

Fortaleciendo el hábito lector en profesionistas y universitarios mediante la Lectura dialógica

David Antonio Colorado Ruiz*
Mario Miguel Ojeda Ramírez**

Artículo recibido:
23 de julio de 2020
Artículo aceptado:
3 de noviembre de 2020
Artículo de investigación

RESUMEN

Se presentan los resultados de una intervención para fomentar la lectura de literatura a través de la lectura dialógica. Se utilizaron las Tertulias Literarias Dialógicas como estrategia principal y se empleó la metodología de investigación-acción. Se atendió a un grupo de 17 personas con diversas formaciones universitarias durante 20 sesiones presenciales. El objetivo principal fue promover el hábito de la lectura, desarrollando las habilidades críticas y dialógicas, incentivando a los participantes a buscar materiales de lectura por su propia cuenta y a compartir sus experiencias de lectura con amigos y familiares. Particularmente, se

- * Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana, México
lecturaydialogo@gmail.com
- ** Facultad de Estadística e Informática, Universidad Veracruzana, México
mojeda@uv.mx

pretendió fomentar la lectura por placer de literatura, la difusión de las diferentes librerías y bibliotecas de la ciudad, incentivar la sociabilización de la lectura, y favorecer el crecimiento del hábito lector y dialógico. Se utilizaron materiales de lectura en textos impresos y digitales, así como películas, canciones e imágenes. Se constató que la estrategia empleada fue favorable para el fomento de la lectura de literatura por placer, el fortalecimiento del hábito lector y el crecimiento de las habilidades para la lectura crítica y dialógica.

Palabras clave: Promoción de la Lectura; Lectura Dialógica; Tertulias Literarias Dialógicas; Lectura por Placer

Improving the habit of reading in professionals and university students using the dialogic reading

David Antonio Colorado Ruiz and Mario Miguel Ojeda Ramírez

ABSTRACT

The results of fostering literary reading intervention through dialogic reading are hereby presented. The main strategies were Dialogic Literary Gatherings, besides a Participatory-Action Research. 17 different persons with diverse university formation participated in it along 20 face-to-face sessions. The main objective of this was to promote the habit of reading fostering the critical and dialogical abilities of participants, and the search of reading materials on their own account, as well as the sharing of these experiences with friends and relatives. Particularly, objectives were to foster the pleasure reading of literature, to disseminate bookstores and libraries in the city, and to encourage the social reading experiences in the development of reading and dialogical habits. Printed and digital reading materials were recurred to, as well as movies, songs and images. It was found that the strategy used was favorable for the promotion of reading for pleasure, the development of reading habits and the strengthening of critical and dialogical readings.

Keywords: Reading Encouragement; Dialogic Reading; Dialogic Literary Gatherings; Reading's Pleasure

INTRODUCCIÓN

La prueba PISA (OCDE, 2019) reveló que sólo 1 % de los estudiantes mexicanos logró alcanzar niveles de excelencia en competencia lectora; que únicamente 55 % comprende medianamente los textos leídos, y que 44 % restante no alcanzó el nivel mínimo. El puntaje promedio de México se ubicó en el penúltimo lugar entre los 37 miembros de este organismo. El Módulo sobre Lectura (MOLEC) reveló que el porcentaje de adultos lectores de libros bajó en casi 20 % con respecto a 2015 (INEGI, 2020), año en el que se aplicó por primera vez esta encuesta. Por otro lado, la mitad de los encuestados eran lectores de libros y menos de la mitad de éstos declaró leerlos por entretenimiento; las razones más populares por las que no se lee resultaron ser “Por falta de tiempo” (43.8 %) y “Por falta de interés, motivación o gusto por la lectura” (27.8 %).

La información anterior demuestra un déficit del hábito lector en la sociedad mexicana. Este concepto está definido como “la repetición frecuente del acto de leer y el conjunto de destrezas y habilidades implicadas en esta actividad, adquiridas gracias a su iteración y al progresivo dominio de sus mecanismos” (*Diccionario Digital*, 2020).

Se sabe que los altos niveles de competencia lectora sólo se adquieren a través del hábito lector asiduo, el cual inicia como un hábito placentero. Es por ello que en las últimas décadas se ha buscado atender esta problemática a través de diversos esfuerzos de promoción de la lectura en diferentes sectores de la población. Para lograr tal objetivo, los promotores de lectura deben valerse de herramientas efectivas, metodologías novedosas y materiales incitantes que ayuden a crear experiencias de lectura que tengan un impacto positivo en las personas. Una de las claves para lograrlo es involucrar directamente a los participantes en la creación de estas experiencias, pues la lectura, en especial la de literatura, es un acto social que incita a la socialización. Por lo tanto, resulta lógico fomentar la lectura en ambientes sociales, como las Comunidades de aprendizaje.

Las Comunidades de aprendizaje son un proyecto de “transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos” (Flecha-García y Puigvert, 2002: 11), las cuales buscan acelerar el aprendizaje que se requiere para desarrollarse en las sociedades actuales, especialmente en los sectores socioeconómicamente marginales (Flecha, Padrós y Puigdellívol, 2003). Uno de sus fundamentos se encuentra en la teoría del Aprendizaje dialógico, pues “permite la educación y formación del alumnado en los contenidos que le harán competitivo en la sociedad de la información a la vez que establece un marco para la interacción orientado hacia la

solidaridad, la igualdad y la transformación social” (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003).

Dentro de este marco surge la Lectura dialógica, la cual se podría definir como

el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo. (Valls, Soler y Flecha, 2008: 73.)

De forma similar, las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD), que parten de la Lectura dialógica, han sido utilizadas en varios proyectos educativos y de fomento de la lectura en España (Álvarez-Álvarez y Guerra-Sánchez, 2016; Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2014). Se fundamentan en las interacciones dialógicas producidas entre los participantes, las cuales los llevan a crear nuevos significados a partir de las lecturas hechas previamente y en común acuerdo (Flecha-García y Álvarez-Cifuentes, 2016).

Las TLD consisten en la aplicación del Diálogo igualitario, el cual es un ejercicio horizontal de escucha, donde no hay relaciones de poder entre los participantes, poniendo a la par las voces y estimulando la participación de todos (Martins de Castro-Chaib, 2006). Como mencionan Valls, Soler y Flecha (2008: 80) respecto de la finalidad de las TLD, “no es que una opinión se imponga o se considere como válida por encima de las otras, sino que todas las personas se sientan capaces de aprender y de aportar conocimientos, convirtiéndose en creadoras de cultura”.

METODOLOGÍA

Contexto de la intervención

Partiendo de las ideas anteriores se realizó el proyecto de intervención que aquí se reporta. El objetivo fue promover la lectura por placer de literatura en un grupo de profesionistas y universitarios de la ciudad de Xalapa, acercando la experiencia de lectura a la personal y estimulando el desarrollo de sus habilidades analíticas y dialógicas. Al mismo tiempo, se buscó incentivarlos a buscar por su cuenta nuevos materiales y a compartir sus experiencias de lectura con las personas de sus entornos más próximos. Todo ello en el marco de las actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) de la Universidad Veracruzana (UV), vinculada al Programa Universitario de

Formación de Lectores (PUFL) que la UV desarrolló para mejorar las prácticas lectoras de la comunidad universitaria y su entorno (Ojeda-Ramírez y Jarvio-Fernández, 2017).

El modelo metodológico que se siguió fue el de investigación-acción (Sequea-Romero y Barboza, 2012), que permite que el investigador sea partícipe en la intervención, valorando la eficacia de las prácticas realizadas, identificando los errores existentes y corrigiéndolos en busca de los objetivos establecidos. Se desarrolló un proceso sistemático de recogida de datos que se utilizó durante todas las sesiones y se registró en tiempo real el cumplimiento de las actividades y las observaciones de cada participante. Luego se completaron las fases de diagnóstico, diseño de la intervención, implementación de las acciones y evaluación de los resultados, para sustentar la discusión y las conclusiones.

Para conformar el grupo se lanzó una invitación con carteles físicos y digitales. La convocatoria logró reunir en total 12 mujeres y cinco hombres, de entre 19 y 64 años de edad, de los cuales 13 estudiaban o estudiaron hasta el nivel licenciatura, tres hasta maestría y uno hasta nivel técnico.

Criterios		Cantidad
Sexo	Femenino	12
	Masculino	5
Área de profesión o estudios	Humanidades	8
	Ciencias de la salud	4
	Económico-administrativa	2
	Técnica	2
	Ciencias biológicas	1
Textos impresos leídos a la semana	2 o menos	8
	De 3 a 5	6
	6 o más	3
Experiencia en talleres de lectura	Sí	10
	No	7
Experiencia en talleres de diálogo	Sí	12
	No	5
Comparte experiencias de lectura	Siempre	4
	Algunas veces	11
	Nunca	2

Tabla 1. Algunas características generales del grupo

El periodo de actividades abarcó desde inicios de noviembre de 2019 hasta finales de febrero de 2020, durante el cual se realizaron 20 sesiones presenciales. Como sedes se contaron con las instalaciones de bibliotecas públicas y librerías independientes de la zona centro de la ciudad, siendo la librería Hyperión la principal, la cual forma parte de la Red de Librerías Independientes (RELI) de México. En ella se desarrollaron 15 sesiones.

Hipótesis

Un taller de promoción de la lectura aplicado en un grupo heterogéneo de universitarios y profesionistas residentes de la ciudad de Xalapa, que utilice actividades dialógicas a partir de lecturas grupales, así como actividades lúdicas y materiales de lectura en diversos formatos, genera un cambio positivo en la percepción del concepto de hábito lector que aquéllos tienen. De igual manera, si se abordan temas interesantes y trascendentes para su contexto social, se generará una conexión entre los participantes y las lecturas, lo que los incitará a llevar sus experiencias de lectura a entornos fuera de la intervención, como lo son sus círculos familiares y sociales. Por lo tanto, todo ello influirá positivamente en el surgimiento y desarrollo de sus hábitos lectores.

Fases de la investigación

La fase de planeación consistió en el diseño de las estrategias metodológicas y de las actividades. También se seleccionó la cartografía lectora en concordancia con las temáticas a abordar, se hizo la gestión necesaria para disponer de los espacios para las sesiones y se diseñaron los formatos para la recolección de datos *in situ*, así como las encuestas inicial y final.

La fase de desarrollo implicó llevar a cabo todas las actividades programadas para cada sesión; se hizo el registro del diario de campo y se creó un grupo de WhatsApp para dar seguimiento a las actividades del taller y mantener comunicación con el grupo.

La fase final consistió en la organización y evaluación de los datos obtenidos. Además, se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas presenciales y virtuales a cinco participantes.

Estructura de las sesiones

Se realizaron dos sesiones por semana (lunes y jueves) durante 10 semanas no consecutivas, con una hora y media de duración cada una, de acuerdo a temas guía, con materiales y actividades de lectura en voz alta (individual y colectiva), lectura en silencio, actividades dialógicas, de escucha atenta, de escritura creativa y de divulgación del conocimiento literario.

Para la apertura de cada sesión el coordinador realizó una lectura gratuita, para la cual se usaron textos cortos y se reprodujeron canciones. Ésta fue una de las actividades principales de escucha atenta, realizándose durante casi todas las sesiones del taller.

Después, durante la primera hora, se llevaron a cabo actividades de fomento de lectura, de escucha atenta o de escritura, cuyos objetivos principales fueron generar elementos e información para las posteriores TLD que se realizaron durante los 30 minutos finales. En las actividades de escritura creativa los participantes crearon textos individuales como aforismos y refranes, así como textos colectivos en forma de “cadáver exquisito” (Gómez-Toré, 2010). Además, reescribieron el final de uno de los cuentos leídos.

Para fomentar la difusión del conocimiento de literatura se compartieron enlaces digitales a noticias, artículos, reportajes, conferencias o documentales sobre algunos de los autores y lecturas vistas. Con la misma finalidad, se realizaron actividades lúdicas: en una sesión se jugó un memorama literario con autores y frases representativas de sus obras; en otra se proyectó la adaptación en largometraje de una de las novelas.

Para finalizar, las TLD estuvieron a cargo del coordinador quien, mediante preguntas guía, orientaba la conversación cuando ésta se desviaba notoriamente. Cabe aclarar que, lejos de que el coordinador monopolizara la actividad, los participantes fueron los protagonistas absolutos, participando siempre según sus intereses e inquietudes y manteniendo la relación de sus comentarios con el tema inicial. En general el ambiente del diálogo fue ameno y con muchas participaciones.

Materiales de lectura

La cartografía lectora se seleccionó acorde a los temas de cada sesión. Incluyó más de 70 materiales de lectura de diferentes autores y géneros, entre capítulos o fragmentos de novela, cuentos, poemas, fragmentos de ensayos, crónicas, aforismos o entradas de diario literario; se abarcó desde clásicos universales hasta literatura contemporánea, además de varias canciones y películas.

Instrumentos y recogida de evidencias

- Encuesta inicial. Como requisito de inscripción al taller se solicitó el llenado de una encuesta en línea. Su función fue recabar datos socioeconómicos, académicos y de hábitos de lectura de cada uno de los participantes, los cuales sirvieron como indicadores para caracterizar el estado del grupo al inicio. Se incluyeron preguntas abiertas, cerradas y de escala de Likert.
- Registro de las sesiones. Durante cada sesión se realizó el registro de asistencia y participación para cada actividad realizada. También se anotaron las observaciones pertinentes (diario de campo) y, en actividades específicas, se hizo un registro audiovisual (grabaciones en video) de las participaciones y la interacción del grupo. Estos elementos sirvieron para hacer un seguimiento del desarrollo de cada participante, estableciendo la correspondencia entre involucramiento en las actividades y resultados en los indicadores de desempeño.
- Encuesta final. Se realizó en línea e incluyó algunas de las preguntas de la primera encuesta y otras nuevas alineadas con los objetivos de la intervención. El propósito fue recabar los datos y evidencias para los indicadores, compararlos con los valores iniciales y así comprobar los impactos resultantes.
- Entrevistas semiestructuradas. Se aplicaron de manera individual y confidencial a una muestra representativa de cinco participantes que se escogieron en relación con el total de asistencias que acumularon: tres de los entrevistados asistieron con regularidad o a casi todas las 20 sesiones; uno asistió durante el primer tercio (siete sesiones); el otro asistió durante toda la segunda mitad. Con la información recabada se construyó un perfil del progreso de los mismos, comparando estas respuestas con algunas de las que dieron en la encuesta final; se consideró su desenvolvimiento y desempeño a lo largo de las sesiones. Estas entrevistas se grabaron en audio previa autorización de los participantes para el posterior análisis discursivo.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Todos los datos obtenidos fueron agrupados y analizados usando un enfoque mixto, estableciendo indicadores base y de impacto para cada objetivo particular, los cuales se construyeron a partir de las evidencias registradas (participaciones, escritos, observaciones). Para el registro y conteo de las

participaciones en cada actividad se establecieron tres categorías: No participó, Participación mediana, y Participación alta. Para diferenciar estos dos tipos de participación se estableció que “alta” sería aquella que resultara significativa para el desarrollo de la actividad, sin importar la cantidad o frecuencia de estas aportaciones por cada participante. En cambio, sería “mediana” aquella de orden reiterativo con lo ya leído y comentado, o que no diera lugar a profundizar en el tema.

Por otro lado, las entrevistas semiestructuradas dieron elementos para analizar a profundidad los elementos del cambio propiciado en la intervención. Los datos se registraron en dos dimensiones (por sesión y por participante) y los análisis realizados fueron descriptivos, gráficos y de análisis de contenido.

Asistencias

Al comienzo del taller se registraron 14 participantes y, posteriormente, se anexaron tres más. Sin embargo, sólo ocho asistieron a más de la mitad de las sesiones; de ellos, únicamente cuatro lo hicieron a más del 75 %. La asistencia promedio por sesión del taller fue de siete participantes.

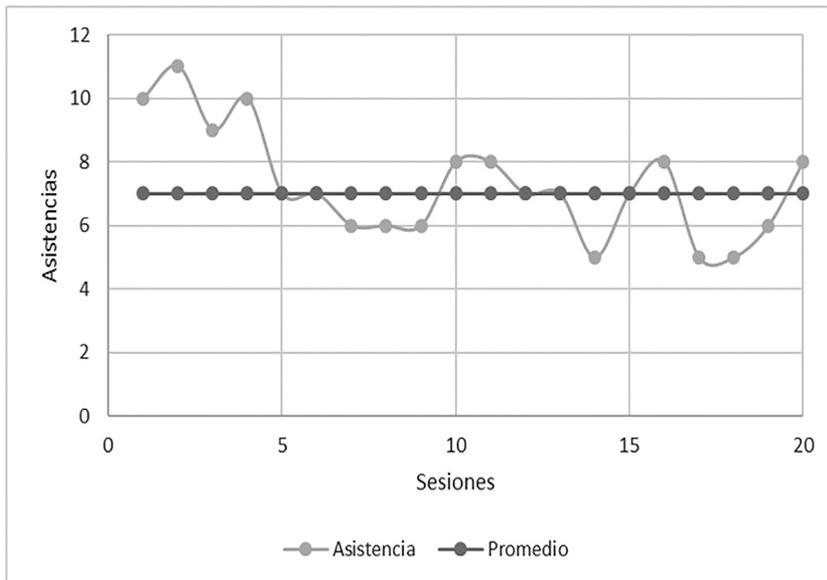


Figura 1. Asistencias a lo largo del taller

Se descubrió que la tendencia a participar creció conforme avanzaba el taller, tal como lo demuestra el caso de DA, que obtuvo la segunda mayor cantidad de participaciones altas en las TLD asistiendo únicamente a la segunda mitad. De igual forma, hay una clara tendencia de aumento de las participaciones altas desde la segunda mitad de la intervención, lo que, sin embargo, coincide con el periodo de menor promedio de asistencias.

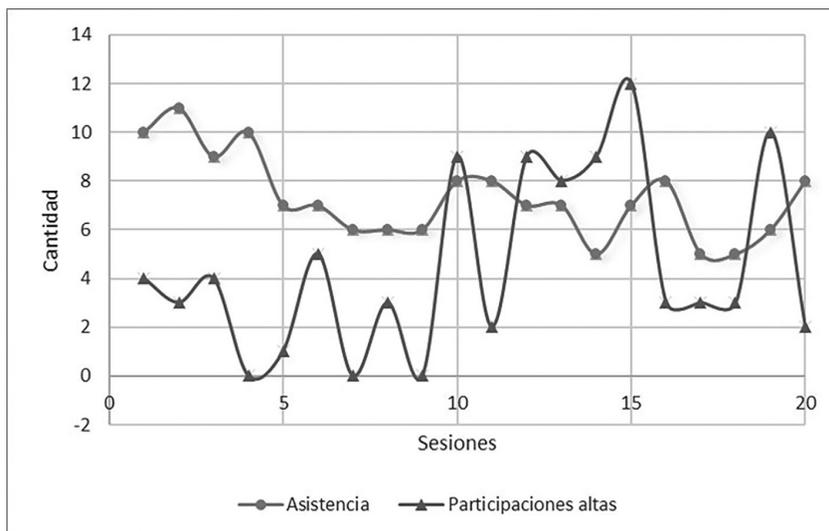


Figura 2. Relación asistencias-participaciones altas

Actividades

Las TLD y las lecturas en voz alta (participantes) fueron las dos más productivas en cuanto a participaciones altas se refiere, coincidiendo con que fueron dos de las tres actividades más repetidas. Sin embargo, si nos enfocamos en el promedio de participaciones totales por sesión, las de mayor porcentaje son el memorama literario, las lecturas íntimas colectivas, las actividades de escritura y las TLD. Por otro lado, si se considera sólo el promedio de las participaciones altas, el orden queda de la siguiente manera: lecturas íntimas colectivas, memorama literario, proyección de película y las TLD.

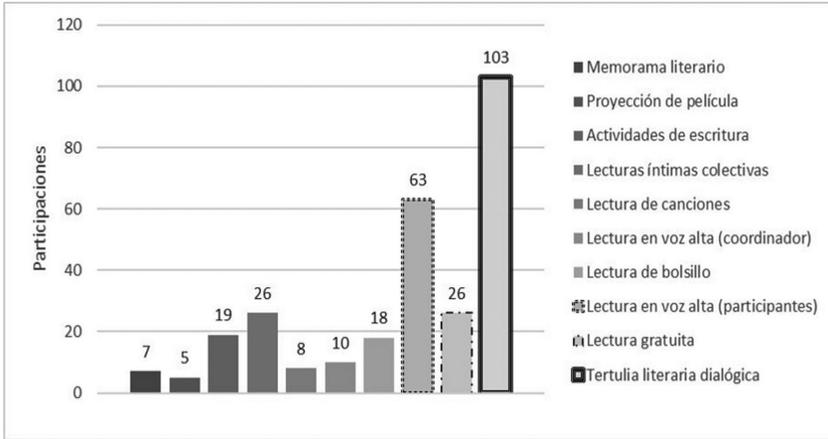


Figura 3. Participaciones totales de cada actividad

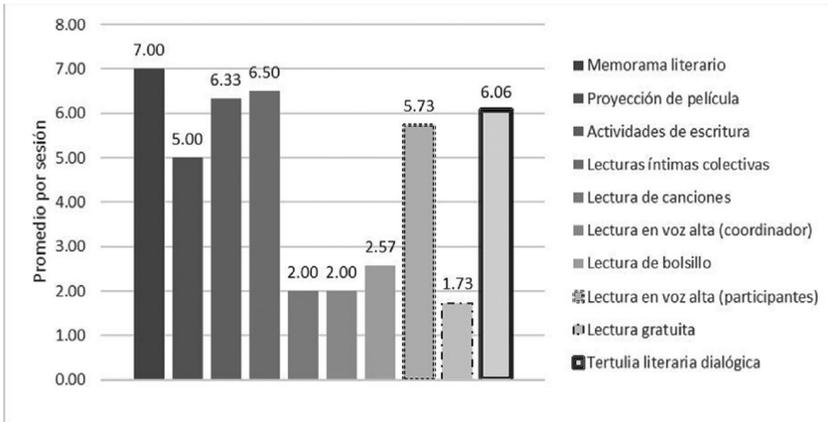


Figura 4. Promedio de participaciones totales de cada actividad

Materiales de lectura

Antes de la intervención, ocho participantes leían dos o menos textos impresos por semana y sólo tres leían por encima del promedio semanal del taller, que fue de 7.6 textos; nueve de los participantes elevaron sustancialmente su promedio semanal de lectura durante su paso por el taller.

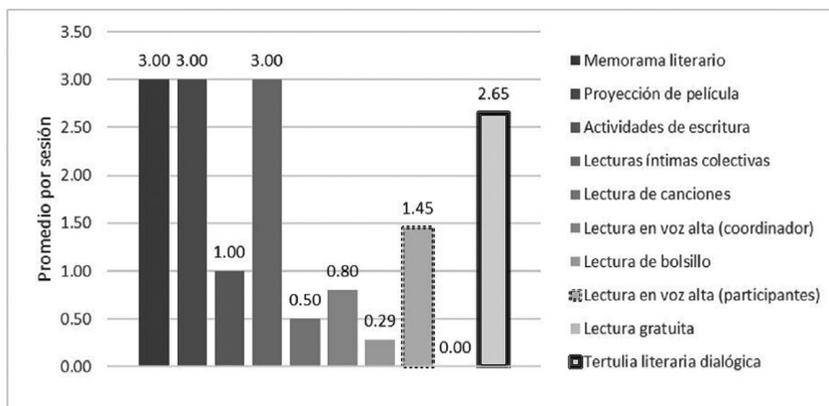


Figura 5. Promedio de participaciones altas de cada actividad

En la encuesta final, 13 participantes declararon que después de las sesiones buscaban más información sobre las lecturas vistas, mientras que únicamente dos declararon que no hicieron esto nunca; también fueron 13 quienes consiguieron o planean conseguir algunos de los libros vistos. Aunado a esto, de los 76 materiales de lectura empleados, 22 diferentes fueron mencionados al menos una vez al preguntar por los favoritos. De forma similar, los participantes mencionaron un total de 16 autoras y autores como los favoritos del taller.

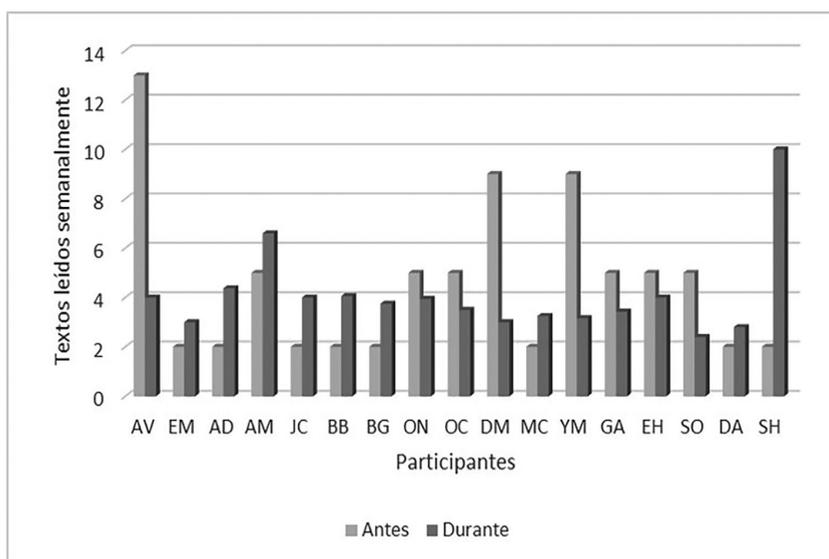


Figura 6. Comparación entre los textos leídos semanalmente antes y durante el taller

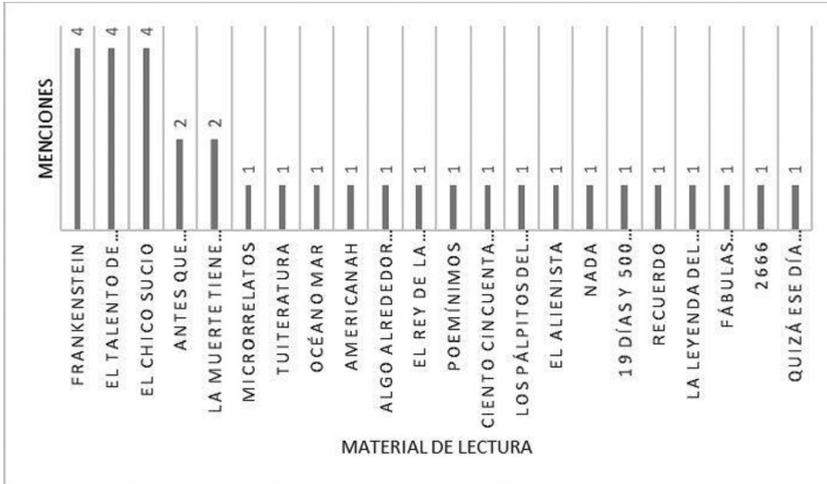


Figura 7. Lecturas favoritas de los participantes

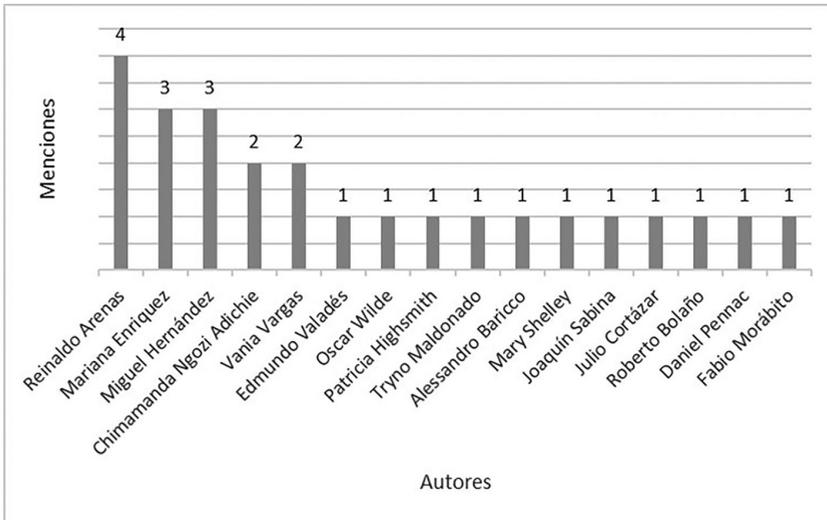


Figura 8. Autores favoritos de los participantes

De entre los diversos temas abordados los favoritos fueron la multiplicidad de realidades en una historia, los que abordaron problemáticas sociales, los feminicidios de Ciudad Juárez, feminismo, el caso de los normalistas desaparecidos de Ayotzinapa, el amor, la otredad y la locura.

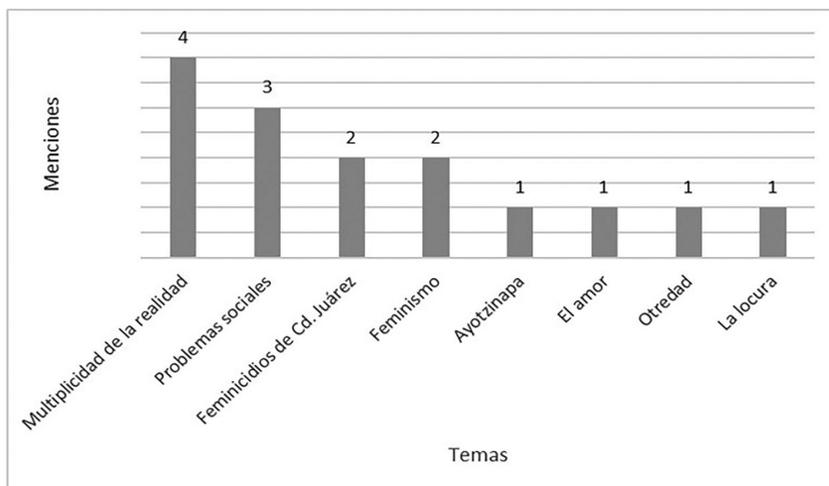


Figura 9. Temas favoritos de los participantes

Perspectiva del hábito lector

Tanto en la encuesta inicial como en la final se les preguntó a los participantes su definición de “hábito lector” y de “persona lectora”, esto con el fin de verificar si habían cambiado su percepción después de la intervención. Con respecto a “hábito lector”, en las respuestas iniciales se usaron términos como virtud, tiempo, productividad y cantidad, lo cual corresponde a una concepción de la lectura como una actividad estricta u ortodoxa. Sin embargo, las respuestas finales parecen demostrar un cambio con respecto a tales ideas, pues los participantes comenzaron a usar palabras como gusto, placer o reflexión.

Participante	Antes	Después
AV	Cotidianidad	SD
EM	Virtud	Disciplina; recurrencia
AD	Regularidad; finalidad; intención	Constancia; análisis; reflexión
AM	Nada	Costumbre
JC	Regularidad; cantidad	Constancia; placer; conocer
BB	Rutina; constancia; disfrute	Frecuencia
BG	Regularidad; cantidad	Costumbre; disfrutar

ON	Rutina; disciplina; constancia	Rutina
OC	Obligación; gusto	Cotidianidad
DM	Rutina	Rutina; amor; placer
MC	Productividad; hábito	Identidad; rutina; gusto; convicción
YM	Fundamental	SD
GA	Gusto	Oportunidad
EH	Frecuencia	Rutina
SO	Cotidianidad	Derecho
DA	Amor propio	Relación entre la literatura y el lector; constancia; respeto
SH	Frecuencia	Regularidad

SD: sin datos registrados

Tabla 2. Comparativa de palabras clave para “hábito lector”

En el caso de “persona lectora” también fue frecuente el uso del término tiempo, no obstante, se incluyeron otros como compromiso, aprendizaje, inspiración o conversación. En cuanto a su autopercepción como lectores, la mayoría la declara afirmativa; únicamente un participante declaró que no se percibía como lector por falta de disciplina.

Participante	Antes	Después
AV	Frecuencia; rutina	SD
EM	Interesante; diálogo	Disciplina; rutina
AD	Curiosidad; constancia; orden; analítico; creador	Constancia
AM	Lee	SD
JC	Pretenciosa; diálogo	Recurrencia; interés
BB	Disfrute; diversidad	Trabajo; disfrute; curiosidad; compartir
BG	Intelectual	Gusto
ON	Rutina	Rutina
OC	Borges	SD
DM	Culto	Autodidacta; aprendizaje; emoción; superación; curiosidad; persistencia; comprensión

MC	Interesante; inspirador	Cotidianidad; ubicuidad
YM	Leer	SD
GA	Interesante; diálogo	Curiosidad; oportunidad
EH	Gusto	Conocimiento
SO	Letrado; culto	Trabajo
DA	Comprometido; aprendizaje	Conocimiento; placer; hábito
SH	Frecuencia	Recurrencia; conocer

SD: sin datos registrados

Tabla 3. Comparativa de palabras clave para “persona lectora”

CONCLUSIONES

La primera conclusión a la que se llegó fue que las actividades que favorecen la sociabilización de la lectura a partir del diálogo (como las TLD y lecturas íntimas colectivas) resultaron eficaces para el involucramiento de los participantes en las experiencias de lectura; según Leibrandt (2018), este tipo de actividades dialógicas favorecen la interacción dinámica entre lecturas y lectores, pues, como lo menciona Härle (2004, citado en Leibrandt, 2018: 4) “toda nuestra experiencia radica en la conversación; sin conversar, la experiencia literaria es impensable, dado que la literatura se escribe con la intención de conversar sobre ella”.

Otro de los puntos clave para que se diera este resultado fue el ambiente de confianza y respeto en que se desarrollaron, pues cuando un lector es escuchado se siente animado a continuar participando y leyendo (Castellanos, 2017). Como parte de este objetivo, el coordinador debe procurar evitar que las participaciones se monopolicen en unas cuantas personas, convirtiendo a los demás en nada más que observadores. Para ello debe motivar e incitar a todos para que participen y se involucren en la creación de la experiencia de lectura, no con presiones y sí con incentivos.

Como segunda conclusión, se afirma que la diversificación de los temas y materiales de lectura resultó un acierto que derivó en cambios en la concepción de lo que es el hábito lector para los participantes y en el interés que tienen por ampliar sus horizontes literarios. Por ejemplo, AM remarcó en la entrevista personal que el taller “contribuyó sobre todo con nuevos aportes literarios. Hice una lista de autoras que se nos presentaron y tengo la intención de conseguir sus libros”; este interés se reflejó también en la definición de lector que dio: “alguien que lee cosas variadas y constantemente está buscando algo nuevo que leer”.

Aunque puede parecer arriesgado apostar por materiales de lectura que hablen de temas intransigentes y toquen fibras sensibles en los participantes, tales temas son, en mayor o menor medida, cercanos a la experiencia personal de los lectores, lo que provoca efectos en sus emociones e ideas, propiciando una transformación de sus realidades (Castellanos, 2017), al mismo tiempo que los incitan a la reflexión literaria y social mediante el diálogo (Martínez-Ezquerro, 2016).

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

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

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

Otro punto importante a considerar es mantener una constante comunicación con el grupo, pues este factor puede influir positiva o negativamente en la cohesión y dinámica social de la lectura. Las herramientas digitales de comunicación, como WhatsApp, son ideales para mantener vivas las conversaciones fuera del horario de las sesiones e, incluso, para incentivar las participaciones

en las futuras. Comunicarse con el grupo sólo cuando se tengan que dar avisos oficiales o impersonales provoca un distanciamiento a la larga indefectible, lo cual se aleja del objetivo de crear una experiencia de lectura disfrutable y social. Por otro lado, también se debe procurar usar estos medios con la libertad suficiente como para generar este ambiente, pero con la seriedad necesaria para evitar que esta herramienta pierda su propósito, lo cual se hace muy sencillo si no se establecen ciertas normas de convivencia desde el principio.

Por otro lado, también se recomienda estar abiertos a sugerencias de organización por parte de los participantes (actividades, reuniones externas, propuestas de temas y lecturas). Lejos de ser motivo de desorganización, esto probablemente sea reflejo del nivel de involucramiento que los participantes están teniendo con la experiencia del taller, lo cual puede motivar a más participantes a involucrarse activamente en la experiencia de lectura y a crear un sentido de pertenencia dentro del taller. Como ejemplo de ello está lo que pasó con la participante BG, quien al sentirse atraída por la obra de la autora Chimamanda Ngozi Adichie, propuso que se realizara una sesión dedicada a ésta. No solamente se accedió a la propuesta, sino que, además, se le apoyó para que fuera ella misma la encargada de presentar y coordinar la actividad de esa sesión. Además, en esa ocasión asistieron varios amigos de la participante invitados por ella misma. Todo esto es muestra de las posibilidades de la sociabilización de la lectura.

Para finalizar, se puede afirmar que la adecuada selección del material de lectura, más la correcta implementación de las actividades de Lectura dialógica en un entorno propicio, puede lograr impactos positivos en la generación y desarrollo del hábito lector. La sociabilización de las experiencias de lecturas estimulantes genera un interés legítimo y gratificante que conduce a la búsqueda de repetir dicha experiencia. No hay que olvidar que los hábitos se crean y se mantienen por la cualidad de ser disfrutables, como lo puede ser la lectura.

Agradecimientos

Se agradece al Conacyt por el otorgamiento de la beca 753864 de manutención que se le otorgó al autor David Antonio Colorado Ruiz para estudiar la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana, la cual permitió contar con el tiempo y los recursos para realizar el proyecto de intervención del que se reportan los resultados en el presente artículo.

REFERENCIAS

- Álvarez-Álvarez, M. del C. y S. Guerra-Sánchez. 2016. "Leer y dialogar: investigación-acción de los inicios de una tertulia literaria dialógica en educación primaria". *Revista de pedagogía* 37 (100): 229-247.
<https://tinyurl.com/ybtwksea>
- Álvarez-Álvarez, C. y J. Pascual-Díez. 2014. "Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer". *El profesional de la información* 23 (6): 625-631.
<https://doi.org/10.3145/epi.2014.nov.10>
- Castellanos, P. 2017. "La promoción de la lectura como un servicio bibliotecario", en *Aquí se lee. El servicio de promoción de lectura en la biblioteca pública*, coordinado por Cataplum Libros, 17-29. Colombia: Ministerio de Cultura.
- Diccionario Digital de Nuevas Formas de Lectura y Escritura*. 2020, s. v. "hábito lector". Última modificación: 1 de abril de 2014.
<https://tinyurl.com/y5lsq7vz>
- Flecha, R., M. Padrós e I. Puigdemívol. 2003. "Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad". *Organización y gestión educativa* 11 (5).
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/79491>
- Flecha-García, R. y P. Álvarez-Cifuentes. 2016. "Fomentando el aprendizaje y la solidaridad entre el alumnado a través de la lectura de clásicos de la literatura universal: El caso de las tertulias literarias dialógicas". *Educación, lenguaje y sociedad* 13 (13): 1-19.
<https://tinyurl.com/yaju7ydx>
- Flecha-García, R. y L. Puigvert. 2002. "Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa". *Revista de estudios y experiencia en educación* 1: 11-20.
<http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/issue/view/34>
- Gómez-Toré, J. L. 2010. "Perder el miedo a la poesía. ¿Hay que aprender o desaprender a leer poesía en el aula?" *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa* (41).
<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7139/7503>
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México). 2020. *Módulo sobre lectura (MOLEC)*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb20.pdf
- Leibrandt, I. 2018. "El arte de la conversación literaria: su concepto y metodología para fomentar la competencia literaria y comunicación". *Álabe* 17: 1-19.
<https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.8>
- Martínez-Ezquerro, A. 2016. "El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora". *Álabe* 1 (14): 1-20.
<https://doi.org/10.15645/Alabe2016.14.1>
- Martins de Castro-Chaib, D. 2006. "Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: lectura dialógica". *Lectura y vida* 27 (1): 18-28.
<http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n1/sumario>
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). 2019. *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2018 – resultados – México*.
<https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>

- Ojeda-Ramírez, M. M. y O. Jarvio-Fernández. 2017. "Profesionalización de promotores de lectura con el aprendizaje basado en proyectos mediado por TIC". *Revista de Educación a Distancia* 54.
<https://doi.org/10.6018/red/54/10>
- Sequea-Romero, E. y J. L. Barboza. 2012. "Estrategias interactivas e investigación acción para consolidar la comprensión de la lectura". *Multiciencias* 12 (1): 64-71.
<https://www.redalyc.org/pdf/904/90423275008.pdf>
- Valls, R., M. Soler y R. Flecha. 2008. "Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura". *Revista iberoamericana de educación* 46: 71-87.
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/58596/1/557392.pdf>
- Zavala, V. 2008. "La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y escritura". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (47): 71-79
<http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES>

Para citar este texto:

- Colorado Ruiz, David Antonio y Mario Miguel Ojeda Ramírez. 2021. "Fortaleciendo el hábito lector en profesionistas y universitarios mediante la Lectura dialógica". *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información* 35 (87): 151-170.
<http://dx.doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2021.87.58321>