cómo se perciben los signos de locura en otras personas; valoraciones introspectivas; el por qué se estigmatiza la locura.	Pájaros en la cabeza (I. Serrano); Nido en los huesos (A. Di Benedetto); Reducido (A. Di Benedetto); El alienista (J. Machado De Assis)	4
6	Narrativas mexicanas	Revisión de ejemplos no tan populares de narrativas nacionales que reflejan dialectos regionales.	Balún Canán (R. Castellanos); La muerte tiene permiso (E. Valadés); Los pálpitos del coronel (E. Zepeda)	3
7	El mar como poesía	La figura poética del mar en la literatura.	La orilla del mar (J. Gorostiza); Océano Mar (A. Baricco)	2
8	Poesía y poetas	Revisión del género poético mediante varios poemarios de diferentes temáticas.	Poesía no eres tú (R. Castellanos); Antologías y poemarios de: G. Mistral, E. Montale, F. Morábito, E. Huerta, Poetas del 27, C. Vallejo, Contemporáneos, X. Salinas, V. Vargas, B. Varela, A. Pizarnik, R. Curiel Defossé, M. Hernández, Y. Ritsos, R. Bolaño	16
9	Novelas llevadas al cine	Revisión de novelas contemporáneas que se han adaptado al cine.	Alguién voló sobre el nido del cucó (K. Kesey); El rey de la Habana (P. J. Gutiérrez); El talento de Mr. Ripley (P. Highsmith)	3
10	Microficción y narrativas breves	La narración breve como forma de escritura y cómo constantemente se practica este tipo de escritura en la vida común.	Diarios de aprendices (C. Brañas); El arte de la tentación (Vv. Aa.) El cuento jíbaro (J. Perucho); Apócrifo (H. Barrios)	4
11	Nuevas formas de narrar: tuitera	El aprovechamiento de las herramientas digitales y redes sociales para difundir y crear textos cortos a los que todos tienen acceso.	Un hombre sin suerte (S. Schweblin); Brevísima antología de la tuitera (R. Bada)	2
12	La otredad	La relación de uno mismo con el otro; cómo influye esto en la vida en sociedad.	El hombre duplicado (J. Saramago); Quizá ese día tampoco sea hoy (V. Vargas)	2



13	Relaciones amorosas	Las complicaciones de las relaciones en pareja; la lectura como reflejo de la experiencia propia.	Recuerdo (I. Serrano); Kensey report (R. Castellanos); Amor a primera vista (W. Zymborska); Querer tener riendas (S. Rodríguez)	4
14	Feminicidios	La problemática de la violencia contra la mujer en la sociedad mexicana. La importancia de visibilizar y consentizar sobre el tema.	Huesos en el desierto (S. González Rodríguez); Perlas a los cerdos (A. R. Bahena); 2666 (R. Bolaño)	3
15	Revisión de temas anteriores	Retomamos algunas temáticas anteriores para volver a discutir sobre los temas.	No aplica	0
16	Conocer una única versión de la historia	Recapacitar sobre los inconvenientes de considerar que solo hay una forma de ver las situaciones y las ventajas para ampliar el panorama para crear un mejor criterio.	Americanah, Algo alrededor de tu cuello, Una experiencia privada, El peligro de una sola historia (C. Ngozi Adichie); El evangelio según Jesucristo (J. Saramago)	5
17	El caso Ayotzinapa	Revisión del caso de los estudiantes normalistas secuestrados y desaparecidos de Ayotzinapa. Recuento de los hechos y opiniones.	Los 43 de Iguala (S. González Rodríguez); Ayotzinapa: El rostro de los desaparecidos (T. Maldonado)	2
18	Proyección de película	Proyección de la adaptación cinematográfica; breve comparación entre la narración en la novela y en la película.	El talento de Mr. Ripley (A: Minghella) [Película]	1
19	Escritoras contemporáneas	Abordar el trabajo de algunas escritoras actuales destacadas en diversos géneros y temas; visibilización de las escritoras.	Como caracol... (A. Ventura Medina); Ciento cincuenta cuentos cortos (D. Lydia); Los peligros de fumar en la cama (M. Enriquez); Pájaros en la boca (S. Schwebelin); Fábulas feministas (S. Namjoshi); Antes de que no sea cierto (R. Curiel)	8

			Defossé); Nada (J. Teller); 15 días y 500 noches (J. Sabina)	
20	Los derechos del lector	Revisión de los derechos del lector y las libertades y obligaciones que se tiene como tal.	Como una novela (D. Pennac)	1





### Apéndice C

Actividades	Tipo
Lectura en voz alta (participantes)	Lectura
El participante lee en voz alta un texto para el resto de sus compañeros. Puede hacerse en relevos.	
Lecturas íntimas colectivas	
Entre dos o más grupos se reparten textos diferentes para cada grupo. Se leen individualmente y en silencio; después se comentan con los compañeros del grupo.	Escritura
Escritura creativa	
Creación de un texto inédito (individual o grupal) de cualquier género, a partir de alguna actividad de lectura previa.	
Reconstruyendo lecturas	Escucha atenta
Reescritura individual del final de alguna narración leída previamente, cuyo final no es revelado sino hasta después de la actividad.	
Lecturas gratuitas	
El coordinador lee en voz alta algún texto o fragmento que servirá como apertura de cada sesión. No se obliga ni se pide que los participantes participen o comenten la lectura, pero sí se permite.	Escucha atenta
Lectura en voz alta (coordinador)	
El coordinador lee en voz alta un texto para los participantes.	
Lectura de canciones	Divulgaci ón
Reproducción de canciones y lectura de letras de canciones. Se puede leer la letra o fragmentos de ella antes de la reproducción.	
Proyección de película	
Proyección de película adaptada de una novela previamente abordada en el taller.	Divulgaci ón
Memorama literario	
Juego en donde el objetivo es juntar la mayor cantidad de pares correctos de tarjetas con nombre del autor y fragmento de alguna obra.	

Tertulias literarias dialógicas	Diálogo
Círculo de diálogo igualitario en donde participan todos los miembros presentes y se abordan las dudas, opiniones e inquietudes derivadas de las lecturas anteriores.	

## Apéndice D

Evidencias fotográficas		
Evidencia	Descripción	Sesión
	TLD en la sesión inaugural	1
	Lectura en voz alta por parte de los participantes en la Biblioteca Pública Estatal 1092	3

		Compartiendo experiencia de lectura íntima colectiva	4
		Memorama literario	12
		Sesión propuesta y coordinada por una participante	15





Lecturas íntimas  
colectivas con  
obras de autoras  
contemporáneas

19



Clausura del  
taller

20

## Glosario

### **Sociabilización de la lectura**

Con este concepto se hace referencia a todas aquellas consecuencias derivadas del aprovechamiento de la experiencia de lectura dialógica. Por ejemplo: compartir lo obtenido de la lectura con otros, dentro y fuera del grupo (con amigos, familiares, compañeros, etc.); intercambiar y recomendar nuevos materiales de lectura; abundar en las discusiones y reflexiones acerca de los temas abordados; poner en práctica lo aprendido; animar a personas internas y externas del grupo a ser partícipes; involucrarse activamente en las actividades.

### **Experiencia de lectura**

Sea todo sentimiento emocional, sensorial o proceso mental derivado de la lectura. También se incluye todo aquello acontecido dentro de los entornos en donde se desarrollan actividades individuales o grupales de lectura.

### **Material de lectura**

Hace referencia a cualquier documento, objeto, archivo físico, digital o audiovisual con el que se puede llevar a cabo el siguiente proceso:

1. Percibir y recibir el contenido, la forma y/o las sensaciones que dicho material produce.
2. Interpretarlo con base en códigos preestablecidos o bajo nuevas formas de interpretación.
3. Darle sentido a lo interpretado.
4. Analizar, evaluar, criticar y reflexionar sobre lo interpretado.
5. De ser posible, compartirlo con otros y crear nuevas interpretaciones.