



Universidad Veracruzana
Centro de Estudios de la Cultura
y la Comunicación

Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura

Sede: Xalapa

*El devenir de los espacios públicos como lugares de
lectura: intervención en una colonia urbano-marginal
de Xalapa, Veracruz*

Estudiante: María Fernanda Barradas Rosario

Tutora Mtra. Edna Laura Zamora Barragán

Xalapa, Veracruz, diciembre de 2021.

Contenido

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS iv

Tablas iv

Figuras v

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 3

1.1 Marco conceptual 3

1.1.1 Lectura 3

1.1.1.1 Leer 5

1.1.1.2 Leer para comprender 5

1.1.1.3 Leer por placer 6

1.1.2 Promoción de la lectura 6

1.1.2.1 Lectura en voz alta 7

1.1.2.2 El arte y el juego para la promoción lectora 8

1.1.3 Espacios 9

1.1.3.1 Affordance 11

1.1.3.2 Espacios no convencionales de lectura 12

1.2 Marco teórico 12

1.2.1 Teoría de la transaccionalidad 13

1.2.2 Teoría del consumo cultural 13

1.2.3 Modelo dual de la apropiación del espacio 14

1.3 Revisión de casos similares 15

1.3.1 Lectura por placer en grupos infantiles 15

1.3.2 Fomento a la lectura en zonas en condiciones de desigualdad 17

1.3.3 Intervenciones en espacios no convencionales de lectura 18

1.4 Breve caracterización del proyecto 19

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO 20

2.1 Delimitación del problema 20

2.1.1 El problema general 20

2.1.2 El problema específico 20

2.1.3 <i>El problema concreto</i>	21
2.2 Justificación	22
2.3 Objetivos	23
2.3.1 <i>Objetivo general</i>	23
2.3.2 <i>Objetivos particulares</i>	24
2.4 Hipótesis de intervención	24
CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO	25
3.1 Modelo metodológico	25
3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención	25
3.3 Estrategia de intervención	26
3.4 Metodología de evaluación	28
CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN	29
4.1 Descripción de actividades y productos	29
REFERENCIAS	32
BIBLIOGRAFÍA	38
APÉNDICES	40
Apéndice A. Cartel	40
Apéndice B. Encuesta para madres y padres	41
Apéndice C. Cartografía Lectora	42
Apéndice D. Espacio de intervención	44
GLOSARIO	45

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Actividades y productos 29

Figuras

Figura 1. Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura 31

INTRODUCCIÓN

Leer y lectura son términos relacionados entre sí. Leer consiste en la decodificación, pero también en la interpretación, inferencia y construcción de significado. La lectura es ese proceso dialógico en el que participan siempre el texto y el lector (Solé, 2011). La lectura es de carácter social porque son las experiencias personales las que permiten a los sujetos interpretar esas palabras escritas por los otros. Petit (2001) atribuye a la lectura la posibilidad de transformar a los sujetos lectores en autores de su propia vida.

El acceso a lectura no se encuentra en igualdad de condiciones para todos los grupos sociales pues la ubicación espacial juega un papel importante en el acercamiento a los libros. La ausencia de materiales de lectura y la distancia física que separa a los individuos de estos materiales es un importante obstáculo para la lectura (Petit, 2001).

Ante esta situación el proyecto de intervención que se realiza busca acercar lectura a los espacios en donde el acceso a materiales de cultura escrita es poco o nulo, enfocándose en los infantes por considerarlos un grupo etario importante. Un acercamiento temprano podría suponer la apropiación de la lectura y a largo plazo ubicarlos como jóvenes y adultos que disfruten del acto de leer. Se utilizarán los espacios públicos como lugares de lectura por la libertad que brindan a las interacciones sociales y porque como menciona Pulido (2015) el desarrollo de espacios no convencionales de lectura ayuda a la comunidad a cohesionarse.

El contenido del proyecto se divide en cuatro capítulos. En el primer capítulo se desarrollan los conceptos de leer y lectura entendidos ambos como prácticas sociales. Se ahonda en el término lectura por placer así como en algunas estrategias de promoción lectora como la lectura en voz alta y las actividades lúdicas y artísticas como complemento a la lectura. Se aborda también la perspectiva espacial a través de la definición de espacio y algunas

características que estos poseen así como su clasificación. Para cerrar el capítulo se dan a conocer las teorías que sustentan esta intervención. El segundo capítulo aborda la delimitación del problema, la justificación del proyecto, los objetivos que se esperan alcanzar y se realiza una hipótesis de intervención. En el tercer capítulo se presenta el enfoque metodológico que se utilizará, aspectos generales y ámbito de intervención, así como la estrategia de intervención y finalmente la metodología de evaluación. El capítulo cuatro consta de la descripción de actividades y productos a obtener durante el periodo de intervención. Finalmente se presentan las referencias que sustentan el documento, así como los apéndices que complementan la información proporcionada.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

Para hablar del devenir de los espacios públicos como lugares de lectura es necesario acercarse a conceptos que den lugar al entendimiento del proyecto que se plantea. Para ello se dará a conocer qué se entiende por lectura, qué encubre el proceso de leer y por qué es diferente en cada uno de los individuos. Se debe abordar también el aspecto físico de los espacios de lectura saber qué es un espacio público, privado o semipúblico y cuáles son los espacios convencionales y no convencionales de lectura.

Para favorecer el correcto ensamblaje de las piezas que componen el presente protocolo se abordarán estrategias de fomento a la lectura y su implicación en la adquisición del hábito lector.

1.1.1 Lectura

Solé (2011) sostiene que la lectura es un proceso dialógico entre el texto y el lector. En este, el lector intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura, es decir, el lector es un sujeto activo. Esta definición explicita que se lee con un fin y que es ese fin el que lleva a los lectores a la interpretación del texto, por lo que se da un significado personal de acuerdo con los conocimientos previos del lector.

Por su parte Larrosa (2003) hace mención del reduccionismo que se hace comúnmente cuando se habla de lectura considerándole únicamente como un medio que permite la adquisición de aprendizajes. Si bien la lectura tiene múltiples funciones, decir que su única función es la de los aprendizajes parece llevar consigo una carga, porque pone el peso sobre el lector que forzosamente debería adquirir aprendizaje en cada lectura que realice. Esta postura es

probablemente la que en muchas ocasiones termina ahuyentando a las personas de la lectura en vez de acercarlas a ella.

Por ello es necesario hacer una distinción entre la lectura utilitaria y la lectura por placer. La lectura de textos de carácter académico que implica procesos de comprensión, reflexión y permite la obtención de conocimiento, que sirve para obtener aprendizajes e información es conocida como lectura utilitaria (Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez, 2018). Mientras que la lectura por placer es aquella que se realiza por goce y en la que se profundizará más adelante.

Existen tres concepciones principales en torno a la lectura consideradas por Cassany y Aliagas Marín (2009); la lingüística, la psicolingüística y la sociocultural. La perspectiva lingüística propone que la lectura es un proceso mayormente técnico en el que es necesario que los individuos dominen el código escrito y su decodificación. En la perspectiva psicolingüística, el significado de lo que se lee se construye y para ello es necesario decodificar el texto, y reconstruir la base del texto, es decir, su significado completo. Construir un modelo de referencia que permita contextualizar la información que se lee.

En este proyecto se abordará la lectura desde la concepción sociocultural. Desde esta perspectiva la lectura traspasa el código y los procesos cognitivos, pues se le considera como una actividad inseparable de un contexto específico y que se rige por prácticas comunitarias y considera elementos etnográficos y sociales (Cassany y Aliagas Marín, 2009).

Respecto a la lectura como actividad vinculada a las prácticas comunitarias Domingo Argüelles (2014) menciona que la lectura tiene ciertas funciones de carácter social e individual. En estas funciones es posible encontrar el ejercicio colectivo de la lengua, la creación de una identidad y la consolidación de la comunidad. La lectura permite la identificación por parte del

receptor pues los personajes y las situaciones que estos viven constituyen *mundos posibles* que el individuo experimenta y vive (Fenoglio Limón, 2015).

1.1.1.1 Leer. Leer y lectura son términos complementarios, la práctica de la lectura parece aludir mayormente a la decodificación del texto mientras que el acto de leer se relaciona con la comprensión. Sin embargo, ambos conceptos engloban más características. Ramírez Leyva (2009) menciona que la lectura es cultural y se lleva a cabo mediante la interacción entre un emisor, un receptor y un mensaje, mientras que leer no se centra en esta relación.

Cassany (2006) refiere que leer es comprender. Para ello es necesario desarrollar procesos cognitivos que permitirán al individuo acceder a la comprensión. Por ejemplo, anticipar lo que dirá el texto, hacer uso de los conocimientos previos y elaborar inferencias que coadyuvan a la construcción de un significado en torno al texto que se interpreta.

Leer va más allá de un proceso de decodificación, es un proceso de construcción de significados (Parodi, 2010). Construir significados es un proceso complejo que se fortalece con la práctica cotidiana de la lectura y que permite que leer se convierta en un hábito.

Por su parte Meek (2004) coincide en algunos aspectos con los conceptos anteriores. Sostiene que leer es un proceso mediante el cual se da significado al lenguaje escrito. Menciona que poder leer y ser lector no son sinónimos, ya que los lectores disfrutan de la lectura y no la ven únicamente como un medio práctico.

1.1.1.2 Leer para comprender. Solé (2011) plantea que comprender un texto es construir una interpretación de este. Durante la lectura los sujetos realizan un esfuerzo cognitivo que permite el procesamiento de la información recibida y la atribución de significado a la misma. En los procesos de comprensión lectora es el lector quien debe hacer uso de sus

capacidades cognitivas tales como la atención, la memoria y la inferencia entre otras para poder comprender el texto.

Sweet y Snow (2003) definen la comprensión lectora como un proceso simultáneo que permite extraer información de un texto y construir significado mientras se interactúa con el texto que se lee. En este proceso extraer y construir son igualmente importantes.

1.1.1.3 Leer por placer. De acuerdo con Domingo Argüelles (2014) la lectura por placer se va desarrollando desde la infancia y el mejor modo de hacer que las infancias lean por placer es acompañándolos durante las lecturas.

Se nombrará lectura por placer a aquella que se realiza por gusto, sin tener pretensiones específicas salvo leer porque se quiere hacerlo. A la lectura por placer se le asocia comúnmente con la lectura de literatura, lo que es adecuado; es la que mayormente logrará captar la atención de los lectores. ya que no tiene el rigor de la lectura académica. Pero una vez que un lector se ha formado comenzará a disfrutar incluso de lecturas más complejas. En palabras de Garrido (2013) “Los lectores se forman cuando descubren la lectura por placer. En ese momento ya no hacen falta otras razones: la recompensa mayor de leer es la lectura misma” (p. 56).

Cerrillo (2010) menciona que la lectura por placer es más fácil de llevarse a cabo si los familiares practican la lectura en voz alta con los infantes. Esto apoya al desarrollo de la afectividad a través del tono en que se habla y la manera en que se dicen las palabras.

1.1.2 Promoción de la lectura

La promoción de la lectura puede ser entendida como una práctica social cuya intención es la transformación de la manera en que se percibe la lectura, los sentimientos que genera, los usos que se le dan y que fomenta la imaginación, además da apertura a la concepción de la lectura como una posibilidad de construcción sociocultural (Morales et al., 2005).

A través de la promoción de la lectura es posible impulsar las prácticas lectoras en contextos sociales que pueden tener poco acceso e interés por ellas. En la intervención que se llevará a cabo se realizará un taller de lectura en voz alta. Respecto a la lectura en voz alta Cassany (2009) menciona cuatro elementos importantes: el lector u oralizador, el receptor/espectador, el texto y las condiciones. Los cuatro elementos interactúan entre sí durante la lectura, pues el texto puede resonar especialmente para un grupo de espectadores. La entonación del oralizador o las condiciones ambientales pueden generar diversas respuestas ante la lectura.

Petit (2001) plantea que, el papel del moderador consiste en la transmisión de la pasión y la curiosidad por la lectura y hacer saber a las personas que los textos siempre tienen algo que decir, es decir, a las personas no se les propone leer se les proponen encuentros.

La idea de encontrar un texto que genere cercanía, con el que las personas puedan identificarse da pie a la búsqueda de la repetición de esa experiencia y es precisamente lo que busca la promoción de la lectura, que las personas se inserten en las prácticas lectoras y que lo hagan por decisión. La promoción de la lectura utiliza diversas estrategias para acercar a las personas a las prácticas lectoras a continuación se inscriben las más relevantes para el protocolo que aquí se desarrolla.

1.1.2.1 Lectura en voz alta. Cassany (2009) sostiene que la lectura en voz alta implica una negociación entre el que realiza la lectura y el público receptor. Para ello es necesario que el lector tenga capacidad de adaptación y vaya en búsqueda de la participación de los escuchas, teniendo algunas libertades como la posibilidad de agregar comentarios o hacer preguntas. La lectura en voz alta es por su cualidad de hacer partícipes a los otros, una actividad social. Aunque la función del oralizador parecería ser la más importante es gracias a la interacción de los

receptores que el mediador puede interactuar de manera efectiva notando las reacciones de los oyentes quienes ocupan un rol activo al momento de la escucha.

Uno de los grupos sociales en lo que se realiza con mayor frecuencia la lectura en voz alta es con grupos de infantes. Son ellos quienes están en el proceso de adquisición y apropiación de la cultura escrita y de esta manera es posible fortalecer sus capacidades lectoras y de comprensión de textos. Como ejemplo de lo anterior se encuentra la práctica de leer a los niños antes de irse a dormir. Meek (2004) menciona que el acto de leer a los niños crea un vínculo, cuando un adulto induce a niñas y niños a la cultura escrita a través de la lectura en voz alta es más probable que estos se conviertan en jóvenes que leen de manera autónoma.

La cualidad de social es un elemento inherente a la lectura, pero se acentúa cuando se practica la lectura en voz alta. A través de la lectura en voz alta, se estimula la comprensión lectora, se favorece la adquisición de vocabulario y por tanto la expresión verbal. Se incentiva a la práctica de la lectura y se acerca a la sensibilidad estética (Delgado Jiménez et al., 2017).

1.1.2.2 El arte y el juego para la promoción lectora. Acercarse a infantes que no tienen experiencias previas con respecto a la lectura o que tienen experiencias poco gratas puede resultar difícil. Una buena estrategia para acercar la lectura a estos grupos es a través de actividades lúdicas. El juego tiene normas que son fáciles de seguir y permite restar peso a la concepción que existe de la lectura como una obligación o una actividad aburrida. La lectura es un acto placentero, esencialmente un juego y como tal requiere de alguien que acompañe durante el juego y que enseñe las reglas a seguir (Garrido, 2004).

Hilerio (2016) menciona que el juego por ser un acto de carácter simbólico permite a los infantes conocer y conceptualizar la realidad. Complementa diciendo que las juego-estrategias sirven para integrar textos a la realidad social y cultural de los infantes. El juego es una excelente

estrategia para involucrar a las niñas y niños a la lectura porque, aunque no todos los infantes son lectores ya que la lectura se enseña y se aprende, todos los infantes son expertos en el juego. A jugar se aprende de manera natural, con la interacción, en el juego no hay exclusiones, todos pueden participar y divertirse.

Iwai (2002) considera que las actividades artísticas son importantes para las y los niños pues son un medio para el autoconocimiento, el conocimiento y aceptación de los otros e incluso les permiten adquirir confianza en las capacidades propias. A través de las actividades artísticas los niños encuentran nuevas formas de expresarse y comunicar y dada su cualidad subjetiva y personal, no implica la rigurosidad de otras áreas en las que comúnmente pueden sentir frustración si no realizan las actividades tal cual se esperan. El arte al igual que el juego dota a los niños de libertad y les permite apropiarse de experiencias significativas. Hoyos Londoño (2015) sostiene que las artes ayudan a los infantes a percibir los fenómenos de la vida.

1.1.3 Espacios

El término espacio cuenta con múltiples definiciones. El Diccionario de la Real Academia Española (RAE, s.f.) presenta definiciones que hacen alusión a la extensión, la capacidad y la distancia. De acuerdo con el área desde la que se le aborde, el espacio puede ser entendido como un ente físico —lo que ocurre la mayoría de las veces— o de un ente no visible, como puede ser un espacio temporal, en ambos casos los espacios pueden delimitarse. En el proyecto se abordará la concepción del espacio físico.

Desde un abordaje en psicología ambiental cualquier espacio físico es considerado una unidad de significado para las personas y grupos que interactúan en él y con él. Es decir, el espacio físico adquiere sentido una vez que ha sido significado (Valera Pertegàs, 2010).

La privacidad es un componente importante cuando se habla de los espacios. Cada espacio muestra particularidades respecto a su uso y a la cantidad de personas que en él convergen. Al mismo tiempo, los espacios permiten la generación de vínculos socio afectivos y permean las interacciones entre las personas. Para explicar este carácter privado Valera (1999) categoriza los espacios en tres tipos, los espacios públicos, los espacios privados y los espacios semipúblicos.

Los espacios privados son aquellos en que los individuos tienen control de las interacciones que en este se llevan a cabo. No cualquier persona puede entrar a esos espacios considerados personales, por lo tanto, son catalogados como espacios con alto grado de privacidad. Valera (1999) menciona que en estos espacios el control de la interacción social se alcanza con facilidad y considera al hogar como el espacio privado que mejor muestra da de ello.

Se habla del espacio público cuando en este existen pocos mecanismos para la regulación de la interacción abierta (Valera, 1999). A diferencia de los espacios privados los espacios públicos cuentan con un grado bajo de privacidad. Las interacciones que en ellos se dan son abiertas, cualquier persona puede acceder libremente y se realizan gran cantidad de actividades culturales y recreativas pues permiten albergar a personas diversas. El espacio público representa una separación entre lo privado y lo público. Esta separación implica que los espacios públicos generalmente se mantienen exentos de construcciones y su destino es el de las prácticas sociales ubicadas en la vida cotidiana (Berroeta, 2007). A los espacios públicos es posible entenderlos como lugares ciudadanos por excelencia, espacios que van más allá del físico, pues son a la vez políticos y simbólicos y permiten dar sentido a la vida urbana (Borja y Muxí, 2003).

En la última categoría se encuentran los espacios denominados semipúblicos o semiprivados, espacios que se encuentran en la transición entre lo público y lo privado. En

ocasiones son considerados públicos pero por los hábitos y comportamientos que a ellos se asocian pueden resultar mayor o menormente restringidos (Valera, 1999). Es posible decir que en estos espacios la libertad de tránsito y uso está sujeta a las características de los grupos poblacionales o individuos que los frecuentan. Un ejemplo común de estos son las plazas comerciales, cualquier persona puede entrar libremente pero estas suelen albergar a personas con poder adquisitivo para comprar en los puestos comerciales.

Las tres grandes categorías de los espacios permiten dilucidar las diferencias que existen entre cada uno. Además de tener una perspectiva amplia acerca de la importancia del uso y apropiación de los espacios públicos que permiten albergar a la ciudadanía y dan pie a la interacción constante entre distintos grupos sociales.

1.1.3.1 Affordance. Gibson (1977) propone el concepto de *affordance* para hacer referencia a la posibilidad de acción que se da en la relación entre un agente y su medio ambiente. Se entenderá como agente al individuo o grupo de individuos que interactúan con el medio ambiente, es decir, el espacio y los objetos en el espacio. A partir de esta interacción se da lo que Gibson denomina posibilidad de acción. A pesar de que un espacio haya sido pensado y diseñado para una acción concreta los individuos son quienes deciden las acciones que realizarán en él.

Vidal Moranta y Pol Urrútia (2005) describen que la percepción del entorno en forma de oportunidad ambiental implica percibir directamente lo que se puede o no hacer con él y en él. En ello influyen elementos como la distribución de elementos ambientales, las necesidades de los sujetos y la posibilidad de acción de los objetos y espacios para su interacción.

Muchos ejemplos de *affordance* pueden ser localizados en la cotidianidad, pues son las necesidades de los individuos las que construyen las interacciones con los objetos ambientales.

Por ejemplo, los escalones de los parques sirven en muchas ocasiones como asientos. Pensando desde las dialécticas urbanas cuando se cierra una vialidad la calle adquiere una posibilidad de acción que permite a las personas caminar con libertad en ellas, a sabiendas de que se han diseñado para el transitar de los automóviles.

1.1.3.2 Espacios no convencionales de lectura. Los espacios de lectura pueden ser divididos en dos grandes categorías, los espacios convencionales de lectura (ECL) y los espacios no convencionales de lectura (ENCL).

Los ECL son aquellos en los que existe material de lectura y al que acuden las personas para leer o adquirir materiales de cultural escrita; entre los más comunes se encuentran bibliotecas, librerías y escuelas. Los ENCL por su parte son aquellos que no están diseñados con la intención expresa de albergar material de lectura o lectores pero que cumplen con esta función de manera secundaria, como es el caso de las salas de espera en consultorios. (Cremades et al., 2019).

La importancia de los ENCL radica en la posibilidad de acceso que implican. Pulido (2015) expresa que estos permiten apuntalar la lectura como una actividad para todos independientemente del contexto socioeconómico y cultural. Debido a la capacidad de mayor alcance que tienen los ENCL y a las características del entorno en que se realizará la intervención resulta oportuno que el proyecto de intervención se realice en estos.

1.2 Marco teórico

Para poder abordar la intervención el marco teórico se ha centrado en la dualidad individuo-ambiente. Se presentan tres teorías, la teoría de la transaccionalidad, la teoría del consumo cultural y el modelo de la apropiación dual del espacio.

1.2.1 Teoría de la transaccionalidad

La teoría de la transaccionalidad apunta a que el lector usa su reservorio de experiencias (experiencias previas) en cada lectura que realiza, aunque se trate de una lectura sencilla. En la lectura se involucran las experiencias de vida del lector, pero no se reduce a las experiencias previas sino también al presente, preocupaciones e interés del individuo en el momento actual (Rosenblatt, 1969). Esto da indicios de que aquellas personas cuyas experiencias previas y actuales no son cercanas a la práctica de la lectura difícilmente podrán acercarse a la construcción de un significado en los textos que lean y la comprensión se verá obstaculizada.

Rosenblatt (1988) menciona que cada acto de lectura es en sí mismo una transacción. Esta transacción cuenta con un lector particular, un tiempo específico y un contexto. El significado dado a un texto no reside en la lectura ni en el lector sino en la transacción que se da entre ambos. Al hacer énfasis en la transacción de la lectura y el lector Rosenblatt (1988) considera que el lector está permeado por características del ambiente, aspectos sociales, culturales y naturales. Se retoman algunas ideas del modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1979) en el que se considera que el desarrollo de los infantes está permeado por las características de su entorno de lo micro (individuo) a lo macro (ideologías culturales).

Por último, es importante mencionar que si se piensa en la lectura como un acto de transaccionalidad se deberá tener apertura a la interpretación de textos por parte del lector, pues el contexto es sumamente importante en el proceso.

1.2.2 Teoría del consumo cultural

García Canclini (1999) define el consumo cultural como “El conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y cambio, o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica.”

(p. 42). Al poner peso en el valor de simbólico resulta más sencillo explicar y entender de qué manera las diferencias entre grupos sociales limitan y dificultan el acceso a ciertas prácticas culturales. Se resalta que existen bienes culturales que solo llegarán a grupos sociales específicos. De esta manera, aunque la posibilidad de aprender a leer podría facilitarse para la mayoría de la población, no ocurrirá de igual manera el acceso a la cultura escrita de índole literario o académico.

Bourdieu (1997) sostiene que el espacio social está construido de tal manera que los grupos y agentes que en él coexisten se distribuyen en función de su posición en la distribución de capital económico y capital cultural. De esta manera es posible llegar a la conclusión de que los bienes culturales son intrínsecamente sociales y que las prácticas culturales están en gran medida determinadas por el origen social de los individuos.

Si una persona no tiene acceso al arte o a la literatura será complicado que desarrolle el hábito de la apreciación artística o de la lectura. El *habitus* de acuerdo con Bourdieu (1997) evoluciona y se reproduce a lo largo del tiempo mediante la interacción que tienen los individuos con las estructuras sociales en las que están inmersos. De igual manera se verá limitado en la experimentación del placer que estas prácticas traen consigo, no porque no tenga la capacidad de llevarlas a cabo sino porque a nivel simbólico las significaciones no han sido apropiadas.

1.2.3 Modelo dual de la apropiación del espacio

La apropiación del espacio puede ser entendida como un proceso dialéctico entre las personas y los espacios, tomando en consideración factores particulares como el contexto social y cultural (Vidal Moranta y Pol Urrútia, 2005).

Para abordar la apropiación del espacio en este proyecto se utilizará el modelo de la apropiación dual del espacio propuesto por Pol (2002). El autor sostiene que el proceso de

apropiación consta de diversos componentes y estos pueden desglosarse en las dimensiones de acción transformación y la identificación simbólica.

El componente de acción transformación se refiere a la adecuación de los espacios a las necesidades de los individuos, es decir la manera en que los sujetos hacen suyo el espacio a través de sus acciones. Por otro lado, el componente de identificación simbólica se refiere a la capacidad de los individuos para reflejarse en el espacio e identificarse con él, lo que permite nutrir el *self* (Pol, 2002).

En el proceso de acción transformación no existe un orden preestablecido respecto a las dimensiones, pero ambas son siempre complementarias y se acompañan una a la otra. Pol (2002) señala que las dos dimensiones se encuentran en la vida de los individuos a lo largo de los años pero el peso varía de acuerdo con la etapa de vida en que se encuentran. En la juventud se premia a la acción transformación y en la vejez la identificación simbólica.

1.3 Revisión de casos similares

En el siguiente apartado se darán a conocer algunos trabajos de investigación e intervención que dan cuenta de experiencias en las áreas de lectura por placer en infantes, fomento a la lectura en zonas periféricas y en desventaja social e intervenciones de promoción lectora llevadas a cabo en ENCL.

Los trabajos revisados pertenecen al ámbito nacional e internacional pues de esta manera es posible tener un panorama amplio acerca de las prácticas lectoras en diferentes contextos.

1.3.1 Lectura por placer en grupos infantes

La infancia resulta una edad primordial para el desarrollo y adquisición de habilidades comunicativas entre las que se encuentra el habla. El lenguaje oral a diferencia del lenguaje escrito se da de manera natural con la interacción social cotidiana. Caso contrario ocurre con la

lengua escrita cuyo proceso consiste en la enseñanza y el aprendizaje y para la que se requerirán capacidades cognitivas específicas (Caldera, 2003).

Como se ha mencionado en el marco referencial la capacidad de decodificación que representa en términos prácticos la lectura no lleva consigo la implicación de que aquel que lee pueda ser considerado lector, muchos de los adultos que están alfabetizados no leen o leen muy poco. Dado que la infancia representa un primer momento de acercamiento a la cultura escrita es necesario que niñas y niños se vean rodeados de prácticas lectoras positivas y significativas, que les permitan interpretar la lectura como un acto placentero.

Escalante Vera (2016) desarrolló una intervención para el acercamiento a la lectura y escritura por placer en niños del tercer año de una primaria de la ciudad de Xalapa. En las sesiones se utilizó la lectura en voz alta y la narración oral. En el trabajo es posible notar que los niños participantes de la intervención que consideraron la lectura como una actividad divertida la asociaban con sentimientos positivos.

Para fomentar la lectura por placer en población infante y adolescente se realizó en Bilbao un programa titulado Un libro contigo. Buscó acercar a estos sectores poblacionales a la lectura por placer. Los voluntarios fueron jóvenes universitarios quienes realizaron lecturas compartidas y fomentaron el diálogo con los grupos. Goikoetxea et. al (2018) escriben acerca de este proyecto explicando que el programa logró ofrecer a niños con poco o nulo desarrollo del hábito lector la posibilidad de ser acompañados en la lectura por un adulto.

El tercer caso que se ha revisado para estudiar la promoción lectura en grupos de infantes fue realizado con niños de tercer grado de educación primaria en una escuela de Asturias.

Consistió en un club de lectura en el que se realizaron tertulias entre los participantes. Algunas

de las conclusiones a las que se llegó fue que el club de lectura contribuye a la lectura por placer y favorece el pensamiento crítico (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2014).

1.3.2 Fomento a la lectura en zonas en condiciones de desigualdad

Algunos trabajos que han buscado acercar la lectura a zonas en condiciones de desigualdad se han llevado a cabo en espacios rurales. Tal es el caso del trabajo recepcional de la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) región Córdoba realizado por Inclán Cazarín (2021) en donde se da conocer la intervención realizada a partir de un taller de lectoescritura en una escuela multigrado en el estado de Veracruz. Los resultados del taller implementado demuestran que al cambiar la perspectiva de la lectura como una acción obligatoria para el aprendizaje, los infantes se sienten más cómodos para expresarse. Esto les permite acercarse a la comprensión de textos sin presión.

Más cercano al proyecto que aquí se plantea se encuentra la intervención realizada por López Pertíñez (2012) quien realizó un proyecto de estimulación de la lectura para niños de dos años en una colonia urbana marginal. El autor delinea las características de este tipo de poblaciones mencionado el poco acceso que existe a la cultura o la dificultad de movilidad que hay en ellas debido a las rutas de transporte urbano. El acercamiento a lo urbano marginal permite conocer las diferencias sociales que repercuten en la vida cotidiana hasta convertirse también en diferencias culturales. En las conclusiones se resalta la diferencia que puede darse en estos contextos en cuanto al aprendizaje lectoescritor que no cursa con normalidad pues hay barreras estructurales. Por lo tanto, es necesario que cuando se realice una intervención en un lugar con estas características se tenga en mente que hay situaciones de adquisición de la lectura que deben dedicar especial atención. Aunque el autor hace referencia a los procesos de

aprendizaje de la lectura el mismo principio puede aplicar a los procesos de adquisición de prácticas lectoras.

Como estrategia para acercar la cultura escrita a los sectores de la población que no tienen un fácil acceso a ella surge la biblioteca móvil Anantapur que lleva la lectura a niñas y niños de India a través de estrategias como cuentacuentos o dramatizaciones. Puertas Bonilla et al. (2017) mencionan que el proyecto pretende no solo acercar la lectura sino también considerar el contexto económico y sociocultural de las poblaciones a las que se dirige. El interés por parte de los pobladores en las actividades encaminadas a la lectura ha generado que propongan nuevas líneas de acción.

1.3.3 Intervenciones en espacios no convencionales de lectura

Dentro de las investigaciones realizadas respecto al uso de espacios no convencionales de lectura se utilizarán principalmente dos propuestas de intervención realizadas en Colombia. La primera de ellas llevada a cabo por Loaiza Cárdenas (2017) en el que se buscó acercar la lectura a infantes entre 5 y 14 años. La intervención se llevó a cabo en espacios de difícil acceso y en espacios públicos como parques y hospitales. Los resultados de la intervención muestran que el grupo vio estimulado su aprendizaje, su experiencia estética y que tanto la lectura como la escritura comenzaron a pensarse como actividades que se realizan por goce.

También se estudió la intervención realizada por Velásquez Castaño (2019) que consistió en la promoción de la lectura con niñas y adolescentes. El proyecto titulado Resiliarte utilizó estrategias lúdicas y pedagógicas y se realizó en espacios públicos como jardines y parques, llevando los libros a través de una biciteca. En las conclusiones del proyecto la autora destaca la importancia de que la lectura y escritura como actos realizados por gusto se puedan inscribir en ENCL pues esto favorece el compartir de vivencias propias de las dinámicas sociales.

1.4 Breve caracterización del proyecto

El presente proyecto consiste en la realización de un taller de lectura en voz alta, este se llevará a cabo en una colonia periférica de la ciudad de Xalapa Veracruz. Con la intervención se busca promover la lectura por placer en infantes entre 8 y 10 años. Se utilizará la estrategia de lectura en voz alta acompañada de actividades artísticas y lúdicas buscando favorecer la comprensión lectora, promover la lectura por placer y fomentar el uso y apropiación de los espacios públicos de la colonia.

La intervención se llevará a cabo durante los meses de diciembre de 2021 a febrero del 2022. Se realizarán un total de 12 sesiones de 60 minutos todos los sábados de 10:00 a 11:00 horas en espacios públicos de la colonia seleccionados por los participantes.

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

2.1 Delimitación del problema

2.1.1 El problema general

Una de las problemáticas sociales más importantes en México es el bajo índice de lectura en la población general, fenómeno presentado a pesar de que la cantidad de personas analfabetas en el país ha ido en decremento a lo largo de los últimos años. En el año 2000 el porcentaje de analfabetismo era de 9.5 %, para el año 2020 la cifra bajó a 4.7 % (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020). El INEGI a través del Módulo sobre Lectura (Molec) indica que de la población alfabetizada solo 4 de cada 10 personas declararon leer al menos un libro en el año y que el promedio de lectura de libros es de 3.4 ejemplares al año.

Por otro lado, los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015 señalan que leer libros ocupa la quinta posición entre las actividades que las personas mayores de 15 años realizan en su tiempo libre. Encontrándose por debajo de otras actividades como ver la televisión o escuchar música (Conaculta, 2015). Lo cual habla de la poca tendencia a realizar esta actividad.

2.1.2 El problema específico

Dentro del problema específico se abordarán dos cuestiones que resultan importantes para la constitución de este proyecto de intervención; la importancia del acercamiento a la lectura en etapas infantiles y los problemas en torno a la accesibilidad a la cultura escrita.

La infancia es un periodo determinante para el desarrollo de hábitos lectores. Los resultados de Molec 2020 muestran que el porcentaje de personas alfabetizadas que declaró tener libros diferentes a los de texto en casa o ver a padres y tutores leer es poco más del 50 % (INEGI, 2020). Mientras que en la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura (2015) se menciona que los

estímulos recibidos durante la infancia por parte de padres se asocian al gusto por la lectura (Conaculta, 2015).

Por otro lado, los espacios que se utilizan para acceder al lenguaje escrito son mayormente espacios semipúblicos. Se entiende como espacio semipúblico a aquellos espacios transitivos entre lo público y lo privado, o que aún con carácter de públicos están diseñados para albergar a grupos específicos (Valera, 1999). En este sentido, los lugares de venta y préstamo de libros pueden poseer la calidad de públicos (de libre acceso) lo que no necesariamente implica la posibilidad o interés de acceder a ellos, lo que los posiciona como semipúblicos. Para constatarlo, se muestran los resultados de Molec (INEGI, 2020) en donde el lugar de mayor asistencia para venta y préstamo de materiales de lectura fue la sección de libros y revistas en tiendas departamentales (20.5 %), seguido de librerías (17.6 %), ambos espacios semipúblicos.

Lo anterior supone un obstáculo para acceder a recursos bibliográficos por parte de las familias que se encuentran en espacios urbano-marginales, como consecuencia los menores de edad pertenecientes a este sector específico no contarán con un estímulo temprano a la lectura, ya que los pobladores no mencionan la existencia de bibliotecas cercanas a la zona ni ser usuarios de alguna biblioteca.

2.1.3 El problema concreto

En la colonia no existen ECL o ENCL, salvo las escuelas y el acercamiento que los infantes tienen con los libros se ha llevado a cabo sólo en ellas.

El grupo se encuentra en conformación, de los 10 tutores que hasta el momento han inscrito a sus hijas e hijos a los talleres, 6 tienen como máximo nivel de escolaridad la secundaria, 2 bachillerato, 1 no sabe leer ni escribir y 1 cuenta con licenciatura. De acuerdo a los resultados de Molec (INEGI, 2020) la población con grados de educación superior tiende a leer

más que aquellos con educación básica o media concluida. Mientras que el 67.5% de los encuestados con un grado de educación superior mencionó leer, solo el 35.5 % de los encuestados que cuentan con educación básica o media terminada mencionaron leer. Esto supone a la vez una barrera para los infantes pues la lectura es en gran parte aprendida en el ambiente familiar.

De los 10 infantes que conforman el grupo 6 mencionan que el único material de lectura con el que cuentan en casa son los libros de texto gratuitos que proporciona la Secretaría de Educación Pública (SEP). Respecto al acercamiento que han tenido a la lectura 8 mencionan que solo leen en la escuela o cuando están realizando tarea. El 70% de los participantes mencionaron que la lectura les parece una actividad aburrida y cansada y el 20% refirieron sentir miedo hacia la lectura pues consideran que aún no leen bien y en la escuela deben participar en actividades de lectura en voz alta.

2.2 Justificación

El presente proyecto de intervención forma parte de las actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana (UV) y se desarrolla como parte de la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento 1 (LGAC 1) que busca el desarrollo de la competencia lectora en grupos específicos (Universidad Veracruzana, 2021).

El grupo y espacio en que se realizará la intervención ha sido seleccionado debido a la importancia de acercar las prácticas de lecturas a grupos sociales en condiciones desfavorables. Como menciona Petit (2001) para quienes viven en barrios con condiciones económicas desfavorables, en las zonas periféricas de las ciudades o en el campo, los libros — y en general la cultura escrita — corren con una suerte de poca familiaridad. En estos lugares existen barreras

físicas y culturales que limitan el acceso y difícilmente accederán a la cultura escrita si no existen nuevas formas de acercar la lectura a ellos.

Por otro lado, es fundamental acercar la lectura a los sectores de la sociedad que no están familiarizados con ella porque esta permite a los individuos apropiarse de su ciudadanía a través del reconocimiento de sí mismos. Cerrillo Torremocha (2005) lo expone de la siguiente manera: “Ser alfabetizado es un derecho universal de todas las sociedades, porque el valor instrumental de la lectura permitirá a los ciudadanos participar — autónoma y libremente— en la sociedad del conocimiento” (p. 60).

Metodológicamente se pretende incentivar a los procesos de apropiación del espacio a la par de la apropiación de prácticas lectoras a través del uso de espacios públicos como lugares de convivencia social. Aportando así a las intervenciones realizadas en el tema de apropiación espacial en el contexto nacional y lectura por placer en infantes.

Por último, la intervención surge del interés personal de acercar la lectura a infancias que no tienen maneras de acceder a los materiales de cultura escrita y bajo la consideración de la importancia que tienen las prácticas lectoras en la primera infancia.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general

Promover la lectura por placer en niñas y niños de la colonia Aviación Civil en el municipio de Xalapa, específicamente en infantes de 8 a 10 años de edad, mediante un taller de lectura en voz alta, utilizando diversas estrategias de animación lectora y actividades lúdicas y artísticas en torno a textos literarios significativos que fortalezcan la comprensión lectora e incentiven la apropiación de espacios públicos. Se busca impulsar a la creación de espacios de lectura no convencionales.

2.3.2 *Objetivos particulares*

1. Promover la lectura por placer en niños y niñas a través de un taller de lectura en voz alta.
2. Favorecer la práctica de la lectura mediante la narración oral propiciando el interés hacia los libros.
3. Coadyuvar a la comprensión de textos literarios mediante una cartografía acorde a los intereses y edades de los participantes.
4. Incentivar la apropiación de los espacios públicos a través de su uso en las dinámicas de lectura y juego.
5. Impulsar la creación de espacios de lectura no convencionales mediante la donación de libros.

2.4 Hipótesis de intervención

Realizar un taller de lectura en voz alta en que se apliquen estrategias de animación lectora, así como actividades lúdicas y artísticas con infantes de 8 a 10 años en la colonia Aviación Civil fomentará el interés por la lectura, acrecentará la comprensión lectora e impulsará el uso de espacios públicos como lugares de encuentro social, lo que favorecerá al sentido de comunidad y a la apropiación de prácticas lectoras.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Modelo metodológico

El modelo metodológico que se seleccionó para el presente proyecto es el enfoque de investigación-acción. Latorre (2004) menciona que la investigación-acción tiene dos propósitos: la generación de conocimiento y la puesta en acción para cambiar una situación concreta. En ella ninguno de los propósitos está por encima del otro sino en constante diálogo, además requiere de la reflexión de los sujetos que forman parte la situación concreta que se pretende modificar.

En la investigación acción existen un proceso que Latorre (2004) divide en cuatro partes: (a) desarrollo de un plan de acción; (b) actuación de acuerdo al plan; (c) observación que permita recoger evidencias; y (d) reflexión acerca de la acción y los resultados.

La investigación-acción es de carácter social pues esta forma de investigación vincula la exploración y el conocimiento de problemas específicos con la acción social para el logro de conocimientos y cambios sociales a la par (Vidal Ledo y Rivera Michelana, 2007).

3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención

La intervención se realizará en la colonia Aviación Civil ubicada en la Zona Metropolitana de Xalapa con un grupo de infantes entre 8 y 10 años que vivan en la colonia antes mencionada.

Las colonias de las zonas periféricas de la ciudad de Xalapa se encuentran mayormente en condiciones de desigualdad, siendo la ubicación georreferenciada y las características socioeconómicas de sus pobladores las principales razones. Según datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010) la zona se encuentra en grado alto de marginación.

La colonia cuenta con acceso a jardín de niños, primaria, telesecundaria y telebachillerato, sin embargo, los pobladores no mencionan la existencia de bibliotecas cercanas a la zona ni ser usuarios de alguna biblioteca.

Dada la condición de periférica existen barreras físicas que limitan la accesibilidad a la cultura escrita por parte de la población. La intervención busca acercar materiales de lectura a la población infante a través de 12 sesiones de lectura que se realizarán los sábados de 10:00 a 11:00 horas. En las sesiones se compartirá la lectura en voz alta de textos de literatura que se acompañarán de juegos y actividades artísticas que se realizarán en espacios públicos pues estos permiten una mayor accesibilidad y en ellos las barreras físicas no existen. Esto podría suponer mayor seguridad para los niños y favorecer la instauración en prácticas desconocidas.

3.3 Estrategia de intervención

La convocatoria para participar en el taller bajo el título de “Lectura en espacios compartidos” se realizó mediante la distribución de carteles en puntos estratégicos de la colonia como tiendas, papelería-internet y pizarras de avisos dentro de la colonia (ver Apéndice A). Por otra parte, las maestras de la primaria ubicada en la zona compartieron el cartel digital a través de los grupos de WhatsApp de madres y padres de familia para invitarlos a inscribir a sus hijas e hijos al taller.

Los carteles se mantuvieron pegados en la zona durante dos semanas. Al finalizar este periodo se citó a las madres que se comunicaron vía WhatsApp para realizar la inscripción de sus hijas e hijos al taller. En la misma sesión resolvieron una encuesta de hábitos lectores y percepción de la lectura (ver Apéndice B). También firmaron una responsiva y recibieron información acerca de los protocolos de seguridad que se llevarían a cabo para evitar contagios de COVID-19.

Las sesiones dieron inicio el sábado 4 de diciembre 2021 de 10:00 a 11:00 horas en la cancha ubicada en la parte posterior de la escuela primaria Rafael Ramírez de la misma colonia. Las sesiones constarán de 60 minutos y en ellas la lectura en voz alta es la principal estrategia. Se utilizará a través del compartir cuentos, poesía y leyendas que han sido seleccionados con el fin de promover la lectura por placer. Se ha diseñado una cartografía lectora en la que se presentan primero textos sencillos cuya complejidad va aumentando con el paso de las sesiones, esto con el fin de que el acto lector sea placentero (ver Apéndice C). Los primeros textos que se abordarán durante la intervención son cuentos de corta extensión con una trama sencilla. En ellos los elementos visuales ocupan un papel importante pues acompañan a los infantes en ese primer acercamiento a la lectura. Conforme avancen las sesiones se introducirán textos de mayor extensión, con tramas complejas y mayor número de personajes. Los finales serán de interpretación personal y las imágenes seguirán fungiendo como parte importante de la historia. En esta segunda parte de la intervención se incluirán leyendas. Las últimas sesiones del taller constarán de cuentos y libros de poesía infantil que requieren una mayor participación por parte de los infantes pues son de carácter interpretativo. También se contará con libros en los que se narra una misma historia desde diferentes perspectivas con el fin de despertar la creatividad y la capacidad de realizar inferencias. Cada una de estas tres etapas se llevará a cabo durante cada mes de intervención (diciembre, enero y febrero). Además, se debe considerar que la mayoría de los infantes inscritos tienen poco acercamiento previo a la lectura.

Las sesiones constarán de tres momentos. Primeramente, la lectura en voz alta, posteriormente la realización de una actividad en el espacio físico de intervención (ver Apéndice D) que podrá ser de carácter lúdico o artístico dependiendo del texto que se lea y finalmente un

momento de cierre en que los infantes podrán dialogar acerca de la sesión respondiendo a preguntas que permitan conocer cómo ha sido su experiencia de la sesión.

3.4 Metodología de evaluación

En primera instancia se realizará una encuesta de hábitos lectores y acercamiento a materiales de lectura a madres y padres de familia pues las prácticas lectoras de los infantes pueden verse estimuladas o por el contrario imposibilitadas de acuerdo a sus prácticas lectoras. Esta encuesta fungirá como complemento para las demás estrategias de evaluación.

Como evaluación inicial para las niñas y niños participantes en el taller se realizará un pre-test de manera oral para conocer cuál es su percepción acerca de la lectura y qué hábitos lectores tienen, en este se harán preguntas relacionadas con las emociones que los infantes tienen hacia la lectura. También se les solicitará que dibujen un mapa de la colonia (mapa cognitivo) para evaluar cuáles son los espacios que consideran más importantes para ellos y aquellos que frecuentan en la cotidianidad.

Se realizarán bitácoras de cada una de las sesiones para poder dar cuenta de las interacciones que se dan entre los participantes, de los participantes con la lectura y de los participantes con el ambiente.

Al finalizar las 12 sesiones se aplicará un post-test oral a niñas y niños participantes en el taller para conocer si la percepción que tenían de la lectura ha cambiado y qué prácticas lectoras realizan fuera del taller. Como cierre para el taller se pretende hacer un círculo dialógico en el que los participantes puedan compartir sus sentimientos y pensamientos respecto al taller impartido.

Toda la información recabada será organizada y analizada para la obtención de resultados. Se tomará como eje el problema, los objetivos y la hipótesis.

CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN

4.1 Descripción de actividades y productos

A continuación, se presentan las actividades que se realizarán durante el periodo comprendido de septiembre 2021 a agosto 2022. En la tabla 1 se detallan las actividades y productos a obtener, así como la duración de estas.

Tabla 1

Actividades y productos

Actividad	Descripción de la actividad	Producto por obtener	Semanas
Elaboración de protocolo.	Se diseñará y desarrollará el protocolo de la intervención con base en los lineamientos solicitados en la clase de Proyecto Integrador I.	Protocolo aprobado.	10
Diseño de cartografía lectora.	Se seleccionarán textos breves que sean adecuados para la población en la que se realizará la intervención.	Cartografía lectora.	5
Diseño de cartel.	Se diseñará e imprimirá el cartel y convocatoria para participar en el taller de lectura en voz alta.	Cartel.	2
Selección y diseño de instrumentos de evaluación.	Se seleccionarán y diseñarán materiales que sean de utilidad para la evaluación de hábitos lectores y de uso de espacios públicos.	Instrumentos de evaluación.	3
Difusión de convocatoria para participar en los talleres.	Se hará una visita a la colonia para contactar con maestras e informantes claves que apoyen a difundir información acerca de los talleres.	Listas de participantes del taller.	2
Planeación de sesiones.	Se seleccionará el texto y actividad para cada una de las sesiones.	Fichas de actividades por sesión.	2

Sesiones.	Se desarrollará el taller de lectura en voz alta.	Reporte de sesiones.	12
Evaluación y cierre.	Se aplicará un post-test y se reflexiones generales a modo de cierre.	Medición.	1
Organización y captura de datos.	Proceso de digitalización de datos obtenidos durante la intervención.	Documento digital.	8
Análisis de resultados.	Se realizará un análisis mixto de los datos obtenidos.	Reporte de resultados.	8
Redacción de trabajo recepcional.	Se llevará a cabo la redacción del trabajo recepcional, organizando la información obtenida.	Reporte final.	10
Revisión y presentación de trabajo final.	Revisión del reporte final por parte de la tutora y directora para realizar correcciones finales.	Versión final del trabajo recepcional.	6

Figura 1*Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura*

Actividades	MESES											Productos	
	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL/ AGO		
Fundamentación de la propuesta													Propuesta de intervención
Elaboración de cartografía lectora													Cartografía lectora
Borrador de protocolo													Borrador de protocolo
Realización de la intervención													Reporte de sesiones
Captura de datos													Datos digitalizados
Análisis de resultados													Resultados
Redacción de trabajo recepcional													Trabajo recepcional redactado
Revisión y presentación de trabajo recepcional													Última versión de trabajo recepcional y acta

Nota. Se engloban actividades mencionadas en la Tabla 1.

REFERENCIAS

- Álvarez-Álvarez, C., y Pascual-Díez, J. (2014). Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer. *Profesional de la Información*, 23(6), 625-631.
- [https://www.academia.edu/10335916/Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer](https://www.academia.edu/10335916/Aportaciones_de_un_club_de_lectura_escolar_a_la_lectura_por_placer)
- Berroeta, H. (2007). Espacio Público: notas para la articulación de una Psicología Ambiental Comunitaria. En J. Alfaro y H. Berroeta (eds.), *Trayectoria de la psicología comunitaria en Chile* (pp. 259-286) Universidad de Valparaíso.
- Borja, J., y Muxí, Z. (2003). *El espacio público: ciudad y ciudadanía*. Electa.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Caldera, R. (2003). El Enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6(20). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662002>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2009). Luces y sombras de la lectura en voz alta. En D. Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 129-145). Paidós.
- Cassany, D., y Aliagas Marín, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En D. Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 13-22). Paidós.
- Cerrillo, P. C. (2010). *Sobre lectura, literatura y educación*. Miguel Ángel Porrúa.
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2005). Lectura y sociedad del conocimiento [Número extraordinario]. *Revista de Educación*, 53-61.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332455>

- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2015). *Encuesta Nacional de lectura y escritura 2015-2018*. https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf
- Consejo Nacional de la Población. (2010). *Mapas de marginación urbana de las zonas metropolitanas y ciudades de 100 mil o más habitantes, 2010*.
http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/marginacion_urban_a/AnexoA/Documento/04A_AGEB.pdf
- Cremades, R., Ortega Velasco, S., y Maqueda Cuenca, E. (27-29 de noviembre, 2019). *Los espacios no convencionales de lectura (ENCL): delimitación terminológica y conceptual*. [Resumen de presentación]. XX Congreso Internacional de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, Bilbao. <https://hdl.handle.net/10630/18960>
- Delgado Jiménez, Á., García Ferrer, D., González Romero, E., y Swiggers, G. (2017). Taller de Lectura en Voz Alta: un encuentro para la lectura y la imaginación. En J. Pirela Morillo, Y. Almarza Franco y E. Caldera (coords.), *Reflexiones y experiencias didácticas universitarias* (pp.78-92). Universidad de Zulia.
- Domingo Argüelles, J. (2014). *¿Qué leen los que no leen?* Paidós.
- Escalante Vera, K. (2017). *Un acercamiento a la lectura y escritura por placer en niños de primaria* [Trabajo Recepcional de la Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana]. https://www.uv.mx/epl/files/2017/01/KATIA-ESCALANTE_UN-ACERCAMIENTO-A-LA-LECTURA-Y-ESCRITURA-POR-PLACER-EN-NINOS-DE-PRIMARIA.pdf
- Fenoglio Limón, I. (2015). Literatura y narración. En M. Bernal, Fenoglio, I, y L. Herrasti (coords.), *La lectura como acto* (pp. 81-91). Bonilla Artigas.

- García Canclini, N. (1999). El consumo cultural: una propuesta teórica. En G. Sunkel (ed.), *El consumo cultural en América Latina. Construcción teórica y líneas de investigación* (pp. 25-50). Convenio Andrés Bello.
- Garrido F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y formación de lectores*. Ediciones del Sur.
<http://revistas.unam.mx/index.php/archipelago/article/view/19717>
- Garrido, F. (2013). Leer el mundo. *Archipiélago. Revista cultural de nuestra América*, 12(46).
- Gibson, J. J. (1977). The Theory of Affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Ed.), *Perceiving, Acting, and Knowing* (pp. 67–82). Lawrence Erlbaum.
- Goikoetxea, E., Reus, M., Rodríguez, L., y Arbaiza, A. (2018). Programa con voluntariado universitario para el fomento de la lectura por placer entre niños y adolescentes. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 18, 134-150.
<https://hdl.handle.net/2454/32815>
- Hilerio, D. F. (2016). *Juego y estrategias para la lectura literaria y el desarrollo de la competencia lecto-literaria*. LIJ Ibero Revista de Literatura Infantil y Juvenil Contemporánea. <https://lij.iberro.mx/index.php/lij/article/view/156/138>
- Hoyos Londoño, M. C. (2015). La literatura infantil y sus beneficios en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, (19), 73-98.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5527406>
- Inclán Cazarín, V. A. (2021). *Leer, imaginar y escribir en Paso Santiago: Un taller de lectoescritura en una escuela rural multigrado* [Trabajo Recepcional de Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana]. Repositorio Institucional Universidad Veracruzana. <http://cdigital.uv.mx/handle/1944/50674>

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

Iwai, K. (2002). La contribución de la educación artística a la vida de los niños. *Perspectivas*,

32(4). [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/prospects-](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/prospects-124_spa.pdf#page=25)

[124_spa.pdf#page=25](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/prospects-124_spa.pdf#page=25)

Jarvio Fernández, A. O., y Ojeda Ramírez, M. M. (2018). La lectura no utilitaria en la

universidad en la era digital. Un análisis multivariante que ubica el texto impreso en la lectura de literatura. *Palabra Clave (La Plata)*, 7(2).

<https://doi.org/10.24215/18539912e051>

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. FCE.

Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Loaiza Cárdenas, C. M. (2017). *Promoción de lectura y escritura en espacios no convencionales.*

Alternativa de acceso a la cultura escrita [Tesis de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital -RIUD.

<http://hdl.handle.net/11349/3679>

López Pertíñez, M. (2012). *Programa de Estimulación de la Lectura en niños de dos años de*

población urbana marginal [Tesis de grado Educación Infantil, Universidad

Internacional de La Rioja]. Repositorio Institucional Re-unir.

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/509/Lopez.Manuel.pdf?sequence=1>

Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. FCE

- Morales, O. A., Rincón, A. G., y Tona Romero, J. (2006). La promoción de la lectura en contextos no escolares y sus implicaciones pedagógicas: estudio exploratorio en Mérida, Venezuela. *Educere*, 10(33), 283-292. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65201011.pdf>
- Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Aguilar.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*. FCE.
- Pol, E. (2002). El modelo dual de la apropiación del espacio. En R. García-Mira, J. M. Sabucedo y J. Romay (eds.), *Psicología y medio ambiente: Aspectos psicosociales, educativos y metodológicos* (pp. 123-132). A Coruña: Unidad de Investigación Persona-Ambiente, Universidad de A Coruña.
- Puertas Bonilla, S. P., García, C. M., Palomares, B. M., y Gómez, P. M. (2017). Bibliobús Anantapur: Biblioteca móvil para el fomento de la lectura y acceso igualitario a la cultura. *Boletín de La Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, (114), 164–178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6544934>
- Pulido, P. (2015). Los libros están donde está la gente. En S. Sánchez García y S. Yubero Jiménez (coords.), *Las bibliotecas en la formación del hábito lector* (pp. 301-317). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ramírez Leyva, E. M. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación bibliotecológica*, 23(47), 161-188. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-358X2009000100007&script=sci_arttext
- Real Academia de la Lengua Española (s.f.). Espacio. En *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Recuperado en 2021, 16 de diciembre, de <https://dle.rae.es/espacio>
- Rosenblatt, L. M. (1969). Towards a Transactional Theory of Reading. *Journal of Literacy Research*, 1, 31-49.

- Rosenblatt, L. M. (1988). *Writing and reading: The transactional reading* (Technical report No. 416). University of Illinois.
- Solé, I. (2011). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Sweet, A. P., & Snow, C. E. (Eds.). (2003). *Rethinking reading comprehension*. Guilford Press.
- Universidad Veracruzana. (2021). *Especialización en Promoción de la Lectura (EPL)*.
<https://www.uv.mx/epl/>
- Valera, S. (1999). Espacio privado, espacio público: Dialécticas urbanas y construcción de significados. *Tres al cuarto*, 6, 22-24.
- Valera Pertegàs, S. (2010). Identidad y significado del espacio urbano desde una perspectiva psicosocioambiental: nuevo espacio público y nuevos retos sociales. *Arquitectonics: Mind, Land & Society*, (19-20), 125-136.
- Velásquez Castaño, S. (2019). *Sistematización de la experiencia: -Resiliarte-: hacia el reconocimiento de una estrategia de promoción y animación a la lectura recreativa y la escritura creativa en espacios no convencionales* [Tesis de Maestría en Educación, Universidad de Medellín]. Repositorio Institucional Universidad de Medellín.
<http://hdl.handle.net/11407/6253>
- Vidal Ledo, M., y Rivera Michelena, N. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21(4).
- Vidal Moranta, T., y Pol Urrútia, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, 2005, 36(3), 281-297. <https://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61819>

BIBLIOGRAFÍA

- Blokland Y. (2017). *Community as urban practice*. Polity Press.
- Freire Barrios, C. (2018). *Procesos de apropiación del espacio público en la biblioteca periférica de El Agustino, Lima Metropolitana* [Tesis de Licenciatura en Psicología, Pontificia Universidad de Católica del Perú]. Repositorio PUCP.
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/12330>
- Hanemann, U., & Krolak, L. (Eds.). (2017). *Fostering a Culture of Reading and Writing: Examples of Dynamic Literate Environments*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000257933/PDF/257933eng.pdf.multi>
- Milgram, S., & Jodelet, D. (1977). Psychological maps of Paris. In S. Milgram (Ed.), *The individual in a Social World. Essays and Experiments* (pp. 88-113). Addison-Wesley Publishing Company.
https://www.researchgate.net/publication/326978295_Psychological_Maps_of_Paris
- Moraña, M. (2014). *Bourdieu en la periferia: capital simbólico y campo cultural en América Latina*. Editorial cuarto propio.
- Noda Ramírez, E. J. (2017). *¿Dónde viven los marginados? Espacio y red social en la ciudad de Xalapa* [Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Universidad Veracruzana].
<https://www.uv.mx/mcs/files/2018/01/NodaRamirezEderJesus.pdf>
- Ocampo-González, A., y López-Andrada, C. (2020). Transformando los espacios de lectura. Una perspectiva crítica e inclusiva de las prácticas lectoras contemporáneas. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 192-212. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.11>
- Rodríguez Zambrano, A., Rodríguez Zambrano, F., Molina Sabando, K., y Montero Macías, D. (2018). Enseñanza y animación de la lectura: prácticas escolares y actividades de un

colectivo civil en un entorno rural. *Universidad Ciencia y Tecnología*, (4), 34-42.

<https://www.uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/4>

Veloso, G. M., & Paiva, A. (2021). Social representations of reading: ludic and educational functions of literary text. *Revista Brasileira de Educação*, 26,1-22.

https://www.redalyc.org/journal/275/27566203018/27566203018_2.pdf

APÉNDICES

Apéndice A

Cartel

**LECTURA EN ESPACIOS
COMPARTIDOS**

**IMPARTE:
FERNANDA BARRADAS**

The Lighthouse

Placeholder text for the book cover.

**TALLER DE
LECTURA EN
VOZ ALTA**

Para niñas y niños
de 8 a 10 años

Sábados de
10:00 a 11:00 a.m

Taller gratuito

INSCRIPCIONES

2281948279

Universidad Veracruzana
ESPECIALIZACIÓN EN
PROMOCIÓN DE LA LECTURA

Apéndice B

Encuesta para madres y padres

TALLER DE LECTURA EN ESPACIOS COMPARTIDOS

Nombre de la niña o niño:
Edad:

CUENTA CON LOS SIGUIENTES APOYOS PARA LA EDUCACIÓN					
Marque con una X la respuesta	Sí	No	Marque con una X la respuesta	Sí	No
Computadora de escritorio			Celular		
Tablet			Laptop		
Internet			Televisión		
Libros					

DATOS DE LA MADRE, PADRE O TUTOR					
Nombre:					
Parentesco:					
Edad:					
Celular:					
Escolaridad:					
Marque con una X la respuesta	Sí	No	Marque con una X la respuesta	Sí	No
¿Sabe leer o escribir?			¿Le gusta leer?		
¿Cuenta con libros en casa?			¿Suele leer al niña o niño?		
¿Cuenta con otros materiales de lectura en casa?			¿Cree que la lectura es importante?		
¿Aproximadamente cuántos libros tiene en casa?					
¿Qué actividades suele realizar con la niña o niño?					

Conozco las condiciones en que se realizará la intervención y me comprometo a que la niña o niño inscrito asista a las sesiones todos los sábados de diciembre a febrero cumpliendo correctamente con el protocolo sanitario: utilizar tanto el infante como la/el tutor cubrebocas en cada sesión, avisar vía WhatsApp si el infante presenta síntomas como tos, fiebre, dolor de cabeza, dolor de garganta y en caso de ser así se solicitará que no asista para evitar posibles contagios de COVID

Nombre y Firma del Tutor

Apéndice C

Cartografía lectora

Fecha de sesión	Texto a compartir
04 de diciembre de 2021	Machado, A. (2002). <i>¿Será de verás un bicho?</i> Editorial Limusa.
11 de diciembre de 2021	Lago, A. (2003). <i>Juan Felizario Contento</i> . FCE.
18 de diciembre de 2021	Ledge, D. (2002). <i>¿Qué pasa aquí abuelo?</i> Juventud.
25 de diciembre de 2021	Isol. (2018) <i>Intercambio cultural</i> . FCE.
1 de enero de 2021	Muñoz Ledo, M. (2021). <i>Bestiario de seres fantásticos mexicanos</i> . FCE.
8 de enero de 2022	Browne, A. (2019). <i>En el bosque</i> . FCE.
15 de enero de 2022	Jay, F. (2010). <i>El pincel mágico</i> . Juventud.
22 de enero de 2022	Dorémus, G. (2004). <i>Belisario</i> . FCE.
29 de enero 2022	Browne, A. (2021). <i>El túnel</i> . FCE.
5 de febrero 2022	Van Allsburg, C. (2017). <i>El jardín de Abdul Gasazi</i> . FCE.
12 de febrero 2022	Ferrada, M. J. (2019). <i>Cuando fuiste nube</i> . FCE.
19 de febrero 2022	Ayabo, Enomoto, K., Futatsugi, C., Hayashi, H, Iino, M., Ishizuka, Y., Iwama, T., Iwase, Y., Kobayashi, N., Koresawa, R., Miura, T., Miura, Y., Miyazawa, Y., Ogawa, K., Sakurai, S., Takubo, M., Tsukuda, K., Yamada, I., Yamada, K., ... Yano, M. (2006). <i>Érase veintiuna veces caperucita roja</i> . Media Vaca.

26 de febrero 2022

Texto elegido por niñas y niños (temática).

Apéndice D
Espacio de intervención



GLOSARIO

Periferia: Zona extrarradio de una urbe, también utilizado para denominar la parte última dentro del alcance de una ciudad.

Urbano- marginal: Hace referencia a las zonas periféricas de la ciudad y cuya población suele encontrarse en situaciones de desigualdad económica.