

Hacia una red de docentes lectores (REDEL): promoción virtual de la lectura para docentes en educación básica

Cindy Vanessa Parra-Henao^{1*} y Antonia Olivia Jarvio-Fernández²

¹Universidad Veracruzana, Lomas del Estadio, s/n, 91000, Xalapa, Veracruz, México. ²Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México. *Autor para correspondencia. E-mail: cindyvaness2@gmail.com

RESUMEN. Se realizó una intervención virtual en promoción de la lectura con 13 docentes de educación básica, coordinados desde la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), México. El enfoque metodológico de la intervención fue el estudio de caso. El objetivo fue estimular el gusto por la lectura y sentar las bases para la conformación de una red de docentes lectores (REDEL). Con un estudio diagnóstico se conocieron los perfiles y preferencias lectoras de los participantes para afinar los elementos de la estrategia; para la evaluación se realizaron ejercicios de escritura, bitácoras de campo y se registraron estadísticas de las redes sociales utilizadas. Después de la intervención, se aplicó una encuesta y se realizaron entrevistas semiestructuradas. Se utilizó un enfoque de evaluación mixto, lo que permitió conocer el impacto de las actividades en las percepciones, prácticas y hábitos de lectura. La estrategia de intervención incidió positivamente en la experiencia lectora de los participantes, cambiando sus percepciones, elevando el gusto por la lectura de literatura así como motivándolos a aplicar las estrategias aprendidas en las sesiones con sus estudiantes. Se establecieron las bases para consolidar REDEL dentro de la SEV. Los docentes continuaron trabajando y siguen sumando participantes.

Palabras-clave: lectura de literatura; lectura por placer; entrenamiento de mediadores; círculo de lectura.

Towards a network of reading teachers (REDEL): virtual promotion of reading for teachers in basic education

ABSTRACT. A virtual intervention was carried out to promote reading with 13 basic education teachers, coordinated by the Secretary of Education of Veracruz (SEV), Mexico. The methodological approach of the intervention was the case study. The objective was to stimulate a taste for reading, and lay the foundations for the formation of a network of reading teachers (REDEL). With a diagnostic study, the profiles and reading preferences of the participants were known to refine the elements of the strategy. For the evaluation, writing exercises and field logs were carried out and statistics of the social networks used were recorded. After the intervention, a survey was applied and semi-structured interviews were conducted. A mixed evaluation approach was used, which allowed knowing the impact of the activities on perceptions, practices and reading habits.

Keywords: literature reading; reading for pleasure; mediator training; reading circle.

Rumo a uma rede de docentes leitores (REDEL): promoção virtual da leitura para docentes em educação básica

RESUMO. Foi realizada uma intervenção virtual para promoção da leitura com 13 docentes de educação básica, coordenados pela Secretaria de Educação de Veracruz (SEV), México. A abordagem metodológica da intervenção foi o estudo de caso. O objetivo foi estimular o gosto pela leitura e estabelecer as bases para a formação de uma rede de docentes leitores (REDEL). Com um estudo diagnóstico foram conhecidos os perfis e preferências de leitura dos participantes para afinar os elementos da estratégia; para a avaliação foram realizados exercícios de escrita, diário de campo e foram registradas estatísticas das redes sociais utilizadas. Após a intervenção, foi realizada uma pesquisa e entrevistas semiestructuradas. Utilizou-se uma abordagem de avaliação mista, o que permitiu conhecer o impacto das atividades nas percepções, práticas e hábitos de leitura. A estratégia de intervenção teve um impacto positivo na experiência de leitura dos participantes, mudando suas percepções, elevando o gosto pela leitura de literatura e motivando-os a aplicar as estratégias aprendidas nas sessões com seus alunos. Foram estabelecidas as bases para consolidar REDEL dentro da SEV. Os docentes continuaram trabalhando e continuam somando participantes.

Palavras-chave: leitura de literatura; leitura por prazer; treinamento de mediadores; círculo de leitura.

Introducción

La lectura puede ser un gusto, pero requiere ser contagiado. Se pueden olvidar los libros que se han leído o los autores, pero nadie olvida a la persona que le propició el primer encuentro significativo con el libro. Domingo Argüelles (2019) define la lectura por placer como aquella que se realiza por el goce o el disfrute, en el que no se tiene un objetivo consciente de aprendizaje. Despertar emociones, reacciones y estímulos es un potencial de la lectura, siempre que el lector tenga las condiciones para experimentarlo. El gozo o placer por la lectura se presenta cuando se conoce a nivel estructural y conceptual la obra, se comprende y otorga un significado al texto; esto propicia la experiencia emocional. En este sentido, la experiencia de placer en la lectura incluye el desarrollo de una competencia lectora y un disfrute que va más allá de la reacción inmediata, y se acompaña por el desarrollo del gusto, el cual se pone en riesgo cuando se le carga de obligatoriedad, coartando su naturaleza libre y espontánea, que es lo que permite el juego y la imaginación (Morales Sánchez, 2019; Gallud Jardiel, 2021).

Los docentes de educación básica tienen una incidencia en este proceso; son quienes pueden influir para el acercamiento y disfrute de los libros. Sin embargo, gran parte de los docentes no son lectores y por ende no cuentan con motivación, entusiasmo ni estrategias para formar lectores (Applegate et al., 2014; Elche Larrañaga & Yubero Jiménez, 2019; Peña García, 2019). Es decir, las condiciones curriculares, pedagógicas y laborales prevalecientes impiden integrar la práctica de la lectura como actividad de disfrute y por ende transmitir el entusiasmo por la lectura a los estudiantes. Específicamente, se evidenció que sólo la mitad (53%) de los profesores que participaron en esta intervención se asumieron como lectores, y dijeron no estar leyendo algún libro; el 61% dedicó menos de 2 horas semanales a la lectura, lo que describe una realidad local; es decir, los docentes carecen de experiencias lectoras y de estrategias para contagiar el acto lector a sus estudiantes.

Frente a las exigencias globales del desarrollo de competencias (Ramírez Leyva, 2015; Guzmán, 2017; Reimers, 2020), y de una práctica reflexiva que provea de inteligencia, sensibilidad y capacidad crítica para afrontar los retos actuales, se requiere proporcionar a los docentes estímulos y oportunidades que favorezcan una educación de calidad (Fullan, 2019), objetivo que promueven la Unesco, Unión Europea, OCDE, Cepal, entre otros. La lectura y escritura, junto a los temas de inclusión, sustentabilidad, digitalización, igualdad y aprendizaje a lo largo de la vida, conforman la estrategia para la sociedad la información y el conocimiento.

Los procesos de lectura y escritura deben abordarse desde una visión integral; es decir, de forma transversal y multidisciplinar, acorde a las transformaciones tecnológicas y sociales que marcan nuestros entornos (Martos Núñez & Campos Fernández-Figares, 2013). La lectura trasciende la decodificación y requiere habilidades cognitivas para entender los contextos (Cassany, 2008, 2019; Cruces, 2017; García Canclini et al., 2017; Garrido, 2004), porque construye activamente o transforma significados a partir de la interacción con lo escrito (Bernabeu Mas, 2003; Pérez, 2018). El lector lee por fases: primero, la decodificación, en donde se reconocen los elementos gráficos y la estructura escrita; segundo, la precompresión, en la que se dan significados al texto escrito; y por último, la comprensión e interpretación del texto. Esto supone un esfuerzo y la generación de inferencias, que no sucede de forma lineal; por eso se habla de un lector activo en el proceso de significación (Bernabeu Mas, 2003). A esto se suma la importancia de la motivación, emoción y reflexión hacia la lectura, para lo que se requiere de apoyo personal y educativo (Garbe, 2005).

Leer trasciende un comportamiento a una práctica determinada por el entorno sociocultural; por eso ha de abordarse desde una multiplicidad de significaciones. Así mismo, conlleva una diferenciación acorde a la necesidad de que se trate; como la búsqueda de información, la lectura de anuncios e información general, la lectura de textos de ficción o la lectura de textos académicos, que son los que demandan más habilidades (Cassany, 2008; Ramírez Leyva, 2015; Cordon García, 2019). Práctica que cobra una importancia fundamental: como necesaria para la formación del sujeto moderno (Cruces, 2017), particularmente al ser la llave en el medio educativo. La promoción de la lectura puede ejecutar acciones que favorezcan un vínculo o experiencia positiva también con la escritura: un acto consciente e intencionado que genere un acercamiento afectivo e intelectual (Yepes Osorio, 2000; Yepes Osorio et al., 2013) va de la mano con el aprendizaje.

El constructivismo (Vygotsky, 1995) define el conocimiento como una construcción humana. Cada persona percibe la realidad de una forma particular, organiza y le da sentido a las cosas gracias a sus

capacidades fisiológicas, cognitivas y emocionales. En consecuencia, la construcción del conocimiento se da gracias a la interacción dialéctica entre quien ejerce como docente y los estudiantes (para el caso de la escuela). Desde esta perspectiva se entiende el conocimiento como un proceso humano construido desde la realidad de cada persona. La construcción de significados a partir de su experiencia es en sí el conocimiento (Hernández Gallo, 2007). En este sentido, dentro del proceso de aprendizaje, Ausubel (1983) describe el aprendizaje significativo como las ideas nuevas que relaciona con aquellas que ya se tenían previamente, de cuya combinación surge una significación única y personal (Romero Trenas, 2009). El aprendizaje significativo considera el papel preponderante del docente en la enseñanza-aprendizaje (Romero Trenas, 2009). Considerando que el docente tiene la función de formar lectores, su papel es clave. De acuerdo con Garrido (2004), la comprensión se logra mientras se lee, pero se refuerza si se está en permanente contemplación de un entorno con suficientes recursos de lectura. En consecuencia, se espera que los docentes sean mediadores de la lectura, para lo que se requiere que sean lectores (Bernabeu Mas, 2003), porque la función principal es guiar, acompañar, estimular, involucrar y retroalimentar sobre la lectura (Garrido, 2004; Pérez, 2018).

En el contexto mexicano, se ha evidenciado un déficit de comprensión lectora: según el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) del 2018, sólo el 1 % de los estudiantes se ubican en un nivel de competencia alto (Salinas et al., 2019). Por otro lado, se reportó un 77.2 % de la población que afirma haber recibido estímulos relacionados con la lectura en la escuela y el hogar (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020); lo que evidencia a los docentes, como representantes de la escuela, como actores en la enseñanza y el contagio de la lectura. Sin embargo, la práctica de la lectura dentro de las escuelas, está encaminada a la alfabetización; es decir, a la extracción literal de información y no siempre a la comprensión, abstracción de conceptos o construcción de significado (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2007): se aprende a leer (decodificar) pero no a comprender (Garrido, 2004). Para formar lectores no es suficiente la decodificación, se requiere de un acompañamiento y estímulos para la disposición hacia la lectura constante (Peña García, 2019). El desarrollo de una competencia lectora está directamente relacionado con la motivación y el entusiasmo (Vera Valencia, 2017). En este sentido, Applegate et al. (2014) investigaron las actitudes hacia la lectura de estudiantes que aspiran ser docentes; se concluyó que la mayoría no cuentan con la motivación y entusiasmo por esta práctica. El docente que carece del hábito y el gusto por la lectura no puede ejecutar estrategias para la comprensión y aplicación social del lenguaje (Peña García, 2019); por eso importa formar al docente como sujeto lector que sea capaz de propiciar el encuentro con la experiencia lectora.

La presente intervención se enfoca en fomentar el gusto por la lectura en docentes de educación básica de la SEV. Asimismo, en establecer las bases para una red de docentes lectores (REDEL) que en un primer momento disfrute de la lectura y que afronte de manera activa los desafíos institucionales. Se busca fortalecer los programas de la SEV y propiciar una educación de calidad al coadyuvar a la formación de lectores en las escuelas de educación básica de Veracruz, México. En el proceso, se abordarán diversas estrategias de animación para influir en la práctica lectora de los docentes. En este trabajo se muestra cómo una red como REDEL podría contrarrestar la supresión del placer de leer.

Metodología

Se utilizó el estudio de caso, buscando comprender la particularidad de lo experimentado al interior de la intervención de la realidad de manera particular y profunda (Munita, 2019; Muñiz, 1994; Minayo, 2004; Simons, 2011). En especial, se buscó el componente social y particular de las personas como elementos fundamentales para aportar a la solución de la problemática de la lectura. Sistematizar y analizar esta intervención posibilitó la identificación de aciertos y desaciertos en la formación de mediadores de lectura, dando los elementos para la construcción de una metodología que sea de utilidad para las autoridades educativas. Se revisaron diversos trabajos similares donde se destacó al docente como mediador (Caldera de Briceño et al., 2010; Contreras González, 2016; Hernández Díaz, 2006; Ramírez Arias, 2016; Ramírez & Medina, 2008; Muñoz Flores, 2017); se utilizaron experiencias de aprendizaje en red (Islas Torres & Carranza Alcántar, 2011; Rovira-Collado et al., 2015; Moran-Chilán et al., 2019); y otros en los que el docente fuera sujeto lector (Granado & Piug, 2015; Muñoz et al., 2018).

Dada la pandemia del COVID 19, se realizó una propuesta de aprendizaje social en red con un doble objetivo: permitir a los docentes experimentar el gusto y el disfrute de la lectura, al tiempo de que se les dotó de herramientas para contagiar y motivar a sus estudiantes. La REDEL se construyó como un espacio

virtual para el aprendizaje experiencial de la lectura, la discusión y evaluación en torno a estrategias de promoción y animación, con la participación activa pero voluntaria. Para garantizar una comunicación constante y el aprovechamiento de las herramientas digitales se realizaron sesiones sincrónicas y asincrónicas, lo que implicó un trabajo autónomo así como el uso de estrategias de interacción y aprendizaje propias de las redes sociales.

La hipótesis de la intervención planteó que el uso de estrategias de promoción y animación lectora promueve el gusto por la lectura, lo que a su vez representa una experiencia de aprendizaje significativo que coadyuva al fortalecimiento de los programas institucionales de fomento de la lectura, e impulsa la creación de una red de docentes lectores al generar un ambiente de confianza y apertura. Igualmente, favorece a que los docentes se apropien de las estrategias para implementarlas en las aulas, con lo que se incentiva la generación de espacios de promoción de la lectura en las escuelas.

Participantes

El proyecto de intervención se desarrolló de forma virtual durante noviembre 2021 y febrero 2022. Participaron 8 mujeres y 5 hombres, los 13 pertenecientes al estado de Veracruz, con al menos grado de licenciatura, con una edad promedio de 44 años. El 85% trabajador de escuelas urbanas, 15% en rurales y semi urbanas. El 38% son docentes frente a grupo y 62% funcionarios o asesores técnicos del lenguaje. Trabajan en el turno matutino por lo que la intervención fue vespertina. Sólo el 53% de los participantes afirmó reconocerse como lector. Asimismo, 8 de los 13 participantes declaró dedicar menos de 2 horas semanales a la lectura, y al preguntar qué libro estaban leyendo, el 70% contestó que ninguno. Aunado a esto, el 87% de los participantes dijo no haber recibido formación relacionada con la promoción de la lectura. Con respecto al uso de la red social elegida, el 94% de los participantes conocía y utilizaba *Facebook*, y todos reconocieron la red como una oportunidad para promover el aprendizaje.

Instrumentos

Se aplicó un pre y post cuestionario del hábito lector, el cual proporcionó los elementos para evaluar aspectos como la autopercepción como lectores, el tiempo que dedican a la lectura, y gustos y expectativas sobre la intervención. Se complementó con un diagnóstico inicial a través de una autobiografía lectora y, como instrumento para el cierre, se realizó un grupo focal y un ejercicio narrativo denominado bitácora de viaje. Durante el desarrollo de las sesiones, se establecieron espacios para el dialogo y la retroalimentación, lo que a su vez permitió ir adaptando las sesiones. Asimismo, se elaboró una bitácora del mediador en la que se realizaron notas sobre observaciones e impresiones y comentarios de cada sesión; todo se complementó con estadísticas del grupo de *Facebook*.

Procedimientos

Se desarrollaron 13 sesiones virtuales de 90 minutos y una adicional de cierre, todas a través de ZOOM; en cada una se utilizó el juego, el arte, la lectura en voz alta y la atención plena como elementos clave (Tabla 1). Cada sesión inició con una lectura gratuita; en las últimas tres sesiones la lectura estuvo a cargo de los participantes. En un grupo privado en *Facebook* se mantuvo la comunicación constante y se desarrollaron estrategias asincrónicas. Se trabajó con meditaciones, cuentos con meditación y los viernes con versos, se promovió la escritura creativa. De acuerdo a Morales Sánchez (2019), los textos se eligieron en función del grupo, igual las estrategias y la intención o emoción que se buscó generar, todo para propiciar una experiencia de lectura estética. Los textos y actividades se ordenaron para generar una reacción en los participantes, empezando con la sorpresa y emoción; pero que, a su vez pudieran ser comprendidos y reinterpretados.

La evaluación contempló tres momentos: previo a la intervención se aplicó un cuestionario sobre el hábito lector y se desarrolló la autobiografía lectora; durante la intervención con notas en bitácoras de campo y espacios que en cada sesión se dedicaron a la retroalimentación; al final se aplicó nuevamente el cuestionario del hábito lector, ejercicios de escritura y un grupo focal. Se analizó los datos utilizando estadísticas descriptivas y una prueba de Wilcoxon (Berlanga Silvente & Rubio Hurtado, 2012) para comparar los datos del cuestionario aplicado antes y después.

Se contempló como hipótesis nula (H_0) que las medianas son iguales y como hipótesis alternativa la diferencia entre las medianas, lo que se probó con un 5% de significancia (error de tipo I). Para obtener mayor profundidad en las conclusiones se llevó a cabo un análisis cualitativo (Díaz Herrera, 2018) de las

narrativas y de la bitácora del mediador. Se revisaron los textos de cada participante identificando segmentos susceptibles de ser analizados, posteriormente dichos segmentos fueron categorizados utilizando una codificación abierta (Strauss & Corbin, 2002), para finalmente generar un análisis de contenido de cada una de las categorías creadas, las cuales se relacionaron con los objetivos.

Tabla 1.Cartografía lectora y estrategias de promoción y animación de la lectura utilizadas.

Sesión	Objetivo	Estrategia utilizada	Bibliografía
1	Diagnóstico y reflexión sobre la experiencia personal con la lectura	Autobiografía lectora	<i>El hilo rojo de la vida</i> (Cali & Bloch, 2017) 'El cumpleaños número 13' (Taibo, 2017) Crónica de Clarice Lispector (Maugeri, 2018)
2	Vincular la literatura con el cine	Cine y literatura	<i>Alike</i> (Martínez Lara & Cano Méndez, 2005)
3	Utilizar las artes como animación a la lectura	Cuento sin imágenes - Cuentos interactivos	<i>La zanahoria gigante</i> (Montes de Oca, 2021)
4	Ejercicios creativos de lectura y personificación	Lectura dramatizada	<i>Hansel y Gretel</i> (2025) <i>Tres sombreros de copa</i> (2025)
5	Dinamización de la lectura con juegos tradicionales	Lectura y juegos: Lotería	'El tamborilero mágico' (Rodari, 2015)
5	Descubrir un libro al azar	Cita a ciegas	<i>La tregua</i> (Benedetti, 1960) <i>Fahrenheit 451</i> (Bradbury, 2017) <i>La vida no es fácil</i> (Botero, 2011) <i>Lo que no tiene nombre</i> (Bonnett, 2013) <i>El túnel</i> (Sábato, 1948) <i>Cuentos de Eva Luna</i> (Allende, 1989) <i>Corazón</i> (Amicis, 1886)
6	Ejercicios creativos para la creación de historia	Cuento con sonido	Elaboración propia
7	Vincular la literatura como una forma de meditación	Técnicas de respiración	'Mercurio' (Sacks, 2015)
8	Ejercicio de creación de historias con base en un fragmento	Construyendo la historia	'Capítulo XXV' (Lara, 2010)
9-12	Ejercicios de socialización de la lectura	Lectura en voz alta comentada, compartida	<i>El olvido que seremos</i> (Abad Faciolince, 2005)

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Re - encuentro con la lectura

La estrategia sirvió para el encuentro o reencuentro con la lectura sin mediar objetivos de aprendizaje o de labor docente, dado que el nivel de significancia empírica $p = 0.014 < 0.05$, lleva al rechazo de H_0 , con lo que se puede concluir un cambio entre antes y después de la intervención. Se pudo verificar que los participantes que respondieron afirmativamente a la pregunta '¿Actualmente está leyendo?' incrementó a un 60% (Figura 1).

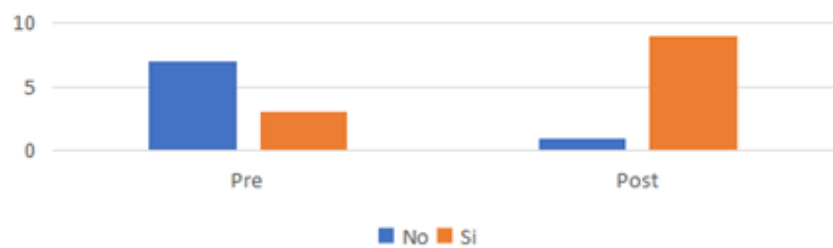


Figura 1. Lectura actual.

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, el 60% de los participantes inició dedicando sólo 2 horas a la semana a la lectura; al finalizar, el 50% afirmó dedicar entre 3 y 5 horas. Antes de iniciar, ninguno mencionó un libro que le gustaría leer, y al finalizar el 90% al menos dió un título (Figura 2).



Figura 2. Dedicación en horas semanales a la lectura.

Fuente: Elaboración propia.

El placer de la lectura estuvo presente en las narrativas de 8 participantes; también las emociones como diversión, motivación, disfrute, aprendizaje y placer. P4 mencionó: “Debo decir que el viaje ha sido placentero, enriquecedor y altamente esperanzador”. P7, respecto a la experiencia en REDEL, escribió: “Fueron más ejercicios y dinámicas para trabajar con y para nosotros. Es decir, acercarnos a la lectura, crear un lazo por placer y no para la práctica docente”. Es decir, identificaron REDEL como un espacio de aprendizaje personal, de encuentro con el otro, un lugar separado de la institucionalidad que pudieron hacer propio. Se presentaron relatos que relacionaron el placer con experiencias presentes y pasadas con la lectura. Las sesiones permitieron a los docentes conectar con momentos en los que habían disfrutado de una lectura sin fines académicos o propósitos utilitarios (tanto en el pasado, como durante las sesiones); por ejemplo, P3 dijo: “[...] he recordado que leí muchas novelas románticas, leí libros, pero me ha servido aún más este libro porque me ha motivado a seguir leyendo”.

Con relación a la autopercepción como lectores, se incrementó un 10% en quienes se consideran lectores (Figura 3), pero la autopercepción como lector estuvo presente en 7 de los participantes. De éstos, un primer grupo de segmentos semánticos de sus narrativas comparten la identificación de sí mismos como no lectores, pero prevalece un disfrute en la lectura, así como un interés por fortalecer el hábito de la lectura. Un segundo grupo de las narrativas de los participantes, muestran una reflexión sobre experiencias previas con la lectura o el reencuentro con ellos como sujetos lectores; por ejemplo, P7 dijo: “Más que cambiar me recordó lo que había olvidado, mi gusto por la lectura y escritura. Y creo que comenzaré de nuevo”.



Figura 3. Comparativa de la autopercepción como lectores.

Fuente: Elaboración propia.

Apropiación de las estrategias

Con relación a la apropiación o incremento del dominio de las estrategias de animación de la lectura, se identificaron resultados cuantitativos y cualitativos. A través de las sesiones, se evidenció que los participantes, sin haberles solicitado, comenzaron a aplicar lo experimentado en sus aulas de clase, situación que se corroboró en el post test, en el cual el 90% de los participantes afirmó haber puesto en práctica al menos una de las estrategias experimentadas (Figura 4). Dentro de la planeación, se contempló la puesta en práctica de 15 estrategias de promoción y animación de la lectura (Tabla 1). Igualmente, se identificó en el post test que el 90% de los participantes describió conocer al menos una estrategia de animación, mientras que en el cuestionario inicial sólo el 60% respondió afirmativamente. Adicionalmente, se puede resaltar que el 40% de los participantes reconocieron a REDEL como su única formación en promoción de la lectura.

Por su parte en complemento con los resultados cuantitativos en las narrativas de los participantes, se identificaron segmentos alusivos al aprendizaje sobre sí mismos y su experiencia lectora, así como las estrategias y técnicas de promoción de la lectura, que se agruparon bajo la categoría aprendizaje. Esta

categoría estuvo presente en 8 de las narrativas como referencias a la adquisición de conocimiento o la apropiación de técnicas y estrategias de promoción y animación de la lectura. La categoría emergió en las narrativas desde dos direcciones. Por un lado, aquellos que describían el aprendizaje de técnicas o conocimientos relacionados con la lectura: “[...]más sin embargo con este taller despejé muchas incógnitas sobre cómo realizar las lecturas e interpretar las imágenes y volverlas una lectura amena y entretenida para el oyente [...]”, dijo P1. En otra dirección se encuentran aquellas narrativas relacionados con el autodescubrimiento de su experiencia lectora; por ejemplo P4 dijo: “He explorado otros autores y profundizado en algunos temas que había dejado de lado. Curiosamente también he vuelto a escribir”. Asimismo, dentro de la categoría aprendizaje se identificó una subcategoría denominada fomento de la lectura. Emergió como una referencia a la adquisición y apropiación de conocimientos y la posibilidad de implementarlos en los espacios que tienen a cargo; así P3 mencionó que “[...] durante este tiempo que se convivió, pude notar que las estrategias fueron muy buenas, y me sirvieron con mis alumnos”. Con relación a dicha subcategoría, los participantes compartieron sus experiencias poniendo en práctica las estrategias en sus grupos durante las sesiones, tales como la lectura gratuita, la lectura sin imágenes y la lectura dramatizada. De igual forma, en el grupo focal, los participantes hicieron referencia a la apropiación de las estrategias y a la posibilidad de implementarlas en sus espacios; así, P8 expresó: “[...] sin ser esto institucional nos permite un crecimiento que nos permite explorar, yo he compartido algunas de las actividades incluso este en con adultos, con los maestros y con niños”.

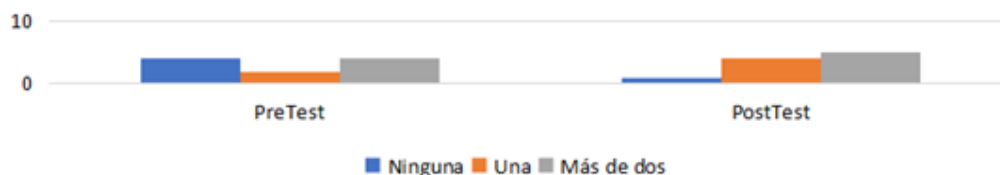


Figura 4. Identificación de estrategias de promoción y animación de la lectura.

Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, se les preguntó si REDEL cumplió sus expectativas, a lo que todos respondieron afirmativamente, y sus respuestas se agruparon en la nube de palabras que se presenta en la Figura 5, en la que resaltan gratitud, motivación, ayuda, conocimiento, leer, escribir, niñez, positivo, futuro. Asimismo, es importante mencionar que manifestaron su interés por continuar en REDEL, por lo que, una vez finalizada la intervención, se continuó con un círculo de lectura de forma voluntaria durante los meses de junio-agosto 2022, periodo en el que se leyeron textos como *Seda* (Baricco, 1996), *Los osos hibernan soñando que son lagartijas* (Quezadas, 2015) y *Los diarios de Adán y Eva* (Twain, 2015). A la fecha, el grupo continua activo con 40 miembros.



Figura 5. Nube de palabras de las respuestas a si se cumplieron las expectativas.

Fuente: Elaboración propia.

Construcción de la REDEL

Respondiendo al objetivo de impulsar una red de docentes lectores, se identificó en las narrativas de los participantes y en la bitácora del mediador elementos susceptibles de ser analizados. Se tuvo en cuenta la red desde dos perspectivas: como forma de relacionamiento humano y como medio o canal para la interacción y comunicación. En REDEL, entendida como el tejido que se construye entre los participantes, se vió manifestado el deseo de continuar con un círculo de lectura una vez que finalizó la intervención; P1 dijo: “Espero que sigamos con el grupo para interactuar cuando se pueda hacer en completo respeto para todos”. En las notas de la bitácora del mediador, se pudo evidenciar actitudes de los participantes que dan cuenta de la construcción de un ambiente de apertura y confianza al interior del grupo. El humor estuvo presente durante las sesiones como indicador del tejido que se fue construyendo. Situación similar ocurrió en la fluidéz mostrada en las actividades que implicaron dramatización o actuación. Lo anterior coincide con los segmentos identificados en las narrativas de los participantes agrupados bajo la categoría red. Misma que se identificó como referencias a la interacción entre pares, el reconocimiento de su propia participación y el aprendizaje: “La verdad aprendí mucho de todos los que participaron ya que todos interactuamos en el grupo y eso estuvo muy bien por todos los que participamos dentro de las actividades que realizamos [...]”, dicho también por P1.

Coincidiendo con lo anterior, en el grupo focal, al cierre, los participantes expresaron la apropiación que hicieron del espacio resaltando que al no ser institucional lo sintieron como propio, como ese espacio elegido para el disfrute y la construcción colectiva para experimentar de otra forma la lectura. Las expresiones de los participantes coinciden con las notas en relación a la apropiación del espacio y la construcción de una red; así P4 dijo: “Como la reunión del café de la semana REDEL es esta parte, en la que nos sentamos, hablamos, hemos hablado hasta de magisterio, hemos hablado un montón de cosas y la experiencia de cada uno y lo que aporta cada uno del grupo la verdad es muy valioso”. Se puede evidenciar cómo los participantes asocian en nombre de la red a su espacio de lectura compartida, de socialización y de disfrute de la lectura: “Fijé mi atención en la parte central con el logotipo. De esta red de docentes lectores y que ha permitido definitivamente encontrarme con este maravilloso grupo, me ha permitido abrir una parte en la que sentía yo la necesidad [...]”, mencionado por P8.

Por otro lado, REDEL, entendida como medio y canal de comunicación, se evaluó a través de las estadísticas e indicadores de interacción en *Facebook*. Se obtuvo un promedio de 20 vistas en cada publicación. Asimismo, cada publicación obtuvo en promedio 4,7 reacciones (me gusta, me encanta, me importa, etc) y 0.9 comentarios. El 16% de las publicaciones fueron de los participantes. Como se puede evidenciar en la Figura 6, se presentó un incremento gradual en las publicaciones por parte de los docentes, mientras que el promedio de comentarios se mantuvo estable durante el periodo de evaluación (noviembre 2021-febrero 2022).

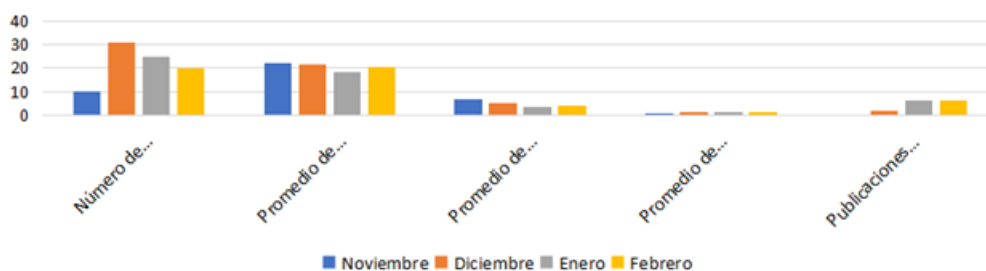


Figura 6. Estadísticas de participación en el grupo de *Facebook*.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

El diseño de las sesiones favoreció encuentros y reencuentros con la lectura mediada por el disfrute. En especial el texto *El olvido que seremos* constituyó un punto de convergencia entre las cotidianidades de los participantes, que como explica Domingo Argüelles (2021, p. 39), es clave para el encuentro entre las personas y los textos: “[...] la vulnerabilidad, el placer y la certidumbre de sabernos mortales”. Es decir, los textos lograron lo que afirma Yepes Osorio (2000): el objetivo de la animación de la lectura es un vínculo entre el material de lectura y quienes hacen las veces de receptores, en este caso los docentes.

Despojar la lectura del componente utilitarista, y en este caso institucional, favoreció un encuentro con la lectura que propicia el placer. En la investigación de Ortega-Quevedo et al. (2019) se evidenció que al utilizar un método en el que la lectura no venía acompañada de tareas lograba captar la atención, la participación y la motivación de los alumnos. Similar a lo sucedido en la presente intervención, que, si bien estuvo dirigida a docentes, al alejarla de las condiciones tradicionales de un espacio institucional, es decir en el que priman las relaciones jerarquizadas y la verticalidad, permitió que se generara una experiencia positiva de acercamiento a la lectura, estimulando un reencuentro con experiencias previas de placer con la lectura. Las narrativas de los participantes complementan la afirmación anterior, al reconocer que lo primero que piensan cuando escuchan una intervención de lectura, es que se refiere a un espacio académico en el que se recibe información pero no hay espacios para la discusión y la horizontalidad.

De acuerdo con Ferreyro y Stramiello (2008), existe una escasez de acciones dirigidas a la formación de docentes lectores en los que sean concebidos en tanto sujetos lectores, que vaya más allá de su rol como docentes. Garrido (2004) explica que atender a quienes ya son lectores es una necesidad tan importante como atender a quienes no lo son. Con el agravante, que aquí se asumen que al ser docente se es lector. Lo que no necesariamente ocurre, pues aunque Cerrillo Torremocha y Cañamares Torrijos (2008) afirman que la formación de docentes contempla el enseñar a leer, no siempre se cumple la regla.

La red se construyó en un entorno virtual mediado por las TIC. Al igual que en la investigación de Rendón-Galvis y Jarvio Fernández (2020), las redes sociales se incluyeron como medio toda vez que ya ocupan un importante papel en la sociedad. Si son un mecanismo vital en la comunicación y la enseñanza, existen las condiciones para usarlas como un canal de promoción de la lectura.

Conclusion

El análisis mixto de los resultados permite evidenciar que se logró generar un encuentro positivo entre los docentes y la lectura. La participación en REDEL desarrolló una empatía hacia la lectura. Se experimentó emoción, reflexión y cuestionamientos que llevaron a la comprensión, así como un espacio de socialización y encuentro con el otro. Se construyó un espacio para el diálogo y el aprendizaje social que permitió que los docentes dedicaran tiempo a la lectura. Lo que se vio reflejado directamente en el aumento en horas semanales dedicadas a la lectura, además identificaron nuevos títulos por leer y todos finalizaron leyendo un texto. De acuerdo con el relato de los participantes la experiencia en REDEL, se pudo comprender, reflexionar y generó reacciones en cada uno, es decir se logró un aprendizaje significativo según la definición de Ausubel (1983) combinando aspectos lógicos, cognitivos y afectivos. Parece ser que la posibilidad de vivenciar una lectura que se comprende, que permite la reflexión y la emoción, hace que los docentes tengan una experiencia de goce de la lectura.

Además llevaron a sus contextos (grupos de alumnos y grupos de docentes) las estrategias experimentadas. Propusieron en los espacios de reflexión modificaciones y actividades complementarias para compartir la lectura a sus entornos. En palabras de Garrido (2004), REDEL permitió la formación y el fortalecimiento de lectores. Se logró sentar las bases de REDEL como una red de docentes a través de la plataforma *Facebook*, para generar espacios de reflexión y aprendizaje horizontal entre los docentes, al mismo tiempo que posibilitó la construcción de una red en tanto forma de relacionamiento humano,

Finalmente, esta intervención permitió identificar elementos que permiten formular una metodología para la formación de mediadores. En primer lugar, concebir al docente como sujeto lector además de su rol de mediador. Igualmente, permitir espacios despojados de la institucionalidad en los que haya apertura, confianza y reflexión. Diseñar una cartografía contextualizada, pensada en los sujetos, sus gustos y necesidades. Que a su vez favorezca una experiencia estética de la lectura y les presente nuevas formas de acercamiento a nuevos textos.

Recomendaciones

- Promover que las instituciones encargadas de la educación básica consideren en sus estrategias de formación y capacitación docente, que la lectura no es una actividad más, la lectura es, en sí misma, el acceso al capital simbólico y cultural del sujeto.
- Dar continuidad a la implementación y evaluación de metodologías orientadas a la formación de mediadores, tomando como base los resultados obtenidos por el presente trabajo.

- Contemplar las redes sociales como un canal de comunicación para realizar actividades de fomento a la lectura.
- Promover que las instituciones educativas consideren al lector como un sujeto social y a la lectura como un medio emancipador para la formación de ciudadanía.

Referencias

- Abad Faciolince, H. (2005). *El olvido que seremos*. ESPA Ebook.
- Allende, I. (1989). *Cuentos de eva luna*. Penguin.
- Amicis, E. (1886). *Corazón*. Biblioteca digital.
- Applegate, A. J., Applegate, M. D., Mercantini, M. A., McGeehan, C. M., Deboy, J. B., Modla, V. B., & Lweinski, K. E. (2014). The peter effect revisited: reading habits and attitudes of college students. *Literacy Research and Instruction*, 53(1), 188-204. <https://doi.org/10.1080/19388071.2014.898719>
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Editorial Trillas.
- Baricco, A. (1996). *Seda*. Anagrama.
- Benedetti, M. (1960). *La tregua*. Titivillus.
- Berlanga Silvente, V., & Rubio Hurtado, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *REIRE, Revista D´innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 101-113. <https://doi.org/10.1344/reire2012.5.2528>
- Bernabeu Mas, J. R. (2003). La lectura ¿compleja actividad de conocimiento? *Interlingüística*, 1(14), 151-160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=918588>
- Bonnett, P. (2013). *Lo que no tiene nombre*. Alfaguara.
- Botero, J. E. (2011) *La vida no es fácil papi. La holandesa de las FARC*. Ediciones B.
- Bradbury, R. (2017). *Fahrenheit 451*. Comcosur.
- Caldera de Briceño, R., Escalante de Urrecheaga, D., & Terán de Serrentino, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 15-37.
- Cali, D., & Bloch, S. (2017). *El hilo rojo de la vida*. S.A. Ediciones B.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Anagrama.
- Cerrillo Torremocha, P. C., & Cañamares Torrijos, C. (2008). Recursos y metodología para el fomento de la lectura. El CEPLI. *CEE Participación Educativa*, 8(1), 76-92.
- Contreras González, K. (2016). *Propuesta de promoción de lectura para docentes de educación básica: zona escolar No. 15, Coatepec, Ver.* [Trabajo recepcional de la Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana]. Repositorio Institucional Universidad Veracruzana. <https://bitily.me/vgUjc>
- Cordón García, J. A. (2019). *Libro, lectores y lectura digital*. Casimiro Libros
- Cruces, F. (2017). *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores*. Ariel;Telefónica Fundación.
- Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Domingo Argüelles, J. (2019). La lectura en la vinculación social de la Universidad Veracruzana. En E. M. Ramírez Leyva (Coord.), *De la lectura académica a la lectura estética* (pp. 169-180). Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
- Domingo Argüelles, J. (2021). *Por una universidad lectora*. Laberinto Ediciones.
- Elche Larrañaga, M., & Yubero Jiménez, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón*, 71(1), 21-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- Ferreiro, J. & Stramiello, C. I. (2008). El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(45), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie4542076>
- Fullan, M. (2019). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. *Revista Electrónica de Educación*, 13(1), 58-65. <https://doi.org/10.14244/198271993074>
- Gallud Jardiel, E. (2021). *Fernando Savater y el placer de la lectura*. <https://bitily.me/ItybY>
- Garbe, Ch. (2005). Investigación de la lectura en Alemania. Métodos y resultados. En Ramírez Leyva, E. (Ed.), *Lectura, pasado, presente y futuro* (pp. 128-159). UNAM.

- García Canclini, N., Gerber Bicecci, V., López Ojeda, A., Nivón Bolán, E., Pérez Camacho, C., Pinochet Cobos, C., & Winocur Iparraguirre, R. (2017). *Hacia una antropología de los lectores*. Ariel.
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y formación de lectores*. Ediciones del Sur. <https://www.ues.mx/Movilidad/Docs/Convocatorias/UES/ElBuenLector.pdf>
- Granado, C., & Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Revista OCNOS*, 13(1), 43-63. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03
- Guzmán, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 107-120.
- Hernández Díaz, R. (2006). *Ser un cuenta cuentos, ¿Opción o necesidad para docentes?* UPN.
- Hernández Gallo, S. C. (2007). El constructivismo social como apoyo en el aprendizaje en línea. *Nueva época*, 7(7), 46-62. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1209/693>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Módulo sobre lectura (MOLEC)*. <https://www.inegi.org.mx/programas/molec/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1D406.pdf>
- Islas Torres, C., & Carranza Alcántar, M. del R. (2011). Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje ¿Transformación educativa?. *Apertura*, 3(2). <https://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/198/213>
- Lara, P. (2010). Capítulo XXV. En P. Lara *Amor enemigo* (pp. 138-140). Planeta
- Maugeri, C. (2018). *Autobiografía lectora*. <https://www.ceciliamaugeri.com.ar/autobiografia-lectora/>
- Martínez Lara, D., & Cano Méndez, R. (Diretor), & Martínez Lara, D., & Matji, N. (2005). *Alike* [Video]. Mundo YQE. <https://www.youtube.com/watch?v=tDsFDInrpHw>
- Martos Núñez, E., & Campos Fernández-Figares, M. (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. RIUL.
- Minayo, M.C. S. (2004). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Lugar Editorial.
- Montes de Oca, D. R. (2021). *La zanahoria gigante*. <https://vivaleercopec.cl/cuentos/cuento/la-zanahoria-gigante/>
- Morales Sánchez, M. I. (2019). La lógica de la lectura: de la lectura estética o 'el arte de la leer con sentido'. In E. M. Ramírez Leyva (Coord.), *De la lectura académica a la lectura estética* (pp. 59-75). Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
- Moran-Chilán, J. H., Pibaque-Pionce, M. S., & Parrales-Reyes, J. E. (2019). Redes sociales como estrategia de la lectura crítica. *Dominio de las ciencias*, 5(2), 238-252. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i2.1091>
- Munita, F. (2019). 'Volver a la lectura', o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(3), 413-430. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11236>
- Muñiz, M. (1994). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. <https://bitily.me/qICdN>
- Muñoz Flores, E. (2017). *Los mediadores noveles: planeación didáctica y motivación en la práctica lectora* [Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional Secretaría de Educación Pública. <http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/581>
- Muñoz, C., Munita, F., Valenzuela, J., & Riquelme, E. (2018). Profesores que leen y enseñan a leer: el lugar de la lectura durante la formación. *Revista Espacios*, 29(40), 1-11 <http://www.revistaespacios.com/a18v39n40/a18v39n40p32.pdf>
- Obras de teatro cortas. (2025, 02 mayo). *Hansel y Gretel*. <https://obrasdeteatrocortas.org/hansel-y-gretel/>
- Obras de teatro cortas. (2025, 02 mayo). *Tres sombreros de copa*. <https://obrasdeteatrocortas.org/tres-sombreros-de-copa/>
- Ortega-Quevedo, V., Santamaría-Cárdaba, N., Ortiz De Santos, R., Martín Hidalgo, I., & Lobo De Diego, F. E. (2019). ¿Te animas a leer? Una experiencia de animación a la lectura en educación primaria. *Didacticae*, 1(5), 130-144. <https://doi.org/10.1344/did.2019.5.130-144>
- Peña García, S. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. *Revista Panorama*, 13(24), 43-56. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>
- Pérez, I. G. (2018) Leer en la universidad. En L. Natale, & D. Stagnaro (Org.), *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza* (pp. 59-111). Ediciones UNGS.

- Quezadas, J.C. (2015). *Los osos hibernan soñando que son lagartijas*. Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez Arias, J. (2016). *Propuesta para la formación de docentes lectores en el COBAEV* [Trabajo Recepcional de la Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana]. Repositorio Institucional Universidad Veracruzana. <https://bitily.me/JPqdQ>
- Ramírez Leyva, E. J. (2015). *Tendencias de la lectura en la universidad*. UNAM.
- Ramírez, V., & Medina, G. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto tuning en Europa y Latinoamérica. *Revista Ideas*, 39(1), 3-4.
- Reimers, F. (2020). *Formar docentes para un mundo mejor: Un estudio comparado de seis programas de formación docente para educar para el siglo XXI*. Springer Briefs in Education.
- Rendón-Galvis, S. C., & Jarvio-Fernández, A. O. (2020). El uso de las TIC para promover la lectura en bibliotecas públicas con la intervención de los bibliotecarios. *Investigación Bibliotecológica*, 34(63), 129-144. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2020.83.58095>
- Rodari, G. (2015). El tamborilero mágico. En G. Rodari, *Cuentos para jugar* (pp. 7-13). Santillana.
- Romero Trenas, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la educación*, 1(3), 1-8.
- Rovira-Collado, J., Llorens-García, R. F., Díez-Mediavilla, A., Martín-Martín, A., Fernández Tarí, S., López-Pérez, N., Mendiola-Oñate, P., Navarro-Piqueras, J. L., & Navas-Castillo, C. (2015). *Lectura social y LIJ 2.0 en la universidad. Aplicaciones y redes sociales de lectura*. Anais da 13ª Jornada de Redes de Investigación en Docencia Universitaria da Universidad de Alicante, Alicante, ES. <https://bitily.me/NdaLi>
- Sábato, E. (1948). *El túnel*. Sur.
- Sacks, O. (2015). Mercúrio. En O. Sacks, *Gratitud*. Epublibre
- Salinas, D., Moraes, C., & Schwabe, M. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA-2018 Resultados*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Strauss, A., & Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Taibo, B. (2017). Cumpleaños número 13. En B. Taibo, *Persona normal* (pp. 197-242). Booket.
- Twain, M. (2015). *Los diarios de Adán y Eva*. Libros del Zorro Rojo
- Vera Valencia, S. (2017). Reading motivation and reading habits of future teachers. *Investigaciones sobre lectura*, 7(1), 85-96. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi7.10983>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.
- Yepes Osorio, L. B. (2000). La animación de la lectura: un viejo invento. *Lectura y vida*, 21(2), 1-11. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n2/21_02_Yepes.pdf
- Yepes Osorio, L. B., Ceretta Soria, M. G., & Díez, C. (2013). *Jóvenes lectores. Caminos de formación*. Ministerio de Educación y Cultura. <https://bitily.me/elFwQ>

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

Cindy Vanessa Parra Henao: Psicóloga egresada de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín-Colombia, Maestra en Salud Pública del Instituto de Salud Pública de la Universidad Veracruzana, Especialista en Promoción de la Lectura de la misma casa de estudios e Instructora de yoga para niños.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2612-0284>
E-mail: cindyvaness2@gmail.com

Antonia Olivia Jarvio: Investigadora del Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación de la Universidad Veracruzana. Doctora en Metodologías y Líneas de Investigación en Biblioteconomía y Documentación por la Universidad de Salamanca, España; Estudios de posgrado en Sociología de la Cultura en la Universidad de La Habana, Cuba y Licenciatura en Sociología en la Universidad Veracruzana.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2350-0289>
E-mail: ojarvio@uv.mx

NOTA:

Cindy Vanessa Parra Henao: diseño, análisis e interpretación de los datos, redacción y análisis crítico del contenido del manuscrito. Antonia Olivia Jarvio: Seguimiento del diseño, análisis e interpretación de los datos, revisión de la redacción y análisis crítico del contenido del manuscrito y aprobación de la versión final a publicar.

Editor-Asociado responsable:

Terezinhha Oliveira (UEM)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5349-1059>

E-mail: teleoliv@gmail.com

Varillas de valoración:

R1: onze convites; dois pareceres recebidos

Revisor de normalización:

Vanêssa Vianna Doveinis

Disponibilidad de datos:

Los datos que respaldan los hallazgos de este estudio están disponibles a pedido razonable del autor correspondiente.