

Promoción de la lectura digital: un estudio de caso entre oficinistas universitarios

Promotion of digital reading: A case study among University office workers

Erika Rubi Sánchez Sosa
Antonia Olivia Jarvio Fernández
Mario Miguel Ojeda Ramírez

RESUMEN

El presente trabajo reporta un proyecto de intervención de fomento de la lectura realizado con empleados de áreas administrativas de la Universidad Veracruzana (UV) en México, algunos con nivel licenciatura y otros con posgrado. La intervención se enmarca en la teoría sociocultural y el dialogismo, bajo la metodología de investigación-acción. Se analizan aspectos conceptuales sobre la lectura por placer, la lectura digital y la importancia de su promoción. Los empleados se encuentran familiarizados con las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), por ello la propuesta buscó aprovechar y ampliar estas experiencias. Se usó un blog para gestionar las lecturas, además del correo electrónico, y una red social para mantener un contacto cercano entre la coordinadora de la intervención y los asistentes. Para reforzar el diálogo y promoción de la lectura se realizaron 13 sesiones presenciales en las áreas de trabajo. Esto permitió eludir la limitación del tiempo disponible de los participantes. Se constató el impacto positivo en la percepción de la lectura digital por placer a partir del diálogo presencial y virtual. El grupo mejoró su cohesión y habilidades lectoras, aspectos benéficos para el desarrollo de sus actividades y por ende para la institución donde laboran.

Palabras clave: lectura de literatura, lectura no utilitaria, proyecto de intervención, taller de lectura, uso de las TIC.

ABSTRACT

This work reports an intervention project to promote reading carried out with employees of the administrative areas of the Universidad Veracruzana (UV) in Mexico, some with a bachelor's degree and others with a postgraduate degree. The intervention is framed in sociocultural theory and dialogism, under the action research methodology. Conceptual aspects of reading for pleasure, digital reading and the importance of their promotion are analyzed. Employees are familiar with information and communication technology (ICT) tools, therefore the proposal sought to take advantage and to expand these experiences. A blog was used to manage the readings, in addition to email and a social network to maintain close contact between the coordinator of the intervention project and the attendees. To reinforce dialogue and promote reading, 13 face-to-face sessions were held in the work areas. This made it possible to circumvent the limitation of the time available to the participants. The positive impact on the perception of digital reading for pleasure was verified from face-to-face and virtual dialogue. The group improved their cohesion and reading skills, beneficial aspects for the development of their activities and therefore for the institution where they work.

Keywords: reading of literature, non-utilitarian reading, intervention project, reading workshop, use of ICT.

INTRODUCCIÓN

Estudiar y documentar el impacto de la lectura por placer en empleados oficinistas resulta relevante para las investigaciones relacionadas con el ejercicio lector y su promoción. Es común que el empleado se enfrente a la monotonía de las actividades laborales, dificultando su desempeño individual y grupal. La lectura de literatura favorece el pensamiento, la imaginación, la empatía, permite ordenar los pensamientos, expresarlos con modulaciones y belleza (Berman, 2012; Petit, 2009). Otros beneficios son la expansión y mejora del vocabulario, así como el dominio de diferentes temas, lo que se reconoce en cualquier profesión (Garrido, 2004; Petit, 2009). Cuando se socializa el texto se adquiere un lenguaje propio que favorece la cohesión y facilita la aplicación de ideas en la organización (Heathfield, 2018; Petit, 2008). Además, crear un espacio en el que se favorezca el diálogo igualitario dentro de un grupo, en este caso de empleados, impulsa la adquisición de conocimientos al proporcionar sentido a las actividades realizadas. También favorece la criticidad, al fomentar la construcción de una postura con respecto a un tema específico mientras se escuchan las opiniones de otras personas (Fernández-Cárdenas, 2014). Otro de los beneficios es la optimización de la escritura, reflejada en el estilo y fluidez de los textos laborales.

De acuerdo a la visión psicolingüística, la lectura interviene en el desarrollo de cualidades de pensamiento como comprender, analizar, asociar, jerarquizar, inferir, deducir, cuestionar y abstraer. El cúmulo de aportes positivos puede derivar en una mejora laboral para el profesional, que de manera natural beneficiará a la organización. Es por esto que algunas compañías e instituciones, cada vez con mayor frecuencia, realizan talleres de lectura (Goldfield, 2011; Heathfield, 2018; Ros, Hurtado y Mateu, 2019; Verran, 2019).

Erika Rubi Sánchez Sosa. Universidad Veracruzana, México. Es licenciada en Sistemas Computacionales Administrativos con especialización en Promoción de la Lectura. Miembro del Programa Universitario de Formación de Lectores y apoyo académico en la especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana. Correo electrónico: ersanchez@uv.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-3755-036X>.

Antonia Olivia Jarvio Fernández. Profesora-Investigadora de tiempo completo del Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación de la Universidad Veracruzana, México. Es doctora en Metodologías y Líneas de Investigación en Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Salamanca, España. Coordinadora del Programa Universitario de Formación de Lectores de la UV. Fundadora y coordinadora de la especialización en Promoción de la Lectura. Representante institucional de la UV ante la Red Internacional de Universidades Lectoras. Miembro del Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Correo electrónico: ojarvio@uv.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2350-0289>.

Mario Miguel Ojeda Ramírez. Universidad Veracruzana, México. Es licenciado y maestro en estadística, con doctorado en Ciencias Matemáticas. Decano de la Universidad Veracruzana, miembro numerario de la Academia Mexicana de Ciencias y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Es miembro del núcleo académico básico de la especialización en Promoción de la Lectura y es fundador y miembro activo del Programa Universitario de Formación de Lectores de la Universidad Veracruzana. Correo electrónico: mojeda@uv.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-6161-3968>.

La lectura se inicia como un acto para participar de manera plena en la sociedad. Leer sirve para adquirir y difundir conocimientos, lo que facilita sumarse a un mercado laboral complejo y cambiante (Garrido, 1999), pero además este ejercicio puede propiciar experiencias placenteras. La función lectora se puede orientar a resolver necesidades concretas o asumirla como una actividad en la cual se es capaz de disfrutar las imágenes que los textos nos brindan. A esto se le conoce como *lectura utilitaria* y *lectura por placer*, respectivamente (Jarvio y Ojeda, 2018). La primera se ejercita constantemente en el quehacer educativo y profesional. Tiene como finalidad la apropiación de conocimiento, para lo cual debe existir una mediación a fin de garantizar aprendizajes significativos (Pérez, 2018). Argüelles (2017) menciona que la lectura utilitaria inicia en la infancia debido a los sistemas pedagógicos imperantes en países como México. El resultado es la percepción de la lectura como una actividad exclusivamente formativa. Por otra parte, la lectura por placer se realiza de manera voluntaria y al margen de todo deber (Argüelles, 2011; Dezcallar, Clariana, Cladellas, Badia y Gotzens, 2014; Garrido, 2004; Lavín, 2013), ubicándose en la parte más individual, más intimista, situada en el plano de las emociones (Diez, 2013; Osoro, 2002). El buen lector ejerce este acto liberado de la obligación, su motivación no es realizar algún trabajo concreto (Jarvio y Ojeda, 2018), no obstante, lo incentiva la aprehensión del conocimiento (Chartier, 2010). Sin embargo, cualquiera que sea el objetivo de la práctica de lectura, lo que implica a ambas es el desarrollo de habilidades para leer con eficiencia, destacando que las destrezas obtenidas del ejercicio permanente de leer por placer contribuyen al buen desempeño y disfrute de textos técnicos. Desde el punto de vista de la psicolingüística y el socioconstructivismo, el lector experto interactúa adecuadamente con los géneros textuales, organiza la información, es capaz de comunicar, argumentar, validar y justificar el conocimiento (Pérez, 2018), lo cual implica un adecuado uso del aprendizaje que obtiene.

Los nuevos estudios de literacidad reconocen una complejidad mayor del acto lector. Lo consideran como una práctica social situada y diferenciada, con determinados propósitos acordes a una comunidad o grupo específico (Cassany, 2012; Castro y Sánchez, 2018). Es por ello que se retoma la teoría sociocultural que concibe la obtención del aprendizaje mediante conocimientos o habilidades de personas que interactúan en una comunidad (Kalman, 2003). Tal es el caso de un grupo específico como los trabajadores universitarios, en el cual se requiere una visión sociocultural-integral y se acentúa el estudio compartido con áreas como la sociología, la antropología, la etnografía, la psicología y las ciencias de la información. De acuerdo con la literacidad y la teoría sociocultural el grupo desarrollará un discurso muy particular entre sus miembros. Bajo una perspectiva dialógica del aprendizaje, este intercambio de ideas permite hallar nuevos significados, favorecer la adquisición de conocimientos y mejorar habilidades de expresión oral (Valls, Soler y Flecha, 2008).

La lectura se ha transformado al evolucionar el soporte en que se realiza. A diferencia del libro impreso, en el entorno digital se integran elementos espaciales, sonoros, visuales, lingüísticos que configuran nuevas formas de apropiarse del significado. Cordon (2019) establece que la lectoescritura digital evolucionó a partir del hipertexto, su elemento más distintivo. Después, con la aparición de motores de búsqueda, la proliferación de medios de difusión, así como la irrupción de la tecnología móvil, se abrieron inmensas posibilidades de acceso y socialización en medios especializados o recreativos. El proceso lector amplió su forma, función y patrones de comportamiento. Si a lo anterior se agrega la multiplicidad de formatos y procesos discursivos resultado del uso y evolución de las TIC (Arévalo y Cordon, 2019; Cordon y Jarvio, 2015), se visualiza la complejidad del proceso. Lo que inició como “un proceso mimético, derivó en productos integrados con bases en datos documentales con interfaces de búsqueda potentes y funcionalidades ya únicamente atribuibles al contexto digital” (p. 17), cuyo impacto es comparable en importancia al surgimiento de la imprenta (Cordon, 2019).

En el texto impreso el lector está restringido a lo proporcionado por el autor, ya que es difícil acceder a otros documentos para ampliar la información (Chartier, 2010). En el libro electrónico esta situación cambia; si las fuentes se encuentran en la red, el lector puede consultarlas y complementarlas con la estimulación sensorial de los archivos multimedia que contienen texto, audio, imagen y video (Cordon y Jarvio, 2015). Estudios recientes establecen que sobre todo los jóvenes interactúan de forma indiscriminada entre las diversas pantallas y el material impreso, lo cual está derivando en complejas estrategias de lectura (Albarello, 2019). Esto sigue manteniendo posturas que resaltan la dispersión y lo superficial de la lectura digital (Carr, 2010). En contraparte, para Small, Moody, Siddarth y Bookherimer (2009) estas desventajas representan un aspecto positivo, ya que el cerebro se entrena en analizar, clasificar y evaluar fragmentos de información rápidamente con el objetivo de determinar si es utilizable. Además se favorecen las habilidades visual-espaciales, manteniendo la orientación mental mientras se recibe una enorme cantidad de información de diversas fuentes y temáticas.

Clinton (2019) realizó una revisión sistemática y un meta-análisis para consolidar los hallazgos sobre el rendimiento de lectura, los tiempos de lectura y la calibración del rendimiento (metacognición) entre la lectura de textos en papel en comparación con la lectura en pantallas. Los resultados muestran que con las pantallas se tuvo un rendimiento menor que en papel, esto en textos expositivos, no hubo diferencias con los textos narrativos. No se encontraron diferencias significativas para el tiempo de lectura. Concluyó que los lectores pueden ser más eficientes cuando leen en papel en comparación con la lectura en las pantallas, pero señala que se necesita una mejor comprensión de por qué el papel tiene beneficios en la lectura. No obstante, existe una nueva visión que requiere de estudios más profundos con los que se demuestre

que en el uso de pantallas e impresos es posible reconocer una tarea como prioritaria y alternarla con el disfrute, lo cual derivará en conocimientos enriquecedores (Albarello, 2019).

Para desarrollar la competencia lectora digital y cerrar brechas tecnológicas, Córdón García, Alonso Arévalo, Gómez Díaz y García Rodríguez (2016) señalan la necesidad de capacitar a las personas con el fin de desarrollar habilidades para seleccionar la información, organizarla, utilizarla y compartirla. Estas capacidades están relacionadas con la alfabetización digital que conjunta el tratamiento de la información y el manejo de dispositivos electrónicos, elementos básicos para los empleados con grados académicos de licenciatura y posgrado, toda vez que las instituciones educativas requieren de procesos sistematizados y rápidos. El uso de la tecnología para acercar a los empleados al hábito de la lectura de literatura puede favorecer al desarrollo del conocimiento tácito, es decir, aquel que posee cada individuo y que determina sus cualidades naturales –como la creatividad– (Salas, 2020) beneficiando naturalmente todos los órdenes de su vida, incluyendo el ámbito laboral.

Los talleres de lectura son una de las principales iniciativas para acercar la lectura a la población. Estos espacios reúnen a un grupo de lectores de manera presencial o virtual con características heterogéneas de edad, intereses, profesiones, etc. Suelen reunirse de manera frecuente para leer, comentar y realizar actividades relacionadas con obras específicas (Arana y Galindo, 2009; Pinto, García y Manso, 2014). A partir del diálogo se enriquecen las lecturas y el proceso de apropiación es más eficiente. El coordinador de este tipo de talleres es regularmente un promotor de lectura, es decir, una persona con la habilidad de activar el interés o necesidad de la lectura de las obras (Arana y Galindo, 2009; Morales, Rincón y Tona, 2005; Petit, 2008). Los talleres de lectura con profesionales permiten establecer un diálogo crítico que motiva la reflexión, el fortalecimiento de saberes, las habilidades de comunicación y la vinculación con la lectura (Ros, Hurtado y Mateu, 2019; Verran, 2019). Cuando se organizan como parte de las actividades de una empresa consolidan la cultura, el conocimiento profundo y desarrollo de los empleados, así como la cohesión entre el equipo de trabajo (Goldfield, 2011; Heathfield, 2018). Por otro lado, los talleres de lectura pueden motivar el conocimiento tácito que depende de factores y experiencias personales e incide en el buen desempeño laboral, así como en la resolución asertiva de problemas. Se aspira a que estas habilidades, unidas a la formación disciplinar, constituyan el conocimiento explícito que se traduce en los instrumentos elaborados (bases de datos, procedimientos, guías, entre otros) para operar y afrontar de mejor manera las dificultades. Para que este proceso sea óptimo se requiere de conocimientos, cohesión, relaciones interpersonales sanas y gran comunicación entre el grupo, aspectos presentes de manera natural en las actividades de promoción de la lectura.

A pesar de sus beneficios, la lectura por placer es una práctica poco extendida en México. El promedio de libros leídos no ha tenido una variación significativa en los

últimos años. Los estudios del Módulo sobre Lectura (MOLEC) reportan un promedio de 3.4 libros leídos por persona anualmente (INEGI, 2020); para profesionales que poseen licenciatura o maestría este promedio es de 7 (CONACULTA, 2015). Las personas con algún grado de educación superior dedican a la lectura 49 minutos por sesión, mientras que las personas sin educación básica terminada leen en promedio solo 34 minutos (INEGI, 2020). La UV cuenta con estadísticas propias gracias al Programa Universitario de Formación de Lectores de la UV, creado en el año 2006, el cual ha realizado estudios diagnósticos que visibilizan las prácticas lectoras de la comunidad universitaria. Castro, Jarvio, Garrido y Ojeda (2008), así como Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez (2018), mencionan que, de manera general, el número de libros leídos al año pasó de 4.1 en el 2007 a 5.1 en el 2017. Además establecen que las tres principales razones por las que los trabajadores universitarios no leen son: falta de tiempo, poco o nulo gusto y el costo de los libros. El 95% de los universitarios reportaron utilizar las TIC todos los días; con un uso del *smarthphone* que alcanza 86%. El 50% reportó el uso cotidiano de tabletas electrónicas y 57% de libros electrónicos. En el caso particular de empleados de departamentos administrativos, con al menos un grado de educación superior, se estableció que este sector cuenta con uno de los índices más bajos de lectura de literatura dentro de la comunidad universitaria (Castro, *et al.*, 2008): solo el 19% mencionó leer diariamente, frente al 31% que declaró el personal académico. Por otro lado, más del 95% usa los recursos digitales todos los días (Jarvio, 2019).

La primera autora ha laborado por más de diez años en oficinas de la UV, por lo que ha podido observar de cerca los hábitos lectores de los profesionales. Ha corroborado el poco interés por la lectura de textos literarios, aludiendo la falta de tiempo, el cansancio visual por la lectura en pantalla o aburrimiento. No obstante, las lecturas asociadas al desempeño laboral son extensas y en formato digital. A partir de estas observaciones se decidió realizar una intervención enmarcada dentro de los proyectos realizados en la especialización en Promoción de la Lectura de la UV. Se llevó a cabo en oficinas de la Unidad Central, espacio físico que concentra las principales funciones administrativas. La coordinadora organizó un taller de lectura dirigido a oficinistas con estudios de licenciatura o posgrado. Los empleados laboran en departamentos de gestión realizando un trabajo especializado, cuya labor impacta los resultados de la actividad académica, y utilizan las TIC cotidianamente en su ámbito laboral. Se realizó un estudio de las características del grupo, cuyos resultados permitieron el desarrollo e implementación del proyecto. Se parte de la teoría sociocultural y el dialogismo como detonantes de la apropiación de conocimientos y prácticas sociales. La coordinadora utilizó un blog para que los participantes descargaran los textos y los leyeran en la computadora, tableta o celular. Finalmente se aplicó la estrategia de seguimiento y evaluación de resultados.

METODOLOGÍA

Se utilizó la metodología de investigación-acción participativa. Esta se centra en la ejecución de acciones para promover un cambio en la realidad de un grupo social específico, permitiendo mejorar algún aspecto de su vida. En este caso se creó el taller de lectura con el objetivo de fomentar la lectura digital por placer, favorecer su apropiación, dialogar personal y virtualmente, motivar actitudes favorables hacia la lectura, así como conocer cuentos y novelas cortas bajo una relación horizontal. Con dichas acciones se buscó que los empleados obtuvieran beneficios de la lectura por placer. Acorde con la metodología se utilizó la observación, la bitácora y la entrevista como fuentes principales para la recolección de información (Pérez-Van-Leenden, 2019; Vélez, 2016).

Participantes

Se contó con 19 participantes, 17 mujeres y 2 hombres, pertenecientes a cuatro diferentes departamentos: Unidad del Sistema Integral de Información Universitaria (SIIU), Departamento de Control de Plazas, Departamento de Mantenimiento del SIIU y Departamento de Control Presupuestal del Gasto; 11 con nivel licenciatura y 8 con posgrado. La edad osciló entre los 25 y los 60 años; 11 se encontraban entre los 30 y 45 años de edad. De los 19 participantes, 17 laboraban en el Departamento de Control de Plazas y el Departamento de Mantenimiento del SIIU, por esa razón las sesiones presenciales se realizaron alternadamente en esas oficinas. Solamente 4 manifestaron realizar lecturas por placer; 7 personas (alrededor del 37%) mencionaron elegir la lectura por el título o cubierta, y 8 (es decir, el 42%) dijeron que por recomendación. 15 personas (78%) dijeron que la motivación para leer es adquirir algún conocimiento específico o mejorar el desempeño laboral. Esto revela un encasillamiento de la concepción de la lectura como algo meramente utilitario.

La escasa socialización de la lectura fue otra evidencia: el 80% manifestó que no comentaba los libros leídos; hicieron referencia a la etapa escolar, en la que se vieron obligados a leer textos literarios para únicamente entregar reportes de lectura. Sin embargo, el 20% dijo que convive con lectores en su hogar y suelen platicar sobre las lecturas que realizan. Ninguno había contemplado la posibilidad de socializar la lectura a través de las TIC. Por otro lado, la escritura que realizan los participantes se limita a aquella que les exige su trabajo, generalmente correos electrónicos, o a redactar algún documento solicitado por el jefe inmediato.

Procedimiento

Después de integrar el proyecto de intervención, se utilizaron las redes sociales y el correo electrónico para organizar el taller. Como apoyo, se realizaron 13 sesiones presenciales durante los meses de octubre del 2018 a enero del 2019. El principal pro-

blema fue establecer un horario y lugar que garantizara la participación. Para resolverlo la coordinadora gestionó con los jefes de departamento el horario de 8:00 a 9:00 de la mañana, con la finalidad de afectar en menor medida las actividades laborales. Las sesiones presenciales se utilizaron para complementar el diálogo que se generó en la web social y para desarrollar actividades de fomento a la lectura, como juegos literarios, lectura en voz alta o dinámicas para impulsar la participación de los asistentes.

La cartografía lectora se integró por géneros literarios de corta extensión, buscando reducir la posibilidad de rechazo hacia la lectura digital. Se consideraron 39 textos: cuentos y novelas cortas de autores mexicanos y extranjeros. Los temas seleccionados estuvieron relacionados con la oficina, aventuras y fantasía. Se cuidó el formato de los textos para facilitar la lectura.

Se seleccionó el blog, web social que permite una administración de contenidos sencilla y es amigable con el usuario. La interfaz se creó utilizando colores suaves y pocos elementos gráficos; se buscó que el lector localizara fácilmente la información relevante. Los datos cuantitativos del blog se obtuvieron de las estadísticas de uso de la plataforma y los datos cualitativos de los comentarios hechos por los participantes. Para recopilar datos de las sesiones presenciales se usaron los siguientes instrumentos: un cuestionario para conocer características y prácticas lectoras; una bitácora en la que se registró información detallada de cada sesión presencial basada en la observación de la coordinadora; entrevistas semiestructuradas a fin de profundizar en los hábitos lectores de los participantes y detectar oportunidades de mejora, y la encuesta final para conocer el impacto del taller.

La planificación de las dinámicas se realizó al mismo tiempo que la convocatoria. La difusión se hizo colocando un cartel en puntos estratégicos de la Unidad Central, además de realizar invitaciones personales a los empleados de ocho oficinas, detallando ante ellos la duración y funcionamiento del taller. A esta convocatoria respondieron vía correo electrónico 19 personas, a las que se les pidió su nombre completo, departamento al que pertenecían y número de teléfono.

La coordinadora del círculo –la primera autora– fue la administradora del blog, el cual tuvo acceso restringido. Un elemento esencial son las entradas, utilizadas para publicar información. En este proyecto se usaron para mostrar datos sobre la obra a leer, una biografía del autor, la fecha de término, información multimedia relevante y la descarga de la lectura. En la fecha de término la coordinadora envió un correo electrónico para invitar a los lectores a comentar sobre el texto. Los participantes escribieron sus comentarios en las entradas, los cuales fueron retroalimentados por la responsable del taller, fomentando así la escritura de opinión además de la interacción y socialización virtual. La coordinadora creó páginas del blog adicionales para colocar los textos leídos en voz alta en cada sesión; las actividades a realizar para participar en la obtención de premios, y las creaciones del grupo hechas durante el taller. Semanalmente el encabezado mostró una frase relacionada con aspectos positivos de

la lectura. Cada entrada se diseñó de acuerdo al calendario de lecturas. Después de su publicación se envió un correo electrónico a los participantes para invitarlos a revisarla y descargar la lectura. Los dos días posteriores al término de la lectura se analizaron los comentarios para determinar el nivel de aceptación, qué sentimientos o pensamientos despertó en los lectores y la interacción entre los participantes. Además se consultaron las estadísticas de uso del blog para conocer la participación del grupo. Se publicó el resultado en la entrada correspondiente para comentarlo en las sesiones presenciales, fomentando un diálogo personal que permitió la interacción e intercambio de ideas, además de un acercamiento más profundo con el texto. Después de cada sesión presencial la coordinadora actualizó las páginas del blog con fotos, textos, videos o audios. Se utilizó el correo electrónico y el WhatsApp para informar a los participantes, sobre todo si se incluía alguna dinámica. Se realizó una continua revisión del blog, correo electrónico o WhatsApp para solucionar incidencias, como fallas en el acceso al blog, en la publicación de opiniones o descarga de textos.

En las sesiones presenciales se dedicaron aproximadamente 20 minutos para leer y dialogar sobre un cuento. Regularmente se utilizó una tableta para estas lecturas. Alrededor de 20 minutos fueron utilizados para reflexionar sobre las opiniones y sensaciones que dejó la lectura, siempre retomando el análisis de los comentarios publicados en el blog. El tiempo destinado a los juegos literarios y de recreación fluctuó entre 15 y 20 minutos. Estas actividades tuvieron como objetivo favorecer la interacción presencial, la criticidad y la apropiación de las lecturas. Por otro lado, 10 minutos fueron dedicados para dar referencias de la próxima obra a leer y su autor.

La dinámica de trabajo fue común en las sesiones 2 a la 12, y diferente en las sesiones 1 y 13. En la sesión 1 se dio un panorama de las actividades del taller y se aplicó un cuestionario diagnóstico. La coordinadora organizó una dinámica para favorecer un ambiente de confianza con los participantes. La sesión 13 fue dedicada a la visita de una escritora, cuyos cuentos habían sido leídos por los participantes. Entre las sesiones 2 y 12 el grupo dialogó sobre novelas cortas, siendo las más representativas: *Bartleby el escribiente* (Melville, 1853) y *Las batallas en el desierto* (Pacheco, 1981). Se buscó que todas las voces fueran escuchadas bajo un ambiente de igualdad y respeto. La coordinadora realizó preguntas detonantes para profundizar en las interpretaciones, posturas o sentimientos del grupo. Con ello se buscó generar un diálogo crítico. Las dificultades enfrentadas durante la lectura del texto se abordaban en esta parte de la sesión. Generalmente los asistentes y la coordinadora dialogaron sobre puntos específicos de las lecturas para apoyar a las personas que tenían dudas acerca del texto, buscando favorecer el conocimiento y apropiación de todos. Además se le prestó atención a la comparación del texto con situaciones particulares de la vida real, desencadenando la participación de los integrantes y el interés por la lectura. La coordinadora moderaba o complementaba ideas. Una situación similar se vivió entre las sesiones 1 y 12, durante las cuales se leyeron 33 cuentos en voz alta. Después de

cada lectura se fomentó el diálogo sobre el relato y aspectos de la vida de los autores. El texto más representativo fue *Sea por Dios y venga más* (Esquivel, 1998).

Los juegos literarios son explicados a continuación. En la sesión 1 se dio un contexto sobre los escritores jugando “Adivina al autor”, basado en el juego “Adivina quién”. En la sesión 3 los participantes leyeron 15 cuentos de Julio Cortázar, jugando un memorama. En la sesión 9 se utilizó una baraja para la agrupación consecutiva de números y figuras, finalizando con la lectura de dos cuentos. En la sesión 11 el grupo jugó lotería literaria basada en la lectura de *El pájaro del alma* (Snunit, 1993). Finalmente, en la sesión 12 los participantes utilizaron la mímica para interpretar un cuento. Otras dinámicas tuvieron diferentes objetivos: favorecer la integración y confianza del grupo, narración oral, elaboración de manualidades e interactuar con una escritora.

Para promover la escritura, se elaboraron ejercicios de opiniones sobre el movimiento estudiantil de 1968 y *La muerte tiene permiso* (Valadés, 1955). Se escribieron calaveritas literarias y un cuento.

Entre las sesiones 4 y 10 la coordinadora entrevistó a los participantes, dedicando aproximadamente 10 minutos por persona. Las entrevistas favorecieron el diálogo con la coordinadora y, junto con las bitácoras de sesión, permitieron ajustar las dinámicas y las lecturas del taller, detectando asimismo las más significativas para el grupo. Al final del taller la coordinadora aplicó un cuestionario para conocer el impacto alcanzado en las prácticas lectoras de los participantes. Esta información fue complementada con las observaciones realizadas durante las sesiones presenciales y la interacción en el blog.

Los datos obtenidos de los cuestionarios inicial y final, bitácoras, entrevistas y comentarios del blog, se organizaron en una hoja de cálculo. Para cada participante se registraron las asistencias e intervenciones realizadas en las sesiones presenciales y el blog. En otra hoja se almacenaron los datos de cada sesión presencial, las actividades realizadas y la participación general del grupo. Las bases de datos se analizaron para generar resultados cuantitativos y gráficos, creando indicadores porcentuales de participación e involucramiento. La evaluación cualitativa se obtuvo clasificando los comentarios, tomando los más representativos y frecuentes.

RESULTADOS

Se evidenció una alta asistencia y participación de los integrantes del taller. De las 13 sesiones realizadas el 79% asistió a más de 10 sesiones. El grupo colaboró activamente: entre el 80% y el 100% realizó las actividades planteadas, basadas en el diálogo e intercambio de ideas (ver figura 1). Una persona declaró no estar motivada para estar en el taller, aunque continuó ante la insistencia de sus compañeros. Por tal motivo no llevó a cabo ninguna lectura ni pudo dialogar con los otros participantes. Realizó

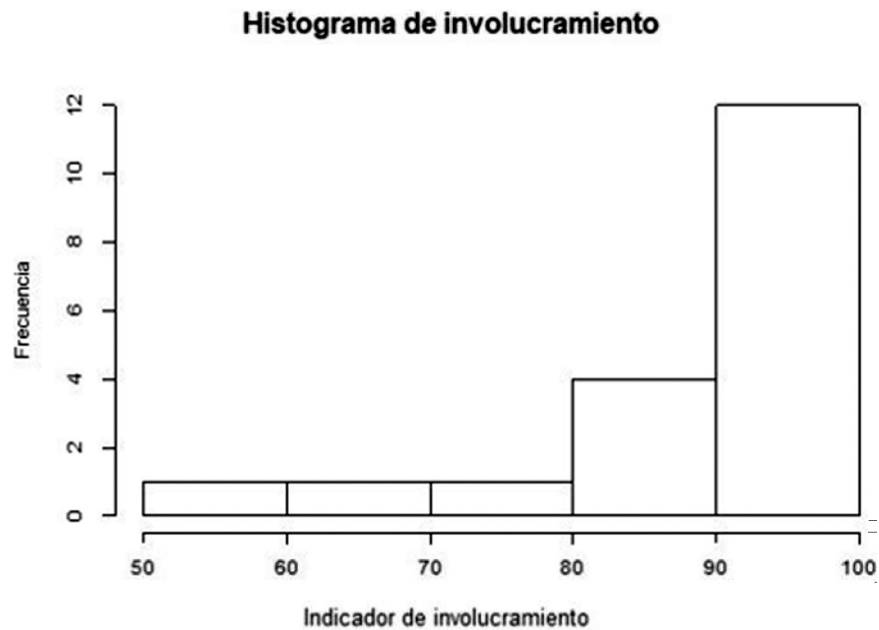


Figura 1. Histograma que muestra el índice de involucramiento (porcentaje de participación) de los participantes en las actividades realizadas.

Fuente: Elaboración propia.

alrededor del 50% de las actividades. Dos personas tuvieron una participación de entre el 60% y el 80% en las actividades, lo que afectó su nivel de involucramiento. Estas personas tenían un horario distinto al resto, por lo que asistir al taller les significaba un cambio importante en sus rutinas.

Las evidencias del involucramiento en el diálogo virtual se obtuvieron de las estadísticas del blog. Se realizaron 198 comentarios para seis lecturas; es decir, alrededor de 30 opiniones por lectura y dos comentarios por persona. La lectura más comentada tuvo 57 opiniones, la menos comentada 33. El diálogo en las sesiones presenciales fue medido por el promedio de opiniones, siendo este de 13 por sesión. Además, el 89% de los participantes mencionó que en su vida laboral cotidiana surgieron conversaciones espontáneas alrededor de la lectura, mejorando la interacción en el grupo y favoreciendo el aprendizaje, tal como lo plantean Goldfield (2011), Heathfield (2018), Ros, Hurtado y Mateu (2019) y Verran (2019). Existió una situación particular con tres madres de familia: comentaron que el taller sirvió para socializar las lecturas con sus hijos, quienes se mostraron interesados en hacer y comentar sus propias lecturas.

Las actitudes favorables hacia la lectura quedaron demostradas con el hecho de que todos encontraron al menos un beneficio o mejora en la práctica de lectura durante el taller. El incremento del gusto por leer se dio en uno de cada dos participantes; uno de cada cinco comentó que conoció otro tipo de textos; dos declararon haber integrado la lectura digital de literatura a su vida cotidiana; dos se percataron de que

sí podían contar con tiempo para leer, y otras dos dijeron que buscaron información adicional a las lecturas realizadas.

Relativo al uso de las TIC, todos los participantes incrementaron su lectura de textos digitales de literatura. Los beneficios reportados fueron: 80% mencionó la portabilidad, 10% el bajo costo, 5% compartir textos más fácilmente y 5% adecuar el texto a la pantalla. Además, el 90% comentó su disposición para emplear soportes impresos y digitales en sus próximas lecturas.

Para determinar la percepción de las lecturas realizadas en el taller, se pidió compararlas con las que realizaban cotidianamente. El 90% contestó que fueron novedosas y los motivaron a seguir realizando lecturas con nuevos autores. El 95% de los participantes mencionó que los textos fueron entretenidos e interesantes. En la entrevista reafirmaron su agrado por conocer otras obras y autores. La cartografía de cuentos y novelas cortas fue evaluada como adecuada. Con relación al tamaño de los textos, los participantes se sintieron cómodos y satisfechos de terminar sus lecturas.

Las dinámicas de escritura fomentaron la creatividad y la reflexión sobre diversos temas de la vida cotidiana. De igual forma promovieron su criticidad. Los participantes disfrutaron compartir sus escritos con el grupo y mencionaron que les permitieron conocer mejor a sus compañeros de trabajo. Estas actividades contaron con una participación de más del 90%; además, el 50% de los miembros del taller las mencionó como una de sus actividades favoritas en la encuesta final.

Las actividades emprendidas permitieron identificar una relación interpersonal distinta a la que se tenía antes del taller. La comunicación entre el grupo se amplió al dialogar e intercambiar ideas sobre algunos textos, aplicándolas a su trabajo. Salas (2020) refiere que para el avance del conocimiento dentro de los entornos laborales se requiere compartir experiencias para desarrollar proyectos que puedan ser integrados a la cultura de la organización.

DISCUSIÓN

El grupo demostró que existe interés por las actividades culturales y de socialización en el ámbito laboral. Al organizar el taller se percibió que el grado de participación, compromiso y, sobre todo, el gusto de leer y asistir a las sesiones, es auténtico. Sin embargo, hay una carencia de iniciativas presenciales o virtuales coordinadas por promotores especializados para acercar a los oficinistas a la lectura digital por placer, como lo mencionan Morales, Rincón y Tona (2005), Arana Palacios y Galindo Lizaldre (2009) y Petit (2008). Un promotor especializado identifica el contexto del grupo y las necesidades de su entorno en cuanto a sus requerimientos de lectura; conoce las dinámicas más adecuadas para acercar a los participantes a la lectura, así como al uso de lo digital para ampliar las posibilidades de los nuevos discursos. Las sesiones presenciales fueron las mejor valoradas, teniendo un impacto positivo en el

involucramiento. Sin embargo, es necesario aprovechar las herramientas digitales y los conocimientos en el uso de TIC de los trabajadores –como lo mencionan Cordón *et al.* (2016)– para fortalecer la alfabetización digital. Además, el trabajo en los entornos digitales permitió elaborar un análisis de los comentarios realizados, optimizando el tiempo del diálogo en las sesiones presenciales y centrándose en complementar las interpretaciones de los participantes. Alineado a lo planteado por la literacidad y la teoría sociocultural, el diálogo entre los participantes fue esencial en el proyecto, permitió el intercambio de ideas a un nivel de profundidad y criticidad que no se había dado entre los oficinistas, aun cuando conviven tan cercanamente en la oficina; también coadyuvó en la apropiación de las lecturas, de nuevos conocimientos, favoreció la lectura crítica y propició tomar posturas personales ante determinados hechos narrados en los textos.

Como lo indica Petit (2009), la lectura puede mejorar el entorno laboral. A pesar de que el espacio de trabajo fueron las oficinas, se logró crear un ambiente relajado, con libertad de opinar y participar en las diversas dinámicas. El horario para realizar las sesiones presenciales fue un acierto, ya que se minimizaron interferencias que interrumpieran el taller. Dar a los trabajadores la oportunidad de dedicar un pequeño espacio del horario laboral para la lectura digital por placer es una estrategia digna de implementar en la organización. Como mencionan Petit (2008, 2009) y Garrido (2004), un taller de lectura digital estimula el crecimiento profesional y personal de los empleados, lo cual fue corroborado con el desarrollo de este proyecto.

Es importante enfatizar la asistencia voluntaria para evitar situaciones incómodas que afecten negativamente la interacción entre los participantes y por consecuencia la conciencia grupal creada a partir del diálogo generado en las sesiones (Moral y Arbe, 2013). Además, como mencionan Moreno Mulas, García-Rodríguez y Gómez-Díaz (2017), una parte fundamental de la dinamización de un club de lectura virtual es retroalimentar cada participación individual o grupal para motivar la integración, permanencia y pertenencia al taller.

CONCLUSIONES

En general, los objetivos de la intervención fueron cumplidos satisfactoriamente; se logró que los participantes leyeran los textos en diversos soportes electrónicos, experimentando los beneficios de la lectura digital. Al final, los integrantes del taller considerarán tanto el libro impreso como el digital para realizar futuras lecturas. De igual forma, descubrieron aspectos positivos del diálogo derivado de la lectura y cómo las diversas interpretaciones enriquecen el significado inicial que se le otorga. Así se favorece el hallazgo de nuevos significados a partir de la interacción con el grupo y con ello se logran aprendizajes y la interiorización de ideas (Kalman 2003; Petit, 2009; Valls, Soler y Flecha, 2008).

A partir de los resultados y las características del grupo con el que se trabajó, se recomendaría un par de talleres al año utilizando el entorno digital combinado con sesiones presenciales, lo que favorecería una cultura organizacional más sólida (Goldfield, 2011; Heathfield, 2018; Ros, Hurtado y Mateu, 2019; Verran, 2019). Además se tiene la posibilidad de permear hacia las familias de los trabajadores, aspecto que podría ser estudiado y analizado en futuros proyectos.

La suma de estas acciones favoreció actitudes positivas hacia los textos y la posible asistencia a otros talleres de lectura. Aun cuando las actividades de escritura no fueron abundantes, los oficinistas participaron activamente, dando paso a la criticidad, reflexión y estructuración de ideas.

Los resultados aquí presentados permitieron probar la hipótesis del éxito de promoción de la lectura digital en las oficinas con sesiones de corta duración, basadas en el diálogo. Las herramientas que brindan estos medios fueron esenciales para facilitar la comunicación, el intercambio de opiniones y la dinamización de las actividades de las sesiones presenciales.

REFERENCIAS

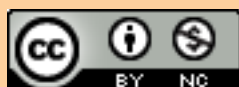
- Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Buenos Aires: Ampersand.
- Arana Palacios, J., y Galindo Lizaldre, B. (2009). *Leer y conversar. Una introducción a los clubes de lectura*. España: Trea.
- Arévalo, A. A., y Córdón García, A. (2019). *¿Para qué servirá la biblioteca pública en el futuro?* Recuperado de: <https://bit.ly/3gbZdZt>.
- Argüelles, J. D. (2011). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes. Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*. México: Océano.
- Argüelles, J. D. (2017). *¿Qué leen los que no leen?* México: Océano.
- Berman, S. (2012). Los libros enseñan a pensar largo. En J. D. Argüelles, *Conversaciones con lectoras* (pp. 67-78). México: Eds. B.
- Carr, N. (2010). *Superficiales*. Colombia: Taurus.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. España: Anagrama.
- Castro Azuara, M. C., y Sánchez Camargo, M. (2018). La construcción de opinión: posicionamiento y voz en textos académicos. En L. Natale y D. Stagnaro, *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza* (pp. 137-166). Argentina: Ediciones UNGS.
- Castro, C., Jarvio, O., Garrido, F., y Ojeda, M. (2008). *Prácticas lectoras en la Universidad Veracruzana. Una encuesta*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/292721793_Practicas_lectoras_en_la_Universidad_Veracruzana_Una_encuesta.
- Chartier, R. (2010). *Aprender a leer, leer para aprender*. Recuperado de: <http://www.fge.es/lalectura/docs/chartier.pdf>.
- CONACULTA [Consejo Nacional para la Cultura y las Artes] (2015). *Encuesta Nacional de Lectura*. Recuperado de: https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf.
- Córdón García, J. A. (2019). La lectura académica en el entorno impreso y digital: contextos, disrupciones y canon. En E. Ramírez Leyva, *De la lectura académica a la lectura estética* (pp. 17-34). México: IIBI-UNAM.
- Córdón García, J. A., Alonso Arévalo, J., Gómez Díaz, R., y García Rodríguez A. (2016). *Las nuevas fuentes de información. La búsqueda informativa, documental y de investigación en el ámbito digital*. España: Ediciones Pirámide.
- Córdón García, J. A., y Jarvio Fernández A. O. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(2), 137-145. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179038631005>.

- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and metaanalysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288–325.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., y Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Revista Ocnos*, (12), 107-116. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259132660005>.
- Diez, C. (2013). Yo como lector. En *Jóvenes lectores, caminos de formación*. Ministerio de Educación y Cultura/CERLALC.
- Esquivel, L. (1998). *Sea por Dios y venga más*. Recuperado de: <https://bit.ly/33Hxc6W>.
- Fernández-Cárdenas, J. M. (2014). El dialogismo: secuencialidad, posicionamiento, pluralidad e historicidad en el análisis de la práctica educativa. *Revista Sinéctica*, (43), 183-202. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2014000200007&script=sci_abstract.
- Garrido, F. (1999). *El buen lector se hace, no hace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. México: Ariel.
- Garrido, F. (2004). *Para leer mejor*. México: Planeta.
- Goldfield, B. (2011). *Employee development through reading. Start a book club*. Recuperado de: <https://bit.ly/3g8Jj2f>.
- Heathfield, S. (2018). *Work book club success stories*. Recuperado de: <https://bit.ly/3lGyjKi>.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2020). *Siete de cada diez personas de 18 años y más en México leen libros, revistas, periódicos, historietas o páginas de internet: MOLEC 2020* [comunicado de prensa núm. 158/20]. Recuperado de: <https://bit.ly/33FB08M>.
- Jarvio Fernández, O. A., y Ojeda Ramírez, M. M. (2018). La lectura no utilitaria en la universidad en la era digital. Un análisis multivariante que ubica el texto impreso en la lectura de literatura. *Palabra Clave (La Plata)*, 7(2). DOI: <https://doi.org/10.24215/18539912e051>.
- Jarvio Fernández, A. O. (2019) Lectura académica y lectura de literatura en la comunidad de la Universidad Veracruzana. En E. Ramírez Leyva, *De la lectura académica a la lectura estética* (pp. 139-156). México: IIBI-UNAM.
- 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), 37-66. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704>.
- Lavín, M. (2013). *Leo, luego escribo. Ideas para disfrutar de la lectura*. México: Lectorum.
- Melville, H. (1853). *Bartleby, el escribiente*. Recuperado de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/153234.pdf>.
- Moral, A., y Arbe, U. (2013). Una experiencia docente sobre la lectura compartida, la lectura por placer y las TICs como medio de comunicación y creatividad: club de lectores. *Revista Psicología Educativa*, (19), 123-126. Recuperado de: <https://bit.ly/3mL8BpG>.
- Morales, O. A., Rincón G., A. G., y Tona Romero J. (2005). Consideraciones pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y fuera de la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (10), 195-218. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65201011>.
- Moreno Mulas, M. A., García-Rodríguez, A., y Gómez-Díaz, R. (2017). Conversando en la nube: cómo organizar un club de lectura virtual. *Revista General de Información y Documentación*, 27(1), 177-200. Recuperado de: <https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/133322/1/56566-112705-2-PB.pdf>.
- Osoro, K. (2002). La animación a la lectura: reflexiones y perspectivas. En J. A. Millán (coord.), *La lectura en España. Informe 2002* (p. 309). Federación de Gremios de Editores de España.
- Pacheco, J. (1981). *Las batallas en el desierto*. México: Era.
- Pérez, I. G. (2018). Leer en la universidad. En L. Natale y D. Stagnaro, *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza* (pp. 59-112). Argentina: Ediciones UNGS.
- Pérez-Van-Leenden, M. J. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis*, 12(24), 177-192. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/25500>.
- Petit, M. (2008). *Lecturas: del espacio al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano.
- Pinto, M., García Marco, F., y Manso Rodríguez, R. (2014). *La lectura digital en las bibliotecas públicas: promoción y gestión del cambio*. Argentina: Alfagrama.

- Ros Romera, B., Hurtado López, A. M., y Mateu Navarro, F. (2019). *Club de lectura crítica del Hospital Psiquiátrico Román Alberca: una experiencia práctica*. Recuperado de: <https://bit.ly/2I9ZoYJ>.
- Salas Granado, F. A. (2020). *Gestión del conocimiento a través del modelo de socialización, exteriorización, combinación e interiorización (SECI): en las bibliotecas de la Universidad Nacional Abierta Centro Local Falcón*. Recuperado de: <http://www.revistapensamientoacademico.cl/index.php/Repeac2/article/view/52/62>.
- Small, G., Moody, T., Siddarth, P., y Bookherimer, S. (2009). Your brain on Google: patterns of cerebral activation during internet searching. *Am J Geriatr Psychiatry*, 17(2), 116-126. Recuperado de: <https://www.psychologytoday.com/files/attachments/5230/136.pdf>.
- Snunit, M. (1993). *El pájaro del alma*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Valadés, E. (1955). *La muerte tiene permiso*. Recuperado de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/151680.pdf>.
- Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 71-87. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/58596/1/557392.pdf>.
- Vélez Caro, O. C. (2016). El quehacer teológico y el método de investigación acción participativa. Una reflexión metodológica. *Theologica Xaveriana*, (183), 187-208. DOI: <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx67-183.qtmiaap>.
- Verran, J. (2019). The use of a bookclub to enhance science literacy and understanding of infectious disease epidemiology. En C. Jarvis y P. Gouthro (eds.), *Professional education with fiction media*. Cham: Palgrave Macmillan. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-17693-8_7.

Cómo citar este artículo:

Sánchez Sosa, E. R., Jarvio Fernández, A. O., y Ojeda Ramírez, M. M. (2021). Promoción de la lectura digital: un estudio de caso entre oficinistas universitarios. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1230. doi: 10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1230.



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.