



Universidad Veracruzana  
Centro de Estudios de la Cultura  
y la Comunicación

## Especialización en Promoción de la Lectura

Sede Xalapa

Trabajo recepcional

*El libro álbum como soporte en la promoción de la lectura*

Presenta:

Stephanie Celis Ronzón

Con la dirección de:

Dr. Luis David Meneses Hernández

Xalapa, Veracruz, mayo 2022.

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

Tutora: Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández, coordinadora de la EPL, Universidad Veracruzana, sede Xalapa.

Director: Dr. Luis David Meneses Hernández, académico de la Universidad Veracruzana.

Sinodal 1: Maestro José Luis Martínez Suárez, miembro del NAB de la EPL.

Sinodal 2: Especialista en Promoción de la Lectura Alejandra Hernández Palacios, directora de Casa de Cultura de Coatepec, Veracruz.

Sinodal 3: Especialista en Promoción de la Lectura Erika Rubi Sánchez Sosa, apoyo académico de la EPL.

## Sobre la autora del documento recepcional

Estudió la licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas en la Universidad Veracruzana. Como egresada trabajó en distintos sitios pero todos se relacionaban con la promoción de la lectura o a la gestión de proyectos culturales, participando en la Feria del Libro Infantil y Juvenil de Xalapa como asistente de talleristas y posteriormente en la coordinación de talleres, en Hay Festival en la sección de autores, talleres de escritura y lectura en Ágora de la Ciudad y Casa de Cultura de Coatepec por parte del IVEC, y finalmente, en el Colegio Sagesse donde fue maestra de español, lectura e historia del arte en distintos niveles: kínder, primaria y secundaria. Actualmente, se encuentra trabajando como líder de Pasión por la lectura, programa de promoción de la lectura del Tecnológico de Monterrey. Es esta necesidad y satisfacción por enseñar que la llevó a plantearse profesionalizarse en la promoción de la lectura, pues es un gusto que ha tenido desde pequeña y disfruta compartir con quienes la rodean.

En la multiplicidad de asignaturas que impartió encontró una pasión por las imágenes y su historia, que el arte le brindaba. Al unir ésta con la lectura descubrió las posibilidades del libro álbum. Soporte del que no se ha separado desde entonces, ya sea por el juego, la multiplicidad de temas y la manera de abordarlos, o por la posibilidad de conectar con cualquier tipo de público. Siguiendo este descubierto gusto, decidió presentar un proyecto de intervención para la Especialización en Promoción de la Lectura. Desde entonces ha descubierto nuevos puntos clave en el trabajo de coadyuvar con la lectura y su promoción. Aunque por momentos fue confuso y complicado, el tiempo que estuvo ahí fue enriquecedor en el aprendizaje y aplicación para su vida.

## **DEDICATORIAS**

A mi madre, que no importa el camino que tome siempre estará a mi lado amándome.

## AGRADECIMIENTOS

A mi familia: Judith, Efigenia, Janet y Regina. Sin su apoyo constante e ideas no habría logrado terminar este proyecto. En sus cuidados, cariño y determinación encontré mi camino.

Al cuerpo académico de la Especialización en Promoción de la Lectura, especialmente a la Dra. Olivia, Mtra. Edna Laura, Dra. Norma Esther, Dr. Mario Miguel y a la Esp. Erika Rubí por su inmensa dedicación, labor, compromiso, amabilidad e inspiración. Me dieron las herramientas necesarias para crecer no sólo como estudiante sino también como promotora de lectura y persona.

Mención aparte al Dr. Luis David, a quien también le agradezco, por sus clases y por su sincera y valiosa confianza en este trabajo y en mí. Fue agradable volver a encontrarnos y rectificar mi cariño y admiración. Su apoyo durante este tiempo fue invaluable.

A mis compañeros, sobre todo a las mujeres, con quienes construí una sincera amistad y acompañamiento en este encierro de la pandemia. Fueron un soporte importante para no darme por vencida. Cada una de ustedes son personas y profesionistas excelentes.

Por último, quiero agradecer a todos los asistentes que participaron en este proyecto de intervención, sin duda se creó una comunidad y me recordaron que no importa cómo o dónde, la lectura siempre es un puente que nos lleva a imaginar, creer y construir.

## CONTENIDO

**Sobre la autora del documento recepcional iii**

**DEDICATORIAS iv**

**AGRADECIMIENTOS v**

**Lista de tablas y figuras viii**

**INTRODUCCIÓN 1**

**CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 4**

*1.1 Marco conceptual 4*

1.1.1 Lectura y tipos de lectura 4

1.1.2 Lectura de imágenes 6

1.1.3 El libro álbum 7

1.1.4 Talleres de lectura 9

1.1.5 Comunidades lectoras y comunidades de práctica 10

1.1.6 Los impactos del COVID-19 en la promoción de la lectura 10

*1.2 Marco teórico 13*

1.2.1 Teoría de la recepción 13

1.2.2 Teoría transaccional 15

1.2.3 Semiótica de la imagen 16

*1.3 Estado del arte (casos similares) 17*

**CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO 21**

*2.1 Contexto de la intervención 21*

*2.2 Delimitación del problema y objetivos 22*

2.2.1 Problema general y problema específico 23

2.2.2 Problema concreto de la intervención 25

2.2.3 Objetivo general 26

2.2.4 Objetivos particulares 26

2.2.5 Hipótesis de la intervención 27

*2.3 Estrategia de la intervención 27*

*2.4 Procedimiento de evaluación 29*

*2.5 Procesamiento de evidencias 30*

**CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 32**

- 3.1 Descripción de la intervención 32*
- 3.2 Participantes y asistencias 33*
- 3.3 Materiales empleados y las experiencias de lectura 44*
- 3.4 Respeto a la concepción del hábito lector 47*
- 3.5 Convivencia en tiempos de pandemia 52*

## **CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 55**

- 4.1 Respeto a la logística, coordinación y dirección del taller 55*
- 4.2 Respeto a las actividades 56*
- 4.3 Respeto a la cartografía seleccionada 59*
- 4.4 Respeto a la sociabilización de la lectura 61*

## **REFERENCIAS 64**

## **BIBLIOGRAFÍA 68**

## **APÉNDICES 69**

- Apéndice A. Cartografía lectora 69
- Apéndice B. Convocatoria digital 70
- Apéndice C. Cuestionario diagnóstico 71
- Apéndice D. Cuestionario final 73
- Apéndice E. Lecturas y actividades de cada sesión de la intervención 74
- Apéndice F. Textos y estrategias de promoción 77

## **Glosario 80**

## **Lista de tablas y figuras**

### **Tablas**

Tabla 1. *Respuestas de hábitos lectores* 34

Tabla 2. *Evaluación de los participantes* 39

Tabla 3. *Opinión sobre la lectura a través de las imágenes* 47

Tabla 4. *Lecturas y actividades de cada sesión de la intervención* 74

Tabla 5. *Textos y estrategias de promoción* 77

**Figuras**

Figura 1. *Asistencias por sesión* 37

Figura 2. *Asistencias individuales* 37

Figura 3. *Actividades favoritas de los participantes* 38

Figura 4. *Lecturas favoritas* 45

Figura 5. *¿La lectura por imágenes es más fácil que un texto “normal”?* 46

Figura 6. *Razón por la que leen* 48

Figura 7. *Percepción sobre la lectura al iniciar el taller* 49

Figura 8. *Percepción sobre la lectura al concluir el taller* 50

Figura 9. *Relación de asistencias y participación en el círculo de lectura* 51

## INTRODUCCIÓN

La historia de la lectura demuestra que, por mucho tiempo, más que interés por esta actividad, lo que prevalecía era el miedo al lector por el poder que le confería (Manguel, 2014). De acuerdo con este autor, esto se debe porque quien lee es capaz de acceder a la memoria humana y rescatar el pasado que, al traerlo al presente, logra escapar de una condena a la que la sociedad está atada. Además de esto, el lector crea un espacio secreto a partir del diálogo que establece con el libro, encontrando pensamientos que lo invitan a redefinir el universo y a rebelarse contra las injusticias. Por tanto, el valor o temor al lector y al libro se expande.

Con lo anterior, se puede comprender por qué durante tanto tiempo se relega a la lectura y se ve a los lectores como “raros”: por su capacidad de recuperar el pasado y desatar una rebelión. Por supuesto, con el tiempo se encuentra lo positiva que es la lectura en la sociedad y por tanto debe promoverse. Tarea de la que se encargaron las escuelas y, sin embargo, no han logrado cumplir cabalmente. Lo cierto es que leer no debe quedarse meramente en la escuela, sino volverse un hábito y una necesidad a partir del placer.

Sobre esta preocupación por promover la lectura y comprender cómo las personas interactúan con ésta, la Encuesta Nacional de Lectura del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (Conaculta) y el Módulo sobre Lectura (Molec) perteneciente al Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) comentan que los adolescentes son el segundo grupo que más lee y también el que más abandona la lectura debido al sentido de obligatoriedad, a la falta de tiempo, porque les da flojera o les aburre, porque no ven bien, porque prefieren otras actividades o simplemente porque no les gusta leer (Conaculta, 2015; INEGI, 2020). Además, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), brindan información inmediata y mantienen una sobre estimulación continua tanto del lenguaje audiovisual como de información;

como consecuencia los adolescentes que las usan frecuentemente buscan estímulos o actividades que les provean de una dinámica más activa. Por lo que, para fomentar la lectura en jóvenes, o mantenerlos como lectores, es necesario dinamizar las actividades desde distintos frentes y medios.

Por otro lado, se sabe que existen diversos tipos de aprendizajes: visual, auditivo y kinestésico; lo que significa que para aprender cada persona necesita que se cumplan características específicas. Cazau (2000) estima que un 40 % de las personas es visual, el 30 % es auditiva y un 30 % kinestésica. Por tanto, para generar un gusto genuino por la lectura es necesario considerar estos estilos de aprendizaje de acuerdo con sus conductas, tipo de memoria e imaginación, almacenamiento de información, su comunicación, sus actividades de distracción, entre otras características, y sea posible proponer actividades para atender y fomentar la lectura.

Siguiendo esta idea, sobre que hay más personas visuales, según resultados de la Encuesta Nacional de Lectura (Conaculta, 2015) los adolescentes suelen leer más narraciones donde la imagen y la estética tienen una gran importancia (novelas gráficas, historietas, cómics, mangas, revistas, blogs, publicaciones de redes sociales, etcétera). Por lo que el libro álbum representa un excelente soporte a emplear porque contiene esta combinación de lenguajes. De aquí el interés por trabajar con estos libros en la intervención.

Realizar este proyecto resulta importante porque busca recuperar aquellas experiencias de lectura recibidas durante la infancia, pero sin dejar de lado el análisis de lo que se está leyendo. Como el libro álbum muestra diversos modos de lectura y codificación del lenguaje, se invita al lector a buscar información fuera del propio libro, lo que desencadena una lectura hacia otros textos en sus distintos géneros y soportes. Este proyecto de promoción de la lectura está dirigido a adolescentes y el libro álbum es el objeto central de las sesiones de la intervención. Además,

por la naturaleza de estos textos, los participantes visuales pueden acercarse con mayor facilidad a la lectura y junto a las actividades a realizar durante la intervención, los participantes auditivos y kinestésicos también logran tener un aproximamiento por gusto a la lectura.

Este documento está organizado en cuatro capítulos: en el primero (a) se definen los conceptos que articulan y se utilizan a lo largo del proyecto de intervención. Además, se exponen las teorías que sustentan este trabajo, que se refieren a la estética de la recepción, a la lectura de imágenes y al aspecto social de la lectura. Se cierra este apartado con el estado del arte donde se hace una revisión de casos similares a nivel internacional y nacional. Posteriormente, en el diseño metodológico (b) se aborda el contexto de la intervención, se delimita el problema y se presentan los objetivos generales y particulares, así como la hipótesis de la intervención. Una vez realizado, se procede a presentar la estrategia de intervención, es decir, cómo se planea trabajar, así como el tipo de evaluaciones y evidencias que se recogen para posteriormente analizarlas. Siguiendo esto, en el capítulo de resultados y discusión (c) se describe con más detalle la intervención, los participantes y sus asistencias al taller, los materiales empleados, las experiencias de lectura y su concepción del hábito lector antes y después de su participación. Luego, se da una pequeña reflexión sobre la convivencia y el desarrollo de este tipo de intervenciones en tiempos de pandemia. Finalmente, (d) se presentan las conclusiones del trabajo, así como recomendaciones con respecto de la logística, coordinación y dirección del taller, de las actividades, la cartografía lectora seleccionada y la sociabilización de la lectura. Por último, se incluyen las referencias, la bibliografía consultada, los apéndices que complementan el trabajo y un breve glosario.

## CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

La naturaleza de la promoción de la lectura implica una gran carga de su componente práctico. Se promueve la lectura para generar nuevos lectores o animar a los existentes a que persistan en su ejercicio. Sin embargo, existe un componente conceptual y teórico subyacente que le da forma y contenido a dicha promoción. Por tanto, en los siguientes subtítulos se definen los conceptos fundamentales que brindan un panorama general tanto de las ideas como de las bases para el proyecto que se reporta en este documento.

### **1.1 Marco conceptual**

En este marco conceptual se presentan algunas nociones tales como leer, tipos de lectura, lectura de imágenes, qué es el libro álbum y su clasificación, talleres de lectura, comunidades lectoras y de práctica, así como los impactos del COVID-19 en la promoción de la lectura. Los primeros conceptos buscan definir qué es leer y su práctica en distintos ámbitos, de ahí que se desglose hacia la lectura de imágenes. Una vez ahí, se dirige al libro álbum, donde el lenguaje visual y textual se conjugan. Además de ser el tipo de libros con el que se decide realizar la intervención. De ésta se definen y caracterizan los talleres de lectura, ya que es la manera de trabajo con los adolescentes participantes. Finalmente, como la intervención es un taller, pero debido a la contingencia sanitaria no pudo realizarse presencialmente, se realiza un apartado que indica tanto los impactos positivos y negativos, así como las áreas de oportunidad que se encontraron en el ejercicio de la intervención con adolescentes en una manera no presencial usando las TIC.

#### ***1.1.1 Lectura y tipos de lectura***

Leer es un proceso que consiste en comprender determinados signos, los cuales forman palabras en el texto. Estos signos al ser interpretados mentalmente o traducidos en sonidos

brindan algún tipo de información o de ideas. Para ser capaces de entender lo escrito es necesaria la comprensión lectora, que es la capacidad de percibir o deducir tanto el significado de las palabras como las ideas más importantes de un texto. Al mismo tiempo que se establecen vínculos entre las nuevas ideas con aquellas adquiridas con anterioridad, de tal manera que al leer se construye el conocimiento. Por esta razón, Cassany (2006) considera que la lectura tiene tres perspectivas: lingüística, psicolingüística y sociocultural; de acuerdo con el procedimiento que se sigue para obtener el significado descrito líneas arriba.

Al respecto, Cassany (2006) dice que estas últimas son concepciones, en el sentido que no son formas distintas de proceder, sino que en conjunto dan una visión a un panorama general con respecto al ejercicio de leer. Pues en realidad, leer es comprender y para ello es necesario desarrollar destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo escrito, traer de vuelta los conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias, construir significados, entre otras. Por su parte, Garrido (2004) escribe que un lector genuino tiene esas características y también lee por voluntad propia, lee todos los días, comprende lo que lee, se sirve de la escritura y compra libros. Es por ello que este autor comenta que existen cuatro tipos de lectores: (a) elemental, quien es capaz de decodificar los símbolos y puede leer carteles o señalamientos; (b) utilitario, sabe leer y escribir pero sólo utiliza estas habilidades para su día a día; (c) autónomo, lee tanto por gusto como por necesidad, sin embargo necesita profundizar su comprensión; y por último (d) letrado, lee y escribe en diferentes soportes, compra materiales de lectura, reflexiona y parafrasea ideas, entre otras cosas.

Aunado a lo anterior, así como existen tipos de lectores también existen tipos de lecturas, las cuales responden a las habilidades de comprensión o de necesidad utilitaria de cada persona. Garrido (2004) destaca las siguientes: (a) lectura oral, la cual se hace en voz alta; (b) lectura

superficial, cuando se hace un “barrido de texto”; (c) lectura comprensiva o receptiva, cuando se integra conocimiento previo; (d) lectura involuntaria o inconsciente, implica cierta comprensión lectora, pero por accidente, ocurre con los anuncios publicitarios; (e) lectura secuencial, o también llamada de búsqueda; (f) lectura inferencial, hace uso de otros textos o contextos para comprender la lectura; y (g) lectura silenciosa, la cual se realiza de manera interiorizada.

### ***1.1.2 Lectura de imágenes***

Leer imágenes presupone observarlas para posteriormente obtener un significado de ellas; lo cierto es que se trata de una actividad natural, en el sentido de que se realiza una lectura de imágenes con todo lo que nos rodea. Además, el hombre las ha utilizado incluso antes de que existiera la escritura y puede constatarse en las cuevas de Altamira y Lascaux con sus pinturas rupestres. Por lo que puede concluirse que las imágenes están en el origen de la civilización humana (Aparici et al., 2009).

Por otro lado, cada imagen que se observa tiene una finalidad concreta para producir una comunicación visual. Munari (2016) comenta que hay comunicación informativa, identificativa, indicativa, descriptiva, recreativa, estética, entre otras y, para que el proceso de comunicación visual cumpla su función resulta necesario un emisor, un mensaje, un código, un medio, un receptor, contexto y una función específica. Ejemplos de estos intercambios son: si el cielo se ve gris, se prevé un día frío y con posibles lluvias; si el semáforo tiene una luz verde se da por entendido que el auto puede avanzar y el peatón debe detener su paso; un mapa del metro que indica en cuál línea abordar y en cuál bajarse; con una señal de tránsito o peatonal se sabe si hay que bajar la velocidad o es una zona escolar; entre muchos otras situaciones. Por tanto, entender significados a partir de imágenes es una de las actividades más naturales y sencillas para el hombre porque desde siempre ha estado rodeado de ellas.

La diferencia entre una lectura de imágenes de manera natural y de una especializada es que esta última exige un análisis consciente y reflexivo; intenta explicar el contenido de la representación iconográfica y su significado. Para lograrlo se requieren de ciertas habilidades y estrategias como: la identificación de los diferentes íconos que articulan la imagen, el conocimiento de los rasgos específicos del lenguaje visual, el sistema de significación del lenguaje visual, la intencionalidad comunicativa con la que se utiliza la imagen, entre otras de acuerdo con Peirce (2005). Conseguir una lectura plena de las imágenes no es del todo fácil, ya que requiere de una alfabetización visual. Arizpe y Styles (2014) caracterizan a una persona visualmente letrada a partir de que ésta puede discriminar e interpretar acciones, objetos y símbolos que encontrase en el medio, al mismo tiempo que encuentra la aplicación creativa de estas destrezas. De no contar con alguna de éstas, es posible alfabetizarse a partir de estrategias visuales y didácticas, ya que las imágenes son el medio básico de la comunicación en cualquier texto o imagen.

### ***1.1.3 El libro álbum***

Aún no existe un consenso sobre la definición y las características específicas del libro álbum, por lo que en la bibliografía especializada puede aparecer tanto como libro álbum como álbum ilustrado. Algunos investigadores lo toman como un nuevo género y otros como un soporte debido a que puede trabajar diversos temas tanto como el libro, visto como objeto, les permita. Sin embargo, en este proyecto se usa la definición propuesta por Van der Linden (2015), quien es una reconocida especialista en libros ilustrados y un referente en cuanto a hablar de libros álbum se refiere. Por lo tanto, se abordan estos libros como:

Un soporte de expresión cuya unidad primordial es la doble página, sobre la que se inscriben, de manera interactiva, imágenes y texto, y que sigue una concatenación

articulada de página a página. La gran diversidad de sus realizaciones deriva de su modo de organizar libremente texto, imagen y soporte. (pp. 28-29)

Estas características ayudan a que el libro álbum cumpla con la función narrativa, en tanto que leer significa identificar signos encadenados a través de un espacio y tiempo que crean determinadas conexiones. Además, la unión de ambos lenguajes, lingüístico y visual, enfrenta ciertas convenciones literarias y estéticas.

Ahora bien, es importante manifestar las diferencias entre un libro álbum y un libro ilustrado. Según Van der Linden (2015) se pueden clasificar o separar a partir del papel que las imágenes fungen en la narración, teniendo como resultado: libros ilustrados (el peso narrativo es únicamente textual, las imágenes acompañan al texto), libros álbum narrativos (el peso de la narración se articula a través del texto, soporte e imágenes), y libros álbum gráficos (el peso narrativo radica en las imágenes y el soporte, el texto podría ser eliminado). Si bien los libros ilustrados eran los más abundantes a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, son los libros álbum narrativos los que han tomado la delantera debido a su amplia libertad estilística y admisión a cualquier tema.

A pesar de lo que puede considerarse sobre el libro álbum, algunos autores lo consideran un género dirigido exclusivamente a la primera infancia. Nikolajeva (2018) muestra que la producción actual de estos libros presenta una complejidad narrativa haciéndolos aptos para todas las edades. Es decir, si en un principio la imagen era sólo un acompañamiento y quien lideraba era el texto, ahora existen dos narradores (uno verbal y otro icónico) que están en igualdad de importancia y ninguno está sobre el otro. Esto implica prestar atención a ambos narradores haciendo la lectura más compleja y enriquecedora, ello por la doble propuesta narrativa.

#### **1.1.4 Talleres de lectura**

Un taller es un espacio en el cual se enseña una actividad determinada. Garrido (2004) dice que los objetivos de los talleres de lectura deben (a) despertar y fortalecer el gusto por la lectura; (b) mejorar el dominio del lenguaje; y (c) ofrecer una cartografía encaminada a profundizar su conocimiento. Para llevar a cabo un taller se necesita de un tallerista, el cual tendrá la función de (a) ser un acompañante en las lecturas de los asistentes; (b) estimular a los participantes a que lean; (c) leer en voz alta; (d) orientar los comentarios tanto orales como escritos; y (e) servir como moderador en los debates que surjan en torno a las lecturas.

Por su parte Jaén López (2010) menciona que es una actividad de animación lectora, la cual puede realizarse en cualquier centro educativo. Para llevarlo a cabo es necesario identificar una necesidad, ya sea por déficit o como medida preventiva para el acto de leer. Como la mayoría de actividades están dirigidas a un público que asiste a la escuela o trabaja, puede plantearse de dos maneras: extraescolar; es decir, en un horario fuera de sus ocupaciones; o tutorial, la cual se realiza en horas escolares o de trabajo.

López Valero (1999) escribe que el taller se caracteriza por ser un espacio dinámico y facilitador de un proceso de enseñanza o aprendizaje. Por ello necesita estar en una constante construcción ya que debe cambiar a partir de sus participantes. En el desarrollo de este se utilizan habilidades sociales, creativas y de comunicación. Por su parte, el MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017) los cataloga como una dinámica que desarrolla el acto de leer de forma específica, práctica (el encuentro con textos de diferente naturaleza), colectiva y lúdica.

### ***1.1.5 Comunidades lectoras y comunidades de práctica***

Cuando se lee “comunidades” enseguida se ataÑe a un conjunto de personas que se relacionan bajo ciertas reglas o que tienen los mismos intereses. Y sí, lo es, pero se vuelve necesario establecer las relaciones y diferencias entre comunidades lectoras y de práctica. En primer lugar, hay que entender a la comunidad lectora como un grupo de personas que comparten un modo de leer que, según Menéndez de la Cuesta González (2020), implica tener objetivos, motivaciones y hábitos de socialización similares en torno a la lectura. De tal manera que se forman prácticas y espacios compartidos. A este evento pueden relacionársele los clubes de lectura, los círculos de lectura o talleres.

Para el caso de comunidades de práctica, según Wenger (2002), son un grupo de personas que comparten un mismo interés, preocupación o pasión por algo en específico. Al buscar tener un espacio de interacción y de mediación, reflexionan, se apoyan y construyen conjuntamente su conocimiento. Esto se supone que es así porque se aprende de la vida cotidiana y de las relaciones con el otro. Este autor sostiene que hay tres características de una comunidad de práctica: (a) dominio, interés común que conecta; (b) comunidad, el grupo que participa persiguiendo una actividad específica; y (c) práctica, todos los miembros son participantes, por lo tanto, todos se involucran y la acción o inacción de lo que se aprende afecta en lo que hacen. También argumenta que, si bien las personas aprenden a través de la participación, lo más importante es generar continuamente nuevos niveles de conocimiento más profundos. De tal manera que no se queden en el mismo punto del que partieron.

### ***1.1.6 Los impactos del COVID-19 en la promoción de la lectura***

A mediados del mes de marzo del 2020, la pandemia mundial por el COVID-19 orilla a la población a realizar un encierro obligatorio, hecho que lleva a que todas las actividades dejen

de ser presenciales para desempeñarse virtualmente. Tal es el caso de todas las escuelas del país y, por supuesto, de la realización de talleres de promoción de la lectura.

El encierro repentino ante una enfermedad de alto contagio provocó que hubiera un exceso de información y rumores que provocaron en la población estrés, ansiedad, miedo, tristeza y soledad. Además, este impacto psicológico es más fuerte en la población más vulnerable, la cual según Brooks (2020) son los adultos mayores, niños y adolescentes, personas con enfermedades mentales (incluidas aquellas con abuso de sustancias) así como enfermedades crónicas, y el personal de salud; quienes presentan más riesgos en la afección y afecta desarrollos psicosociales y patológicos de acuerdo con su edad, sexo, estructura familia y condición física y mental.

Sumado a la población vulnerable, las personas que no pueden dejar de asistir a su trabajo y aquellos que son puestos en cuarentena u observación —pues han dado positivo a COVID-19— desarrollan estresores en común (Hernández Jiménez, 2020) tales como: miedo a la infección, frustración y aburrimiento, suministros básicos inadecuados (comida, agua, ropa, etcétera), confusión en la información y falta de transparencia, económicos y de estigma ante aquellos que han estado expuestos o contagiados. De tal manera que aceleran el proceso de deterioro en la salud mental, aunque hay formas de mitigarlo.

Para el caso específico de esta intervención donde la población con la que se trabajó fueron adolescentes, Sánchez Boris (2021) comenta que, aunque hay una baja morbilidad y mortalidad en esta población su contexto y desarrollo es lo que lo vulnera. A esta edad se considera que está estructurada su personalidad, por tanto, necesitan rodearse de sus pares y la situación económica que rodea al menor, el ambiente, la estructura y funcionalidad de la familia,

así como los recursos materiales y emocionales juegan un papel importante en cómo debe afrontarse la situación.

Ya que el distanciamiento social y la incapacidad de desarrollar actividades cotidianas representan un periodo desafiante para el adolescente, tanto en su comportamiento como en sus emociones, los efectos directos de la pandemia se manifiestan en pesadillas, miedo a salir, miedo a que sus padres salgan al trabajo, irritabilidad, hipersensibilidad, apatía, nerviosismo, dificultad para concentrarse, leves retrasos en el desarrollo cognitivo, ataques de ansiedad y pánico que podrían desencadenar en trastornos como la agorafobia. Por tanto, la mejor manera de aminorar sus estragos psicológicos y emocionales es a partir de estrategias de afrontamiento (Sánchez Boris, 2021), las cuales están relacionadas con la adaptabilidad, la creatividad y resiliencia que pueden tratarse en el desarrollo de aprendizajes nuevos o fomento de habilidades y hábitos a través de grupos donde se consoliden los lazos familiares y de amistad. De tal manera que se les brindan experiencias positivas para la estructuración de su personalidad. Actividades como talleres o círculos de lectura pueden solventar esta preocupación debido a que hay un contacto con otras personas y brindan hábitos positivos.

Con respecto a la realización de los talleres de promoción de lectura, cada uno debe elegir aquellas herramientas tecnológicas que satisfagan a su público y, sobre todo, que puedan utilizar sin muchos problemas. Pero, para el caso de los materiales o textos, todos deben ser digitales puesto que es la única manera de disponer de las lecturas vía remota. Muchos asistentes, al menos de la intervención aquí expuesta, mencionan que les cansa leer de manera digital, pero entienden que no puede ser de otra forma. Es un punto crítico porque no pueden hacer lo mismo con un texto digital que con un texto físico, pero aquellos que tienen la posibilidad de comprarlos

o la suerte de tenerlos en casa, favorece a buscar en su biblioteca y en librerías más libros similares a los que les gustan de las sesiones del taller.

Hoy en día no hay una fecha exacta de retorno a actividades presenciales, con un aforo completo y no limitado, pese a que poco a poco se han abierto más espacios y que ha iniciado el proceso de vacunación en marzo del 2021, los riesgos por COVID-19 siguen vigentes y nuevas cepas aparecen. Las herramientas tecnológicas han ayudado a acortar las brechas de socialización con pares. Por supuesto que hay momentos complicados y muchos buscan pasar lo mejor posible ese tiempo y tener comunidades con otras personas que tengan intereses similares a ellos. De tal manera que se sientan acompañados y convivan con otros en medio de la pandemia. Por tanto, promover la lectura a través de una pantalla no ha sido completamente negativo pues personas que antes no se acercaban a un libro, se inscribieron a talleres o círculos de lectura con la intención de sentirse acompañados en este encierro y generar nuevos hábitos.

## **1.2 Marco teórico**

En este apartado se expone el componente teórico que le da forma a esta intervención de promoción de la lectura. Teniendo así: la teoría de la recepción, la teoría transaccional y la semiótica de la imagen. Las primeras dos ayudan a comprender cómo se observa la participación de los asistentes, así como la relación entre sus pares, el tallerista y el libro mismo. Por su parte, la semiótica de la imagen sirve para dejar en claro cómo se debe trabajar y leer un soporte o medio que está repleto de simbolismos gráficos.

### ***1.2.1 Teoría de la recepción***

La teoría de la recepción pertenece al movimiento de la crítica literaria, la cual surge de la hermenéutica y la fenomenología. Esta teoría pone al lector como eje principal para comprender un texto literario y le confiere una posición activa. Jauss (1992) menciona que se

debe a la fuerza histórica creativa donde el autor, la obra y el público construirán el significado de la lectura. Sin embargo, la vida histórica o la perpetuación de la obra dependerá del papel activo que desempeñe su receptor, es decir, el lector. Ya que cada lectura implica una nueva actualización de la obra, puesto que cada persona tiene características distintas. El autor explica que:

en el análisis de la experiencia del lector o de la “comunidad de lectores” de una época histórica determinada, las dos partes de la relación texto-lector (es decir, el *efecto*, como momento de la concretización del sentido, condicionada por el texto, y la *recepCIÓN*, como momento condicionado por el destinatario) tienen que ser diferenciadas, organizadas e interpretadas como dos horizontes diferentes: el literario interno, implicado por la obra, y el entornal, aportado por el lector de una sociedad determinada. (p. 17)

De aquí surge lo que el autor llama reconstrucción del horizonte de expectativas; es decir, lo que el lector encuentra en un texto de acuerdo con el momento histórico en el cual se sitúa, tanto él como el libro. De tal manera que se ve cómo la expectativa social (entendida como el contexto de un entorno histórico) y la experiencia se entrelazan para producir un nuevo significado. Por tanto, con esta teoría se destaca la función social de la literatura al ser determinada por los receptores y sus expectativas individuales y sociales en la reconstrucción de significados.

Esta teoría se utiliza en el proyecto para justificar las diversas lecturas que realizan los asistentes en el taller a partir de un mismo libro. Ninguna interpretación es errónea y por tanto es válida porque interviene el contexto, los conocimientos previos, y la situación de la persona en general, para significar una lectura. Esta variedad de interpretaciones nutre el diálogo y el debate necesarios para el desarrollo de la intervención, así como para la obtención de datos cualitativos.

### **1.2.2 Teoría transaccional**

Continuando con la idea de la lectura social, se aborda a Rosenblatt (2002) quien habla sobre otra triada: lector, texto y contexto; él menciona que no existe lector ideal porque la literatura no sólo es cognitiva, también es afectiva, en el sentido de que el lector conecta a partir de una emoción y se le otorgan experiencias vitales a partir de la mirada del otro. De ahí que se refiera como transacción a la relación entre texto y lector donde cada elemento, de una de estas partes, brinda información específica de su contexto generando una lectura o interpretación (Rosenblatt, 1985) y por tanto ambos aspectos sean igual de importantes. Esta transacción resulta un acontecimiento o experiencia dinámica en tanto que, toda vez que entran en contacto se actualiza pues en el intercambio o transacción el lector relaciona el texto con sus conocimientos previos y emociones, a su vez que la obra refleja situaciones o motivaciones. No necesariamente se deben tratar circunstancias similares, pero se apela a la capacidad de entender o sentir compasión hacia otros para canalizar y dirigir la lectura (Rosenblatt, 2002). Por tanto, la lectura se vuelve una actividad transaccional al ser una observación fragmentada de una totalidad ya que se combinan las experiencias afectivas y vivenciales del lector junto con lo cognitivo y lo propiamente referencial expuesto en el texto. Por lo que, cada persona se aproxima al texto con expectativas específicas que guían las elecciones tanto de la recuperación de experiencias como de conocimientos para significar la lectura. Todo ello enmarcado en las características socioculturales impuestas por el contexto que rodea tanto al lector como al libro, ya que cada elemento va a condicionar y es condicionado por el otro en la resignificación. De tal manera que en un texto no existe un significado de antemano, sólo se llega a este a partir de dichos intercambios.

Un taller de lectura no es una actividad individual, sino social, por lo que esta teoría ayuda al proyecto a entender los procesos de lectura y sustentar la idea de realizar intercambios o transacciones tanto con el libro como con los participantes de la intervención, a partir de características socioculturales que rodean la triada principal del taller: lector, texto y contexto.

### ***1.2.3 Semiótica de la imagen***

La semiótica no es un acto de lectura, sino una actitud de exploración de lo que hay en la significación de todo. Se trata pues de la interpretación del soporte planario, como llama Greimas (1991), a toda imagen expuesta en un espacio bidimensional o tridimensional, cargando en dicha área la “lectura” observada. Para ello es necesario acceder a la iconicidad ya que el lenguaje visual necesita de una decodificación. Con este fin los signos se dividen en tres categorías: íconos, índices y símbolos. Peirce (2005) describe los íconos como semejanzas, es decir, para transmitir ideas de las cosas a partir de su imitación; los índices son indicaciones que muestran algo sobre las cosas y, por último, los símbolos o signos generales, los cuales serán asociados de acuerdo con su uso, tal sería el caso de las palabras (signos lingüísticos). Sin embargo, tanto Greimas (1991) como Peirce (2005), se enfocan en los íconos puesto que estos son los signos que se utilizan en mensajes visuales, representando una realidad ya sea por comparación o analogía. Estos sistemas de representación icónicos, menciona Greimas (1991), “son diferentes de los otros por el hecho de que la relación reconocible entre los dos modos de ‘realidad’ no es arbitrario sino *motivado*, porque presupone una cierta identidad, total o parcial, entre los rasgos y las figuras del representado y del representante” (pp. 21-22). Y el agrupamiento de distintos íconos constituyen una figura mayor, generando así una lectura figurativa. Greimas (1991) ahonda en esto utilizando al pintor como ejemplo, debido a que su actividad se basa en imitar los rasgos esenciales del mundo en una superficie plana. Como la reducción de cualidades sólo

puede ser visual, deben buscarse maneras de representar el resto de los sentidos a partir de imágenes y proporcionar una comparación con la realidad, de tal manera que la lectura o interpretación se realice de manera adecuada.

La semiótica de la imagen sirve en el proyecto para entender cómo se aborda la imagen y cuál es el papel que ésta desempeña a la hora de realizar la intervención. Puesto que se trabaja con libros álbum y las imágenes tienen un rol activo. Por tanto, resulta necesario comprender cómo se leen, cuáles son sus componentes, cómo decodificarlas y cómo se construyen sus significados para una correcta interpretación o análisis.

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

A partir de la búsqueda de casos similares al presente proyecto —el uso del libro álbum y la promoción de la lectura—, se encontraron diversos estudios e intervenciones a nivel internacional y nacional. Del regional no fue posible encontrar casos pues tratan el tema de literatura infantil pero no se enfocan en el tipo de libros que aquí se trabajan. De las investigaciones encontradas sólo se seleccionaron las más significativas: aquellas que responden tanto a la promoción de la lectura por placer en adolescentes y al trabajo en talleres o círculos de lectura. A continuación, se presenta una breve revisión de estos trabajos con la intención de enriquecer el proyecto.

En el ámbito internacional España y Colombia son quienes lideran en esta clase de estudios. En primer lugar, tenemos a Plazas Tovar (2019) quien en su trabajo de maestría busca potenciar la formación del lector literario a través de diversas estrategias centradas en el libro álbum, específicamente en alumnos del segundo grado de primaria del instituto técnico Herrera IED, Sede B (Bogotá, Colombia). Trabaja con un total de 27 niños de entre 7 y 9 años con déficit cognitivo leve. Su trabajo parte desde el paradigma hermenéutico, enmarcado en el enfoque

cualitativo y el diseño de investigación-acción. La intervención se divide en dos momentos: la primera de corte pedagógico la cual titula “Espiando al libro álbum”, donde se sensibiliza sobre las características del libro álbum, así como sus elementos, al mismo tiempo que da herramientas para acercarse a su lectura. Esta parte teórica se desarrolla en un total de diez sesiones. El segundo momento se llama “Hora del cuento: Un lobo con gafas... ¡para leerte mejor!”, forma parte de las actividades permanentes del plan curricular, en el cual se estipula que debe dedicársele a la lectura al menos una hora a la semana. En esta ocasión, trabaja durante un año con el objetivo de contrastar la teoría con la práctica de manera crítica y reflexiva. Finalmente, a las conclusiones a las que llega es que resulta necesario, por parte de la escuela, renovar algunos métodos de comprensión de lectura y buscar el equilibrio entre la lectura por placer y la utilitaria o de aprendizaje. Ya que los niños se adueñan mejor de los conceptos y temas una vez que los aplican en su cotidianidad. Al mismo tiempo, escribe que los alcances logrados pueden usarse en todos los niveles de primaria de tal manera que se vinculan sus saberes y se observa un progreso real y constante.

Por su parte, Rodríguez Velasco (2018) se enfoca en desarrollar las capacidades, conocimientos y habilidades en el lenguaje, poniendo especial interés en la comprensión lectora. Trabaja desde el enfoque cualitativo a partir de actividades focales, observaciones a los participantes y la sistematización de la información obtenida. La investigadora realiza una intervención con 35 estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa Guillermo Valencia de la ciudad de Cali, Colombia, con edades de entre 9 y 11 años. Identifica cinco niveles de comprensión: literal, reorganización de la información, inferencial, lectura crítica o juicio valorativo, y apreciación lectora. Inscribiendo su investigación en esta última. Finalmente, muestra un análisis de cada aspecto a revisar desde la imagen, lo que pensaron, relacionaron,

sintieron, etcétera, los estudiantes. Y concluye que las estrategias utilizadas y la implementación del libro álbum logra que los alumnos se interesaran genuinamente por la lectura, al mismo tiempo que hacen reflexiones y análisis. Por otro lado, destaca la importancia de la figura del maestro u orientador ya que es quien acompaña en las actividades y debe contextualizar las obras. Sin embargo, la autora insiste en la importancia de que al leerse libros álbum los niños tienen que ser los protagonistas de la intervención y alentarlos a la participación. Sólo así es posible ver un mejoramiento de conocimientos asociados a la comprensión lectora.

Barrena Medel (2010) realiza un estudio centrado en la hipertextualidad de los libros álbum con el objetivo de mostrar los mecanismos que se realizan para la comprensión y el tipo de lector que requieren esta clase de libros. A partir de ahí, sitúa su investigación en el campo de la didáctica, analiza cuatro álbumes y determina las necesidades del lector infantil frente a estos libros. Como se trata de un trabajo de investigación y no de intervención, el autor trabaja desde la perspectiva de la transposición didáctica, donde el discurso literario se revisa desde conceptos educativos para, posteriormente, establecer categorías. Para el análisis de los libros álbum presenta de cada uno sus referencias bibliográficas, seguidas de tres elementos a revisar: síntesis argumental, análisis de la obra desde la perspectiva intertextual y, evaluación y narración de la historia. La conclusión a la que llega es que resulta necesario que los lectores conozcan los referentes para entender la lectura, si no los tienen esta queda truncada, pero pese a ello tiene un potencial didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, Quezada Pichardo (2020) presenta un estudio diacrónico de la colección Los especiales de A la orilla del viento del Fondo de Cultura Económica. Lo interesante de su trabajo de doctorado es que hace un recuento histórico, político y social de los programas de fomento de la lectura en México, deteniéndose en sus objetivos y alcances. Posteriormente, habla del proceso

de lectura y mediación lectora a partir de los libros álbum, recupera teoría y la estructuración del álbum (palabra, imagen y diseño) para explicar cómo potenciar la figura del doble lector, el mediador y la importancia de la lectura en voz alta. Enseguida habla de las estrategias neosubversivas del libro álbum, provenientes de la corriente del mismo nombre que:

establece subvertir estos paradigmas románticos [que hablan de una infancia vista como pura, sin dolor y con una gran necesidad de proteger a los niños] para procurar despertar la conciencia del lector, señalar lo difícil que es la existencia, advertir los peligros que vive la humanidad —modalidad neorealista—, así como favorecer la fantasía y en énfasis a los valores y la educación para la paz —modalidad neo-romántica—. (Quezada, p. 145)

Por lo que estas estrategias neosubversivas corresponden al tratamiento no típico, al principio, de la literatura infantil tales como la ironía, la sátira, el sinsentido, la intertextualidad, la metaficción, entre otros. Finalmente concluye con su revisión de la colección Los especiales... a partir de un análisis cuantitativo en conjunto con los conceptos desarrollados durante todo su trabajo. Con respecto a sus conclusiones escribe que, si bien se ve un cambio significativo en lo editorial y políticas culturales correspondientes a la promoción de la lectura, sigue siendo necesario incentivarlas aún más ya que deben responder a una nueva normalidad. Por otro lado, reconoce el potencial del libro álbum en la mediación lectora debido a sus características estructurales, sobre todo en el juego metaficcional que los álbumes encierran.

## CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

Para llevar a cabo una intervención es necesario organizar los procesos a desarrollar, de tal manera que se realice de manera satisfactoria. Por lo que el diseño metodológico es un plan de acción donde se establecen las estrategias, los procedimientos, el tipo de pruebas a realizar y cómo se examinarán los datos que se obtengan como evidencia. Todo esto con la intención de dar respuesta a los objetivos, los cuales también se encuentran en este capítulo. Este plan de acción se encuentra enmarcado en el contexto de la intervención y de los participantes.

### **2.1 Contexto de la intervención**

La intervención se llevó a cabo bajo la organización y calendario de Casa de Cultura de Coatepec, perteneciente al Instituto Veracruzano de la Cultura (IVEC), ubicada en Jiménez del Campillo 4, Centro, C.P. 91500, Coatepec, Veracruz. La ubicación de esta casa de cultura se debe a la compra realizada por el gobierno del licenciado Agustín Acosta Jiménez, dicha propiedad pertenecía a la familia Amorós Guiot. Es importante esta mención porque la Casa de Cultura de Coatepec lleva el nombre de Roberto Amorós Guiot, a quien se le considera un excelente servidor público en la región debido a todas las iniciativas que realizó en favor del pueblo mágico que se destaca por la producción del grano de café. Posteriormente, con el gobierno del licenciado Fernando Gutiérrez Barrios se crea el Instituto Veracruzano de Cultura y, bajo la dirección de la doctora Ida Rodríguez Prampolini, quién promueve la creación de casas de cultura en diferentes puntos del Estado de Veracruz, la Casa de Cultura pasa a depender del IVEC.

En un principio, los talleres del recinto cultural fueron atendidos por profesores de la Universidad Veracruzana, enfocados en las artes y la historia de Coatepec. Conforme pasó el tiempo se les permitió a otros profesionistas, independientes de la universidad, impartir talleres y

realizar exposiciones con la finalidad de ampliar el catálogo de actividades. De tal manera que esto permitió llevar a cabo la intervención sin problema alguno. Este trabajo tuvo como finalidad promover la lectura en adolescentes de entre 12 a 21 años a través de un taller de lectura virtual. Inicialmente se contempló desarrollar el taller de manera presencial, pero debido a las condiciones por la contingencia sanitaria derivada del COVID-19, se adaptó a la modalidad virtual.

Se llevaron a cabo un total de 12 sesiones, los martes y jueves del 1 de diciembre de 2020 al 28 de enero de 2021, a través de Zoom, con un horario de 17:00 a 18:30 horas. Durante cada sesión se hizo la lectura de al menos un libro álbum; los libros utilizados (ver Apéndice A) son de 32 a 40 páginas los cuales contemplaron un tema o elemento específico, por ejemplo: cuentos clásicos, lobos, miedo, amor, esperanza, libros, poesía, ficción, entre otros. Todos los textos a los que se les dio lectura, así como las lecturas gratuitas y otras recomendaciones, se encontraban en una liga de Drive y cada participante tuvo el rol de editor en este enlace para poder subir material que deseara compartir con los demás asistentes.

Los participantes provinieron tanto de la misma zona de la sede como de regiones aledañas: Xalapa y Pacho Viejo. Sin embargo, debido a la situación actual y a que las sesiones fueron virtuales, por lo que no era obligatoria su presencia en un espacio geográfico determinado, hay dos asistentes foráneos, uno pertenecía al estado de Morelos y otro al país de Guatemala.

## **2.2 Delimitación del problema y objetivos**

En este subtítulo se presenta, *grossó modo*, los problemas en cuanto a la lectura y específicamente con el grupo a trabajar durante el taller. Al mismo tiempo, se hace una descripción de los objetivos que esperan alcanzarse, los cuales surgen ante las distintas

problemáticas y el contexto del grupo. De tal manera que al final se expone una hipótesis de lo que espera lograr con esta intervención.

### ***2.2.1 Problema general y problema específico***

Según los resultados de Molec (INEGI, 2020), el 72.4 % de la población alfabetizada lee alguno de los materiales considerados en la encuesta (libros, periódicos, revistas, historietas, páginas de internet, foros y blogs). Podría creerse que es un buen número, pero en relación con el año 2019 cuyo porcentaje fue de 74.8 %, se observa un decremento. Por otro lado, las personas que declararon cuántos libros leyeron durante el último año, arroja un promedio de 3.4 libros, el cual es bajo si se compara con el porcentaje de la población que sí lee materiales considerados en la encuesta. De entre todas las actividades que se pueden hacer por gusto o recreación, la lectura aparece en el quinto lugar con 21 %, justo debajo de actividades como reuniones con amigos o familiares y escuchar música. Sin embargo, las más nombradas fueron practicar algún deporte con 26.7 % y ver la televisión con 52.9 %. Lo interesante de esto es que muchos mencionan que no leen por falta de tiempo con un 43.8 %, seguido de un 27.8 % por falta de interés, motivación o gusto por la lectura. Pero la encuesta demuestra que pasan alrededor de 3.5 a 5 horas diarias frente al televisor.

Por otro lado, según la Encuesta Nacional de Lectura (Conaculta, 2015), los jóvenes presentan un perfil de lector muy característico llamado: Lector diversificado preferente de libros e historietas. Este grupo, principalmente menores de 22 años, reporta un interés por todos los tipos de materiales, pero sobre todo por libros e historietas. Es el segundo perfil que más lee en México, 5.5 libros al año por gusto y 2.7 por necesidad. Además, todos los jóvenes encuestados en una escala de 1 a 5 en cuestión sobre el gusto, tienen un promedio general de 3.4 tanto en lectura como en escritura. Pese a ser el segundo grupo que más lee también es uno de los que

más dejan de hacerlo, específicamente por la falta de tiempo, la poca posibilidad de conseguir materiales o decrece su gusto por la lectura al volverse ésta utilitaria.

A la par, esta misma encuesta menciona que acorde a las conductas y actitudes frente a la lectura por grupos demográficos, los jóvenes y estudiantes son los más dispuestos a compartir sus lecturas ya sea con sus pares o a través de redes sociales. Además de que es más frecuente que consigan material de lectura a través de descargas en Internet o por fotocopias. Por tanto, va muy relacionada su edad con su solvencia económica pues, la mayoría, son estudiantes que aún dependen de sus padres, no tienen un empleo y no existen ingresos que les permitan comprar materiales de lectura que sí les interesan. Por lo que terminan leyendo aquello a lo que pueden acceder, pero al no ser de su interés prefieren abandonar la lectura, además de que tienen otras actividades, como el deporte, las cuales suelen ser más alentadas por los padres.

La Encuesta Nacional de Lectura (Conaculta, 2015) comenta que los mediadores o pasadores de habilidades lectoras necesitan crear acciones donde los adolescentes se apropien del lenguaje y las recreen a su modo, con tabletas, pantallas, celulares, impresiones, novelas, cómics, entre otros. Lo cual se relaciona con su necesidad de cercanía con la imagen ya que las prácticas de lectoescritura de los jóvenes son cada vez menos verbales y más visuales. Añaden que las políticas de fomento a la lectura y de la educación deben responder a estos lenguajes y modos de leer y escribir en los medios digitales, ya que los adolescentes no sólo recurren a medios clásicos (como libros de texto, periódicos o revistas), sino que buscan una mayor movilidad y fluidez de los soportes, una instantaneidad de la producción, la dominación de la estética y narrativa que les ha traído la publicidad. Estos aspectos, centrados sobre todo en las prácticas digitales, han sido trabajados de manera escasa en las didácticas y pedagogías escolares.

### **2.2.2 Problema concreto de la intervención**

Al inicio de la intervención el grupo presentaba variaciones en sus hábitos lectores, es decir, algunos no leían nada y otros lo hacían regularmente. Al respecto, el 60 % menciona casi nunca leer durante su tiempo libre, 30 % lo hace algunas veces al mes y sólo el 10 % lee todos los días. Segundo de esto, se apreció que las horas semanales destinadas a la lectura son escasas pues el 70% dice que lee menos de una hora, 10 % le dedica dos horas, otro 10 % de tres a cinco horas a la semana y el último 10 % entre seis o más horas. Estos datos se relacionan directamente con la cantidad de libros que leyeron en un año: 60 % dice que uno o dos libros, 20 % entre tres y cuatro, 10 % comenta que más de nueve libros y otro 10 % que no leyó ningún libro en el año.

A partir de estos resultados, surge la duda de qué leen cuando lo hacen y por qué razón ocurre, teniendo como resultado que: el motivo por el que leyeron el último libro fue por 40 % trabajo escolar, 40 % para divertirse y 20 % para aprender. Y lo que leen más durante una semana corriente son libros de texto con un 50 % de total de la población de asistentes al taller, 40 % lee historietas o web cómics, 30 % obras de literatura, 20 % periódicos o revistas y con un 10 %, para cada uno, artículos científicos o de investigación y *aus* de Twitter (ver Glosario). Estos resultados encuentran explicación en el tipo de historias o temas que prefieren: el 90 % prefiere las aventuras, 60 % la ficción, 30 % las historias románticas, 20 % el realismo y con un 10 % la superación personal y el terror, para cada uno.

Se aprecia la necesidad de promover la lectura en este grupo en específico. Para ello se retoma lo mencionado por Conaculta (2015). Se debe fomentar la lectura desde otros lenguajes debido a que las prácticas de lectoescritura de los adolescentes son cada vez menos verbales y más visuales. Por tanto, lenguajes que se presenten en soportes distintos y que predomine la estética, la instantaneidad y la narrativa similar a la publicidad o redes sociales pueden ser

idóneos para dar respuesta a esta fluidez y necesidad de los jóvenes. Es por lo que se decide trabajar con los libros álbum, los cuales se caracterizan por contar historias a partir de imágenes y breves textos, a veces se prescinde de ellos, con elementos estéticos e hipertextos. De esta manera, al promover la lectura desde una manera más visual que verbal hace que el adolescente se sienta más interesado porque es el lenguaje en el que suele desarrollarse, debido a la tecnología y redes sociales.

### ***2.2.3 Objetivo general***

Fomentar la lectura por placer en adolescentes, de entre trece y diecinueve años, a través del libro álbum mediante un taller virtual de lectura donde, con ayuda de diversas estrategias de animación lectora se promueva la transversalidad, la lectura crítica, el pensamiento creativo y la reflexión que se da a partir de la interacción con el hipertexto y los diversos lenguajes que posee el libro álbum. A partir de éstas se promoverá la lectura autónoma y se coadyuvará a la creación de espacios que propicien comunidades lectoras entre los asistentes.

### ***2.2.4 Objetivos particulares***

1. Fomentar la lectura por placer en adolescentes de entre trece a diecinueve años mediante un taller virtual de lectura.
2. Promover la transversalidad, la lectura crítica, autorreflexiva y autónoma aplicando estrategias de animación lectora.
3. Contribuir a la visibilidad del libro álbum ante su capacidad de favorecer la creatividad a través de la cartografía lectora.
4. Favorecer la interacción del lector con el hipertexto durante las lecturas realizadas.
5. Coadyuvar a la creación de comunidades lectoras en adolescentes por medio de espacios virtuales para propiciar.

### **2.2.5 Hipótesis de la intervención**

Al dinamizar las actividades del taller se prevé favorecer la transversalidad, la lectura crítica, el pensamiento creativo y la reflexión. Al mismo tiempo que con ayuda de los libros álbum en su diversidad de lenguajes e hipertextos, con los que los asistentes estarán en continuo contacto, favorecerá la lectura autónoma. Con estas técnicas y modo de trabajo, se coadyuvará a la creación de una comunidad lectora entre los adolescentes, de entre trece y diecinueve, que asistan a la intervención.

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

El modelo metodológico que se utiliza en este proyecto es el de investigación-acción. La metodología de evaluación es mixta porque a partir de la observación y la entrevista con los participantes se obtienen datos descriptivos, aunque se hace un énfasis en los aspectos cualitativos. Al respecto, Frías Montoya y Borrego Huerta (2004) comentan que funciona bien en las ciencias sociales y por tanto en aspectos culturales, ya que los investigadores cualitativos tienen una visión humanística y holística en su contexto como un todo. Por lo tanto, los resultados van a variar de acuerdo con el marco referencial propio de los participantes, sin embargo, cada perspectiva es valiosa. Aun así, no se descarta el enfoque cuantitativo por su uso de datos y estadísticas, precisamente Frías Montoya y Borrego Huerta (2004) comentan que utilizar ambos enfoques mejora la organización, el servicio al usuario y a la investigación como profesión.

Con respecto a la investigación-acción, se elige debido a que se tiene como objetivo resolver una problemática social específica que afecta a un grupo determinado. Además, es apropiada debido al tiempo en el que se desarrolla la intervención. Mientras que en un estudio de caso se busca proporcionar un análisis en profundidad de una situación o caso durante un largo

período de tiempo. Creswell (2005) clasifica en dos diseños a la investigación-acción: práctica y participativa (como se citó en Hernández Sampieri et al., 2010). En el caso de este proyecto se centra en la parte práctica puesto que resulta importante para el investigador involucrarse, desde el inicio, con los participantes para generar confianza. Y consecuentemente se siguen las tres fases de la investigación-acción, propuestas por Stringer en 1999 (como se citó en Sampieri et al., 2010) para la obtención y análisis de los datos: observar (plantear el problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemas e implementar mejoras).

Las actividades y el material se eligieron a partir de dos experiencias educativas, “Estrategias de promoción y fomento a la lectura” y “Cartografía lectora”, así como de la experiencia propia de quien suscribe. Las herramientas o estrategias de promoción de la lectura utilizadas (lectura en voz alta, lecturas gratuitas, lectura dialógica y ejercicios de escritura creativa) se complementaron con juegos, recursos sonoros y audiovisuales con el fin de expandir su alfabetización en la lectura de imágenes. Por su parte, la cartografía lectora (ver Apéndice A) utilizó el libro álbum como un soporte, no como género, y cuenta con libros de distintos temas centrados en los intereses de los adolescentes. Al mismo tiempo, en dicha cartografía se incluyeron los textos de las lecturas gratuitas y de las recomendaciones dadas por la tallerista al final de cada sesión.

La intervención se realizó los martes y jueves en un horario de 17:00 a 18:30 horas de forma virtual, a través de Zoom, durante los meses de diciembre 2020 y enero 2021. Para la difusión del taller *Sinestesia: leer imágenes*, se hizo una convocatoria digital (ver Apéndice B) mediante la página de Facebook oficial de la Casa de Cultura de Coatepec IVEC y de las redes sociales de la presente. El público objetivo fueron adolescentes de entre 12 a 21 años con interés por la lectura a través de imágenes, quienes debían hacer previo registro ya sea en la página de

Facebook de la institución o del correo de quien suscribe. Quizás resulte necesario mencionar que, como el taller se realizó en una institución gubernamental y era virtual, se aceptaron participantes que sobrepasaban la edad, aunque no significativamente.

La intervención fue de 12 sesiones virtuales, las cuales se llevaron a cabo dos veces por semana a través de la plataforma de Zoom y se complementaron con el grupo de WhatsApp. Durante las sesiones las lecturas se distribuyeron conforme a su complejidad con respecto a las imágenes, es decir, en las primeras sesiones los libros álbum estuvieron acompañados de texto, pero al final de la intervención los libros álbum no tuvieron demasiados símbolos lingüísticos.

Por lo que el desarrollo del taller, durante cada sesión, inició con una lectura gratuita seguida de algunas preguntas o diálogo para activar conocimientos previos en torno al tema de los libros álbum a leer en la sesión. Posteriormente, se hizo un intercambio de opiniones y lecturas, al mismo tiempo que se relacionaron tanto con la lectura escrita y de imágenes como con otros libros, ilustraciones, películas, pinturas o demás conexiones que brinde el libro álbum. Por último, como el libro álbum trabaja con el lenguaje pictórico y textual, se realizaron ejercicios tanto de escritura como de dibujo con el fin de hacer una reflexión individual de las lecturas, del diálogo y complementar su proceso de lector.

## **2.4 Procedimiento de evaluación**

Para el proceso de evaluación fue necesario el diseño de instrumentos cuyos rubros estuvieran en correspondencia con los objetivos planteados. Por lo que se utilizaron diversas técnicas de evaluación tanto de corte cuantitativo como cualitativo.

La evaluación del taller se realizó a partir de cinco momentos: el primero consistió en un diagnóstico con el fin de conocer sus hábitos de lectura e interés por ésta (ver Apéndice C); el segundo se trató de lo anotado en la bitácora de la tallerista, así como por los productos

realizados por los asistentes durante las sesiones. El tercer momento fue el cuestionario final (ver Apéndice D), en el cual se recopiló la opinión de los participantes con respecto al taller, a la lectura y a los libros álbum. En el cuarto momento, se compararon los resultados de la intervención. Con todo esto, se esperó que los adolescentes desarrollaran las herramientas necesarias para realizar lecturas críticas, autorreflexivas, autónomas y transversales.

El último y quinto elemento que se utilizó fue el círculo de lectura. Durante la penúltima sesión de la intervención, una participante no quería que terminara ahí por lo que propuso al resto transformar el taller en un círculo de lectura. De los diez asistentes, siete aceptaron y desde entonces siguen leyendo. Por ello, resulta importante evaluarlo porque la idea surge de ellos y crearon una comunidad lectora con sus pares.

## **2.5 Procesamiento de evidencias**

Al concluir el taller se recopilaron las siguientes evidencias para su evaluación: cuestionarios iniciales y finales, asistencia, bitácoras, trabajos realizados durante las sesiones, tipo de intervención y explicación de la imagen. Una vez compilado todo, lo primero que se hizo fue organizar la información en tablas o figuras, específicamente las respuestas de las encuestas y asistencias. A la par se utilizaron las bitácoras para ver su tipo de interacción de manera grupal e individual. Después, se elaboró un registro del tipo de intervención de cada asistente a partir de tres categorías: recuerdo, gusto y contenido. Al hacer esto también se hizo un análisis de su alfabetización en la lectura de imágenes. Y, por último, se buscó la relación de los asistentes con su participación en el círculo de lectura.

Todo esto con el fin de revisar si todas las acciones cumplieron con los objetivos planteados y descubrir los impactos que tuvieron. Con los datos obtenidos se analizaron las actividades planteadas, los materiales de lectura utilizados y la estrategia de la intervención para

encontrar áreas de mejora y logros de ésta. Para concluir, se hizo una comparación entre los datos obtenidos en la encuesta inicial, la encuesta final y quienes están en el círculo de lectura para determinar los alcances del taller en torno a la lectura, la cartografía lectora, las actividades y la estrategia general. Los resultados y conclusiones se muestran en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presentan los resultados obtenidos luego de haber realizado la intervención. Se analizan algunos aspectos en torno a los objetivos planteados en un inicio y se comparan los resultados de distintos momentos en el taller. Por otra parte, se analiza el uso de materiales y estrategias, así como de la convivencia durante la pandemia, para encontrar obstáculos y aciertos del trabajo realizado.

### 3.1 Descripción de la intervención

La intervención se realizó en la modalidad virtual, durante el periodo diciembre 2020 a enero 2021, con un total de 12 sesiones. El taller estuvo dirigido a adolescentes de entre 12 a 21 años, y se incorporó en la cartelera de Casa de Cultura de Coatepec, IVEC. Como ellos se encargaron de la difusión hubo asistentes de varios lugares: Xalapa, Pacho Viejo, Cuernavaca e incluso Guatemala.

Por otro lado, a partir de la selección de la cartografía lectora, de las estrategias de lectura, de los juegos y de los materiales sonoros y audiovisuales, se pretendió que los participantes desarrollaran un interés por la lectura a través del libro álbum. De tal manera que se promovió la transversalidad, la lectura crítica y la reflexión a partir de los dos lenguajes que posee el libro álbum. Al mismo tiempo que se fomentó el desarrollo de la imaginación y la creatividad. Aunado a estos, se buscó ofrecer un espacio seguro donde los participantes pudieran generar su propia comunidad lectora.

Todas las sesiones tuvieron una duración de una hora y media. Se iniciaron con una lectura gratuita. Posteriormente se hicieron algunos comentarios o preguntas para recuperar información previa que les sirviera para leer y ver el libro álbum seleccionado para la sesión, esto es porque todos los libros se leían ahí, nunca se llevaron lecturas pendientes. Una vez hecho

lo anterior, se daba un breve contexto, ya sea antes o después de la lectura, tanto del autor como de la obra. Durante y después de la lectura se realizaron comentarios por los asistentes y la tallerista. Para finalizar, las sesiones terminaron con algún juego o actividad de escritura o dibujo. Luego se les hicieron recomendaciones de libros con temas similares a los vistos en la sesión y se subieron a la nube del grupo.

En el Apéndice E se muestran las lecturas y actividades de cada sesión. La manera en que se ordenaron las sesiones se debe a los objetivos principales que pretendía alcanzar este trabajo: promover la lectura y la lectura por imágenes. De tal manera que en los primeros libros trabajados en la intervención, la imagen sirvió como apoyo al texto. Los siguientes álbumes tuvieron al texto y a la imagen con el mismo valor de importancia para una lectura completa. Y los últimos libros álbum se centraron en el lenguaje visual. Fue necesario realizarlo así para que desarrollaran la habilidad de lectura por imágenes de manera especializada, en el sentido de que es un análisis y hay un trasfondo en ellas para lograr comprender lo que estaba pasando en los libros álbum. A la par con las actividades, las lecturas gratuitas y las lecturas recomendadas se fortaleció la promoción de la lectura pues los temas tratados en el álbum establecieron conexiones con estos textos al mismo tiempo que los dirigió a otros libros, ya sea álbumes o soportes tradicionales.

### **3.2 Participantes y asistencias**

Al iniciar el taller se contó con 12 participantes inscritos, sin embargo, sólo se presentaron diez al iniciar la intervención. De estos no todos asistieron regularmente y algunos dejaron de hacerlo con el paso de las sesiones. También hay casos en que dejaron de presentarse a las sesiones, pero vieron las grabaciones, hicieron las actividades y ocasionalmente enviaron comentarios a la tallerista. A estos diez participantes se les realizó una encuesta inicial o de

diagnóstico (ver Apéndice A), la cual constó de 15 preguntas. Con esto se pretendió conocer su percepción general sobre la lectura, las imágenes, la periodicidad con la que la realizan, los tipos de soporte y aquello que les gusta o interesa leer.

Con base en el diagnóstico inicial se pudo observar lo siguiente: sí leen, pero sobre todo por cuestiones escolares. Aun así, durante la infancia hay un acercamiento a la lectura por placer. Por otro lado, ocho asistentes fueron mujeres y dos fueron hombres. El nivel de estudios de los participantes fue de 30 % en secundaria, 20 % en preparatoria y 50 % en universidad. Además, el 40 % realizaba actividades con respecto al arte o deporte como danza, gimnasia artística, *bullet journal*, dibujo tradicional y digital. A continuación, se muestran algunas respuestas obtenidas de entorno a sus hábitos lectores.

**Tabla 1**

*Respuestas de hábitos lectores*

<i>¿Sueles leer en tu tiempo libre?</i>	
Respuestas	Número de asistentes
Casi nunca	6
Algunas veces al mes	3
Todos los días	1
<i>¿Cuántas horas a la semana acostumbras a leer?</i>	
Respuestas	Número de asistentes
Menos de una hora	7
Dos horas a la semana	1
Tres a cinco horas	1
Seis o más horas	1
<i>¿Cuántos libros leíste aproximadamente el año pasado?</i>	
Respuestas	Número de asistentes
Uno a dos libros	6
Tres a cuatro libros	2
Más de ocho	1
Ninguno	1
<i>¿Por qué leíste el último libro?</i>	
Respuestas	Número de asistentes

Trabajo escolar	4
Divertirme	4
Aprender	1
<b>¿Qué tanto lees por placer (sin que nadie te obligue)?</b>	
Respuestas	Número de participantes
Rara vez	4
Algunas veces	4
Casi siempre	2
<b>¿Qué han leído durante la última semana?</b>	
Respuestas	Número de participantes
Periódicos o revistas	2
Libros de texto	5
Obras de literatura	3
Historietas o webcómics	4
Artículos para un trabajo escolar	2
Hilos de Twitter	1

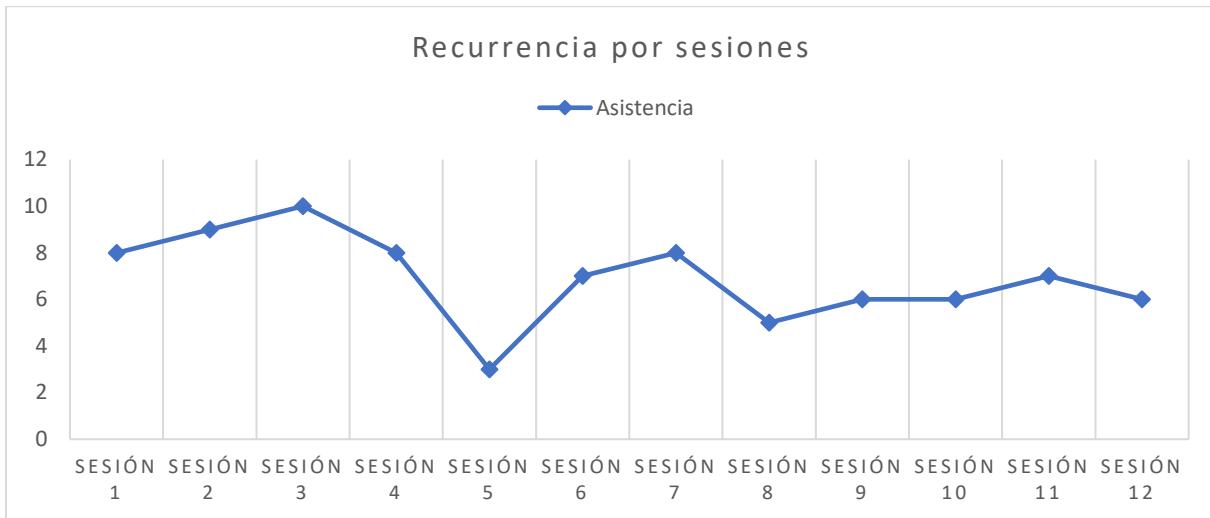
Como puede observarse, el tiempo que dedicaban a leer estaba íntimamente ligado con el fin por el que lo hacían. Por ejemplo, en el caso de cuántos libros leyeron el año pasado, un asistente responde “ninguno” y aclaró que hojeaba el libro para buscar información, pero no lo leía completo. Por tanto, leer se limita a una actividad meramente escolar que, como se observa en la Tabla 1, cuatro de los diez participantes lo hacen por esta razón. Esto también se vio reflejado en la última pregunta, con respecto a lo que habían leído la última semana que, si bien aquí podían elegir más de una opción, el libro de texto tomó el primer lugar, seguido por las historietas o webcómics.

Por otro lado, los soportes en los que suelen leer, en donde el 100 % representa el total de asistentes: 20 % mencionaron usar copias, 70 % el libro físico, 20 % la computadora y 70 % utilizan el celular. Y sobre lo que pensaban de los libros con ilustraciones 80 % dijeron que les encantaban y 20 % que les gustaban.

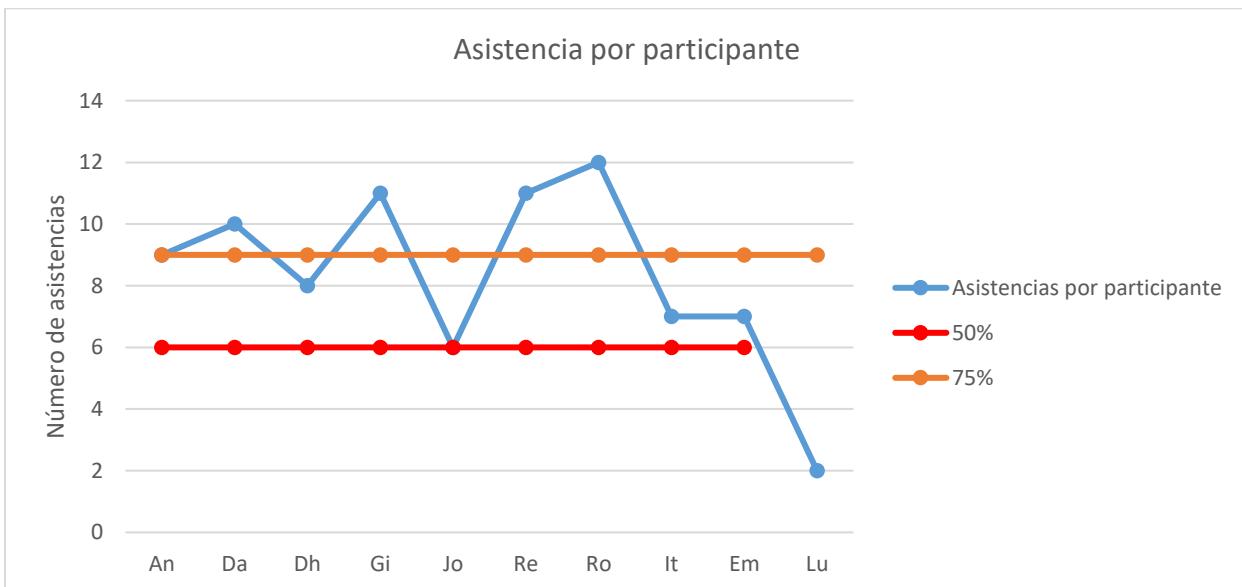
Con respecto a los últimos tres libros que habían leído y sus tres libros favoritos si bien destacaron libros juveniles, los libros clásicos no se quedaron atrás como: El diario de Ana Frank, Un mundo feliz, 1984 y varios títulos de Verne. Hay un 50 % y 50 % en que sus lecturas se basaron en textos juveniles y clásicos. Destacaron que se debe al tema y tratamiento que se utiliza en estos textos. Aunque también mencionaron que lo último que han leído es sobre la escuela, mencionando temas de asignaturas. Sin embargo, resulta llamativo que el género de terror, con el que generalmente se cree que atrae más a los adolescentes, es con el que menos afinidad tuvieron: 90 % aventuras, 60 % ficción, 30 % románticas, 20 % realismo, 10 % superación personal y 10 % terror.

Por tanto, se pudo concluir que los participantes sí tenían un hábito lector pero debido a sus deberes escolares habían priorizado otras actividades. Al mismo tiempo se da cuenta que sí estaban interesados en leer por placer, pero el poco tiempo con el que contaban, sus múltiples actividades, los soportes del texto, el tema o tratamiento de la historia, determinaron cuánto van a dedicarse a la lectura.

Con respecto a las asistencias de los sujetos activos, los diez que se presentaron de los doce inscritos, fueron variadas durante las 12 sesiones (ver Figura 1), disminuyó significativamente en la sesión 5, que fue después del periodo vacacional además de que un participante dejó de asistir definitivamente. Otros dos asistentes fueron intermitentes pues vieron las grabaciones, pero ya no volvieron a entrar, uno de ellos explicó que fue por situaciones familiares (“Dh”) y otro por el horario ya que era de Guatemala (“Jo”). Por su parte, en la sesión 8 también hubo poca asistencia, pero avisaron con anticipación y dijeron que fue por cuestiones escolares o familiares, sin embargo, estos no vieron el video. En la última sesión no participó una persona, pero envió sus comentarios al tallerista pese a que tampoco miró la grabación.

**Figura 1***Asistencias por sesión*

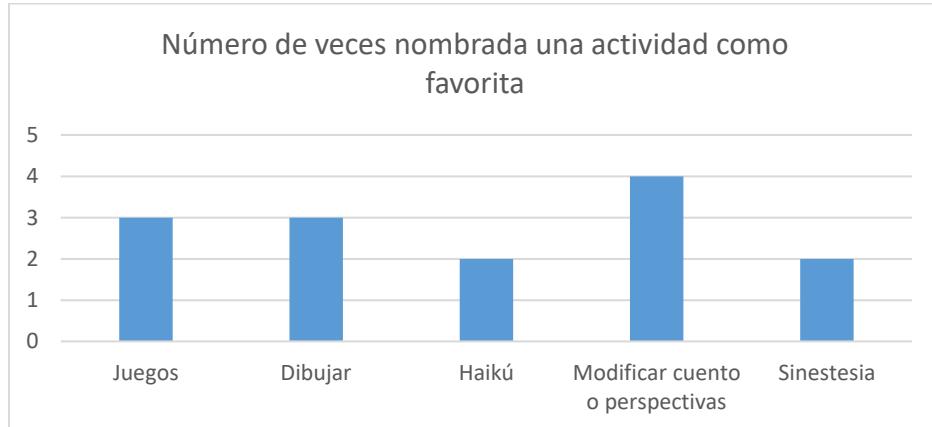
De los 10 participantes, uno tuvo menos del 20 % de asistencia (fue a dos sesiones), cuatro tuvieron igual o poco más del 50 % y cinco 75 % o más de las sesiones (Figura 2).

**Figura 2***Asistencias individuales*

Con respecto a las actividades, las favoritas correspondieron a aquellas que trataron sobre dibujar o poder deconstruir e inventar una historia a partir de cuentos clásicos, así como los juegos. Fue llamativo porque son adolescentes y a veces las personas creen que no se prestan a actividades propias de niños más pequeños. Esto cobra sentido a partir de la teoría transaccional (Rosenblatt, 2002), ya que detona experiencias afectivas y vivenciales a partir de temas y ejercicios con los que crecieron durante su etapa de aprendizaje de lectura: cuentos clásicos, dibujos y juegos. De tal manera que les es más fácil configurar nuevos significados y canalizar pensamientos a partir de sus contextos. Por otro lado, en la Figura 3 también se incluyeron otras dos actividades: haikú y sinestesia. Esto es porque ambas combinaron los lenguajes, visuales y verbales, y fueron de las más representativas. Resultado que también se puede sustentar con la semiótica de la imagen y los íconos que mencionaban Greimas (1991) y Peirce (2005): donde se transmiten ideas a partir de la imitación de la realidad, no sólo del físico o visual sino también del emocional.

### **Figura 3**

*Actividades favoritas de los participantes*



Ahora bien, las participaciones se evaluaron considerando su desempeño durante toda la intervención en tres rubros: interacción grupal (I), explicación de la imagen (EI) e intervención (IN). A su vez, este último se dividió en gusto (G), contenido (C) y recuerdo/hipertexto (R/H). Se hizo así porque de acuerdo con Rodríguez Velasco (2018), es importante marcar los niveles de comprensión y análisis de cada imagen puesto que sólo así se verá si mejoran o no. Sobre todo porque mientras más intervenciones hay por parte del asistente puede mejorar tanto su comprensión lectora como la lectura de las imágenes en los libros álbum. En la Tabla 2 se muestra la evaluación de cada participante siguiendo esta clasificación. En la columna de interacción grupal (I) se describió cómo trabajaron dentro de las sesiones, si hicieron o no las actividades propuestas y la manera en que desarrollaron sus comentarios durante las sesiones síncronas. Este último elemento se volvió revelador porque conforme sintieron más confianza, sus participaciones pasaron a ser con micrófono y cámara encendida.

## **Tabla 2**

### *Evaluación de los participantes*

Participante	I	EI	IN G, C, R/H
“An”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pone atención</li> <li>• Realiza las actividades</li> <li>• Comenta en el momento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comenta lo que ve</li> <li>• Lo relaciona consigo mismo</li> <li>• Es objetivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En las primeras sesiones es por gusto</li> <li>• A mitad de las sesiones y hasta el final va entre el contenido y recuerdos</li> </ul>

Participante	I	EI	IN G, C, R/H
“Da”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pone atención</li> <li>• Realiza las actividades</li> <li>• Toma fotos</li> <li>• Comentarios escritos</li> <li>• Enciende el micrófono cuando quiere compartir su trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narra lo que ve</li> <li>• A veces toma libertades de interpretación cuando hay más imágenes o símbolos que texto</li> <li>• Se enfoca en la estética de la imagen, en el color y la composición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En las primeras sesiones lo relaciona a su gusto</li> <li>• A la mitad, durante la sesión seis a ocho, habla sobre el contenido y sus emociones (cómo la interpelan)</li> <li>• En las últimas sesiones va del contenido al recuerdo para explicar su lectura y con qué la relaciona</li> </ul>
“Dh”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pone atención</li> <li>• Realiza las actividades</li> <li>• No hace comentarios</li> <li>• Hace preguntas por privado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narra lo que ve</li> <li>• Busca elementos que están detrás o escondidos en el primer plano de la imagen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En las primeras sesiones lo asocia a su gusto</li> <li>• En el resto de las sesiones que estuvo fue entre contenido y gusto</li> </ul>
“Gi”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pone atención</li> <li>• Realiza las actividades</li> <li>• Hace comentarios por escrito y a voz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narra lo que ve</li> <li>• Busca ir de lo lógico a lo creativo</li> <li>• De la mitad al final de las sesiones interpreta y relaciona con otras lecturas, películas, canciones, entre otros elementos culturales</li> <li>• Se enfoca en la estética</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En las primeras sesiones se centra en su gusto</li> <li>• A mitad de la intervención va entre gusto y contenido. Pero a partir de preguntas o comentarios de sus compañeros lo dirige al recuerdo</li> <li>• En las últimas sesiones sus intervenciones contienen los tres elementos: gusto, contenido y recuerdo</li> </ul>
“Jo”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pone atención</li> <li>• Realiza algunas actividades</li> <li>• No hay comentarios con sus compañeros porque vio las grabaciones, fueron más de la mitad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describe lo que ve</li> <li>• Intenta relacionar imagen y texto como si fuera un libro ilustrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayoría se centra en el gusto y en contadas ocasiones las dirige al contenido debido a los comentarios que dicen los demás asistentes</li> </ul>

Participante	I	EI	IN G, C, R/H
“Re”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pone atención</li> <li>• Realiza las actividades</li> <li>• Hace comentarios por escrito, pero al final de la intervención las vuelve orales</li> <li>• Sus participaciones son breves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dice lo que ve</li> <li>• Las relaciona a cómo la hacen sentir</li> <li>• Al escuchar comentarios de otros asistentes se enfoca en la narrativa de la imagen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde las primeras sesiones sus intervenciones van entre el gusto y el contenido</li> <li>• A mitad de la intervención comparte lo que hace y busca intercambio de opiniones</li> <li>• Para el final de la intervención conjuga gusto, contenido y recuerdo.</li> </ul>
“Ro”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pone atención</li> <li>• Realiza las actividades</li> <li>• Hace comentarios por escrito y orales</li> <li>• Fue la primera que empezó a encender su cámara todo el tiempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describe lo que ve</li> <li>• Busca una relación entre la imagen y el significado o lo que aporta a la comprensión del libro</li> <li>• Se enfoca en la disposición de los elementos para buscar y leer las narrativas de la imagen distintas al texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sus intervenciones van entre el gusto y el contenido</li> <li>• De la mitad al final de la intervención sus participaciones van entre gusto, contenido y recuerdo</li> <li>• Es la que más establece relaciones con otros temas, libros, películas, y en general con otros soportes o manifestaciones culturales</li> </ul>
“It”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pone atención</li> <li>• Realiza las actividades</li> <li>• Hace comentarios de manera oral</li> <li>• Siempre quiere mostrar sus ejercicios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narra lo que ve</li> <li>• Se permite interpretar las imágenes y crear significados</li> <li>• Detalla la imagen y la simbología para darle un sentido a la historia</li> <li>• Relaciona texto e imagen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sus participaciones se basaban en el contenido, pocas veces expresa si le gusta o no</li> </ul>

Participante	I	EI	IN G, C, R/H
“Em”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pone atención</li> <li>• Realiza las actividades, pero no le gusta mostrarlas a otros</li> <li>• Sólo hace comentarios por escrito cuando está de acuerdo o en desacuerdo con lo que dicen sus compañeros, pero no da más detalles o explica el por qué</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describe lo que ve</li> <li>• Observa con más atención la imagen que el texto en sí para buscar la narrativa de lo que ve</li> <li>• Prefiere leer a partir de lo que ve y se divierte buscando cosas ocultas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sus participaciones suelen ser por gusto</li> <li>• En las últimas sesiones interviene a partir del recuerdo</li> </ul>
“Lu”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pone atención</li> <li>• No realizó las actividades</li> <li>• Jamás emitió algún comentario y terminó por abandonar el taller</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando se le pregunta directamente describe lo que ve o secunda lo que alguien más dijo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No hacía intervenciones por su cuenta y cuando se le preguntaba directamente se basaba en su gusto</li> </ul>

Continuando con la explicación de la Tabla 2, la columna donde se desarrolló el cómo los asistentes explican la imagen (EI) de los libros álbum y cómo la significan para realizar su lectura, se enlistan diversos puntos en orden a cómo fueron apareciendo durante la intervención. De tal manera que se observó un progreso de la siguiente manera: al principio narraron o describieron lo que vieron, después lo relacionaron consigo mismos y sus referentes, luego buscaron ideas abstractas, se enfocaron en la composición de la imagen y adquirieron nuevas herramientas para analizarlas. Sin embargo, esta mejora no ocurrió de la misma manera para todos, como es el caso de “Lu” que dejó de asistir y, “Jo” y “Dh” quienes estuvieron de manera asíncrona en la mayoría de las sesiones.

Finalmente, la columna de intervención (IN) como se mencionó antes se dividió en tres tipos: gusto (G), contenido (C) y recuerdo o hipertexto (R/H). Estos surgieron una vez que se enfrentaron a la lectura del álbum y compartieron su percepción de este. En primer lugar, el gusto (G) como la etiqueta menciona contuvo participaciones centradas en si les agradaba o no el libro, no hay una verdadera profundización de la lectura. Por su parte, el contenido (C) abarcó intervenciones sobre de qué trataron los libros y el desarrollo de estos, sin involucrar otros elementos más que el propio álbum. Por último, el recuerdo e hipertexto (R/H) incluyó aquellas participaciones relacionadas a la lectura con otros elementos, ya sea que el álbum hiciera referencia a otros eventos o porque los asistentes las relacionaron con sus experiencias y vivencias. En este caso, este tipo (R/H) se trató del más completo porque debieron pasar por las otras dos categorías (G) y (C) para encontrar las conexiones.

Entonces se puede señalar, a partir de la Tabla 2, que el trabajo grupal se desarrolló adecuadamente conforme avanzaron las sesiones y las intervenciones dejaron de regirse por el gusto. Estas últimas al evolucionar provocaron que los asistentes participaran más e intercambiaron información para profundizar en la comprensión del texto. A su vez que, la comprensión lectora comenzó a ser más profunda en tanto mejoraron en la lectura de imágenes, se permitieron ser creativos y trasladaron elementos de la narración a su vida o hicieron conexiones con otros conocimientos. Sin embargo, algunos asistentes no mejoraron mucho en la comprensión lectora, tal es el caso de “Dh”, “Jo” y “Lu”. En el caso de los primeros dos participantes fue porque vieron cerca del 50 % de las sesiones de manera remota por lo que no pudieron compartir o tener un *feedback* inmediato con sus pares. En el caso de “Lu”, se quedó en el mismo nivel porque sólo asistió a dos sesiones y no miró ninguno de los videos grabados. Por tanto, se concluye que su tipo de intervención estuvo relacionado con su asistencia.

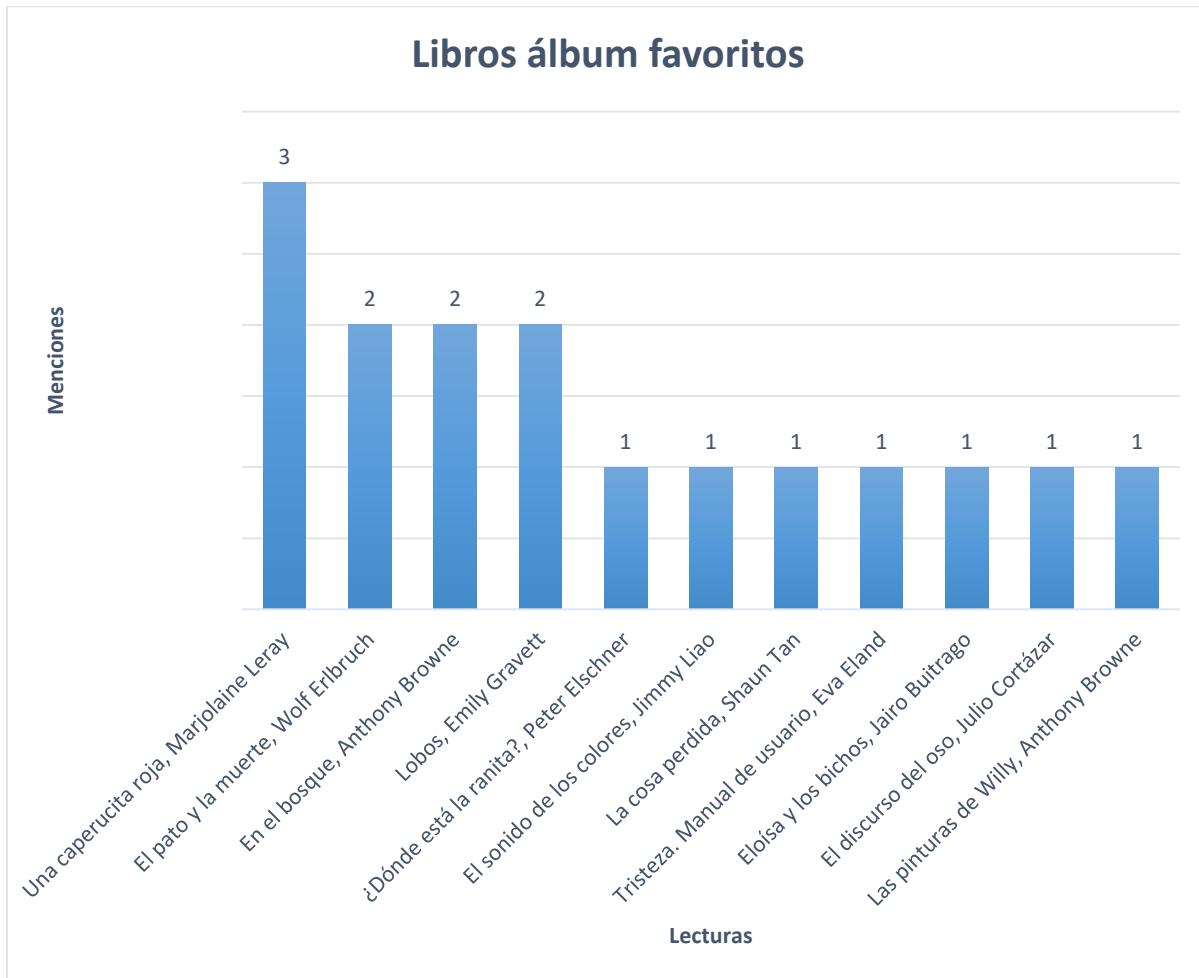
### **3.3 Materiales empleados y las experiencias de lectura**

La cartografía lectora que se utilizó durante la intervención contó con diversos temas y géneros. Por lo tanto, la manera en que se presentaron y se abordaron con diversas estrategias brindó cierta versatilidad al momento de efectuarse el taller. En el Apéndice F se muestran los textos abordados durante las sesiones y las estrategias utilizadas, las cuales fueron la lectura en voz alta, lecturas gratuitas, ejercicios de escritura creativa, recursos sonoros y audiovisuales, juegos, entre otros.

Por otro lado, a partir de los resultados de la encuesta final se encontró información relevante con respecto al impacto de los materiales utilizados y con su percepción de la lectura. Para este caso sólo ocho de los diez participantes responden la encuesta, “Jo” y “Lu” no lo hicieron pese a que se les comentó. Entonces, de los resultados de las ocho personas se obtuvo lo plasmado en la Figura 4.

**Figura 4**

*Lecturas favoritas*



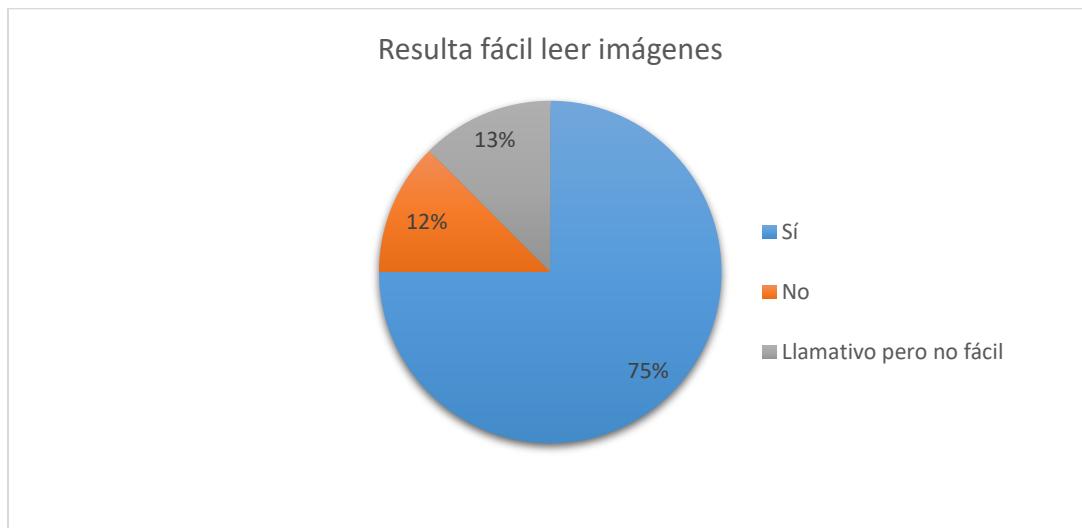
Estos fueron todos los libros que mencionaron, la relevancia radica en que son libros álbum narrativos. Es decir, aquellos que tienen en igual valor y peso la imagen y texto. Durante la intervención se trabajó con libros ilustrados, libros álbum narrativos y libros álbum gráficos; y son los segundos los que sobresalieron, independientemente de los títulos. Demostrándose, una vez más a partir de la semiótica de la imagen, que la interpretación o lectura de un soporte planario o bidimensional es a partir de rasgos imitados. Además, tanto los íconos como símbolos

descritos por Peirce (2005) —donde uno representa imágenes a partir de semejanzas o analogías y el otro son los signos lingüísticos— muestran que ambos sirven para leer y en conjunto generan un significado o análisis de lectura mucho más interesante y rico.

Respecto a su experiencia de lectura a través de imágenes, los resultados fueron en torno a si les resultó más fácil que un texto “normal” y si creen que ahora podrían leer imágenes ya sea en libros, anuncios o cualquier otro medio que disponga de una.

**Figura 5**

*¿La lectura por imágenes es más fácil que un texto “normal”?*



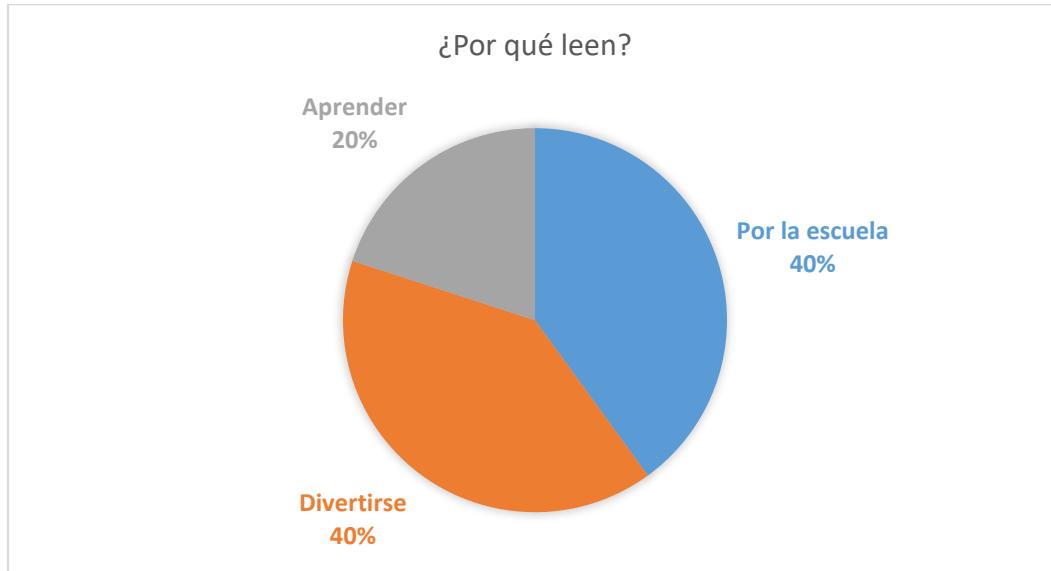
Sobre si creen que ahora pueden leer imágenes el 100 % contesta que sí se siente capaz de hacerlo, lo cual resulta significativo pues no a todos les resultó sencillo. En la Tabla 3 se concentran las respuestas de lo que piensan sobre la lectura a través de las imágenes.

**Tabla 3***Opinión sobre la lectura a través de las imágenes*

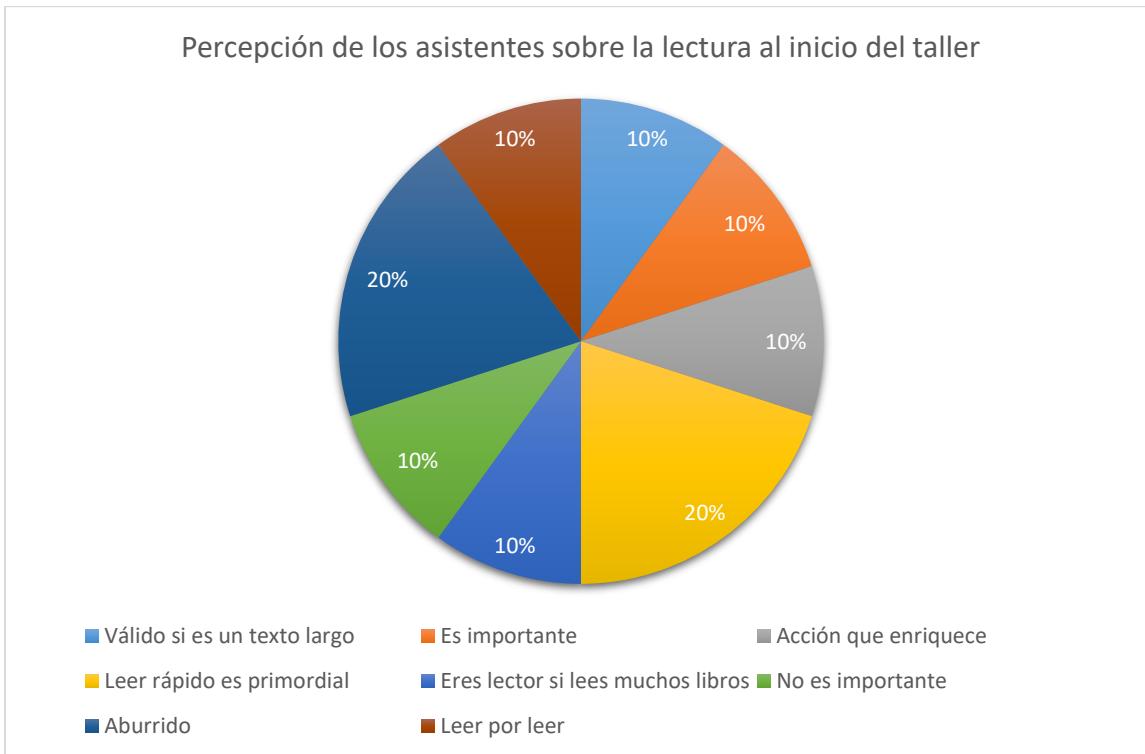
Participante	Opinión
“It”	“Me gusta, pues puede haber muchas historias en una sola imagen” (20 años, estudiante de universidad).
“An”	“Es un tipo de lectura muy curiosa y abierta a la imaginación” (13 años, estudiante de secundaria).
“Da”	“Es realmente divertida y me encanta analizar las ilustraciones, me gusta” (16 años, estudiante de preparatoria).
“Re”	“Creo que me gusta más que leer solamente el texto, ya que la imagen te ayuda mucho” (14 años, estudiante de secundaria).
“Gi”	“Es un buen recurso para estimular la creatividad y la imaginación, así como impulsarnos a realizar interpretaciones de acuerdo con nuestros conocimientos previos y las emociones que experimentemos en ese momento” (19 años, estudiante de universidad).
“Ro”	“Que es muy importante, y difiere de persona a persona, necesitamos aprender a observar mejor todo a nuestro alrededor y las imágenes son un recurso que sirve a este fin. Recordemos que todo es cuestión de interpretación y que una imagen vale más que mil palabras” (21 años, estudiante de universidad).
“Em”	“Que es buena para poder entender las imágenes y las palabras de distinta manera” (13 años, estudiante de secundaria).
“Dh”	“Es muy interesante” (19 años, estudiante de universidad).

**3.4 Respecto a la concepción del hábito lector**

Durante la encuesta inicial y final, los participantes expresaron su opinión sobre la lectura. En varios casos su percepción cambió porque ahora se encontraban interesados, lo que decantó posteriormente en establecer un círculo de lectura para seguir compartiendo con sus pares. En la Figura 6 se muestra la comparación de las respuestas iniciales y finales de las encuestas.

**Figura 6***Razón por la que leen*

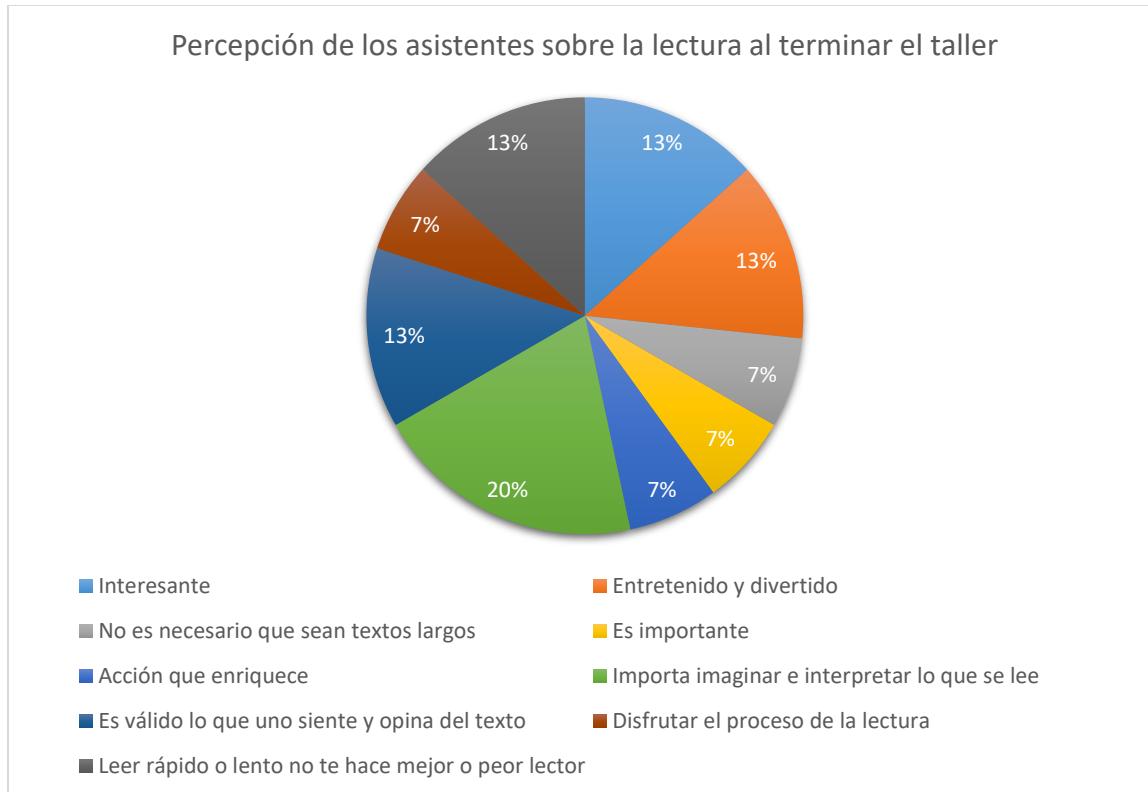
Con respecto a la percepción y opinión sobre la lectura, la gran mayoría respondió ante lo que consideraban características necesarias para ser un lector. Por otro lado, hubo algunos participantes que consideraron que leer es una actividad aburrida y por consiguiente escasa de valor. Así como otros que opinaron que leen sin reflexionar o interesarse, ya que se centran en cumplir con alguna orden o actividad, como sería el caso de la escuela (Figura 7).

**Figura 7***Percepción sobre la lectura al iniciar el taller*

Al concluir la intervención, algunos de los asistentes reafirmaron su opinión inicial: se trata de una actividad importante y enriquecedora. Aunque fue valioso que mantuvieran esa idea, resultó más significativo el cambio de los participantes que veían la lectura como algo aburrido o no importante, a sentirse motivados a leer por placer (Figura 8).

**Figura 8**

*Percepción sobre la lectura al concluir el taller*



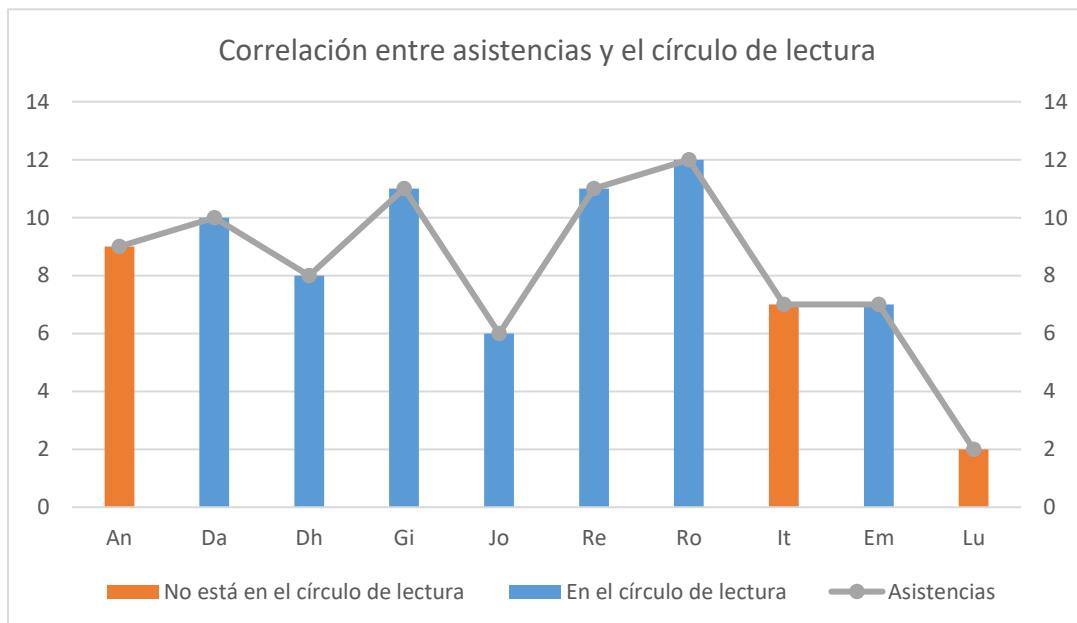
En ambos momentos, su opinión sobre la lectura se centró en las actitudes o acciones que se creen debe tener un lector. Éstas fueron cambiando a partir de que escucharon los procesos de lectura de sus compañeros, así como de la tallerista, de tal forma que vieron válidos sus gustos, así como su interpretación de las lecturas, al mismo tiempo que mantuvieron un interés genuino por escuchar a sus pares para encontrar otros elementos que pudieran cambiar o mejorar su lectura, como en el caso del contexto en el que se escribe un libro. Precisamente es lo que busca la teoría de la recepción (Jauss, 1992): poner al lector como eje principal y que actualice las lecturas a partir de su contexto, conocimientos previos, expectativas individuales y sociales. Nutriendo así el diálogo y el debate que fueron necesarios para el desarrollo de las sesiones del

taller. Asimismo, tres de los diez asistentes (“Dh”, “Re” y “Em”) mencionaron que no les gustaba leer o no les parecía interesante, pero declararon que se sienten motivados o con gusto hacia la lectura después de su participación en el taller. Y justamente, los tres entraron al círculo de lectura, siendo asistentes recurrentes.

Aunado a esta última idea, es importante señalar a aquellos asistentes que decidieron entrar al círculo de lectura —que ellos mismos sugirieron— no tuvo relación con sus asistencias ya que asistir más o menos no fue una determinante (Figura 9). Precisamente, de los tres asistentes que no están en el círculo de lectura, dos (“An” e “It”) mencionaron que se debe al tiempo tanto de la escuela como de sus actividades extracurriculares. El tercero (“Lu”) aunque dejó de asistir y contestar no se salió del grupo de WhatsApp, donde se seguía mandando material.

**Figura 9**

*Relación de asistencias y participación en el círculo de lectura*



Como se observa en la Figura 9, las barras que indican la frecuencia de asistencias tienen dos colores: azul para aquellos participantes que conforman el círculo de lectura una vez finalizada la intervención; mientras que la frecuencia de asistencia de aquellos que no están en el círculo de lectura se les identificó con el naranja. Por lo que las asistencias a las reuniones del taller no influyeron en la decisión de estar en el círculo de lectura. Sin embargo, se rescata que su decisión de no participar haya sido por actividades extracurriculares (para los casos de “An” e “It”) y el haber dejado de asistir al taller (“Lu”).

### **3.5 Convivencia en tiempos de pandemia**

Como se escribió en la sección 1.1.6, la intervención en un principio se pensó de manera presencial, pero debido a la contingencia sanitaria derivada del COVID-19 y a que el público objetivo eran personas jóvenes e incluso menores de edad, se realizó en modalidad virtual.

En un principio la convivencia a través de la plataforma de Zoom era un tanto extraña, los asistentes rara vez contestan y no encienden sus cámaras. Es una situación entendible porque no se conocen y también es una invitación a su privacidad, puesto que todos estaban en casa. Sin embargo, el trabajo de la tallerista es intentar que participen y construir un espacio seguro para cada uno de ellos, de tal manera que puedan compartir tanto con sus pares como con la tallerista sus impresiones, dudas o inquietudes con respecto a la lectura.

Por su parte, el soporte que se utiliza para leer es el teléfono celular o la laptop. La parte positiva de esto es que permite que aquellos que no son lectores frecuentes se acerquen a los libros, pues ven el teléfono y la computadora como un dispositivo capaz de funcionar para muchas actividades entre las que se incluye la lectura. Precisamente, se ha demostrado que utilizar la tecnológica del móvil con la población que presenta dificultad para acceder a libros impresos es muy valioso. Se ha transformado en un soporte tanto para la educación como para la

lectura (Gómez Díaz et al., 2016). Y para el caso de la intervención es sumamente importante este punto.

Si leer de manera virtual es inevitable porque la población está en constante contacto con las pantallas, sobre todo con las generaciones más jóvenes, entonces hay que ver sus puntos negativos y positivos para los objetivos planteados. Según Karsenti (2017, como se citó en Cordón García, 2018) estos nuevos formatos a la lectura, aportan veinticinco ventajas para la población juvenil, entre las que se destacan las cognitivas, las afectivas y las sociales. Las tres hacen alusión al intercambio y colaboración tanto de lecturas como de ideas o reflexiones hechas por los lectores, al mismo tiempo que se potencializa la individualidad, la organización, el tiempo de lectura y el vocabulario tomando en cuenta sus intereses, confortabilidad y adaptación emocional.

Pese a que la lectura digital ofrece muchas y variadas posibilidades, tanto de soporte como cognitivas, se ha presentado un síndrome de fatiga digital el cual se debe a la conectividad forzada a la que se han visto expuestas las personas durante la pandemia (Cordón García, 2018). Lo que ha llevado a que se vuelvan al libro impreso, pero por la facilidad, la portabilidad, la disponibilidad de los textos en digital y la pandemia, no se puede realizar una separación total.

Otro de los obstáculos que se presenta en la lectura digital es que existen numerosos focos de atención, provocando que exista poca profundidad en lo que se lee, y no es una cuestión generacional sino es una característica propia de los soportes digitales pues dan pie a que intervengan más elementos que desconcentren o distraigan. Lo que Cordón García (2018) llama economía de la atención, entendida como un bien escaso debido a la abundancia de información. Por lo que resulta necesario tener actividades diversificadas, momentos de atención plena

seguidos de algún juego, ejercicio o movimiento corporal; para que el participante no sienta un agotamiento ni se distraiga del todo.

Pese a lo anterior, si se presta atención a las necesidades de los asistentes, el trabajo a través de la virtualidad y promover la lectura vía remota puede traer cambios significativos. En el caso de esta intervención se creó una comunidad lectora, donde se vinculan con pares no sólo de su ciudad sino también con personas de otros estados o países. Obteniendo así, redes vinculadas, cambiantes y extensas con todo lo que rodea al lector.

## CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este último capítulo, se presenta el valor de las acciones y decisiones tomadas. Es decir, de la coordinación y dirección del taller, de las actividades realizadas, de la cartografía seleccionada y de la sociabilización de la lectura. No es sólo un resumen de lo ocurrido, también es una vista de las áreas de mejora y de cómo esto, junto al libro álbum, funciona para la promoción de la lectura con adolescentes.

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

Organizar un taller en pandemia para promover la lectura parece arriesgado, así como alentador porque el confinamiento se ha extendido más de lo previsto. Sin embargo, al público objetivo, que en este caso son adolescentes, puede resultarles difícil verlo como un espacio de recreación. Ello se debe, principalmente, a que tienen clases virtuales toda la mañana, por lo que estar todo el día frente a dispositivos electrónicos bajo la tutela o guía de un adulto, ya sea maestros o el tallerista, puede resultar agotador. Ya menciona Cordón García (2018) que se da una fatiga virtual debido a la conectividad forzada y al uso excesivo de las pantallas. Por lo que mientras más renuencia existe, promover la lectura puede ser una tarea complicada.

Por lo tanto, resulta útil escuchar las peticiones y atender sus necesidades para desarrollar el taller. Así como captar su atención y lograr resultados más significativos (Garrido, 2004). Es por ello que el trabajo de la tallerista con respecto a hacer un espacio de confianza es sumamente importante, ya que permite a los participantes tener confianza para manifestar sus opiniones. Al mismo tiempo, al ser escuchados, disfrutan las actividades y comprenden mejor lo que leen, hacen comunidad y buscan seguir compartiendo con sus pares.

Por otra parte, al tratarse de un proyecto de investigación-acción resulta necesario siempre mantenerse atento a lo que ocurre en las sesiones para después registrarlos en la bitácora

lo más fiel posible. Pero al ser las sesiones virtuales fue posible grabarlas y, posteriormente, hacer algunas anotaciones en torno a las reflexiones del propio tallerista. Resulta una buena práctica porque se mantiene una copia fiel, a partir de las grabaciones, y se evita la pérdida de datos importantes o de distraer a los participantes.

Aunado a ello, tener las grabaciones y compartirlas con los asistentes permite que varios de ellos, cuando no pueden asistir de manera síncrona a la sesión, ven lo que se hizo y si quieren pueden compartir sus opiniones. Esto resulta útil porque de alguna manera, hay un contacto latente. Eso explica por qué cuando una de las asistentes (“Ro”) propone el círculo de lectura es comprensible por qué aceptan cuando no se les vio en la mitad de la intervención. Sin embargo, mencionan que tienen curiosidad y se sienten escuchados desde su participación asíncrona.

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

Trabajar con libros álbum lleva a considerar sus características principales: la movilidad y fluidez del libro, específicamente por el dominio de la estética, la narrativa visual, la creación (el lector tiene un rol activo) y los procedimientos experimentales que trae consigo (Bajour y Carranza, 2002). Si se hace bien, se puede formar un lector reflexivo, autónomo y mejorar sus prácticas sociales del lenguaje. Los ejercicios, actividades y diálogos que se dan durante el desarrollo del taller funcionan para crear una comunidad lectora y hacer suyos los conocimientos o temas presentados durante la intervención.

Es por lo anterior que las actividades son diversificadas, atendiendo las características del libro álbum (la movilidad y fluidez) y al conocer a los participantes a través del cuestionario inicial. Esto permite que se utilicen distintas técnicas y herramientas que ayuden no sólo a entender el lenguaje visual, y por tanto ser letrados visualmente, sino también a atender sus propios intereses y modos de aprendizaje. De tal manera que es posible prever algunas cosas,

aunque hay sucesos que no se esperan. Por eso se tiene un plan B o se reacciona de manera rápida y asertiva. Cada actividad realizada en la intervención combina la lectura en voz alta, la escritura, el dibujo, la música, los recursos audiovisuales y los juegos. Por supuesto hay una que destacaba más en cada sesión, a veces no se utilizan todas, pero esto permite que los asistentes tengan la oportunidad de experimentar con varios géneros y medios. Lo cual comentan en sus cuestionarios finales que les gustó esa variedad de actividades, de experimentación y descubrimiento acompañado de los libros álbum.

Aunado a lo anterior, “Da” comentó en su encuesta final: “me gustó y en muchas ocasiones era realmente emocionante saber que tenía esta clase, tipo, estaba al borde del colapso de siempre hacer lo mismo, pero recordaba este bonito taller donde leería y haría cosas más divertidas” (16 años, estudiante de preparatoria). “Gi” por su parte dice: “es un buen recurso para estimular la creatividad y la imaginación, así como impulsarnos a realizar interpretaciones de acuerdo con nuestros conocimientos previos y las emociones que experimentemos en ese momento” (19 años, estudiante de universidad). De manera general comentan que les parece más divertido.

Como se comentó antes, una vez que terminó el taller, se lleva a cabo un círculo de lectura. Es importante aclarar que la creación de este no estaba prevista pero la necesidad de los asistentes por seguir leyendo y compartir opiniones, los orilló a mantener un espacio donde pudieran leer y realizar un intercambio de opiniones. Algunos de los participantes comentan que, aunque comparten sus lecturas con sus familiares, se sienten más emocionados por compartirlas con aquellos que también están leyendo el mismo texto.

Cuando se crea este círculo, quien suscribe este trabajo desarrolla un papel como guía o mediador, pero poco a poco, este rol empieza a delegarse a los participantes, lo cual demuestra

que sus lecturas comienzan a ser más autónomas. Actualmente, el rol de esta investigadora es proporcionarles el material digital, que son los libros por leer, así como la cuenta de Zoom. Como se ha asistido a las sesiones, quien suscribe se pudo dar cuenta de que muchos de los participantes habían adquirido elementos de análisis que se habían visto en la intervención con el libro álbum. Es decir, analizan un todo para luego ir por la parte y en casos específicos, que fue justamente los que tuvieron un mejor desarrollo y asistencia en el taller. Examinan de esta manera pero también lo hacen desde la parte por el todo. Estos últimos participantes desarrollan lecturas y participaciones más reflexivas e incluso incitan a los demás a hacerlas. Precisamente uno de ellos, “Ro” quien asistió a todas las sesiones, es quien dio la idea para crear el círculo de lectura.

Las sesiones de manera general incluyen: comentar lo que han visto o leído, después se centran en aquellos elementos que les proporcionan información para comprender la lectura o, en su caso, explicar cómo han llegado a tal resolución u opinión. Además de ser virtuales, ocurren a una hora y día determinados, que ellos previamente acuerdan. Aunque las sesiones de igual manera se graban, en sólo dos ocasiones los asistentes han recurrido a ellas. Por otra parte, se mantiene el grupo de WhatsApp creado para la intervención, el cual ahora se utiliza para dar avisos, hablar abiertamente de lo que piensan sobre el libro y elegir el siguiente, sobre sus ocupaciones para ponerse de acuerdo en la reunión, envían *stickers* y memes, comentan cosas de personas que la tallerista no conoce pues son de su círculo. Y todo esto contribuye a mejorar el ambiente y que la comunidad existente entre ellos se fortalezca.

Por último, es necesario destacar el uso de audiolibros durante el círculo de lectura. Algunos expresaron que querían seguir participando, pero se sentían mal cuando no podían llegar al capítulo acordado. De ahí devino la idea de compartirles no sólo los libros sino también los

audiolibros para que usaran uno u otro soporte que funcionara mejor en su día a día. A raíz de esto, quienes los han usado comentan que es como escuchar un podcast y pueden “leer” mientras hacen su tarea escolar o del hogar, pues no pueden dedicarle un tiempo y espacio al libro físico. Sin embargo, en cuanto pueden regresan al texto pues hay cosas que quieren marcar o anotar pero el audiolibro no les permite hacer eso. La idea de anotar o subrayar mientras leen, admiten los asistentes, no es una práctica propia, pero al escuchar y ver que era algo que la tallerista hacía empezaron a hacerlo. Resulta especialmente llamativo esto porque adoptan maneras de lectura tanto de sus pares como de quien aquí escribe. Los participantes desean hacer mejores lecturas e interpretaciones, y cuando encuentran algo que les funciona lo comparten con todo el grupo.

#### **4.3 Respecto a la cartografía seleccionada**

La elección de trabajar con el libro álbum se debe a que estos apremian la imagen. Como se mencionó al inicio de este trabajo, Cazau (2000) estima un porcentaje para el tipo de aprendizajes: visual, auditivo y kinestésico, del que se desprende un 40 % como visuales. Por lo tanto, gran parte de la población es visual y utilizar estas prácticas de lectura que apremian la imagen funcionan bien. Además, el libro álbum sirve como catalizador ya que, según Colomer (1999), funciona tanto para lectores con escasa capacidad de lectura autónoma como para los más experimentados. Por lo que se trabaja bien con ellos ante la gran variedad de edades con las que contaba el taller, 12 a 21 años, y los distintos hábitos lectores con los que contaba cada uno.

De tal manera que, la selección de la cartografía lectora se basa en libros que usan más uno u otro lenguaje, visual o lingüístico, para brindar lecturas con temas afines a ellos, a sus intereses y al mismo tiempo cuestionarlas. A la par, se busca la diversificación de géneros literarios para mostrar que el libro álbum es un soporte y por tanto hay una variedad para elegir. Esto rompió la idea de que los libros con imágenes son sólo para niños.

Así mismo, presentar diversidad de géneros, temas, autores y por tanto de ilustraciones, enriquece la experiencia, permitiendo conectar o cuestionar algunos libros y leer desde la imagen. Debe quedar claro que la cartografía propuesta al inicio de la intervención era sólo una guía, la cual podía someterse a cambios. Y así fue, se agregaron más libros y se quitaron otros, ello con el fin de lograr mejores resultados.

Con respecto a su experiencia con el libro álbum y a su práctica lectora, los asistentes comentaron lo siguiente, de acuerdo con sus encuestas finales:

“Da”: “siempre me ha sido más llamativo que las cosas contengan imágenes y no solo texto, sin embargo cada uno de los textos tiene su propio encanto, que tenga ilustraciones lo vuelve más fácil y divertido de leer” (16 años, estudiante de preparatoria).

“Re”: “ahora que entiendo las imágenes, cómo leerlas, ahora cada vez que veo una pienso qué quiere decirme, por qué la hicieron así. Soy más observadora. Me obsesioné” (14 años, estudiante de secundaria).

“Gi”:

aprendí más sobre diversas temáticas, desde cuestiones históricas y sociales hasta las relacionadas con el arte. También estimulé mi capacidad de interpretación, imaginación y creatividad, además de la expresión de mis emociones en la realización de actividades.

En primer lugar, siento que cambió mi perspectiva sobre los libros álbum y la importancia de las imágenes, además me agrado la diversidad de temáticas que abordamos, dejando de lado cuestiones de tabú o prejuicios. (19 años, estudiante de universidad)

“Ro”:

la posibilidad de reencontrarme con un gusto de la infancia, actualmente leo, aunque principalmente por motivos escolares, a tal nivel que me había olvidado de lo placentero que es agarrar un libro y leerlo por mero placer, tal como hicimos en el taller, las lecturas tenían un propósito, pero todo fue bastante placentero y grato, en ocasiones el curso fue un escape de mi realidad que me permitía ser aquella niña que amaba sentarse en algún lugar a leer. Ver la diversidad de libros álbum que existen me maravilló ya que descubrí que este tipo de lectura no se centra exclusivamente en los niños, sino que hay para todo público (21 años, estudiante de universidad).

Fuera de ellos, quienes dieron las respuestas más amplias, el grupo menciona que ha sido divertido, han aprendido y les gusta reconnectar con la lectura desde el placer o descubrir este nuevo gusto. Tal es el caso de “Dh” y “Em”, quienes sus padres comentaron y los mismos asistentes lo mencionan en el círculo de lectura, que jamás se habían acercado a un libro por interés propio, lo veían como algo aburrido y lo hacían obligadamente por la escuela. Pero ahora buscan tiempos para leer y divertirse con el libro que tienen enfrente.

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

Según Palacios (2014), cada lectura tiene un propósito y cada lector interactúa con ellos de manera distinta, de acuerdo con su información no sensorial y conocimientos o experiencias, por lo que cada lectura siempre es distinta. Leer es una actividad social pues de ella se parte para conocer, comprender, analizar, construir o reconstruir saberes; mientras se crea su propia visión del mundo.

Al mismo tiempo, Palacios (2014) señala que la lectura crea vínculos interpersonales, relaciones grupales, construye conocimiento comunitario, fortalece el tejido social y propicia el diálogo. Precisamente, “Ro” quien dio la idea del círculo de lectura en su encuesta final

menciona que no tenía oportunidad de compartir con otros sus lecturas, por lo que el desarrollo del taller y el círculo de lectura le permitió volver la lectura una actividad social. De hecho, al final de una sesión comentó:

a mí de estar observando/ me ha servido porque/ luego yo cosas/ veo algunas cosas pero mis compañeritos [se refería a los del taller porque este asistente era el más grande de edad] dicen otras y yo/ ah no manches sí es cierto ahí está/ o sea como que te hace ser más consciente de poner más atención a ciertos detalles/ de hecho yo esperaría que se alargara más ¿no? Porque yo sentiría que ya con eso me volvería mejor ¿no? En la observación ¿no? Así de ah mira ahora sí/ ¿qué observaron?/ Mira aquí está mi lista [risas]/ mil cosas en una foto [risas] (21 años, estudiante de universidad).

Entonces, se puede concluir con que este trabajo de intervención logró sus objetivos: (a) fomentar la lectura por placer en adolescentes; (b) promover la transversalidad, la lectura crítica, autorreflexiva y autónoma; (c) contribuir a la visibilidad del libro álbum ante su capacidad de favorecer la creatividad; (d) favorecer la creación del hipertexto; y (e) coadyuvar a la creación de espacios virtuales para propiciar las comunidades lectoras en adolescentes.

Se ve su alcance y cómo lo logra desde que los asistentes conocen los libros álbum, no los ven como libros sólo para niños, aprenden a leer imágenes, su gusto por la lectura crece o en algunos casos nace. Establecen el hipertexto a partir de sus participaciones que parten desde el gusto, el contenido y el recuerdo. Y finalmente, al proponer un espacio donde puedan compartir lecturas y mantener vivo su interés generó la comunidad lectora.

Si el promotor de lectura es un agente social que actúa como mediador o facilitador, que busca hacer un cambio en las personas para integrar la lectura en sus vidas y crear una comunidad (Palacios, 2004); es sumamente importante que este se asuma desde el inicio como

parte de la comunidad, pues así es capaz de conectar con los asistentes, establecer diálogos y construir la creatividad y gusto por la lectura.

Para finalizar, se puede afirmar que el libro álbum utilizado en la promoción de la lectura con adolescentes funciona. Logra impactos positivos, desarrolla el hábito lector y genera de manera genuina el interés por seguir leyendo o repetir la experiencia del taller. Tener un hábito lleva tiempo, pero éste se vuelve necesario y vital cuando parte desde el disfrute, el placer, la diversión y la imaginación.

## REFERENCIAS

- Aparici, R., García Matilla, A., Fernández Baena, J., y Osuna Acedo, S. (2009). *La imagen. Análisis y representación de la realidad*. Gedisa.
- Arizpe, E., y Styles, M. (2013). *Lectura de imágenes: Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Bajour, C., y Carranza, M. (2002). Libros álbum: libros para el desafío. *Imaginaria*, 87.  
<http://www.imaginaria.com.ar/08/7/librosalbum.htm>
- Barrena Medel, D. (2010). *El álbum como hipertexto textual: análisis de facetas que intervienen en su recepción* [Trabajo fin de Máster de Investigación y Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.  
[http://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/16782/1/Daniela\\_Barrena\\_Medel\\_version\\_definitiva%5B1%5D.pdf](http://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/16782/1/Daniela_Barrena_Medel_version_definitiva%5B1%5D.pdf)
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395, 912—920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Cassany, D. (2006). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cazau, P. (2000). *Estilos de aprendizaje: Generalidades*.  
[https://www.academia.edu/6967870/ESTILOS\\_DE\\_APRENDIZAJE\\_EL\\_MODELO\\_DE\\_LA\\_PROGRAMACION\\_NEUROLINGUISTICA](https://www.academia.edu/6967870/ESTILOS_DE_APRENDIZAJE_EL_MODELO_DE_LA_PROGRAMACION_NEUROLINGUISTICA)
- Colasanti, M. (2011). *Fragatas para tierras lejanas, conferencias sobre literatura* (E. Obregón, Trad.). Norma. (Trabajo original publicado en 2004)
- Colomer, T. (1999). *Teoría de la literatura infantil*. Síntesis.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2015). *Encuesta nacional de lectura*.

[https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta\\_nacional\\_2015.pdf](https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf)

Cordón García, J. A. (2018). Libros electrónicos y lectura digital: los escenarios del cambio.

*Palabra Clave* (La Plata), 7(2), Artículo e044. <https://doi.org/10.24215/18539912e044>

Frías Montoya, J. A., y Borrego Huerta, Á. (2004). Más allá de la cantidad: la incorporación de los métodos cualitativos a la investigación en información y documentación. En J. A. Frías Montoya, y A. Borrego Huerta (Eds.), *Metodología de investigación en información y documentación*, (193-211). Universidad de Salamanca.

Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y la escritura*. Ediciones del Sur.

Gómez Díaz, R., García Rodríguez, A., Cordón García, J. A., y Alonso Arévalo, J. (2016). *Leyendo entre pantallas*. Trea.

Greimas, A. J. (1991). Semiótica figurativa y semiótica plástica. *Revista Internacional de Semiótica*, 1(1-2), 7-38.

Hernández Rodríguez, J. (2020). Impacto de la COVID-19 sobre la salud mental de las personas. *Medicentro Electrónica*, 24(3), 578-594. <http://orcid.org/0000-0001-5811-5896>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill/Interamericana editores.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Módulo sobre lectura (MOLEC)*. *Principales resultados febrero 2020*.

[https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados\\_molec\\_feb20.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb20.pdf)

Jaén López, M. E. (2010). *Un taller de lectura*. <https://silo.tips/download/un-taller-de-lectura>

Jauss, H. R. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Taurus.

- López Valero, A. (1999). El taller de creación como estrategia de iniciación literaria. En R. F. Llorens García (Ed.), *Lectura infantil en la escuela* (pp. 35-52). Universidad de Alicante.
- Manguel, A. (2014). *Una historia de la lectura*. Siglo Veintiuno.
- Menéndez de la Cuesta González, A. (2020). Comunidades de lectores ahora. *Cuadernos del ahora*, (5).
- Ministerio de Cultura y Deporte. (2017). *Plan de fomento a la lectura*.  
<https://fomentodelialectura.culturaydeporte.gob.es/el-plan.html>
- Moreau, B. (2009). L'album, initiateur d'une pensée philosophique. *Québec français*, (152), 82-83.  
<https://id.erudit.org/iderudit/44199ac>
- Munari, B. (2016). *Diseño y comunicación visual*. Gustavo Gili.
- Nikolajeva, M. (2018). “Emotions in picturebooks”. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 110—118). Taylor & Francis.
- Palacios, B. (2014). *Introducción a la lectura y su promoción en la biblioteca pública*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Peirce, C. S. (2005). *El ícono, el índice y el símbolo* [compilación de textos 1893-1903]. Grupo de Estudios Percianos. <http://www.unav.es/gep/IconoIndiceSimbolo.html>
- Plazas Tovar, M. L. (2019). *El aula un punto de encuentro con el libro álbum: Una experiencia de la promoción de la lectura literaria* [Trabajo de grado de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital – RIUD.  
<http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/15188>
- Quezada Pichardo, C. L. M. (2020). *Estudio diacrónico del fomento a la lectura en México: Un estudio del libro álbum metaficcional en la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento del Fondo de Cultura Económica* [Tesis de grado de Doctorado en Letras]

Modernas, Universidad Iberoamericana]. Repositorio IBERO.

<http://ri.ibero.mx/handle/ibero/2942>

Rodríguez Velasco, L. M. (2018). *Secuencia didáctica basada en el libro álbum como estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del grado cuarto de la institución educativa Guillermo Valencia de la ciudad de Cali* [Trabajo de Grado de Maestría en Educación, Instituto Colombiano de Estudios Superiores de Incolda].

[https://repository.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/handle/10906/84589](https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/84589)

Rosenblatt, L. M. (1985). Viewpoints: Transaction versus Interaction: A terminological Rescue Operation. *Research in the Teaching of English*, 19 (1), 96—107.

<http://www.jstor.org/stable/40171006>

Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.

Sánchez Boris, I. M. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *MEDISAN*, 25(1), 123-141. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1029-30192021000100123](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192021000100123)

Van der Linden, S. (2015). *Álbum [es]*. Ediciones Ekaré.

Wenger, E. (2002). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

## BIBLIOGRAFÍA

Colasanti, M. (2011). *Fragatas para tierras lejanas, conferencias sobre literatura* (E. Obregón, trad.). Norma. (Trabajo original publicado en 2004)

Moreau, B. (2009). L'album, initiateur d'une pensé philosophique. *Québec français*, (152), 82-83.

<https://id.erudit.org/iderudit/44199ac>

## APÉNDICES

### Apéndice A

#### Cartografía lectora

- Browne, A. (1999). *Las pinturas de Willy*. Fondo de Cultura Económica.
- Browne, A. (2004). *En el bosque*. Fondo de Cultura Económica.
- Elschner, G. (2013). *¿Dónde está la ranita?* Juventud.
- Erlbruch, W. (2007). *El pato y la muerte*. Bárbara Fioré.
- Gravett, E. (2008). *Lobos*. Castillo.
- Greder, A. (2003). *La isla: una historia cotidiana*. Lóguez.
- Innocenti, R. (1987). *Rosa Blanca*. Lóguez.
- Jeffers, O. (2010). *El corazón y la botella*. Fondo de Cultura Económica.
- Lerray, M. (2009). *Una caperucita roja*. Océano.
- Liao, J. (2003). *Hermosa soledad*. Bárbara Fioré.
- Rivera, I. (2010). *Haiku*. Calibroscopio.
- Tan, S. (2005). *El árbol rojo*. Bárbara Fioré.
- Tan, S. (2016). *Emigrantes*. Bárbara Fioré.
- Van Allsburg, C. (1997). *Los misterios del señor Burdick*. Fondo de Cultura Económica.

## Apéndice B

### Convocatoria digital

**Sinestesia:  
leer imágenes**



El libro álbum como soporte  
a la promoción de lectura

Imparte **Stephanie Celis Ronzón**

**Diciembre 2020**  
Martes 1 y 8  
Jueves 3 y 10  
17:00 a 18:30 h

**Enero 2021**  
Martes 5, 12, 19 y 26  
Jueves 7, 14, 21 y 28  
17:00 a 18:30 h

Dirigido a adolescentes | cupo de 15 personas  
Previo **registro** mandando mensaje  
interno a [f@CasadeCulturaCoatepeclVEC](mailto:f@CasadeCulturaCoatepeclVEC)

 VERACRUZ  
GOBIERNO  
DEL ESTADO

 SECTUR  
Secretaría de  
Turismo y Cultura

 SECVER  
Tranición

 VERA  
CRUZ  
ME LLENA DE ORGULLO

 CASA  
DE CULTURA  
DE COATEPEC

## Apéndice C

### Cuestionario diagnóstico

#### Taller de lectura de libros álbum virtual

**La intención de este cuestionario es conseguir información sobre tus hábitos de lectura.**

**Responde con confianza, tus respuestas son anónimas.**

**Marca con una “X”.**

**Edad:** 13 años ( ) 14 años ( ) 15 años ( ) 16 años ( ) 17 años ( ) 18 años ( ) 19 años ( )

**Sexo:** Femenino ( ) Masculino ( )

**1.** ¿Sueles leer en tu tiempo libre?

Nunca ( ) Casi nunca ( ) Algunas veces por trimestre ( ) Algunas veces por mes

( ) Una o dos veces por semana ( ) Todos los días ( )

**2.** ¿Cuántas horas a la semana acostumbras a leer?

Menos de 1 hora semanal ( ) 2 horas semanales ( ) De 3 a 5 horas semanales

( ) 6 o más horas semanales ( )

**3.** ¿Cuántos libros leíste aproximadamente el año pasado?

Ninguno ( ) De 1 a 2 libros ( ) De 3 a 4 libros ( ) De 5 a 6 libros ( ) De 7 a 8 libros

( ) Más de 9 libros ( )

**4.** ¿Qué has leído durante la última semana? (Puedes seleccionar más de una opción)

Nada ( ) Periódicos y revistas ( ) Libros de texto ( ) Obras de literatura ( ) Historietas o web

comics ( ) Otro ( )

**5.** ¿Por qué motivo leíste el último libro?

Trabajo escolar ( ) Consulta ( ) Aprender ( ) Divertirme ( )

**6.** ¿Qué tipo de historias prefieres? (Puedes elegir más de una opción)

Ficción ( ) Realismo ( ) Aventuras ( ) Románticas ( ) Otro ( )

**7.** ¿Qué tanto lees libros por el puro placer de hacerlo, sin que nadie te obligue a ello?

Nunca ( ) Rara vez ( ) Algunas veces ( ) Frecuentemente ( )

**8.** Indica el título de tres de tus libros favoritos, del tema y género que sea, y escribe ¿por qué te gustaron?

**9.** Indica el título de los tres últimos libros que hayas leído.

**10.** ¿En qué soporte lees? (Puedes elegir más de uno)

Copias ( ) Libro ( ) Computadora ( ) Celular ( )

**11.** ¿Te gusta escribir?

Siempre ( ) Casi siempre ( ) A veces ( ) Ocasionalmente ( ) Nunca ( )

**12.** ¿Qué tanto escribes alguna vez por el simple placer de hacerlo, más allá de las obligaciones del colegio?

Siempre ( ) Casi siempre ( ) A veces ( ) Ocasionalmente ( ) Nunca ( )

**13.** ¿Te gusta dibujar?

Siempre ( ) Casi siempre ( ) A veces ( ) Ocasionalmente ( ) Nunca ( )

**14.** ¿Qué piensas de los libros con ilustraciones?

Me encanta ( ) Me gustan ( ) Me son indiferentes ( ) Me desagradan ( )

**15.** ¿Realizas alguna actividad artística?

Sí ( ) No ( )

Si tachaste que sí escribe cual: \_\_\_\_\_

**¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!**

## Apéndice D

### Cuestionario final

**Es importante tu opinión, así como ver tu progreso. Responde las siguientes preguntas con confianza.**

- 1.** ¿Qué actividades fueron tus favoritas?
- 2.** ¿Cuál de las lecturas o de los autores leídos te gustó más?
- 3.** ¿Compartiste alguna de las lecturas realizadas con alguien más? En caso de ser afirmativa la respuesta. Especifica con quién.
- 4.** ¿Crees que continuarás leyendo por iniciativa propia más allá de fines académicos?  
¿Por qué?
- 5.** ¿Qué piensas sobre el significado de leer después de esta experiencia?
- 6.** ¿Qué piensas de la lectura a través de imágenes?
- 7.** ¿Qué piensas de los libros álbum?
- 8.** ¿Crees que ahora puedes leer imágenes ya sea en libros, anuncios o cualquier otro medio? Sí ( ) No ( )
- 9.** ¿Crees que haber leído desde las imágenes fue más fácil/llamativo que desde leer un texto “normal”? Ya sea que sí o no, por favor, describe tu respuesta.
- 10.** ¿Consideras que las sesiones fueron útiles? ¿Por qué?
- 11.** ¿Qué significó el taller para ti (en tanto aprendizaje, punto de vista, perspectiva, etcétera)?
- 12.** Describe escribe tu experiencia en el taller.
- 13.** Sugerencias o comentarios para mejorar esta iniciativa de promoción de lectura.
- 14.** ¿Quieres agregar algo?

**¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!**

## Apéndice E

### Lecturas y actividades de cada sesión de la intervención

**Tabla 4**

*Lecturas y actividades de cada sesión de la intervención*

Sesión	Lectura gratuita	Libro álbum	Actividad	Lecturas recomendadas
1	<i>How to love a girl</i> , Kana Yamada	1. <i>Una caperucita roja</i> , Marjolaine Leray 2. <i>Lobos</i> , Emily Gravett	Escribir un cuento desde la historia de un clásico.	<i>Cuentos en verso para niños perversos</i> , Roald Dahl
2	<i>Engaños</i> , Ilan Brenman	<i>En el bosque</i> , Anthony Browne	Escribir una historia a partir de una imagen.	<i>Los misterios del señor Burdick</i> , Chris Van Allsburg
3	<i>Sendas de oku</i> , Matsuo Basho (fragmentos)	<i>Haikú</i> , Iris Rivera	Escribir e ilustrar su propio haiku.	<i>Los versos del libro tonto</i> , Beatriz Giménez de Ory
4	<i>El punto</i> , Peter Reynolds	1. <i>¿Dónde está la ranita?</i> , Peter Elschner 2. <i>Las pinturas de Willy</i> , Anthony Browne	Reinterpretar algún momento de su vida o el espacio cotidiano con alguna obra de arte o técnica.	<i>La merienda del señor verde</i> , Javier Sáez Castán
5	<i>La ladrona de libros</i> , Markus Zusak (fragmento)	1. <i>El pato y la muerte</i> , Wolf Erlbruch 2. <i>El corazón y la botella</i> , Oliver Jeffers (video) 3. <i>Paraíso</i> , Bruno Gibert	Uma carta a quien se ha ido (muerto), ya sea una persona o una mascota.	1. <i>El camino de las lágrimas</i> , Jorge Bucay 2. <i>Bajo la misma estrella</i> , John Green 3. <i>Soul</i> , película de Disney

Sesión	Lectura gratuita	Libro álbum	Actividad	Lecturas recomendadas
6	“Soledad” de <i>Emocionario</i> , Cristina Núñez Pereira y Rafael R. Valcárcel	1. <i>Tristeza</i> . <i>Manual de usuario</i> , Eva Eland 2. <i>Hermosa soledad</i> , Jimmy Liao 3. <i>El pájaro del alma</i> , Mijal Snunit	Escribir tres emociones o sentimientos con los que hemos dormido y con los que hemos despertado y describirlos, similar a la última lectura.	1. <i>Felicidad</i> . <i>Manual de usuario</i> , Eva Eland 2. <i>La ladrona de libros</i> , Markus Zusak
7	<i>Flotante</i> , David Wiesner	1. <i>El árbol rojo</i> , Shaun Tan 2. <i>La cosa perdida</i> , Shaun Tan	Dibujar las hojas o el árbol de cosas que nos da esperanza o motivación. Y dibujar nuestras cosas perdidas.	
8	<i>Eloísa y los bichos</i> , Jairo Buitrago	<i>La isla</i> , Armin Greder Video: <i>cuando tú no existes</i> , de la Amnistía Internacional	Juego de oca: <i>si fuera una persona refugiada, ¿cómo sería mi vida?</i>	<i>Largo pétalo de mar</i> , Isabel Allende
9	<i>Cuando Hitler robó el conejo rosa</i> , Judith Kerr (fragmento)	1. <i>Rosa Blanca</i> , Roberto Innocenti 2. <i>Humo</i> , Anton Fortes	Escribir una historia o anécdota a partir de las imágenes del libro <i>Humo</i> .	<i>Cuando Hitler robó el conejo rosa</i> , Judith Kerr
10	<i>Persona normal</i> , Benito Taibo (fragmento)	<i>Emigrantes</i> , Shaun Tan	Memorama sobre los personajes de <i>Emigrantes</i> .	<i>Persona normal</i> , Benito Taibo
11	“Excalibur”, José de la Colina	1. <i>Voces en el parque</i> , Anthony Browne 2. <i>Los pájaros</i> , Gemanio Zullo 3. <i>Discurso del oso</i> , Julio Cortázar	Un cómic o viñeta desde la perspectiva de un objeto.	<i>Las reglas del verano</i> , Shaun Tan

---

Sesión	Lectura gratuita	Libro álbum	Actividad	Lecturas recomendadas
12	<i>El sonido de los colores</i> , Barb Rosenstock	<i>El sonido de los colores</i> , Jimmy Liao	Experiencias sinestésicas donde se combina gusto, vista, oído y tacto.	<i>Cuentos de la periferia</i> , Shaun Tan

---

## Apéndice F

### Textos y estrategias de promoción

**Tabla 5**

*Textos y estrategias de promoción*

Sesión 1	
Textos	Estrategias
1. <i>How to love a girl</i> , Kana Yamada 2. <i>Una caperucita roja</i> , Marjolaine Leray 3. <i>Lobos</i> , Emily Gravett	1. Lectura gratuita 2. Lectura en voz alta 3. Ejercicio de escritura creativa
Sesión 2	
Textos	Estrategias
1. <i>Engaños</i> , Ilan Brenman 2. <i>En el bosque</i> , Anthony Browne	1. Lectura gratuita 2. Lectura en voz alta 3. Ejercicio de escritura creativa 4. Ejercicio de observación atenta
Sesión 3	
Textos	Estrategias
1. <i>Sendas de oku</i> (fragmentos), Matsuo Basho 2. <i>Haiku</i> , Iris Rivera 3. <i>Los versos del libro tonto</i> , Beatriz Giménez de Ory	1. Lectura gratuita 2. Lectura en voz alta 3. Ejercicio de escritura creativa 4. Ejercicio de ilustración
Sesión 4	
Textos	Estrategias
1. <i>El punto</i> , Peter Reynolds 2. <i>¿Dónde está la ranita?</i> , Peter Elschner 3. <i>Las pinturas de Willy</i> , Anthony Browne	1. Lectura gratuita 2. Lectura en voz alta 3. Ejercicio de observación atenta 4. Ejercicio de reinterpretación 5. Ejercicio de ilustración o dibujo
Sesión 5	
Textos	Estrategias
1. <i>La ladrona de libros</i> (fragmento), Markus Zusak 2. <i>El pato y la muerte</i> , Wolf Erlbruch 3. <i>El corazón y la botella</i> , Oliver Jeffers 4. <i>Paraíso</i> , Bruno Gibert	1. Lectura gratuita 2. Lectura en voz alta 3. Recurso audiovisual del cuento de Jeffers 4. Recurso audiovisual del corto inspirado en el libro de Erlbruch 5. Ejercicio de observación atenta 6. Ejercicio de escritura
Sesión 6	
Textos	Estrategias

- 
1. “Soledad” de *Emocionario*, Cristina Nuñez Pereira y Rafael R. Valcárcel
  2. *Tristeza. Manual de usuario*, Eva Eland
  3. *Hermosa soledad*, Jimmy Liao
  4. *El pájaro del alma*, Mijal Snunit
- 

1. Lectura gratuita
  2. Lectura en voz alta
  3. Ejercicio de observación
  4. Ejercicio de escritura creativa
- 

#### Sesión 7

---

Textos	Estrategias
1. <i>Flotante</i> , David Wiesner	1. Lectura gratuita
2. <i>El árbol rojo</i> , Shaun Tan	2. Lectura en voz alta
3. <i>La cosa perdida</i> , Shaun Tan	3. Ejercicio de observación atenta
	4. Recurso audiovisual del corto de <i>La cosa perdida</i> , de Shaun Tan
	5. Ejercicio de dibujo
	6. Ejercicio de escritura creativa

---

#### Sesión 8

---

Textos	Estrategias
1. <i>Eloísa y los bichos</i> , Jairo Buitrago	1. Lectura gratuita
2. <i>La isla</i> , Armin Greder	2. Lectura en voz alta
	3. Juego de la oca

---

#### Sesión 9

---

Textos	Estrategias
1. <i>Cuando Hitler robó el conejo rosa</i> (fragmento), Judith Kerr	1. Lectura gratuita
2. <i>Rosa Blanca</i> , Roberto Inocenti	2. Lectura en voz alta
3. <i>Humo</i> , Anton Fortes	3. Ejercicio de escritura creativa
	4. Ejercicio de observación

---

#### Sesión 10

---

Textos	Estrategias
1. <i>Persona normal</i> (fragmento), Benito Taibo	1. Lectura gratuita
2. <i>Emigrantes</i> , Shaun Tan	2. Lectura en voz alta
	3. Juego de memoria

---

#### Sesión 11

---

Textos	Estrategias
1. “Excálibur”, José de la Colina	1. Lectura gratuita
2. <i>Voces en el parque</i> , Anthony Browne	2. Lectura en voz alta
3. <i>Los pájaros</i> , Germano Zullo	3. Ejercicio de observación
4. <i>Discurso del oso</i> , Julio Cortázar	4. Ejercicio de dibujo
	5. Ejercicio de escritura

---

#### Sesión 12

---

Textos	Estrategias
1. <i>El sonido de los colores</i> , Barb Rosenst	1. Lectura gratuita
2. <i>El sonido de los colores</i> , Jimmy Liao	2. Lectura en voz alta
	3. Recurso audiovisual de la lectura del libro de Rosenst
	4. Recurso visual de obras de arte
	5. Recurso auditivo de canciones

---

---

6. Ejercicios sinestésicos

---

## Glosario

**Aus de Twitter:** Es una manera de contar historias en Twitter a partir de hilos, es decir respuestas entre un mensaje y otro, basadas en imágenes con conversaciones falsas. Por tanto, no hay necesidad de una narración propiamente dicha, pues es leer una conversación de un chat falso sin ningún contexto.

**Cartografía lectora:** Concepto utilizado en la promoción de la lectura. Consiste en el catálogo de materiales seleccionados para utilizar durante la intervención. Ésta puede contener textos, películas, canciones, videos, juegos, entre otras.

**Drive:** Servicio gratuito de cloud *computing* o computación en la nube de Google que sirve para almacenar y compartir archivos en línea.

**IVEC:** Instituto Veracruzano de la Cultura.

**Zoom:** Programa de software de videochat desarrollado por Zoom Video Communications.