



Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación
Especialización en Promoción de la Lectura
Sede Xalapa

Trabajo recepcional

Proyectos S.O.S.tenibles: Emprendimiento en promoción de la lectura

Presenta:

Edna Itzel Reta Villanueva

Con la dirección de:

Dra. A. Olivia Jarvio Fernández

Xalapa, Veracruz, mayo 2025.

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

Tutora y directora: Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández, coordinadora de la EPL sede Xalapa, miembro del NAB de la EPL.

Sinodal 1: Dr. Raciél Damón Martínez Gómez, investigador del Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación de la UV.

Sinodal 2: Dr. José de Jesús Fernández Malváez, Profesor investigador de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Sinodal 3: Dra. Alejandra Roa Márquez, profesora de la Especialización en Promoción de la Lectura Xalapa.

Sobre la autora del documento recepcional

Edna Itzel Reta Villanueva (1993) es originaria del Puerto de Veracruz. Estudió la Licenciatura en Estudios y Gestión de la Cultura en la Universidad del Claustro de Sor Juana, en la Ciudad de México, obteniendo mención honorífica por su proyecto de difusión cultural: *Huehuetéotl: un encuentro intergeneracional por una cultura del envejecimiento*. Tiene una amplia experiencia en manejo de grupos, así como en el diseño, gestión y ejecución de actividades orientadas a vincular los distintos sectores de la sociedad a través de la educación, el arte y la cultura. Es cofundadora del emprendimiento de promoción de la lectura *We Read* (2020) en el que se ha desempeñado como coordinadora del programa, curadora de los ciclos de lectura, y moderadora de los círculos dialógicos.

DEDICATORIAS

A todas las personas que realizan actividades de promoción de la lectura: las exploradoras y viajeras de lectura; las que se consideran un puente; las que se perciben como argüenderas y chismosas de la lectura; y a todas las personas lectoras que han recomendado un libro.

AGRADECIMIENTOS

A la Ciudad de Xalapa y su gente por crear un contexto acogedor para los estudiantes de cultura. A la Universidad Veracruzana, por albergar la EPL. Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología, por la beca otorgada. Al Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación, por ser la casa de estudios de los promotores de lectura. Al cuerpo docente de la EPL, por compartir su sabiduría y experiencias en el campo. A la Dra. Olivia Jarvio Fernández, por su tutoría y dirección. Al Dr. Raciél Damón Martínez Gómez, al Dr. José de Jesús Fernández Malváez y a la Dra. Alejandra Roa Márquez, por su participación como lectores y sinodales. A Diego Alexis Morales Martínez, por su consultoría y apoyo en el trabajo estadístico y de evaluación de evidencias de la intervención. Y a las y los estudiantes de la onceava generación de la EPL, por su compañía y amistad.

CONTENIDO

Sobre la autora del documento recepcional ii

DEDICATORIAS iv

AGRADECIMIENTOS v

Lista de tablas y figuras xi

Tablas xi

Figuras xiii

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 5

1.1 Marco conceptual 5

1.1.1 Lectura 5

1.1.1.1. Alfabetización. 8

1.1.1.2. Literacidad. 9

1.1.1.3. El lector. 10

1.1.2 Promoción de la lectura 14

1.1.2.1. Mediación lectora. 15

1.1.2.2. Animación lectora. 16

1.1.2.3. Promoción lectora. 18

1.1.2.2. Fomento a la lectura. **¡Error! Marcador no definido.**

1.1.3 Agentes culturales 21

1.1.2.1. Promotor cultural. 22

1.1.2.2. Gestor Cultural. 22

1.1.2.4. Emprendedor cultural. 24

1.1.4 Marketing cultural 25

1.2 Marco teórico 26

1.2.1. Constructivismo 27

1.2.1.2. El aprendizaje social de Vygotsky. 27

1.2.1.2. Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. 28

1.2.2 Aprendizaje colaborativo 29

1.2.3 Aprendizaje dialógico 30

1.3 Revisión de casos similares 33

1.3.1 Formación de promotores de lectura 33

1.3.2 Formación de gestores y emprendedores culturales 38

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO 42

- 2.1 Contexto de la intervención 42
- 2.2 Delimitación del problema y objetivos 46
 - 2.2.1 *Problema general y específico* 46
 - 2.2.1.1. El déficit de lectura. 46
 - 2.2.1.2. Precarización laboral en el sector cultural. 48
 - 2.2.2 *Problema concreto de la intervención* 49
 - 2.2.3 *Objetivo general* 51
 - 2.2.4 *Objetivos particulares* 52
 - 2.2.5 *Hipótesis de la intervención* 52
- 2.3 Justificación 53
 - 2.3.1 *Justificación social* 53
 - 2.3.1.2. Justificación económica. 54
 - 2.3.2 *Justificación metodológica* 55
 - 2.3.2 *Justificación institucional* 56
 - 2.3.3 *Justificación personal* 57
- 2.4 Metodología de la intervención 58
 - 2.4.1 *Estrategia de la intervención* 61
 - 2.4.1.1. Actividad de integración. 62
 - 2.4.1.2. Orden del día. 62
 - 2.4.1.3. Ejercicios dialógicos. 63
 - 2.4.1.4. Alianza con especialistas. 63
 - 2.4.2 *Estrategias de promoción de lectura empleadas* 64
 - 2.4.2.1. Lectura gratuita. 64
 - 2.4.2.2. Lectura previa a la sesión. 64
 - 2.4.2.3. Lectura grupal. 65
 - 2.4.2.4. Círculo dialógico. 65
- 2.5 Procedimiento de evaluación 66
 - 2.5.1 *Procedimiento de evaluación de contexto* 66
 - 2.5.2. *Procedimiento de evaluación de objetivos particulares* 68
 - 2.5.2.1. Primer objetivo particular. 68
 - 2.5.2.2. Segundo objetivo particular. 69
 - 2.5.2.3. Tercer objetivo particular. 70
 - 2.5.2.4. Cuarto objetivo particular. 72

| | |
|--|-----|
| 2.5.2.5. Quinto objetivo particular. | 73 |
| 2.5.3. <i>Procedimiento de evaluación de toma de decisiones</i> | 74 |
| 2.5.4. <i>Procedimiento de evaluación del proceso</i> | 76 |
| 2.5.5. <i>Procedimiento de evaluación del impacto</i> | 77 |
| 2.6 Procesamiento de evidencias | 77 |
| 2.6.1 <i>Procesamiento de evidencias de evaluación de contexto</i> | 78 |
| 2.6.2 <i>Procesamiento de evidencias de evaluación de objetivos</i> | 80 |
| 2.6.2.1. Primer objetivo particular. | 80 |
| 2.6.2.2. Segundo objetivo particular. | 83 |
| 2.6.2.3. Tercer objetivo particular. | 84 |
| 2.6.2.4. Cuarto objetivo particular. | 87 |
| 2.6.2.5. Quinto objetivo particular. | 89 |
| 2.6.3 <i>Procesamiento de evidencias de evaluación de toma de decisiones</i> | 90 |
| 2.6.4 <i>Procesamiento de evidencias de la evaluación del proceso</i> | 92 |
| 2.6.5 <i>Procesamiento de evidencias de evaluación del impacto</i> | 94 |
| CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN | 97 |
| 3.1 Obtención de datos | 97 |
| 3.1.1 <i>Presencia en el laboratorio</i> | 97 |
| 3.1.1.1. Participantes más constantes. | 97 |
| 3.1.2 <i>Resultados de la evaluación de contexto</i> | 98 |
| 3.1.3 <i>Resultados de la evaluación de objetivos</i> | 104 |
| 3.1.3.1. Primer objetivo. | 104 |
| 3.1.3.2. Segundo objetivo. | 109 |
| 3.1.3.3. Tercer objetivo. | 114 |
| 3.1.3.4. Cuarto objetivo. | 117 |
| 3.1.3.5. Quinto objetivo. | 125 |
| 3.1.4 <i>Resultados de la evaluación de toma de decisiones</i> | 132 |
| 3.1.5 <i>Resultados de la evaluación del proceso</i> | 133 |
| 3.1.5.2. Cambio de percepción y expectativas. | 133 |
| 3.1.5.3. Sugerencias de los participantes. | 134 |
| 3.1.6 <i>Resultados de la evaluación de impacto</i> | 135 |
| 3.1.6.1. Atributos de valor. | 135 |
| 3.1.6.2. Expectativas no cumplidas. | 138 |
| 3.1.6.3. Áreas de oportunidad. | 139 |

3.2 Discusión 140

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 148

4.1 Conclusiones 148

4.2 Limitaciones 152

4.3 Recomendaciones 153

REFERENCIAS 155

BIBLIOGRAFÍA 167

Apéndices 170

Apéndice A. Cartel promocional 170

Apéndice B. Cartografía lectora implementada 171

Apéndice C. Fragmentos de entrevistas sobre remuneración y reconocimiento laboral 175

Apéndice D. Temario del laboratorio 177

Apéndice E. Material didáctico para estrategia de ejercicio dialógico 179

Apéndice F. Resultados de años de experiencia 180

Apéndice G. Resultados de frecuencia de lectura 181

Apéndice H. Resultados de formas de financiamiento por proyectos 182

Apéndice I. Resultados de satisfacción de la compensación económica 183

Apéndice J. Categorización de actividades que realiza el promotor de lectura 184

Apéndice K. Resultados de las necesidades de capacitación 185

Apéndice L. Tiempo de lectura por participante en sesiones 4, 5, 6 y 10 186

Apéndice M. Discusión de lectura: El salario emocional en la cultura 187

Apéndice N. Discusión de lectura: Cómo elaborar un proyecto cultural 189

Apéndice O. Discusión de lectura: Diseño y evaluación de proyectos culturales 191

Apéndice P. Discusión de lectura: Marketing y creatividad para emprender 193

Apéndice Q. Discusión de la lectura: Las configuraciones y desafíos para el cambio social 196

Apéndice R. Participación en ejercicios del laboratorio 199

Apéndice S. Herramientas implementadas en las sesiones 200

Apéndice T. Herramientas sugeridas y explicadas por los participantes 201

Apéndice U. Lista de herramientas del promotor de lectura 202

Apéndice V. Porcentaje de entrevistados que comentaron positivamente la vinculación con expertos 203

Apéndice W. Resumen de sesiones 204

Apéndice X. Expectativas previas y futuras 217

Apéndice Y. Sugerencias de los participantes en la encuesta de seguimiento 219

Apéndice Z. Atributo de valor: conexión 220

Apéndice AA. Atributo de valor: Vinculación interdisciplinaria 221

Apéndice AB. Atributo de valor: Estrategias de promoción lectora 222

Apéndice AC. Atributo de valor: herramientas 223

Apéndice AD. Expectativas no cumplidas 224

Lista de tablas y figuras

Tablas

- Tabla 1. *Indicadores de la evaluación de contexto* 62
- Tabla 2. *Indicadores del objetivo particular 1* 64
- Tabla 3. *Registro de comparación de datos sobre el tiempo de lectura y discusión* 64
- Tabla 4. *Indicadores del objetivo particular 2* 65
- Tabla 5. *Indicadores del objetivo particular 3* 66
- Tabla 6. *Indicadores del objetivo particular 4* 67
- Tabla 7. *Indicadores del objetivo particular 5* 68
- Tabla 8. *Indicadores de la evaluación de toma de decisiones* 70
- Tabla 9. *Indicadores de la evaluación de proceso* 71
- Tabla 10. *Indicadores de la evaluación de impacto* 72
- Tabla 11. *Método, organización y técnicas de la evaluación de contexto* 73
- Tabla 12. *Extracción de resultados de la evaluación de contexto* 74
- Tabla 13. *Método, organización y técnicas de la evaluación de objetivo 1* 76
- Tabla 14. *Extracción de resultados de la evaluación del objetivo particular 1* 77
- Tabla 15. *Método, organización y técnicas de la evaluación de objetivo 2* 78
- Tabla 16. *Extracción de resultados de la evaluación del objetivo particular 2* 79
- Tabla 17. *Método, organización y técnicas de la evaluación de objetivo 3* 80
- Tabla 18. *Extracción de resultados de la evaluación del objetivo particular 3* 81
- Tabla 19. *Método, organización y técnicas de la evaluación de objetivo 4* 82
- Tabla 20. *Extracción de resultados de la evaluación del objetivo particular 4* 83
- Tabla 21. *Método, organización y técnicas de la evaluación de objetivo 5* 84
- Tabla 22. *Extracción de resultados de la evaluación del objetivo particular 5* 85

| | |
|---|-----|
| Tabla 23. <i>Método, organización y técnicas de la evaluación de toma de decisiones</i> | 86 |
| Tabla 24. <i>Extracción de resultados de la evaluación de toma de decisiones</i> | 87 |
| Tabla 25. <i>Método, organización y técnicas de la evaluación del proceso</i> | 88 |
| Tabla 26. <i>Extracción de resultados de la evaluación del proceso</i> | 89 |
| Tabla 27. <i>Método, organización y técnicas de la evaluación de contexto</i> | 90 |
| Tabla 28. <i>Extracción de resultados de la evaluación de toma de decisiones</i> | 91 |
| Tabla 29. <i>Cruce de datos: años de experiencia con frecuencia de lectura</i> | 92 |
| Tabla 30. <i>Cruce de datos: Tipo de financiamiento con nivel de satisfacción</i> | 93 |
| Tabla 31. <i>Razones por las que los participantes no se reconocieron como promotores</i> | 95 |
| Tabla 32. <i>Sesiones de lectura en voz alta y discusión</i> | 98 |
| Tabla 33. <i>Resultados de comparación de datos sobre el tiempo de exposición y discusión de lecturas</i> | 101 |
| Tabla 34. <i>Resumen de exposición de casos personales</i> | 106 |
| Tabla 35. <i>Categorización de reflexiones sobre herramientas adquiridas por participante</i> | 109 |
| Tabla 36. <i>Categorización de comentarios sobre vinculación con especialistas</i> | 118 |
| Tabla 37. <i>Atributos de valor del laboratorio</i> | 129 |
| Tabla 38. <i>Expectativas no cumplidas</i> | 132 |
| Tabla 39. <i>Áreas de oportunidad</i> | 133 |

Figuras

Figura 1. *Participantes con mayor asistencia al laboratorio* 91

Figura 2. *Tiempo de lectura por participante en sesiones 4, 5, 8 y 10* 99

Figura 3. *Tiempo de discusión por participante en sesiones 2, 4, 5, 8 y 10* 100

Figura 4. *Diferencia entre el tiempo de lectura y discusión por participante* 102

Figura 5. *Red semántica general de la sesión 7* 112

Figura 6. *Red semántica de la sesión 7 con detalle en redes sociales* 114

Figura 7. *Red semántica general de la sesión 9* 115

Figura 8. *Red semántica de la sesión 9 con detalle en recursos* 116

Figura 9. *Porcentaje de entrevistados comentaron positivamente la vinculación con expertos* 117

Figura 10. *Red semántica general de las 10 sesiones del laboratorio* 120

Figura 11. *Red semántica de las 10 sesiones con enfoque en la palabra: lectura* 121

Figura 12. *Red semántica de las 10 sesiones con enfoque en la palabra: proyecto* 122

Figura 13. *Red semántica de las 10 sesiones con enfoque en la palabra: dinero* 123

Figura 14. *Porcentaje de entrevistados que consideraron el emprendimiento para sus proyectos*

124

INTRODUCCIÓN

La lectura es una habilidad cultural —no natural— que se adquiere a partir de la alfabetización y diversos factores socioculturales que permitan a la persona tener consciencia de la relación entre lo que decodifica y su entorno (Ramírez Leyva, 2009). Por esta razón no basta que una persona sepa leer para que desarrolle el hábito de la lectura, sino que necesitan un motor externo que la anime, la motive, la invite o le contagie el placer de leer (Garrido, 2004).

En ocasiones este movimiento puede ser generado por los padres, las amistades, las escuelas o algunas instituciones. El estímulo suele venir de la recomendación de libros, del impulso académico o de la motivación entre compañeros. Sin embargo, poco se habla de las personas que trabajan de manera consciente en las actividades de promoción, animación y mediación lectora.

En México la profesionalización del promotor de lectura es una realidad, estas personas crean estrategias, diseñan proyectos, manejan grupos, animan comunidades y sobre todo dedican parte de su tiempo a la lectura. Poco a poco se desarrollan cursos, talleres, diplomados y programas dedicados al impulso de la formación de personas con este perfil específico. Sin embargo, este sector profesional no ha alcanzado un lugar reconocido ante la sociedad.

En México es común escuchar la pregunta, ¿en qué trabajas?, para iniciar una conversación, conocer a alguien o hacer charla con una persona desconocida. Ante estas preguntas triviales, el promotor de lectura siente miedo de contestar, porque a su respuesta le siguen comentarios que desestiman su desempeño profesional ¿cómo te ganas la vida?, ¿cómo consigues dinero? o ¿tienes otro trabajo de verdad?

La incertidumbre del valor de su trabajo va escalando, y el promotor suele verse en dificultades al pasar una aduana o solicitar una visa debido a las preguntas que se repiten una y otra vez, ¿ganas lo suficiente para entrar a este país?, ¿cómo sabemos que no te quieres quedar a tener una “mejor vida” acá?

Este sentimiento de incertidumbre lo comparten muchos mexicanos, no es un secreto que el bienestar socioeconómico en el país sea una lucha constante. Arquitectos, ingenieros, comerciantes, profesores, doctores y personas de todas las profesiones suelen pasar por estas mismas problemáticas, la diferencia radica en que las actividades profesionales de los especialistas mencionados anteriormente son valoradas por la sociedad, mientras que el trabajo relacionado con el fortalecimiento de la lectura fuera de las instituciones académicas formales es desconocido o considerado poco importante. Por esta razón, las personas dedicadas a la promoción de la lectura son orilladas, no solo a explicar, sino también a defender su labor como una actividad valiosa que debe ser retribuida social, cultural y económicamente.

Kalman (2003) sostiene la importancia de fomentar el reconocimiento de espacios diferentes a la escuela como lugares de acceso a la lectura y escritura, es decir, a considerar el aprendizaje de la lectura y escritura mediante prácticas sociales cotidianas. Es en estos espacios que los promotores de lectura desarrollan su labor.

Los promotores de lectura son personas que deciden dedicar su vida al trabajo social, la educación no formal y muchas veces las acciones voluntarias. Son personas con ánimos de compartir las maravillas que la lectura ha dejado en sus vidas, y promover el fortalecimiento entre el vínculo lectura y lector. Como su nombre lo dice, el promotor es un motor, pero ¿de dónde saca gasolina o carga energías para seguir funcionando? es decir, ¿quién motiva al motivador?

Este proyecto titulado Proyectos S.O.S.tenibles: emprendimiento en promoción de la lectura, busca generar una reflexión sobre el lugar que ocupa la promoción de la lectura dentro del sector laboral; fortalecer la identidad profesional de los promotores de lectura; impulsarlos a defender su trabajo para que sea reconocido a nivel institucional y social; y generar redes colaborativas para diseñar nuevas estrategias y herramientas para desarrollar proyectos y programas sostenibles.

En el primer capítulo establecen las bases conceptuales a partir de ahondar en los términos: lectura, alfabetización, literacidad y lector. Se presentan las diferencias conceptuales entre un promotor, mediador o animador de la lectura. Para complementar el perfil de las personas que trabajan y se profesionalizan en temas relacionados con la promoción de la lectura se incluyeron algunos agentes culturales como: promotor, gestor y emprendedor culturales. El capítulo continúa con la presentación del marco teórico en el que se establecen las corrientes de aprendizaje que se utilizan para sostener las actividades del laboratorio Proyectos S.O.S.tenibles: emprendimiento en promoción de la lectura, que incluyeron: constructivismo, aprendizaje social, aprendizaje significativo, aprendizaje colaborativo y aprendizaje dialógico. El capítulo cierra con la exposición de casos similares que fueron divididos en dos categorías: 1) aquellos casos que se enfocan en la formación de promotores de lectura; y 2) los que se centran en formación de gestores y emprendedores culturales.

En el segundo capítulo se encuentra el contexto de la intervención que presenta las decisiones que se tomaron para la ejecución del trabajo, por ejemplo: la elección de implementar un laboratorio sobre un taller, la modalidad virtual sobre la modalidad presencial de las actividades, los horarios, el temario y el número de sesiones. Se justificó el número de participantes en el laboratorio y el público objetivo que buscó. Así como las

colaboraciones que se establecieron para fortalecer el proyecto. En este capítulo se presentó la problemática mexicana del déficit de lectura, la precarización laboral en el sector cultural y como esto afecta la promoción lectora; la justificación social, económica, metodológica e institucional del proyecto; así como los objetivos y sus procedimientos de evaluación donde se especificó el método de recolección y organización de información, técnicas utilizadas, extracción de resultados y el tipo de informe generado como resultado.

En el tercer capítulo se discuten los resultados obtenidos. Se comparte la nomenclatura asignada a los participantes para visualizar a los participantes más constantes sin revelar su identidad. Se presentan los resultados del contexto: años de experiencia y frecuencia de lectura de los participantes, nivel de satisfacción referente a su retribución económica por su trabajo en la promoción de la lectura y la autopercepción identitaria de su perfil profesional. Se muestran los resultados de los objetivos que atendieron a indicadores específicos para recuperar la información como: tiempo de lectura , discusión por participante, temas primordiales de reflexión, clasificación de temáticas de la discusión, identificación de herramientas adquiridas y clasificación de comentarios en atributos de valor, áreas de oportunidad y expectativas no cumplidas.

Para finalizar, en el cuarto capítulo se recuperan las conclusiones y recomendaciones finales sobre los resultados del proyecto donde se reflejan alcances y discusiones sobre los resultados obtenidos. Se retoman temas de identidad del profesional en promoción de la lectura, la importancia de promover proyectos que vinculen la teoría y la práctica en el campo, así como la vinculación interdisciplinaria entre áreas de formación que les otorguen herramientas valiosas a los promotores de lectura.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

Este marco conceptual se divide en dos grandes áreas, aquellos conceptos que se relacionan con la palabra lectura y los que se vinculan con la promoción. Esto se debe a que el presente trabajo se escribe al cursar la Especialización de Promoción de la Lectura (EPL) a partir de donde se adquirieron los fundamentos necesarios para quien quiere dedicarse a esta actividad de forma profesional. Se agregan además como conceptos principales: los agentes culturales —en donde se incluyen el gestor, el promotor y el emprendedor cultural— y el marketing cultural, debido a que se consideran términos prioritarios para adentrarse al tema específico del reporte recepcional que gira en torno al emprendimiento en la promoción de la lectura.

1.1.1 Lectura

Para comprender el proceso de lectura a profundidad hay que reconocer el transitar histórico y los cambios que el término “lectura” ha acuñado. El punto de partida para ahondar en este tema es la perspectiva lingüística que establece que la lectura se define como información que se obtiene de un escrito a partir de la identificación y relación entre las palabras o símbolos plasmados (Cassany, 2009). Sin embargo, actualmente es simplista decir que la lectura comienza cuando la vista de una persona alfabetizada hace contacto con los códigos que forman un texto. Al respecto, Jitrik (1982) menciona que esta reducción sería como explicar que la luz de una casa se enciende porque el dedo de una persona toca el interruptor, sin tomar en consideración todos los mecanismos eléctricos que intervienen de manera no visible.

La investigación sobre la lectura ha dado grandes saltos y cambios de paradigmas a través de la historia. Con el paso del tiempo, la perspectiva lingüística fue complementada con la perspectiva psicolingüística la cual sostenía que las personas que leían y escribían tenían un desarrollo cognitivo superior sobre las que no. La etapa en la que predominaba esta perspectiva fue conocida como La Gran División, que señala una brecha entre las culturas orales primarias y la llegada de la escritura como una tecnología (Ong, 1982). En esta etapa autores como Levi Strauss, McLuhan, Goody y Havelock afirmaban en sus trabajos la superioridad de la comunicación escrita sobre la oral. (Zavala et al., 2004).

Para 1980 surgen investigaciones que darán paso a una nueva perspectiva: la sociocultural, que introduce el contexto como una nueva variable en la teoría sobre la lectura (Zavala et al., 2004). Una de las investigaciones pioneras fue la realizada por Scribner y Cole (1981) en Liberia en donde estudiaron la enseñanza de la lectura y escritura en casa, lo que los llevó a cuestionar la separación entre la escolarización y los procesos de lecto-escritura. Esta investigación demostró que la lectura podría existir en distintos contextos, no solo dentro de la escuela; y que las habilidades cognitivas no dependen exclusivamente de la lectura, sino del proceso escolar (Zavala et al., 2004).

A partir de ese momento se comenzó a pensar que cada proceso de lecto-escritura es distinto dependiendo del contexto sociocultural y político en el que esté inserto, dando como resultado los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) en los que se profundizará más adelante (Zavala et al., 2004).

Los estudios de Freire (1981/2004) también fueron relevantes para sostener estas ideas al ampliar el concepto de lectura más allá de una decodificación de letras proponiendo una decodificación del mundo y sus fenómenos. Él decía que comprender un texto es imposible sin contemplar el contexto (Freire 1981/2004), por lo que no sería viable realizar un análisis

de la lectura sin incluir al lector y su entorno en la discusión. Por esta razón Freire (1970) rechazó lo que él llamó como educación bancaria, que limita a educandos a ser receptores pasivos, depósitos de información que carece de aplicación en sus contextos por lo que se olvida y caduca. Es decir que para que una persona lea un texto no basta con estar alfabetizado o conocer las reglas del código escrito o el sonido de las letras al formar palabras, sino que debe existir una asociación de la lectura con el sujeto y su entorno, que le permita tomar consciencia, dialogar, participar y problematizar el mundo que lo rodea mediante pedagogías liberadoras (Freire, 1970).

Freire (1981/2004) consideraba que las infancias comienzan a explorar y realizar una primera lectura a edades muy tempranas: descifrar su entorno. Esta lectura se realiza incluso antes de que las personas sean alfabetizadas y le llamó “la lectura del mundo”. Freire sostenía que dotar de significado a las cosas, las emociones, los lugares y las personas que va descubriendo es completamente natural, no es necesario que haya un aprendizaje académico al respecto, la persona vive, experimenta y se aventura en esta primera lectura (Freire 1981/2004).

A diferencia de la lectura del mundo, la lectura del código escrito sí es enseñada (Barthes 1975/1994) es decir que es una acción sociocultural —no natural— que aprende el ser humano al entrar en contacto con otras personas e instituciones como la escuela (Jitrik, 1982; Zavala et al., 2004). Dominar el código escrito no es tarea sencilla, se trata de conocer las reglas gramaticales, la cohesión, la coherencia, el registro, e incluso la disposición espacial del texto (Cassany, 2018), sin embargo, para fines de este trabajo, que una persona conozca el código escrito es solo el inicio del proceso de lectura.

Actualmente se reconoce que no basta leer las líneas, es decir descifrar los códigos y símbolos; sino tras las líneas, lo que implica reconocer el diálogo entre épocas, contextos,

espacios, ideales y discursos, es decir, el intercambio de saberes que se establece entre la persona que escribe, la que lee, los personajes de la obra escrita y sus respectivos entornos (Cassany, 2009). Leer tras las líneas es parte de las perspectivas socioculturales que sostienen que la lectura está vinculada con la concepción del mundo, es decir que está relacionada con el rol que juega el lector en su comunidad. La lectura es acción, un verbo transitivo. Bien dijo Pennac (1992) que no es posible obligar a nadie a leer. La lectura debe venir del placer y para que exista este disfrute es indispensable que aquella persona que realiza la acción comprenda lo que está leyendo (Garrido, 2014). Es decir que sea capaz de asociar el mundo que lee con el mundo en el que vive y así vincular el texto con el contexto de manera dialéctica dando como resultado final una relectura del mundo (Freire, 1981; Ramírez Leyva, 2009).

1.1.1.1. Alfabetización. Para ahondar en el término lectura es indispensable reconocer la diferencia entre la alfabetización y la literacidad. De manera práctica, en México, la alfabetización es conocida como la primera etapa del nivel educativo. Dentro del ámbito escolar, aprender a leer y escribir se considera como el objetivo más importante del nivel elemental (Narro Robles y Moctezuma Navarro, 2012). Teóricamente la alfabetización hace referencia a las habilidades de lecto-escritura que se enseñan sin tomar en consideración al contexto en el que se desarrolla el proceso educativo (Blandón Ramírez y Colombo, 2024). El antropólogo Brian Street (1984) presenta dos modelos para aclarar esta conceptualización: el modelo autónomo y el modelo ideológico. El primero hace referencia a la idea de que la lectura y escritura pueden ser enseñadas como habilidades fuera de cualquier contexto. Es decir que la alfabetización siempre será igual independientemente de la situación sociocultural y política de la comunidad. Por otro lado, el modelo ideológico considera las perspectivas socioculturales de trabajos realizados por el

mismo Street y otros investigadores como Heath, Scribner y Cole, quienes afirman que la alfabetización sí está arraigada al contexto sociocultural y político de las comunidades (Blandón Ramírez y Colombo, 2024).

1.1.1.2. Literacidad. Las palabras literacidad y alfabetización suelen ser traducidas indistintamente del inglés: *Literacy*. Sin embargo, es importante considerar que en México la palabra alfabetización está cargada de estigmas por su relación inmediata con analfabetismo o analfabeta, que a su vez provienen de un discurso hegemónico asociado con la falta de progreso (Blandón Ramírez y Colombo, 2024). Por otro lado, cuando se habla de literacidad siempre se considera como un proceso vinculado a un contexto, un proceso social que puede o no desarrollarse en el ámbito escolar (Blandón Ramírez y Colombo, 2024).

La literacidad es un concepto que estudia la lectura y la escritura, reconoce sus diferencias, pero a su vez sostiene que son parte fundamental una de la otra y las relaciona con otros modos de comunicación como la imagen o la oralidad (Blandón Ramírez y Colombo, 2024).

Antes de 1980 se consideraba que la lectura era una actividad individual y meramente cognitiva que estaba desvinculada del contexto de las personas que la practicaba. Este paradigma se rompe con la llegada de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) que a grandes rasgos proponen que la lectura y la escritura se consideren una actividad inseparable y sociocultural (Hernández Zamora, 2019).

En una primera ola de investigaciones Sylvia Scribner y Michael Cole (1981) realizaron estudios antropológicos en los que descubrieron que la alfabetización no era el motor del desarrollo económico, político, intelectual y ético como se creía anteriormente, sino que era la escolarización la que incidía en la formación de los alumnos (Hernández

Zamora, 2019). Es decir que estos autores se percataron que el contexto influía en la formación de los estudiantes más que el acto de aprender a decodificar las letras. Por otro lado, Shirley Heath (1983) descubrió en sus estudios de campo con diferentes clases sociales de Estados Unidos que las personas participan en la vida cotidiana en distintos eventos de literacidad y resulta imposible separar la oralidad de la escritura (Hernández Zamora, 2019). Algunos años después Street (1993) clasifica estos diferentes modos de estudiar la lectoescritura en dos modelos: el autónomo, que posiciona la lectoescritura como un modelo autónomo y desvinculado de su contexto; y el modelo ideológico, que cuestiona la mirada centrada en una sola manera de escribir, leer y enseñar, para reivindicar la diversidad de formas de hacerlo desde otras tecnologías de lectoescritura, otros géneros literarios, diferentes usos sociales más allá del académico, y considerando otras culturas (Hernández Zamora, 2019). Otro pionero en estos estudios fue James Gee (1991) quien dice que para que una persona pueda considerarse letrada debe conocer más que el alfabeto o leer los textos, sino dominar los discursos de las sociedades en la que está inserto, es decir que pone énfasis en los discursos y la ideología de las comunidades que los difunden distinguiendo entre los discursos primarios —aquellos aprendidos en casa— y los discursos secundarios —los adoptados por la relación que se establece entre el individuo y diversas instituciones o grupos sociales—. En este sentido Gee (1991) apuesta por que la literacidad consiste en descifrar y poder enunciar discursos secundarios que inciden directamente en la identidad del lector (Hernández Zamora, 2019).

1.1.1.3. El lector. Para completar el ciclo virtuoso de la lectura no podemos dejar fuera el papel del lector, quien da vida a lo que está escrito. En primer lugar, es vital establecer que el lector del que se habla en este trabajo no es aquel que sabe decodificar letras y símbolos, sino la persona que después de su decodificación comprende, interpreta y

hace propio aquello que ha encontrado en el texto escrito. En este apartado se explorarán algunos tipos de lectores y características particulares, según diversos autores, para posteriormente dar una definición propia de lo que se entiende por lector en este trabajo.

En la teoría es fácil nombrar las características que debería tener un lector ideal, sin embargo, en la práctica es una utopía llegar a serlo. Manguel (2011) establece que un lector ideal es: a) aquel que sabe escuchar al texto, lo conoce, lo comprende, e incluso llega a formar parte de él; b) aquel que no tiene miedo de involucrarse y conocer tanto lo que está leyendo que se siente capaz de destruirlo, desarmarlo, reconstruirlo y darle una nueva vida en cada lectura; c) el lector que está convencido de conocer la verdad sobre la historia que está leyendo, es capaz de enfrentar al autor y los personajes mismos para charlar de lo que ha leído; usa todo tipo de herramientas, incluso se puede convertir en una él mismo al traducir, buscar, investigar, todo lo que haga falta para que la obra cobre sentido; d) quien está tan comprometido que juega al olvido y puede releer la misma historia una y otra vez y seguir sorprendiéndose, porque sabe que con cada lectura descubrirá algo nuevo; e) este lector ideal es aquel que asocia, sigue las reglas de cada obra y ha leído tanto que está listo para comenzar a escribir (Manguel, 2011). Todas estas características forman un ser mítico, legendario, un héroe de la lectura, sin embargo, es este mismo autor quien dice que no hace falta ser un lector ideal, sino ser un buen lector para comenzar. Lo que hace lanzar una nueva pregunta ¿qué significa ser un buen lector?, ¿existen malos lectores? Desde la perspectiva de este trabajo la selección de palabras “buen lector” es problemática ya que sugiere la clasificación binaria de lo correcto o incorrecto. Por esta razón es importante profundizar en este hilo de pensamientos.

Felipe Garrido (2004) establece que un buen lector no nace, sino se hace. Es decir que se va construyendo al paso del tiempo y el contexto en el que se desenvuelve. Este

autor considera que existen algunas características no negociables para llegar a ser un buen lector, entre las que se encuentran que un buen lector no considera la lectura una obligación, sino que es autónomo y realiza esta actividad por decisión propia y de manera constante (Garrido, 2012); un buen lector jamás dirá que no tiene tiempo para leer, porque sabe que cualquier momento puede ser un bueno para hacerlo; un buen lector es autoindulgente al regalarse libros o momentos de lectura constantemente; y finalmente un buen lector ejercitará día a día su capacidad lectora para gozar de toda la experiencia de lectura (Garrido, 2004). Esto permite generar la pregunta si una persona puede ser una buena lectora todo el tiempo, ¿es una característica permanente o intermitente?

Por otro lado, Domingo Argüelles (2008) contrapone las características de un lector cómplice, aquel que colabora con el escritor al fluir con el texto; y un lector escéptico, aquel que no se deja convencer inmediatamente, sino que duda, debate, se indigna, reflexiona y siempre está buscando entablar una conversación sincera con el autor, incluso al no estar de acuerdo con él sin importar que sean escritores o libros de renombre o establecidos en algún canon literario (Domingo Argüelles, 2008). Con estas reflexiones, este autor quiere ponderar su idea de que ningún autor es incuestionable y que todo texto literario puede ser debatido, dando así una posición más activa al lector llena de responsabilidad.

El lector siempre será un ser activo, sin importar si su carácter tiende a la introversión o la extroversión, habrá lectores que al recoger las palabras de los textos escritos tendrán la motivación de incidir en su entorno y reconstruir una nueva relación con sus comunidades, mientras que otros buscarán aventuras en su interior. Para ejemplificar esta división existe una categorización que presenta al lector crítico y el funcionalista intimista (Álvarez Zapata et al., 2008). El primero, es aquella persona que reconoce el

impacto que tiene la lectura en su día a día, en sus relaciones y su contexto, sin importar si su lectura la realiza en silencio o en voz alta, de manera individual o colectiva, por lo general busca socializar lo que ha leído y generar un impacto en su forma de pensar y actuar; el segundo, el funcionalista intimista, suele ser descrito como un lector solitario, contrario al lector crítico, no busca generar un cambio social o que su lectura impacte en la realidad, sin embargo, es un lector sensible que mueve su imaginación a mundos y reflexiones legendarias (Álvarez Zapata et al., 2008).

Otra forma de dividir a los lectores es considerando sus motivaciones. Ramírez Leyva (como se citó en Palacios, 2014) presenta una clasificación de lectores a partir de sus intenciones de lectura: el primero es el lector extensivo, que como su nombre lo dice extiende la lectura a diferentes soportes y géneros, no solo lee lo que debe leer, sino que se aventura a descubrir nuevas formas de lectura por gusto o curiosidad; el segundo tipo de lector es aquel que goza de la estética del texto, es conocido como lector literario, ya que por lo general prefiere la literatura sobre los textos académicos o teóricos; el tercer tipo de lector en esta clasificación es el lector intensivo y hace referencia quienes leen textos relacionados con sus actividades laborales o aficiones como artículos de revista o periódicos; finalmente el lector escolar es aquel que basa sus motivaciones en la formación académica.

A partir de estas exploraciones en este trabajo se entenderá como lector o persona lectora aquella que activamente busque desarrollar, ejercitar o alcanzar las características de un lector ideal (Manguel, 2011) o un buen lector (2004), aun cuando desconozca las teorías escritas al respecto. No necesita contar con todas o ejercitarlas simultáneamente, sino tener la voluntad de dialogar con el texto y permitirse vincular lo leído con su contexto. Tal como dice Garrido (2004) el buen lector se hace, por lo que el camino en dirección a ser un buen

lector será más importante que afirmar si los lectores cumplen o no con las características necesarias para considerarse bueno o ideal. En este sentido el buen lector o el lector ideal serán una meta a la que moverse sin la intención de llegar a ella, sino disfrutar el recorrido.

De la misma manera, para fines de este trabajo se reconocen las divisiones o tipificaciones de lectores según sus motivaciones, sin embargo, se considera que un lector puede tener una o más motivaciones simultáneamente o cambiarlas a lo largo de su camino lector.

1.1.2 Promoción de la lectura

Para adentrarse en el ámbito de la promoción de la lectura hay que visibilizar que, tanto a nivel teórico como práctico, se han utilizado diferentes nombres para describir esta actividad, los más usados en México son: Fomento a la lectura, promoción, animación y mediación lectora. El objetivo de este apartado es retomar estos conceptos y resaltar sus características principales para poder diferenciarlos y utilizarlos adecuadamente.

1.1.2.1. Fomento a la lectura. El fomento a la lectura es el paraguas que alberga todos los conceptos relacionados con las acciones encaminadas a la motivación, gestión, difusión, producción e implementación de la lectura (Álvarez Zapata, 2008 como se citó en Palacios, 2014). Es el marco institucional que reconoce la lectura como un derecho. (Palacios, 2014). Acoge las áreas de promoción, animación y mediación lectora, así como las actividades relacionadas con el ámbito editorial y legal. Su ejecución o acercamiento a la acción se dará a conocer mediante leyes o planes. Es el caso de la Ley de fomento para la lectura y el libro en México del 2008 con su última reforma en 2023 o el Plan de Fomento a la Lectura 2021-2024 en España. Sus acciones se ven reflejadas en campos de trabajo como: librerías, editoriales, bibliotecas, imprentas o medios de comunicación. Así como abarca un gran número de actores que se relacionan con la lectura y el libro: promotores,

animadores, mediadores, pero también librereros, ilustradores, escritores, docentes y comunicadores (Ministerio de Cultura y Deporte, 2021). Es decir que el fomento a la lectura abarca procesos de creación, difusión, compra y venta de libros, evaluación de proyectos, derechos de autor, entre otros. Si bien es el paraguas en el que se engloban la promoción, animación y mediación de la lectura, incluye otros campos de saberes como el comercial, administrativo, legal y político.

1.1.2.2. Mediación lectora. Tanto a nivel teórico como práctico ha sido muy difícil diferenciar la mediación de la lectura de la animación o la promoción. Dependiendo del momento, contexto y autores se pueden encontrar como sinónimos o incluso sustitutos de algunos de estos términos.

Rojas Ruíz (2017) menciona que el término mediación surge del Derecho y se ha expandido a diversas disciplinas como la pedagogía, la cultura y la lectura. La autora sostiene que la mediación de la lectura incluye prácticas independientes como la animación y la promoción, así como, la intervención lectora, la invitación y la biblioterapia (Rojas Ruíz, 2017). Es decir que para Rojas la mediación lectora es lo que envuelve a las demás prácticas y actividades. Esta autora hace referencia a que la mediación puede ser llevada a cabo por educadores, bibliotecarios y promotores de lectura; sin embargo, menciona que esta labor no pertenece solo a estos profesionales, sino que debe extenderse a todas las personas que convivan con niños y adolescentes (Rojas Ruíz, 2017). Desde esta perspectiva, las personas que están en edades tempranas, sobre todo aquellas insertas en el sistema educativo, tienen más posibilidades de recibir atención y participar de las actividades de mediación lectora.

Existe otra perspectiva donde la educación, la promoción o la animación lectora son las que envuelven la labor del mediador de lectura, y no de forma viceversa como se

planteó en el párrafo superior (Cerrillo et al., 2002). En esta forma de explicar la mediación, el mediador es el que cobra el papel central y es visualizado con un perfil profesional de bibliotecario, maestro o trabajador social, por esta razón es importante que el mediador conozca a la persona, sus gustos, sueños, motivaciones, problemas e intereses (Cerrillo et al., 2002). Sólo así logrará hacer una recomendación significativa que impacte en el futuro lector y se logre el contagio de la lectura. Considerando ambas perspectivas, en este documento se toma como referencia que la mediación lectora es la chispa que detona la lectura, es decir el encuentro entre una persona y un libro (González Ramírez et al., 2022).

La mediación lectora puede explicarse con la metáfora de que la persona mediadora es un puente entre una persona y un texto. Los mediadores pueden ser familiares, amigos, maestros, bibliotecarios, colaboradores o cualquier persona que tenga interés en orientar a otra en la búsqueda del desarrollo de prácticas lectoras (Fundación Germán Sánchez Ruizpérez [FSRP], s.f.). Los mediadores pueden ser profesionales o apasionados en el campo de los libros y por esta razón estar presente en casi cualquier lado: en la casa familiar cuando los abuelos leen cuentos a sus nietos; en la escuela, cuando un profesor recomienda una lectura a sus estudiantes; en la biblioteca cuando un joven pide una recomendación al bibliotecario; o en la oficina cuando un trabajador recomienda la última novela que leyó a alguno de sus compañeros. La mediación es una habilidad que puede suceder en cualquier momento, sin embargo, existen espacios que facilitan esta experiencia como son la biblioteca y la escuela, en este sentido se hace resalta en que la mediación lectora sucede con mayor frecuencia en etapas tempranas, promoviendo la formación de los primeros lectores.

1.1.2.3. Animación lectora. La animación lectora es la aplicación consciente de la mediación lectora fundamentada en conceptos teóricos, criterios pedagógicos, experiencias

y el estudio del contexto. Animar significa traer a la vida, dar ánimo, alentar o mover, por lo que la animación lectora es la acción que impulsa a leer. Según Pernas (2008) la animación se refiere a la creación de un vínculo entre un material de lectura y el lector. Un animador de lectura es una persona que trabaja directamente con las personas o los grupos, no desde la oficina o detrás de un escritorio, sino que lee en voz alta, recomienda libros y diseña estrategias para invitar a más personas a crear hábitos de lectura. Las estrategias de animación de la lectura son fundamentales para realizar esta labor, un animador no es alguien que improvisa, sino una persona que se prepara y diseña actividades especiales que pueden durar algunos minutos, horas o incluso días enteros (Palacios, 2014). Algunas de las actividades que puede realizar un animador son: lecturas en voz alta, lecturas dramatizadas, narraciones orales, videos o podcast, por mencionar algunas (González Ramírez et al., 2022).

La animación busca ser una experiencia divertida, sus bases se sustentan en la lectura como la gran protagonista (Pernas, 2008) y en la mayoría de los casos se utiliza el libro como objeto para las estrategias de lectura (Mantilla Sánchez, 2013). Sin embargo, no hay que confundir animar con jugar, la animación de la lectura es mucho más que una serie de actividades lúdicas y debe ser diseñada como tal, contener una estrategia educativa y un objetivo claro a alcanzar (Palacios, 2014). En este sentido, la animación de la lectura busca incidir en la formación del lector y la manera en que vincula la lectura con su entorno, además de la búsqueda del placer de la lectura y la emoción que eso trae a su día a día (Yepes, 2013).

Idealmente, el animador de lectura debe contar con herramientas de manejo de grupo y estar capacitado en áreas relacionadas con la educación, el aprendizaje o la literatura, además de seguir algunas recomendaciones como las siguientes: a) un animador

nunca obligará a nadie a leer; b) busca crear y diseñar estrategias creativas; c) un animador busca alejarse de las estrategias de enseñanza de la lectura que se aplican en la escuela tradicional; d) un animador desarrolla habilidades como la empatía, comunicación y escucha atenta; e) finalmente, y no por eso menos importante, un animador debe ser lector para poder recomendar y seleccionar los materiales adecuados para sus grupos (Gómez Yebra, 2016).

La característica principal que diferencia un animador de otros profesionales de la lectura es que el animador de lectura siempre estará relacionado con un grupo de personas, ya sea en ámbitos formales como la escuela o la biblioteca; o en espacios informales como los clubs de lectura, las tertulias literarias o las librerías (Cerrillo et al., 2002). En resumen, para fines de este trabajo se considera que el animador de lectura es quien aplica las estrategias de lectura creadas para fortalecer y vincular a las personas con los libros.

1.1.2.4. Promoción lectora. El vínculo generado por el mediador, así como la motivación o el alma que imprime el animador son parte esencial para lograr los objetivos de fortalecer los lazos entre las personas y la lectura, sin embargo, para que estos objetivos lleguen a buen puerto hacen falta algunas otras acciones como: creación de políticas públicas, diseños de programas, implementación de talleres, gestión de recursos, diseño de estrategias en comunidades, entre muchas más. La promoción de la lectura engloba estas actividades y acciones, ya que busca generar un cambio no solo en el individuo, sino también en la sociedad (Rojas Ruiz, 2017).

La dificultad que se encuentra al querer definir la promoción de la lectura radica en que esta puede ser concebida desde diferentes perspectivas, por ejemplo: a) una acción o conjunto de acciones que acercan al lector y la lectura; b) un proceso sociocultural que busca la transformación de los lectores y su contexto; c) un servicio básico o producto

organizacional; d) una intervención social que busca el bienestar y la transformación de las comunidades; e) una práctica pedagógica; f) un referente teórico; g) o una estrategia que persigue incrementar el consumo cultural (Álvarez Zapata et al., 2008).

De acuerdo con los intereses de este trabajo la promoción de la lectura se entenderá principalmente desde una perspectiva sociocultural y de intervención, sin embargo, al ser una profesión en ciernes también se buscará indagar sobre la concepción que tienen los participantes del laboratorio Proyectos S.O.S. tenibles: Emprendimiento en promoción de la lectura, con la apertura de dialogar con perspectivas diversas.

Bajo supuestos favorables el promotor de lectura conoce las necesidades de las comunidades en las que realiza sus intervenciones y no es indiferente ante el contexto o las problemáticas transversales de sus grupos. En este sentido, la promoción de la lectura buscará incidir en las problemáticas sociales y presentar posibles soluciones a las necesidades de las comunidades mediante el acercamiento de la lectura (Pernas, 2008; Yepes, 2013). La promoción de la lectura se torna en una intervención social que busca contribuir para desarrollar hábitos de lectura y vislumbrar nuevas formas de leer el mundo.

La promoción de la lectura se puede presentar en programas, proyectos, acciones y tareas cuyos objetivos estén orientados a la gestión de recursos que permitan materializar los procesos lectores, incluyendo actividades de mediación y animación lectora; así como de administración, logística y producción (González Ramírez et al., 2022). Algunas actividades propias de la promoción de la lectura son: el diseño, ejecución y evaluación de programas educativos; el seguimiento e impulso de políticas públicas; formación de mediadores y animadores; gestión de festivales y ferias de libros; moderación de clubes de lectura y presentaciones de libros; así como la creación de campañas para la difusión de la lectura en medios de comunicación y redes sociales (González Ramírez et al., 2022). Un

ejemplo claro de promoción de la lectura es la labor que realiza la Universidad Veracruzana con su programa de Especialización de Promoción de la Lectura (Ojeda-Ramírez, et al., 2017).

Idealmente, los promotores de lectura deben conocer y mostrar interés en los procesos de la industria editorial para poder llevar a cabo su labor de manera profesional. Por ejemplo, al diseñar una cartografía lectora —selección de textos con un objetivo específico— el promotor de lectura deberá conseguir sus materiales y entablar relación con librerías y editoriales, así mismo, cuidar que sus libros sean originales y respeten los derechos de autor.

Bajo las mejores circunstancias, el promotor de lectura se vinculará con áreas especializadas; se informará de las normas y leyes del contexto en el que trabajará; propondrá programas y proyectos; e idealmente se capacitará y actualizará en áreas de teoría y gestión. Sin embargo, la característica más importante que se sostiene es que el promotor deberá ser en primer lugar lector (Garrido, 2012; Yepes, 2013). Ya que sólo así podrá asegurar una visión del mundo amplia que le permita reconocerse a sí mismo, su identidad, efecto, impacto y vínculo que generará con las comunidades y personas que intervendrá.

Considerando la pluralidad de perspectivas y áreas en las que se puede desarrollar la promoción de la lectura. Se puede decir que este concepto abarca múltiples áreas como: la ejecución de actividades y estrategias lectoras; la planeación, ejecución y evaluación de proyectos; la elaboración de diagnósticos previos; la implementación de estrategias de captación de públicos; la vinculación con especialistas de diferentes áreas para crear comunidades de trabajo; la gestión del financiamiento; la difusión de su trabajo; entre muchas otras. En este sentido, el promotor buscará contar con herramientas lectoras,

creativas, administrativas, sociales y educativas. Por esta razón, en la actualidad se está impulsando la especialización y profesionalización de los promotores de lectura, ya que de esta manera podrán realizar su labor de manera más efectiva (Jarvio Fernández, 2021; Ojeda-Ramírez, et al., 2017).

1.1.3 Agentes culturales

Los agentes culturales abarcan un amplio espectro de desarrollo laboral ya que pueden estar involucrados en cualquiera etapa del ciclo cultural a nivel federal, local o municipal desde la administración pública, privada o el tercer sector (Martinell, 1999). Un agente cultural es aquella persona o institución que interviene de forma activa en el diseño, creación, producción, difusión, exhibición, desarrollo, preservación y/o capacitación de las prácticas artísticas o culturales en cualquiera de los tres niveles de gobierno (Secretaría de Cultura, 2023). Su trabajo consiste principalmente en la interpretación, diseño e intervención de políticas públicas, que respondan a demandas de necesidades y deseos de la comunidad con la que trabajan. Los agentes culturales se encargan de realizar diagnósticos, detectar necesidades, atender demandas, promover acciones educativas, culturales y artísticas, vincular a las comunidades con los organismos públicos, fomentar la participación en la toma de decisiones socioculturales, incentivar la reflexión comunitaria, promover la autoorganización y construir políticas culturales a partir de los intereses, deseos y necesidades sociales (Martinell, 1999; Secretaría de Cultura, 2023).

Los agentes culturales son el paraguas que conjunta a diversos tipos de voluntarios o profesionales que dedican esfuerzos a aterrizar objetivos socioculturales. En este trabajo exploraremos tres perfiles diferentes de agentes culturales que comparten algunas características y cualidades: el promotor, el gestor y el emprendedor cultural.

1.1.2.1. Promotor cultural. La palabra promotor viene de impulsar o hacer avanzar, en vinculación con la palabra cultural se refiere a la persona que impulsa o hace avanzar la cultura. Los promotores de cultura se caracterizan por impulsar los deseos y necesidades simbólicas de las comunidades. Estas necesidades pueden estar relacionadas o no con materiales físicos. Los promotores culturales trabajan con y para la comunidad, por lo que están íntimamente relacionados con las llamadas culturas populares. Su principal reto es que la comunidad sea la principal benefactora de sus acciones, por lo que, debe pertenecer a ella para reconocer las necesidades de los sectores que la conforman de forma orgánica, y desarrollar la convicción para fomentar y proteger los patrimonios materiales e inmateriales de posibles personas o instituciones que busquen oprimir o engañar al grupo (Colombres, 2009).

Los promotores culturales podrán ser voluntarios o profesionales, sin embargo, idealmente, deben estar interesados en su propia capacitación para poder enfrentar los desafíos del trabajo, así como en la creación de redes internas y externas para la autogestión de la comunidad dejando de lado su protagonismo (Colombres, 2009). Desde un enfoque deseable, la labor de los promotores culturales no debería estar guiada por el ego, sino por el compromiso a la promoción de acciones significativas que ayuden a enfrentar los retos de la comunidad como la violencia, el racismo, el clasismo o el colonialismo (Secretaría de Cultura, 2023).

1.1.2.2. Gestor Cultural. El gestor cultural es aquel profesional que administra los bienes culturales tangibles o intangibles al crear, diseñar, acompañar, difundir, preservar acciones para que se desarrollen las acciones culturales (Hernández Barba, 2005). Si dividimos su nombre gestor cultural tendremos en primera instancia la gestión que se refiere a la administración de bienes y recursos; y por otro lado la palabra cultura que puede

tener diferentes acepciones dependiendo la ubicación geográfica, el momento histórico o el contexto específico (Bernárdez López, 2003). Al trabajar con bienes simbólicos relacionados con la identidad, la educación, la tradición, la historia cultural o la estética, el gestor cultural enfrenta retos que le impiden realizar sus tareas como un administrador general. Por ejemplo, lo preferible sería que un gestor cultural no modificará los bienes culturales y artísticos con la finalidad de incrementar las ventas o tener una mejor estrategia de difusión, por el contrario, se esperaría que no solo respetara la estructura de dichos bienes culturales, sino que los defendiera y trabajara para preservarlos. Por otro lado, mientras que un administrador trabaja para incrementar los números de ventas, el gestor cultural debe enfocarse en encontrar el público adecuado a quien ofrecer los bienes o servicios culturales.

El gestor cultural buscará el nicho específico que valore las obras o procesos y a la par mantendrá un balance económico que facilite la preservación de los bienes y servicios culturales con los que trabaja, así como la continuidad de su labor (Bernárdez López, 2003). Otro reto al que se enfrenta este profesional es la amplia variedad de áreas de trabajo que va desde las comunidades indígenas hasta las grandes industrias culturales como el cine, teatro, literatura o música, considerando estas divergencias el gestor cultural debe buscar modelos de negocio acordes a los objetivos, públicos y necesidades de cada proyecto (Bernárdez López, 2003). Una característica más radica en que, en México el trabajo del gestor cultural ha estado ligado a la administración pública, lo que en la actualidad ha traído confusiones respecto a su papel en el sector privado, sin embargo, actualmente, con el surgimiento del tercer sector, la gestión cultural ha logrado fortalecer las relaciones entre las instituciones culturales privadas y públicas. En resumen, el gestor cultural no solo gestiona los recursos financieros de un proyecto, un artista o una

institución, sino también el capital simbólico y humano que lo conforma (Bernárdez López, 2003)

1.1.2.4. Emprendedor cultural. Al igual que el gestor, el emprendedor cultural busca encontrar un balance entre la economía y la cultura, mediante la planeación y creación de productos o servicios con valor simbólico y cultural (Oliva Abarca, 2018). A diferencia de un emprendedor comercial, el objetivo principal que busca el profesional cultural radica en impulsar acciones culturales, dejando en segundo lugar la rentabilidad económica (Grisales Ríos, 2017). Es decir que, el emprendedor cultural deberá ser una persona involucrada en los valores artísticos y culturales que promueve, y a la vez tener habilidades para crear redes y modelos de negocios que los sostengan.

Por lo general los emprendedores culturales suelen ser artistas o creativos que debido al contexto sociocultural y político en el que se desenvuelven deben buscar sus propios recursos para ejercitar su trabajo enfrentando los procesos posteriores a la creación: la distribución, exhibición y consumo (Grisales Ríos, 2017). Por esta razón, los emprendedores culturales suelen dedicarse a emprendimiento en tiempo parcial y ocupan la mayor parte de su día laboral en otras ocupaciones que les permitan sostener sus proyectos personales y calidad de vida (Hernández Acosta, 2013). A esta barrera hay que sumar los daños que la romantización del arte y la cultura le causa un al emprendedor para conectar con sus audiencias y con otras industrias (Hernández Acosta, 2013). Por lo general, el emprendedor cultural suele ser relacionado con una ideología liberal, por lo que suele ser percibido como una persona que busca el éxito, la competitividad y la organización empresarial (Oliva Abarca, 2018), sin embargo, hay que señalar que para muchos emprendedores las opciones de realizar el trabajo desde otras áreas se reduce debido a la falta de posiciones en instancias gubernamentales o privadas, lo que acorralen a los artistas

y creativos a generar los recursos económicos, materiales y humanos para sostener sus propios proyectos (Hernández Acosta, 2013).

Por su naturaleza creativa e innovadora, el emprendedor cultural suele ser aquel artista o creativo que ha decidido generar los recursos necesarios para solventar las acciones culturales con las que se identifica, que lo motivan o en las que cree. Su relación con los valores simbólicos debe ser su guía, ya que al trabajar con actores sociales genera un compromiso y acepta un alto riesgo para desarrollar oportunidades y recursos que le permitan sostener su trabajo de forma independiente, sin perder de vista la importancia del valor cultural (Grisales Ríos, 2017). Para lograr esto, el emprendedor cultural deberá desarrollar destrezas de administración, ventas, liderazgo, aspectos legales, análisis de mercado y finanzas; así como contar con habilidades de promoción, creatividad, contabilidad e innovación. (Hernández Acosta, 2013; Oliva Abarca, 2018).

1.1.4 Marketing cultural

El marketing cultural es una disciplina que permite relacionar los bienes o servicios creados por organizaciones, colectivos, empresas o industrias culturales con sus audiencias, es decir que se encarga de crear estrategias para llegar al público objetivo que esté interesado y que este pueda disfrutar del bien o servicio ofertado (Scheff Bernstein, 2007; Schnarch Kirberg, 2023). Se diferencia del marketing comercial porque a pesar de tener como principio la procuración de fondos y financiamiento del proyecto, no puede perder de vista la integridad de la salvaguarda patrimonial o artística del bien o servicio ofertado, esto quiere decir que las estrategias creadas a partir del marketing cultural deben reconocer y respetar los valores culturales y artísticos propios (Scheff Bernstein, 2007).

El marketing cultural cuenta con diversas herramientas para desarrollar sus objetivos y satisfacer las necesidades de los actores involucrados, tanto quienes ofrecen los bienes y

servicios como quienes los reciben y disfrutan. Dentro de las estrategias de marketing cultural se encuentran: la investigación de mercados de las artes, que permite conocer y posicionar el bien o servicio cultural de acuerdo con su contexto y generar estrategias para llegar a las personas que les interesa; la definición del modelo de negocio, que busca sembrar las bases y pilares de la organización, empresa, asociación o grupo; la definición del producto o servicio cultural, que incluye el ciclo de vida del producto o servicio, la creación o seguimiento de la marca, el concepto y valores que conforman o difunden, y la innovación para diferenciarse de la competencia; el precio del bien o servicio cultural, que incluye fijar el precio, establecer estrategias de descuentos y formas de pago; establecer los canales de distribución y comunicación; y la promoción, que abarca la publicidad, las estrategias de ventas, las relaciones públicas y la venta de mercancías (Gómez Ramírez, 2007; Schnarch Kirberg, 2023).

1.2 Marco teórico

En el marco conceptual se ha mencionado que la lectura no es un acto natural del ser humano, sino una actividad aprendida (Jitrik, 1982; Zavala et al., 2004), por esta razón es importante ahondar en algunas teorías del aprendizaje que ayuden a profundizar en la labor del promotor de lectura. Esta información tendrá una finalidad doble, servirá para que la persona que implementará el proyecto de intervención —resultado de este trabajo— tenga conocimiento sobre la aplicación de las teorías de aprendizaje en el grupo, y para que los promotores de lectura que lean este documento se cuestionen sobre el proceso de aprendizaje de sus grupos y comunidades. En el marco teórico se explorarán tres teorías: el constructivismo, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje dialógico.

1.2.1. Constructivismo

El proyecto de intervención sobre el que se escribe este documento concuerda con algunos de los postulados del constructivismo. Como su nombre lo dice, el constructivismo hace referencia a la corriente que dice que las personas crean —construyen— sus propios procesos de acuerdo con su contexto, su historia, sus relaciones humanas y todo cuanto les rodea. En este sentido, cada persona aprende de una manera particular sin importar que reciban instrucciones o clases de un mismo grupo (Romero Ternas, 2009). Aquello que se expone en una clase será solo un elemento más que la persona, en este caso el promotor de lectura incluirá en sus conocimientos previos.

El constructivismo considera la relación entre la persona que enseña y la persona que aprende como un intercambio dialéctico en donde ambas partes aportan conocimiento para que haya un cambio en sus ideas y se genere un aprendizaje significativo (Ortiz Granja, 2015). Por esta razón, en el constructivismo no se conoce una verdad única, sino se reconoce la diversidad de opiniones, experiencias e interpretaciones dando como resultado diversas realidades a partir de las capacidades, habilidades y experiencias de las personas.

1.2.1.2. El aprendizaje social de Vygotsky. El constructivismo según Vygotsky se caracteriza por la creencia de que el individuo adquiere los conocimientos mediante la relación que entabla con el medio que lo rodea (Ortiz Granja, 2015). Vygotsky establece en la ley de doble formación dos fases en el aprendizaje: intermental, cuando la persona socializa y al entablar relación con el mundo aprende algo nuevo mediante la experiencia, la imitación, la repetición, la observación del otro; y la segunda fase intrapsicológica, cuando la persona convierte este conocimiento en propio (Serrano González-Tejero & Pons Parra, 2011). Siguiendo esta teoría, podemos afirmar que la persona puede aprender sin

necesidad de tener un profesor, es decir, que siempre y cuando esté inserta en una sociedad podrá aprender de manera autodidacta al relacionarse con su entorno, sin necesidad de que alguien le explique cada suceso o proceso que ocurre en su vida. Por ejemplo, los promotores de lectura están insertos en diversos contextos y cuentan con diferentes perspectivas y conocimientos, algunos de ellos han participado en clases o talleres que les han servido para prepararse para ejercer su profesión, sin embargo, otros han adquirido sus conocimientos de la observación y práctica.

Por otro lado, Vygotsky reconoce que existe una diferencia entre lo que una persona puede aprender por su cuenta y lo que puede llegar a lograr con una guía. A esto, el autor le llamó Zona de Desarrollo Próximo —ZDP—, que es la distancia que existe entre la capacidad que tiene una persona de resolver un problema con sus propias herramientas y la que tendría con apoyo de un mentor o colaborador (Vygotsky, 1978).

Vygotsky también presentó la metáfora del andamiaje en la que apuesta que la relación entre la persona que aprende y quien enseña no es vertical, por lo tanto, no debería ser impositiva, sino una colaboración placentera en la que haya un interés por ambas partes en resolver un problema, siendo la persona con mayores habilidades en resolver esa tarea específica quien impulse al aprendiz en resolver el problema por sí mismo (Mota de Cabrera et al., 2007).

1.2.1.2. Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. David Paul Ausubel pone énfasis en diferenciar el conocimiento adquirido mediante el aprendizaje memorístico y lo que él llama el aprendizaje significativo (Ausubel, 1968) que de manera general se resume en incorporar el nuevo conocimiento y crear un vínculo o relación con los conocimientos previos. Para que esto suceda Ausubel dice que deben existir tres aspectos esenciales: 1) el conocimiento debe ser lógico, es decir que los recursos que están siendo

enseñados deben ser coherentes; 2) el conocimiento debe ser cognitivo, visibiliza la importancia de considerar el desarrollo de habilidades de pensamiento de la persona que enfrenta el proceso de aprendizaje; y 3) debe ser afectivo, que considera el estado emocional tanto del aprendiz como del mentor (Ortiz Granja, 2015).

Para que este aprendizaje ocurra se necesita que haya un conocimiento previo, conocido como carácter no arbitrario, y que el nuevo conocimiento se enfrente, desplace o se funda con el conocimiento previo, a lo que se le llama sustantividad (Trejo, 2018). A su vez este proceso puede ser dividido en fases: 1) exposición, el momento en la persona queda expuesta al conocimiento; 2) la asimilación, cuando el aprendiz confronta lo aprendido con su propio bagaje; y 3) la producción, que hace referencia al momento en el que la persona puede utilizar los conocimientos, aplicarlos, explicarlos e incluso volverlos a enseñar, porque ya son parte de su propio conocimiento (Trejo, 2018) siendo esta última fase la que todo docente o aprendiz desean alcanzar.

1.2.2 Aprendizaje colaborativo

Como su nombre lo implica este tipo de aprendizaje se desarrolla mediante la colaboración entre pares. Hay que hacer hincapié en el uso de la palabra colaboración en lugar de cooperación, ya que la primera es un proceso en el que todos los participantes intervienen en las tareas para adquirir el conocimiento de inicio a fin; mientras que el segundo hace referencia a la repartición de actividades para lograr realizar una tarea y posteriormente unir el resultado (Roselli, 2016). En el aprendizaje colaborativo el docente encuentra en una posición horizontal con respecto a los demás participantes, se le reconoce como tal, sin embargo, su papel se centra en detonar procesos dialécticos para que los participantes y él mismo adquieran nuevos conocimientos (Roselli, 2016). Bajo este enfoque se desarrollan tres teorías: la teoría del conflicto sociocognitivo, que considera el

conflicto como un determinante para alcanzar el conocimiento, solo a través de nuevos paradigmas el aprendiz podrá obtener nuevas respuestas; la teoría de la intersubjetividad que busca la estimulación del aprendizaje mediante el apoyo mutuo, la contemplación y la ampliación del campo de acción; y la teoría de la cognición distribuida en donde se menciona al grupo como un sistema de conocimiento, reconociendo también sus extensiones como cuadernos, computadoras, calculadoras y otras herramientas (Roselli, 2016).

1.2.3 Aprendizaje dialógico

Como su nombre lo dice el aprendizaje dialógico apuesta por el diálogo como el eje para detonar los procesos de aprendizaje y búsqueda del conocimiento. Entre más interacciones, conversaciones, debates, intervenciones se generen, se tendrá un mejor resultado. En el aprendizaje dialógico se busca generar relaciones horizontales, que permitan eliminar cualquier ejercicio de poder por parte de los participantes (Álvarez Álvarez et al., 2013).

Paulo Freire fue uno de los primeros en presentar trabajos relacionados con el aprendizaje dialógico, un ejemplo de esto fue su teoría de la acción dialógica en la que sostiene que el diálogo respetuoso y humilde es básico en el aprendizaje. Freire ponderaba que a través del diálogo las personas se harían más conscientes de su propia vida y contexto, lo que los llevaría a la transformación (García Yeste et al., 2022).

Otro exponente importante fue Wells, quien propuso un concepto llamado la espiral del conocer, que tiene varios pasos para alcanzar el aprendizaje y desarrollo social. Este proceso inicia con la experiencia que cada persona tiene antes de llegar al aula o al lugar donde sucederá el proceso de aprendizaje. Posteriormente, la persona se encuentra con diferentes opiniones de otras personas sobre esas experiencias, lo que genera lo que Wells

denomina información de segunda mano. El tercer paso consta de la construcción del conocimiento, lo que da paso al cierre del proceso con la comprensión. Por esto Wells propone que el aprendizaje debe desarrollarse mediante comunidades que indaguen, dialoguen, experimenten, construyan y se unan para resolver los problemas que se presentan y adquirir conocimientos mediante compartir ideas y reflexiones (como se citó en García Yeste et al., 2022).

Existen siete principios que componen el aprendizaje dialógico: el dialogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación del sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias (Céspedes Aguirre, 2016; Duque et al., 2009).

El diálogo igualitario implica que todas las personas que participan en un grupo tengan el mismo derecho de hablar, escuchar y reflexionar. Independientemente de su origen, su ideología, etnia, religión, género, orientación sexual, profesión, edad o forma de vida, todas las personas tienen el mismo lugar dentro de la conversación. La idea del dialogo igualitario es la creencia de que cada persona aportará algo a la discusión de acuerdo con su propia experiencia. Dentro del diálogo igualitario no se espera que las personas aporten lo mismo o en la misma cantidad, sino que puedan sentirse cómodas de compartir su conocimiento con los demás (Duque et al., 2009). En este sentido no hay una relación unidireccional en donde una persona enseñe y la otra aprenda, sino que todas las personas tienen algo que enseñar y todas tienen algo que aprender entre sí. (García Yeste et al., 2022).

La inteligencia cultural reconoce que existen diferentes tipos de inteligencias, la más reconocida históricamente ha sido la inteligencia académica, es decir aquella que se mide con respecto a lo aprendido en las instituciones académicas. Por otro lado, la

inteligencia cultural es aquella que responde a las experiencias de la persona, su cultura, sus tradiciones y sus habilidades comunicativas (Duque et al., 2009). En este sentido, no solo se trata de incluir a las personas del grupo sin importar sus características culturales, sino que estas características serán las que brindarán mayor riqueza a la conversación y nuevas formas mirar los problemas y resolverlos.

Es común escuchar que las infancias deben adaptarse a sus escuelas, de la misma forma se le exige a los adolescentes, adultos y adultos mayores que se adapten a ciertos grupos o instituciones, sin embargo, desde el enfoque del aprendizaje dialógico no son los participantes quienes se deben adaptar a un nuevo entorno, sino que todo el entorno, junto con los nuevos integrantes se transformarán al entrar en diálogo entre sí. Esto quiere decir que las estructuras de un grupo nunca estarán fijas, sino en constante cambio, tanto de manera colectiva como individual (Duque et al., 2009).

La dimensión instrumental es un punto que sustenta que la calidad académica no tiene por qué ser sacrificada en el proceso del aprendizaje dialógico, explica que, aunque puntos como el enfoque en procesos y en resultados a veces pueden parecer contrarios, en realidad encuentran un punto de equilibrio (Duque et al., 2009).

La creación de sentido hace énfasis en la importancia de que aquello que se esté aprendiendo tiene que concordar con lo que se vive a rededor del aprendiz. Sin embargo, en la actualidad es frecuente que exista una crisis de sentido, es decir que haya una disonancia entre lo que se ve en la teoría y lo que se ejecuta en la práctica. El aprendizaje dialógico pretende que el sentido no quede solo en el papel, sino que por medio de la transformación pueda hacer una diferencia en el campo de acción del conocimiento adquirido (Duque et al., 2009).

Al igual que la crisis de sentido, también existe una crisis de solidaridad en los ámbitos educativos, es fácil encontrar instituciones que promuevan actividades para crear compañerismo, mientras que en la cotidianeidad promueven la competencia individual. El aprendizaje dialógico busca que la solidaridad se encuentre en todo el camino del aprendizaje, no solo en los eventos especiales (Duque et al., 2009).

Finalmente, la igualdad de diferencia busca celebrar y respetar la diversidad de cada individuo. Los miembros del grupo no dejarán atrás sus culturas, sino que a partir de estas diferencias aportarán al diálogo y enriquecerán el conocimiento.

1.3 Revisión de casos similares

Es importante subrayar que el objetivo de este trabajo no es la formación de promotores de lectura, sino la vinculación interdisciplinaria de estos profesionales con áreas como: administración, marketing y procuración de fondos, con la intención de que sus proyectos sean sostenibles a mediano y largo plazo. Sin embargo, debido a la falta de información —publicada y de libre acceso— con claridad metodológica, descripción de objetivos, y evaluación de resultados sobre proyectos similares, se decidió dividir este apartado en dos categorías: 1) proyectos enfocados en la formación de los promotores de lectura y 2) trabajos enfocados en la formación de agentes culturales: emprendedores y gestores culturales.

1.3.1 Formación de promotores de lectura

En este apartado se retoman dos casos centrados en capacitar a estudiantes universitarios en la promoción de la lectura: la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) de la Universidad Veracruzana (UV) en la República Mexicana y Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca" en Cuba. Uno de los puntos más importantes a resaltar es que ambos trabajos ponderan la lectura como un eje trasversal que

se relaciona con las distintas carreras de los estudiantes: ingenierías, ciencias naturales, ciencias sociales, administración, entre otras. Es decir, que estas instituciones valoran el trabajo interdisciplinario que se genera entre distintas disciplinas y la lectura.

El primer caso presentado es la EPL de la UV que surge como consecuencia de un proceso de varios años y esfuerzos conjuntos que inician en 2006 con el Programa Universitario de Formación de Lectores (PUFL) de la UV que fue creado con el objetivo de promover la lectura —con especial enfoque en la literatura— entre la comunidad estudiantil. A lo largo de los años, el PUFL ha impartido círculos de lectura, talleres y capacitaciones para promover la lectura en las aulas. Posteriormente, en 2012 surgió la experiencia educativa Taller para promotores de lectura como una optativa para los estudiantes interesados en formarse como promotores de lectura y complementar su experiencia académica universitaria. Finalmente, el 2014 se creó la EPL un posgrado que desde su primera generación en 2014 fue sometido al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) obteniendo un reconocimiento como Programa de Reciente Creación (Jarvio Fernández, 2021).

En su trabajo de investigación —sobre la EPL—, Jarvio Fernández (2021) lanza una hipótesis en la que propone que la formación de promotores de lectura dentro del ámbito universitario permitirá promover la lectura y generar conexiones significativas con las comunidades. Revisa 54 trabajos recepcionales de las siete generaciones de estudiantes de la EPL en donde encuentra que se atendieron 1 149 personas de las cuales el 87 % consideró vital el acompañamiento del promotor de lectura (Jarvio Fernández, 2021). Este trabajo es una clara referencia del importante papel del promotor de lectura en la sociedad, y el impacto que genera la formación de estos profesionales.

Uno de los elementos que llamó la atención al analizar este programa fue su metodología Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la cual permite a sus estudiantes aprender de necesidades, problemáticas y situaciones reales, logrando equilibrar la teoría aprendida en la academia con la práctica (Ojeda-Ramírez y Jarvio-Fernández, 2017).

Un punto para resaltar de este programa es su enfoque bimodal, que pondera el equilibrio entre los entornos virtuales y la presencialidad de las clases. En la EPL se utiliza la plataforma EMINUS en donde los estudiantes pueden subir sus tareas, lecturas, reportes y mantener un contacto con sus profesores y administrativos de manera activa (Ojeda-Ramírez y Jarvio-Fernández, 2017). Esta referencia sirvió para identificar una manera sencilla de manejar las lecturas, los ejercicios y el contacto fuera de las sesiones. En el proyecto de intervención se utilizaron herramientas como la plataforma de videoconferencias de Zoom y la plataforma Google Drive para compartir lecturas y materiales.

El segundo caso retomado para este proyecto fue el artículo elaborado por Yudit Rovira Álvarez (2022) en donde presenta el esfuerzo realizado por la Universidad del Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca" (UPR) de Cuba por ofrecer la formación en promoción de la lectura como parte de la extensión académica universitaria. En el trabajo Rovira muestra los resultados obtenidos de una investigación integrada por 1103 estudiantes, 462 profesores y 45 directivos (Rovira Álvarez, 2022), con el objetivo de mejorar el Proceso de Formación de Promotores de Lectura (PFPL). Los resultados de este trabajo se obtuvieron de entrevistas, encuestas, análisis de documentos y la observación. Dentro de los resultados encontrados que son relevantes para este trabajo se encuentra que el 47 % de los estudiantes considera que el PFPL influye en su actitud como futuros profesionales; el 44 % de los profesores y el 87 % de los alumnos de la universidad

consideran que el PFPL genera capacidades transformadoras útiles para la vida; sin embargo, solo el 9.2 % de los estudiantes y el 76 % de los profesores reconocen la influencia del PFPL en la labor profesional de los estudiantes.

Por otro lado, dentro de la investigación que realizó Rovira (2022) a nivel documental evidenció un punto sumamente importante para este trabajo que trata sobre la transversalidad que tiene la formación de los estudiantes en la promoción de la lectura en relación con sus áreas laborales. Esto evidencia que la promoción de la lectura no es un tema aislado, sino que puede y debe ser relacionado con las diferentes áreas instituidas en la universidad, desde la ingeniería, administración, ciencias naturales o socioculturales.

Lo más importante de estos dos casos presentados recae en el valor que le dan las universidades a la promoción de la lectura como una forma de integrar los conocimientos especializados adquiridos por los estudiantes en sus respectivas carreras con el mundo. Es decir que, estas universidades están interesadas en que profesionales de diversas áreas vinculen sus conocimientos desde la promoción de la lectura con sus áreas de desarrollo, por lo que existe una afirmación de que la promoción de la lectura es por naturaleza interdisciplinaria.

Posteriormente, se registra la información de una capacitación, un libro, un curso y un programa; sin embargo, es importante resaltar que no se encontraron registros académicos sobre estos casos, por lo que en algunos ejemplos la información no cuenta con claridad de objetivos, metodología o resultados obtenidos. Sin embargo, debido a la escases de información sobre este tipo de trabajos se considera relevante el registro de dichos materiales.

El primer programa que se analizó fue la capacitación *Amoxthli* del programa Letras para Volar de la Universidad de Guadalajara coordinado por Patricia Rosas Chávez (2017).

El documento consultado fue una guía institucional clara y detallada sobre cómo se imparten las sesiones y estrategias de la capacitación de Promotores de Lectura. La capacitación toma el modelo metodológico de las 5 E de Rodger W. Bybee: Enganchar, Explorar, Explicar, Elaborar y Evaluar (Rosas Chávez, 2017). La capacitación está planeada por días y cada uno está dividido en apartados que desarrollan: 1) los objetivos particulares a alcanzar en ese periodo; 2) el pilar filosófico en el que se fundamentan; y 3) las dinámicas del día. A su vez, las dinámicas también se dividen en secciones que incluyen: fase, duración, tema, materiales, estrategia y resultados esperados. La sección de fase de cada dinámica permite segmentar si la actividad es para enganchar, explorar, explicar, elaborar o evaluar, y así tener un control en el que existan actividades diseñadas para que cada día se cumpla con todas las fases (Rosas Chávez, 2017). Este documento permitió tener un claro ejemplo de la planeación de un programa de capacitación y posibilitó el diseño del temario de la intervención de manera más clara.

El siguiente caso que se consideró fue el libro *Talleres de lectura para no olvidar*. Este libro, es un manual dedicado a los profesionales de las bibliotecas, para que cuenten con actividades que realizar con los usuarios que los visitan e integren ejercicios de animación de la lectura en sus espacios de trabajo. El manual cuenta con estrategias divididas por géneros literarios, por festividades de las comunidades y por audiencias (CONACULTA, 2003). Por un lado, este caso permitió tener en la mira que los promotores de lectura trabajan con diferentes objetivos, audiencias y en diferentes espacios. El manual fue una fuente de inspiración para diseñar estrategias y generar ideas creativas para las actividades del laboratorio.

Este apartado cierra retomando dos proyectos más que fueron de vital importancia para la creación de laboratorio que dio como resultado este reporte recepcional. Por un

lado, se revisó el plan del curso *Herramientas Básicas para la Promoción de la Lectura*, que incluye cuatro módulos: 1) Autobiografías y mediación de la lectura; 2) Por qué y cómo potenciar la lectura como herramienta de inclusión social; 3) Materiales, actividades y recomendaciones para la animación lectora; y 4) Diseño de un proyecto de animación lectora (CERLALC, 2023). De este documento se retomaron los dos temas iniciales, ya que en el temario que se estableció en el trabajo se incluyeron dinámicas para reflexionar sobre ¿quiénes son los mediadores, animadores y promotores de lectura?, así como cuestionar los beneficios de la lectura.

Finalmente, se consideró el programa *Pararse en Tierra Fértil: Talleres de profesionalización para mediadores de lectura* que se llevó a cabo en 2023 gracias a la colaboración entre el Instituto Veracruzano de la Cultura (IVEC) y las Salas de Lectura, con la intención de mantener actualizados a los promotores y medidores de lectura del Estado de Veracruz (IVEC, 2023). De este programa se rescató la participación de diferentes mediadores, animadores y promotores de lectura que compartían su experiencia y fungían como especialistas en diversos temas.

1.3.2 Formación de gestores y emprendedores culturales

Para iniciar este apartado se retoman dos investigaciones sobre la profesión del gestor cultural y su formación. La primera es el artículo: La formación y capacitación de los gestores culturales (Mariscal Orozco, 2006); y la segunda el capítulo 3 del libro Estrategias para el estudio de la gestión cultural en el nivel universitario, titulado los proyectos en la gestión cultural (Mariscal Orozco y Ortega Sánchez, 2021). Posteriormente, se hace una descripción de algunos cursos y talleres dirigidos a la formación de agentes culturales.

En su artículo (Mariscal Orozco, 2006) busca evidenciar la diversidad de perfiles existentes de los gestores culturales y para ello categoriza tres áreas principales de

desarrollo: el área social, el área administrativa, y el área artística. Estas categorías a su vez son divididas en cuatro aspectos principales: la visión de la cultura, la visión práctica, el papel del promotor y la unidad de producción predilecta. Para este trabajo, conocer la clasificación del papel del promotor dentro de la gestión cultural fue muy importante, ya que fue clasificado como agente de cambio social, administrador cultural y mediador entre el arte y la sociedad.

El trabajo de Mariscal Orozco (2006) también establece una categorización de cuatro subsistemas de formación de los gestores culturales: formación modular —cursos, talleres y seminarios cortos—, formación continua —diplomados y seminarios de 200 a 300 horas—, capacitación a distancia, y formación profesional —licenciatura y posgrado—. Y establece que se puede hablar de una labor de formación en gestión cultural si el proyecto cuenta con estos cuatro elementos: 1) manejo de conceptos, metodologías y técnicas multidisciplinarias; 2) fortalecimiento académico; 3) la eficiencia y eficacia de las actividades; y 4) el reconocimiento (Mariscal Orozco, 2006).

Mientras que el artículo pasado ponía énfasis en la clasificación de acuerdo con el perfil del gestor cultural, en este documento se realiza la clasificación de acuerdo con los proyectos que desarrolla. La clasificación más amplia de proyectos de gestión cultural que realizan Mariscal Orozco y Ortega Sánchez (2021) tiene dos categorías: proyectos de investigación y de intervención, que a su vez se subdividen en más secciones. Para este trabajo, resulta relevante indagar en la clasificación de los proyectos de intervención, diferencia dos tipologías: proyectos centrados en productos y proyectos centrados en procesos. Y a su vez, dentro de los proyectos centrados en procesos se encuentra otra división: 1) promoción y difusión, 2) desarrollo cultural, 3) fortalecimiento de capacidades; 4) aportación y valoración (Mariscal Orozco y Ortega Sánchez, 2021).

Estas dos investigaciones ponen en evidencia la relación de la gestión cultural y la promoción de la lectura, así como la pertinencia de su vinculación mediante diversos modelos de capacitación. Es decir que, para fines de este proyecto, se retoma de estos casos que: 1) los proyectos de promoción de la lectura son considerados dentro del área de trabajo de la gestión cultural; 2) que la formación de los gestores cultural, y por lo tanto, también de los promotores de lectura, puede darse desde diversas áreas, temporalidades y disciplinas —cursos, talleres, diplomados, especialidades o posgrados—; y 3) que existen diversos tipos de especialistas en gestión cultural, por lo que es indispensable conocer su labor y reconocerlos como agentes culturales independientemente de su especialización en el sector social, administrativo o artístico.

En este apartado también se presentan algunas formaciones dirigidas a diversos agentes culturales como: gestores o emprendedores culturales. El primer caso que se revisó fue el curso ABC para la creación de proyectos culturales, cuyo objetivo apunta al descubrimiento y aplicación de herramientas para el diseño de proyectos artísticos (Ontiveros, 2020). Este curso fue clave para terminar fortalecer la idea de que los promotores de lectura necesitan construir su propia caja de herramientas de gestión cultural para generar proyectos sostenibles. Específicamente se observó que en el temario venía: el modelo de las nueve cuestiones, los análisis PEST y FODA para el contexto, la planeación del tiempo y presupuestos (Ontiveros, 2020). Por otro lado, este curso se imparte de manera virtual y masiva, no hay un tutor o mediador que facilite las dinámicas, es decir que depende completamente de las herramientas tecnológicas y las evaluaciones. Este modelo no fue ocupado para la aplicación del laboratorio Proyectos S.O.S. tenibles: emprendimiento en promoción de la lectura, ya que en este si hubo clases virtuales en donde la facilitadora y los promotores de lectura podrían interactuar de manera sincrónica. Sin embargo, el curso

ABC para la creación de proyectos culturales fue una referencia de caso de éxito de un curso 100 % virtual y asincrónico.

Como segundo caso revisó el Diplomado en Gestión y Administración de proyectos culturales de la UV que se imparte en modalidad virtual y con el apoyo de la plataforma digital EMINUS, el diplomado cuenta con tres módulos repartidos en un total de 120 horas. El diplomado se dividió en tres módulos que grandes rasgos incluyeron el desarrollo de la idea creativa, la planeación y la implementación. Algunos de los temas que resaltaron por su afinidad con el objetivo del proyecto fueron: análisis FODA, análisis de mercado, modelo de negocio, evaluación de presupuestos, cronograma del proyecto, estrategias de comunicación y venta, y seguimiento del proyecto (UV, 2021).

El tercer caso que se revisó fue el curso *Rutas Creativas para la Procuración de Recursos: Cultura por hacer*, un curso que ofreció la Fundación Jumex con un costo de \$1,600 pesos mexicanos (Fundación Jumex, 2023). Este caso es importante porque es el único que incluye temas como: el balance entre riesgos y ganancias; relación con donantes; *crowdfunding* y *e-marketing*; y figuras legales que suelen ser temas poco abordados y vitales para un proyecto cultural. (Fundación Jumex, 2023).

Al realizar la revisión detallada de casos similares se confirmó la pertinencia de la elaboración de este trabajo debido a la poca información existente sobre trabajos teóricos y proyectos prácticos que vinculen el desarrollo y capacitación de promotores de lectura con áreas de gestión, marketing y emprendimiento cultural.

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Contexto de la intervención

Para iniciar la contextualización del proyecto es importante hacer la diferenciación entre un taller y un laboratorio. Se reporta el taller como un espacio más jerárquico en donde existe la clara diferenciación entre el maestro y el aprendiz; mientras que el laboratorio es un espacio más horizontal en donde todos los agentes comparten roles y responsabilidades, lo que permite generar un ambiente de experimentación y creatividad más liberador (Córdoba-Cely y Alatríste Martínez, 2023). Jeffrey T. Schnapp (2016) comparte las ideas que fundaron el *Stanford Humanities Lab* y menciona que un laboratorio es un espacio que está en movimiento constante, que modifica los saberes preestablecidos y fomenta la experimentación. Schnapp (2016) propone los laboratorios como un espacio que fomenta el vínculo entre la academia y las instituciones culturales. Y plantea tres puntos relevantes sobre los laboratorios que sirven para contextualizar este trabajo: 1) los laboratorios invitan a experimentar desde diferentes disciplinas donde uno no es experto, siempre bajo criterios críticos; 2) son espacios que sostienen que la colaboración es clave para responder preguntas universales importantes a través de la creación de puentes entre áreas aparentemente opuestas; y 3) privilegian el diseño, la creación o modelación de nuevas propuestas y solo después se plantean explicar o etiquetar los resultados.

Debido a los objetivos de vinculación y generación de habilidades interdisciplinarias, este proyecto se inclinó por la implementación de un laboratorio, considerando las teorías de aprendizaje colaborativo, aprendizaje dialógico y constructivismo como pilares.

Las sesiones del laboratorio Proyectos S.O.S.tenibles: emprendimiento en promoción de la lectura —en adelante llamado el laboratorio— se llevaron a cabo de manera virtual en la plataforma de videoconferencias *Zoom* con una duración de dos horas cada una. El plan inicial del proyecto consistió en impartir diez sesiones los lunes de 19:00 a 21:00 horas. Inicialmente el proyecto se planteó dirigido a promotores de lectura de Xalapa, siguiendo una captación de personas según el muestreo por conveniencia (Monje Álvarez, 2011), un tipo de muestreo cualitativo que se utiliza para que los participantes se presenten de manera voluntaria, en este caso específico, debido a la respuesta a una convocatoria mediante cartel. Debido a su formato virtual, la asistencia de personas se extendió a otros municipios de Veracruz como Actopan, Naolinco, Córdoba; y otros estados de la república como Aguascalientes, Ciudad de México y Monterrey.

Se estableció una colaboración con *We Read* —emprendimiento en promoción lectora— y con el apoyo de la cofundadora y administradora del proyecto Pamela Guerrero se establecieron los acuerdos de la colaboración y las actividades a realizar para que el laboratorio se llevara a cabo de manera exitosa. Una de las recomendaciones que realizó *We Read* (comunicación personal, noviembre 2023), gracias a sus cuatro años de trabajo con grupos virtuales, fue que el número de participantes que consideran óptimo para que un grupo tenga una presencia activa va de 12 a 22 inscritos. La alianza compartió que en su experiencia este número de personas les ha permitido atender dos situaciones: 1) que el grupo siga siendo suficientemente basto aun cuando haya bajas de inscritos a lo largo del proyecto; y 2) que el grupo sea lo suficientemente pequeño para que todos los participantes tengan la oportunidad de compartir en más de una ocasión experiencias, dudas, o reflexiones durante las sesiones.

Durante los primeros días de enero 2024 se lanzó la convocatoria del cartel (ver Apéndice A) vía WhatsApp y en las plataformas de difusión de *We Read*, dirigida a promotores, animadores y amantes de la lectura. Se inscribieron 20 participantes y se abrió un grupo de WhatsApp en el que se compartirían los detalles del laboratorio. El número de inscritos se consideró adecuado debido a que la muestra de una investigación cualitativa depende de los objetivos planteados para la misma (Martínez-Salgado, 2012), en este caso un grupo de 20 personas se consideró óptimo para aplicar estrategias que permitieran el aprendizaje dialógico y colaborativo, y que siguieran la recomendación de la alianza con *We Read*.

Como parte de las estrategias se implementaron tres colaboraciones con especialistas de Branding, Marketing Digital y Procuración de Fondos. Estas colaboraciones surgen debido a la naturaleza interdisciplinaria del proyecto que busca el aprendizaje colaborativo entre pares y profesionales de diferentes áreas con la intención de que los promotores de lectura cuenten con herramientas para emprender y hacer sostenibles sus propios proyectos. Como respuesta a las necesidades encontradas sobre la precarización laboral en el sector cultural se seleccionaron las áreas de Marketing y Procuración de Fondos como ejes prioritarios a incluir en el perfil y trabajo del promotor de lectura. Para seleccionar a los colaboradores se consideró que fueran especialistas en el tema correspondiente y que hubieran colaborado con proyectos culturales a lo largo de su trayectoria. Para formalizar la colaboración se estableció que cada uno compartiría sus conocimientos en una sesión de dos horas con una retribución económica. Por otro lado, la colaboración con la persona especializada en Branding surgió como consecuencia de las primeras sesiones del laboratorio. Esta especialista era parte del grupo de promotores de lectura que se inscribieron y gracias a su participación se identificó su potencial y

experiencia para compartir sus conocimientos en Branding. Para formalizar la colaboración se le preguntó a la participante si quería tener una sesión especial para compartir su experiencia con el grupo, se preguntó al grupo si les interesaría tener una sesión especializada en Branding y se ajustó el temario de las sesiones para integrar la sesión.

El temario (ver Apéndice D) diseñado para el laboratorio integró ocho temas principales: 1) La promoción de la lectura; 2) El contexto; 3) Las comunidades lectoras; 4) El diseño de proyectos de promoción de la lectura; 5) Los fundamentos de emprendimiento y gestión de proyectos; 6) Branding; 7) Marketing; y 8) Financiamiento y búsqueda de recursos. El diseño del temario buscaba un balance entre la promoción de la lectura y las disciplinas seleccionadas como prioritarias para la sostenibilidad de los proyectos de los promotores de lectura. Como antecedentes e inspiración para el diseño se revisó el repositorio de trabajos recepcionales de la EPL Xalapa, específicamente ocho trabajos recepcionales de la novena generación y siete de la décima (UV, 2025), y los proyectos ABC para la creación de proyectos culturales (Ontiveros, 2020); Diplomado en Gestión y Administración de proyectos culturales de la UV (UV, 2021); y Rutas Creativas para la Procuración de Recursos: Cultura por hacer (Fundación Jumex, 2023) que se desarrollaron en el apartado de casos similares, seleccionados por su afinidad en estructura, objetivos, público al que se dirigen o temáticas de inspiración.

Para sostener el temario, el laboratorio contó con una cartografía lectora (ver Apéndice B), que se construyó bajo dos pilares principales: 1) el sustento teórico de los temas seleccionados para cada sesión; y 2) lecturas para la implementación de estrategias de integración grupal y promoción de la lectura como: lectura en voz alta, discusión de lecturas, debate de temas de interés, compartir experiencias laborales y ejercicios de diseño de herramientas de gestión cultural.

2.2 Delimitación del problema y objetivos

2.2.1 Problema general y específico

2.2.1.1. El déficit de lectura. México ha realizado un esfuerzo por disminuir los índices de analfabetismo en el país y se ha visto reflejado en términos porcentuales que indican que en 1970 eran cerca del 25.8 % de personas quienes no sabían leer ni escribir, mientras que para 2020 disminuyó al 4.7 % (INEGI, 2020). Sin embargo, la alfabetización no es suficiente para que las personas desarrollen y conserven el hábito de leer, es decir que, más personas que sepan leer y escribir no asegura que se incrementen los índices de lectura.

En contraste con el incremento de personas alfabetizadas, los índices de lectura han bajado de 425 a 415 puntos, según los análisis del Programa de Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés Programme for International Students Assessment). Es decir que el indicador ha caído por lo menos 10 puntos del 2009 al 2022. Esto refleja que México no solo sigue por debajo del promedio tomando como referente los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sino que ha tenido un retroceso en comparación consigo mismo (Schleicher, 2022).

A nivel nacional el Módulo sobre Lectura (MOLEC) visibilizó en su último informe que a partir del primer levantamiento que se realizó en 2015, las personas que saben leer y afirman ser lectoras ha disminuido el 14.6 %, ya que actualmente la respuesta de personas mayores de 18 años que afirmaron haber leído fue del 69.6 % mientras que en el primer levantamiento había sido de 84.2 % (INEGI, 2024). Es importante rescatar que en comparación con las estadísticas del año pasado se registró un pequeño incremento en la lectura general del 68.5 % en 2023 al 69.6 % en 2024 (INEGI, 2024). Sin embargo, se

reflejó una disminución específica en la lectura de libros de 3.6 libros en 2015, a 3.4 libros en 2023 y 3.2 en 2024 (INEGI, 2024).

Existen dos razones principales por las que la población dicen no leer. Casi la mitad (el 46.7 %) de las personas que no leen mencionó que no lo hace por falta de tiempo (INEGI, 2022). Este primer indicador no causa sorpresa ya que, según los índices de la OCDE, México es el país que más horas dedica al trabajo. De todos los países que evalúa con un total de 41 horas a la semana —sin contar los trabajos de cuidado—, es decir 2,137 horas al año en contraste con países que trabajan 26 horas a la semana, 1,380 horas al año (OCDE, 2019). La precarización laboral en México ocasiona que, a pesar de las largas jornadas laborales, los mexicanos busquen trabajar más horas para poder cubrir sus necesidades básicas, lo que desemboca en un desequilibrio en el balance entre su vida personal y su trabajo (Morales Fredes, 2019).

Por otro lado, el 28.1 % de las personas que no leen dijeron que carecen de interés o motivación para hacerlo. Para derribar esta barrera los promotores de lectura adquieren un lugar importante y es a partir de 1980 que su presencia se visibiliza (Sainz, 2005) a través de programas como el de Fortalecimiento de la Lectura y Escritura, Rincones de Lectura, Biblioteca de Aula y Biblioteca Escolar, Programa Nacional hacia un País de Lectores, México lee: Programa Nacional de Fomento a la Lectura y el Libro, Programa de Fomento para el Libro y la Lectura, y actualmente la Estrategia Nacional de Lectura (Ramírez Leyva et al., 2021); así como el surgimiento del Programa Universitario de Fomento a la Lectura (PUFL) y la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) de la Universidad Veracruzana.

El presente trabajo cobra importancia debido a sus objetivos encaminados a la vinculación de los promotores de lectura con áreas y personas expertas en diversos temas

que permitan fortalecer sus proyectos y hacerlos sostenibles en tiempo y espacio. Si más promotores de lectura logran la gestión sostenible de sus proyectos, más personas y comunidades serán beneficiadas con sus intervenciones.

2.2.1.2. Precarización laboral en el sector cultural. Según la OIT las profesiones del sector cultural más ejercidas en México son las que están relacionadas con la música, el diseño, la pintura, la ilustración y la fotografía (Galián, C. et al., 2022). La promoción de la lectura no aparece como un gremio dentro de los estudios de esta organización, probablemente porque en México, aunque existe una ley de fomento para la lectura y el libro, para ejercer como promotor de lectura no se requiere de una cédula profesional específica, requisitos legales, ni cuenta con un órgano colegiado que defienda sus intereses, es decir que la promoción de la lectura sigue siendo una profesión en ciernes y su definición sigue siendo amplia y no institucionalizada. Sin embargo, debido a la categorización del perfil profesional del gestor cultural (Mariscal Orozco, 2006; Mariscal Orozco y Ortega Sánchez, 2021) este proyecto la considera dentro de este sector, por lo que es un punto de partida para acercarse a sus necesidades y problemáticas.

Según la OIT los agentes culturales que ejercen bajo el paraguas artístico y cultural tienen un amplio margen de horas dedicadas a su trabajo, mientras que algunos dedican más de 50 horas a la semana, promedio mayor al general en México y el mundo; otros dedican menos de 20 horas. Este margen se debe a que en México el 42 % de los agentes trabaja por cuenta propia, el 64.9 % por trabajo parcial, y el 55.2 % con trabajos temporales (Galián, C. et al., 2022), considerando a los trabajadores que cuentan con trabajos formales.

La realidad del trabajo en el sector cultural se esconde en la informalidad que trae consigo la falta de reconocimiento de la profesión lo que dificulta que los derechos de los trabajadores, con especial enfoque en las trabajadoras, sean respetados. Esta modalidad

impide que los agentes culturales se encuentren amparados por la ley, que no cuenten con protección social, de salud, ni pensiones y que sus ingresos fluctúen lo que genera desgaste, incertidumbre y descontento (OIT, 2023). Por ejemplo, fue hasta los resultados del 2022 que la cuenta satélite de cultura del INEGI (2023) contempló el trabajo de promoción de lectura en sus estadísticas, que se encuentra en la categoría de libros, impresiones y prensa. Antes de esta fecha, la categoría más parecida sería en producción cultural de hogares, es decir la impartición de talleres y actividades gratuitas (INEGI, 2023).

La precarización laboral ocasiona que el 80 % de los agentes culturales cuente con un segundo empleo, que puede o no estar relacionado con el sector cultural, para poder sostener sus proyectos y su calidad de vida (Juárez, 2019). El salario promedio de los agentes culturales fue de \$8,303.00, sin embargo, la fluctuación económica va desde los \$40,000.00 mensuales de artistas y autores con prestigio hasta los \$2,400.00 de trabajadores del arte circense (Galián, C. et al., 2022).

Por esta razón cobra relevancia el impulso a la vinculación entre promotores de lectura que impulsen las políticas públicas que reconozcan y resignifiquen la promoción de la lectura con la intención de generar mejores estándares de bienestar en su trabajo.

2.2.2 Problema concreto de la intervención

A modo de síntesis del problema general y específico se entiende que existe un déficit de lectura en México y que para atender esta problemática se ha impulsado la profesionalización de los promotores de lectura. Al igual que muchos trabajadores del sector cultural, los promotores de lectura se enfrentan a la precarización laboral que impide que desarrollen su trabajo de manera constante y a largo plazo, sin embargo, estos profesionales se enfrentan a una problemática mayor: la falta de reconocimiento de su profesión dentro del sector cultural.

Esto se ve reflejado en las entrevistas a profundidad que se realizaron a 14 promotores de lectura, 10 de ellos procedentes del Estado de Veracruz y 4 de otros estados como: Ciudad de México, Querétaro, Yucatán y Guadalajara. Los entrevistados verbalizaron que el factor económico es la principal barrera para ejercer su profesión y proyectos. Específicamente el 92.8 % —trece entrevistados— reconocen esta problemática y mencionan que el trabajo está mal pagado y que es poco reconocido a nivel personal, profesional y social (ver Apéndice C). Esta situación ocasiona que la motivación de los motivadores se vea afectada y los promotores de lectura decidan dedicarse a otras profesiones y disciplinas, o en caso de continuar con la promoción de la lectura, esta actividad se vea encasillada como un pasatiempo o voluntariado.

El problema no viene solo de la falta de oportunidades de empleo en el mercado, sino también del poco apoyo que reciben de la sociedad civil al realizar sus propios emprendimientos o trabajos autogestivos, ya que más de la mitad de los entrevistados considera que las comunidades del Estado de Veracruz están acostumbradas a no pagar por los servicios culturales y consideran que son mal vistos si lo hacen.

Para realizar el diagnóstico necesario para la intervención del proyecto propuesto en este trabajo, se realizó una encuesta contestada por 50 promotores de lectura, 36 de ellos cuentan con proyectos de promoción de la lectura actualmente de los cuales el 72.2% —26 de 36 personas— dijeron que financian sus proyectos de promoción de lectura con recursos propios. Nueve personas contestaron que no generan ningún ingreso como promotores de lectura y seis dijeron ganar menos de \$3,000.00 mensuales. El 47.7 % —17 de 36 promotores de lectura— dijeron estar insatisfechos o muy insatisfechos con la relación que existe entre su trabajo y la compensación económica que reciben y solo el 13.8 % dijeron estar muy satisfechos. En la misma encuesta se les preguntó si habían recibido formación

específica para ejercer su profesión a lo que el 86.1 % —31 de 36 personas— respondió que sí y el 94.4 % —34 promotores de lectura— dijo que a pesar de ya haber cursado algunas formaciones si les gustaría capacitarse en diferentes áreas para mejorar su labor. Dentro de las áreas de formación que mencionaron están herramientas de mediación, difusión, perspectiva de género, sustentabilidad, financiamiento, bibliotecaria, educación emocional, formación y segmentación de públicos, planes de negocios, gestión de grupos, gestión cultural, procuración de fondos, inclusión, aspectos legales, profesionalización de la voz, selección de lecturas y formación de bibliotecas.

Si bien las personas que contestaron la encuesta fueron distintas a las que se inscribieron al laboratorio que materializó la intervención de este proyecto de promoción de la lectura, se puede decir, que sus respuestas permitieron establecer un punto de partida para reconocer las necesidades e inquietudes que los participantes del taller podrían tener.

2.2.3 Objetivo general

Promover la lectura de textos especializados en gestión cultural entre los promotores de lectura del Estado de Veracruz para coadyuvar en la reflexión sobre el beneficio que genera la incorporación de herramientas de disciplinas como el marketing, branding y la procuración de fondos para incidir en el costo-beneficio de los proyectos que desarrollan, así como impulsar la planificación de proyectos de promoción de la lectura a mediano y largo plazo. Para lograrlo, se busca fortalecer la colaboración entre promotores de lectura y especialistas de otras disciplinas como *marketing cultural* y *procuración de fondos*; y promover el emprendimiento cultural como una vía sostenible en el desarrollo profesional del promotor de lectura.

2.2.4 Objetivos particulares

1. Promover la lectura de textos especializados en gestión cultural a través de la lectura conjunta y debate de los materiales seleccionados en una cartografía lectora.
2. Coadyuvar en la reflexión sobre el uso de herramientas de marketing, branding y procuración de fondos para incidir en el costo-beneficio de los proyectos que desarrollan los participantes a través de análisis de casos y ejercicios.
3. Impulsar la planificación de proyectos de promoción de la lectura a mediano y largo plazo por medio del aprendizaje dialógico de herramientas de administración, marketing y procuración de fondos.
4. Fortalecer la colaboración entre promotores de lectura y especialistas de otras disciplinas a través de círculos interactivos y actividades de diálogo entre pares.
5. Promover el emprendimiento cultural como una vía sostenible en el desarrollo profesional del promotor de lectura mediante la implementación de herramientas de gestión cultural a sus proyectos.

2.2.5 Hipótesis de la intervención

La implementación de un laboratorio en el que se utilice el aprendizaje dialógico y la lectura de textos especializados en gestión cultural, marketing y procuración de fondos facilitará la gestión de proyectos de promoción de la lectura sostenibles en el Estado de Veracruz. Las estrategias aplicadas en el laboratorio que promueven el diálogo, el debate y la reflexión entre pares promoverán la creación de conexiones significativas entre los promotores de lectura lo que generará una red de colaboración profesional. Finalmente, la implementación de las herramientas de gestión cultural permitirá considerar el emprendimiento cultural como una vía sostenible de desarrollo profesional para los promotores de lectura.

2.3 Justificación

2.3.1 Justificación social

A nivel estatal, nacional e internacional se pondera la lectura como una actividad que genera beneficios a corto y largo plazo. Existen libros, artículos, programas, y un sinnúmero de documentos que nombran estos beneficios desde diversas áreas y disciplinas. Este apartado no pretende hacer un análisis profundo, sino mencionar algunos de los que puedan ser significativos para el trabajo.

Al igual que las matemáticas y la ciencia, la lectura es considerada a nivel internacional como una habilidad que permiten a la persona resolver problemas a lo largo de su vida (OCDE, n.d.). En México se considera que la lectura ayuda a mejorar el lenguaje, fortalecer la concentración, desarrollar la imaginación y la memoria, estimular el cerebro, mejorar la ortografía y ampliar el vocabulario lo que mejora la comunicación (Gobierno de México, 2021).

La lectura vista desde una perspectiva utilitaria suele traer beneficios tangibles. Pero es importante mencionar que muchos promotores de lectura y lectores no desarrollan proyectos esperando generar un cambio en estas áreas, mover los números de las estadísticas, sino que se enfocan en la lectura por placer (Garrido, 2014). La lectura también es compañía, reflexión, participación y debate, cada individuo, cada grupo echará a volar su imaginación y tomará de ella lo que necesite siempre y cuando se encuentre a la mano.

La pandemia es un ejemplo que comprueba los beneficios de la lectura en un momento específico. Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU) la lectura ayuda a mantener la mente activa y enfrentar la soledad, y junto con la virtualidad permitió generar lazos comunitarios con el surgimiento de clubes de lectura (ONU, 2023). La lectura

puede ser un vehículo para establecer lazos de empatía, fortalecer el tejido social e incluso generar sentimientos de pertenencia e identidad. (UNICEF, 2018).

Los promotores de lectura juegan un papel fundamental para poner al alcance la lectura y acercar a las personas la oportunidad de disfrutar todos estos beneficios, ya que como se mencionó en el apartado del problema en México las personas no se acercan a los textos por falta de tiempo y motivación. Para que la promoción de la lectura exista se necesitan de tres elementos: el material de lectura —en formato digital o impreso—, la persona o grupo de personas a quienes se les motivará a leer y la persona que será el motor que detone esa motivación, es decir el promotor. Es común encontrar investigaciones y proyectos que centren su atención en los dos primeros eslabones, pero no hay que perder de vista que los promotores también son personas con frustraciones, problemas, necesidades, deseos, quienes mantienen o pierden la motivación por realizar proyectos de fomento a la lectura. Por este motivo este proyecto busca atender una de las muchas necesidades que manifiestan estos profesionales para poder mejorar su trabajo y resultados.

2.2.1.2. Justificación económica. En 2023 el sector cultural generó el 2.7 % del Producto Interno Bruto (PIB) del país y 1 439 671 de puestos de trabajo en la república mexicana (INEGI, 2024). Este ingreso de capital se categoriza a su vez en tres segmentos: el ingreso por parte de las actividades de mercado, de hogares y gubernamentales. El porcentaje más alto de ingreso al PIB por parte del sector cultural se obtiene por parte del mercado representando el 2.19 %, mientras que el segundo lugar es ocupado por las actividades relacionadas con los hogares representando el 0.39 % del PIB (INEGI, 2024). Esto es importante mencionarlo debido a que los promotores de lectura, como muchos agentes culturales, ponen énfasis en conseguir recursos o trabajo del sector gubernamental, sin embargo, las estadísticas muestran que este sector es el que menos dinero genera.

Por otro lado, es relevante ahondar en el apartado de actividades relacionadas con hogares que incluyen el trabajo voluntario o no remunerado, ya que la estadística sostiene que el trabajo de los promotores de lectura, así como otros agentes culturales que realizan actividades relacionadas a hogares, generan un impacto económico al país. Esto quiere decir que sin importar si el promotor de lectura tiene ganancias económicas o no, el país se beneficia del impacto generado por sus proyectos y actividades realizadas. Como se mencionó en el problema concreto, por lo general los promotores no reciben un beneficio económico, es decir que realizan el trabajo de manera voluntaria lo que los colocó hasta 2021 dentro de la clasificación: producción cultural de los hogares, junto con talleres, cursos o activaciones culturales que se realizan en la vía pública que representa el 17.7 % de los puestos de trabajo del sector cultural, solo después de artesanías (INEGI, 2021). Y fue hasta el 2022 que se les reconoció dentro de la categoría de libros, impresiones y prensa con el nombre de actividades de fomento a la lectura (INEGI, 2023, 2024).

Estas cifras demuestran que las actividades culturales generan un valor económico independientemente de que las personas que las ejecutan reciban una compensación económica o no. La promoción de la lectura aporta valor social y también económico al país. Es momento que los promotores de lectura conozcan el impacto que su trabajo genera en el sector económico y tengan las herramientas para solicitar el reconocimiento de su labor.

2.3.2 Justificación metodológica

El nombre de esta metodología —investigación acción— es muy explícito, se trata de realizar investigación sobre una acción concreta con la posibilidad de incidir y mejorar inmediatamente en ella. Este tipo de investigación se ocupa por lo general para resolver

problemáticas sociales que involucren un grupo, una asociación, una comunidad o incluso una empresa (Universidad de Colima, 2024; Vidal Ledo y Rivera Michelena, 2007).

Esta metodología fue elegida para este estudio debido a su enfoque participativo, en donde todos los individuos que forman parte del grupo pueden incidir en los cambios de la investigación y en la propuesta de solución de un problema. Otro punto positivo que trae consigo esta metodología es la posibilidad de transformar la comunidad con la que se trabaja, es decir que el estudio no queda solamente en la parte teórica, sino que toca a cada uno de los participantes y los mueve a generar cambios individuales y grupales. Así mismo, la investigación acción permite generar un ciclo reflexivo gracias a que existe una evaluación constante de los procesos realizados, esto garantiza que las acciones sean efectivas y flexibles, si algo no funciona, puede cambiarse. Otro punto importante por el que se seleccionó esta metodología es que permite generar conocimiento práctico y aplicable en corto plazo, la investigación no se quedará arrumbada, sino que sirve para cuestionar y mover problemáticas reales de un grupo de personas. Además, esta metodología permite generar una autoevaluación y criticar los procesos internos del trabajo, lo importante no es pensar si el proyecto fue exitoso a la primera, sino que por medio de las evaluaciones constantes y reflexiones participativas se pueda mejorar cada vez más.

2.3.2 Justificación institucional

Desde una perspectiva internacional, el proyecto de intervención se alinea bajo dos pilares de la agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: el objetivo número cuatro —que aborda los temas relacionados con la educación—, y el objetivo ocho —que ahonda en los tópicos sobre el trabajo y crecimiento económico— (ONU, 2023). Más puntualmente, el proyecto corresponde a atender el punto 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles ya que, como lo requiere dicho punto, el proyecto brindó un espacio seguro sustentado bajo las

teorías del aprendizaje colaborativo y dialógico, en donde se celebraron las diferencias de opinión y diversidad para construir el conocimiento. Por otro lado, también se alinea con el punto 8.3 que invita a la creación de políticas orientadas a asegurar trabajos dignos y apoyar emprendimientos creativos.

A nivel Estatal el proyecto se gestó gracias al impulso de la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana, siendo uno de los nueve proyectos de intervención acunados por la onceava generación de Promotores de Lectura. Finalmente, se fundamenta en el Programa Universitario de Formación de Lectores de la Universidad Veracruzana, institución pionera de promoción lectora en México.

2.3.3 Justificación personal

La autora de este documento tiene especial interés en crear vínculos y relaciones con agentes culturales, especialmente promotores de lectura, con la intención de fortalecer la labor que están realizando. La autora considera que, a través de conocer las necesidades y barreras de los promotores de lectura, socializar dichas problemáticas, así como busca posibles soluciones mediante procesos dialógicos es enriquecedor para su quehacer profesional. El enfoque constructivista, el aprendizaje colaborativo y dialógico permitieron que la autora aprendiera de sus pares y de la experiencia en sí misma, lo que le permitió obtener nuevas herramientas que utilizar y compartir en el futuro.

Al entrevistar a los promotores y las encuestas, la autora se percató de que los promotores expresaron las mismas necesidades e inquietudes que ella tiene: la precarización laboral, la falta de apoyo por parte de la sociedad para la profesionalización de la promoción de la lectura, así como las pocas oportunidades de entablar conversación con otros profesionales del área sin la presión de la competencia.

En estas problemáticas, la autora encontró el motor que une a los promotores para crear un laboratorio de emprendimiento en promoción de la lectura, en donde todos los participantes brindaron su experiencia y participaron activamente en un proceso dialógico que trajo conclusiones enriquecedoras para todas las personas del grupo.

2.4 Metodología de la intervención

La investigación-acción es una metodología de investigación con enfoque colaborativo, no jerárquico, que utiliza instrumentos de investigación cualitativos y de evaluación autocrítica (Latorre, 2003). El termino investigación-acción fue acuñado por primera vez por Kurt Lewin, quien elaboró un proceso de dicha metodología que conste en tres etapas de cambio: descongelamiento, movimiento y congelamiento (Vidal Ledo y Rivera Michelena, 2007). Este proceso a su vez cuenta con ocho pasos internos: en primer lugar debe existir una insatisfacción que resolver; posteriormente hay que reconocerla y nombrar dicha insatisfacción, es decir, reconocer la problemática que se quiere abordar; una vez que se reconoce la problemática, esta debe ser acotada hasta tener un problema que pueda ser abordado y resuelto mediante la acción; en cuarto lugar se formula una o varias hipótesis para responder la problemática señalada; posteriormente se debe elegir una de las hipótesis planteadas para llevarla a la acción; el sexto punto consiste en desarrollar y comprobar la hipótesis seleccionada; posteriormente se deben evaluar los efectos de la acción; y finalmente se llega a la generalización en donde se analizan los resultados y se busca aplicar el conocimiento adquirido en otras situaciones similares (Vidal Ledo y Rivera Michelena, 2007).

En la investigación-acción se rescatan algunos rasgos característicos como: el conocimiento, la intervención, la mejora y la colaboración (Colmenares y Piñero, 2008), así como por lo menos tres modalidades de la investigación-acción: 1) Modalidad técnica,

busca la mejora de habilidades y resolución de problemas, está centrada en la racionalidad instrumental y el investigador adopta una postura externa; 2) modalidad práctica, hace uso de la reflexión y el diálogo, el investigador es parte activa de la investigación separando la división entre el investigador y lo investigado; y 3) la modalidad crítica, concuerda con la labor de las otras dos modalidades pero busca la emancipación de los participantes a través de una transformación social, por lo general es una modalidad utilizada para el trabajo con comunidades marginadas (Colmenares y Piñero, 2008). Por lo que, esta intervención se inspiró en la modalidad crítica.

Según Lewin (como se citó en Latorre, 2003), además de la investigación y la acción, existe un tercer elemento que no hay que perder de vista: la formación. Por esta razón, es común encontrar esta metodología en prácticas educativas, sociales y psicológicas. Kemmis y McTaggart (como se citó en Latorre, 2003) suman a la teoría que este enfoque sigue una lógica de espiral, con cuatro puntos principales: la planificación, la actuación —acción—, la observación y la reflexión. La espiral se logra una vez que se llega a la reflexión y el proceso permite que se realice una nueva planificación con los resultados obtenidos.

Por otro lado, McNiff (como se citó en Latorre, 2003) propone nueve puntos para desarrollar este proceso: 1) Revisar la práctica, es decir que para iniciar un proyecto de investigación-acción hay que tener un diagnóstico claro se puede comenzar realizando preguntas básicas como ¿quién conforma el grupo? ¿a qué se dedican? ¿qué tienen en común? ¿Qué necesitan?; 2) Identificar algo que queremos mejorar, tras realizar el diagnóstico hay que detectar los problemas del grupo o la comunidad y seleccionar uno o dos con los que se quiera trabajar; 3) Imaginar la solución, para desarrollar este inciso es necesario contar con el apoyo de la comunidad, la creatividad, la imaginación y la

resolución de conflictos debe socializarse con los participantes, imaginar la solución debe encaminar a la creación de un plan de acción; 4) Implementar el plan de acción; 5) Llevar un registro de los procesos y cambios, puede ser mediante bitácoras, memorias, grabaciones, fotografías, entre otros métodos; 6) Modificar el plan, una vez que el proyecto esté en desarrollo se descubrirán actividades o tareas que pueden ser desempeñadas de mejor manera, estas deberán ser evaluadas y rediseñadas para volver a ser aplicadas; 7) controlar la acción, es decir que los procesos siempre deben seguir un orden y un plan; 8) realizar evaluación detallada de las acciones que se han modificado en el proceso, por ejemplo las encontradas en el punto seis; 9) continuar con el diseño, ejecución, evaluación y rediseño hasta que se logren los resultados esperados (Latorre, 2003).

La propuesta de intervención que desarrolla este trabajo se apegó a los nueve puntos propuestos por McNiff. En primer lugar, se realizó un diagnóstico que permitió establecer la problemática a atender y clarificar los objetivos —punto uno y dos—; posteriormente, se diseñó una propuesta para realizar la intervención mediante tareas, actividades y procesos ejecutables, lo que dio como resultado la selección de la metodología de laboratorio —punto tres—, la carencia que tuvo este trabajo en este punto fue la falta de colaboración con la comunidad a la hora de establecer las soluciones, ya que si bien mediante entrevistas y encuestas se realizaron preguntas encaminadas a posibles soluciones, la decisión final fue analizada y tomada de manera individual. El punto cuatro y cinco se desarrollaron de manera óptima, se llevó un registro de grabación de las sesiones de las que derivaron transcripciones que sirvieron para registrar los alcances del proyecto. En la sesión cuatro del laboratorio se realizó una breve evaluación de las sesiones y se implementaron algunas estrategias para atender las solicitudes y necesidades del grupo, por lo que el punto seis y ocho también fueron atendidos. El desarrollo del punto siete se facilitó debido al

acompañamiento insitucional de la EPL. Y finalmente se encuentra en rediseño y se espera su aplicación futura.

2.4.1 Estrategia de la intervención

Las estrategias centrales del proyecto estuvieron elaboradas partiendo de la metodología de investigación-acción. En primer lugar, se detectó una problemática partiendo de una insatisfacción que compartían los promotores de lectura con los que se relacionaba la autora. Como diría Lewin (como se citó en Latorre, 2003), este fue el momento de descongelamiento, es decir comenzar a remover aquello que molesta, traer al movimiento lo que parece olvidado o dado por sentado. En este caso se comenzó la investigación diagnóstica sobre las barreras económicas que enfrentan los promotores de lectura y las necesidades que tienen de contar con herramientas para poder practicar su labor profesional. Este diagnóstico constó de 14 entrevistas a profundidad y 50 encuestas a promotores de lectura principalmente del Estado de Veracruz.

Una vez detectado el problema se delimitó para que fuera atendido bajo una acción concreta que pudiera ser evaluada, rediseñada y replicada, pero que a la vez pudiera ocasionar un cambio en la población. La acción seleccionada fue la realización de un laboratorio de emprendimiento en promoción de la lectura, al que se convocó participar a promotores de lectura, animadores y amantes de los libros mediante el uso de una plataforma virtual con una duración de diez sesiones de dos horas cada una. A la par de esta idea se concretaron los objetivos generales y especiales, así como las hipótesis mencionadas en apartados superiores de este documento. Específicamente el laboratorio contó con algunas estrategias por cada sesión como las actividades de integración, la orden del día y los ejercicios temáticos.

2.4.1.1. Actividad de integración. La primera sesión fue clave en este proyecto debido a que los participantes que conformaron el grupo no se conocían, ya que fueron invitados mediante una convocatoria abierta. Por esta razón en la primera sesión se realizó una dinámica de integración y reconocimiento grupal. La consigna de la actividad fue abierta, los participantes tenían que leer el texto: *Yo no soy un gángster, soy un promotor de lectura*, y partiendo de ese título tenían que compartir con los demás un título propio para describir su vida como promotores de lectura. El título era solo un pretexto para que los miembros del grupo compartieran un poco más sobre sus vidas: ¿qué les hubiera gustado ser en lugar de promotores? ¿tienen otra profesión actualmente? ¿qué opinan sobre la profesión del promotor de lectura? Al no ser una pregunta directa, los participantes podrían compartir experiencias, hacer nuevas preguntas, contestar de manera breve o contar una historia larga, lo interesante es que conforme iban pasando, el grupo también iba reconociendo los propios intereses y las respuestas se iban homologando.

2.4.1.2. Orden del día. La orden del día es una manera de tener control de las actividades y el tiempo empleado en cada sesión. En un inicio la orden del día era solo para que la facilitadora del laboratorio pudiera revisar las actividades y llevar el control del tiempo, sin embargo, los participantes comenzaron a preguntar sobre los temas y actividades que se verían en las sesiones siguientes por lo que a partir de la segunda sesión la orden del día se compartió al inicio de las sesiones como una forma de responder a las expectativas de los participantes. El diseño de la orden del día a nivel interno contenía cinco columnas con el número de actividad, la duración de la actividad, el nombre de la actividad, la descripción y los materiales o especificaciones requeridas. Por otro lado, a los participantes se les compartía únicamente el listado de actividades y temáticas a realizar para que tuvieran una

idea del flujo de la sesión, pero que la facilitadora tuviera la posibilidad de acomodar los tiempos o temáticas en caso de ser necesario.

2.4.1.3. Ejercicios dialógicos. A lo largo del laboratorio se plantearon diferentes ejercicios dialógicos sobre los temas centrales del laboratorio centrados en el temario (ver Apéndice D). Algunos de los ejercicios partían de una pregunta y contaban con detonadores materiales. Por ejemplo, un ejercicio fue contestar a la pregunta: ¿por qué promover la lectura? Y antes de contestar con palabras, los integrantes del grupo debían elegir una tarjeta de un material didáctico llamado Dixit (ver Apéndice E) y contar al resto del grupo por qué eligieron dicha tarjeta. Las tarjetas permiten tener un punto de partida de discusión, sin embargo, son lo suficientemente abstractas para que los participantes puedan crear símbolos a partir de ellas. Otra actividad que se ejecutó fue contestar a la pregunta: ¿qué actividades realizan los promotores de lectura? Esta actividad consistía en que todos los participantes debían prender su micrófono y compartir con los demás las ideas que venían a su mente, esta lluvia de ideas se iba escribiendo en la pantalla central y servía de detonador para que los participantes continuaran generando más ideas.

2.4.1.4. Alianza con especialistas. Al laboratorio se invitaron a personas especialistas en temas de: Branding, Marketing Digital y Procuración de Fondos, con la intención de que las ideas y reflexiones se amplificaran y profesionalizaran. Estos profesionales eran expertos en sus áreas y habían trabajado con proyectos culturales, sin embargo, no se consideran expertos en el ámbito de la promoción de la lectura, por esta razón a pesar de que ellos eran los especialistas en cada una de sus sesiones, siempre se mantuvo el ambiente horizontal ya que los participantes también eran expertos en sus áreas de trabajo.

2.4.2 Estrategias de promoción de lectura empleadas

Para cumplir con los objetivos del proyecto se desarrollaron estrategias de promoción de la lectura en cada una de las sesiones. A continuación, se comparten las principales actividades que pueden ser cotejadas con la cartografía lectora (ver Apéndice B).

2.4.2.1. Lectura gratuita. Es la actividad de leer en voz alta un texto seleccionado previamente. La intención de la lectura gratuita no es que los participantes debatan o compartan sus opiniones, sino que simplemente presten atención, escuchen y disfruten de una lectura. Sin embargo, esta estrategia también puede ser útil para situaciones específicas, por ejemplo: en el caso de la primera sesión en donde se leyó un fragmento del capítulo 1 de la novela *Leer Lolita en Teherán* (Azar Nafisi, 2014), la lectura en voz alta fue útil para generar una atmosfera en el grupo, para romper con el silencio que puede ser incómodo al estar en una sala de videoconferencias, de manera muy práctica también sirvió para comenzar de manera puntual la sesión, pero esperar a que los participantes que entraron tarde pudieran escuchar las palabras de bienvenida e indicaciones iniciales.

2.4.2.2. Lectura previa a la sesión. Esta actividad consiste en que los participantes deben leer el texto acordado en cualquier lugar o momento que lo deseen, siempre y cuando sea antes de la sesión. Este tipo de actividad permite que los lectores puedan leer el texto varias veces, que puedan buscar información extra, que lo lean en voz alto o en silencio, es decir, que puedan manejar el material a su antojo. Sin embargo, esta estrategia cuenta con algunos obstáculos, por ejemplo: algunos de los participantes no realizaron la lectura porque mencionaron que lo olvidaron o que no tuvieron tiempo. Por esta razón se observó que las lecturas tenían que ser muy cortas para que pudieran leerlas rápidamente. El objetivo central de esta estrategia es que los participantes puedan reflexionar con más

tiempo las lecturas y compartir con los demás sus opiniones. Un ejemplo de la cartografía lectora de esta intervención es el texto *El salario emocional de la cultura*, este texto fue un detonador para que participantes comenzaran a reflexionar sobre la precarización de la profesión en promoción de la lectura y detonó discusión en la sesión.

2.4.2.3. Lectura grupal. A partir de la sesión tres, la facilitadora del laboratorio se percató que algunos de los participantes no estaban realizando las lecturas previas, por lo que se realizó una encuesta rápida para solicitar sugerencias para lograr abarcar los temas del programa. Una de las sugerencias de los participantes fue realizar lecturas grupales de forma sincrónica. Esta estrategia funcionó bien para el grupo, ya que los participantes se mantenían atentos a la lectura, se turnaban para leer en voz alta y tenían frescos los temas abordados. Además, esta estrategia permite que, en caso de existir una duda en el texto, esta pueda resolverse de manera inmediata ya sea por la facilitadora del grupo o por los mismos compañeros.

2.4.2.4. Círculo dialógico. Posterior a las dinámicas de lectura previa o lectura grupal se establecieron actividades llamadas círculos dialógicos en donde los participantes podían compartir sus opiniones sobre la lectura, pero también sobre casos, experiencias o reflexiones que la lectura podría detonar. Es decir, si bien la lectura era el eje central del debate, los participantes también podían compartir experiencias propias que estuvieran vinculadas con el tema abordado en ese momento. El diálogo tiene que tener reglas claras para que pueda ser armonioso, algunas reglas establecidas fueron: 1) los participantes tenían que levantar su mano para esperar su turno de hablar; 2) las intervenciones tenían que ser cortas para que los demás compañeros pudieran compartir las propias; 3) en caso de no estar de acuerdo con alguna idea, era posible debatirla siempre y cuando fuera abordado con respeto hacia los demás compañeros; 4) en el grupo se celebraba la diversidad de

opiniones y de ideas, no existían verdades o repuestas absolutas a los problemas o necesidades planteadas; y 5) las participaciones no eran obligatorias, los participantes podían decidir si compartir sus opiniones o solo escuchara activamente al grupo.

2.5 Procedimiento de evaluación

En la metodología de investigación-acción, la evaluación cobra un papel muy importante ya que no solo se realiza al finalizar la intervención, sino que debe ser un punto de partida para realizar modificaciones que mejoren el proceso. Por esta razón este proyecto presenta cinco momentos de evaluación: 1) la evaluación del contexto; 2) la evaluación de los objetivos; 3) la evaluación de toma de decisiones; 4) la evaluación del proceso; 5) la evaluación de impacto (Roselló, 2007). Y a su vez dentro de cada uno de los momentos se encuentran desglosados los objetivos de evaluación, las métricas o indicadores, y los instrumentos utilizados para la recolección de datos.

2.5.1 Procedimiento de evaluación de contexto

Para establecer en que consiste la evaluación de contexto es importante marcar las diferencias entre esta y el diagnóstico previo a la intervención. El diagnóstico previo se realizó en la etapa de investigación del proyecto y consistió en 14 entrevistas y 50 encuestas aplicadas a promotores de lectura para hacer un sondeo de las necesidades y problemáticas que enfrentan estos profesionales en su ámbito. Este diagnóstico permitió establecer la justificación, objetivos e hipótesis del proyecto. Por otro lado, la evaluación de contexto fue dirigida específicamente a las personas que ingresaron al laboratorio para identificar el entorno en el que se desarrolló la intervención y confirmar que las necesidades de los promotores de lectura que ingresaron al laboratorio eran similares a las encontradas en el diagnóstico.

El objetivo de la evaluación de contexto fue: evaluar el perfil, las necesidades y los recursos de las personas que participarían en el laboratorio Proyectos S.O.S.tenibles: emprendimiento en promoción de la lectura, con la intención de conocer su experiencia previa y sus expectativas para el desarrollo del proyecto. Como se muestra en la tabla 1, la evaluación de contexto consta de 6 indicadores, cuatro cuantitativos y dos cualitativos.

Tabla 1

Indicadores de la evaluación de contexto

| Objetivo de evaluación | Tipo de indicador | Indicador |
|---|-------------------|--|
| Evaluar el perfil, las necesidades y los recursos de las personas que participarían en el laboratorio Proyectos S.O.S.tenibles: emprendimiento en promoción de la lectura, con la intención de conocer su experiencia previa y sus expectativas para el desarrollo del proyecto | Cuantitativo | 1) Años de experiencia en el campo de la promoción de la lectura |
| | | 2) Frecuencia de lectura |
| | | 3) Formas de financiamiento de sus proyectos |
| | | 4) Satisfacción de la compensación económica que reciben |
| | Cualitativo | 5) Percepción sobre la promoción de la lectura |
| | | 6) Necesidades de capacitación. |

Nota. Elaboración propia.

Para recolectar el primer indicador —años de experiencia en el campo de la promoción de la lectura—, segundo indicador —frecuencia de lectura—, tercer indicador —formas de financiamiento de sus proyectos—, y cuarto indicador —satisfacción de la compensación económica que reciben—, se utilizaron las encuestas iniciales. Para el quinto indicador —percepción sobre la promoción de la lectura—, y el sexto —necesidades de capacitación—, además de las encuestas iniciales se complementó con la grabación de la primera sesión del laboratorio.

2.5.2. Procedimiento de evaluación de objetivos particulares

2.5.2.1. Primer objetivo particular. El primer objetivo particular de la intervención fue: “promover la lectura de textos especializados en gestión cultural a través de la lectura conjunta y debate de los materiales seleccionados en una cartografía lectora”.

Para evaluar este primer objetivo particular se creó el siguiente objetivo de evaluación: demostrar que se realizó la lectura, debate y reflexión de textos especializados en gestión cultural, marketing y procuración de fondos. El reto principal en este objetivo se centra en la complejidad del concepto de lectura, que como se menciona en el marco conceptual, no basta con evidenciar que los participantes realizaron la decodificación del texto, sino demostrar que los lectores vincularon el discurso con su entorno y son capaces de generar sus propias reflexiones a partir de una lectura sociocultural o tras las líneas (Cassany, 2009). Por esta razón la evaluación contará con indicadores cuantitativos y cualitativos que sostengan, registren y evidencien el número de lecturas, el tiempo de interacción generado por dichos textos, los temas principales que surgieron y la integración de lo leído al entorno laboral de los promotores de lectura. Como se observa en la tabla 2 este objetivo se evaluó a partir de cuatro indicadores, tres cuantitativos y uno cualitativo.

Tabla 2

Indicadores del objetivo particular 1

| Objetivo de evaluación | Tipo de indicador | Indicador |
|--|-------------------|---|
| Demostrar que se realizó la lectura, debate y reflexión de textos especializados en gestión cultural, marketing y procuración de fondos. | Cuantitativo | 1) Lecturas implementadas |
| | | 2) Tiempo de lectura por participante |
| | | 3) Tiempo de discusión por participante |
| | Cualitativo | 4) Temas claves emergentes |

Nota. Elaboración propia.

Para recolectar el primer indicador —lecturas implementadas—, se utilizaron como instrumento de evaluación las grabaciones de las sesiones del laboratorio con la intención de confirmar que las lecturas propuestas en la cartografía lectora fueran las mismas que las propuestas en el protocolo (Reta Villanueva, 2024) o evidenciar los motivos de los cambios realizados. Para medir el segundo indicador —tiempo de lectura por participante—, y el tercero —tiempo de debate por participante— se utilizaron los recursos audiovisuales, las transcripciones y un registro de comparación de datos que se observa en la tabla 3.

Tabla 3

Registro de comparación de datos sobre el tiempo de lectura y discusión

| Participante | Tiempo de lectura | Tiempo de discusión | Puntaje de lectura | Puntaje de Discusión |
|--------------|-------------------|---------------------|--------------------|----------------------|
|--------------|-------------------|---------------------|--------------------|----------------------|

Nota. Elaboración propia.

En la primera columna del registro de comparación de datos se encuentran las claves de los participantes; en la segunda columna se colocó el tiempo total de lectura del participante durante las sesiones; en tercer lugar se colocó el tiempo que invirtió en la discusión y reflexión posterior a cada lectura; la cuarta columna tiene el puntaje de lectura que se obtiene al comparar el tiempo de lectura máximo con el tiempo de lectura del participante en cuestión; finalmente se encuentra el puntaje de discusión que sigue la misma lógica que el punto anterior. Para evaluar el cuarto indicador —temas claves emergentes— se utilizaron las grabaciones de las sesiones para recolectar los indicadores.

2.5.2.2. Segundo objetivo particular. El segundo objetivo particular fue:

“Coadyuvar en la reflexión sobre el uso de herramientas de marketing, branding y procuración de fondos para incidir en el costo-beneficio de los proyectos que desarrollan los participantes a través de análisis de casos y ejercicios”. El objetivo de evaluación que le corresponden es: evidenciar la mención y reflexión sobre herramientas de marketing,

branding y procuración de fondos que surgieron de ejercicios y análisis de casos. Como se observa en la tabla 4, este objetivo se evaluó a partir de cuatro indicadores, dos cuantitativos y dos cualitativos.

Tabla 4

Indicadores del objetivo particular 2

| Objetivo de evaluación | Tipo de indicador | Indicador |
|---|-------------------|--|
| Evidenciar la mención y reflexión sobre herramientas de marketing, branding y procuración de fondos que surgieron de ejercicios y análisis de casos | Cuantitativo | 1) Número personas que participaron en los ejercicios y análisis de casos |
| | Cualitativo | 2) Número de ejercicios y casos |
| | | 3) Categorización de herramientas adquiridas en ejercicios y casos |
| | | 4) Categorización de las reflexiones sobre costo-beneficio de los ejercicios y casos |

Nota. Elaboración propia.

Para recolectar el primer indicador —número de personas que mencionaron haber generado reflexiones sobre el uso de herramientas en las sesiones—, se utilizó como instrumento de evaluación las entrevistas finales. Para medir el segundo indicador —número de casos expuestos se requirieron las grabaciones y transcripciones de las sesiones—. Para la evaluación del tercer indicador —categorización de herramientas—, se precisó el uso de la grabación y transcripción de la sesión en donde se profundizó sobre las herramientas necesarias para los promotores de lectura. El indicador cuatro —categorización sobre reflexiones del costo beneficio— se evaluó con apoyo de los cuestionarios y entrevistas finales.

2.5.2.3. Tercer objetivo particular. El tercer objetivo particular del proyecto fue: “impulsar la planificación de proyectos de promoción de la lectura a mediano y largo plazo por medio del aprendizaje dialógico de herramientas de administración, marketing y procuración de fondos”. El objetivo de evaluación creado para lograr evidenciar los

resultados fue: Relacionar la reflexión de los participantes sobre las herramientas adquiridas con sus propios proyectos. Este objetivo de evaluación fue la continuación del objetivo dos, ya que una vez que se evidenció la información compartida sobre las herramientas, fue posible establecer una relación entre las herramientas presentadas en el laboratorio y la planeación de implementación o uso de estas. Como se observa en la tabla 5, el objetivo de evaluación tres se construyó a partir de cuatro indicadores, dos cuantitativos y dos cualitativos.

Tabla 5

Indicadores del objetivo particular 3

| Objetivo de evaluación | Tipo de indicador | Indicador |
|---|-------------------|--|
| Relacionar la reflexión de los participantes sobre las herramientas adquiridas con sus propios proyectos. | Cuantitativo | 1) Número de herramientas compartidas en el laboratorio |
| | | 2) Número de herramientas comentadas por los participantes |
| | Cualitativo | 3) Categorización de reflexiones sobre herramientas |
| | | |

Nota. Elaboración propia.

El primer indicador —número de herramientas compartidas en el laboratorio—, se midió con el apoyo del temario (ver Apéndice D). Los instrumentos utilizados para recolectar el segundo indicador —número de herramientas comentadas por los participantes— fueron las grabaciones y transcripciones de las sesiones del laboratorio. El tercer indicador —categorización de reflexiones sobre el uso de herramientas—, se logró gracias al uso de un registro de comparación de datos sobre las reflexiones del uso de herramientas.

2.5.2.4. Cuarto objetivo particular. El cuarto objetivo particular fue: “Fortalecer la colaboración entre promotores de lectura y especialistas de otras disciplinas a través de círculos interactivos y actividades de diálogo entre pares”.

Para evaluar el cuarto objetivo particular se crearon los siguientes objetivos de evaluación: 1) evidenciar que se incentivó la relación entre promotores de lectura y especialistas; y 2) verificar que los participantes del laboratorio consideraron valiosa la relación con otros especialistas. Como se observa en la tabla 6, estos objetivos se evaluaron a partir de cuatro indicadores dos cuantitativos y dos cualitativos.

Tabla 6

Indicadores del objetivo particular 4

| Objetivo de evaluación | Tipo de indicador | Indicador |
|--|-------------------|--|
| Evidenciar que se incentivó la relación entre promotores de lectura y especialistas | Cuantitativo | 1) Número y perfil profesional de invitados especiales |
| Verificar que los participantes del laboratorio consideraron valiosa la relación con otros especialistas | Cualitativo | 2) Temas y reflexiones emergentes durante las sesiones |
| | Cuantitativo | 3) Porcentaje de participantes que consideraron valiosa la relación con especialistas |
| | Cualitativo | 4) Categorización de reflexiones sobre la vinculación con especialistas de otras disciplinas |

Nota. Elaboración propia.

Para recolectar el primer indicador —número y perfiles profesionales de los invitados especiales—, se emplearon como instrumentos de evaluación las alianzas establecidas con especialistas y las grabaciones de las sesiones. El segundo indicador —temas y reflexiones emergentes durante las sesiones—, se recolectó gracias a las grabaciones de las sesiones. En el tercer indicador —porcentaje de participantes que consideraron valiosa la relación con especialistas—, y el cuarto —categorización de

reflexiones sobre la vinculación con especialistas de otras disciplinas—, se utilizaron como instrumento de evaluación las entrevistas finales.

2.5.2.5. Quinto objetivo particular. El último objetivo particular fue: “Promover el emprendimiento cultural como una vía sostenible en el desarrollo profesional del promotor de lectura mediante la implementación de herramientas de gestión cultural a sus proyectos”.

Para evaluar el quinto objetivo particular se crearon los siguientes objetivos de evaluación: 1) Mostrar que se incentivó a considerar el emprendimiento como una alternativa para la promoción de la lectura; y 2) descubrir si los participantes consideraron el emprendimiento como una alternativa a sus proyectos actuales o futuros. Como se observa en la tabla 7, estos objetivos se evaluaron a partir de 4 indicadores dos cuantitativos y dos cualitativos.

Tabla 7

Indicadores del objetivo particular 5

| Objetivo de evaluación | Tipo de indicador | Indicador |
|---|-------------------|---|
| Mostrar que se incentivó a considerar el emprendimiento como una alternativa para la promoción de la lectura | Cuantitativo | 1) Número de sesiones en las que se presentó una lectura, herramienta o ejercicio para emprender en proyectos culturales y de promoción de la lectura |
| Descubrir si los participantes consideraron el emprendimiento como una alternativa a sus proyectos actuales o futuros | Cualitativo | 2) Conceptos más utilizados durante las sesiones del laboratorio |
| | Cuantitativo | 3) Porcentaje de participantes que consideraron el emprendimiento como alternativa |
| | Cualitativo | 4) Propuestas y acciones futuras |

Nota. Elaboración propia.

Para recolectar el primer indicador —número de sesiones en las que se presentó una lectura, herramienta o ejercicio que facilitara el emprendimiento de proyectos culturales y de promoción de la lectura—, se utilizaron como herramientas el temario, la cartografía lectora y las grabaciones de las sesiones. Para el segundo indicador —temas y reflexiones emergentes sobre emprendimiento— se utilizaron las grabaciones y transcripciones de las sesiones. Para el tercer indicador —porcentaje de participantes que consideraron el emprendimiento como alternativa— se utilizaron las grabaciones, transcripciones, evaluaciones finales y encuestas de seguimiento posterior a siete meses. Para el cuarto indicador —propuestas y acciones futuras—, se utilizaron únicamente las entrevistas finales y las encuestas de seguimiento posterior a seis meses.

2.5.3. Procedimiento de evaluación de toma de decisiones

En esta evaluación se consideró la alianza establecida entre la facilitadora del laboratorio y la plataforma de lectura *We Read*, una alianza que permitió que el proyecto tuviera un alcance más nacional debido a que la plataforma funciona desde hace más de cuatro años y tiene a su público muy bien segmentado.

El objetivo de la evaluación de toma de decisiones fue: evaluar la relación y comunicación establecida con la alianza, para descubrir las fortalezas y dificultades que se presentaron en la ejecución del proyecto. Como se observa en la tabla 8, este objetivo fue evaluado a partir de 3 indicadores cualitativos.

Tabla 8*Indicadores de la evaluación de toma de decisiones*

| Objetivo de evaluación | Tipo de indicador | Indicador |
|---|-------------------|---|
| Evaluar la relación y comunicación establecida con la alianza, para descubrir las fortalezas y dificultades que se presentaron en la ejecución del proyecto | Cualitativo | 1) Percepción de la comunicación establecida entre las partes 2) Beneficios de la colaboración 3) Dificultades o retos de la colaboración |

Nota. Elaboración propia.

Para recolectar los tres indicadores, se realizó una entrevista final con una de las co-fundadoras de *We Read*, quien llevó la gestión de la alianza. La entrevista se realizó vía Zoom y constó de 6 preguntas abiertas: 1) ¿En términos generales como fue la colaboración entre *We Read* y la facilitadora?; 2) ¿Cómo fue la comunicación antes, durante y después del laboratorio?; 3) ¿Qué beneficios obtuvo *We Read* de la colaboración?; 4) ¿Qué beneficios obtuvo la facilitadora de *We Read*?; 5) ¿Tienen información sobre la percepción que tuvieron los participantes sobre el laboratorio?; y 6) ¿Tienen alguna recomendación que hacerle a la facilitadora?

Para completar esta evaluación se realizó una encuesta a la inversa, es decir que la facilitadora contestó una evaluación sobre la colaboración que se estableció con *We Read*. La encuesta fue de 10 preguntas: 1) ¿Cómo fue la colaboración en general con la alianza?; 2) ¿cómo fue la comunicación previa al laboratorio?; 3) ¿cómo fue la comunicación durante el laboratorio?; 4) ¿cómo fue la experiencia de uso en la plataforma virtual que proporcionó la alianza?; 5) ¿la alianza promovió el laboratorio como se acordó?; 6) ¿la alianza logró conseguir un mayor número de inscritos que lo que había conseguido la facilitadora por su

cuenta?; 7) ¿los acuerdos entre ambas partes fueron claros?; 8) ¿la alianza proporcionó información sobre los inscritos, relevante para el laboratorio, antes de comenzar el laboratorio?; 9) la alianza respetó las fechas acordadas por los procesos de gestión del laboratorio?; 10) ¿qué recomendaciones tendrías para futuras colaboraciones?

Al obtener los resultados de la entrevista y la encuesta se compararon los resultados y se identificó si la alianza había sido positiva o negativa para el laboratorio.

2.5.4. Procedimiento de evaluación del proceso

El objetivo de la evaluación del proceso fue: evaluar la eficiencia de la implementación del laboratorio de acuerdo con la planeación y expectativas de los participantes. Como se muestra en la tabla 9, la evaluación de proceso consta de cuatro indicadores, uno cuantitativo y tres cualitativos.

Tabla 9

Indicadores de la evaluación de proceso

| Objetivo de evaluación | Tipo de indicador | Indicador |
|---|-------------------|--|
| Evaluar la eficiencia de la implementación del laboratorio de acuerdo con la planeación y expectativas de los participantes | Cuantitativo | 1) Número de temas y sesiones impartidas |
| | Cualitativo | 2) Breve descripción de las sesiones |
| | | 3) Cambio de percepción: expectativas de los participantes |
| | | 4) Sugerencias de los participantes para sesiones finales |

Nota. Elaboración propia.

Para recolectar el primer indicador —temas y sesiones impartidas— se comparó el temario (ver Apéndice D) con las grabaciones para identificar los temas abordados. El segundo indicador —participación de especialistas— se recolectó a partir de las grabaciones y las entrevistas finales. El tercer indicador —cambio de percepción:

expectativas de los participantes—, y cuarto indicador —sugerencias de los participantes para sesiones finales—.

se midieron con una encuesta de seguimiento a mitad del laboratorio y las entrevistas finales.

2.5.5. Procedimiento de evaluación del impacto

El objetivo de la evaluación del impacto fue: registrar el impacto de del laboratorio en los participantes para reconocer los aciertos, errores y mejoras para próximas intervenciones. Como se muestra en la tabla 10, la evaluación de impacto consta de tres indicadores cualitativos.

Tabla 10

Indicadores de la evaluación de impacto

| Objetivo de evaluación | Tipo de indicador | Indicador |
|--|-------------------|--|
| Registrar el impacto de del laboratorio en los participantes para reconocer los aciertos, errores y mejoras para próximas intervenciones | Cualitativo | 1) Atributos de valor 2) Expectativas no cumplidas 3) Áreas de oportunidad |

Nota. Elaboración propia.

Para recolectar los tres indicadores de la evaluación de impacto se realizó una encuesta de salida, diez entrevistas semiestructuradas y una encuesta de seguimiento posterior a siete meses que finalizó el laboratorio.

2.6 Procesamiento de evidencias

En este apartado se busca registrar los métodos de recopilación y organización de datos, las técnicas utilizadas para evaluar, los procesos de extracción de resultados y los tipos de informes generados a partir de las evidencias. Al igual que en la sección anterior

sobre el procedimiento de evaluación, en este apartado se utilizarán los cinco momentos de evaluación: 1) la evaluación del contexto; 2) la evaluación de los objetivos; 3) la evaluación de toma de decisiones; 4) la evaluación del proceso; 5) la evaluación de impacto (Roselló, 2007).

2.6.1 Procesamiento de evidencias de evaluación de contexto

Como se especifica en el apartado 2.5.1 *Procedimiento de evaluación de contexto*, para alcanzar el objetivo de dicha evaluación se utilizaron como instrumentos de evaluación las encuestas de inicio y la grabación de la primera sesión del laboratorio. Como se muestra en la tabla 11, estos instrumentos de evaluación son considerados los primeros elementos del análisis del procesamiento de evidencias. Después de la tabla se explica a detalle el proceso.

Tabla 11

Método, organización y técnicas de la evaluación de contexto

| Documento de entrada | Método de recolección | Organización de información | Técnicas utilizadas | Documento de salida |
|--|--|--|---|--------------------------------|
| Encuestas de inicio | Informe de resultados de <i>Google Forms</i> | Lectura y resumen de información | Cualitativa: Análisis de contenido de datos | Semblanza por participante |
| Grabación de la primera sesión del laboratorio | Transcripción de la sesión | Lectura, resumen de información y selección de frases significativas | Cualitativa: Análisis de contenido de datos | Resumen ejecutivo de la sesión |

Nota. Elaboración propia.

El primer análisis de procesamiento de evidencias de la evaluación de contexto inicia con la aplicación de las encuestas de inicio a los inscritos al laboratorio. Durante la primera sesión se solicitó a los participantes que llenaran un formulario que permitió conocer el perfil y contexto de las personas que serían parte del grupo. Una vez que los

participantes contestaron el cuestionario se revisó el informe de resultados que genera la aplicación de *Google Forms*. Para organizar la información se hizo una lectura detallada de la información respondida por cada uno de los encuestados y se creó un resumen de cada participante. El análisis cualitativo de estos documentos permitió realizar una semblanza de cada participante como documento de salida.

Para el segundo instrumento de evaluación, que fue la grabación de la primera sesión, se realizó la transcripción a *Word* del material audiovisual. Posteriormente, se realizó la lectura de la transcripción y la selección de frases significativas, lo que dio como resultado un resumen ejecutivo de la sesión.

La segunda fase del análisis del procesamiento de evidencias comenzó con los documentos de salida de la tabla 11: la semblanza por participante y el resumen ejecutivo de la sesión. Como se muestra en la tabla 12, estos materiales permitieron realizar la extracción de resultados para generar el informe final y conclusiones del objetivo de evaluación de contexto que se puede revisar en el *Capítulo 3*.

Tabla 12

Extracción de resultados de la evaluación de contexto

| Documento de entrada | Extracción de resultados | Técnica utilizada | Tipo de informe generado |
|--------------------------------|--|---|--|
| Semblanza por participante | Selección de datos de acuerdo con indicadores y tabulación de información | Cuantitativa: análisis descriptivo de datos | Resultados y conclusiones del objetivo de evaluación |
| Resumen ejecutivo de la sesión | Selección de datos de acuerdo con indicadores, clasificación de información y síntesis | Cualitativa: Análisis de contenido de datos | Resultados y conclusiones del objetivo de evaluación |

Nota. Elaboración propia.

Las semblanzas por participantes y el resumen ejecutivo de la primera sesión se analizaron de acuerdo con los indicadores del objetivo de la evaluación de contexto.

Mediante técnicas cuantitativas se obtuvo el promedio de años de experiencia en el campo de la promoción de la lectura; la frecuencia de lectura de los promotores de lectura; la categorización de las formas de financiamiento de sus proyectos; y el promedio de satisfacción sobre la compensación económica que reciben por su trabajo. Mediante técnicas cualitativas se obtuvo la percepción que tienen los participantes sobre la promoción de la lectura; y clasificación de necesidades de capacitación.

2.6.2 Procesamiento de evidencias de evaluación de objetivos

Al igual que en el apartado 2.5.2 *Evaluación de objetivos particulares*, para leer este apartado hay que diferenciar entre el objetivo particular del proyecto y el objetivo de evaluación. Con la intención de facilitar la lectura del documento se retoman ambos objetivos en cada procesamiento de evidencias.

2.6.2.1. Primer objetivo particular. El objetivo particular número uno fue: “promover la lectura de textos especializados en gestión cultural a través de la lectura conjunta y debate de los materiales seleccionados en una cartografía lectora”. Y el objetivo de evaluación: “demostrar que se realizó la lectura, debate y reflexión de textos especializados en gestión cultural, marketing y procuración de fondos”. Como se muestra en la tabla 13, para la evaluación se especificó que se utilizarían como instrumentos las grabaciones de las sesiones.

Tabla 13*Método, organización y técnicas de la evaluación de objetivo 1*

| Documento de entrada | Método de recolección | Organización de información | Técnicas utilizadas | Documento de salida |
|-----------------------------|-------------------------------|--|--|--|
| Grabaciones de las sesiones | Transcripción de las sesiones | Lectura, registro de tiempo, resumen de información y frases significativas. | Cuantitativo: análisis descriptivo de datos Cualitativa: Análisis de contenido de datos | 1) Registro de datos sobre tiempo de lectura y discusión por persona 2) Resumen ejecutivo de sesiones |

Nota. Elaboración propia.

El análisis del primer objetivo particular inicia con la revisión de las grabaciones de las sesiones del laboratorio. Posterior a la revisión general se realizó la transcripción de las sesiones. Una vez que se obtuvo el material en procesador de textos se realizó el registro de tiempo de participación y lectura por cada persona del laboratorio. El siguiente paso consistió en realizar el resumen general de cada una de las sesiones y la selección de frases significativas que dio pie a la elaboración al resumen ejecutivo de cada sesión.

La segunda fase comenzó con los documentos de salida de la tabla 13, el registro de comparación de datos sobre el tiempo de lectura y discusión por persona, y el resumen ejecutivo de las sesiones. Como se muestra en la tabla 14 estos documentos dieron paso al análisis de resultados para aterrizar las conclusiones del objetivo.

Tabla 14*Extracción de resultados de la evaluación del objetivo particular 1*

| Documento de entrada | Extracción de resultados | Técnica utilizada | Tipo de informe generado |
|---|---|---|---|
| Registro de datos sobre tiempo de lectura y discusión por persona | $\frac{T. lec.}{T. lec. max} \times 10$ | Cuantitativo: análisis descriptivo de datos | Registro de comparación de datos sobre tiempo y puntaje de lectura y debate |
| Resumen ejecutivo de sesiones | Selección de datos de acuerdo con indicadores 4, 5 y 6, clasificación de información y síntesis | Cualitativa: análisis de contenido | Registro de temas, cambio de perspectivas y propuestas |

Nota. Elaboración propia.

El registro de datos sobre el tiempo de lectura y discusión por persona se diseñó en una tabla de Excel en donde se visualizaba el tiempo total de lectura y participación oral de cada uno de los integrantes del grupo. El siguiente paso consistió en conocer el puntaje de tiempo y debate de cada individuo. Este ejercicio estadístico se realizó dividiendo el tiempo de lectura del participante que se estaba analizando entre el tiempo de lectura de la persona que participó más tiempo y el total se multiplicó por 10. Esta fórmula permitió puntuar la lectura y participación de cada persona del 0 al 10. Una vez realizado este proceso con todos los participantes se hizo el registro de comparación de datos sobre tiempo y puntaje de lectura y debate que permitió generar los resultados y conclusiones presentados en el capítulo correspondiente.

El resumen ejecutivo de las sesiones consistía en el resumen de la sesión y la selección de frases significativas. Una vez que el material estuvo disponible se realizó una nueva lectura con la finalidad de identificar y codificar los temas emergentes.

2.6.2.2. Segundo objetivo particular. El segundo objetivo fue “coadyuvar en la reflexión sobre el uso de herramientas de marketing, branding y procuración de fondos para incidir en el costo-beneficio de los proyectos que desarrollan los participantes a través de análisis de casos y ejercicios”, y el objetivo de evaluación: “evidenciar la mención y reflexión sobre herramientas de marketing, branding y procuración de fondos que surgieron de ejercicios y análisis de casos”. Como se muestra en la tabla 15, en el segundo objetivo se utilizaron los siguientes instrumentos de evaluación: las grabaciones y las entrevistas finales.

Tabla 15

Método, organización y técnicas de la evaluación de objetivo 2

| Documento de entrada | Método de recolección | Organización de información | Técnicas utilizadas | Documento de salida |
|----------------------------------|----------------------------------|---|---|---|
| Grabaciones de las sesiones | Transcripción de las sesiones | Lectura, resumen de información y frases significativas | Cuantitativa y cualitativa: análisis de contenido | 1) Registro de datos sobre número de ejercicios y casos expuestos 2) Resumen ejecutivo de sesiones |
| Grabación de entrevistas finales | Transcripción de las entrevistas | Lectura, registro de tiempo, resumen de información y frases significativas | Cualitativa: análisis de contenido | Resumen ejecutivo de entrevistas |

Nota. Elaboración propia.

El análisis del segundo objetivo particular parte de la revisión de los materiales audiovisuales que se obtuvieron de las sesiones. Posterior a la visualización de dichos materiales, se comenzó el trabajo de transcripción de cada uno de ellos. Una vez que se obtuvieron los materiales en el procesador de texto fue posible comenzar los análisis de

contenido. Los materiales tuvieron un proceso de análisis que incluía lectura, resumen de información y selección de frases significativas. Los documentos de salida que se obtuvieron de este análisis fueron el registro de datos sobre número de ejercicios y casos expuestos y discusión de casos por persona; y el resumen ejecutivo de las sesiones. Como se muestra en la tabla 16, estos materiales permitieron continuar los análisis para lograr obtener conclusiones pertinentes para el capítulo de resultados.

Tabla 16

Extracción de resultados de la evaluación del objetivo particular 2

| Documento de entrada | Extracción de resultados | Técnica utilizada | Tipo de informe generado |
|--|---|---|--|
| Registro de datos sobre exposición de casos y ejercicios por persona | Selección de datos de acuerdo con indicadores 1 y 2 conteo de ejercicios y casos | Cuantitativo: análisis descriptivo de datos | Registro de conteo de ejercicios y casos expuestos en las sesiones |
| Resumen ejecutivo de sesiones | Selección de datos de acuerdo con indicadores 4 y 5 clasificación de información y síntesis | Cualitativa: análisis de contenido | Registro de herramientas y reflexiones sobre costo beneficio |

Nota. Elaboración propia.

El proceso de análisis del resumen ejecutivo de las sesiones fue muy similar al del objetivo 1. Se redactó el resumen de la sesión y la selección de frases significativas para realizar una nueva lectura y acomodo de información y codificar del registro de herramientas y reflexiones sobre el costo y beneficio —indicadores correspondientes al objetivo 2—.

2.6.2.3. Tercer objetivo particular. El objetivo particular tres fue: “impulsar la planificación de proyectos de promoción de la lectura a mediano y largo plazo por medio del aprendizaje dialógico de herramientas de administración, marketing y procuración de

fondos”. Mientras que el objetivo de evidencias fue: “relacionar la reflexión de los participantes sobre las herramientas adquiridas con sus propios proyectos”. Tal como se señala en la tabla 17, los instrumentos utilizados para este objetivo fueron: las grabaciones, las entrevistas finales y la encuesta de seguimiento posterior al fin del laboratorio. Debido a que el proceso de evaluación se ha señalado en el objetivo 1 y 2, esta tabla solo mostrará el análisis de las entrevistas finales y las encuestas de seguimiento posterior a siete meses del fin del laboratorio.

Tabla 17

Método, organización y técnicas de la evaluación de objetivo 3

| Documento de entrada | Método de recolección | Organización de información | Técnicas utilizadas | Documento de salida |
|---|----------------------------------|---|------------------------------------|----------------------------------|
| Grabación de entrevistas finales | Transcripción de las entrevistas | Lectura, resumen de información y frases significativas | Cualitativa: análisis de contenido | Resumen ejecutivo de entrevistas |
| Registro escrito de encuestas de seguimiento posterior al fin del laboratorio | Informe de resultados | Lectura y resumen de información | Cualitativa: análisis de contenido | Semblanza por participante |

Nota. Elaboración propia.

El análisis del tercer objetivo contó con el procesamiento de evidencias de las grabaciones de las sesiones, las grabaciones de las entrevistas finales y el registro escrito de las encuestas finales. Este apartado describe el procesamiento de las entrevistas finales y encuestas de seguimiento debido a que el procesamiento de evidencias de las grabaciones se describió en el objetivo 1 y 2.

Las grabaciones de las entrevistas se revisaron y transcribieron en un procesador de textos para obtener un documento escrito. Una vez que el material estuvo listo se realizó una lectura de la transcripción, un resumen de la información y la selección de frases

significativas mediante el análisis cualitativo de contenido. Este proceso dio como resultado un resumen ejecutivo de entrevistas. Por otro lado, el registro escrito de encuestas de seguimiento posterior a siete meses de la finalización del laboratorio se analizó y registró en un informe de resultados. Este informe permitió escribir una semblanza por participante al realizar el análisis de contenido cualitativo.

La segunda parte del procesamiento de evidencias comenzó con los documentos de salida de la tabla 17: el resumen ejecutivo de las entrevistas y la semblanza por participante de las encuestas de seguimiento posterior al fin del laboratorio. En la tabla 18 se muestra como estos documentos facilitaron el procesamiento de evidencias para generar las conclusiones y resultados finales.

Tabla 18

Extracción de resultados de la evaluación del objetivo particular 3

| Documento de entrada | Extracción de resultados | Técnica utilizada | Tipo de informe generado |
|----------------------------------|---|------------------------------------|---|
| Resumen ejecutivo de entrevistas | Selección de datos de acuerdo con indicadores 3 y 4; clasificación de información; y síntesis | Cualitativa: análisis de contenido | Registro de reflexiones sobre el uso de herramientas, perspectivas y propuestas |
| Semblanza por participante | Selección de datos de acuerdo con indicador 3, clasificación de información; y síntesis | Cualitativa: análisis de contenido | Registro de reflexiones sobre el uso de herramientas, perspectivas y propuestas |

Nota. Elaboración propia.

El resumen ejecutivo de las entrevistas se analizó contemplando los indicadores tres —categorización de reflexiones sobre el uso de herramientas—, y cuatro —propuestas y acciones futuras—. La extracción de resultados consistió en la selección de datos, la clasificación de información y la síntesis con la intención de generar un registro de reflexiones sobre el uso de herramientas, perspectivas y propuestas.

2.6.2.4. Cuarto objetivo particular. El objetivo particular cuatro fue: “fortalecer la colaboración entre promotores de lectura y especialistas de otras disciplinas a través de círculos interactivos y actividades de diálogo entre pares”. Acompañado de dos objetivos de evaluación: 1) evidenciar que se incentivó la relación entre promotores de lectura y especialistas; y 2) verificar que los participantes del laboratorio consideraron valiosa la relación con otros especialistas. Como se observa en la tabla 19, los instrumentos de evaluación que se utilizaron para el procesamiento de evidencias fueron las grabaciones de las sesiones especiales, es decir, aquellas en las que participaron los especialistas y las entrevistas finales.

Tabla 19

Método, organización y técnicas de la evaluación de objetivo 4

| Documento de entrada | Método de recolección | Organización de información | Técnicas utilizadas | Documento de salida |
|-----------------------------------|----------------------------------|---|------------------------------------|----------------------------------|
| Grabaciones de las sesiones 7 y 9 | Transcripción de las sesiones | Lectura, resumen de información y frases significativas | Cualitativa: análisis de contenido | Resumen ejecutivo de sesiones |
| Grabación de entrevistas finales | Transcripción de las entrevistas | Lectura, registro de tiempo, resumen de información y frases significativas | Cualitativa: análisis de contenido | Resumen ejecutivo de entrevistas |

Nota. Elaboración propia.

El procesamiento de evidencias del objetivo 4 comienza con las grabaciones de las sesiones 7 y 9. Es importante especificar que durante la sesión 6 también participó una especialista, sin embargo, por problemas técnicos la plataforma de videollamadas proceso la grabación y no se pudo realizar la descarga del video. Por esta razón la información sobre esta sesión se recolecta directamente de las entrevistas finales realizadas a los participantes. La sesión 7 y 9 del laboratorio se descargaron y se transcribieron para tener un documento de *Word* de cada una de ellas. Posterior a esto, se realizó la lectura, el

resumen de información y selección de frases significativas. Mediante el análisis cualitativo de contenido se obtuvo el resumen ejecutivo de las dos sesiones.

El proceso inicial se repitió con las grabaciones de las entrevistas, estas se transcribieron a un documento de procesador de textos, se leyeron, se sintetizaron y se seleccionaron los fragmentos más importantes para obtener el resumen ejecutivo correspondiente.

La segunda fase del procesamiento de evidencias del objetivo 4 comienza con los documentos de salida de la tabla 19: el resumen ejecutivo de las grabaciones 7 y 9, y el resumen ejecutivo de las entrevistas finales. A continuación, la tabla 20 muestra la continuación del proceso para obtener los resultados y conclusiones que se desarrollan en el capítulo 3.

Tabla 20

Extracción de resultados de la evaluación del objetivo particular 4

| Documento de entrada | Extracción de resultados | Técnica utilizada | Tipo de informe generado |
|--|--|------------------------------------|---|
| Resumen ejecutivo de sesiones 7 y 9 | Selección de datos de acuerdo con indicadores 2, 3 y 4; clasificación de información; y síntesis | Cualitativa: análisis de contenido | Registro de temas, evaluación de especialistas, evaluación de la vinculación interdisciplinaria |
| Resumen ejecutivo de entrevistas finales | Selección de datos de acuerdo con indicadores 2, 3 y 4; clasificación de información; y síntesis | Cualitativa: análisis de contenido | Registro de temas, evaluación de especialistas, evaluación de la vinculación interdisciplinaria |

Nota. Elaboración propia.

El resumen ejecutivo de las sesiones 7 y 9, así como las entrevistas finales, tuvieron una extracción de resultados similar. Los resúmenes ejecutivos permitieron seleccionar los resultados de acuerdo con los indicadores 2, 3 y 4 del objetivo 4. Mediante el análisis de

contenido cualitativo se realizó el registro de temas emergentes, satisfacción de los participantes en relación con las sesiones especiales y la vinculación interdisciplinaria.

2.6.2.5. Quinto objetivo particular. El último objetivo por revisar fue: “promover el emprendimiento cultural como una vía sostenible en el desarrollo profesional del promotor de lectura mediante la implementación de herramientas de gestión cultural a sus proyectos”. Y para evaluarlo se crearon los siguientes objetivos de evaluación: “1) mostrar que se incentivó a considerar el emprendimiento como una alternativa para la promoción de la lectura; y 2) descubrir si los participantes consideraron el emprendimiento como una alternativa a sus proyectos actuales o futuros”. Como se muestra en la tabla 21, para este análisis se utilizaron las grabaciones de las sesiones como instrumentos de evaluación.

Tabla 21

Método, organización y técnicas de la evaluación de objetivo 5

| Documento de entrada | Método de recolección | Organización de información | Técnicas utilizadas | Documento de salida |
|-----------------------------|-------------------------------|--|------------------------------------|-------------------------------|
| Grabaciones de las sesiones | Transcripción de las sesiones | Lectura, registro de tiempo, resumen de información y frases significativas. | Cualitativa: análisis de contenido | Resumen ejecutivo de sesiones |

Nota. Elaboración propia.

Como se ha explicado anteriormente, el procesamiento de las grabaciones de las sesiones consiste en la transcripción de estos materiales a un documento de lectura con la intención de que pueda ser leído, sintetizado y se seleccionen los fragmentos más relevantes para colocarlos en el resumen ejecutivo.

La segunda fase del procesamiento de evidencias del objetivo 5 comienza con el documento de salida de la tabla 21: el resumen ejecutivo de las grabaciones. Para continuar con el proceso, la tabla 22 muestra más detalles para obtener las conclusiones.

Tabla 22*Extracción de resultados de la evaluación del objetivo particular 5*

| Documento de entrada | Extracción de resultados | Técnica utilizada | Tipo de informe generado |
|-------------------------------|--|------------------------------------|---|
| Resumen ejecutivo de sesiones | Comparación de las sesiones con temario y cartografía lectora. Selección de datos de acuerdo con indicadores del objetivo 5 | Cualitativa: análisis de contenido | Registro de temas emergentes sobre emprendimiento, cambio de perspectiva y acciones futuras |

Nota. Elaboración propia.

Para la extracción de resultados de la evaluación del objetivo particular 5 se realizó la comparación de datos entre el temario (ver Apéndice D) y la cartografía lectora del protocolo (Reta Villanueva, 2024). Gracias al resumen ejecutivo se pudieron evidenciar los cambios significativos en la cartografía del protocolo, dando como resultado la cartografía lectora implementada (ver Apéndice B). Asimismo, se realizó la selección de datos de acuerdo con los indicadores del objetivo relacionados con los temas, reflexiones, cambio de perspectiva y propuestas de los participantes sobre el tema del emprendimiento.

2.6.3 Procesamiento de evidencias de evaluación de toma de decisiones

Para analizar el procesamiento de evidencias de la evaluación de la toma de decisiones se retomarán los instrumentos de evaluación que se especifican en el apartado 2.5.3 *Procedimiento de evaluación de toma de decisiones*. Dichos instrumentos son: una entrevista a la alianza —*We Read*— y una encuesta realizada por la facilitadora del laboratorio con la intención de reconocer ambas partes de la colaboración. Como se muestra en la tabla 23, los elementos antes mencionados son los documentos de entrada del procesamiento de evidencias.

Tabla 23

Método, organización y técnicas de la evaluación de toma de decisiones

| Documento de entrada | Método de recolección | Organización de información | Técnicas utilizadas | Documento de salida |
|---|--------------------------------|---|------------------------------------|------------------------------------|
| Grabación de entrevista a alianza | Transcripción de la entrevista | Lectura y resumen de información | Cualitativa: análisis de contenido | Resumen ejecutivo de la entrevista |
| Encuesta a facilitadora del laboratorio sobre alianza | Informe de resultados | Lectura, resumen de información y selección de datos relevantes | Cualitativa: análisis de contenido | Resumen ejecutivo de la encuesta |

Nota. Elaboración propia.

Para obtener la entrevista con la alianza fue necesario agendar una reunión mediante una videollamada con Pamela Guerrero, cofundadora de *We Read*, la alianza que se estableció para la ejecución del laboratorio. Realizar la sesión vía *Zoom* permitió que la entrevista fuera grabada para posteriormente realizar la transcripción, la lectura y el resumen de información para obtener el resumen ejecutivo de la entrevista gracias al análisis cualitativo del contenido.

Por otro lado, la facilitadora del laboratorio también realizó una encuesta para visibilizar los beneficios y dificultades de la colaboración. La encuesta también pasó un proceso de análisis cualitativo en donde se realizó un resumen de la información y la recopilación de datos relevantes.

Para comenzar la segunda fase del análisis del procesamiento de evidencias comenzó se retomaron los resúmenes ejecutivos señalados en la tabla 23. Como se muestra en la tabla 24, estos materiales permitieron realizar la extracción de resultados para generar los resultados finales.

Tabla 24*Extracción de resultados de la evaluación de toma de decisiones*

| Documento de entrada | Extracción de resultados | Técnica utilizada | Tipo de informe generado |
|------------------------------------|--|---|--|
| Resumen ejecutivo de la entrevista | Selección de datos de acuerdo con indicadores y tabulación de información | Cuantitativa: análisis descriptivo de datos | Resultados y conclusiones del objetivo de evaluación |
| Resumen ejecutivo de la encuesta | Selección de datos de acuerdo con indicadores, clasificación de información y síntesis | Cualitativa: análisis de contenido | Resultados y conclusiones del objetivo de evaluación |

Nota. Elaboración propia.

Los resúmenes ejecutivos de la entrevista y la encuesta se analizaron mediante la extracción de datos de acuerdo con los indicadores 1, 2 y 3 de la evaluación de toma de decisiones. Es decir que se seleccionaron datos relacionados con la percepción de la comunicación entre las partes establecidas, los beneficios de la colaboración y las dificultades o retos.

2.6.4 Procesamiento de evidencias de la evaluación del proceso

Los instrumentos de evaluación utilizados para el procesamiento de evidencias de la evaluación del proceso fueron: las grabaciones de las sesiones, las entrevistas finales y las encuestas de seguimiento a mitad del laboratorio tal como se puede ver en la tabla 25.

Tabla 25*Método, organización y técnicas de la evaluación del proceso*

| Documento de entrada | Método de recolección | Organización de información | Técnicas utilizadas | Documento de salida |
|--|--|---|------------------------------------|------------------------------------|
| Grabaciones de las sesiones | Transcripción de las sesiones | Lectura, resumen de información y frases significativas. | Cualitativa: análisis de contenido | Resumen ejecutivo de sesiones |
| Grabaciones de entrevistas finales | Transcripción de las entrevistas finales | Lectura, resumen de información y frases significativas | Cualitativa: análisis de contenido | Resumen ejecutivo de entrevistas |
| Encuestas de seguimiento a mitad del laboratorio | Informe de resultados | Lectura, resumen de información y selección de datos relevantes | Cualitativa: análisis de contenido | Resumen ejecutivo de las encuestas |

Nota. Elaboración propia.

Las grabaciones de las sesiones, las entrevistas finales y las encuestas de seguimiento tuvieron un proceso similar. Se inició con la descarga de los materiales de la plataforma de grabación, los materiales se transcribieron y se realizó la lectura, el resumen de información y la selección de frases significativas. Esto permitió contar con el resumen ejecutivo correspondiente a cada proceso. Únicamente las encuestas tuvieron una ligera diferencia en el proceso, ya que en lugar de la transcripción se realizó un informe de resultados.

Los documentos de salida mencionados en la tabla 25, permitieron continuar el proceso de evaluación y realizar la extracción de resultados como se muestra en la tabla 26.

Tabla 26*Extracción de resultados de la evaluación del proceso*

| Documento de entrada | Extracción de resultados | Técnica utilizada | Tipo de informe generado |
|------------------------------------|--|------------------------------------|--|
| Resumen ejecutivo de sesiones | Selección de datos de acuerdo con indicadores y tabulación de información | Cualitativa: análisis de contenido | Resultados y conclusiones del objetivo de evaluación |
| Resumen ejecutivo de entrevistas | Selección de datos de acuerdo con indicadores, clasificación de información y síntesis | Cualitativa: análisis de contenido | Resultados y conclusiones del objetivo de evaluación |
| Resumen ejecutivo de las encuestas | Selección de datos de acuerdo con indicadores y tabulación de información | Cualitativa: análisis de contenido | Resultados y conclusiones del objetivo de evaluación |

Nota. Elaboración propia.

Los resúmenes ejecutivos de las sesiones, entrevistas y encuestas se analizaron mediante la extracción de datos de acuerdo con los indicadores 2, 3 y 4 de la evaluación del proceso. Por lo que, se buscó seleccionar fragmentos, frases y datos relacionados con los temas de las sesiones impartidas, la participación de los especialistas, expectativas de los participantes y las sugerencias de seguimiento para las sesiones finales.

2.6.5 Procesamiento de evidencias de evaluación del impacto

Para analizar el procesamiento de evidencias de la evaluación del impacto se consideran los instrumentos de evaluación que se especifican en el apartado 2.5.5

Procedimiento de evaluación del impacto. Dichos instrumentos son: las encuestas de salida, las entrevistas finales y la encuesta de seguimiento posterior a siete meses de la finalización del laboratorio. La tabla 27 muestra a detalle el método, organización y técnicas que se utilizaron para procesar dichos instrumentos.

Tabla 27*Método, organización y técnicas de la evaluación de contexto*

| Documento de entrada | Método de recolección | Organización de información | Técnicas utilizadas | Documento de salida |
|---|--|---|------------------------------------|----------------------------------|
| Registro escrito de encuestas finales | Informe de resultados | Lectura y resumen de información | Cualitativa: análisis de contenido | Semblanza por participante |
| Grabaciones de entrevistas finales | Transcripción de las entrevistas finales | Lectura, resumen de información y frases significativas | Cualitativa: análisis de contenido | Resumen ejecutivo de entrevistas |
| Registro escrito de encuestas de seguimiento posterior al fin del laboratorio | Informe de resultados | Lectura y resumen de información | Cualitativa: análisis de contenido | Semblanza por participante |

Nota. Elaboración propia.

El procesamiento de evidencias del registro escrito de las encuestas finales y el de las encuestas de seguimiento posterior al fin del laboratorio fueron similares. En primer lugar, se realizó un informe de resultados con la intención de facilitar la lectura de los datos encontrados. Posteriormente, se realizó la lectura y el resumen de información, y se escribió una semblanza por cada encuestado. Por otro lado, las grabaciones de las entrevistas tuvieron que pasar por un proceso de transcripción para poder realizar la lectura a profundidad, realizar el resumen y la selección de frases significativas, lo que permitió construir el resumen ejecutivo correspondiente.

Para comenzar la segunda fase del análisis del procesamiento de evidencias de la evaluación de impacto se retomaron el resumen ejecutivo y las semblanzas señaladas en la tabla 27 y se integraron en la tabla 28 para continuar el proceso.

Tabla 28*Extracción de resultados de la evaluación de toma de decisiones*

| Documento de entrada | Extracción de resultados | Técnica utilizada | Tipo de informe generado |
|----------------------------------|--|------------------------------------|--|
| Semblanza por participante | Selección de datos de acuerdo con indicadores 1, 2 y 3; clasificación de información; y síntesis | Cualitativa: análisis de contenido | Resultados y conclusiones del objetivo de evaluación |
| Resumen ejecutivo de entrevistas | Selección de datos de acuerdo con indicadores 1, 2 y 3; clasificación de información; y síntesis | Cualitativa: análisis de contenido | Registro de reflexiones sobre atributos de valor, expectativas no cumplidas y áreas de oportunidad |
| Semblanza por participante | Selección de datos de acuerdo con indicadores, clasificación de información y síntesis | Cualitativa: análisis de contenido | Resultados y conclusiones del objetivo de evaluación |

Nota. Elaboración propia.

El resumen ejecutivo de la entrevista y las semblanzas se analizaron mediante la extracción de datos de acuerdo con los indicadores 1, 2 y 3 de la evaluación del impacto, retomando las reflexiones sobre los atributos de valor, expectativas no cumplidas y áreas de oportunidad. En el próximo capítulo se da seguimiento de los resultados y conclusiones obtenidas del procesamiento de evidencias.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Obtención de datos

3.1.1 Presencia en el laboratorio

Al laboratorio *Proyectos S.O.S.tenibles: Emprendimiento en Promoción de la Lectura* se inscribieron 20 personas. Se les asignó un código conformado por la letra “P” de participante y un número. El orden que se eligió para los participantes se seleccionó de acuerdo con el número de asistencias. Es decir, P1 es quien más asistió a las sesiones, mientras que P20 quien menos. A partir de 5 asistencias se considera que una persona fue constante y experimentó el laboratorio de manera sincrónica.

3.1.1.1. Participantes más constantes. En la figura 1 se puede observar que 8 participantes tuvieron una asistencia sincrónica significativa, es decir que se conectaron a las sesiones virtuales en más de cinco ocasiones. En este sentido P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 y P8, fueron las personas con mayor asistencia al laboratorio.

Figura 1

Participantes con mayor asistencia al laboratorio



Nota. Elaboración propia.

3.1.2 Resultados de la evaluación de contexto

El procedimiento de evaluación se enfocó en conocer los años de experiencia que tienen los participantes en el campo de la promoción de la lectura; descubrir la frecuencia con que los participantes leen; reconocer las formas de financiamiento con la que realizan sus proyectos; exponer la satisfacción que tienen referente a la compensación económica que reciben por su trabajo; sondear su percepción sobre la promoción de la lectura; y descubrir sus necesidades.

Al realizar el cruce de información de los años de experiencia de los participantes como promotores de lectura (ver Apéndice F) con la frecuencia de lectura (ver Apéndice G), se encontraron tres resultados relevantes que se muestran en la tabla 29.

Tabla 29

Cruce de datos: años de experiencia con frecuencia de lectura

| | Diariamente | Varias veces por semana | Menos de una vez a la semana | Una vez al mes | No contestó |
|-------------------|-------------|-------------------------|------------------------------|----------------|---------------------|
| Más de 10 años | P6 | | | | |
| Entre 5 y 10 años | P10 | | | | |
| Entre 3 y 5 años | P4 | | | | |
| Entre 1 y 3 años | P1, P2, P19 | P16 | P3 | | |
| Menos de un año | P18 | P7, P8 | | P9 | |
| Sin experiencia | | P20 | | P13 | P5, P17 |
| No contestó | | | | | P11, P12, P14, P15, |

Nota. Elaboración propia.

En el cuadrante superior de lado izquierdo —marcado en azul— se observa la relación existente entre los años de experiencia y el hábito de lectura, es decir que entre

más años de experiencia tienen las personas, es más probable que lean diariamente. Por otro lado, los datos localizados en el inferior de la tabla muestran que el mayor número de participantes que están interesados en el laboratorio tienen pocos años de experiencia en el campo laboral y algunos de ellos están en proceso de desarrollar el hábito de la lectura. Finalmente, en el cuadrante inferior del lado derecho —marcado con un cuadro rojo— se encuentran los participantes que en un inicio no mostraron interés por involucrarse en la experiencia.

Por otro lado, como se muestra en la tabla 30 al realizar el cruce de información entre las formas de financiamiento con la que realizan sus proyectos (ver Apéndice H) y la satisfacción que tienen los promotores sobre la compensación económica que reciben por su trabajo (ver Apéndice I), se crearon tres categorías principales.

Tabla 30

Cruce de datos: Tipo de financiamiento con nivel de satisfacción

| | Muy satisfecho | Satisfecho | Neutral | Insatisfecho | Muy insatisfecho |
|---------------------------|-------------------|------------|---------|----------------|---------------------|
| Recursos propios | P10 | P16 | P19 | P1, P2, P4, P7 | P9, P18 |
| Becas | | | | P4, P8, P1 | |
| Patrocinios o donaciones | | | | P4 | |
| Fondos gubernamentales | | | | | |
| Cobro a los participantes | P3 | | | | |

Nota. Elaboración propia.

El primer resultado arrojó que la mayoría de las personas que están insatisfechas o muy insatisfechas coinciden con aquellas que utilizan sus recursos propios para generar sus proyectos. La segunda —marcada dentro del color verde— coincide en que la mayoría de

las personas que han buscado otros métodos de financiamiento se encuentran insatisfechas con la compensación económica recibida. Y la tercera —marcada en color morado— que la única persona que realiza cobro a sus participantes dijo estar muy satisfecha con la compensación económica que recibe por su trabajo.

Algunas otras reflexiones que se pueden generar a partir de este cruce de información son que, de los 11 informantes, 6 han buscado otros métodos de financiamiento y los otros 5 solo han explorado el uso de sus recursos para ejecutar sus proyectos. Conocer esta información fue vital en el laboratorio para que la facilitadora fortaleciera la reflexión sobre la diversidad de formas de financiamiento que existen.

En cuanto a la percepción de los participantes sobre su contexto en el campo de la promoción de la lectura, participaron 17 personas y fue la siguiente: 13 personas dijeron que no se reconocían como promotores de lectura; 2 personas dijeron que si se identifican como promotores de lectura; y 2 más no contestaron la pregunta. De manera general se establecieron dos grandes categorías: a) los participantes que se reconocen como promotores de lectura; y b) las personas que no se reconocieron como promotores de lectura.

Identificar que el 73.47 % del grupo no se identificaba como promotores de lectura fue una sorpresa. Por esta razón se consideró realizar una categorización de las razones por las que los participantes no se consideraban promotores de lectura que se puede observar en la tabla 31.

Tabla 31

Razones por las que los participantes no se reconocieron como promotores de lectura

| No se considera promotor(a) porque: | No conoce los términos | No siente comodidad con el término | Se identifica con otros términos | Siente que le falta experiencia | Está en proceso de formación |
|-------------------------------------|------------------------|------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| P2 | X | | | | |
| P3 | | | X | | |
| P4 | | X | | | |
| P5 | | | | | X |
| P7 | | X | | | |
| P8 | | | | | X |
| P12 | | X | | | |
| P13 | | | X | | |
| P14 | | | X | | |
| P15 | | | | X | |
| P17 | | X | | | |
| P18 | | | | | X |
| P20 | | | X | | |
| Total | 1 | 4 | 4 | 1 | 3 |

Nota. Elaboración propia.

De esta recopilación de datos se derivan reflexiones importantes que sirvieron para reorientar las primeras sesiones del laboratorio. Como se establece en el marco conceptual, el laboratorio parte de la idea que existen diferencias significativas entre la promoción, animación y la mediación de lectura. Al reconocer que en el grupo había participantes que no conocían los términos, se pudieron agregar algunos elementos y actividades en las sesiones para que todos los participantes partieran de los mismos conceptos.

Por otro lado, fue iluminador identificar que por lo menos cuatro personas no se sentían cómodas con el nombre de promotores de lectura. Algunos de las frases identificadas y seleccionadas para la evaluación de resultados fueron: “soy mediadora de la lectura, me siento como más cómoda con este concepto porque me gusta mucho la metáfora entre ser un puente entre los libros y las y los futuros lectores” (P4, comunicación personal,

15 de enero de 2024) y “yo no soy una promotora, digamos que el término que más se acerca a como me identifico es como mediadora de lectura, pero en realidad lo que yo hago son acciones eh de fomento a la lectura” (P12, comunicación personal, 15 de enero de 2024). Conocer esta información sirvió para que la facilitadora pudiera tener flexibilidad de lenguaje con los participantes y crear un espacio abierto al diálogo.

Por otro lado, fue interesante descubrir que algunas personas no solo se describían a sí mismas como mediadoras de lectura en lugar de promotoras, sino que creaban otras frases, nombres y expresiones para reconocerse, por ejemplo: “yo estudié promoción de la lectura también, pero me considero más como una exploradora de las artes y la cultura y todo esto, y es como, bueno, en mi mente funciona como cuando los exploradores descubren algo y lo quieren compartir al el mundo” (P17, comunicación personal, 15 de enero de 2024) y “creo que me consideraría más como una viajera de los libros me encanta leer para conocer” (P8, comunicación personal, 15 de enero de 2024); algo que llamó la atención de ambas participaciones verbales fue reconocer que la primera persona estudió promoción de la lectura y la segunda está en proceso de formación, este detalle hace pensar que ambas participantes tienen conocimientos base sobre la labor de la promoción de la lectura, pero por alguna razón no se sienten identificadas con el nombre. Por otro lado, también se identificó una persona que dijo: “todavía no llego a ese punto, digo lo estudié y sí más o menos se algo, pero poco a poco iré puliendo esa parte, entonces, ahorita soy lector y creo que con eso con eso me quedo” (P15, comunicación personal, 15 de enero de 2024); esta última verbalización fue dicha por una persona que tiene formación académica en promoción de lectura, sin embargo, resalta que, debido a su falta de experiencia en el campo, aún no puede identificarse como un promotor de lectura.

En un segundo ejercicio de la primera sesión del laboratorio, se les pidió a los participantes que de manera grupal escribieran todas las actividades que realiza un promotor de lectura (ver Apéndice J). Retomando el enfoque del aprendizaje colaborativo, se observó la importancia de las experiencias compartidas. Al mencionar múltiples actividades, algunos de los participantes recordaron lo que habían realizado y así otros recordaron más tareas en el ejercicio. La práctica sirvió para mostrar lo realizado a quienes no habían desarrollado proyectos o que tenía poca experiencia, lo que significó un punto de partida para considerar su labor como promotores de lectura. Finalmente, fue una estrategia que ayudó a validar que las ideas y experiencias de todos aporta al aprendizaje grupal.

Una de las reflexiones que surgieron a partir de estos resultados es que los promotores de lectura tienen muy claras las actividades relacionadas con la lectura. Esto es un punto positivo ya que la lectura es la materia prima del trabajo del promotor. Sin embargo, las actividades de difusión, estrategias comerciales, colaboración de alianzas y crítica y reflexión podrían ser detalladas y amplificadas.

En la encuesta inicial también se preguntó sobre las áreas que les gustaría capacitarse para continuar su labor en la promoción de la lectura. Las respuestas incluyeron: redes sociales, marketing, difusión, financiamiento y procuración de fondos, estudios de públicos, redacción de proyectos culturales, promoción de la lectura, y administración (ver Apéndice K). Además, una persona dijo que le gustaría hacer una maestría y otra persona más compartió que no sabía en que áreas le gustaría seguir formándose. El área de formación más solicitada fue la de financiamiento y procuración de fondos, esto hace sentido considerando que la mayoría de los participantes utilizan sus recursos para financiar sus proyectos y que están insatisfechos con la relación entre su labor y la compensación económica que reciben.

3.1.3 Resultados de la evaluación de objetivos

3.1.3.1. Primer objetivo. Atendiendo al primer indicador, se confirmó que durante todo el laboratorio se recomendaron nueve lecturas especializadas en promoción de la lectura, gestión cultural, diseño de proyectos, marketing y procuración de fondos (ver Apéndice B).

Las estrategias de presentación, recomendación, lectura y discusión fueron diferentes para todos los textos especializados. Por ejemplo, en la primera sesión la lectura *No soy un gángster, soy un promotor de lectura* (Yepes Osorio, 2005) se encargó como lectura previa y sirvió para detonar la presentación de los participantes y su opinión sobre la promoción de la lectura. Por otro lado, la lectura de Petit (2008), *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, fue una recomendación de lectura que se realizó de acuerdo con los intereses que surgieron de la primera sesión en donde se discutió sobre el tema ¿por qué leer?

Finalmente, hubo algunas lecturas que se leyeron y discutieron en las sesiones, estas fueron las que se consideraron para medir los indicadores 2 y 3 y generar los resultados de tiempo de lectura (ver Apéndice L). En la tabla 32 se identifican las sesiones en las que se realizaron lecturas en voz alta y discusiones de lecturas.

Tabla 32

Sesiones de lectura en voz alta y discusión

| Sesión | Lectura en voz alta | Discusión de lectura |
|--------|--|--|
| S2 | N/A | <i>El salario emocional en la cultura</i> (Lara, 2019), |
| S4 | <i>Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales.</i> (Ander-Egg y Aguilar Idáñez, 2005). | <i>Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales.</i> (Ander-Egg y Aguilar Idáñez, 2005). |
| S5 | <i>Diseño y evaluación de proyectos culturales</i> (Roselló, 2007). | <i>Diseño y evaluación de proyectos culturales</i> (Roselló, 2007). |

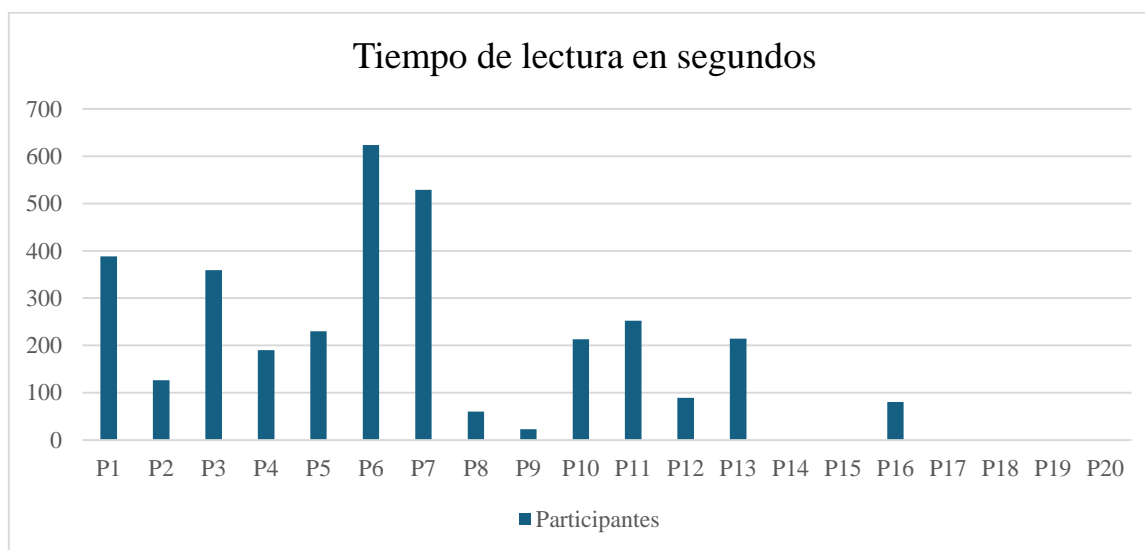
| | | |
|-----|--|--|
| S8 | <i>Marketing y creatividad para emprender (Schnarch Kirberg, 2023).</i> | <i>Marketing y creatividad para emprender (Schnarch Kirberg, 2023).</i> |
| S10 | <i>Proyectos culturales: Las configuraciones y desafíos para el cambio social (Mc Gregor, 2016).</i> | <i>Proyectos culturales: Las configuraciones y desafíos para el cambio social (Mc Gregor, 2016).</i> |

Nota. Elaboración propia.

Como se observa en la tabla 32 la lectura en voz alta se implementó como estrategia en las sesiones 4, 5, 8 y 10. En la sesión 4 participaron en la lectura en voz alta nueve personas: P1, P2, P3, P6, P7, P8, P11, P12 y P13; en la sesión 5 leyeron 8 personas: P1, P2, P3, P4, P5, P9, P11 y P10; en la sesión 8 participaron 3 personas: P5, P6 y P7; y en la sesión 10 se involucraron en la lectura 4 participantes: P4, P6, P7 y P16. En la figura 2 se visibiliza el tiempo de lectura por participante. Estos datos atienden al indicador 2 del objetivo particular 1 y sirvieron para evidenciar la lectura en voz alta y la participación de los integrantes del laboratorio. Las personas con mayor tiempo de participación en lectura fueron: P1, P3, P6, P7.

Figura 2

Tiempo de lectura por participante en sesiones 4, 5, 8 y 10

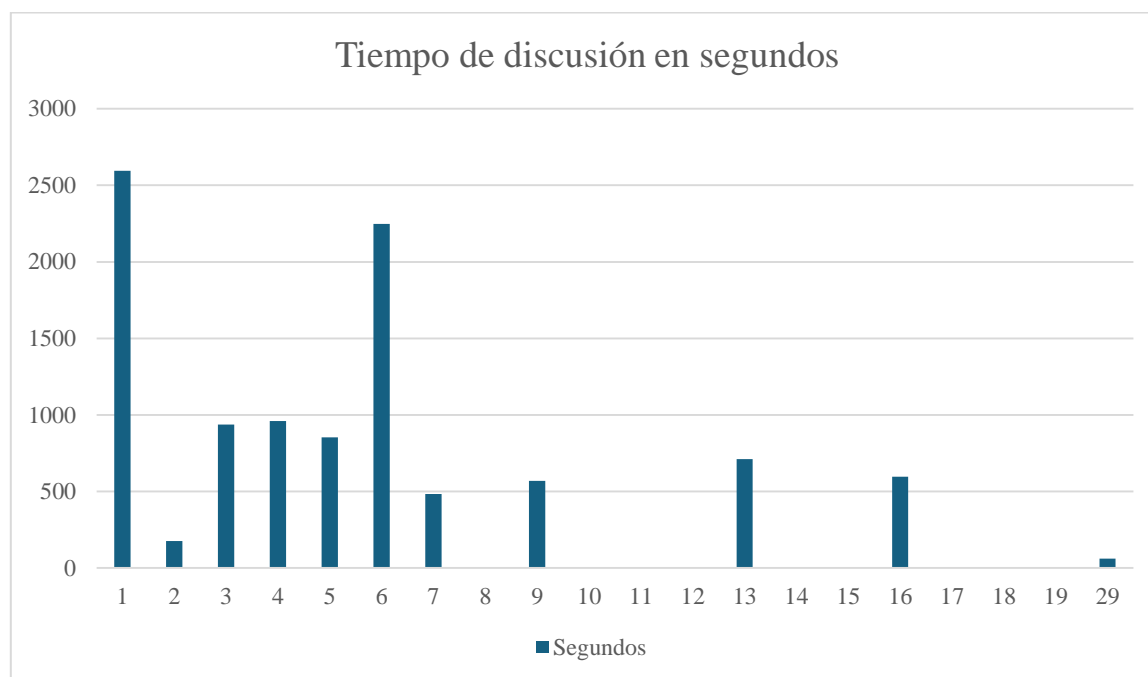


Nota. Elaboración propia.

En la figura 3 se observa el tiempo de discusión en segundos por participante. Estos datos son el resultado de la suma de la discusión de las 5 lecturas presentadas en la tabla 32. Para ver los resultados cualitativos y cuantitativos de estas discusiones se recomienda ver el Apéndice M, N, O, P, Q.

Figura 3

Tiempo de discusión por participante en sesiones 2, 4, 5, 8 y 10



Nota. Elaboración propia.

Para establecer una comparación entre el tiempo de lectura y el tiempo de discusión se creó el indicador: Registro de comparación de datos sobre el tiempo de exposición y discusión de casos (tabla 3). Los resultados de dicho indicador se muestran a continuación en la tabla 33.

Tabla 33*Resultados de comparación de datos sobre el tiempo de exposición y discusión de lecturas*

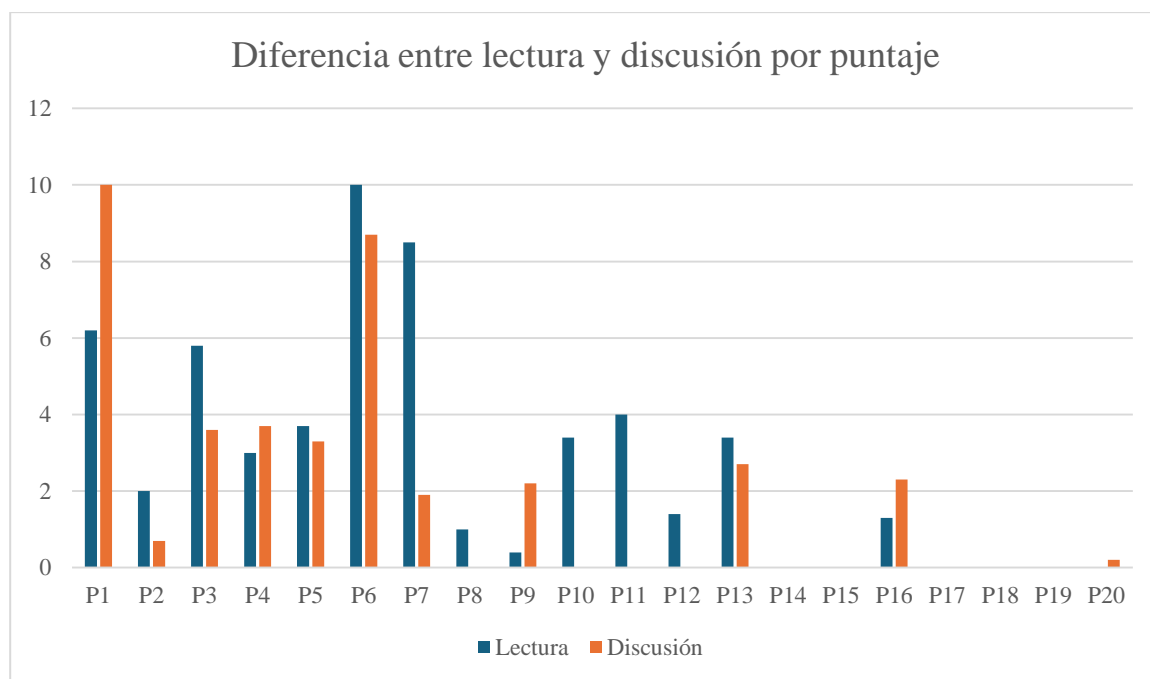
| Participante | Tiempo de lectura | Tiempo de discusión | Puntaje de lectura | Puntaje de discusión |
|--------------|-------------------|---------------------|--------------------|----------------------|
| P1 | 388 | 2594 | 6.2 | 10.0 |
| P2 | 126 | 177 | 2.0 | 0.7 |
| P3 | 359 | 937 | 5.8 | 3.6 |
| P4 | 190 | 960 | 3.0 | 3.7 |
| P5 | 230 | 853 | 3.7 | 3.3 |
| P6 | 624 | 2247 | 10.0 | 8.7 |
| P7 | 529 | 483 | 8.5 | 1.9 |
| P8 | 60 | 0 | 1.0 | 0 |
| P9 | 23 | 569 | 0.4 | 2.2 |
| P10 | 213 | 0 | 3.4 | 0 |
| P11 | 252 | 0 | 4.0 | 0 |
| P12 | 89 | 0 | 1.4 | 0 |
| P13 | 214 | 711 | 3.4 | 2.7 |
| P14 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| P15 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| P16 | 80 | 596 | 1.3 | 2.3 |
| P17 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| P18 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| P19 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| P20 | 0 | 62 | 0 | 0.2 |

Nota. Elaboración propia.

Para tener una visión más clara de los resultados se trasladaron a una gráfica, presentada en este documento como la figura 4, que permitió ver de manera espacial la diferencia de participación entre cada uno de los participantes.

Figura 4

Diferencia entre el tiempo de lectura y discusión por participante



Nota. Elaboración propia.

La figura 4 nos permite visualizar que hay personas que prefieren participar leyendo en voz alta y otros que prefieren compartir sus reflexiones sobre lo que se ha leído. P6 es la persona que más participó leyendo, mientras que P1 fue la persona que más tiempo dedicó a la discusión posterior de las lecturas.

Temas principales de la discusión

El indicador 4 relacionado con los temas claves de la discusión se presenta como complemento a los resúmenes presentados en el apartado de discusión de lecturas. Los temas emergentes se dividieron en seis áreas: 1) la dignificación del trabajo del promotor de lectura; 2) las condiciones laborales y retos de trabajo; 3) la formación y desarrollo profesional; 4) el financiamiento y procuración de fondos; 5) emprendimiento y ética profesional; y 6) colaboración y redes.

Dentro de la dignificación del trabajo del promotor de lectura se reconocieron dos subtemas principales: la importancia del reconocimiento y remuneración digna, que incluye el balance que debe tener el promotor entre el factor económico y simbólico de la profesión; y el replanteamiento estratégico, que radica en la reformulación de objetivos y finalidades del trabajo. Sobre las condiciones laborales y retos de trabajo se desarrollaron dos subtemas principales: la infantilización del trabajo, al no tener una retribución económica formal; y el trabajo por amor al arte. La tercera categorización sobre la formación y desarrollo profesional permitió generar otros dos subtemas principales: el desarrollo de habilidades interdisciplinarias, incluyendo el marketing, la administración y la procuración de fondos; y la gestión de proyectos, que evidencia el trabajo de creación y gestión de presupuestos. El cuarto tema, el financiamiento y procuración de fondos, también generó dos subtemas: las redes y gestión de financiamiento, que incluyó el acercamiento a tipos de financiamiento, impuestos y redes de gestión de financiamiento; y el pago digno. El siguiente tema estuvo relacionado con el emprendimiento y ética profesional, donde se debatieron conceptos y límites del emprendimiento y la autogestión. Y finalmente, en el último tema se ahondó sobre la importancia que tienen las redes y colaboración en el trabajo de los promotores de lectura.

3.1.3.2. Segundo objetivo. Durante el laboratorio se aplicaron 7 ejercicios que ayudaron a fomentar la discusión; detonar preguntas y reflexiones; aprender nuevas herramientas y generar conclusiones colaborativas (ver Apéndice R).

Los resultados demostraron que P1 fue la persona que participó en todas las actividades. Los ejercicios con más participación fueron los realizados durante la sesión cuatro, se considera que el motivo fue que el ejercicio fue grupal. Por otro lado, se rescata que durante el laboratorio se desarrolló la explicación de ocho herramientas mediante

ejercicios, lecturas y explicación de temas (ver Apéndice S). Y gracias al aprendizaje colaborativo se sumaron seis herramientas más, propuestas por los participantes (ver Apéndice T).

Exposición de casos personales

A partir de los ejercicios y herramientas desarrollados en el laboratorio, los participantes expusieron casos personales relacionados con las temáticas. En total se expusieron 16 casos personales durante todo el laboratorio: seis durante la sesión 2; dos durante la sesión 3; tres durante la sesión 4; y cinco durante la sesión 5. A continuación, se desarrolla la explicación de casos de la sesión 1 y posteriormente se presenta la tabla 34 con el resumen de los resultados de la exposición de casos de las demás sesiones.

Durante la sesión 2, los participantes que compartieron casos fueron: P1, P3, P6, P9, P13, P16. La primera persona que compartió su experiencia fue P9 quien estableció una reflexión sobre la importancia de establecer límites claros a la hora de colaborar con otras personas e instituciones. El caso que presentó fue sobre su participación en unas charlas literarias gestionadas por una institución de San Luis Potosí. La participante compartió que la institución solicitó su apoyo de manera gratuita y posteriormente se percató que la institución estaba cobrando la entrada a los participantes en nombre del trabajo de los colaboradores. Por esta razón, decidió salir del proyecto y realizar su trabajo de manera independiente.

La segunda persona que compartió su experiencia fue P3, quien dijo que durante la pandemia implementó un proyecto de lectura virtual con el objetivo de ayudar a las personas a conectar y salir del estado de soledad y aislamiento que se vivió en ese momento. Esta participante invitó a considerar que algunos proyectos pueden ser diseñados para promocionar la lectura principalmente y otros para generar intervenciones sociales a

partir de la promoción de la lectura. La participación de P3 detonó la respuesta de P1, quien compartió que jamás había pensado en el desarrollo de proyectos de promoción de la lectura poniendo como centro otras necesidades de la comunidad como la soledad. A este comentario sumó su experiencia con su propia librería que tuvo que cerrar debido a la falta de equilibrio económico.

La siguiente participación fue de P16, quien compartió su mirada como extranjera viviendo en México. Esta participante mencionó que México tiene muchas oportunidades de becas, sin embargo, hay falta de aplicación debido a lo tediosas que suelen ser las convocatorias y la falta de lectura por parte de la comunidad mexicana. A su caso, sumó que además de falta de lectura, hace falta la enseñanza y aprendizaje de diseño y escritura de proyectos para presentar en las convocatorias, por lo que concluyó que la lectura también es una herramienta para adaptarse a las exigencias del sistema y obtener apoyos del gobierno.

Posteriormente, P13 compartió su experiencia trabajando en marketing con una ONG que apoya a las mujeres que han sufrido violencia. Esta persona compartió que parte de su trabajo consiste en la búsqueda de ideas de creación de contenido en otras áreas para modificarlas e implementarlas hacia un perfil social. Con su ejemplo, invitó a las demás personas del grupo a realizar estos ejercicios de búsqueda de contenidos en redes en otras áreas e implementarlos en la promoción de la lectura.

El último caso presentado en la segunda sesión fue compartido por P6, quien afirmó haber participado en un proyecto en donde aprendió la importancia de considerar la lectura y el acceso a las bibliotecas como un derecho humano fundamental para la democratización del conocimiento.

Tabla 34*Resumen de exposición de casos personales*

| Sesión | Fragmento | Tema | Relación costo-beneficio | P |
|---------------|---|--------------------------|-------------------------------------|----------|
| S3 | “las actividades que yo hago de fomento la lectura están destinadas a infancias y adolescencias, pero ese no es mi público para mí mi público son las ONGs que financian estos proyectos” | Modelo de financiamiento | Alta | P12 |
| S3 | “mi público objetivo serán adultos mayores y viéndolo, así como si lo fuera a vender, pensé en adultos mayores jubilados, pero de cierto nivel adquisitivo y luego pues la estrategia es un centro comunitario, museos, cafés” | Modelo de financiamiento | Alta | P19 |
| S4 | “empezamos nombrándonos colectivo, pero viendo los textos nos damos cuenta de que nos acercamos más a lo que es una cooperativa” | Identidad | Sin datos | P2 |
| S4 | “nuestra propuesta era la creación de una biblioteca central municipal infantil y que esa biblioteca convocara a promotores de lectura grupos pero nos lo rechazaron por inviable” | Viabilidad de proyectos | Baja | P6 |
| S4 | “los proyectos no tienen que ser grandes desde el principio, tienen que ir de menor a mayor, aquí en Aguascalientes no sé si ustedes han escuchado alguna vez el festival de calaveras, ese festival nació hace como 15, 20 años y yo estuve en el primer festival que fue una cosa así super chiquitita” | Viabilidad de proyectos | Alta | P1 |
| S5 | “mi tercer objetivo es divulgar todo esto a partir de redes sociales y en los primeros dos como que tengo muy claro cómo medirlo, pero en el tercero como que me puse a pensar cómo voy a medir” | Diseño de proyecto | Media | P4 |
| S5 | “yo lo he hecho de las dos maneras: primero como una idea que tengo en la mente y que digo va a estar bien chido y también lo he hecho pensando como en una comunidad específica, por ejemplo, no sé si les comenté | Estudio de públicos | Media | P1 |

| | | | | |
|----|---|--|-------|----|
| | cuando me presenté, pero yo fui manager de un grupo de ska” | | | |
| S5 | “por ejemplo en el último evento que hicimos de escritores en Naolinco nos cobraron el agua en el establecimiento, no sabemos por qué” | Gestión de recursos y alianzas | Baja | P2 |
| S5 | “nadie es profeta en su tierra, nosotros tenemos una escritora que ahorita ya está traducida al polaco y al italiano, se llama Dahlia de la Cerda y yo la traje aquí a mi pueblo dos veces y la primera vez había como tres personas” | Estudio de públicos y creación de audiencias | Baja | P1 |
| S5 | “determinar el presupuesto base y los costos también determinarlos con base en nuestro presupuesto” | Modelo de financiamiento | Media | P9 |

Nota. Elaboración propia.

Al exponer y escuchar casos de proyectos personales los participantes pudieron conocer vivencias reales de las que aprender de los errores cometidos y retomar los aciertos. Hablar sobre modelos de financiamiento, viabilidad de proyectos, gestión de recursos, estudio de públicos, diseño de proyectos e identidad abrió las puertas a reflexionar sobre la relación entre el costo de un proyecto y el beneficio que este genera en términos de impacto social, cultural, educativo y económico.

En la tabla 34 se incluyó una columna llamada relación costo-beneficio en dónde se clasificaron los casos presentados por los participantes. Los casos que se clasificaron con una relación alta son aquellos en las que la persona estableció un balance entre los costos del proyecto y los beneficios que este traería a su comunidad o a la persona misma. Aquellos clasificados como bajos solo los casos en los que no existía ninguna relación entre el costo beneficio. Estos casos clasificados con una baja relación sirvieron para ejemplificar casos fallidos y aprender de ellos. Es decir que la clasificación no hace referencia al aprendizaje adquirido, sino a la relación entre el costo-beneficio del caso presentado.

3.1.3.3. Tercer objetivo. La primera herramienta compartida en el laboratorio fue la caja de herramientas del promotor de lectura que constó de realizar un ejercicio grupal, — posterior a la lectura de *La caja de herramientas* de José Luis Mariscal (2019) —, para reflexionar sobre todos los instrumentos que conocían los participantes. Este ejercicio se consideró una herramienta ya que puede ser replicable al iniciar proyectos grupales. Es una manera de fomentar el diálogo y participación entre el equipo de trabajo, además de poner en contexto la experiencia y habilidades de las personas que integran el proyecto.

Puntualmente, en esta ocasión la caja de herramientas contó con 18 instrumentos (ver Apéndice U), que se establecieron de manera grupal durante la segunda sesión del laboratorio y de él se pueden rescatar herramientas prioritarias como que todo promotor debe ser lector; el reconocimiento del contexto e identidad de la comunidad con la que se va a trabajar; las técnicas y estrategias de animación de la lectura; la creación de objetivos claros; entre otras.

La segunda herramienta fue en el análisis PESTEL, que en sus siglas contiene la clave para analizar el contexto de un proyecto. Antes de realizar una intervención se recomienda hacer un análisis político, económico, social, tecnológico, ecológico y legal del entorno en el que se va a trabajar. La tercera herramienta fue la implementación de palabras claves antes de iniciar un proyecto: ¿qué se quiere hacer?, ¿cómo se hará?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué? y ¿para qué? Estas preguntas ayudarán a la redacción de un proyecto. La cuarta fue la implementación del cronograma y organigrama para establecer la relación entre los miembros del equipo, así como los tiempos y actividades que debe realizar cada persona. La quinta herramienta compartida fue el Modelo CANVAS que ayudó a aterrizar las áreas principales de un modelo de negocios aplicado a un proyecto cultural; la siguiente herramienta fue la elaboración del presupuesto del proyecto de los integrantes del grupo, lo

que permitió tener claridad de cuánto cuesta un proyecto y que recursos de necesitan para financiarlo; la séptima herramienta fue conocer los distintos tipos de fuentes de financiamiento; y finalmente se compartió un instrumento para administrar y gestionar las relaciones con públicos, alianzas y patrocinadores, llamada Gestión de Relación con Clientes, por sus siglas en inglés *CRM*.

A continuación, se muestra la tabla 35 que contiene fragmentos de las entrevistas finales seleccionados para ejemplificar el aprendizaje de herramientas en cada participante entrevistado. La clasificación de comentarios consta de cuatro categorías: 1) Identificación directa de la herramienta; 2) Herramienta reconocida por objetivo o ejecución; 3) Innovación o interpretación propia de las herramientas; y 5) Herramientas complementarias.

Tabla 35

Categorización de reflexiones sobre herramientas adquiridas por participante

| P | Herramienta | Clasificación de comentario | Fragmento de comentario |
|----------|---------------------------|--|---|
| P1 | Análisis PESTEL | Identificación directa de la herramienta | “esta idea lo del análisis, PESTEL también, eso me gustó mucho, eso no lo conocía” |
| P2 | Fuentes de financiamiento | Herramientas reconocidas por objetivo o ejecución | “fui pensando en una sesión en la que hablábamos del público objetivo y el público clave. Bueno, el que va a pagar y el que lo va a recibir y quién te puede ayudar y todo eso” |
| P3 | Modelo CANVA | Herramientas reconocidas por objetivo o ejecución | “es un modelo de negocio en donde literalmente, tú nos enseñabas como como cajitas literalmente que se hacía alusión a un canvas infinito, no como un espacio en donde podríamos agrupar o clasificar diversos objetivos” |
| P4 | Motivación | Innovación o interpretación propia de las herramientas | “creo que el taller me o sea me dio muchas herramientas obviamente, pero igual me dio como un impulso el impulso que le piensa deja pasar o como que siempre pone lo último esas cosas de |

| | | | |
|-----|---------------------------------------|--|--|
| | | | proyectos y de cosas personales y prioriza otras entonces como ponerla en una prioridad” |
| P5 | Lecturas | Herramientas complementarias | “para mí las herramientas son un ABC, entonces eso sí lo recibí, o sea creo que la cuestión de la promoción de lectura en cuanto al marco teórico fue extremadamente basto, o sea la información que nos dieron era muchísima y cuando vi que había un libro específico de eso, o sea, sí, evidentemente los libros te abren a un mundo completamente diferente” |
| P6 | Administración | Innovación o interpretación propia de las herramientas | “bueno, una de las cosas importantes que he ido aprendiendo sobre el camino es la organización” |
| P7 | Administración | Innovación o interpretación propia de las herramientas | “me gustó saber que hay una forma muy organizada de llevar paso a paso la idea hasta convertirla en un proyecto que pueda ofrecer a un precio justo sin demeritar el esfuerzo ni el trabajo dedicado y con la seguridad de que lo vale” |
| P8 | Lecturas | Herramientas complementarias | “me gustó mucho cuando empezamos a leer en voz alta todos juntos porque era mi primera vez leyendo esos temas tan de mercado, tenía tal vez uno creo que el libro de mercadotecnia entonces si me costaba como tomar valor para empezar y seguir” |
| P16 | CRM: Gestión de Relación con Clientes | Herramientas reconocidas por objetivo o ejecución | “lo primero es yo creo que la red, o sea es como lo más valioso es incluso me gustó mucho que se pudiera hacer al final esta como que este casi que directorio que empezamos a tener contactos” |
| P20 | Lecturas | Herramientas complementarias | “pero eso fue lo que más más me gustó, me encantaron las lecturas la neta, sí fue así como fue, o sea, se me hicieron súper valiosas” |

Nota. Elaboración propia.

La información recopilada para estos resultados viene de las entrevistas finales en donde se preguntó a los participantes ¿qué se llevan de la experiencia? Debido a que la pregunta fue abierta se obtuvo una clasificación amplia de respuestas. Solo una persona

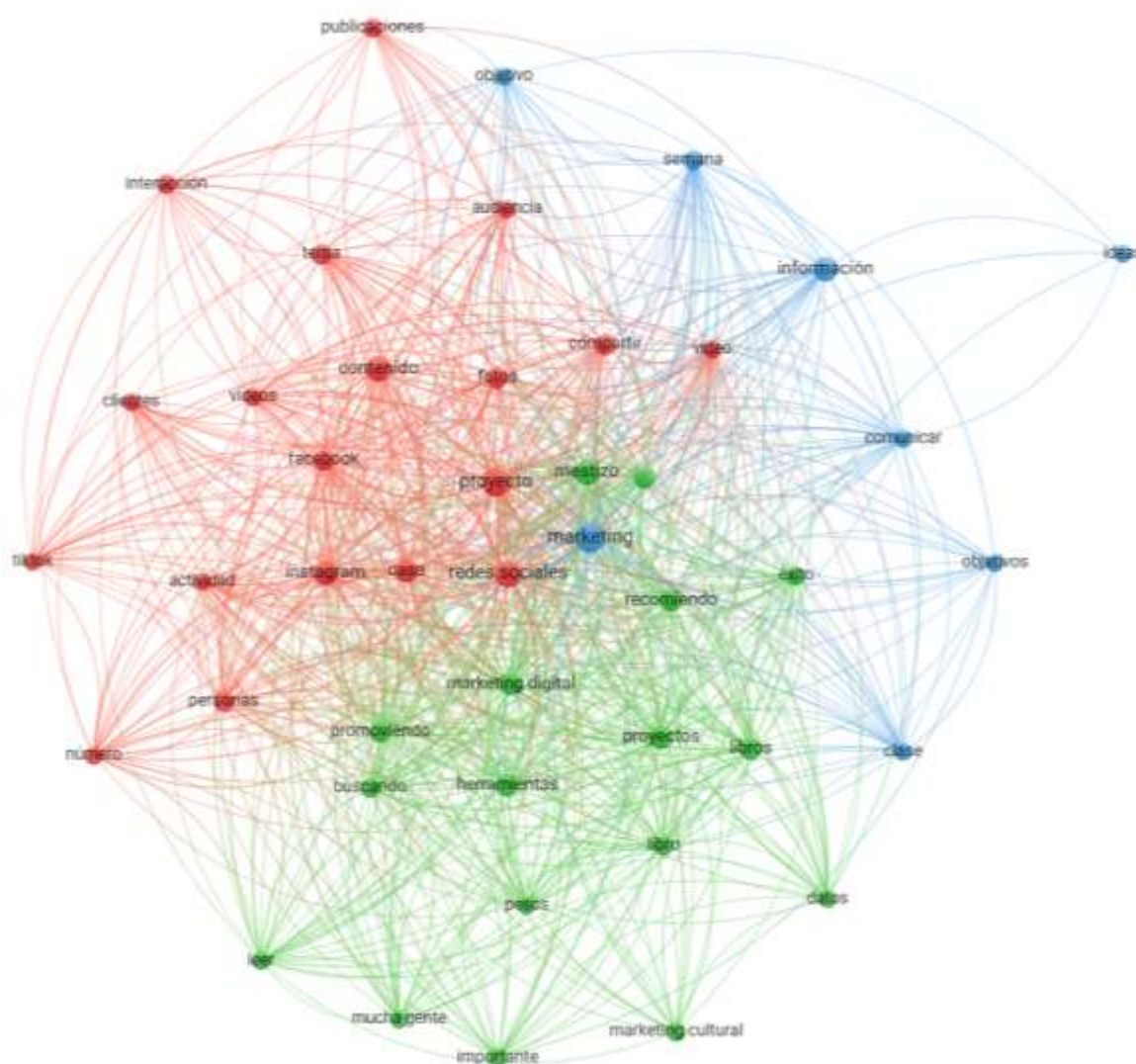
mencionó la herramienta análisis PESTEL por identificación directa, es decir que recordó el nombre y tiene identificado que es una herramienta útil que puede aplicar en sus proyectos. Tres personas más reconocieron herramientas por objetivos o debido a la ejecución, fue el caso de P2 quien aterrizó los resumió el proceso de la herramienta de fuentes de financiamiento en el reconocimiento del público objetivo y clave; P3 que describió el modelo de negocio CANVA; y P16 que mostró interés por el desarrollo y gestión de redes colaborativas. Por otro lado, hubo algunas personas que hablaron sobre el aprendizaje de herramientas, pero valoraron más sustantivos como motivación y administración, fue el caso de P4, P6 y P7. Finalmente, se describe la categoría de herramientas complementarias, que incluye los comentarios de P5 y P8 quienes describen la lectura como su mayor adquisición en el laboratorio. Es importante señalar que la palabra complementaria es solo para diferenciar las herramientas seleccionadas como indicador en este objetivo de otras herramientas. En este caso, es motivador señalar que la lectura haya salido en dos ocasiones sin el objetivo de buscar un comentario referente a ella, debido al objetivo general del proyecto.

3.1.3.4. Cuarto objetivo. A lo largo del laboratorio se contó con la participación de tres personas expertas en ámbitos de branding, marketing digital y procuración de fondos. Cada uno de los especialistas compartió sus conocimientos en una sesión completa del laboratorio. Durante la sesión 6 se tuvo la participación de una persona especialista en branding y marketing, durante la sesión 7 un especialista en marketing digital, y durante la sesión 9 una especialista en procuración de fondos. Por problemas técnicos no se registró la grabación de la sesión 6, sin embargo, se puede evidenciar su desarrollo con los comentarios de las evaluaciones finales. Debido a esta situación los resultados del indicador dos serán específicamente de la sesión 7 y 9.

Para evidenciar los resultados del indicador 2 en la sesión 7 y 9 se utilizaron redes semánticas con agrupación de palabras claves. La red de la sesión 7 se puede observar en la figura 5, la cual muestra aquellas palabras que se repitieron seis o más veces durante la sesión.

Figura 5

Red semántica general de la sesión 7

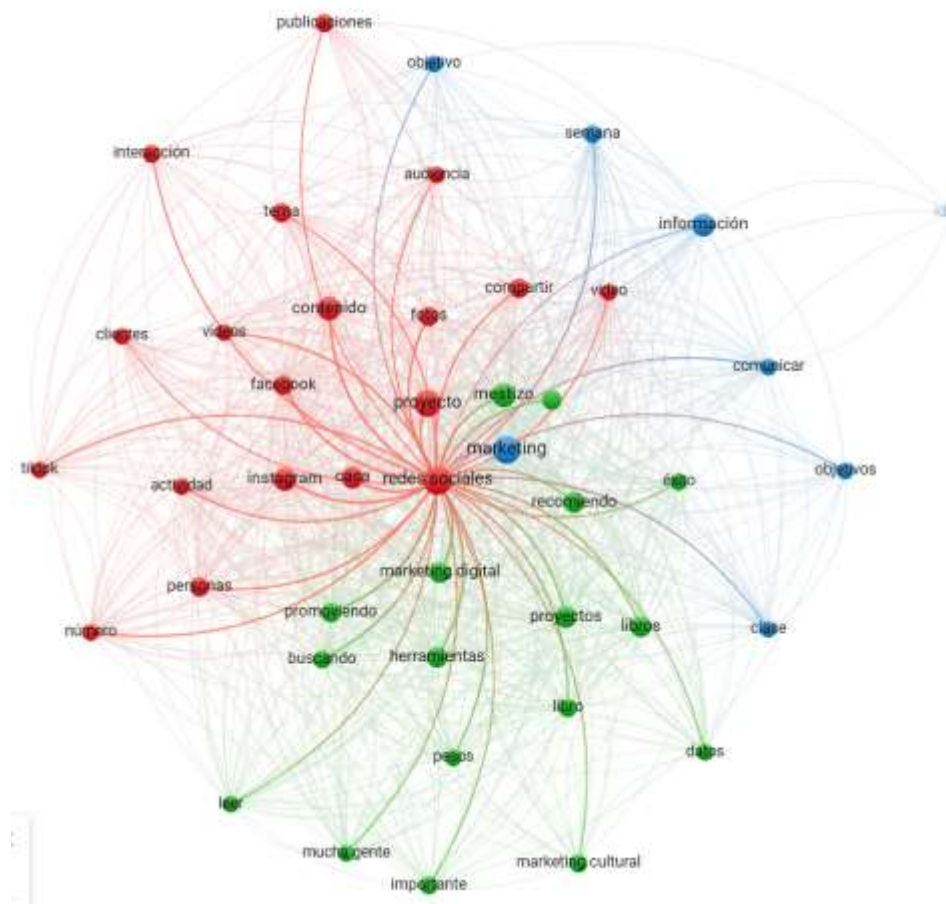


Nota. Elaboración propia.

La sesión siete estuvo liderada por una persona experta en marketing digital por lo que se esperaba que unas de las palabras más repetidas fueran marketing y marketing digital. Como se observa en la figura 6 las palabras se clasificaron en tres colores diferentes: azul para las palabras relacionadas con el marketing en general; verde para los conceptos afines al marketing digital específicamente; y rojas para las palabras relacionadas con redes sociales. En la figura 6 se hace un acercamiento a la palabra más repetida durante la sesión —redes sociales— con sus principales complementos dentro de la categoría roja, por ejemplo: proyecto, Instagram, Facebook, contenido, compartir, video, número, personas; pero también en relación con la categoría azul: objetivos, comunicar, información; y con la verde con palabras como: herramientas, libros, leer, pesos, éxito.

Figura 6

Red semántica de la sesión 6 con detalle en redes sociales



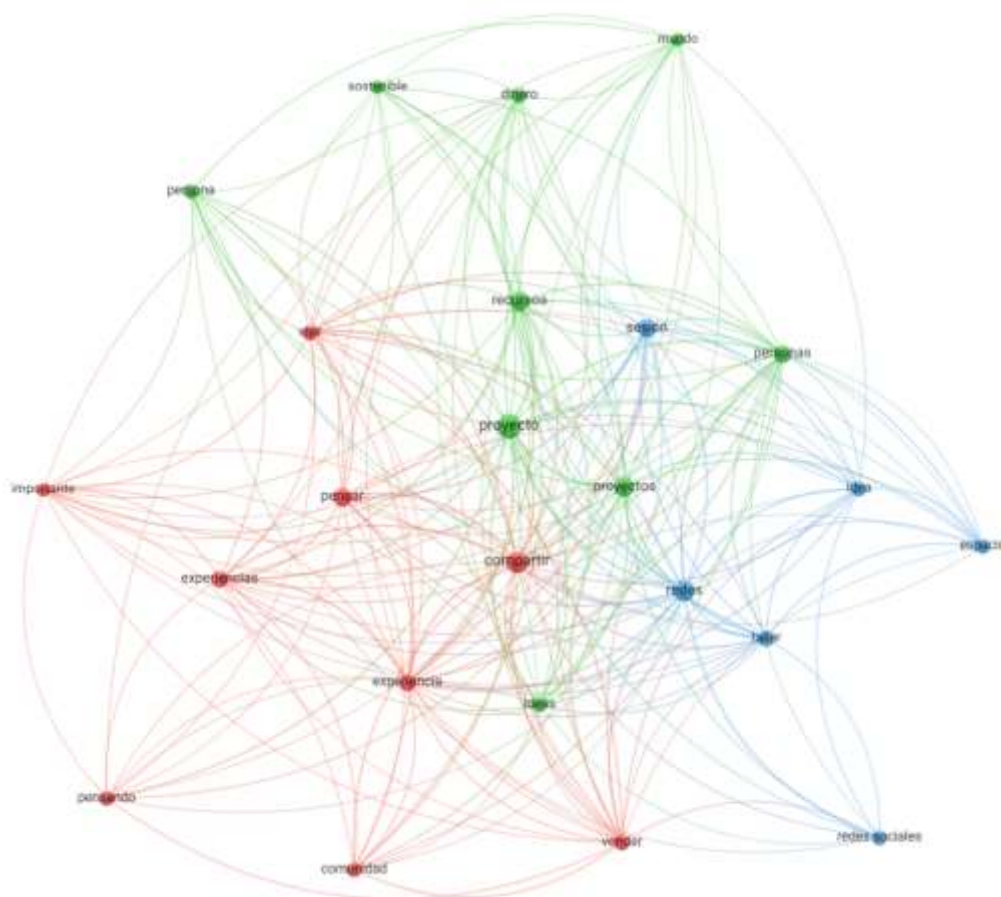
Nota. Elaboración propia.

Esta red permite evidenciar que la sesión estuvo centrada en temas relacionados con el marketing digital, teniendo como materia prima las redes sociales. La red semántica será comparada con los comentarios de los participantes en las entrevistas finales con la intención de confirmar esta aseveración.

La sesión 9 estuvo liderada por una persona especializada en procuración de fondos, por lo que las palabras que se esperaban encontrar al centro de la red semánticas eran algunas relacionadas con: dinero, fondos, recursos, cobrar o vender. En la figura 7 se puede observar la red semántica de la sesión 9.

Figura 7

Red semántica general de la sesión 9



Nota. Elaboración propia.

Contrario a lo que se esperaba la red arrojó las palabras dinero, sostenible y vender a las orillas de la red; y se observó que no se encontraron palabras como recursos o fondos. Cabe señalar esto debido a que en las entrevistas finales se observó que los participantes no estaban satisfechos con la sesión 9 —los resultados de estas entrevistas se verán más adelante—.

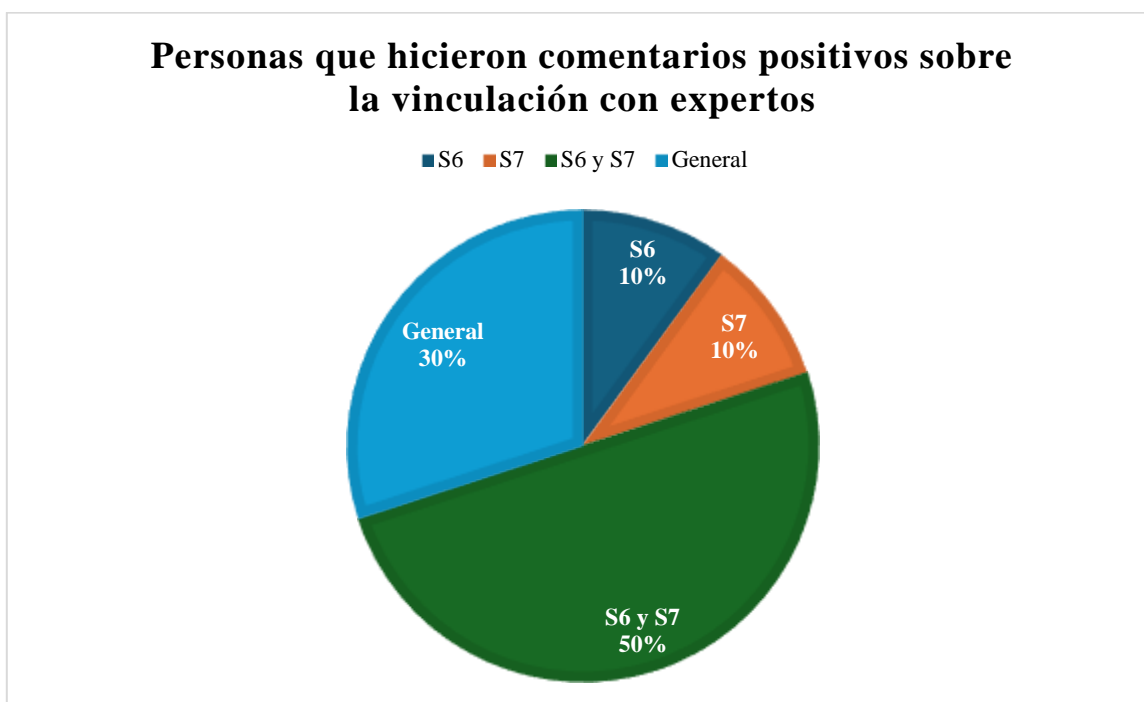
En el centro de la red se encontró la palabra compartir y a su alrededor se observan otras como: experiencia, ideas, redes y proyectos. Estos resultados muestran que la perspectiva de esta profesional mostró una forma de financiar proyectos mediante la

trabajan desde esta postura, sin embargo, para fines de los objetivos planteados en el proyecto conocer solo esta perspectiva queda corta en cuestión de abrir el panorama a otros métodos de financiamiento y procuración de fondos.

Para continuar la evaluación de este objetivo particular se registró el porcentaje de personas entrevistadas que mencionaron la participación de especialistas y se clasificaron los comentarios realizados (ver Apéndice V). En esta evaluación se consideraron la sesión 6, 7 y 9 con invitados especiales. Como se observa en la figura 9, de los diez entrevistados al final de las sesiones todos hicieron comentarios positivos de la vinculación con expertos durante el laboratorio. De estos 10 entrevistados 3 personas hicieron comentarios generales sobre la participación de especialistas; cinco hicieron comentarios positivos de la sesión 6 y 7; una persona más habló solo de la sesión 6; y otra de la sesión 7.

Figura 9

Porcentaje de entrevistados comentaron positivamente la vinculación con expertos



Nota. Elaboración propia.

A continuación, en la tabla 36 se muestra la categorización de los comentarios sobre las sesiones especiales con expertos. Los resultados de la tabla complementan la figura 9, ya que, si bien todos los participantes hablaron de forma positiva sobre las colaboraciones en general, hubo una sesión en especial que no cumplió con sus expectativas —la sesión 9—. Es importante registrar esta situación en el trabajo ya que los comentarios muestran que la estrategia de vincular especialistas en áreas de marketing o procuración de fondos fue positiva, sin embargo, hay que evaluar el desempeño de los colaboradores, así como tener cuidado en la selección de los especialistas.

Tabla 36

Categorización de comentarios sobre vinculación con especialistas

| P | Positivos | Negativos |
|----------|--|--|
| P1 | "pues la parte de la que más me gustó allá fue la de marketing digital. Yo creo que eso es lo que más me queda así grabado" | "la sesión esta de Procuración de fondos que fue la que dije qué onda que pasó aquí, o sea como que llevábamos un ritmo muy acá y ahí se fue en picada" |
| P2 | "Tengo también bastante estima la parte de lo de las redes sociales con Alfredo este y también la parte del branding me parece con Ale creo que esas dos también como fueron las cosas que también más rescató porque siento que no hubiera sido lo mismo como mi taller" | "y ya una sesión, que si no me terminó nunca de convencer fue en la que hubo una invitada sobre la financiación que sentí que solo hablo de ella y fue raro, pero imagino que no fue como a propósito quiero decir como de parte de las organizadoras" |
| P3 | "Entonces se me hizo muy muy padre este el hecho de que llamaras a otras personas" | |
| P4 | "la de branding y la de marketing que nació Ale y Alfredo este de me encantaron me super voló la cabeza y justo me di cuenta, por ejemplo, que son temas, que a mí me gustan que me gusta bastante que me gustaría aprender más sobre ellos en los que podría conocer muy buena entonces esas me encantaron" | "otro lado esta persona que nos dio como este taller de procuración de fondos que al final fue una cosa muy extraña" |
| P5 | "para mí fue muy enriquecedora, o sea, realmente el hecho de que traigan otras personas porque no somos expertos en | |

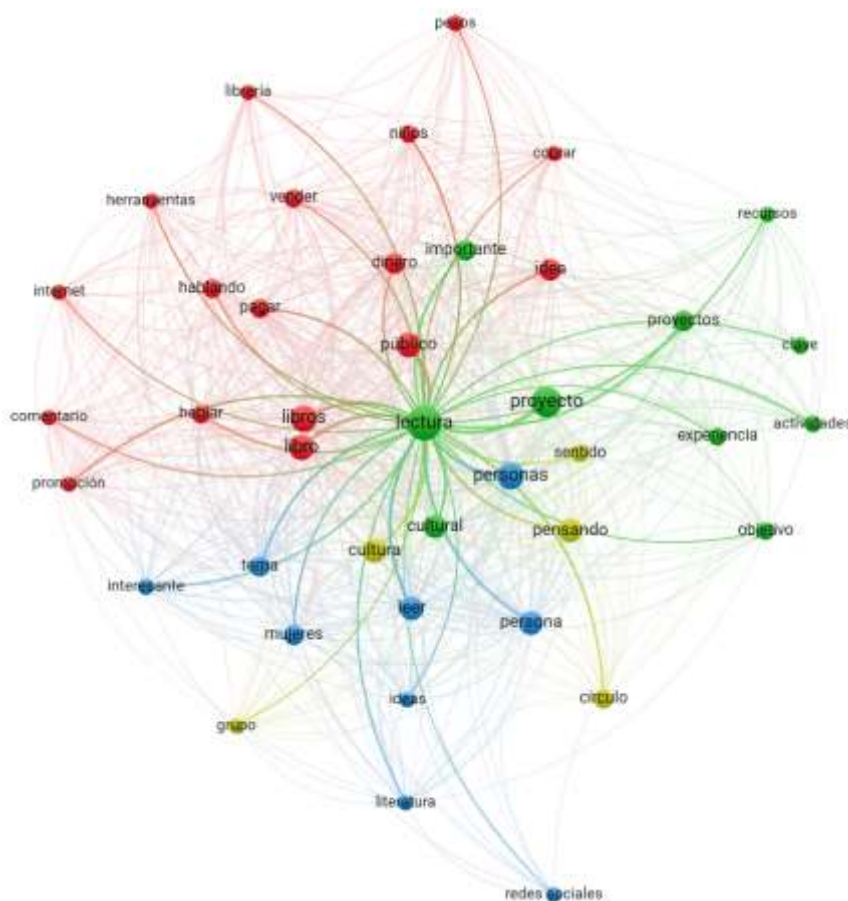
| | | |
|-----|--|---|
| | todo, o sea, no podemos ser expertos en todo, pero sí puede saber quién sí puede ser experto” | |
| P6 | “me quedó mucho más claro, después de la plática de branding que tuvimos y de marketing la diferenciación entre el marketing y el branding” | |
| P7 | “también me sorprendieron las sesiones con los invitados, especialmente dos, pues fueron muy iluminativas” | |
| P8 | “me gustó mucho las conferencias de cómo era <i>branding</i> sobre la primera que dio la primera ponente y la de otro señor sobre que el marketing digital. Esas dos me impactaron mucho porque no soy una persona muy activa en redes sociales” | “tal vez fue porque ya no la escuché toda o me quedé con ganas de más la última conferencia de la señora, que se le iba mucho al internet. Me hubiera gustado más aprender de esa área” |
| P16 | “siento que en esta situación fueron como muy acertadas tener estas estos invitados a mí me parece que enriquecía el espacio” | |
| P20 | “a mí me encantó la sesión con Alejandra, o sea, me gustó mucho” | |

Nota. Elaboración propia.

3.1.3.5. Quinto objetivo. Los resultados del quinto indicador se muestran en la figura 10 donde se observan las palabras más usadas y los temas abordados en las diez sesiones del laboratorio —específicamente en las intervenciones de los participantes posterior a alguna lectura o ejercicio—.

Figura 11

Red semántica de las 10 sesiones con enfoque en la palabra: lectura



Nota. Elaboración propia.

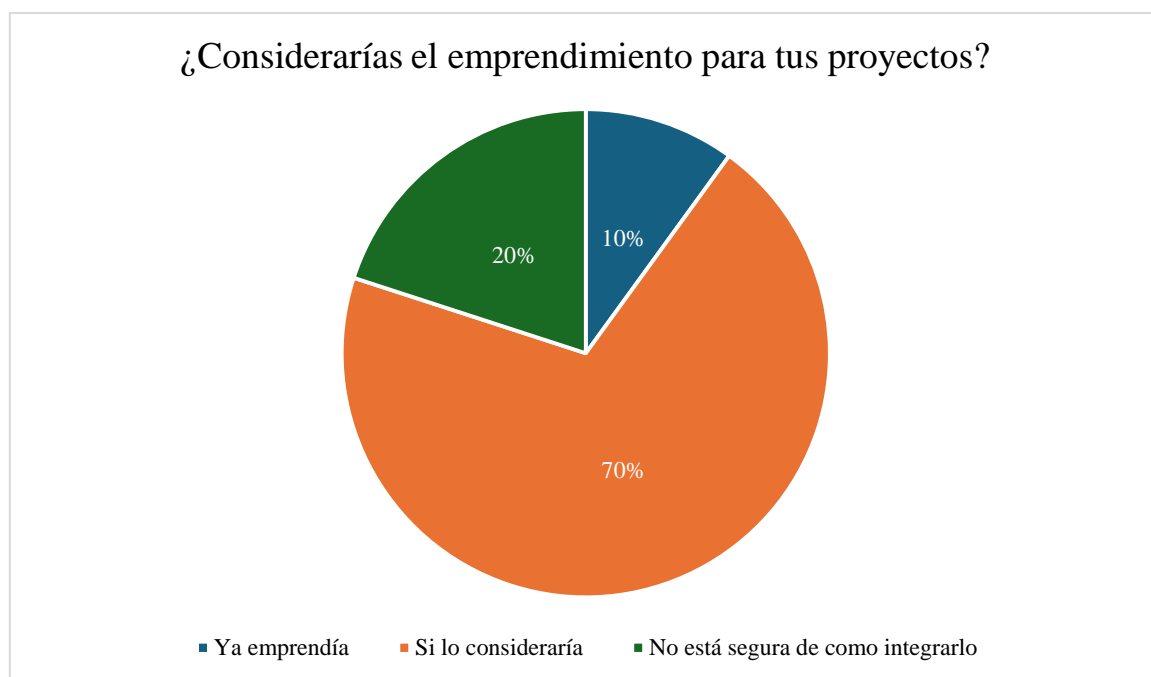
La red semántica ayuda mostrar las relaciones de conceptos que fueron abordados en las sesiones. Existen palabras que se relacionan directamente y que no sorprenden a los resultados como: lectura y leer; lectura y libros; lectura y literatura. Sin embargo, la red reconoce otras relaciones que son interesantes de analizar, por ejemplo, de la figura 11 se rescata la relación de la palabra lectura con proyecto, lectura con redes sociales, lectura con dinero, lectura con pagar, lectura con hablar, lectura con mujeres, lectura con niños. La unión de algunos conceptos como lectura con dinero, cobra sentido al ser este tema uno de

cobrar, importante, idea, público, pagar, herramientas, libros. Estas relaciones pueden ser evidentes como: dinero y vender; dinero y cobrar; dinero y pagar; sin embargo, cobran un sentido interesante al colocar el concepto dinero junto a idea, ya que durante el laboratorio se habló sobre la propuesta de valor; o la relación entre dinero y la palabra importante; ya que también se estableció la idea de que hablar de temas relacionados con el dinero era algo vital para el trabajo del promotor de lectura.

Para continuar con los resultados del quinto objetivo se estableció el porcentaje de entrevistados que consideraron el emprendimiento como una alternativa. Los resultados se muestran en la figura 14.

Figura 14

Porcentaje de entrevistados que consideraron el emprendimiento para sus proyectos



Nota. Elaboración propia.

De los diez entrevistados uno de ellos ya tenía experiencia en emprendimiento, en algún momento de su vida abrió una librería y ha realizado proyectos con presupuestos establecidos (P1); por otro lado, siete personas comentaron que considerarían el

emprendimiento como una forma de sostener sus proyectos (P2, P3, P4, P5, P7, P8 y P16), al momento de la entrevista final dos de los siete participantes que afirmaron considerar el emprendimiento ya habían realizado modificaciones significativas a sus proyectos como la implementación de venta de productos, la pautas en redes sociales para obtener mayor alcance o la búsqueda de diversas fuentes de financiamiento. Finalmente, las últimas dos personas (P6 y P20) entraron a la categoría de no estar seguras de como implementar el emprendimiento en sus proyectos, una de ellas compartió que esto se debía a que continuaría sus estudios de maestría. En porcentaje se podría decir que el 80 % de los entrevistados afirmó que considerará el emprendimiento como una opción para sus proyectos; y el 20 % no está seguro de cómo aplicar los conocimientos obtenidos, esto es natural debido a que como se mencionó en apartados superiores la población de participantes del laboratorio no contaba con mucha experiencia en el área. Sin embargo, es importante mencionar que no hubo ninguna persona dentro de las entrevistas que dijera que no consideraría el emprendimiento para gestionar sus proyectos futuros.

Por otro lado, con respecto a las expectativas del futuro de los participantes, cinco de ellos compartieron que quieren dar continuidad a sus proyectos de promoción de la lectura y aplicar las herramientas aprendidas; dos entrevistados comentaron que querían continuar sus estudios y formación profesional; una persona más dijo que iba a iniciar un nuevo trabajo; y dos personas mencionaron que aún no tenían claridad sobre su futuro.

Para complementar la información del último indicador se retomaron las respuestas obtenidas mediante una encuesta realizada siete meses después de que se llevó a cabo el laboratorio. De los diez entrevistados al final del laboratorio solo se logró contactar a ocho.

Esta evaluación arrojó que los entrevistados si han reflexionado sobre los temas vistos en el laboratorio, principalmente han incursionado en el valor del trabajo del promotor de

lectura, la procuración de fondos, la publicidad de sus proyectos, la captación y estudio de públicos, el uso de las herramientas, las estrategias para sus redes sociales y la revisión de materiales de lectura. Por otro lado, se encontró que cinco personas (P1, P2, P4, P5, P16) ya se encuentran implementando lo aprendido en el laboratorio en sus proyectos personales. Dos de las personas entrevistadas dicen que están por comenzar un proyecto en el que integrarán las herramientas aprendidas (P3, P7); una (P8) dice que por el momento no iniciará un proyecto pero que ha seguido investigando sobre las herramientas del laboratorio con especial interés en las redes sociales; y la última reitera su interés por continuar sus estudios de maestría.

3.1.4 Resultados de la evaluación de toma de decisiones

Los resultados de la entrevista y encuesta arrojaron que la comunicación entre las partes de la alianza —*We Read* y la facilitadora del laboratorio— fue clara, puntual y receptiva. Las vías de comunicación establecidas —*WhatsApp* y *Zoom*— fueron óptimas para el desarrollo de las reuniones previas y facilitaron la toma de decisiones en conjunto y el trabajo en equipo.

Los beneficios que se obtuvieron de la colaboración fueron diferentes para ambas partes. Por un lado, la entrevistada mencionó que para *We Read* la colaboración ayudó a ampliar la cartera de especialistas en promoción de la lectura para futuras colaboraciones, además de que fue un impulso para iniciar proyectos que lleguen a nuevos públicos. Por otro lado, para la facilitadora del laboratorio la alianza resultó beneficiosa ya que *We Read* prestó su plataforma virtual de paga y apoyó la difusión del laboratorio por lo que se logró contar con la asistencia de promotores de lectura de diversas ciudades de México.

Ambas partes de la alianza mencionaron que la colaboración había fluido sin inconvenientes. La única recomendación que se le hizo a la facilitadora del laboratorio fue

la sugerencia de realizar el laboratorio con menos sesiones, es decir que en lugar de ser un laboratorio de 10 sesiones que abordara varias áreas de la gestión, promoción, marketing y procuración de fondos, se realizaran laboratorios más cortos de un solo tema.

3.1.5 *Resultados de la evaluación del proceso*

La extensión del laboratorio fue de 10 sesiones, de las cuales 7 fueron impartidas por la autora de este reporte recepcional y 3 fueron dirigidas por especialistas en áreas de branding, marketing digital y Procuración de fondos. Por esta razón, los resultados del primer indicador se obtuvieron de los resúmenes de las sesiones 1, 2, 3, 4, 5, 8 y 10 (ver Apéndice W)

3.1.5.2. Cambio de percepción y expectativas. A mitad del laboratorio se envió una encuesta de seguimiento con la intención de recopilar información que sirviera para hacer una evaluación de proceso y en caso de ser necesario realizar cambios inmediatos en las siguientes sesiones. Se logró recopilar un total de 10 encuestas contestadas de manera anónima con la intención de que los participantes respondieran lo más honestamente posible. En este caso se enumerarán según fueron contestando la encuesta con una E de encuesta y el número correspondiente: E1, E2, E3 (ver Apéndice X).

De las 10 personas que contestaron la encuesta, cuatro esperaban encontrar herramientas de promoción de la lectura que les ayudaran a construir puentes entre las comunidades y la lectura; otras cuatro personas buscaban encontrar estrategias para financiar sus proyectos y volverlos autogestivos; dos más estaban interesadas en saber cómo diseñar un proyecto cultural; una buscaba información sobre la captación de públicos; y otra más quería generar redes sociales y profesionales. Al compartir los resultados, la suma de respuestas es mayor a 10 ya que algunas personas tenían más de una expectativa.

A la mitad del laboratorio siete personas han cambiado sus expectativas. En la mayoría de los casos el cambio de expectativas ocurrió debido a que los participantes se sorprendieron de que fuera un espacio dialógico y de construcción del conocimiento horizontal, mencionaron estar contentos con el enriquecimiento de los debates y la oportunidad de crear redes profesionales. Por otro lado, tres personas dijeron que no habían cambiado sus expectativas, y una de ellas mencionó que no habían cambiado debido a que había encontrado más de lo que esperaba en las sesiones.

Finalmente, se hizo un análisis de las nuevas expectativas que tenían los participantes a partir de la experiencia obtenida en las sesiones pasadas. De los 10 encuestados, cinco dijeron que sumaban a sus expectativas seguir escuchando experiencias de sus compañeros y crear comunidad; dos personas dijeron que quería adquirir herramientas de gestión cultural; dos más esperaban adquirir conocimientos teóricos más enfocados; y una más no comentó su experiencia, pero compartió que estaba satisfecha con el laboratorio.

3.1.5.3. Sugerencias de los participantes. En el momento en que se realizó la encuesta de seguimiento los participantes ya habían cursado 4 sesiones del laboratorio, por lo que tenían la capacidad de realizar sugerencias para mejorar la experiencia desde su perspectiva (ver Apéndice Y). Las sugerencias recibidas fueron: mostrar el objetivo de cada sesión; leer algunos materiales en voz alta durante las sesiones; debatir más a detalle las lecturas realizadas en casa; ofrecer el laboratorio en otros horarios; fomentar la participación de todas las personas del grupo; y profundizar más en los temas relacionados con la promoción de la lectura. Estas sugerencias fueron escuchadas y se generaron estrategias aplicables para las siguientes sesiones como: presentar el objetivo y el orden del día al iniciar cada sesión; realizar lecturas en voz alta durante las sesiones; fomentar la

participación de los integrantes del grupo con reflexiones de experiencia propia y ejercicios grupales; así como la puntualización del uso de herramientas en proyectos de promoción de la lectura.

3.1.6 Resultados de la evaluación de impacto

La última evaluación tuvo como objetivo registrar el impacto de del laboratorio en los participantes para reconocer los aciertos, errores y mejoras para próximas intervenciones. Esta evaluación se realizó de acuerdo con tres indicadores: 1) atributos de valor; 2) expectativas no cumplidas; y 3) áreas de oportunidad. Para llegar a los resultados de cada uno se realizó la transcripción detallada de las entrevistas, se seleccionaron las citas textuales de mayor relevancia y se condensaron en palabras claves que dieron como resultados los atributos y elementos en cada eje.

3.1.6.1. Atributos de valor. Los atributos de valor más mencionados durante las entrevistas fueron los siguientes: 1) conexión; 2) estrategias de promoción lectora; 3) herramientas adquiridas; 4) interdisciplina; 5) motivación; y 6) organización.

Las preguntas formuladas en la entrevista para encontrar los atributos fueron las siguientes: ¿qué fue lo que más te gustó del laboratorio?, ¿qué te llevas de la experiencia?, y ¿qué fue lo más valioso para ti?

En la tabla 37 se muestra la relación entre los atributos encontrados y los participantes que los mencionan.

Tabla 37*Atributos de valor del laboratorio*

| Atributos de valor | Total | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P16 | P20 |
|--------------------|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| Conexión | 6 | x | x | | x | | | x | | x | x |
| Interdisciplina | 6 | | x | x | x | x | | | x | | x |
| Estrategias de PL | 5 | | x | x | x | | | | x | | x |
| Herramientas | 4 | x | x | x | | | | x | | | |
| Motivación | 3 | | | | x | | | | x | x | |
| Organización | 2 | | | | | | x | x | | | |

Nota. Elaboración propia.

La conexión fue uno de los atributos mejor valorados (ver Apéndice Z), siendo seis de los diez entrevistados quienes verbalizaron temas como: el diálogo, la escucha, el compartir de experiencias, la discusión, las redes colaborativas y la diversidad de perspectivas. P1 expresó que el laboratorio fue un espacio en donde podía ser escuchada; P2 compartió que el diálogo fue muy importante porque de esta forma pudieron conocer los proyectos y experiencias de los demás; P4 recalcó la importancia de estar presente en el diálogo, es decir que el laboratorio no era un espacio para solo escuchar sino era indispensable prestar atención plena para poder participar y ser parte de la experiencia, así como la importancia del diálogo intergeneracional; P7 confirmó que la experiencia no solo contemplaba el diálogo, sino que también la discusión; P20 complementa esta afirmación diciendo que la diversidad de perspectivas fue importante para nutrir su propio proyecto; y finalmente, P16 menciona la relevancia que tiene no solo quedarse con las conexiones en el momento sino poder prolongarlas en el tiempo y rescata como uno de los atributos de mayor valor la red de colaboración aterrizada en una agenda de contactos.

El vínculo interdisciplinario fue otro de los atributos mejor valorados (ver Apéndice AA), seis participantes subrayaron como un elemento importante del laboratorio fue la participación de los invitados especiales; las sesiones mencionadas positivamente fueron:

Marketing digital y Branding. El tema de las redes sociales fue uno de los más comentados por los entrevistados: P3 mencionó las reglas de publicación compartidas por el ponente; P8 compartió que después de las conferencias notó la importancia de abrir su Instagram para sus proyectos; P20 compartió que para ella fue muy importante la disposición de los especialistas para dar seguimiento a los proyectos; mientras que P5 hizo una reflexión en donde mencionaba el aprendizaje adquirido en el laboratorio que decía que ningún profesionalista será experto en todo, pero siempre habrá alguien con quien poder colaborar; finalmente P2 y P5 mencionaron que la sesión de Branding y Marketing Digital fueron de las partes más importantes que se lleva del laboratorio.

Uno de cada dos entrevistados mencionó como atributo de valor las estrategias de promoción lectora (ver Apéndice AB), específicamente: la cartografía lectora y la lectura en voz alta. Los participantes P2 y P8 subrayaron la importancia de haber establecido la estrategia de lectura en voz alta durante las sesiones, mencionan que influyó en su comprensión lectora y comodidad. Las otras tres participantes se enfocaron en la selección de bibliografía, P3 y P4 compartieron su sorpresa al descubrir una bibliografía tan amplia en temas de gestión cultural y P20 dijo que encontró valioso conocer información de promoción de la lectura.

Finalmente, de los diez entrevistados, cuatro (P1, P2, P3 y P7) mencionaron las herramientas de gestión cultural como un atributo de valor y hablaron del Modelo CANVAS como una herramienta importante dentro del laboratorio (ver Apéndice AC); tres (P4, P8 y P16) compartieron que el laboratorio fue valioso a nivel emocional dando impulso y quitando temores para poder accionar sus proyectos; y dos (P6 y P7) mencionaron que la organización como uno de los elementos más importantes.

3.1.6.2. Expectativas no cumplidas. Las expectativas no cumplidas más mencionados durante las entrevistas fueron los siguientes: 1) la sesión 9 debido a la falta de compatibilidad con la ponente; 2) Ritmo acelerado y demasiados temas por sesión; 3) Precisar más el tema de la sustentabilidad; 4) Sesiones muy largas para ser virtuales; 5) Falta de experiencias prácticas y casos de éxito; 6) Falta de contexto.

Durante las entrevistas se preguntó a los participantes: ¿qué no te gustó del laboratorio? y ¿qué te faltó? Las respuestas obtenidas (ver Apéndice AD) ayudaron a generar los resultados de este apartado.

En la tabla 38 se muestra la relación entre los atributos encontrados y los participantes que los mencionan.

Tabla 38

Expectativas no cumplidas.

| Expectativas no cumplidas | Total | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P16 | P20 |
|---|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| Sesión 9 | 4 | x | x | | | x | | | x | | |
| Ritmo acelerado y demasiados temas por sesión | 3 | | x | | | | | x | | x | |
| Precisar más en tema de sostenibilidad | 1 | | | x | | | | | | | |
| Sesiones muy largas para ser virtuales | 1 | | | | x | | | | | | |
| Experiencias prácticas | 1 | | | | | | x | | | | |
| Falta de contexto | 1 | | | | | | | | | | x |

Nota. Elaboración propia.

La expectativa no cumplida más recurrente fue al respecto de la sesión 9. Dicha sesión fue impartida por una persona especialista, sin embargo, 4 de los 10 entrevistados comentaron que no había cumplido con sus expectativas sobre el tema que venía a

compartir que era la procuración de fondos. En segundo lugar, 3 de los entrevistados mencionaron que algunas sesiones tenían demasiados temas incluidos y que el ritmo fue muy acelerado, lo que complicaba la comprensión y profundización de los temas y herramientas. Se tocaron otros temas como la falta de precisión del tema de sostenibilidad y la falta de reflexión sobre experiencias prácticas o casos de éxito. Finalmente, una persona compartió que en ocasiones se sintió fuera de contexto porque la mayoría de los participantes hablaban con un lenguaje especializado.

3.1.6.3. Áreas de oportunidad. Las áreas de oportunidad se obtuvieron de convertir las expectativas no cumplidas en estrategias a futuro. A continuación, se muestra la tabla 39 con los resultados.

Tabla 39

Áreas de oportunidad.

| Expectativas no cumplidas | Áreas de oportunidad |
|---|--|
| Sesión 9 | Conocer el trabajo profesional de los colaboradores antes de hacer una alianza. |
| Ritmo acelerado y demasiados temas por sesión | Hacer espacios más especializados para profundizar en cada tema. |
| Precisar más en tema de sostenibilidad | Iniciar las sesiones con los temas del título |
| Sesiones muy largas para ser virtuales | Hacer sesiones más cortas. |
| Experiencias prácticas | Después de una sesión teórica profundizar en una sesión práctica o con casos de éxito. |
| Falta de contexto | Realizar un seguimiento de los términos utilizados y preguntar a los participantes constantemente si tienen dudas al respecto. |

Nota. Elaboración propia.

De las áreas de oportunidad se rescata la importancia de conocer la trayectoria, el perfil y las estrategias de comunicación de los colaboradores con la intención de verificar que sean afines a los objetivos del proyecto. Por otro lado, se rescató que es importante dar tiempo suficiente para que los participantes asimilen y pongan en práctica los contenidos, aun cuando esto signifique prolongar la duración de la intervención o acortar los temas a

tratar. Además, se comprendió la importancia del orden del temario, con la intención de que los temas iniciales puedan ser ejes transversales del resto de las sesiones. Finalmente, se establece la importancia de establecer un punto de partida grupal y generar un ambiente de confianza para que los participantes puedan externar sus dudas.

3.2 Discusión

La teoría dice que las personas que realizan actividades de promoción de la lectura deben ser lectores (Garrido, 2012; Gómez Yebra, 2016; Yepes, 2013). Sin embargo, en la práctica se puede observar que los promotores, animadores y mediadores de lectura encuentran obstáculos para desarrollarse bajo las características esperadas para ser un buen lector (Garrido, 2004, 2012) o un lector ideal (Manguel, 2011) como lo marcan algunas teorías. La falta de tiempo (INEGI, 2022) suele ser uno de los principales motivos por los que tanto lectores como promotores de lectura dicen no leer.

En la evaluación de contexto se llegó a la conclusión acerca de que los promotores de lectura con más experiencia en el campo laboral eran quienes tenían hábitos de lectura más estructurados. Todas las personas que contestaron tener más de 3 años ejerciendo la promoción de la lectura afirmaron leer diariamente. Sin embargo, mediante la evaluación de contexto se observó que había participantes que no tenían hábitos de lectura formados lo que ocasionaba que su frecuencia de lectura fuera menor.

A lo largo del laboratorio se observó que algunos participantes no realizaban las lecturas que se encargaban para leer en casa, sin embargo, si contaban con el interés de participar en las discusiones y en las sesiones. Este descubrimiento permitió retomar la clasificación de lectores establecida por Ramírez Leyva (2014) y aplicar la diferenciación entre el lector extensivo, el lector literario y el lector intensivo en el grupo. Esto quiere decir que la relación entre años de experiencia y hábitos de lectura confirmó que entre más

años de experiencia los promotores tenían mayor formación como lectores extensivos o literarios, pero no asegura hábitos de lectura relacionados con sus actividades laborales (Ramírez Leyva como se citó en Palacios, 2014).

Tomando en consideración los resultados de la encuesta de seguimiento y las variantes de frecuencia de lectura, años de experiencia y tipos de lecturas, se estableció la estrategia de lectura en voz alta dentro del horario de las sesiones, que permitió que los participantes asimilaran los conocimientos mediante el aprendizaje colaborativo (Roselli, 2016), realizando comentarios, reflexiones, experiencias o dudas sobre la lectura, con sus pares.

Los promotores, animadores y mediadores de lectura se forman en diversos espacios, disciplinas y contextos, algunos de ellos tienen una formación profesional académica en promoción de la lectura y otros tienen una formación empírica. La diversidad de contextos, opiniones, experiencias, y estudios de los participantes permitió que se iniciara el proceso de aprendizaje dialógico (Álvarez Álvarez et al., 2013) que Wells llamó la espiral de conocer (como se citó en García Yeste et al., 2022), en donde la persona comienza el proceso con los conocimientos propios y mediante el diálogo y la exposición a otras ideas va desarrollando nuevas reflexiones que desembocan en la creación de nuevas hipótesis y paradigmas. Es decir que, debido a que algunos participantes contaban con experiencia empírica y otros con experiencia teórica, el aprendizaje dialógico fue un enfoque que generó conocimientos y aprendizajes en los participantes a través del diálogo, la reflexión, el debate e incluso la confrontación de ideas. Esta afirmación se sustenta con los resultados obtenidos de las entrevistas finales en donde los participantes mencionaron la conexión y la interdisciplina como las dos propuestas de valor más importantes que les proporcionó el laboratorio.

Dentro de los diálogos establecidos en las sesiones, se presentó la diversidad de nombres que los participantes usan para autodefinirse. Desde lectores, promotores y mediadores, hasta quienes prefieren no ser llamados de ninguna manera, ser considerados un puente o una persona que explora la literatura. Esta información permitió problematizar la identidad colectiva divergente de los promotores de lectura, lo que sugiere ser una problemática más a ser considerada en futuras investigaciones. La idea de preguntar sobre la identidad y autorreconocimiento de los promotores de lectura surge del artículo de Mariscal Orozco (2006) que se presenta en la revisión de casos similares, en donde el autor presenta la clasificación de tres áreas principales de desarrollo del gestor cultural: social, administrativa y artística. Este documento permitió generar la reflexión sobre la diversidad de áreas de trabajo que pueden existir en una misma profesión y sondear si también pueden ser aplicadas a los promotores de lectura.

Este sondeo se complementó con la discusión grupal sobre la labor del promotor de lectura lo que resultó en una clasificación de 6 tipos de actividades: 1) lectura y curaduría; 2) difusión; 3) organización de eventos; 4) estrategias comerciales; 5) colaboraciones y alianzas; y 6) crítica y reflexión, categorías que a su vez pueden ser relacionadas con las áreas sociales, administrativas y artísticas de la gestión cultural (Mariscal, 2006). Por ejemplo, la curaduría podría incluirse dentro del área artística partiendo de la estética de la literatura; mientras que la organización de eventos y las estrategias comerciales se incluirían en el área administrativa; y los espacios de crítica y reflexión podrían existir dentro del área social.

Conocer las similitudes y diferencias entre las labores de un promotor de lectura, un animador y un mediador —mencionadas en el marco conceptual— permitió dimensionar las áreas de trabajo, los objetivos, las audiencias y las actividades que desempeñan cada

uno, así como los recursos y herramientas que necesitan para lograr sostener sus actividades a lo largo del tiempo. Esta información teórica se vio complementada del ejercicio grupal llamado herramientas del promotor de lectura en donde los participantes nombraron todas las actividades, tareas y herramientas que los promotores de lectura necesitan para desarrollar sus acciones. Como se especifica en los resultados del tercer objetivo las categorías de herramientas principales que se encontraron de manera grupal fueron que el promotor de lectura debe: 1) ser lector; 2) reconocer el contexto e identidad de la comunidad con la que se va a trabajar; 3) desarrollar técnicas y estrategias de animación de la lectura; y 4) diseñar objetivos claros. De estos cuatro puntos, se identificó que el uno y tres, están vinculados con las herramientas específicas de los profesionales de la promoción de la lectura; mientras que el dos y el cuatro son acciones que están directamente relacionadas con la gestión cultural, conocidas como herramientas metodológicas de planeación de proyectos culturales (Mariscal, 2019). Es decir que, al establecer las características que tiene la promoción de la lectura se encuentran vínculos estrechos con la gestión cultural en áreas teóricas, metodológicas, operativas o de intervención (Mariscal, 2019).

Es importante subrayar que la herramienta primordial del promotor de la lectura es la lectura en sí misma. Solo a partir de crear un hábito de lectura, el promotor de lectura contará con la habilidad de seleccionar, recomendar, promover, difundir los libros adecuados para motivar a la diversidad de personas o comunidades con las que va a trabajar. La lectura constante y por placer (Garrido, 2004), le permitirá reconocer y vincular los materiales de lectura con las estrategias de promoción adecuadas como: ¿qué lecturas se favorecen al ser leídas en voz alta? ¿Cuáles vale funcionan para generar debate y reflexión? o ¿qué temáticas son afines a diferentes grupos etarios? Es decir que el

promotor de lectura debe ejercitarse en su capacidad lectora y ampliar su campo de visión a diferentes géneros, dispositivos y ambientes, y solo así logrará diseñar objetivos claros y metas alcanzables en sus proyectos.

Algunas herramientas metodológicas del gestor cultural (Mariscal, 2019) que fueron vinculadas con la promoción de la lectura, desde la planeación del laboratorio y creación del temario, fueron las herramientas operativas —administración y financiamiento— y las de intervención —promoción y difusión—, específicamente pensadas en el acercamiento a disciplinas como el marketing y la administración financiera. Esta selección fue realizada considerando que, de acuerdo con los resultados de la evaluación diagnóstica y la evaluación de contexto, el 81.8 % de los promotores de lectura realizan sus proyectos con recursos propios. Lo que demuestra que hay profesionales con mucha vocación y pocas estrategias de financiamiento, por lo que resulta natural que existan un sentimiento de insatisfacción con la relación de costo y beneficio de la profesión.

La formación en promoción de la lectura se logra mediante diferentes caminos, algunas personas prefieren adquirir herramientas mediante la práctica y otros mediante la investigación académica. En ambos casos, los promotores de lectura procuran estar en busca de nuevas estrategias y herramientas para formarse en educación formal o no formal. Por ejemplo, los resultados de la evaluación de contexto arrojaron que los participantes del laboratorio desean capacitarse en áreas relacionadas con redes sociales, marketing, difusión, financiamiento y procuración de fondos, estudios de públicos, redacción de proyectos culturales, promoción de la lectura, y administración.

Los estudios de casos de la EPL de la UV y la Universidad Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca” fueron muy importantes para reconocer el trabajo que se ha realizado a nivel académico por fortalecer y acunar la profesionalización de los

promotores de lectura, debido a que el espacio académico de investigación sobre temas relacionados a promoción de la lectura permite que las personas interesadas en dedicarse a estas acciones se formen bajo el conocimiento de teorías, autores y metodologías que los anteceden, lo que fomenta estructuras sólidas de aprendizaje y facilita el camino de formación profesional. Como se mencionó en el apartado de revisión de casos similares ambas instituciones son conscientes de que la lectura es un eje que convive con otras disciplinas, lo que ayudó a inspirar la selección de los 9 materiales especializados de la cartografía lectora que incluían temas de promoción de la lectura, marketing, procuración de fondos y gestión cultural. Sin embargo, hay que resaltar que aún queda un amplio camino que recorrer para la inclusión de estas disciplinas —administración, marketing, procuración de fondos y emprendimiento cultural— como parte de la curricular de sus programas en promoción de la lectura.

Los materiales de lectura seleccionados permitieron generar discusiones sobre la revaloración del trabajo del promotor de la lectura; las condiciones laborales y retos de trabajo; la formación y desarrollo profesional; el financiamiento y procuración de fondos de los proyectos; el emprendimiento y la ética profesional; y la colaboración y redes sociales.

Dentro del aprendizaje dialógico existe el principio del diálogo igualitario que hace referencia a que todos los participantes de un grupo aportan valor al aprendizaje del colectivo mediante su experiencia sin importar su origen, género, profesión, edad o particularmente en el caso del laboratorio, sin importar el número de años de experiencia o si su experiencia era meramente empírica o profesionalizante (Céspedes Aguirre, 2016; Duque et al., 2009). Durante las sesiones fue interesante detectar que los cuatro participantes que más discutieron y compartieron sus ideas fueron P1, P6, P4 y P3 —en orden de mayor participación a menor participación—. Según la información recolectada

mediante las evaluaciones de contexto, así como la observación y escucha de las sesiones se reconoció que P1 y P3 no contaban con experiencia profesionalizante, es decir que nunca habían tomado alguna formación académica sobre promoción de la lectura; mientras que P6 y P4 si se habían formado en la Especialización de Promoción de la Lectura antes de participar en el laboratorio. Esto es importante ya que demuestra que se logró generar un ambiente horizontal que permitió generar el dialogo igualitario entre los participantes siendo P1 la persona que más participó y compartió sobre su experiencia aún sin tener una formación académica.

Por otro lado, es vital vincular el diálogo igualitario con la dimensión instrumental del aprendizaje dialógico (Duque et al., 2009) que establece el equilibrio que debe existir entre la inteligencia cultural y la académica. En este sentido, se retoma los ejemplos de la PUFL de la UV y la extensión académica de la Universidad Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca” que trabajan por la profesionalización académica de los estudiantes universitarios. Por esta razón, durante todo el laboratorio, la facilitadora siempre dio un lugar a la experiencia en campo y a la experiencia académica; y motivó a los participantes a continuar sus estudios y formación profesional desde la lectura de libros especializados, talleres, o grupos de estudio, hasta diplomados o posgrados especializados.

En pocas palabras, idealmente, los promotores de lectura deben tener un vínculo estrecho con la comunidad y con las instituciones académicas que los rodean, y así generar un trabajo colaborativo beneficioso para todas las partes. Es fundamental que los promotores de lectura sepan que su trabajo es reconocido por la academia y es su deber involucrarse en la escritura de memorias, experiencias y trabajos de investigación para reforzar y sostener ese reconocimiento. Las universidades están apostando por vincular la promoción de la lectura con los estudios universitarios de otras carreras mediante la

extensión académica, por lo que, los promotores de lectura deben aprovechar este esfuerzo y sumarse a la causa mediante la lectura y escritura de textos académicos especializados.

En ese sentido, las sesiones del laboratorio fueron planeadas a nivel teórico y metodológico. Uno de los estudios de caso que fue fundamental en la etapa de planeación fue la capacitación Amoxtli del programa Letras para Volar de la Universidad de Guadalajara del que se retomó el modelo metodológico de las 5 E de Rodger W. Bybee: Enganchar, Explorar, Explicar, Elaborar y Evaluar (Rosas Chávez, 2017). Gracias a esta metodología se realizó la planeación de las dinámicas de enganche como el ejercicio que se desarrolló con el material de lectura *No soy un gánster soy un promotor de lectura* (Yepes, 2005); dinámicas de exploración, como el aterrizaje de acciones que realizan los promotores de lectura; otras actividades de explicación especializada con la participación de los invitados especiales; y algunas actividades con el objetivo de elaborar, por ejemplo los ejercicios que ayudaron a fomentar la discusión, detonar preguntas, aprender nuevas herramientas y generar conclusiones colaborativas y las herramientas no planeadas que salieron a partir del aprendizaje grupal; y finalmente la evaluación.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Conclusiones

En el laboratorio *Proyectos S.O.S.tenibles: Emprendimiento en Promoción de la Lectura*, se promovió la revisión de materiales orientados a incidir en la profesionalización del promotor de lectura. Se rescató que tanto a nivel teórico como durante las sesiones del laboratorio se realizaron ejercicios de reflexión y debate sobre la identidad de las personas que trabajan diseñando y desarrollando actividades de promoción de la lectura. Uno de los temas más controversiales fue ahondar en la autopercepción y autonombamiento de los profesionales en su campo de acción. Conceptualmente se observó que existen por lo menos tres términos formales para referirse a personas que practican actividades relacionadas a la difusión, promoción, diseño e implementación de actividades de promoción de la lectura: mediadores, animadores y promotores de lectura. Cada termino señala características distintivas entre sí, sin embargo, se descubrió a que a nivel práctico los participantes del laboratorio no conocían estas diferencias e incluso se mostraron alejados de auto percibirse dentro de alguna de las tres categorías, debido a: 1) no conocer los términos; 2) no sentir comodidad con ninguno de los términos; 3) prefieren autodenominarse de manera independiente; 4) sienten falta de experiencia para nombrarse; 5) están en proceso de formación. Esta información, permitió reflexionar sobre la distancia significativa que existe entre la teoría y la práctica en el campo de la promoción de la lectura y visibiliza la necesidad de promover más espacios de vinculación entre la teoría y la práctica.

Se resalta que la cartografía lectora diseñada para el laboratorio contó con nueve textos especializados en temas relacionados con la gestión, el marketing y emprendimiento

cultural; y otros diez materiales de literatura que se seleccionaron para realizar estrategias de promoción de la lectura.

Durante las sesiones los integrantes del laboratorio participaron activamente en las dinámicas propuestas como las lecturas conjuntas, reflexiones colectivas, ejercicios prácticos y debates. La revisión de resultados del primer objetivo confirmó que los asistentes a las sesiones se mantuvieron activos en las dinámicas de lectura en voz alta y debate posterior a la lectura. Asimismo, arrojó que hay personas que prefieren participar en las sesiones de lectura y hay quienes prefieren participar en la discusión. Estos resultados hacen la invitación a plantear actividades pensando en la diversidad de personalidades de los participantes, y a siempre contar con indicadores que midan los resultados desde diferentes variables.

A lo largo del laboratorio también se reflexionó sobre el diseño y uso de herramientas de marketing, branding y procuración de fondos. El objetivo particular dos resolvió que los participantes confirmaron la importancia del uso de herramientas para obtener mejores resultados en sus proyectos. A lo largo de las sesiones del laboratorio se compartieron ocho herramientas a partir de la reflexión de lecturas, aplicación de ejercicios y profundización del tema de acuerdo con el temario: 1) la caja de herramientas del promotor de lectura; 2) el análisis PESTEL; 3) preguntas claves para diseñar un proyecto sostenible; 4) organigrama y cronograma; 5) el modelo CANVAS; 6) diseño de presupuesto; 7) detección de fuentes de financiamiento; y 8) la gestión de relación con clientes. Y se incluyeron seis herramientas más gracias al diálogo y reflexión colaborativa del grupo: 1) benchmarking; 2) diseño de directorio; 3) grupos focales; 4) propuesta de valor; 5) escribir las ideas en una libreta; 6) estudio de mercado cualitativo. Es decir que, en

total, del laboratorio, los participantes obtuvieron 14 herramientas para aplicar a sus proyectos personales.

De los diez entrevistados al final del laboratorio dos dijeron que conocían la importancia del balance entre el costo y el beneficio de los proyectos desde antes de participar en las sesiones, sin embargo, ocho entrevistados confirmaron que cambiaron su manera de pensar sobre el papel del promotor de lectura y el cobro por su trabajo.

Este cambio no se dio de la misma forma para todas las personas que participaron en el laboratorio. Gracias a las entrevistas finales se detectaron cuatro tipologías de pensamiento que adquirieron los participantes: 1) los cautelosos, aquellos participantes que aún no estaban seguros sobre el cobro del servicio de promoción de lectura por sí solo, pero reconocían la importancia de obtener recursos para que el proyecto se mantuviera; 2) los valoradores del trabajo profesional, quienes lograron valorar el tiempo y esfuerzo dedicado a los servicios de promoción de la lectura, por lo que afirmaron reconocer la importancia de cobrar sus servicios por el tiempo y conocimiento invertido; 3) los selectivos, es decir quienes consideran que el cobro depende de a quien se le ofrezca el servicio y cobrarán o realizarán acciones voluntarias de acuerdo a si es una actividad pública o privada; 4) los curiosos, que hace referencia a quienes desean profundizar en las herramientas de creación de presupuestos y organización de proyectos.

Gracias a los resultados arrojados por los indicadores del objetivo 3, se confirmó que hubo un aprendizaje dialógico sobre herramientas de administración, marketing y procuración de fondos, por lo que se afirmó que el laboratorio sirvió para impulsar a los promotores de lectura a diseñar y mantener sus proyectos a mediano y largo plazo. Los participantes afirmaron haber obtenido del laboratorio herramientas para el diseño y gestión de proyectos de promoción de la lectura, bibliografía especializada en marketing, branding

y procuración de fondos, dinámicas de animación de la lectura, una red de colaboración de promotores de lectura, el impulso motivacional para impulsar sus propios proyectos, y sobre todo valoraron el intercambio dialógico entre sus compañeros y con los especialistas.

Se reconoce que el interés de los participantes estuvo dirigido hacia las estrategias y herramientas del Marketing Digital, esto se observó con la asistencia y participación de sesiones y en las entrevistas finales, ya que algunos participantes comentan que las herramientas que han implementado son sobre todo en Redes Sociales. Para reforzar este objetivo se retomaron las entrevistas finales, especialmente los atributos de valor más reconocidos que fueron: la conexión y la interdisciplina. Esto quiere decir que para los participantes la conexión grupal y el diálogo con los especialistas fue sumamente provechosa. Por lo tanto, se considera que si se promovió la colaboración entre promotores de lectura y especialistas de otras disciplinas. Y que el círculo dialógico fue una buena estrategia para lograr alcanzar el objetivo.

Finalmente, se afirma que se logró promover el emprendimiento cultural en los promotores de lectura. Se recomienda en el futuro hacer más énfasis en que significa ser un emprendedor, debido a que aún quedan muchos estigmas al respecto en el área. El proyecto logró compartir las herramientas y métodos del emprendedor y los participantes sugirieron ahondar más en el término en el futuro. Se observa que las palabras más usadas durante el laboratorio fueron proyecto, público, cultura y lectura, lo que sugiere que hizo falta hablar más del emprendimiento como concepto. Los participantes dijeron que el marketing cultural, las charlas con especialistas, el vínculo entre gestión cultural y promoción de la lectura, el reconocimiento del trabajo del promotor de lectura, las herramientas de organización, la red colaborativa de promotores y la bibliografía como los elementos más importantes y valiosos de la experiencia.

4.2 Limitaciones

Al investigar las características del trabajo de los promotores de lectura se encontró la necesidad de impulsar el aprendizaje de herramientas específicas de áreas especializadas como la administración, gestión, difusión, marketing, procuración de fondos, emprendimiento, pedagogía, tecnología educativa, bibliotecología, desarrollo comunitario, responsabilidad social, entre otras. Sin embargo, en un inicio se delimitó el vínculo entre los promotores y los especialistas a dos áreas específicas: el marketing cultural y la procuración de fondos, y con esto impulsar el emprendimiento cultural. Es decir que se descartó el vínculo especializado con profesionales en administración, difusión, pedagogía, tecnología educativa, bibliotecología, desarrollo comunitario o responsabilidad social para otras intervenciones.

Otro punto para reconocer es que el proyecto no pretendía formar promotores de lectura, sino impulsar a las personas que ya realizaban acciones de promoción, animación o mediación de lectura mediante herramientas de marketing y procuración de fondos. Es decir que, se aplicaron herramientas de promoción lectora como ejercicios para el grupo, pero no se enseñaron o se analizaron en las sesiones, eso ya dependió de cada participante.

Por otro lado, también existieron limitantes al momento de seleccionar a los especialistas invitados. Las principales limitantes fueron el tiempo y el recurso económico para llevar a cabo la actividad. Se contactó a varias personas con el perfil adecuado, sin embargo, se seleccionó a aquellas que cumplían con el perfil, el presupuesto destinado para la actividad y la calendarización del proyecto. Esto ocasionó que no se realizaran sesiones piloto o de muestra para conocer el trabajo a fondo de los profesionales, acción que se recomienda realizar en próximos laboratorios para confirmar que el perfil de los invitados se ajuste a las necesidades de los participantes.

La virtualidad del laboratorio fue una herramienta que permitió dialogar con personas de otros estados. Sin embargo, esta modalidad dificultó la atención de los participantes a la hora de las sesiones, lo cual se vio reflejado en que algunos participantes tenían la cámara apagada, se iban transportando de un lugar a otro o realizaban otras tareas en sus casas. Algunos participantes consideraron las primeras sesiones muy largas y reconocieron que el problema no era el tiempo invertido en la sesión, sino la dificultad de mantener la atención en pantalla durante tanto tiempo.

Gracias a las entrevistas finales, se encontró que una de las razones más recurrente de abandono del laboratorio fue el horario que se estableció los lunes a las 19:00 h. En el futuro se debe considerar que los interesados suelen ser estudiantes de licenciatura o posgrado y en ese sentido proponer opciones de horarios más flexibles.

4.3 Recomendaciones

Gracias a la evaluación de del laboratorio se reconocen que existieron áreas de oportunidad que pueden ser mejoradas para otras ediciones o futuros proyectos. En primer lugar, en caso de realizar una intervención virtual es importante considerar la opción de que los participantes puedan dar seguimiento a las sesiones de manera sincrónica y asincrónica. Es decir, que esta variable es opcional, lo importante es que al inicio del proyecto se especifique si esta es una opción para los participantes y en caso de serlo facilitar su acceso, así como diseñar una evaluación adecuada para los resultados.

En segundo lugar, es importante que antes de hacer una invitación a una persona externa se realice un seguimiento de su trabajo profesional y de ser posible se acuerde una sesión piloto para asegurar la calidad y compromiso del invitado.

En tercer lugar, se recomienda que en caso de realizar una investigación-acción similar, se realice una evaluación de las herramientas con las que cuentan y hacer la

comparación de como comparten sus conocimientos con los demás y evidenciar cuantas herramientas adquieren en el proceso. Otra recomendación que se hace a futuro tiene que ver con el tiempo dedicado a la teoría en comparación con los ejercicios. En próximas ediciones se sugiere que haya más sesiones en donde los participantes puedan aterrizar lo aprendido.

Por otro lado, al momento de establecer la convocatoria se recomienda especificar el perfil de ingreso detallado, así como la expectativa de que cada participante tenga en mente la idea de ejecutar un proyecto o ya tenga uno en marcha. Esto con la finalidad de que todos los participantes puedan avanzar de manera más homogénea en las sesiones. Finalmente, se recomienda que en caso de realizar otra edición se retome a partir del marketing digital ya que fue el área que más intereso a los integrantes del grupo.

REFERENCIAS

- Alvarado, E. (2007). *La importancia del lenguaje en el fomento a la lectura*. El centauro.
- Álvarez Álvarez, C., González Cotado, L., y Larrinaga Iturriga, A. (2013). Aprendizaje dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión. *Revista pedagógica*, 26, 209-224.
- Álvarez Zapata, D., Ocampo Molina, N. Y., Giraldo Giraldo, Y. N., Guerra Sierra, L. M., Melgar Estrada, L., y Gómez Vargas, M. (2008). La promoción de la lectura en las bibliotecas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 31(1), 161-205.
- Amezcu, M. (2015). La entrevista en profundidad en 10 pasos. *Index de Enfermería*, 24(4), 216. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000300019>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bernárdez López, J. (2003). La profesión de la gestión cultural: definiciones y retos. http://www.gestioncultural.org/ficheros/BGC_AsocGC_JBernardez.pdf
- Blandón-Ramírez F. y Colombo L. (2024). Nuevos estudios de literacidad: reflexiones sobre desarrollos conceptuales para ampliar perspectivas decoloniales de investigación con comunidades. *Folios*, (60), 3-18. <https://doi.org/10.17227/folios.60-18826>
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.
- Cassany, D. (2018). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. (2023). *Curso de herramientas básicas para la promoción de la lectura*. <https://cerlalc.org/wp->

content/uploads/2021/02/AULA-virtual-CERLALC_CursoHERRAMIENTAS-PROMOCION-LECTURA-1.pdf

Cerrillo, P. C., Larragaña, E., Yubero S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Céspedes Aguirre, M. (2016). Principios del Aprendizaje Dialógico. *Comunidades de Aprendizaje*.

<https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/503/6f80fe363f4386d4cc94b19eb8a2565c.pdf>

Chapela, L. M. (2012). *La lectura: fuente de relaciones interculturales*. Conaculta.

<https://salasdelectura.fondodeculturaeconomica.com/documentos/indice/RecursosdeIMediador/7-fuente-relaciones.pdf>

Colmenares E., A. M., y Piñero M., M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14(27),96-114.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>

Colombres, A. (2009). *Nuevo manual del promotor cultural Vol. 2*. Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2003). *Talleres de lectura “...para no olvidar”*. CONACULTA.

Córdoba-Cely, C. y Alatríste Martínez, Y. (2023). El taller y el laboratorio como estrategia de autonomía creativa. *Investigación y conceptualización del diseño*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Domingo Argüelles, J. (2008). *Antimanual para lectores y promotores del libro y la lectura*. Océano.

- Duque, E., De Mello, R. R., y Gabassa, V. (2009). Aprendizaje dialógico. Base teórica de las comunidades de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, (187), 37-41.
<https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/10527/Aprendizaje-dialogico.pdf?sequence=1>
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI editores. (Trabajo original publicado en 1981).
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2018). *MEC y UNICEF presentan proyecto para fomentar la lectura*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/paraguay/comunicados-prensa/mec-y-unicef-presentan-proyecto-para-fomentar-la-lectura#:~:text=La%20lectura%20es%20important%C3%ADsima%20para,UNICEF%20en%20Paraguay%2C%20Regina%20Castillo>
- Galián, C., Licata, M., Stern-Plaza, M. (2022). *La protección social en el sector de la cultura y la creación*. Organización Internacional del Trabajo.
<https://webapps.ilo.org/static/spanish/intserv/working-papers/wp028/index.html#ID0ELC>
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Ediciones Sur
- Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y escritura*. CONACULTA.
- Gobierno de México. (2021). *La importancia de la lectura en las niñas, niños y adolescentes*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/la-importancia-de-la-lectura-en-las-ninas-ninos-y->

adolescentes?idiom=es#:~:text=Beneficios%20de%20la%20lectura%3A,Alimenta%20la%20imaginaci%C3%B3n

Gómez Ramírez, C. (2007). Marketing cultural. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (60), 123-146. <https://www.redalyc.org/pdf/206/20606007.pdf>

Gómez Yebra, A. A. (2016). *Animación a la lectura y literatura juvenil*. Renacimiento.

González Ramírez, C., Gladic Miralles, J. y Contador Pergelier, N. (2022).

Conceptualizaciones sobre mediación, animación y promoción de la lectura:

acercamiento a sus procesos y actividades. *Tejuelo*, 36, 41-68.

<https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.41>

Grisales Ríos, T. (2017). El gestor y la gestión cultural como puente entre el

emprendimiento cultural y las herramientas empresariales. *2do Congreso*

Latinoamericano de Gestión Cultural. Pensamiento y acción cultural para la paz y la participación ciudadana.

<https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/594/CLGC208.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Heath, S. B. (1983). Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms. *Cambridge: Cambridge University Press*.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511841057>

Hernández Acosta, J. J. (2013). La educación empresarial para el emprendedor cultural.

Fórum Empresarial, 18(2 Invierno), 73–97. <https://doi.org/10.33801/fe.v18i2.3772>

Hernández Barba, A. (2005). Promoción y gestión cultural: intención y acción. *Patrimonio cultural y turismo. Gestión cultural: planta viva en crecimiento*. CONACULTA.

https://www.cultura.gob.mx/turismocultural/publi/Cuadernos_19_num/cuaderno13.pdf

- Hernández Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2024). *Características de las Sociedades Mercantiles 2023*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/CSCM/CSCM2023.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2024). *Módulo sobre lectura 2024* [comunicado de prensa]. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/molec/molec2024.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2023). *Módulo sobre lectura 2023* [comunicado de prensa]. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/molec/molec2023.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2022). *Módulo sobre lectura MOLEC*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb22.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2020). *Analfabetismo*. INEGI. <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>
- Jaramillo-Vázquez, A. (2022). Precariedad laboral en el sector cultural: consecuencias en las vidas personales de las y los jóvenes artistas de la Ciudad de México. *Sociológica*, 37(105), e0008.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-

[01732022000100008&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732022000100008&lng=es&tlng=es)

Jarvio Fernández, Antonia Olivia. (2021). La promoción de la lectura en la vinculación universitaria. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), e039. Epub 14 de febrero de 2022.

<https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1058>

Juárez, B. (2019). Precariedad laboral alcanza a los artistas de México. *El Economista*.

<https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/Precariedad-laboral-alcanza-a-losartistas-en-Mexico-20190929-0063.html>

Kalman, J., (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17). <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001704.pdf>

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*.

Editorial Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-ycambiar-la-practica-educativa.pdf>

Manguel, A. (2011). *Lecturas sobre la lectura*. Océano.

Mantilla Sánchez, L. (2013). *Animando a leer. Técnicas para animar la lectura*. Nueva Editorial Iztaccíhuatl, S.A. de C.V

Mariscal Orozco, J. L. y Ortega Sánchez, K. M. (2021). *Estrategias para el estudio de la gestión cultural en el nivel universitario*. Ariadna Ediciones.

Mariscal Orozco, J. L. (2019). La caja de herramientas del gestor cultural. En C. Yáñez Canal, J. L. Mariscal Orozco y Ú. Rucker (Eds.), *Métodos y herramientas en Gestión Cultural* (pp. 29-45). Universidad Nacional de Colombia.

- Mariscal Orozco, J. L. (2006). Formación y capacitación de los gestores culturales. *Apertura*, 6(4), 56-73.
- Martinell, A. Los agentes culturales ante los nuevos retos de la gestión cultural. *Revista Iberoamericana de educación*, (20), 201-215. <https://doi.org/10.35362/rie2001048>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciênc. saúde coletiva* 17(3). <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Monje Álvarez, C. A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. *Programa de comunicación social y periodismo*. Universidad Surcolombiana.
- Morales Fredes, F. (2019). Precariedad laboral obstaculiza el balance vida-trabajo en México. *El Economista*.
<https://www.eleconomista.com.mx/capitalhumano/Precariedad-laboral-obstaculiza-el-balance-vida-trabajo-en-Mexico-20230604-0075.html>
- Mota de Cabrera, C. y Villalobos, J. (2007). El aspecto sociocultural del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana. *Educere* 11(38).
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000300005
- Narro Robles, J. y Moctezuma Navarro, D. (2012). Analfabetismo en México: una deuda social. *Realidad, datos y espacio*, 3(3), 5-17.
https://rde.inegi.org.mx/RDE_07/Doctos/RDE_07_Art1.pdf
- Ojeda-Ramírez, M. M. y Jarvio-Fernández, A. O. Profesionalización de promotores de lectura con el aprendizaje basado en proyectos mediado por TIC. *Revista de Educación a Distancia*. (54). https://www.um.es/ead/red/54/ojeda_jarvio.pdf

Oliva Abarca, J. E. (2018). Factores, condiciones y contexto del emprendimiento cultural.

Nova scientia, 10(20), 442-464. <https://doi.org/10.21640/ns.v10i20.1081>

Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Titivillus.

Ontiveros, S. (2020). *ABC para la creación de proyectos culturales*. Secretaría de Cultura.

<https://vidaacademicaenlinea.cenart.gob.mx/abc-la-creacion-proyectos-culturales/>

Organización de las Naciones Unidas. (7 de septiembre de 2023). *Acerca de desarrollo*

sostenible. [https://www.cepal.org/es/temas/desarrollo-sostenible/acerca-](https://www.cepal.org/es/temas/desarrollo-sostenible/acerca-desarrollosostenible)

[desarrollosostenible](https://www.cepal.org/es/temas/desarrollo-sostenible/acerca-desarrollosostenible)

Organización Internacional del Trabajo. (2023). *El futuro del trabajo en el sector de las*

artes y el entretenimiento. Departamento de Políticas Sectoriales, Ginebra. 51

https://www.ilo.org/wcmstp5/groups/public/---ed_dialogue/---

[sector/documents/publication/wcms_865325.pdf](https://www.ilo.org/wcmstp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_865325.pdf)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (s.f.). *El programa*

PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. OCDE.

<https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2019). *Horas*

trabajadas. OCDE. <https://www.oecd.org/espanol/estadisticas/horas-trabajadas.htm>

Ortiz Granja, D., (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*,

Colección de Filosofía de la Educación, (19), 93-110.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>

Palacios, B. (2014). *Introducción a la lectura y su promoción en la biblioteca pública*.

CONACULTA.[https://dgb.cultura.gob.mx/Documentos/PublicacionesDGB/CapacitacionBibliotecaria/SerieFomentoLectura/IntroduccionLectura/IntroduccionLectura.](https://dgb.cultura.gob.mx/Documentos/PublicacionesDGB/CapacitacionBibliotecaria/SerieFomentoLectura/IntroduccionLectura/IntroduccionLectura.pdf)

[pdf](https://dgb.cultura.gob.mx/Documentos/PublicacionesDGB/CapacitacionBibliotecaria/SerieFomentoLectura/IntroduccionLectura/IntroduccionLectura.pdf)

- Pardo Rodríguez, L. E. (2017). El bibliotecario y la lectura: Formación de bibliotecarios como lectores. En E. M. Ramírez Leyva (Ed.), *La formación de lectores en el campo de la bibliotecología* (pp. 31-37).
- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Anagrama.
- Pernas Lázaro, E. (2008). Animación a la lectura y promoción lectora. *Bibliotecas Municipais de A Coruña*. <https://core.ac.uk/download/pdf/61911757.pdf>
- Ramírez Leyva, E. M. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación Bibliotecológica*, 23(47), 161-188.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000100007&lng=es&tlng=es.
- Ramírez Leyva, E. M. (2017). Los saberes para la formación de lectores en el campo de la Bibliotecología. En E. M. Ramírez Leyva (Ed.), *La formación de lectores en el campo de la bibliotecología* (pp. 39-57).
- Ramírez Leyva, E. M., y Pimentel Ávila, B. A. (2021). Lectura en México: Un histórico y breve viaje por los caminos de los lectores, el libro y las bibliotecas. *Revista panamericana de comunicación*, 3(2), 11-21. Epub 17 de enero de 2022. <https://doi.org/10.21555/rpc.vi2.2432>
- Reta Villanueva, E. I. (2024). *Proyectos S.O.S.tenibles: Emprendimiento y Promoción de la lectura*. [Protocolo de Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana]. https://www.uv.mx/epl/files/2024/02/Protocolo_Edna-Itzel-Reta-Villanueva.pdf
- Rojas Ruiz, S. (2017) La mediación de la lectura: algunas consideraciones. En E. M. Ramírez Leyva (Ed.), *La formación de lectores en el campo de la bibliotecología* (pp. 59-79). UNAM. http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/CL66

- Romero Trenas, F. (2019). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la educación*. (3).
- Rosas Chávez, P. (2017). *Amoxtli Capacitación para promotores de lectura*. Universidad de Guadalajara. <https://letrasparavolar.org/libros/archivos/promotores/06.pdf>
- Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1).
<https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Rovira Álvarez, Y., López Calichs, E., Rojas Valdés, A. y Gilimas Siles, A. M. (2022). La formación de estudiantes universitarios para la promoción de la lectura: aportes desde una concepción extensionista. *Mendive. Revista de Educación*, 20(1), 123-138. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000100123&lng=es&tlng=es.
- Sainz González, L. M. (2005). La importancia del mediador: una experiencia en la formación de lectores. *Revista de educación*. 357-362.
- Sánchez Daza, G., Romero Amado, J., y Reyes Álvarez, J. (2019). Los artistas y sus condiciones de trabajo. Una aproximación a su situación en México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 7(21), 69-89.
- Scheff Bernstein, J. (2007). *Marketing tras bambalinas. Cómo crear y conservar el público para las artes escénicas*. CONACULTA.
- Schleicher, A. (2022). *PISA 2022. Insights and Interpretations*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
[https://www.oecd.org/pisa/PISA%202022%20Insights%20and%20Interpretations.p](https://www.oecd.org/pisa/PISA%202022%20Insights%20and%20Interpretations.pdf)
[df](https://www.oecd.org/pisa/PISA%202022%20Insights%20and%20Interpretations.pdf)

- Schnapp, J. T. (2016). *Innovación Universitaria – Evolución y futuro [presentación de conferencia]*. Los laboratorios como foco de innovación en la vida académica.
<https://canal.uned.es/trackfile/5a6f5acbb1111f7b748b459d.mp4>
- Schnarch Kirberg, A. (2023). *Marketing y creatividad para emprender. Factores claves de éxito*. Mc Graw Hill.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy. Cambridge: Harvard University Press*. Doi: <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674433014>
- Secretaria de Cultura. (2023). *¿Qué es un agente cultural?* Gobierno de México.
<https://culturacomunitaria.gob.mx/blogs/detalle/agente-cultural>
- Serrano González-Tejero, J. M., y Pons Parra, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=es&tlng=es.
- Silva Lazo, M., (2009). David Ausbel y su aporte a la educación. *Revista Ciencia Unemi*, 2(3), 20-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=582663870005>
- Street, B. (1993). *The New Literacy Studies. Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press.
- Tafur Puente, R. (2020). El método de la encuesta. En Sánchez Huarcaya, A. O. (Ed.) *Los Métodos de Investigación para la elaboración de las Tesis de Maestría en Educación* (pp. 51-60). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Trejo, E. (2018). *El aprendizaje significativo: Conceptos básicos. Unidades de apoyo para el aprendizaje*. CUAED/FES Iztacala-UNAM. <https://repositorio->

uapa.cuaieed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/1726/mod_resource/content/11/Contenido/index.html

Universidad de Colima. (2024). *Investigación–acción*.

https://recursos.ucol.mx/tesis/investigacion_accion.php

Universidad Veracruzana (UV). (2025). *Especialización en Promoción de la Lectura – Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI)*.

Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/epl/general/generaciones/>

Universidad Veracruzana (UV). (2021). *Diplomado: Gestión y administración de proyectos culturales*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/dgdcultural/convocatoria/>

Vidal Ledo, M., y Rivera Michelena, N. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21(4)

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421412007000400012&lng=es&tlng=es.

Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos superiores*. Editorial Crítica.

Yepes Osorio, L. B. (2013). La promoción de la lectura: conceptos y prácticas sociales. En L. B. M. I. Borrero, y J. P. Mojica. *Jóvenes lectores. Caminos de formación*. (pp. 9-54). Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.

https://cerlalc.org/wpcontent/uploads/2017/04/PUBLICACIONES_OLB_Jovenes_lectores_Guia_metodologica_2013.pdf

Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. <https://www.estudiosdelaescritura.org/recursos.html>

BIBLIOGRAFÍA

- Allende, I. (2015). *Cuentos de Eva Luna*. Penguin Random House.
- Alvarado, E. (2007). *La importancia del lenguaje en el fomento a la lectura*. El centauro.
- Carrillo Collard, P. (2021). *Modo de estar sobre la Tierra*. Textofilia.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.
- Cassany, D. (2018). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cerrillo, P. C., Larragaña, E., Yubero S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervantes, T. (2021). *Manifiestxs cuir. Antología de escrituras sexodisidentes latinoamericanas 2013-2021*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Colombres, A. (2009). *Nuevo manual del promotor cultural Vol. 2*. Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2003). *Talleres de lectura “...para no olvidar”*. CONACULTA.
- Domingo Argüelles, J. (2008). *Antimanual para lectores y promotores del libro y la lectura*. Océano.
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Ediciones Sur.
- Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y escritura*. CONACULTA.
- Gay, R. (2017). *Mujeres difíciles*. Alianza Editorial S.A.
- Goldin, S. (2002). *La vaca púrpura. Diferénciate para transformar tu negocio*. Editorial Nomos S.A.
- Gómez Yebra, A. A. (2016). *Animación a la lectura y literatura juvenil*. Renacimiento.

Lara, C. (2019). *El salario emocional de la cultura. El precariado como modelo de gestión.*

Despalabro a una profesión en ciernes. Morlis Books.

Lee, A. (2018). *Por favor no abras este libro.* Bruño.

Manguel, A. (2011). *Lecturas sobre la lectura.* Océano.

Mantilla Sánchez, L. (2013). *Animando a leer. Técnicas para animar la lectura.* Nueva

Editorial Iztaccíhuatl, S.A. de C.V

Mariscal Orozco, J. L. y Ortega Sánchez, K. M. (2021). *Estrategias para el estudio de la gestión cultural en el nivel universitario.* Ariadna Ediciones.

Mc Gregor, J. A. (2016). *Proyectos culturales: Las configuraciones y desafíos para el cambio social.* Secretaría de Cultura.

Nafisi, A. (2014). *Leer Lolita en Teherán.* Editorial Océano.

Rosello i Cerezuela, D. (2007). *Diseño y evaluación de proyectos culturales. De la idea a la acción.* Ariel.

Schnarch Kirberg, A. (2023). *Marketing y creatividad para emprender.* McGraw-Hill.

Silva y Aceves, M. (1987). El componedor de cuentos. En R. M. Cluff, A. Pavón, L. A.

Ramos & G. Samperio (Eds.), *Cuento mexicano moderno* (p. 3). Editorial Aldus.

Pennac, D. (1992). *Como una novela.* Anagrama.

Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis.* Océano Expres.

Scheff Bernstein, J. (2007). *Marketing tras bambalinas. Cómo crear y conservar el público para las artes escénicas.* CONACULTA.

Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos superiores.* Editorial Crítica.

Vivante, A. (s.f.). El faro. En Lavín, M. (2001). *Leo luego escribo. Ideas para disfrutar la lectura.* Lectorum.

Yepes Osorio, L. B. (2005). *No soy un gángster, soy un promotor de lectura y otros textos*.

Fondo Editorial Comfenalco.

Apéndices

Apéndice A

Cartel promocional



Apéndice B

Cartografía lectora implementada

| Sesión | Material de lectura | Tema | Estrategia | Objetivo |
|--------|---|---|--|---|
| 1 | “Capítulo 1” <i>Leer Lolita en Teherán</i> (Nafisi, 2014). | Introducir la novela como género literario. | Lectura gratuita (Lectura en voz alta al inicio de la sesión). | Captar la atención del grupo. Presentar la novela como género literario. Fomentar la escucha activa y lectura en voz alta con el grupo de promotores de lectura. |
| 1 | <i>No soy un gángster, soy un promotor de lectura</i> (Yepes Osorio, 2005). | La promoción de lectura como profesión. | Lectura previa (Lectura realizada en casa antes de la sesión). | Tomar como referencia la vida de un promotor de lectura para reflexionar sobre la de cada uno de los presentes. |
| 1 | <i>El arte de la lectura en tiempos de crisis</i> (Petit, 2008). | Beneficios de la lectura. | Recomendación de lectura por la facilitadora (Lectura para leer posteriormente). | Que los promotores reflexionen sobre los beneficios que la lectura trae. |
| 2 | <i>El salario emocional de la cultura</i> (Lara, 2019). | El salario emocional. | Lectura previa. | Que los promotores de lectura reflexionen y compartan sus opiniones sobre el concepto de salario emocional. |
| 2 | “Dos palabras” de Isabel Allende (Allende, 2015). | La profesión de las palabras. | Lectura previa. | Que los promotores reflexionen sobre la profesión de las palabras y que tengan un ejemplo para analizar el contexto de un proyecto. |
| 2 | “El componedor de cuentos” de Mariano | Introducir el cuento como género literario. | Lectura gratuita. | Generar un momento de atención y escucha |

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| | Silva y Aceves, (Russell et al, 2000). | | | activa antes de iniciar la sesión. |
| 3 | “Manifiesto Transchanga” de Tadeo Cervantes (Cervantes, 2021). | Presentar una lectura disidente. | Lectura gratuita. | Presentar una propuesta disruptiva que capte la atención de los promotores. |
| 4 | “El faro” de Arturo Vivante (Lavín, 2001). | Preguntas detonantes: ¿qué? ¿cómo? ¿cuándo? ¿dónde? | Estrategia de animación. | Elaborar un ejercicio de comprensión lectora. |
| 4 | <i>Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales.</i> (Ander-Egg y Aguilar Idáñez, 2005). | Elaboración de proyectos culturales. | Lectura grupal en voz alta. | Leer y discutir el texto para generar nuevo conocimiento. |
| 5 | <i>Por favor no abras este libro</i> (Lee, 2018). | Presentación lectura infantil. | Lectura gratuita. | Captar la atención y fomentar la escucha. Presentar la literatura infantil como género literario. |
| 5 | <i>Diseño y evaluación de proyectos culturales</i> | Elaboración de proyectos culturales. | Lectura grupal en voz alta. | Leer y discutir el texto para generar nuevo conocimiento. |
| 7 | “Mujeres Locas” de <i>Mujeres difíciles</i> (Gay, 2017). | Presentación de ensayo | Lectura gratuita. | Captar la atención y fomentar la escucha. Presentar el ensayo como género literario. |
| 7 | <i>La vaca púrpura. Diferénciate para transformar tu negocio</i> (Goldin, 2002). | Marketing | Recomendación de lectura por invitado especial. | Recomendar al grupo una lectura especializada en Marketing. |
| 8 | “Asunto: Tu renuncia” de la compilación <i>Un Modo de estar sobre la Tierra</i> (Carrillo Collard, 2021). | Presentación de carta | Lectura gratuita. | Captar la atención y fomentar la escucha. Presentar la carta como género literario. |

| | | | | |
|----|--|--------------------------|-----------------------------|---|
| 8 | <i>Marketing y creatividad para emprender</i> (Schnarch Kirberg, 2023). | Modelo de Negocio | Lectura grupal en voz alta. | Leer y discutir el texto para generar nuevo conocimiento. |
| 9 | <i>La medida de lo posible</i> (Díaz Castelo, 2020) | Presentación de poema | Lectura gratuita. | Captar la atención y fomentar la escucha. Presentar el poema como género literario. |
| 9 | <i>Fondos y recursos alternos. Emprendimientos culturales y artísticos.</i> (Grass, 2018). | Procuración de fondos | Recomendación de lectura | Que los promotores cuenten con materiales de lectura sobre procuración de fondos. |
| 10 | <i>Hambre: memorias de mi cuerpo</i> (Gay, 2018). | Presentación de memorias | Lectura gratuita. | Captar la atención y fomentar la escucha. Presentar las memorias como género literario. |
| 10 | <i>Proyectos culturales: Las configuraciones y desafíos para el cambio social</i> (Mc Gregor, 2016). | Proyectos sostenibles | Lectura grupal en voz alta. | Leer y discutir el texto para generar nuevo conocimiento. |

Referencias

- Allende, I. (2015). *Cuentos de Eva Luna*. Penguin Random House.
- Ander-Egg, E. y Aguilar Idáñez, M. J. (2005). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Lumen/Hvmanitas.
- Carrillo Collard, P. (2021). *Modo de estar sobre la Tierra*. Textofilia.
- Cervantes, T. (2021). *Manifiestxs Cuir. Antología de escrituras sexodisidentes latinoamericanas 2013-2021*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Díaz Castelo, E. (2020). La medida de lo posible. *Revista de la Universidad de México*. UNAM.

- Gay, R. (2017). *Mujeres difíciles*. Alianza Editorial S.A.
- Gay, R. (2018). *Hambre: Memorias de mi cuerpo*. Capitán Swing.
- Goldin, S. (2002). *La vaca púrpura. Diferénciate para transformar tu negocio*. Editorial Nomos S.A.
- Grass, A. (2018). *Fondos y recursos alternos. Emprendimientos culturales y artísticos*. CONACULTA.
- Lara, C. (2019). *El salario emocional de la cultura. El precariado como modelo de gestión. Despalabro a una profesión en ciernes*. Morlis Books.
- Lee, A. (2018). *Por favor no abras este libro*. Bruño.
- Mc Gregor, J. A. (2016). *Proyectos culturales: Las configuraciones y desafíos para el cambio social*. Secretaría de Cultura.
- Nafisi, A. (2014). *Leer Lolita en Teherán*. Editorial Océano en México.
- Rosello i Cerezuela, D. (2007). *Diseño y evaluación de proyectos culturales. De la idea a la acción*. Ariel.
- Schnarch Kirberg, A. (2023). *Marketing y creatividad para emprender*. Mcgraw-Hill.
- Silva y Aceves, M. (1987). El componedor de cuentos. En R. M. Cluff, A. Pavón, L. A. Ramos & G. Samperio (Eds.), *Cuento Mexicano Moderno* (p. 3). Editorial Aldus.
- Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano Expres.
- Vivante, A. (s.f.). El faro. En Lavin, M. (2001). *Leo luego escribo. Ideas para disfrutar la lectura*. Lectorum.
- Yepes Osorio, L. B. (2005). *No soy un gángster, soy un promotor de lectura y otros textos*. Fondo Editorial Comfenalco Antioquia.

Apéndice C

Fragmentos de entrevistas sobre remuneración y reconocimiento laboral

| Fragmento de entrevista | Perfil | Código |
|--|------------------|--------|
| “Lo veo muy complicado desenvolverse como promotor de lectura y obtener alguna ganancia aquí en Xalapa. Lo veo muy muy difícil” | Hombre, Xalapa | E1 |
| “No sé si están estas puertas abiertas en nuestro contexto para que podamos trabajar de lleno en eso [...] Es muy triste porque es algo ultra necesario pero que creo que no es muy bien apoyado” | Hombre, Córdoba | E2 |
| “Es muy difícil profesionalizarse en lo literario porque es casi un activismo. Defiendes algo a cabo y rabo y no te pagan un centavo” | Hombre, Yucatán | E3 |
| “En un mundo muy idílico podríamos dedicarnos al 100% al tema de la cultura y de los libros. [...] Pero la realidad es que en el entorno en el que vivimos en este país y en provincia sobre todo es un poco complejo sobrevivir solo de esto” | Mujer, Querétaro | E4 |
| “Sí creo que el factor económico es muy importante porque muchas veces, aunque queramos ser promotores de lectura, no podemos porque tenemos primero que ganar para sobrevivir.” | Hombre, Xalapa | E6 |
| “En el campo es muy difícil cobrar. [...] La gente de manera mal educada en el sentido también de que consideran que todo aquello que se les proporcione desde el punto de vista educativo y cultural debe ser gratuito” | Mujer, Actopan | E7 |
| “Con uno de los eventos que hicimos, a pesar de que llenamos el establecimiento [...] no recibimos ningún beneficio nosotros como grupo” | Hombre, Naolinco | E8 |

| | | |
|--|--------------------|-----|
| “Hay como muy pocas oportunidades de hacer promoción [...] promoción que te paguen” | Mujer, Xalapa | E9 |
| “En las artes son bien marginados. Yo creo que la gente espera que lo hagas por amor y por vocación. Y no creen que algo que se hace por vocación merezca ser remunerado” | Mujer, Córdoba | E10 |
| “En términos generales lo que yo veo de promotores de lectura es una situación precaria. Si no trabajas para la universidad, si no trabajas en una escuela donde tengas ya tu sueldo... se vuelve un poco complicado vivir exclusivamente de poder ofrecer tus talleres o tus conocimientos” | Mujer, Xalapa | E11 |
| “Pues porque en la mayoría de los eventos a donde uno puede acudir a dar talleres o a hacer fomento de lectura... siempre lo quieren gratis o sea regularmente siempre lo quieren gratis” | Mujer, Xalapa | E12 |
| “La mayoría de los promotores y de meterle más a la literatura y a la promoción de la lectura de literatura, pero no tienen un sobresueldo. O sea, es rara la vez que yo me he encontrado a alguien que gane por ser promotor de lectura” | Mujer, Coatepec | E13 |
| “Pienso también que hay poca información entre las instituciones... de qué tan importante podría llegar a ser el papel de un promotor. Porque creo que si lo tuvieran en cuenta estaríamos todos contratados con un buen sueldo” | Mujer, Guadalajara | E14 |

Apéndice D

Temario del laboratorio

Tema 1: La promoción de la lectura

- Beneficios de la lectura
- La profesionalización de la promoción de la lectura o Diferencias entre fomento, promoción, animación de la lectura
- La relación entre promoción de la lectura y la gestión cultural

Tema 2: El contexto

- Análisis PESTLE
- La precarización laboral del sector cultural en México
- Cuenta Satélite de Cultura

Tema 3: Comunidades lectoras

- Necesidades de la comunidad
- Segmentación de audiencias
- Herramientas para realizar diagnósticos y estudios de público objetivo.

Tema 4: Diseño de proyectos de promoción de la lectura

- Desarrollo de una propuesta de proyecto: objetivos, actividades, recursos necesarios y cronograma.
- Adaptación de estrategias según el público objetivo.

Tema 5: Fundamentos de emprendimiento y gestión de proyectos.

- ¿Qué es un emprendimiento cultural?
- Conceptos básicos: plan de negocios, viabilidad y sostenibilidad.
- Herramientas para la gestión eficaz de proyectos de promoción de la lectura

- Modelo de negocios CANVAS

Tema 6: Branding

- ¿Qué es el branding y para qué sirve?
- Diferencias entre branding y marketing
- ¿Cómo integrar el branding en mi proyecto de promoción de lectura?

Tema 7: Marketing digital

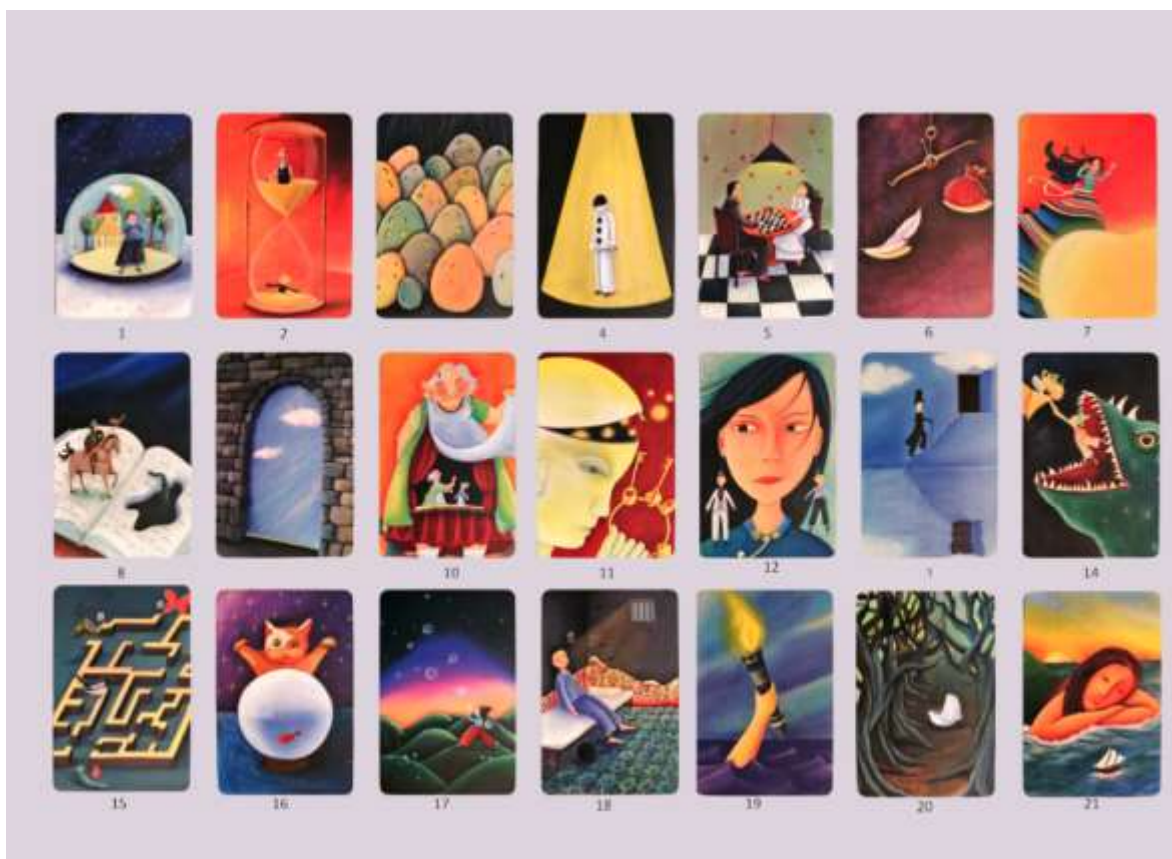
- Estrategias difusión y comunicación.
- Uso de redes sociales y medios digitales.
- Elaboración de material promocional atractivo y creativo.

Tema 8: Financiamiento y búsqueda de recursos

- Fuentes de financiamiento.
- Elaboración de presupuestos y búsqueda de patrocinadores.
- Estrategias de *crowdfunding* y obtención de subvenciones.

Apéndice E

Material didáctico para estrategia de ejercicio dialógico



Apéndice F

Resultados de años de experiencia

Años de experiencia en el campo laboral de la promoción lectora

| Años de experiencia | Participantes |
|---------------------|----------------------|
| Sin experiencia | P5, P13, 17, P20 |
| Menos de un año | P7, P8, P9, P18 |
| Entre 1 y 3 años | P1, P2, P3, P16, P19 |
| Entre 3 y 5 años | P4 |
| Entre 5 y 10 años | P10 |
| Más de 10 años | P6 |
| No contestó | P11, P12, P14, P15 |

Nota. Elaboración propia.

Las teorías sobre el aprendizaje colaborativo y dialógico ayudaron a establecer los principios de horizontalidad desde el inicio del laboratorio, por lo que, en teoría, las personas que tenían menos experiencia podían participar activamente, sin importar que hubiera personas con más tiempo ejerciendo la profesión. Sin embargo, visualizar estos datos permitió que la facilitadora del laboratorio se preparara para explicar más a fondo términos especializados y trabajar bajo la premisa de que no todos los participantes contaban con un proyecto de promoción de la lectura activo sobre el que realizar los ejercicios.

Apéndice G

Resultados de frecuencia de lectura

Frecuencia de lectura de los participantes

| Frecuencia de lectura | Participantes |
|------------------------------|-------------------------------|
| Diariamente | P1, P2, P4, P6, P10, P18, P19 |
| Varias veces por semana | P7, P8, P16, P20 |
| Menos de una vez a la semana | P3 |
| Una vez al mes | P9, P13 |
| No contestó | P5, P11, P12, P14, P15, P17 |

Nota. Elaboración propia.

Apéndice H

Resultados de formas de financiamiento de proyectos

De 20 inscritos, 6 no contestaron la encuesta, y 3 de ellos -que contestaron la encuesta-, no tienen proyectos activos, por esta razón el total de informantes para este resultado se considera de 11 personas. De esta población el 81.8 %, es decir 9 personas, utilizan sus recursos propios para financiar sus proyectos; el 27.27 %, tres personas, dijeron que financian su labor por medio de becas; una persona dijo que en ocasiones lo hacía por medio de patrocinios o donaciones; una más comentó que mediante fondos gubernamentales; y otra persona dijo que cobraba su servicio directamente a las personas del grupo con el que trabajaba. Es importante mencionar que la pregunta de la encuesta permitía que los participantes seleccionaran más de una opción, razón por la que al hacer la suma de porcentajes de un total mayor al 100 %.

Formas de financiamientos de proyectos de promoción de la lectura

| Formas de financiamiento | Participantes |
|---------------------------|--|
| Recursos propios | P1, P2, P4, P7, P9, P10, P16, P18, P19 |
| Becas | P4, P8, P18 |
| Patrocinios o donaciones | P1 |
| Fondos gubernamentales | P4 |
| Cobro a los participantes | P3 |
| No tiene proyectos | P13, P17, P20 |
| No contestó | P5, P6, P11, P12, P14, P15 |

Nota. Elaboración propia.

Conocer los métodos de financiamiento que utilizan las personas con proyectos activos en el grupo permitió confirmar que los promotores de lectura tienen la voluntad de realizar proyectos e intervenciones sin importar que eso signifique que su labor es financiada por sus propios medios.

Apéndice I

Resultados de satisfacción de la compensación económica

Satisfacción con la compensación económica recibida por la labor de promoción lectura

| Niveles de satisfacción | Participantes |
|-------------------------|----------------------------|
| Muy satisfecho | P3, P10 |
| Satisfecho | P16 |
| Neutral | P19 |
| Insatisfecho | P1, P2, P4, P7, P8, |
| Muy insatisfecho | P9, P18 |
| No tiene proyectos | P13, P17, P20 |
| No contestó | P5, P6, P11, P12, P14, P15 |

Nota. Elaboración propia.

La población evaluada en este indicador es la misma que en el de formas de financiamiento, por lo que, el total de informantes registrado es de 11 personas (de 20 inscritos, 6 no contestaron la encuesta, y 3 no tienen proyectos activos).

La categoría más elegida por los informantes fue: “insatisfecho”, con un registro de 5 personas. Dos participantes más dijeron estar “muy insatisfechos”. Mientras que en contraposición, dos más dijeron estar “muy satisfechos”. Solo una persona dijo estar “satisfecha” y una más se mostró neutral. Por si sola, esta información permitió observar que la mayoría de los promotores con proyectos activos se encontraban insatisfechos o muy insatisfechos con la compensación que reciben por su labor.

Apéndice J

Categorización de actividades que realiza el promotor de lectura

| Categoría | Actividades |
|---------------------------|--|
| Lectura y curaduría | <ul style="list-style-type: none"> -Leer -Seleccionar textos -Leer reseñas -Comparar lo que leo y lo que he vivido -Aceptar que hay muchas interpretaciones -Fomentar el diálogo a través de la lectura -Suspender el juicio -Escuchar lo que otros piensan -Aceptar interpretaciones polémicas |
| Difusión | <ul style="list-style-type: none"> -Aprender de otros puntos de vista. -Compartir contenido en redes sociales -Anunciar ciclos de lectura en redes sociales -Hacer reseñas -Crear videos de curiosidades |
| Organización de eventos | <ul style="list-style-type: none"> -Hacer clubes de lectura -Organizar charlas sobre temas específicos -Organizar conferencias sobre autores y géneros literarios -Organizar eventos como <i>drinks and write</i> -Organizar eventos que hilen varias ramas del arte como poesía y música. |
| Estrategias comerciales | <ul style="list-style-type: none"> -Generar estrategias para que la gente lea cosas nuevas -Hacer el presupuesto -Gestionar el financiamiento -Saber cuánto cuesta mi hora de trabajo -Saber cuánto puede pagar la gente -Tomar decisiones |
| Colaboraciones y alianzas | <ul style="list-style-type: none"> -Crear productos para venta: cajitas literarias -Gestionar alianzas con librerías y editoriales -Establecer alianzas con cafeterías -Gestionar cupones con editoriales |
| Crítica y reflexión | <ul style="list-style-type: none"> -Cuestionar la industria editorial. -Promover libros que nunca estarán en la mesa de novedades |

Nota. Elaboración propia.

Apéndice K

Resultados de las necesidades de capacitación

Necesidades de capacitación en los encuestados

| Área | Participantes |
|--|---|
| Difusión y redes sociales | P1, P16 |
| Marketing | P1 |
| Financiamiento y procuración de fondos | P2, P3, P8, P16, P19 |
| Estudios de públicos | P2 |
| Redacción de proyectos culturales | P7, P8 |
| Promoción de la lectura | 10 |
| Administración | P16 |
| Académica | P18 |
| No sabe cómo o en qué capacitarse | P9 |
| No contestaron | P5, P6, P11, P12, P13, P14, P15, P17, P20 |

Nota. Elaboración propia.

Las áreas de especialización no estaban establecidas en el cuestionario, los informantes tenían la libertad de escribir sobre cualquier área de interés. Al preguntar sobre las necesidades de capacitación, se identificó que las áreas de interés coincidían con las planteadas en la estructura del laboratorio.

Apéndice L

Tiempo de lectura por participante en sesiones 4, 5, 8 y 10

| Participante | S4 | S5 | S8 | S10 | Total |
|--------------|------|-----|-----|-----|-------|
| P1 | 299 | 89 | 0 | 0 | 388 |
| P2 | 91 | 35 | 0 | 0 | 126 |
| P3 | 166 | 193 | 0 | 0 | 359 |
| P4 | 0 | 107 | 0 | 83 | 190 |
| P5 | 0 | 80 | 150 | 0 | 230 |
| P6 | 292 | 0 | 233 | 99 | 624 |
| P7 | 328 | 0 | 87 | 114 | 529 |
| P8 | 60 | 0 | 0 | 0 | 60 |
| P9 | 0 | 23 | 0 | 0 | 23 |
| P10 | 0 | 213 | 0 | 0 | 213 |
| P11 | 82 | 170 | 0 | 0 | 252 |
| P12 | 89 | 0 | 0 | 0 | 89 |
| P13 | 214 | 0 | 0 | 0 | 214 |
| P14 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| P15 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| P16 | 0 | 0 | 0 | 80 | 80 |
| P17 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| P18 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| P19 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| P20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 1621 | 910 | 470 | 376 | 3377 |

Nota. Elaboración propia.

Apéndice M

Discusión de la lectura: *El salario emocional en la cultura*

El tiempo total de discusión que detonó la lectura fue de 43 minutos 38 segundos.

Hubo 6 participantes activos en la discusión: P1, P3, P6, P9, P13, P16.

Tiempo de discusión de lectura: El salario emocional en la cultura

| Participante | # Intervenciones | Tipo de intervención | Tiempo de intervención |
|--------------|------------------|----------------------|------------------------|
| P1 | 2 | Reflexión | 13 minutos 44 segundos |
| P3 | 2 | Experiencia | 6 minutos 20 segundos |
| P6 | 1 | Reflexión | 5 minutos 29 segundos |
| P9 | 1 | Experiencia | 3 min 53 segundos |
| P13 | 1 | Experiencia | 4 minutos 47 segundos |
| P16 | 1 | Experiencia | 2 minutos 34 segundos |

Nota. Elaboración propia.

Durante la discusión se argumentó que el trabajo de los promotores de lectura debía ser reconocido y remunerado de manera digna, al igual que se hace con todas las profesiones de otras áreas como la educación, la medicina o la arquitectura por poner algunos ejemplos. Asimismo, se hizo la especificación del sentimiento que tienen los profesionales de la promoción de la lectura sobre la infantilización de su trabajo al solo poder acudir a becas y no tener una retribución económica formal. Aquí se comparte una verbalización de P6 que ejemplifica este tema: “[...] lo que las instituciones nos ofrecen no es la dignidad de un salario, casi siempre es una situación en la que se nos trata como menores de edad, siempre son becas, algo simbólico, ¿por qué tenemos que vivir de becas? [...]”.

Siguiendo la temática de la lectura *Salario emocional* los participantes se adentraron en la reflexión sobre como el trabajo en el área cultural es subvalorado y la sociedad establece estatutos sociales de que los trabajadores de cultura, incluyendo a los promotores

de lectura tienen que trabajar por amor al arte. Aquí se comparte una verbalización de P1 que ejemplifica la discusión: “[...] yo por ejemplo también al principio decía como cosas mucho por amor al arte, pero luego dije no y luego o sea quién me paga a mí mis horas de estar preparando esa plática o de estar haciendo esto [...]”.

En resumen, la discusión de esta lectura abordó temas como la dignificación del trabajo del promotor de lectura, la necesidad de replantear los objetivos y estrategias en el área, y el acceso a la cultura como derecho humano. Y los participantes llegaron a la conclusión de que el promotor de lectura debe ser un profesional que balancee la gestión de financiamiento y obtención de recursos, sin perder de vista los valores y objetivos de su profesión, es decir, el compromiso con las comunidades.

Apéndice N

Discusión de la lectura: *Cómo elaborar un proyecto*

La lectura detonó una discusión de 10 minutos 26 segundos, con la participación de 4 personas: P3, P6, P7 y P13.

Tiempo de discusión de lectura: Cómo elaborar un proyecto

| Participante | # Intervenciones | Tipo de intervención | Tiempo de intervención |
|--------------|------------------|-------------------------|------------------------|
| P3 | 1 | Reflexión | 1 minuto 24 segundos |
| P6 | 1 | Reflexión | 49 segundos |
| P7 | 1 | Experiencia | 1 minuto 9 segundos |
| P13 | 3 | Propuesta y Experiencia | 7 minutos 4 segundos |

Nota. Elaboración propia.

Como punto complementario a los objetivos y la finalidad, los participantes compartieron la importancia de tener motivación, reconocer las intenciones personales y las necesidades que tiene tanto la persona que interviene como las personas que conforman el grupo. Por ejemplo, P3 dijo: “[...] mi intención de la lectura es platicar y compartir ¿no? y que por eso es lo que a mí me llama la atención la literatura, lo cual es muy extraño porque la literatura suele ser un espacio muy solitario [...]”. En este caso específico, P3 ejemplificó que las necesidades de un grupo no siempre son la lectura por placer, en este caso la conexión es una necesidad primaria que podría haber sido atendida desde la lectura, como desde otras artes. Reconocer las necesidades que acompañan al grupo que se interviene es una parte fundamental en un proyecto, ya que idealmente de ahí derivan los objetivos y la finalidad de este. Por otro lado, P3 pone en cuestionamiento la idea de soledad que se le atribuye a la lectura y confronta esta creencia desde su propia experiencia diciendo que la lectura puede ser un punto de encuentro, reunión y socialización. En la discusión, esta reflexión se ve sostenida por otro comentario de P7: “[...] una de las cosas que pienso de

hacer un círculo de lectura es reforzar mis habilidades de sociabilidad e intentar crear un espacio que sea cómodo para mí y para todas las personas, porque a veces también hay personas que se sienten como yo [...]", con lo que se aborda la responsabilidad que tiene el promotor de lectura de crear espacios seguros.

Finalmente, P13 lanza la propuesta de realizar grupos focales como parte previa a la ejecución de un proyecto: "[...] podríamos hacer grupos focales, que te ayuden a tener otra perspectiva y ahí puedes generar nuevas ideas como ahorita me pasó con P6, yo tenía una idea y ella tenía otra y la juntamos y me parece que salió algo bueno [...]".

Apéndice O

Discusión de la lectura: *Diseño y evaluación de proyectos culturales*

En total la discusión fue de 26 minutos 37 segundos y hubo 5 participantes activos: P1, P2, P3, P4, P9. En la tabla 35 se detalla el tiempo de discusión.

Tiempo de discusión de lectura: Diseño y evaluación de proyectos culturales

| Participante | # Intervenciones | Tipo de intervención | Tiempo de intervención |
|--------------|------------------|-------------------------|------------------------|
| P1 | 5 | Reflexión y experiencia | 8 minutos 38 segundos |
| P2 | 1 | Experiencia | 1 minuto 48 segundos |
| P3 | 3 | Reflexión | 5 minutos 31 segundos |
| P4 | 4 | Reflexión y experiencia | 5 minutos 4 segundos |
| P9 | 1 | Experiencia | 5 minutos 36 segundos |

Nota. Elaboración propia.

De manera general la discusión que derivó de esta lectura reforzó algunos temas tocados en la sesión 4 como la claridad de diseño de objetivos y finalidad. Esto hace pensar que el hilo de las reflexiones conectó con los participantes y las dos lecturas implementadas. También se abordó el tema de la flexibilidad que se debe prever al pasar de la planeación a la ejecución de una intervención, P1 comentó: “[...]o sea son lineamientos que puedes considerar para no divagar tanto, como decía P9, o para no perder el rumbo en el que te quieres dirigir, pero no significa que sea como la última palabra [...]”. Es decir, que, si bien es importante contar con una guía y un plan de acción, en la realidad siempre es posible que haya cambios repentinos o imprevistos que modifiquen las actividades o incluso los objetivos.

Otro tema que surgió de la lectura fue el desafío de aspirar a la sostenibilidad de un proyecto, sin caer en el perfeccionismo que consume recursos sin compensación, un ejemplo de esta reflexión fue la intervención de P3: “[...] entonces es cuando no se vuelve sostenible ¿no? si le dedico demasiado tiempo a su investigación y el propósito último es

venderlo, pues le dediqué demasiadas horas a eso [...] quizá puede ayudar dejar atrás ese perfeccionismo académico [...]”.

La discusión permitió que algunos participantes compartieran sus proyectos y algunas dudas, es el caso de P4: “[...] tengo varios objetivos: uno es elaborar una base de datos que es como un montón de chamba de investigación de vida, obra, archivo, etcétera, que sé que es como un proyecto de muy, muy, muy, largo aliento; otro es leer en conjunto los libros de estas escritoras a partir de círculos de lectura; y mi tercer objetivo es divulgar todo esto a partir de redes sociales, y en los primeros dos como que tengo muy claro cómo medirlo, cómo cuantificarlo, pero en el tercero como que me puse a pensar ¿cómo voy a medir? [...]”. Que P4 compartiera sus dudas y proyectos abrió la puerta a que otros participantes le expusieran sus opiniones y perspectivas, lo que generó un diálogo de apoyo mutuo y red, por ejemplo, P1 compartió: “[...] la medida de las redes no sería tanto los seguidores, sino de acuerdo con tus objetivos qué te planteas hacer, o sea dijiste divulgar y hacer lecturas conjuntas, entonces esa sería como la medida cuántas lecturas conjuntas vas a al año o con cuántas escritoras vas a trabajar [...]”. Esta intervención permitió que la facilitadora del laboratorio recomendara a los participantes que continuaran con la lectura del texto, especialmente el apartado de evaluación de proyectos.

Apéndice P

Discusión de la lectura: *Marketing y creatividad para emprender*

De manera general, la discusión fue de 44 minutos 27 segundos, con la participación de 6 personas: P1, P3, P4, P5, P6, P7. En esta sesión también asistieron P8 y P15, pero no participaron de la sesión. En la tabla 36 se encuentra el tiempo de discusión de cada participante.

Tiempo de discusión de lectura: Marketing y creatividad para emprender

| Participante | # Intervenciones | Tipo de intervención | Tiempo de intervención |
|--------------|------------------|-------------------------|------------------------|
| P1 | 4 | Reflexión | 6 minutos 51 segundos |
| P3 | 1 | Reflexión | 1 minuto 7 segundos |
| P4 | 3 | Experiencia y reflexión | 6 minutos 52 segundos |
| P5 | 2 | Reflexión | 9 minutos 4 segundos |
| P6 | 4 | Experiencia y reflexión | 18 minutos 14 segundos |
| P7 | 1 | Reflexión | 2 minutos 19 segundos |

Nota. Elaboración propia.

La discusión de esta sesión comenzó con los comentarios de varios participantes que quedaron gratamente sorprendidos con las sesiones 6 y 7 en las que participaron los invitados especiales. Por ejemplo, P1 compartió: “[...] las dos sesiones anteriores a mí me dejaron en shock, me dejaron mucho que pensar [...] ya hasta me dieron ganas de estudiar marketing cultural [...]” y P4 apoyó este sentimiento diciendo: “[...] ver estos temas desde gente que es experta en sus temas y luego traerlos a la gestión y a la promoción etcétera me ha abierto el cerebro muchísimo [...]”. Estos comentarios dejan claro el interés por seguirse formando, reflexionar sobre su propio trabajo y reconocer la importancia de la colaboración interdisciplinaria.

Por otro lado, la discusión permitió reconocer que existe el interés por parte de los participantes por explorar y aplicar los conceptos relacionados con el marketing, esto se ejemplifica con el siguiente comentario de P5: “[...] juntan todos los conocimientos que

hemos aprendido y que evidentemente no estamos aislados, o sea ni el marketing ni la publicidad está aislada de la promoción de lectura, es simplemente una herramienta que tenemos o que podemos utilizar para que nuestros objetivos se vayan alcanzando [...]”.

Además de reconocer la importancia de esta disciplina, también se ahondó en la relevancia de habilidades de planeación y organización, se retoma un comentario de P6 para visibilizar este argumento: “[...] y pues lo que les digo son tres bofetadas que me dicen sabes que lo que se necesita es planeación y organización es la base ¿no? entonces, pues eso, y me gustó mucho la lectura que nos mandaste, también tuvo muchos puntos interesantes para mí [...]”.

Además, el espacio permitió el diálogo sobre la percepción negativa que tiene la sociedad sobre el pagar o comprar servicios relacionados con el arte y la cultura, y la necesidad que tienen los profesionales de romper estas barreras y educarse en temas financieros con la intención de reconocer los diferentes tipos de financiamiento y generar modelos de gestión con múltiples fuentes de sostén. En este sentido, P6 compartió lo siguiente: “[...] ese es el conflicto, que yo siento que tenemos que cobrar, pero ¿quién nos tiene que pagar? ¿no esa sería también la pregunta? si nos tiene que pagar la gente o nos tiene que pagar el estado o hasta qué punto el estado y hasta qué punto la gente [...]”. La idea de esta participante permite evidenciar que en el grupo se compartió la reflexión acerca de que no solo la persona que recibe el servicio es quien debe pagar por este, es decir que, se pueden generar proyectos en comunidades o poblaciones en situación de vulnerabilidad sin cobrarles, y aun así que el promotor de lectura puede recibir un pago digno por su trabajo, el cual puede venir de una organización social, una empresa, un patrocinio o del mismo gobierno, por poner algunos ejemplos.

Gracias a las experiencias compartidas por los especialistas y la lectura realizada por los promotores se pudo profundizar sobre ¿qué significa ser emprendedor?, para dar visibilidad a esta afirmación se comparte un fragmento de lo que P5 compartió en la sesión: “[...] hablando del del libro que nos pasaste, me gustó mucho y lo que más me resonó fue una frase que habla sobre lo que se define ser el emprendedor y me gustó mucho porque dice que el emprendedor hace que las cosas sucedan [...]”. Siguiendo con la temática del emprendedurismo, P6 planteó su interés por profundizar en temas relacionados con la ética del emprendedurismo y afirmó que la lectura había sido un buen acompañamiento y dado respuesta a algunas dudas surgidas de las sesiones con los especialistas: “[...] yo traía la inquietud de que me gustó mucho todo lo que los especialistas nos compartieron, pero me quedé con una leve sed, de que no se habló de la ética del emprendedurismo y en este libro que nos diste si se habla de esto me pareció muy interesante [...]”.

Finalmente, la discusión tornó hacia la importancia de gestionar y mantener redes de colaboración y trabajo en equipo. P7 puso como ejemplo la importancia de reflexionar sobre como apoyar el emprendimiento de amistades y conocidos, gestionar nuevas formas de intercambiar recursos y salir de trabajos precarizados: “[...] yo tampoco me había puesto a reflexionar sobre qué es un emprendedor [...] hablamos de nuestros amigos emprendedores y los apoyamos compartimos sus cosas en redes, pero no había pensado como este trabajo que hacemos también responde a una necesidad de salir de otros trabajos explotadores [...]”.

Apéndice Q

Discusión de la lectura: *Las configuraciones y desafíos para el cambio social*

En total la discusión tuvo una duración de 51 minutos 32 segundos, con la participación de 9 personas: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P16 y P20. En la tabla 37 se visualiza el tiempo de discusión y reflexión de cada participante.

Tiempo de discusión de lectura: Las configuraciones y desafíos para el cambio social

| Participante | # Intervenciones | Tipo de intervención | Tiempo de intervención |
|--------------|------------------|----------------------|--------------------------|
| P1 | 7 | | 14 minutos y 1 segundo |
| P2 | 1 | | 1 minuto y 9 segundos |
| P3 | 1 | | 1 minuto y 15 segundos |
| P4 | 3 | | 4 minutos y 4 segundos |
| P5 | 2 | | 5 minutos y 9 segundos |
| P6 | 5 | | 12 minutos y 55 segundos |
| P7 | 2 | | 4 minutos y 35 segundos |
| P16 | 3 | | 7 minutos y 22 segundos |
| P20 | 1 | | 1 minuto 2 segundos |

Nota. Elaboración propia.

La discusión abordó temas de sostenibilidad, autofinanciamiento, formación de públicos, conflictos en la gestión económica, medios de financiamiento, impuestos, redes de colaboración e implementación de ideas. Acerca del primer tema, P16 comentó sobre la importancia del balance que debe existir entre el presupuesto y un precio justo para los usuarios, así como crear un modelo de gestión autosostenible para no depender de apoyos externos: “[...] pensar en un presupuesto, pensar como eso de cuál es el producto mínimo viable con el que esto se va a sostener sin requerir todo el tiempo que haya alguien afuera como inyectándole, y en ese sentido quitar ese velo de pues esto también se puede cobrar, y cómo puede ser, por ejemplo, un precio justo, un precio que permita mantenerse [...]”. En respuesta al comentario de P16, P6 agregó que hay mucho trabajo que hacer en cuestión de formación de públicos: “[...] creo que para esto se necesita mucha reeducación del público.

La gente no está acostumbrada a pagar por cultura ni siquiera a un precio justo”. En la discusión se estableció que la formación de públicos es un área de oportunidad para los promotores de lectura y promotores culturales en general, sin embargo, el trabajo que hay que realizar será a largo plazo: “[...] hace muchísima falta formación de públicos y que valoren los trabajos culturales. Pero esta formación lleva muchísimo, o sea, no es algo que se va de la noche a la mañana, lleva años y años” (P4).

Durante la discusión se percibió un dejo de frustración al momento de comenzar a compartir sobre el costo de los proyectos, los presupuestos que habían quedado de tarea y las reflexiones que este ejercicio provocó en cada participante. P4 y P1 compartieron su ejercicio de presupuestos y dijeron que el monto que les dio fue de 117 mil pesos por proyecto (P4) y 50 mil pesos mensuales (P1), ejemplificando el caso del mantenimiento de su librería. A estos ejemplos y comentarios le siguió una ronda de recomendaciones e ideas de procuración de fondos, sobre todo se abordó la incertidumbre del término *crowdfunding* y los ejemplos que pueden existir en diferentes niveles de recolección: “[...] hay un montón de formas de obtener dinero, por ejemplo, he visto mucha gente que lo que hace es poner su Paypal y dice pues recibo donaciones y ya, simplemente la gente te va a depositar un peso, diez pesos, cien pesos [...]” (P16).

Otra de las preocupaciones que se percibieron en la discusión fue el miedo a establecer una relación con el SAT que viene de la responsabilidad que conlleva que un proyecto tenga ingresos económicos. “[...] porque la neta no me quiero meter en broncas con el SAT. O sea, tengo 46 años, pero todavía no estoy lo suficientemente grande para meterme en el pago de impuestos [...]” (P1). Entre bromas y reflexiones, los participantes estuvieron de acuerdo en que les hace falta mucho conocimiento sobre temas relacionados con el pago de impuestos: “[...] además de todo, tenemos que pagar impuestos y SAT me

dan una reacción alérgica tremenda, me da pavor [...]” (P6). Estas reacciones permitieron identificar un área de oportunidad para futuros laboratorios.

Finalmente, en el cierre de la sesión se percibió un ambiente de motivación hacia la ejecución de proyectos: “[...] para mí este laboratorio fue maravilloso, fue como un abracito y un empuje a hacer cosas que me daban mucho miedo hacer o que las pensaba mucho como que sobre pensaba” (P4).

Para cerrar la evaluación del indicador de discusión de lecturas se presenta una gráfica, figura 3, con los niveles de participación por cada persona. Posteriormente, como se planteó en el apartado de procedimiento de evaluación, se hace la comparación entre el tiempo y el puntaje establecido.

Apéndice R

Participación en ejercicios del laboratorio

Durante el laboratorio se aplicaron 7 ejercicios que ayudaron a fomentar la discusión; detonar preguntas y reflexiones; aprender nuevas herramientas; y generar conclusiones colaborativas.

Participación en ejercicios del laboratorio

| Sesión | Ejercicio | Participantes activos | # Participantes |
|--------|--------------------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| S2 | Herramientas del promotor de lectura | P1, P3, P4, P6, P6, P9, P16 | 7 |
| S2 | Análisis PESTEL | P1, P3, P5, P6, P7, P16 | 6 |
| S3 | Identificar audiencia | P1, P3, P19 | 3 |
| S4 | Basta para diseño de proyectos | P1, P2, P3, P6, P7, P8, P11, P13 | 8 |
| S4 | Plan, programa y proyecto | P1, P2, P3, P6, P7, P8, P11, P12, P13 | 9 |
| S5 | Estudio de públicos | P1, P2, P3, P4, P5, P9 | 6 |
| S8 | Modelo Canvas | P1, P4, P6, P7, | 4 |

Nota. Elaboración propia.

Apéndice S

Herramientas implementadas en las sesiones

Algunos de los ejercicios del laboratorio estuvieron destinados a generar discusión —al igual que las lecturas— sobre los temas del laboratorio, mientras que otros ejercicios estaban encaminados a que los participantes conocieran algunas herramientas útiles para su labor en la promoción de la lectura. En la siguiente tabla se muestran las herramientas que se aplicaron a partir de ejercicios, lecturas y exposición de temas.

Herramientas implementadas en las sesiones

| Sesión | Herramienta(s) | Tipo de actividad | Objetivo |
|---------------|--|--------------------------|---|
| S2 | Caja de herramientas del promotor de lectura | Ejercicio | Ampliar y contextualizar la preconcepción del trabajo del promotor |
| S2 | Análisis PESTEL | Ejercicio | Analizar el contexto de un proyecto |
| S4 | Preguntas claves (Juego de Basta) | Ejercicio | Establecer las preguntas base para la escritura de un proyecto |
| S5 | Organigrama y cronograma | Lectura y discusión | Establecer relaciones, jerarquías y actividades dentro de un proyecto |
| S8 | Modelo CANVAS | Ejercicio | Crear un modelo de negocio para un proyecto |
| S10 | Presupuesto | Exposición de tema | Conocer los recursos que se necesitan para desarrollar un proyecto |
| S10 | Fuentes de financiamiento | Exposición de tema | Establecer y gestionar métodos de financiamiento |
| S10 | CRM: Gestión de Relación con Clientes | Exposición de tema | Administrar la comunicación con audiencias, colaboradores y alianza |

Nota. Elaboración propia.

Apéndice T

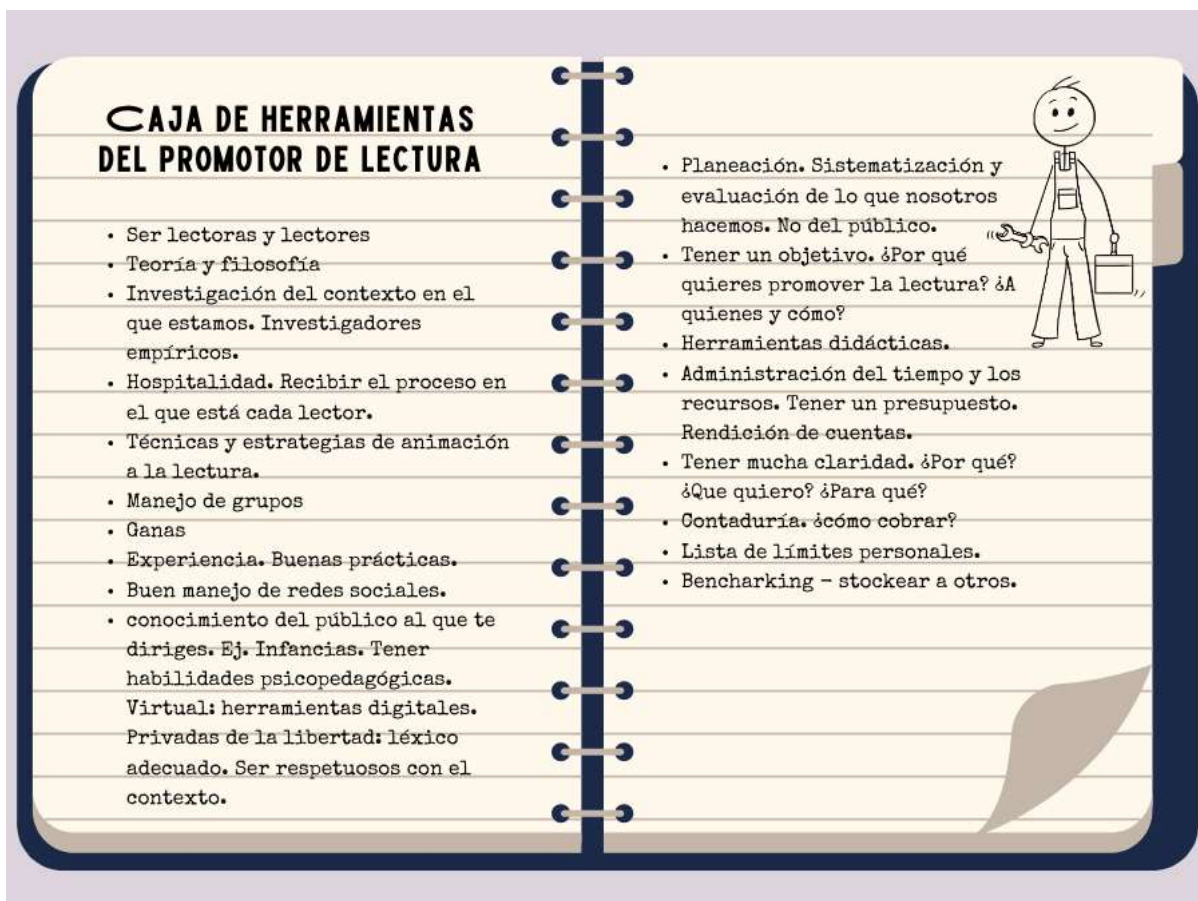
Herramientas sugeridas y explicadas por los participantes

| Sesión | Herramienta(s) | Fragmento de comentario | Participante |
|--------|--------------------------------|---|--------------|
| S2 | Benchmarking | “[...] por ejemplo que para nosotros este o en este grupo de promotores de lecturas el benchmarking también puede ser interesante y creo que alguien bueno a quien hacerle esto queo es a los booktubers [...]” | P3 |
| S2 | Directorio | “[...] ahorita que estabas hablando de las herramientas pensé que debemos tener relación con otros profesionistas, entonces deberíamos tener un catálogo, ejemplo un directorio [...]” | P1 |
| S4 | Grupos focales | “[...] podríamos hacer grupos focales, puede ser a lo mejor un círculo de personas, pero que te ayuden a tener otra perspectiva y ahí puedes generar nuevas [...]” | P13 |
| S8 | Propuesta de valor | “[...] les quiero chismosear, esto es super mega marketero, pero miren así construye una persona en marketing una propuesta de valor, esta yo lo hice justo basada en investigación de Mercado [...]” | P3 |
| S8 | Libreta | “[...] les quería presumir que me compré una libreta para poner por escrito ya todo lo de mi proyecto entonces ahí vamos lentos pero seguros [...]” | P4, P1 |
| S8 | Estudio de mercado cualitativo | Pone como ejemplo de algo que está haciendo en su proyecto personal | P4 |

Nota. Elaboración propia.

Apéndice U

Herramientas del promotor de lectura



Nota. Elaboración colectiva durante el laboratorio.

Este documento se creó de manera grupal durante la segunda sesión del laboratorio. De él se pueden rescatar algunas herramientas prioritarias como que todo promotor debe ser lector; el reconocimiento del contexto e identidad de la comunidad con la que se va a trabajar; las técnicas y estrategias de animación de la lectura; la creación de objetivos claros; entre otras.

Apéndice V

Porcentaje de entrevistados comentaron positivamente la vinculación con expertos

| P | Sesión mencionada | Fragmento de comentario |
|-----|-------------------|--|
| P1 | S7 | "[...] pues la parte de la que más me gustó allá fue la de marketing digital. Yo creo que eso es lo que más me queda así grabado" |
| P2 | S6 y S7 | "Tengo también bastante estima la parte de lo de las redes sociales con Alfredo este y también la parte del branding me parece con Ale creo que esas dos también como fueron las cosas que también más rescató porque siento que no hubiera sido lo mismo como mi taller [...]" |
| P3 | General | [...] Entonces se me hizo muy muy padre este el hecho de que llamaras a otras personas [...] |
| P4 | S6 y S7 | "[...] la de branding y la de marketing que nació Ale y Alfredo este de me encantaron me super voló la cabeza y justo me di cuenta, por ejemplo, que son temas, que a mí me gustan que me gusta bastante que me gustaría aprender más sobre ellos en los que podría conocer muy buena entonces esas me encantaron [...]" |
| P5 | General | " [...] para mí fue muy enriquecedora, o sea, realmente el hecho de que traigan otras personas porque no somos expertos en todo, o sea, no podemos ser expertos en todo, pero sí puede saber quién sí puede ser experto" |
| P6 | S6 y S7 | "[...]me quedó mucho más claro, después de la plática de branding que tuvimos y de marketing la diferenciación entre el marketing y el branding [...]" |
| P7 | S6 y S7 | "[...] también me sorprendieron las sesiones con los invitados, especialmente dos, pues fueron muy iluminativas [...]" |
| P8 | S6 y S7 | "[...] me gustó mucho las conferencias de cómo era <i>branding</i> sobre la primera que dio la primera ponente y la de otro señor sobre que el marketing digital. Esas dos me impactaron mucho porque no soy una persona muy activa en redes sociales [...]" |
| P9 | General | "[...] siento que en esta situación fueron como muy acertadas tener estas estos invitados a mí me parece que enriquecía el espacio [...]" |
| P10 | S6 | "[...] a mí me encantó la sesión con Alejandra, o sea, me gustó mucho" |

Nota. Elaboración propia.

Apéndice W

Resumen de sesiones

Primera sesión

La sesión inició con la lectura de un fragmento de la novela *Leer Lolita en Teherán* escrito por Azar Nafisi (2014). En la primera actividad participaron 17 de los 20 inscritos. La actividad consistió en retomar el título del ensayo: *No soy un gángster, soy un promotor de lectura* de Luis Bernardo Yepes (2005), que se compartió previo a la sesión. Cada uno de los integrantes se presentó siguiendo la estructura: *No soy un __, soy un __*. En donde los participantes tenían que insertar una palabra en los espacios en blanco. El resultado de la actividad resultó en explorar cuantas de las personas dentro del grupo se consideran a ellas mismas promotoras de lectura y cuántas prefieren llamarse de otra forma. De las 17 personas que se presentaron solo dos dijeron estar seguras de ser promotoras de lectura y una en formación para serlo; cuatro se identifican con la actividad de promoción pero prefieren que se les llame mediadoras de lectura; mientras que cuatro prefieren llamarse a sí mismas lectoras; una persona más dice que su experiencia es en la venta de libros y no en la promoción; otra comentó que es gestora cultural; una más se identifica como voluntaria; mientras que cuatro exploraron nuevos términos como: exploradora, viajera o chismosa de los libros.

Para la segunda actividad la facilitadora mostró una serie de tarjetas del juego de mesa Dixit. La idea es que mediante las imágenes se detonara la imaginación para reflexionar sobre ¿por qué hay que promover la lectura? En esta actividad participaron tres personas de manera verbal y siete escribieron sus respuestas en el chat de *Zoom*. Dentro de las palabras y conceptos que se rescatan se encuentran las siguientes: comunidad, emoción,

diálogo, imaginación, refugio, alegría, conocimiento, chisme, aventuras, vocabulario, creatividad, escapatoria, salvadora, desafiante, incómoda, sentimiento, salir de la rutina, pluralidad. Para complementar esta actividad la facilitadora compartió dos lecturas: *El arte de la lectura en tiempos de crisis* y *Leer el mundo de Michéle Petit*. Se especificó que las lecturas las podrían encontrar en el *Drive*.

La tercera actividad consistió en que entre todo el grupo aterrizaran las acciones que realizan para hacer promoción de la lectura. En esta actividad participaron nueve personas, cinco de estas personas aportaron a la lista de acciones que se estaba elaborando en conjunto en la plataforma de *Canva* en dos ocasiones y solo una participó cuatro veces.

Las acciones que se mencionaron en la sesión se agruparon en este trabajo en seis categorías: 1) aquellas relacionadas con la lectura donde se incluyeron palabras como leer, curar, elaborar y compartir citas y reseñas; 2) las actividades relacionadas con el diseño y ejecución de actividades que integraron conceptos como clubs de lectura, presentaciones de libros, charlas con autores, conferencias especializadas y eventos culturales interdisciplinarios; 3) las acciones relacionadas con la actitud que debe tener la persona que hace promoción como compartir el sentir, suspender el juicio, escuchar lo que otros piensan, aceptar las interpretaciones polémicas, promover y aceptar la diversidad de opiniones, interpretaciones y perspectivas; 4) las que están vinculadas con la difusión en donde los participantes incluyeron conceptos como el manejo y diseño de contenidos en redes sociales, elaboración de videos, diseños de estrategias de mercadotecnia como la implementación de cupones, tarjetas, promociones, publicidad y carteles con QR; 5) aquellas vinculadas con la procuración de fondos como costear el proyecto, elaborar presupuestos, verificar el punto de equilibrio, establecer costo de hora de trabajo, establecer costo de colaboraciones y equipo de trabajo, diseño y venta de productos; 6) y finalmente,

las que están vinculadas con la comunicación y alianzas con librerías, editoriales y colaboraciones interdisciplinarias.

En la siguiente actividad se le preguntó al grupo cual es la diferencia entre: fomento, promoción, mediación y animación de la lectura. En esta actividad participaron siete personas, tres de ellas con dos intervenciones cada una. El resultado de la actividad fue la problematización sobre la importancia de nombrar o no a las personas que se dedican a realizar actividades de promoción de la lectura.

Al cierre de la primera sesión la facilitadora recomendó dos artículos para que los participantes profundicen y problematicen las diferencias entre el fomento, promoción, mediación y la animación de la lectura. Asimismo, se hizo la encomienda de que realizaran la lectura del cuento Dos Palabras de la compilación *Cuentos de Eva Luna* (Allende, 2022) y revisaran el documento *El salario emocional de la cultura* (Lara, 2019) para la siguiente sesión.

Segunda sesión

La segunda sesión inició con la lectura: *El compondor de cuentos* de Mariano Silva y Aceves (Russell et al, 2000). Se hizo un breve resumen de la primera sesión subrayando temas como la importancia de que los promotores que están en el campo de acción sean quienes escriban la teoría. Posteriormente, la facilitadora retomó los conceptos fomento, promoción y animación de la lectura y expuso las diferencias según los artículos que se dejaron como encomienda donde se especificaba que el fomento es el paraguas que alberga los conceptos relacionados con la promoción de la lectura; que la promoción viene de ser lo que mueve, el motor, lo que lleva a la acción; mientras que la animación está relacionada con la palabra alma.

Se preguntó quiénes habían realizado las lecturas que quedaron como encomienda y revisado el *Drive*. Se tuvo la respuesta de ocho personas que habían leído el cuento Dos palabras (Allende, 2022), y 3 personas que leyeron *El salario emocional de la cultura* (Lara, 2019).

Se recomendó la lectura *La caja de herramientas* de José Luis Mariscal (2019) en donde habla sobre la caja de herramientas de la gestión cultural. A partir de mostrar en la pantalla un esquema de la lectura se propuso realizar la caja de herramientas de los promotores de lectura. En esta actividad participaron activamente seis integrantes: una persona participó con cuatro comentarios, dos con tres comentarios, otras dos personas con dos comentarios y una más con un solo comentario. Dentro de las herramientas que propusieron las personas del grupo estuvieron las siguientes: Ser lector, conocer teoría, investigación empírica, tener claridad en los objetivos y valores del proyecto, contar con un catálogo de cuentos, conocer el público o grupo de intervención así como el contexto, tener habilidades de hospitalidad, contar con habilidades didácticas, manejo de grupos, respetar la diversidad, planeación, contar con técnicas y estrategias de animación de la lectura, reconocer los límites personales, valorar la experiencia personal profesional, manejo de redes sociales, habilidades de administración de tiempo, recursos y presupuestos, relacionarse con profesionales de otras áreas, habilidades de mercadotecnia como el *benchmarking*.

La orden del día de la sesión incluía un momento para que los participantes comentaran la lectura que había quedado como encomienda, sin embargo, el momento de reflexión sobre la lectura se adelantó debido al interés del grupo. Los participantes comenzaron a hacer sus observaciones y reflexiones de manera espontánea. Fueron cinco participantes quienes comentaron sus opiniones sobre la lectura y de manera general la

discusión abordó los siguientes temas: la precarización del sector cultural; la importancia de aprender herramientas digitales y mercadológicas; el papel de la mercadotecnia para visibilizar necesidades y e incentivar las motivaciones de compra; los beneficios de la lectura y la literatura; la dignificación del trabajo del promotor de lectura; la democratización del conocimiento; y la biblioteca como un derecho.

La facilitadora explicó la herramienta PESTEL para analizar el contexto. Después de la explicación se pidió a las participantes hacer el análisis del contexto del cuento Dos palabras. En esta actividad se contó con la participación de cinco personas.

Para finalizar la sesión la facilitadora comentó que el análisis PESTEL puede ser complementado con la herramienta de análisis FODA. Y dejó como encomienda a los participantes que pensarán en las características del público o comunidades con las que trabajan.

Tercera sesión

La tercera sesión inició con la lectura gratuita: *Manifiesto Transchanga* (Cervantes, 2021). Al terminar la lectura se dio a conocer la orden del día y se preguntó a los participantes si habían podido revisar el material encargado Cuenta Satélite de la Cultura de México (CSCM, 2021 y 2022).

Consistió en compartir reflexiones sobre el material revisado en casa. Hubo ocho participantes que compartieron su opinión: P1, P2, P3, P5, P7, P10 y P12. Las reflexiones comenzaron con una recomendación de lectura por parte de P1 de los documentos: ¿Cuánto vale la cultura? y El Módulo sobre Lectura (MOLEC), quien mencionó que dichos documentos podrían complementar la lectura de los encargados para el laboratorio. Este tipo de participación es importante ya que expande la cartografía lectora prediseñada.

La participante P3 lanzó la pregunta: ¿de quién es la responsabilidad de la promoción de la lectura? Esta pregunta permitió comenzar a problematizar el lugar del promotor de lectura en las categorías establecidas en la Cuenta Satélite. La participante P12 propuso que el fomento a la lectura no estaba en el rubro editorial. Mientras que P1 aseguraba que la lectura no habla de proyectos pequeños, sino de grandes empresas culturales y artísticas con una trayectoria consolidada. Un comentario más resaltó que era muy complicado entender estos documentos, y que se debería hacer un trabajo para que más gente pudiera acceder fácilmente a ellos. Finalmente, estas reflexiones dieron lugar a nuevos temas como los espacios virtuales y los cambios de dispositivos en los que se está leyendo actualmente.

La segunda actividad consistió en que cada participante compartiera el grupo con el que están trabajando o les gustaría trabajar. En esta actividad hubo una participación de 7 personas: P1, P2, P3, P7, P10, P16 y P19.

Para detonar la conversación de la siguiente actividad se mostró una imagen de la rueda del privilegio. En esta actividad participaron cinco personas con sus aportaciones, algunas de ellas con cuatro o cinco intervenciones. La conversación comenzó con la reflexión sobre el privilegio que tenían cada uno de los participantes y se aseveró que la mayoría de las personas tienen alguno de estos privilegios señalados. Asimismo, se dijo que esta rueda puede ser útil para visibilizar a las personas que han sido vulneradas, poner atención a sus necesidades e implementar estrategias centradas en estas características. Se mencionó que conocer los ejes que se presentaban en la imagen permitía pensar en que cada público tiene un lenguaje diferente y la manera en la que el promotor de lectura debe acercarse cambiará dependiendo quienes conformen el grupo. También se dijo que pensar

en las características del grupo permite poder seleccionar de mejor manera las lecturas para las sesiones.

En el ámbito del marketing se subrayó que conocer estas características permite generar diferentes discursos para tener claridad de cómo acercarse a cada público. Se puso como ejemplo las diferentes maneras de promocionar un club de lectura en las redes sociales. Siguiendo esta idea una participante propuso que cada proyecto puede tener diferentes versiones para poder crear conexión con diferentes audiencias. Se llegó a hacer una propuesta como modelo de negocio en la que una participante proponía capitalizar vendiendo a los públicos que si pueden comprar y de esa manera fondear a las audiencias que son vulneradas. Asimismo, una participante comentó que era posible agregar otras divisiones a la imagen como el privilegio de la tecnología. Finalmente, se rescata que una participante mencionó que en cualquier parte de la gráfica habrá gente lectora.

La facilitadora compartió una herramienta para poder dividir a los públicos con los que un promotor de cultura y en este caso específicamente de lectura podría trabajar: público objetivo, público clave y público estratégico.

La actividad final de esta sesión consistió en que cada participante aterrizará las características de su público considerando las reflexiones de la sesión. La participante P19 fue la primera en compartir sus reflexiones, mencionó que ella quisiera trabajar con personas adultas mayores en un futuro y que este sería su público objetivo; que como público estratégico tendría centros comunitarios, museos, cafés, escritores y artistas; y que debido a que la iniciativa sale de la maestría el patrocinio inicial sería una beca. Aunado a su ejercicio, la participante compartió que le quedaría la duda de como poder fondear su proyecto al terminar su apoyo como becaria. A este comentario dio respuesta P1, quien la invitó a pensar en solicitar apoyos por parte del Ayuntamiento, así como de empresas que

se dirigen a los adultos mayores, incluso puso como ejemplo que esa era la manera de financiar los festivales (por medio del patrocinio).

Por otro lado, P2 compartió su ejercicio por el chat de la plataforma en donde afirmó que su público objetivo eran los estudiantes, su público estratégico las cafeterías, artistas y diseñadores, y preguntó si los estudiantes entrarían como público clave, si ellos serían quienes pagarían por los servicios. A esto la facilitadora le propuso ofrecer descuentos y pensar en que otras personas u organizaciones podrían fungir como público clave, por ejemplo, los papás de los estudiantes o alguna organización.

Finalmente, P3, compartió su ejercicio por el grupo de WhatsApp lo que permitió que los demás participantes pudieran revisarlo de manera detallada. Al compartir su trabajo, surgió la propuesta por P1 de que la compañera diera un taller de Marketing Cultural, es decir que se reconocieron las habilidades de esta persona. A partir de esto se le hizo la invitación a P3 de compartir su experiencia en el Laboratorio. La participante aceptó la invitación y e impartió una sesión de Branding. Desafortunadamente, al final de la sesión que impartió hubo problemas técnicos y no se pudo guardar la grabación.

La actividad culminó con la recomendación de la colección editorial Intersecciones que contiene títulos centrados en el trabajo de gestión cultural.

Cuarta sesión

Para iniciar la cuarta sesión, la facilitadora preguntó a los participantes como estuvo su semana y si habían podido realizar las lecturas. Uno de los participantes comentó que tiene un grupo con quien lee textos de gestión cultural con quienes ha compartido las reflexiones que se tocaron en el laboratorio sobre el poder de nombrarse. En el sondeo la facilitadora se percató de que los participantes no leyeron el material que había quedado de tarea por lo que se utilizó un espacio de la sesión para hacer la lectura en voz alta. El cuento

que se leyó fue *El Faro* de Arturo Vivante (Lavín, 2001). El cuento se utilizó para una actividad que consistió en que los participantes jugaran basta con las columnas: ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo pasó?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿quiénes? Y al final tenían que agregar una pregunta extra libre. Posteriormente se hizo una reflexión sobre las preguntas y como poder usarlas en los proyectos de promoción de la cultura. Se hizo énfasis que la propuesta extra puede convertirse en una propuesta de valor.

Después del ejercicio la facilitadora realizó una breve explicación sobre los proyectos culturales utilizando el material de lectura *Cómo elaborar un proyecto. Guía para el diseño de proyectos sociales y culturales* (Ander-Egg y Aguilar Idáñez, 2005). Se revisaron los capítulos “qué significa elaborar o diseñar proyectos” y “Diferencias entre plan, programa, proyecto, actividad y tarea”. Se realizó una actividad en grupos pequeños utilizando las herramientas de *Zoom* para separar al grupo en varios. La actividad consistió en que cada grupo tenía que imaginar un ejemplo de un plan, programa, proyecto, actividad y tarea. Cada grupo presentó su ejemplo y lo compartió con sus compañeros. La facilitadora explicó que un proyecto de lectura puede estar dentro de un programa o un plan de otras áreas como turismo, economía, bienestar, entre otras. El ejercicio dio pie a que los participantes compartieran experiencias sobre proyectos y actividades que han realizado. Una de las reflexiones a la que llegaron los participantes fue que los proyectos no tienen que ser grandes desde el inicio, sino que pueden ir creciendo con el tiempo. La facilitadora invitó a que los participantes reflexionaran durante la semana sobre ¿por qué iniciamos con un proyecto? Es decir, porque es la unidad que solicitan las convocatorias o la que utilizamos en el lenguaje común. Y para terminar se leyó en voz alta el capítulo “Definición de proyecto”. Se cerró la sesión reforzando las preguntas de inicio aplicadas a los proyectos culturales y como se relacionan con las estrategias y actividades. La última sesión consistió

en que los participantes contestaran la pregunta ¿por qué quiero hacer este proyecto? La idea del ejercicio fue que la respuesta fuera personal, no centrada en el beneficio a la sociedad sino a su deseo personal de realizar el proyecto, es decir que los participantes reconozcan su propia necesidad antes de las demás.

Quinta sesión

En esta sesión se inició con una lectura gratuita de un libro infantil llamado *Por favor no abras este libro* de Andy Lee (2018). Se comentó sobre los resultados de la encuesta de seguimiento y se implementó una orden del día en casa sesión y la estrategia de lectura en voz alta de los materiales bibliográficos. Después se preguntó a los integrantes si habían tenido la oportunidad de reflexionar sobre las preguntas que se vieron la sesión pasada. Desafortunadamente, ninguno de los participantes realizó la actividad en casa.

La siguiente actividad fue la lectura en voz alta algunos fragmentos del libro *Diseño y evaluación de proyectos culturales* de David Roselló Cerezuela (2007). Específicamente se abordaron los apartados que hablaban sobre finalidades, objetivos, estrategias, actividades y planificación de un proyecto. Posteriormente a la lectura se dio la palabra a los participantes a que compartieran sus opiniones. Los participantes pidieron leer algunos ejemplos sobre las finalidades para comprender mejor. La facilitadora les compartió a los participantes que es importante que busquen más bibliografía. Una de las participantes mencionó que el libro es un lineamiento, pero no es la última palabra, invitó a los demás a retomar las herramientas que les funcionen, pero no sentirse mal por no lograr hacer todo al pie de la letra. Los participantes hicieron algunas preguntas sobre los objetivos que tienen en sus propios trabajos y se retroalimentaron entre sí.

Se reprodujo un video sobre ¿cómo redactar objetivos generales y particulares? Y posteriormente se realizó un ejercicio en donde el grupo se dividió en dos. Cada grupo tuvo

que analizar el perfil de una comunidad diferente y realizar una propuesta sobre finalidad y objetivos de un proyecto para ellos. Después de realizar el ejercicio cada grupo expuso sus ideas al grupo contrario. El ejercicio sirvió para abrir un debate sobre el estudio de públicos.

Se leyó en conjunto *Como elaborar un Proyecto* de Ezequiel Ander-Egg y María José Aguilar Idáñez (2005). En esta lectura se profundizó sobre los recursos y la calendarización de las actividades y tareas. Esto sirvió para que las personas del laboratorio reflexionaran sobre ¿cuánto cuestan sus proyectos?

Octava sesión

La sesión comenzó con la lectura gratuita del texto breve de Patricia Carrillo Collard (2021) llamado “Asunto: tu renuncia” de su compilación *Un modo de estar sobre la tierra*. Se colocó en la pantalla la orden del día. Se dijo que se haría una reflexión sobre las dos sesiones pasadas: las sesiones seis y siete que fueron moderadas por los especialistas.

Una de las participantes mencionó que las dos sesiones posteriores “la dejaron en shock” y con la intención de aterrizar todo lo aprendido a sus proyectos. Otra persona compartió que los ponentes le dejaron pensando muchas cosas y que se compró una libreta para ir aterrizando todas las herramientas que ha aprendido para la ejecución de su proyecto. Otra persona más compartió que como conclusión se ha dado cuenta que necesita planeación y organización. En un siguiente comentario, otro participante dijo que las sesiones “le abrieron la mente” y le dejaron la tarea de ponerse “manos a la obra”. Además, las personas participantes dijeron que les gustó mucho el material de lectura *Marketing y creatividad para emprender* (Schnarch Kirberg, 2023) que se sugirió para leer en casa. Otra persona dijo que considera que muchas de las herramientas que compartieron los

especialistas son muy buenas para poner en acción inmediatamente como el repensar la periodicidad y objetivos de las redes sociales.

Posteriormente, se preguntó sobre la lectura y la relación entre el emprendimiento y la cultura. Uno de los participantes dijo hay que usar las herramientas para tener calidad de vida. Otra persona empezó a hablar sobre si la cultura es una cuestión privada o pública y lanzó preguntas muy interesantes como: ¿cómo hacer que la cultura se haga accesible para todos? ¿quién nos tiene que pagar? ¿la gente o el estado?

Otra persona dijo que recuerda que en la carrera era mal visto cobrar, aunque estaba en la licenciatura de gestión cultural pero que a la vez es muy difícil mantener un proyecto sino tienes ingresos. Se habló también sobre el amiguismo y la corrupción. Una participante más reflexionó sobre la idea de que en el laboratorio se estaba construyendo una contrapropuesta para mantener los proyectos a largo plazo.

Posteriormente, se leyó en voz alta el capítulo Modelo de negocio CANVA del libro *Marketing y creatividad para emprender* (Schnarch Kirberg, 2023) y se solicitó a los participantes que hicieran su propio modelo de negocios. Se pidió a una de las personas participantes que hablara sobre su proyecto y entre todos comenzaron a dar ideas para el modelo de negocio considerando los apartados: asociaciones claves, actividades claves, propuesta de valor, relación con clientes, segmentos de clientes, recursos claves, canales, costos de la estructura, fuentes de ingresos.

Decima sesión

La sesión inició con la lectura gratuita *Hambre: memorias de mi cuerpo* de Roxane Gay (2018). Después de la lectura se mostró la orden del día en donde se mencionó que se hablaría sobre las sesiones especializadas, se realizarían comentarios sobre la lectura, se haría una lectura en voz alta, se realizaría un ejercicio de presupuesto, se mostrarían unas

herramientas de *Costumer Relationship Managment* (CRM) y se finalizaría con las propuestas de seguimiento y retroalimentación. Posteriormente, se presentaron dos libros de la colección de Intersecciones *Fondos y recursos alternos. Emprendimientos culturales y artísticos* (Grass, 2018), y *Proyectos culturales: sus configuraciones y desafío para el cambio social* (Mac Gregor, 2016).

Se realizó la lectura de un capítulo del segundo libro presentado y se realizó una reflexión sobre el emprendimiento y la sustentabilidad de los proyectos. Posterior a la lectura la facilitadora preguntó si los participantes han pensado en cuanto cuesta su proyecto considerando su propio tiempo, materiales, recursos humanos, recursos materiales y recursos espaciales. Los integrantes compartieron sus ejercicios de presupuestos.

La facilitadora compartió información de procuración de fondos y explicó que una cosa es conocer los costos del proyecto y la otra es pensar en las estrategias para financiarlos, es decir contar con diferentes fuentes de ingreso para mantenerlo. En la reflexión posterior, una de las personas mencionó que le gustaría conocer más sobre impuestos en cultura, así como la relación con el SAT.

Finalmente se mostró una herramienta administrativa llamada *Notion* y se ejemplificó su uso con una plantilla de CRM. Se invitó a que los participantes compartieran sus contactos y que hicieran una red entre ellos. Y se terminó con la invitación de participar en una sesión extra sobre Marketing Cultural.

Apéndice X
Expectativas previas y futuras

| E | Expectativas previas | Cambio de expectativas | Expectativas para siguientes sesiones |
|----------|--|---|--|
| E1 | Herramientas PL y PF “Actualizarme con estrategias de fomento y también aprender a vender un proyecto” | “No, hasta ahora todo ha ido muy bien” | Escuchar experiencias “Seguir aprendiendo y escuchando experiencias de los compañeros” |
| E2 | Herramientas PL “Esperaba una serie de pasos para fomentar el hábito de la lectura” | “Sí, por el enriquecimiento de los debates” | Más estructura “Un poco más de estructura para definir el proyecto” |
| E3 | PF “Algo de información sobre fondos o tipos de programas que existen donde se den recursos a proyectos culturales o tips para que un taller no fracase” | “Sí, porque hay cosas que no tomaba en cuenta antes” | Escuchar experiencias Escuchar las experiencias de los demás en lo cultural |
| E4 | Diseño de proyectos “Tips para mejorar en la planeación y ejecución de mis proyectos” | “Sí, creo que conectar tanto con personas desconocidas y con la bibliografía me ha hecho pensar que esto me abrirá muchas puertas” | Discusión “Que siga siendo un espacio de descubrimiento y discusiones fructíferas” |
| E5 | Comunidad “Una comunidad” | “Sí, además de la comunidad que se nutre de las experiencias de todas. Me han gustado los textos que se comparten y lo temas: como lo financiero o marketing” | Escuchar experiencias “Seguir creando comunidad y aprender de las experiencias de todas” |
| E6 | Diseño de proyectos “Espero entender mejor el "qué" y el "cómo" de la gestión cultural; y sobre todo enriquecerme escuchando experiencias de otras personas” | “No” | Teórica “Básicamente la misma” |
| E7 | Promoción de la lectura | “No, porque me encontré mucho más de lo que pensaba” | “Me encanta como lo llevan a cabo” |

| | | | |
|-----|---|--|---|
| | “Mucha información sobre cómo conectar con la lectura” | | |
| E8 | PF y Captación de públicos “Encontrar maneras de realizar proyectos culturales sin que implique más un gasto económico que ingreso. Además de saber cómo llegar a las personas a quienes me dirijo con mis proyectos” | “He encontrado que más de una persona padece lo que yo con los proyectos culturales, por lo que creo que ahora una de mis expectativas es crear comunidad entre todos para hacer proyectos sostenibles” | Lecturas y comunidad “Seguir descubriendo lecturas y creando comunidad” |
| E9 | PF “Encontrar experiencias creativas de proyectos de fomento a la lectura que hayan sido autogestivos y sostenibles. Conocer mecanismos de financiamiento o subvenciones” | “Sí. Porque está más orientado la conversación” | Contenidos más enfocados “Que los contenidos sean menos dispersos y más enfocados” |
| E10 | PL “Conocer propuestas/ideas para poder atraer a la gente a la lectura y a los libros” | “Sí, el concepto de promoción de lectura es mucho más de lo que yo pensaba y realmente se puede profundizar tanto y conocer tanto que siento que mi idea se quedaba corta, con la información que he aprendido ahora sé que puedo hacer mucho más” | Herramientas “Conocer herramientas para definir, estipular, generar ideas/proyectos/plan etcétera que permita hacer realidad lo que mi mente tiene” |

Nota. Elaboración propia.

Apéndice Y

Sugerencias de los participantes en la encuesta de seguimiento

| E | Comentario | Palabras claves |
|----------|--|---|
| E1 | No tengo ninguna | Sin observaciones |
| E2 | Mostrar el objetivo de cada sesión y establecer tiempos para cada actividad, así podemos aprovechar y no divagar tanto con los debates, aunque me encantan, luego nos quedamos a medias con la información | Mostrar objetivo y orden del día |
| E3 | Quizá que leamos en voz alta algún fragmento de capítulo de los textos de tarea en la sesión | Leer en voz alta |
| E4 | Me gustaría que habláramos de ciertos puntos de la bibliografía, es decir, que recuperemos lo leído en casa un poco para discutirlo | Debatir lecturas realizadas en casa |
| E5 | Personalmente, los lunes se me complica un poco el horario, por lo cual no he podido asistir a algunas sesiones. Quizá para el siguiente laboratorio estaría bien otro horario. | Ofrecer otros horarios |
| E6 | Me ha parecido bien en términos generales hasta ahora, pero si he de sugerir algo sería mayor participación de los asistentes, es decir que participemos todos-as. | Fomentar la participación de los asistentes |
| E7 | Me gustó mucho, tal vez incluiría videos para compartir y hacerlo muchísimo más dinámico, pero todo está de 10 | Videos |
| E8 | Me parece que hasta el momento todo el laboratorio ha sido bastante bueno y nutritivo | Ha sido nutritivo |
| E9 | Me parece que más que enfocado a la lectura es un proyecto de marketing cultural quizá habría que perfilarlo distinto | Hablar más de promoción de la lectura |
| E10 | Pienso que sería bueno hacer dinámicas que fomenten la participación de todos los que asisten a la sesión, considero que todos tienen mucha experiencia y conocimiento que puede enriquecer las sesiones que se dan. Me parece fabuloso que se compartan lecturas, ideas, información por parte de ustedes (We Read) porque enriquecen las sesiones. Agradezco su compromiso y apoyo y reconozco su conocimiento y creatividad en las sesiones | Fomentar la participación de los asistentes |

Nota. Elaboración propia.

Apéndice Z

Atributo de valor: conexión

| P | Verbatim |
|----------|--|
| P1 | "tengo una amiga que me echa mucha carrilla, pero me dice que cómo puedes hablar dos horas y yo... ¡puedo hablar más! y el otro día le estaba diciendo: es que ya se acabó mi taller donde yo podía hablar y decir y ya nadie me va a escuchar". |
| P2 | "otra dinámica que me gustó bastante fue justamente como los laboratorios queda como hablar como de lo que tú has pasado, pero también de lo que has estado haciendo [...] siento que el diálogo en general me gustó bastante porque de alguna u otra manera terminamos como conociendo los talleres los talleres como los proyectos de los otros". |
| P4 | "me gustó mucho, por ejemplo, que estar presente dialogando, no, o sea que, si querías estar como realmente en la conversación, tenías que prestar atención y no estar como haciendo otra cosa mientras, eso me gustó [...] creo que fue lo más valioso como conocer a otras personas que están como en la misma situación que tú que pueden ser alguien muy mayor o alguien muy joven y que se las están como ingeniando y que te están contando" |
| P7 | "En general, me gustó la dinámica, el grupo fue interesante y con experiencias variadas, lo que permitía el diálogo y la discusión". |
| P16 | "lo primero es yo creo que la red, o sea es como lo más valioso es incluso me gustó mucho que se pudiera hacer al final esta como que este casi que directorio que empezamos a tener contactos". |
| P20 | "no tenía como que tanto un proyecto en mente como después me di cuenta de que sí tenían mis compañeras un proyecto ligado a promoción de lectura o así ¿no?, o sea lo mío era totalmente diferente, pero me ayudó mucho, o sea me ayudó mucho, como verlo desde esas otras perspectivas y nutrirme". |

Nota. Elaboración propia.

Apéndice AA

Atributo de valor: Vinculación interdisciplinaria

| P | Verbatim |
|-----|---|
| P2 | "tengo también bastante estima la parte de lo de las redes sociales con Alfredo este y también la parte del branding me parece con Ale creo que esas dos también como fueron las cosas que también más rescató" |
| P3 | P3: Entonces se me hizo muy muy padre, este el hecho de que llamaras a otras personas se me hizo muy padre particularmente la clase de Alfredo. Se me hizo muy buena este creo que hubieron cosas, o sea, yo creo mucho en que cuando tú estás haciendo un proyecto o una investigación o tal lo que yo hago casi siempre es utilizar estas como y yo le llamo como las reglas de los pulgares que es tener un modelo que te ayude a tomar decisiones de manera ordenada, por ejemplo, se me hacía muy padre más allá de muchas cosas que no entendía del de la clase de marketing de Alfredo se me hacía que por ejemplo tenía estas reglas como ya escritas, por ejemplo, ¿no? en tu red social tienes que tener un 100% de publicaciones de esos el 40% de ellas van a ser para hablar de tu marca el 30% va a ser para promocionarte de lo que tú sabes y tu esencia el otro 30 % [...]". |
| P4 | la de branding y la de marketing que nos dio Ale y Alfredo este de me encantaron me super voló la cabeza y justo me di cuenta, por ejemplo, que son temas, que a mí me gustan que me gusta bastante que me gustaría aprender más sobre ellos en los que podría conocer muy buena entonces esas me encantaron" |
| P5 | "Sí, para mí fue muy enriquecedora, o sea, realmente el hecho de que traigan otras personas porque no somos expertos en todo, o sea, no podemos ser expertos en todo, pero sí puede saber quién sí puede ser experto. Entonces estas relaciones interpersonales ayudan mucho a eso, o sea, yo sé por ejemplo de librerías, pero no sé de marketing, pero tengo un amigo que sí, entonces les muestro, o sea, invito a ese amigo para que muestre esa información para mí fue muy padre que involucran a más gente, porque eso también me enseñó a que hay que ser humildes con lo que conoces, ¿sabes? [...] no recuerdo el nombre del chico que nos dio la práctica también sobre marketing estuvo muy padre porque él nos dio toda la parte teórica y lo que más me gustó de ahí es que lo aterrizó en un ejemplo lo tengo aquí". |
| P8 | "También me gustó mucho las conferencias de cómo era Branding sobre la primera que dio la primera ponente y la de otro señor sobre sobre que el marketing digital yo es la verdad. Esas dos me impactaron mucho porque no soy una persona muy activa en redes sociales, me cuesta muchísimo de hecho apenas tiene un poquito que abrir mi Instagram y no tengo nada, entonces ver el impacto que tiene tener un Instagram para tu proyecto. Dije Jesucristo es como algo de mis proyectos futuros dije, ya voy a abrir uno, ya voy a abrir uno". |
| P20 | "incluso también que las personas que fueron invitadas tuvieran la apertura para mentorearnos, o sea, eso se me hizo como mentorear los proyectos que cada persona tenía o los participantes, se me hizo como muy valioso y creo que es muy enriquecedor" |

Nota. Elaboración propia.

Apéndice AB

Atributo de valor: Estrategias de promoción lectora

| P | Verbatim |
|-----|--|
| P2 | "este creo que las cosas que comentaba que me gustó, fue como los de comenzar a leer como en la sesión, para que pues yo no había tenido tiempo eso como que no se sentía tan perdido" |
| P3 | "se me hizo muy impresionante toda la biblioteca que nos compartiste, o sea, como, que, ¿eh? Justamente creo que para alguien como yo que no tiene este conocimiento de la gestión cultural no tenía ni idea que existía tanta literatura al respecto" |
| P4 | "creo que la primera y retomando mi última idea son los textos teóricos sobre gestión cultural, que, pues desconocía, entonces me dejó ahí como una tarea pendiente de ahí, si hay teorías, sólo tienes que meterte ahí también me gustó muchísimo compartir a través de las experiencias" |
| P8 | "cuando me gustó mucho fue cuando empezamos a leer en voz alta todos juntos porque justamente pues leer solitario esos temas me gustaba mucho y era mi primera vez leyendo esos temas tan cómo podría decir de mercado, tenía tal vez uno creo que el libro de mercadotecnia entonces si me si me costaba como tomar valor para empezar y seguir, ¿no? Y luego entiendo, ¿no?, pero ya cuando empezamos a leerlos todos juntos ahí incluso escucharlo desde otra voz era como que más cómodo, o sea, como, que ahora sí me leían en voz alta. Eso me gustó mucho". |
| P20 | "me encantaron las lecturas la neta, sí fue así como fue, o sea, se me hicieron súper valiosas porque no te digo yo no tengo tanta información en la parte de promoción de lectura" |

Nota. Elaboración propia.

Apéndice AC

Atributo de valor: Herramientas

| P | Verbatim |
|----------|--|
| P2 | "este creo que las cosas que comentaba que me gustó, fue como los de comenzar a leer como en la sesión, para que pues yo no había tenido tiempo eso como que no se sentía tan perdido" |
| P3 | "se me hizo muy impresionante toda la biblioteca que nos compartiste, o sea, como, que, ¿eh? Justamente creo que para alguien como yo que no tiene este conocimiento de la gestión cultural no tenía ni idea que existía tanta literatura al respecto" |
| P4 | "creo que la primera y retomando mi última idea son los textos teóricos sobre gestión cultural, que, pues desconocía, entonces me dejó ahí como una tarea pendiente de ahí, si hay teorías, sólo tienes que meterte ahí también me gustó muchísimo compartir a través de las experiencias" |
| P8 | "cuando me gustó mucho fue cuando empezamos a leer en voz alta todos juntos porque justamente pues leer solitario esos temas me gustaba mucho y era mi primera vez leyendo esos temas tan cómo podría decir de mercado, tenía tal vez uno creo que el libro de mercadotecnia entonces si me si me costaba como tomar valor para empezar y seguir, ¿no? Y luego entiendo, ¿no?, pero ya cuando empezamos a leerlos todos juntos ahí incluso escucharlo desde otra voz era como que más cómodo, o sea, como, que ahora sí me leían en voz alta. Eso me gustó mucho". |
| P20 | "me encantaron las lecturas la neta, sí fue así como fue, o sea, se me hicieron súper valiosas porque no te digo yo no tengo tanta información en la parte de promoción de lectura" |

Nota. Elaboración propia.

Apéndice AD

Expectativas no cumplidas

| P | Verbatim | Tema clave |
|----|--|---|
| P1 | "la sesión esta de Procuración de fondos que fue la que dije qué onda que pasó aquí, o sea como que llevábamos un ritmo muy acá y ahí se fue en picada". | Sesión 9 |
| P2 | "este una de las cosas que yo sentía al inicio, era como que a veces las clases eran muy como grandes, entonces como que todos éramos personas muy ocupadas a veces como estudiantes de posgrado [...]y ya una sesión, que si no me terminó nunca de convencer fue en la que hubo una invitada sobre la financiación que sentí que solo hablo de ella y fue raro, pero imagino que no fue como a propósito quiere decir como de parte de las organizadoras". | Sesión 9 y Demasiados temas por sesión |
| P3 | "creo que una cosa que hubiera estado padres todas las sesiones recordar que estamos trabajando en la sostenibilidad, ¿no? Y como tener muy claro desde el inicio, qué es la sostenibilidad y chance tener con tus cuatro pilares de la sostenibilidad no este y pon tú uno es el económico que es en lo que yo estoy súper clavada porque me parece que el económico es de verdad, el principal problema". | Precisar más en tema de sostenibilidad |
| P4 | "creo que las primeras sesiones igual yo estaba como muy en la lela y falte a varias, entonces sentí que no entendía que estaba pasando al principio y sentía que se extendían demasiado, no sé si se extendían no se extendían, pero yo sentía que de repente ya era demasiado tiempo frente a la pantalla y creo que el tiempo en pantalla y el tiempo en la vida real es muy diferente en pantalla, pasa como más lento. Entonces sí lo sentí como un poquito abrumadora al respecto, pero después según yo ya como que eran muy correctas en el horario, no, de que si cerraban a la hora y eso me gustó muchísimo". | Sesiones muy largas para ser virtuales |
| P5 | "creo que la última que tuvimos no se fue de una persona que entraba y salía en el taller esa sesión personalmente no me agradó mucho porque no le entendí". | Sesión 9 |
| P6 | "creo que me faltó o la única expectativa y pequeña que tenía y que también espere que se llenara con la última clase que tuvimos era escuchar las experiencias de otros de la experiencia práctica" | Experiencias prácticas |
| P7 | "Lo que no me gustó fue el ritmo acelerado de las primeras sesiones, pues sentía que quería abordarse mucho en poco tiempo; aunque eso debió ser porque mi ritmo no me permitía terminar de leer los textos propuestos". | Ritmo acelerado y demasiados temas por sesión |

| | | |
|-----|--|---|
| P8 | “Tal vez fue porque ya no la escuché toda o me quedé con ganas de más la última conferencia de la señora, que se le iba mucho al internet. Me hubiera gustado más aprender de esa área, pero también sé que yo llegué tarde porque venía de otra actividad, pero él ya no poder escuchar completamente esa área de un presupuesto. Creo que era ella, verdad, la de la última eso como que me quedé de ganas de saber más obviamente tal vez ya tampoco me pude conectar por otras actividades a la otra conferencia, que tal vez ahí se ve reforzada, pero en específico ese ese tema creo que me llamaba mucho la atención porque obviamente como tú nos decías, no todo proyecto, pues tiene que ser redituable”. | Sesión 9 |
| P16 | “tal vez que era mucho contenido en poco tiempo” | Ritmo acelerado y demasiados temas por sesión |
| P20 | "como conversaciones a las que me cuesta formar parte porque no tengo la formación o trayectoria profesional que las demás participantes si tenían y que de hecho de repente yo pensaba de que chip, o sea, como que hacían las mismas referencias de personas como conocidas dentro del ámbito y tal y también igual y porque yo estoy acá en Monterrey y la mayoría están en el sur era un tema, así como que yo me sentía súper general". | Falta de contexto |

Nota. Elaboración propia.