



Universidad Veracruzana
Centro de Estudios de la Cultura
y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura
Sede Xalapa

Trabajo recepcional

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

Presenta:

María Fernanda Barradas Rosario

Con la dirección de:

Maestra Edna Laura Zamora Barragán

Xalapa, Veracruz, noviembre 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 y directora: Mtra. Edna Laura Zamora Barragán, académica de la Universidad Veracruzana y coordinadora de Servicios al Público de la Dirección General de Bibliotecas de la UV.

Sinodal 1: Dra. Cristina Díaz González, académica de la Universidad Veracruzana.

Sinodal 2: Dr. Daniel Domínguez Cuenca, académico de la Universidad Veracruzana.

Sinodal 3: Especialista Teresa Pérez Ornelas, miembro del Programa Universitario de Formación de Lectores de la Universidad Veracruzana.

Sobre la autora del documento recepcional

María Fernanda Barradas Rosario (1996) es egresada de la licenciatura en Psicología por la Universidad Veracruzana. Ha trabajado en proyectos de psicología comunitaria y socioambiental y participado como facilitadora en procesos de promoción por la vida y libertad de las mujeres desde la psicopedagogía de género.

Escritora breve de sentimientos difusos, poemas tristes y cartas que se entregan a cualquiera que no sea el destinatario.

DEDICATORIAS

A la posibilidad de poner los sentires en palabras, pero especialmente a los sentires para los que las palabras no bastan.

AGRADECIMIENTOS

A las niñas y niños que me permitieron conocer su mundo durante los meses de esta intervención.

CONTENIDO

Sobre la autora del documento recepcional iii

DEDICATORIAS iv

AGRADECIMIENTOS v

Lista de tablas y figuras viii

Tablas viii

Figuras ix

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 3

1.1 Marco conceptual 3

1.1.1 Lectura 3

1.1.1.1. Leer para comprender. 4

1.1.1.2. Leer por placer. 4

1.1.2 Promoción de la lectura 5

1.1.2.1 Lectura en voz alta. 6

1.1.2.2 El arte y el juego para la promoción lectora. 7

1.1.3 Espacios 8

1.1.3.1 Affordance. 10

1.1.3.2 Espacios no convencionales de lectura. 10

1.2 Marco teórico 11

1.2.1 Teoría de la transaccionalidad 11

1.2.2 Teoría del consumo cultural 12

1.2.3 Modelo dual de la apropiación del espacio 14

1.3 Revisión de casos similares 15

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO 19

2.1 Contexto de la intervención 19

2.2 Delimitación del problema y objetivos 21

2.2.1 Problema general y específico 21

2.2.2 Problema concreto de la intervención 24

2.2.3 Objetivo general 25

2.2.4 Objetivos particulares 26

2.2.5 *Hipótesis de la intervención* 26

2.3 *Justificación* 26

2.4 *Estrategia de la intervención* 28

2.5 *Procedimiento de evaluación* 33

2.6 *Procesamiento de evidencias* 33

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 35

3.1 *Resultados* 35

3.1.1 *Asistencia al taller* 35

3.1.2 *Capital cultural* 36

3.1.3 *Percepción de la lectura y acceso materiales de lectura* 38

3.1.4 *Comprensión lectora* 41

3.1.5 *Apropiación del espacio* 48

3.2 *Discusión* 50

3.2.1 *Respecto a la lectura* 50

3.2.2 *Respecto a los espacios* 51

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 53

REFERENCIAS 57

BIBLIOGRAFÍA 65

Apéndices 66

Apéndice A. *Ubicación de la colonia Aviación Civil* 66

Apéndice B. *Espacios de intervención* 67

Apéndice C. *Encuesta diagnóstica* 68

Apéndice D. *Cartel de invitación* 69

Apéndice E. *Evidencias fotográficas de las sesiones* 70

Apéndice F. *Cartografía lectora* 72

Apéndice G. *Ejemplo bitácora de lectura* 73

Apéndice H. *Ejemplos mapa cognitivo* 74

Glosario 75

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. *Características de los participantes* 21

Tabla 2. *Sesiones realizadas durante la intervención* 30

Tabla 3. *Ejemplo de actividades por sesión* 31

Figuras

Figura 1. *Asistencia a las sesiones* 36

Figura 2. *Índice de capital cultural* 38

Figura 3. *Emociones asociadas a la lectura* 39

Figura 4. *Comparativa de comprensión de textos sesión inicial-sesión final* 43

Figura 5. *Contrastes de hipótesis de identificación de personajes primarios y secundarios en un cuento* 44

Figura 6. *Contraste de hipótesis de resumen de un cuento* 45

Figura 7. *Contraste de hipótesis de interpretación de aspectos específicos de la historia* 46

Figura 8. *Contrastes de hipótesis de inferencias* 47

INTRODUCCIÓN

La lectura es una actividad esencial para el desarrollo de los individuos en sociedad. En la búsqueda de una sociedad más justa e incluyente es necesario que los individuos sean capaces de apropiarse de la lectura. La lectura representa una vía hacia la práctica de la ciudadanía la autonomía y la participación comunitaria (Cerrillo Torremocha, 2005).

La centralización de la lectura —como de otras manifestaciones culturales— implica un problema a nivel social porque sostiene estructuras que marginan a quienes ya están marginados e instaura la existencia de maneras únicas y ya pautadas de acercarse a la lectura que la alejan de grupos sociales específicos. Así, es posible decir que 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 realizó buscó 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 utilizaron los espacios públicos como lugares de lectura por la libertad que brindan para 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 lectura y el acto de leer 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 el diseño metodológico de la intervención; el contexto, la delimitación del problema, la justificación del proyecto, los objetivos, una hipótesis de intervención, la justificación y la estrategia de intervención. En el tercer capítulo se presentan resultados y discusión. El capítulo cuatro consta de conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

1.1.1 Lectura

La naturaleza de la lectura implica el desarrollo de procesos cognitivos. Desde una perspectiva biologicista la mayoría de las personas se encuentran en igualdad de condiciones para la lectura, sin embargo, esta postura puede resultar reduccionista ya que la lectura es una actividad compleja en la que una multiplicidad de factores influye de manera directa. Por ello este proyecto abordó la lectura desde la concepción sociocultural. Perspectiva que sostiene que la lectura no consiste solo en los procesos cognitivos que devienen en la decodificación, pues es también una actividad inseparable de un contexto específico regido por prácticas comunitarias que considera elementos etnográficos y sociales (Cassany y Aliagas Marín, 2009). La lectura abordada desde la orientación sociocultural implica que el significado que se da a las palabras y el conocimiento previo del lector tiene un origen social. De tal manera que la lectura es una práctica cultural que forma parte de una comunidad específica, que está permeada por hábitos, prácticas comunicativas e historia (Cassany, 2006). En este sentido Freire (1999) sostiene que “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél.” (p. 94).

Respecto a la lectura como actividad vinculada a las prácticas comunitarias Domingo Argüelles (2017) 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 a quien la practica identificarse con los personajes y las situaciones que estos viven. La lectura favorece la construcción de *mundos posibles* que el individuo experimenta y vive (Fenoglio Limón, 2015).

En algunos textos aún se hace una diferenciación entre la lectura como práctica y el acto de leer, pese a ello ambas concepciones son complementarias. 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.

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. Refiere 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.

1.1.1.1. 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 capacidades cognitivas tales como la atención, la memoria y la inferencia 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. Otra definición de comprensión lectora es la dada por Wigfield et al. (2016) quienes consideran que la comprensión lectora es un proceso en el que se extrae y construye significado de manera simultánea.

1.1.1.2. 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, pues 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).

Por su parte 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 y los usos que se le dan. Además, fomenta la imaginación y 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 llevó a cabo se realizó 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. También en hacer saber a las personas que los textos siempre tienen algo que decir. A las personas no se les propone leer se les proponen encuentros.

La idea de encontrar un texto que genere cercanía y 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 la intervención que se desarrolló.

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, brindando 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 con el que se realiza frecuentemente la lectura en voz alta es con los 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 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 la adquisición de confianza en las capacidades propias. A través de las actividades artísticas los

infantes encuentran nuevas formas de expresarse y comunicarse. 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 a la vez que 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 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 éste 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. 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 son las plazas comerciales a las que cualquier persona puede entrar libremente, pero suelen ser visitadas por personas con cierto nivel de poder adquisitivo.

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 características específicas del entorno 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 realizó la intervención resultó oportuno que el proyecto se diera en estos.

1.2 Marco teórico

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, 1978). 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 se ve influenciado 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.

A su vez Rivera-Fernández et al. (2019) exponen que la teoría transaccional resulta útil en intervenciones realizadas con infantes pues ayuda a acercarse a la lectura de una manera eficiente a niñas y niños que pueden presentar dificultades. Señalan que la teoría transaccional enfocada en la percepción del acto lector también es relevante si se considera que pensamientos y sentimientos individuales influyen en la significación del texto. Sin olvidar que en grupos de lectura debe considerarse la interpretación de los individuos y la interpretación comunitaria.

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 disposición 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.

Es común que en las localidades que se encuentran en condiciones de desigualdad — como en la mayoría de las localidades — los primeros conocimientos y habilidades adquiridos sean aprendidos en el hogar, con la familia. Sin embargo, como menciona Hernández Flores (2016) el capital cultural no puede ser transmitido de manera instantánea. Por el contrario, éste supone un proceso de apropiación por parte de los individuos, en este caso los infantes. No solo la familia representa una influencia importante en la apropiación del capital cultural, también lo son las normas sociales y de convivencia de la localidad en que se desenvuelve.

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. Sin que este sea un orden estricto.

La apropiación del espacio puede resultar en la configuración y consolidación del sentido de comunidad de los pobladores de una determinada región quienes al realizar actividades en los espacios los significan o resignifican. Considerando que muchas de las actividades que se

realizan en los espacios permiten la interacción de sus miembros estos pueden adquirir significaciones de carácter común (Valera, 1999).

1.3 Revisión de casos similares

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.

Para la realización del proyecto de intervención fue necesario hacer una revisión exhaustiva de diversos casos similares que se agruparon en tres categorías; acercamiento a la lectura en infancias, promoción lectora en comunidades marginadas y rurales y fomento a la lectura en espacios no convencionales.

Dentro de los casos seleccionados respecto al acercamiento a la lectura en infancias se consideraron proyectos de nivel local (Xalapa) e internacional. Dichos proyectos se enfocaron en la lectura en voz alta y el diálogo entre infantes, éstos se presentan a continuación.

Escalante Vera (2017) 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).

Algunos trabajos que han buscado acercar la lectura a zonas en condiciones de desigualdad se han llevado a cabo en espacios marginados o 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 Pertñez (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 surgió la biblioteca móvil Anantapur que llevó 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.

Por último, se estudiaron los proyectos enfocados al acercamiento de la lectura en espacios no convencionales. Dentro de las investigaciones realizadas se utilizaron principalmente 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.

En términos generales es posible decir que las intervenciones llevadas a cabo para el fomento a la lectura con infantes son comunes ya que niñas y niños se encuentran en una etapa de adquisición de la lengua escrita y por lo tanto las familias como las instituciones encuentran relevante destinar recursos a esta labor. A pesar de ello cuando se habla de colonias marginales y rurales los casos se reducen y si se habla de ENCL los casos se reducen aún más. Esto podría deberse a la idea de que la lectura tiene lugares específicos en los que llevarse a cabo lo cual explica por qué existe un mayor número de intervenciones llevadas a cabo en las aulas. Precisamente porque hay comunidades en las que el acceso a las aulas y bibliotecas es difícil o nulo se resalta una vez más la importancia de generar nuevos medios y espacios para que las infancias puedan beneficiarse de la práctica de la lectura.

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Contexto de la intervención

La ciudad de Xalapa, al ser capital del estado de Veracruz, México resulta un centro político, cultural y educativo. En años recientes la ciudad ha tenido un crecimiento demográfico acelerado cuyo resultado ha sido la extensión de la mancha urbana hasta zonas periféricas. Los nuevos asentamientos se componen de poblaciones diversas, en donde la ubicación geográfica ocupa un papel importante en cuanto a la distribución social y viceversa. De acuerdo con Rodríguez (2015) la extensión de la ciudad y el crecimiento poblacional se vio en aumento hasta el inicio de 1990 a través de la denominada autoconstrucción que responde a los estratos populares de la población y cuyos asentamientos se situaron en las zonas norte y este de la capital principalmente, resultando en una ciudad desigual en la que, la distribución de ingresos de los pobladores puede determinar el acceso desigual a los recursos.

La intervención se llevó a cabo en la colonia Aviación Civil (ver Apéndice A) ubicada al noreste de la ciudad de Xalapa, Veracruz, por ser una colonia que hasta el año 2010 respondía a un alto grado de marginación (Consejo Nacional de la Población [CONAPO], 2010). Por su parte, Peralta Higuera (2020) sostiene que el grado de marginación urbana en Xalapa presenta bajos valores cuando se estudia la zona centro de la ciudad y estos valores se incrementan hacia la zona periférica norte de la capital y los centros poblacionales que mantienen características rurales.

Ante la distribución desigual de recursos económicos y socioculturales en las diversas zonas geolocalizadas de la ciudad se buscó intervenir una colonia que por sus características tuviera difícil acceso a las prácticas lectoras y que contara con espacios públicos que pudieran ser utilizados para el desarrollo de la intervención. La colonia Aviación Civil cuenta con acceso a

jardín de niños, primaria, telesecundaria y telebachillerato, sin embargo, los pobladores mencionaron no tener bibliotecas cerca de la zona ni ser usuarios de alguna biblioteca o sala de lectura.

La intervención se centró en infantes pertenecientes a la colonia mencionada que se encontraron en rango etario de entre 8 y 10 años. Para ello se diseñó un taller de lectura en voz alta que constó de 11 sesiones de 60 minutos. Cada una fue realizada en espacios públicos (canchas y jardines; ver Apéndice B) en las que se buscó que niñas y niños se acercaran a las prácticas de lectura a través de procesos de socialización, en donde se encontraran con la posibilidad de dialogar acerca de los textos y de realizar actividades recreativas — de carácter lúdico y artístico — con las cuales afianzar los aprendizajes de las sesiones. Las sesiones se constituyeron de tres momentos centrados en la lectura como una actividad social y placentera; primeramente, la lectura en voz alta llevada a cabo por la mediadora, en segundo lugar, el juego o la actividad artística en la que se hacía uso del espacio físico como un elemento más de la interacción en el taller y en última instancia un momento de reflexión en torno a la sesión.

El grupo se conformó de un total de 10 infantes. En un primer momento las y los tutores de los participantes respondieron a una encuesta diagnóstica (ver Apéndice C), que permitió conocer características generales acerca del acceso a materiales de cultura escrita y prácticas de lectura de los participantes. Los datos obtenidos permitieron conocer que en términos generales la mayoría solo contaba con los libros escolares, lo que supone un bajo capital cultural. Del mismo modo cuando se preguntó a las y los tutores acerca de las actividades de lectura que realizaban con sus hijos, casi la mitad respondió no realizar ningún tipo de actividad en torno a la lectura con ellos, mientras que el resto respondió que sí realizaban actividades de lectura, pero al

momento de especificar de qué tipo la mayoría refería actividades escolares, como hacer la tarea.

En la Tabla 1 es posible ver de manera detallada estos datos.

Tabla 1

Características de los participantes

Participante	Edad	Sexo	Tipo de Escuela	Materiales de lectura con los que cuenta en casa	Madre, padre o tutor que realiza actividades de lectura con el infante
“A”	8	M	Pública	Solo los libros de la escuela	Sí
“B”	9	M	Pública	Solo los libros de la escuela	Sí
“D”	8	M	Pública	Cuentos	Sí
“EN”	10	M	Pública	Solo los libros de la escuela	No
“ES”	9	F	Pública	Solo los libros de la escuela	No
“IS”	9	F	Privada	Cuentos, revistas	Sí
“I”	8	F	Pública	Cuentos	No
“J”	10	M	Pública	Solo los libros de la escuela	No
“M”	8	M	Pública	Solo los libros de la escuela	Sí
“S”	8	F	Pública	Cuentos	Sí

2.2 Delimitación del problema y objetivos

2.2.1 Problema general y específico

En México una de las principales problemáticas sociales es el bajo índice de lectura. Si bien el índice de analfabetismo ha ido en decremento en años recientes, esto no es sinónimo de un mayor acercamiento a la lectura o de la adquisición de hábitos por parte de la población general. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) a través del Módulo sobre

Lectura (Molec) da a conocer que de la población alfabetada del país solo 4 de 10 personas declararon leer al menos un libro a lo largo del año y que en promedio las personas leen apenas 3.4 ejemplares al año (INEGI, 2020).

La práctica de la lectura como una actividad realizada de manera voluntaria no resulta común en la población general. De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura del año 2015, entre las personas mexicanas mayores de 15 años la lectura de libros se encuentra en quinta posición entre las actividades que se realizan en el tiempo libre, ubicándose por debajo de escuchar música o mirar la televisión (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes [Conaculta], 2015). El escaso interés en la práctica de la lectura es una problemática de suma importancia, ya que, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la lectura es un indicador de desarrollo social.

Para el abordaje del problema específico se consideraron dos cuestiones; primeramente, la importancia del acercamiento a la lectura en etapas tempranas y los obstáculos que se presentan y en segundo lugar la problemática que representa el difícil acceso a materiales de cultura escrita.

La infancia es un periodo determinante para la adquisición de prácticas de lectura y el desarrollo de hábitos lectores. El desarrollo de hábito lector en infantes se encuentra relacionado con los adultos que le rodean y le resultan significativos (Serna et al., 2017). De esta manera es posible suponer que aquellos infantes que se desarrollan en entornos en los que las prácticas lectoras están insertas en la cotidianidad y además son bien vistas tendrán mayores probabilidades de practicar la lectura de manera voluntaria y conservar este hábito hasta la vida adulta, es decir entornos en los que existan materiales de cultura escrita y personas que guíen y acompañen la lectura. De esto da cuenta Bourdieu (1997) cuando postula el *habitus* como una

interiorización de las estructuras externas de un grupo social en el que se desenvuelve un individuo y que permea en las prácticas realizadas por el individuo.

El capital cultural influye en la educación. En este sentido los resultados de Molec 2020 señalan que poco más del 50 % de las personas alfabetas declaró tener durante la infancia textos diferentes a los escolares en casa o ver a madres, padres o tutores leer (INEGI, 2020). Asimismo, la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015 muestra que los estímulos lectores recibidos durante la infancia por parte de madres y padres se asocian al gusto hacia la lectura. La importancia de los entornos que favorezcan la lectura es sumamente importante. A pesar de ello en las zonas de condiciones de desigualdad social los infantes difícilmente pueden acceder a materiales de cultura escrita y no cuentan con estímulos suficientes para acercarse de lleno a la práctica de la lectura. En los hogares con menores ingresos existe una menor probabilidad de que las personas tengan libros y la lectura como una actividad de recreación se asocia con mayor frecuencia a los grupos que tienen altos niveles de escolaridad y socioeconómicos (Conaculta, 2015).

Como se ha mencionado anteriormente el entorno ocupa un papel central en el acercamiento a la lectura. En este sentido es importante mencionar que los espacios que generalmente se utilizan para el acceso a materiales de cultura escrita son de carácter público, aunque podrían considerarse semipúblicos, pues, si bien el acceso está dirigido a la población general existen barreras invisibles que separan a grupos específicos del acceso a los mismos. De acuerdo con los resultados de Molec 2020, la población señaló como el lugar de mayor asistencia para préstamos y la venta de materiales de lectura la sección de libros y revistas de tiendas departamentales (20.5 %), seguido de librerías (17.6 %), ambos lugares pueden ser considerados semipúblicos. Valera (1999) define los espacios semipúblicos como aquellos espacios transitivos

entre lo público y lo privado, o aquellos que a pesar de tener carácter público están diseñados para albergar a grupos específicos. De esta manera, a una librería entrarán personas que tienen una previa relación con los libros y que tienen un capital económico que les permite comprar libros sin afectar su economía, lo mismo ocurrirá con la sección de libros y revistas de una plaza o centro comercial. En el caso de las bibliotecas públicas la barrera no es de carácter económico sino cultural —aquel que no conoce las normas comportamentales a seguir en una biblioteca o que nunca ha tenido contacto con los libros difícilmente accederá a un entorno considerado como desconocido — y física; en las colonias periféricas y urbano-marginales es difícil que existan bibliotecas públicas o lugares de lectura.

2.2.2 Problema concreto de la intervención

La colonia Aviación Civil no cuenta con ECL o ENCL, el único medio que tienen los infantes para acercarse a la lectura son las escuelas. Los datos recopilados de los participantes indican que de los 10 infantes que conforman el grupo 6 solo contaban con los libros de texto gratuitos que proporciona la Secretaría de Educación Pública (SEP) como materiales de lectura, 3 infantes contaban con libros de cuentos y apenas 1 contaba con cuentos y revistas en casa. Si bien todos los tutores mencionaron saber leer y escribir, solo uno de los tutores tenía como último grado de escolaridad la licenciatura. De los tutores restantes 6 dijeron haber concluido el bachillerato y 3 la secundaria. Teniendo en cuenta que los factores medio-ambientales como la escolaridad de madres y padres, así como el tipo de escuela a la que se asiste (pública o privada) pueden repercutir en los procesos de memoria y atención de los infantes (Matute Villaseñor et al., 2009) estos datos resultan relevantes para la intervención, pues son funciones cognitivas requeridas para la comprensión lectora. También se consideró el acceso que los infantes tuvieran a dispositivos digitales con el fin de conocer si era posible que accedieran a materiales de cultura

escrita a través de ese medio; en todos los casos existía al menos un celular en casa, 4 mencionaron tener tabletas electrónicas y solo 2 un ordenador en casa.

En cuanto al acercamiento que han tenido a la lectura 8 mencionaron que solo leen en la escuela o cuando están realizando tarea. Cuando se les preguntó que sentían al leer el 60 % de los participantes respondió sentirse cansado y aburrido, 20 % asocia la lectura al miedo pues consideran que su lectura en voz alta no es buena y les preocupa participar en las lecturas de clase. Los participantes mencionaron no hacer ningún tipo de actividad de lectura externa a la escuela, siendo esta el único medio que conocen para acceder a los libros. En el caso particular del grupo de intervención las actividades que los tutores mencionaron que realizan mayormente con sus hijos e hijas fueron: ver películas/televisión, hacer la tarea y salir de paseo. De estas la que obtuvo una mayor frecuencia fue hacer la tarea (6), seguida de ver películas/televisión (3) y en último lugar salir de paseo (1), esto considerando la actividad realizada con mayor frecuencia. Como se señala en la encuesta de Conaculta (2015) leer es una actividad que se encuentra por debajo de mirar televisión en cuanto a lo que la gente realiza en su tiempo libre. Si bien en este caso premió la tarea como actividad principal, debe considerarse que los participantes están en etapas de escolaridad y las tareas que realizan no se ubican propiamente dentro de las actividades de libre elección.

2.2.3 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 mediante la donación de libros.

2.2.4 Objetivos particulares

1. Promover la lectura por placer en niños y niñas de la colonia Aviación Civil 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 lectora 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.

2.2.5 Hipótesis de la 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 de la colonia Aviación Civil fomentará el interés por la lectura, acrecentará la comprensión lectora e incentivará el uso de espacios públicos como lugares de encuentro social, lo que favorecerá al sentido de comunidad y a la apropiación de prácticas lectoras. A la vez que impulsará la creación de espacios de lectura no convencionales mediante la donación de libros.

2.3 Justificación

El proyecto de intervención desarrollado formó parte de las actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana (UV), donde

encuentra su justificación institucional. Se enmarca en 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). En este caso los infantes de la colonia Aviación Civil.

El grupo y espacio en que se realizó la intervención fue seleccionado debido a la importancia de acercar las prácticas de lecturas a grupos sociales en condiciones desfavorables. Petit (2001) menciona que para quienes viven en barrios con condiciones económicas desfavorables como las zonas periféricas de las ciudades o en el campo, los libros —y en general la cultura escrita— son elementos poco familiares. En estos lugares existen barreras físicas y culturales que limitan el acceso a la lectura y quienes los habitan difícilmente accederán a la cultura escrita. De ahí la justificación social de buscar nuevas formas de aproximar la lectura a ellos. Resulta 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 buscó incentivar los procesos de apropiación del espacio a la par de las 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 y ENCL (Freire Barrios, 2018; Loaiza Cárdenas, 2017) y a la promoción de la lectura en infantes dentro del contexto latinoamericano (Escalante Vera, 2017; Saldaña Gómez et al., 2020).

La intervención surgió del interés personal de acercar la lectura a infancias que no cuentan con maneras de acceder a materiales de cultura escrita y bajo la consideración de la importancia que tienen las prácticas lectoras en la primera infancia.

2.4 Estrategia de la intervención

Esta intervención se realizó utilizando el modelo metodológico de investigación-acción (Lewin, 1946). 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. 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 (Vidal Ledo y Rivera Michelana, 2007). Para el desarrollo de la intervención se tomaron en cuenta las fases de la investigación-acción que Latorre (2004) propone y que se enuncian a continuación: (a) desarrollo de un plan de acción; (b) actuación de acuerdo con el plan; (c) observación que permita recoger evidencias; y (d) reflexión acerca de la acción y los resultados.

Para llevar a cabo la intervención se realizó una convocatoria con el fin de conformar el taller titulado Lectura en espacios compartidos, a través de carteles situados en puntos estratégicos de la colonia (tiendas, papelería-internet y pizarras comunitarias) (ver Apéndice D). Los carteles se permanecieron visibles desde el 14 hasta el 24 de noviembre del año 2021, pasado este periodo la invitación se extendió a los alumnos de tercer grado de la escuela primaria Rafael Ramírez que se encuentra en la zona. Se contó con apoyo de la maestra de grupo quien compartió el cartel digital a través de un grupo de WhatsApp de madres, padres y tutores.

Finalizado el periodo de inscripciones el grupo se conformó por 10 participantes (4 mujeres y 6 hombres).

Se llevaron a cabo 11 sesiones presenciales de 60 minutos cada una. Comenzaron el día 4 de diciembre de 2021 y concluyeron el 26 de febrero de 2022, realizándose los sábados de 10:00 a 11:00 horas en espacios públicos (canchas y jardines) de la colonia Aviación Civil. Las sesiones se estructuraron en tres partes de 20 minutos cada una, las cuales se detallan a continuación.

Primera parte: Los participantes toman un lugar en el espacio en el que se sientan cómodos y revisan de manera libre materiales de lectura que se ponen a su disposición. Pasados cinco minutos (tiempo de tolerancia para que se presenten los participantes) se inicia la lectura mostrando la portada del libro y permitiendo que los infantes predigan la temática del mismo. La lectura en voz alta es realizada por la mediadora y a lo largo de la narración los niños responden a preguntas dirigidas que favorecen la capacidad de inferencia, por ejemplo: ¿Qué creen que ocurre después? Al finalizar la lectura responden otra serie de preguntas que se centran en la evaluación de la comprensión del texto.

Segunda parte: Una vez terminada la lectura en voz alta se realiza una actividad complementaria que puede ser de carácter lúdico o artístico. Estas se relacionan de manera estrecha con la lectura del día y buscan hacer de la lectura una experiencia socializadora y placentera. Cada actividad está planeada para la interacción de los infantes entre sí, de los infantes con la lectura y de los infantes con el espacio físico.

Tercera parte: Al cierre de la sesión los participantes dialogan acerca de la experiencia del día, cuentan qué les pareció el texto, qué les gustó y qué no les gustó de la sesión y proponen

temáticas para las lecturas posteriores. En el Apéndice E se encuentra evidencia fotográfica de las sesiones.

Los textos que conformaron la cartografía fueron seleccionados tomando en cuenta la complejidad de las historias, el número de personajes y las interacciones entre ellos (ver Apéndice F). Debido a la particularidad del grupo (dos años de educación en modalidad virtual) se optó por modificar algunos textos y permitir a los infantes seleccionar algunas de las temáticas que les resultaran mayormente atractivas. En la Tabla 2 se presentan las sesiones, textos y actividades que se realizaron durante la intervención.

Tabla 2

Sesiones realizadas durante la intervención

Fecha de sesión	Texto compartido	Actividad complementaria
04 de diciembre de 2021	Martínez, R. (2002). <i>Matías dibuja el sol</i> . Ekaré	Artes: ¿Qué es esta figura?
11 de diciembre de 2021	Browne, A. (2019). <i>En el bosque</i> . FCE.	Juego: De paseo por el bosque
18 de diciembre de 2021	Isol. (2018). <i>Intercambio cultural</i> . FCE	Juego: ¡Siéntate Bombo!
08 de enero de 2022	Browne, A. (2021). <i>El túnel</i> . FCE.	Juego: Del otro lado del túnel
15 de enero de 2021	Donaldson, J. (2017). <i>El Grúfalo</i> . Editorial Castillo.	Juego: ¿Dónde está el Grúfalo?
22 de enero de 2022	Jay, F. (2010). <i>El pincel mágico</i> . Juventud	Arte: Pintando deseos
29 de enero de 2022	Dorémus, G. (2004). <i>Belisario</i> . FCE.	Arte: La hora del pan

Fecha de sesión	Texto compartido	Actividad complementaria
05 de febrero de 2022	Muñoz Ledo, M. (2021). <i>Bestiario de seres fantásticos mexicanos</i> . FCE.	Arte: Bestiario comunitario
12 de febrero de 2022	Ledge, D. (2002). <i>¿Qué pasa aquí abuelo?</i> Juventud.	Arte: ¿Cómo es mi casa?
19 de febrero de 2022	Jeffers, O. (2008). <i>El increíble niño come libros</i> . FCE.	Juego: Booktubers; los libros que conozco
26 de febrero de 2022	Browne, A. (2014). <i>Willy el mago</i> . FCE.	Juego: El torneo de fútbol

Para apoyar a ilustrar la manera en que se estructuraron las sesiones de acuerdo con los objetivos, en la Tabla 3 se presenta la descripción general de dos sesiones; la primera con una actividad complementaria de juego y la segunda que se acompañó de una actividad artística.

Tabla 3

Ejemplo de actividades por sesión

Sesión	Actividad
18 de diciembre de 2021	<p>Juego: ¡Siéntate Bombo!</p> <p>El juego se basó en el cuento <i>Intercambio cultural</i> de Isol. A lo largo de la cancha se colocaron tapetes para cada uno de los infantes que representaban un asiento de avión de vuelta a África. Cada uno de los niños representaba un animal perteneciente al cuento, pero solo uno tenía cola y orejas del elefante Bombo (personaje principal de la historia). Al ritmo de la música africana los niños bailaban utilizando el espacio para moverse libremente, al detenerse la música Bombo debía tratar de utilizar uno de los asientos para ir de vuelta a su país de origen. Al animal que no alcanzara un asiento se le hacía una pregunta sobre el texto que debía contestar antes de iniciar una nueva ronda. A la respuesta del infante podían agregarse opiniones de los compañeros si estos consideraban que podía existir otra respuesta a la misma pregunta, de este modo se buscó favorecer la</p>

Sesión	Actividad
05 de febrero de 2022	<p data-bbox="448 268 1414 411">comprensión lectora a través del diálogo respecto a la interpretación del texto y a la apropiación del espacio mediante el uso del espacio socio-físico como un área de lectura y juego buscando la generación de significaciones positivas respecto al mismo.</p> <p data-bbox="448 453 805 485">Arte: Bestiario comunitario</p> <p data-bbox="448 527 1414 1213">La sesión se basó en el libro <i>Bestiario de seres fantásticos mexicanos</i> escrito por Norma Muñoz Ledo, en donde es posible conocer leyendas de los estados de la República mexicana. Una vez finalizada la lectura los infantes contaron con cartulinas negras y gises de colores para que ilustraran un ser fantástico que viniera a su mente y que escribieran o pensaran en la historia de ese ser. Una vez terminados los dibujos niñas y niños pasaron a dar una exposición breve del personaje creado, los personajes de esta actividad se recolectaron en un bestiario comunitario con el fin de favorecer los vínculos entre los participantes pues el sentido de pertenencia es una de las claves de la apropiación espacial. Respecto a la comprensión lectora, los niños pudieron dialogar después de cada una de las leyendas leídas y la bitácora individual tuvo que adaptarse a la lectura pues no respondía a la estructura del cuento (que se había trabajado hasta entonces), sin embargo, los rubros a evaluar se mantuvieron. Como actividad complementaria se realizó una fogata pequeña en la que los participantes pudieron asar bombones y contar historias de leyendas que conocen. El realizarla al cierre de la sesión significó poder incluir a los tutores de los infantes en esta dinámica buscando así el encuentro social más allá del de los infantes.</p>

Gracias a los datos recabados en la encuesta diagnóstica se pudo conocer que todos los participantes contaban con celular. Por ello se optó por enviar los cuentos a petición de los tutores, con el compromiso de que los leyeran en casa cuando los niños no pudieran asistir y de ser posible contestaran la bitácora individual (ver Apéndice G).

Al cierre del taller se regaló un libro a cada infante y se donaron libros a la colonia, que se repartieron en espacios semipúblicos (restaurantes, estéticas, tiendas) para apoyar a la creación de ENCL.

2.5 Procedimiento de evaluación

Para la evaluación se diseñó una encuesta diagnóstica de acceso a materiales de cultura escrita y hábitos lectores que fue respondida por los tutores. Esta se dividió en dos partes, en la primera parte se solicitaron datos personales de los participantes y los tutores; la segunda parte constó de una serie de preguntas que permitieron la contextualización del entorno lector de los infantes. Por otro lado, para evaluar la percepción de los infantes hacia la lectura se aplicó un pretest y postest que permitió identificar las emociones asociadas a esta actividad. Siguiendo con la evaluación de la relación individuo-ambiente se solicitó a los participantes que dibujaran un mapa cognitivo (ver Apéndice H); que consiste en un dibujo realizado por los participantes y que responde a la indicación de dibujar a modo de mapa la colonia en que viven considerando las características del ambiente, los lugares a los que suelen asistir, los lugares más significativos para ellos y en el caso específico de la intervención los lugares de lectura (Aragón, 1988; Milgram, 1977). Este se acompañó de una entrevista estructurada. La evaluación de la intervención se complementó con bitácoras individuales de cada sesión en las que se registró el avance de los infantes en cuatro rubros de comprensión lectora: identifica los personajes de la historia, hace inferencias, interpreta (da significado a los hechos) y resume el texto. Para el cierre de la intervención se realizó un círculo dialógico complementario al postest de percepción de la lectura.

2.6 Procesamiento de evidencias

Los resultados de la evaluación diagnóstica de hábitos de lectura y acceso a materiales de cultura escrita se registraron en una base de datos en Microsoft Excel. De la misma manera se llevó a cabo la recopilación de datos de percepción de lectura de infantes. Los datos respecto a la comprensión lectora se procesaron en el programa estadístico informático SPSS, al igual que

algunos datos contextuales que permitieron conocer el capital cultural de los participantes. De la información recabada se generaron gráficas.

A los datos obtenidos se sumaron los comentarios realizados por los participantes durante el círculo dialógico de la sesión de cierre. Ahí se conversó acerca de las experiencias personales en torno a la lectura y al cambio en cuanto a la significación inicial de los espacios, así como de su uso. Asimismo, se analizaron las respuestas de la entrevista estructurada realizada a modo de diagnóstico que acompañó al mapa cognitivo de cada participante.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Resultados

3.1.1 Asistencia al taller

La asistencia de los participantes varió a lo largo de las sesiones. Al inicio de la intervención el grupo se constituyó por 10 integrantes, después de la sesión 8 se dio la deserción de dos infantes quienes eran hermanos y no había ningún adulto que pudiera llevarlos a las sesiones. El resto de los participantes se mantuvo hasta la sesión de cierre, aunque asistiendo de manera irregular. Fue posible notar una baja en la asistencia especialmente en los días que el clima era frío pues las intervenciones se realizaron al aire libre y después de las vacaciones de diciembre.

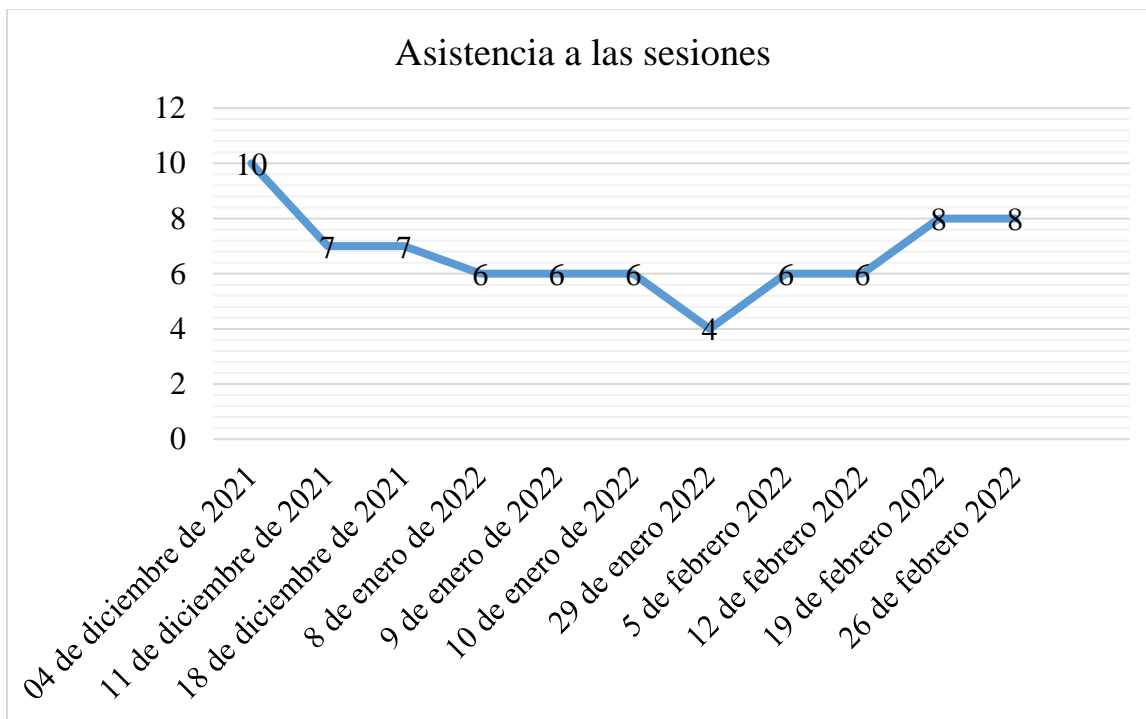
En la Figura 1 se visualizan los cambios que se dieron respecto a la asistencia a lo largo de las sesiones de intervención. Aunque es posible notar fluctuaciones en cuanto a la asistencia a lo largo de las semanas resulta fundamental señalar la asistencia continua a lo largo de la intervención de dos participantes. Existe una relación entre la asistencia de estos dos infantes y el interés que los tutores mostraron incluso desde antes de dar inicio de la intervención. Estos tutores consideraron en la encuesta diagnóstica que la lectura era una actividad importante y mencionaron leer a sus hijas e hijos. A la vez fueron quienes participaron mayormente en el cuidado del espacio socio-físico de la intervención.

Algunas de las razones por las que el grupo no asistió de manera regular se dieron a conocer por los tutores, ubicándose entre las principales un clima desfavorable, el deber de atender otras ocupaciones tales como ir a catecismo, participar en actividades por el festejo de día de Reyes o visitar a algún familiar. En un par de ocasiones los infantes no se presentaron por

medidas preventivas respecto al COVID-19 pues en la carta responsiva se señaló que si presentaban síntomas debían avisar por el grupo de Whatsapp y permanecer en casa.

Figura 1

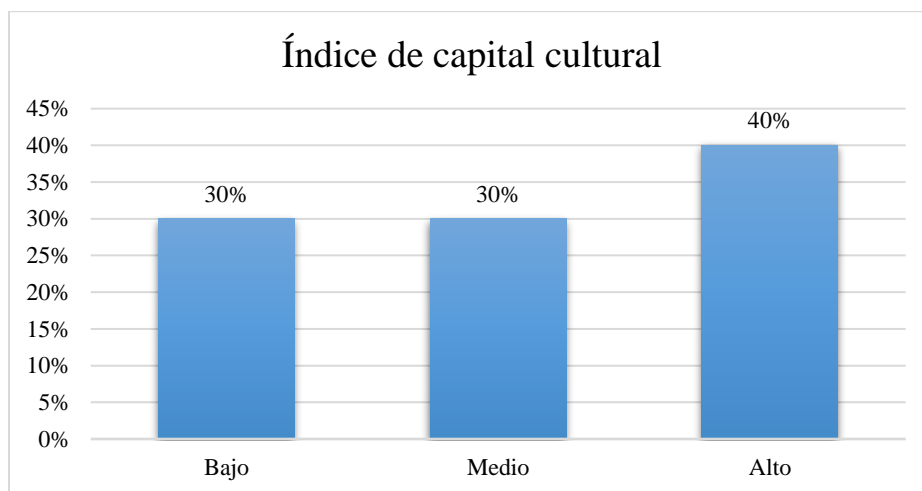
Asistencia a las sesiones



3.1.2 Capital cultural

A través de la encuesta diagnóstica se realizó un procesamiento de datos que permitió conocer el índice de capital cultural de los participantes al momento de iniciar el taller (Figura 2). Entre las características que se consideraron se encontró el nivel de escolaridad de los tutores, los materiales de acceso a la cultura escrita que poseían, así como si contaban con otros recursos de acceso a la información de carácter tecnológico y las actividades que solían realizar en el tiempo libre. De esta manera el grupo se dividió en tres niveles de capital cultural: alto, medio y

bajo; si bien el 40 % de los participantes se encontró en un nivel de capital cultural alto, de este porcentaje solo uno de los tutores contaba con nivel de escolaridad licenciatura. El resto se encontraba en nivel de escolaridad bachillerato concluido. Mientras que el 30 % que se encontraba con un índice de capital cultural más bajo fue el grupo en que se concentraron los tutores con niveles más bajos de escolaridad y que menor cantidad de actividades recreativas realizaban con sus hijas e hijos. Es posible decir que el grupo fue conformado por una población diversa en donde se compartía el espacio y las prácticas sociales de la colonia, pero las características individuales también resultaron en importantes diferencias entre los infantes. Tal como refería Bourdieu (2011) haciendo referencia al *habitus*, las disposiciones sociales pueden guiar las prácticas de un grupo, si bien no son estructuras rígidas, sí pueden implicar una propensión hacia la realización de ciertos comportamientos. Así si en la colonia se acostumbra a no leer esto no es una generalización entre los participantes, aunque sí una mayoría. La relación entre el capital cultural y la percepción de los infantes hacia la lectura coincide con Bourdieu (2011) cuando refiere que la masificación de bienes se diferencia por el uso dado a los mismos, y que ciertos comportamientos suelen asociarse a ciertos grupos sociales.

Figura 2*Índice de capital cultural*

3.1.3 Percepción de la lectura y acceso materiales de lectura

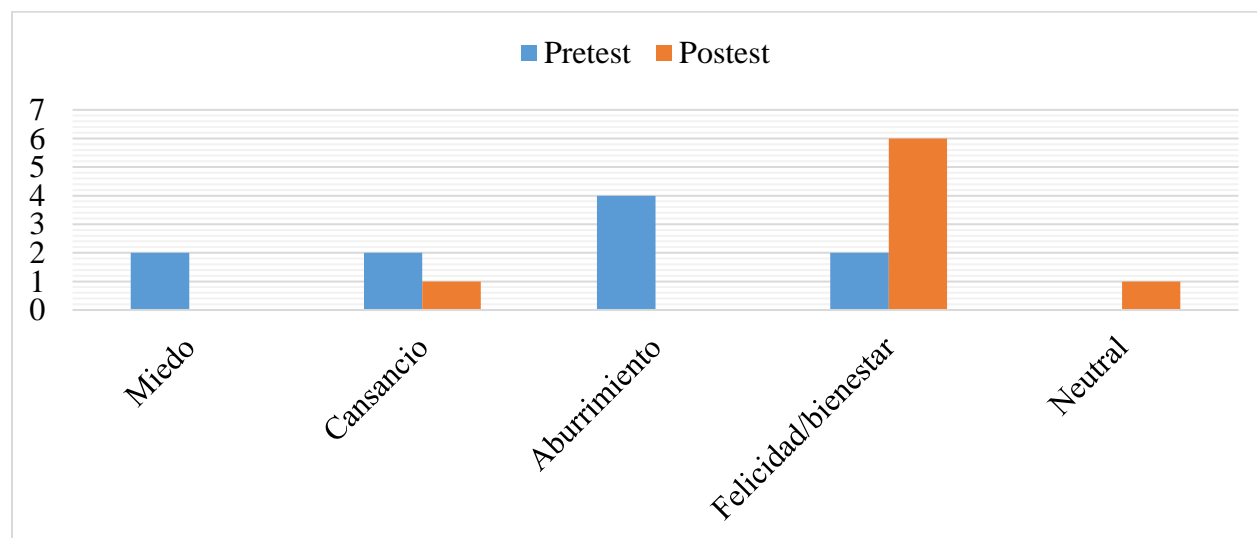
En el pretest aplicado a las y los participantes para conocer las emociones que asociaban con la práctica de la lectura fue posible conocer que previo a la intervención los infantes consideraban la lectura como una actividad aburrida (40 %), una actividad que generaba cansancio (20 %), actividad que generaba miedo (20 %) y una actividad que causaba sensación de bienestar o generadora de felicidad (20 %).

Al finalizar las 11 sesiones que constituyeron la intervención se realizó un postest para conocer qué tanto había cambiado la percepción de los infantes respecto a la lectura. Los resultados mostraron que el número de participantes que asociaba la lectura a la felicidad se incrementó, pasando de ser del 20 % al 60 % (Figura 3). Uno de los participantes no mostró cambios respecto a la percepción de la lectura como una actividad cansada, pues a pesar de mencionar disfrutar de asistir al taller y participar en 8 de las 10 sesiones seguía considerando que la lectura era principalmente una actividad académica, resaltando lo largos y difíciles que resultan los textos escolares. Uno de ellos no mencionó sentir alguna emoción respecto a las

prácticas lectoras, la asistencia de dicho participante fue irregular, sin embargo, en las sesiones a las que asistió se mostró participativo y en la sesión de cierre mencionó querer seguir participando en talleres de lectura. En la percepción de la lectura como una actividad que genera emociones placenteras se consideran varios factores externos que pudieron influir. Los dos participantes que asistieron a todas las sesiones mencionaron en el postest sentirse felices al realizar lecturas incluso de manera individual, por lo cual resulta fundamental el nivel de compromiso asumido por los cuidadores para llevarlos al taller. Cuando algún infante faltaba muchas veces decía haber querido ir, pero no había nadie que lo llevara y posteriormente fuera a recogerlo.

Figura 3

Emociones asociadas a la lectura



Nota: La gráfica considera el total de participantes al inicio y al final de las sesiones. Los resultados del postest muestran ocho participantes.

Durante el círculo dialógico que se dio en la sesión 11 (sesión de cierre) el participante que mencionó sentir miedo hacia la lectura al inicio de la intervención identificó el origen de este sentir en el carácter de obligatoriedad de la que se carga a la lectura en las escuelas. “A” (niño, 8 años) menciona “A mí no me gustaba leer porque en la escuela el maestro nos hace participar, aunque no queramos y hay que leer en voz alta y si no lo haces bien los otros se pueden burlar de ti”. La lectura percibida como una actividad que genera cansancio prevaleció como la emoción asociada en “ES” (niña, 9 años) quien comentó

Leer no me gusta porque es muy cansado, luego nos piden que leamos textos largos en la escuela y yo no quiero, no me gusta. Aquí sí me gusta venir, pero cuando yo tengo que leer para la tarea no.

Los participantes que cambiaron su percepción de la lectura de manera positiva al término del taller comentaron sus experiencias “J” (niño, 10 años) expresó “Yo me aburría mucho leyendo, pero ahora ya me gusta más porque puedo platicar con mis amigos de lo que leemos o ya luego les cuento las historias”. Por otro lado, “A” (niño, 8 años) señaló “Antes me daba miedo porque no sé leer, bueno, sí sé, pero no bien y me daba miedo que me regañaran, pero sí me gusta leer cuando no me regañan, me siento bien”. El dotar a la lectura en voz alta de un carácter obligatorio y situarlo como una actividad que debe *hacerse bien* tiene como consecuencia que la atención de los infantes se concentre únicamente en lo fonológico dejando de lado la comprensión del texto Cassany (2006). El hacer de la lectura una tarea que debe llevarse a cabo de manera rigurosa bajo normas estrictas resulta en emociones displacenteras que en lugar de acercar a los infantes a la lectura termina por alejarlos de ella. Sin embargo, existe otra cara de la lectura en voz alta que es la que permitió el cambio positivo respecto a la percepción de la lectura en algunos infantes. Esta es la lectura como una actividad social

(Domingo Argüelles, 2014) en la que se consideran los conocimientos previos para no acercarse erróneamente a los lectores a textos que resulten incompresibles y generen frustración.

Los resultados de la encuesta diagnóstica dejaron ver que el solo el 40 % de los infantes contaban con materiales de lectura que no fueran libros de texto. Sin embargo, al final de la intervención fue posible notar el interés que los libros generaron en los infantes. En este aspecto se debe considerar lo mencionado por Petit (2001). La autora explica que existe una separación entre los materiales de lectura y las personas que no se encuentran inscritas en un centro social en el que estos sean objetos cotidianos. Esta separación va más allá de lo meramente físico, dando paso a fronteras invisibles. Como ejemplo se tiene a “ES” (niña, 9 años) quien señaló querer acceder a libros “Yo sí quiero leer más, hasta le pedí a los reyes que me trajeran un libro, pero dice mi mamá que mejor me trajeron una bicicleta porque los libros son muy caros”. A pesar de ello y aunque existan limitantes debe considerarse que el interés hacia los materiales de lectura permanece y los infantes buscan nuevas maneras de acceder a la cultura escrita como es el caso de “I” (niña, 8 años) quien expresó en la sesión “El otro día le dije a la maestra que, si me prestaba un libro que nos leyó, para contárselo a mi hermanito, él es chiquito va en el kínder”. En este fragmento se replica una práctica apropiada para transmitirla a los otros del entorno inmediato, retomando las prácticas del capital cultural propuesto por Bourdieu (1997).

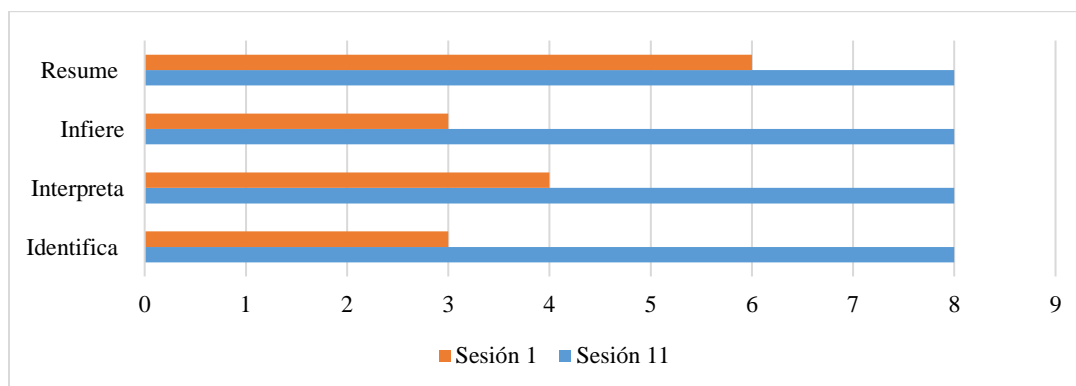
3.1.4 Comprensión lectora

Para el análisis de la comprensión lectora se realizaron bitácoras de lectura individuales en cada una de las sesiones. El objetivo fue conocer si los infantes eran capaces de identificar personajes principales y secundarios dentro de un cuento, de resumir el cuento leído, de interpretar y dar significado a aspectos específicos de la historia y de realizar inferencias. Los aspectos señalados se plasmaron en bitácoras de lectura realizadas por los infantes (ver Apéndice

G), excepto el rubro de inferencias que se llevó a cabo durante la lectura en voz alta. En un par de sesiones se incluyeron textos que no se encontraban dentro de la categoría de cuentos, en ambas ocasiones la bitácora fue adaptada. En la Figura 4 se da cuenta de la diferencia respecto a la comprensión lectora de los participantes entre la sesión 1 (sesión inicial) y la sesión 11 (sesión de cierre). Los resultados muestran como los participantes mejoraron en todos los rubros, especialmente en la capacidad de hacer inferencias e identificar los personajes. Sin embargo, debe considerarse que los textos se seleccionaron de acuerdo con el nivel de lectura que los infantes tenían en la sesión 0 (inscripción y diagnóstico) pues a pesar de encontrarse entre 8 y 10 años algunos presentaban grandes dificultades al leer o no podían seguir una historia larga. Lo anterior podría ser consecuencia de los dos años de educación a distancia ocasionados por la pandemia por COVID-19 y que repercutió en su educación que, como se sabe gracias a la encuesta diagnóstica, tenían como principal vía de acceso a la educación —y a la lectura— la escuela. Esto es especialmente notorio en los infantes más pequeños del grupo pues el último año de educación preescolar y el primer año de educación primaria lo recibieron a través de plataformas digitales, periodo crítico para el acercamiento y adquisición de las prácticas lectoras.

Figura 4

Comparativa de comprensión de textos sesión inicial-sesión final



Nota. La sesión 11 muestra el total de participantes que permanecieron hasta el cierre de la intervención 8/10.

Para evaluar con mayor precisión la comprensión de la lectura en los participantes se utilizó el software SPSS, en el que se realizó una prueba Q de Cochran con el fin de identificar el nivel de significación de cada uno de los rubros evaluados. Primeramente, se evaluó la capacidad de los participantes para identificar los personajes principales y secundarios de los cuentos leídos a lo largo de las sesiones. Los resultados se muestran en la Figura 5.

Figura 5

Contrastes de hipótesis de identificación de personajes primarios y secundarios en un cuento

Resumen de contrastes de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	Las distribuciones de Identifica_1, Identifica_2, Identifica_3, Identifica_4, Identifica_5, Identifica_6, Identifica_7, Identifica_8, Identifica_9, Identifica_10 and Identifica_11 son las mismas.	Prueba Q de Cochran para muestras relacionadas	.005	Rechace la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es .05

Bajo la consideración de que la hipótesis nula (H0) propone que el infante sabe identificar personajes principales y secundarios antes de la intervención y la hipótesis alternativa (H1) que el infante es capaz de identificar los personajes primarios y secundarios después de la intervención, se concluye que la hipótesis nula se rechaza. De esta manera los resultados del análisis del primer rubro evaluado (identificación de personajes) muestran un nivel de significación de .05 lo que representa un cambio significativo.

El segundo rubro evaluado respecto a la comprensión lectora fue la capacidad de los infantes de resumir los textos leídos. Para la evaluación se consideró como hipótesis nula (H0) que el infante no es capaz de resumir el cuento al final del taller y la hipótesis alternativa (H1) que el infante es capaz de resumir el texto al final del taller. Los resultados del análisis pueden apreciarse en la Figura 6. Si bien la hipótesis nula se conserva debe considerarse que durante la primera sesión la mayoría de los participantes ya eran capaces de resumir los textos, lo que podría explicar por qué el resultado no mostró un cambio significativo.

Figura 6

Contraste de hipótesis de resumen de un cuento

Resumen de contrastes de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	Las distribuciones de Resume_1, Resume_2, Resume_3, Resume_4, Resume_5, Resume_6, Resume_7, Resume_8, Resume_9, Resume_10 and Resume_11 son las mismas.	Prueba Q de Cochran para muestras relacionadas	.380	Conserve la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es .05.

El tercer rubro que se consideró para la evaluación fue la capacidad de interpretar la historia, es decir, dar significado a aspectos específicos del cuento a través de preguntas seleccionadas por la moderadora. En este rubro la hipótesis nula (H0) a considerar fue que el infante no es capaz de interpretar aspectos específicos del texto al finalizar la intervención mientras que la hipótesis alternativa (H1) considera que el infante es capaz de interpretar aspectos específicos de la historia. Como es posible notar en la Figura 7 el nivel de significación se encuentra cercano a .05 pero la hipótesis nula se conserva. La diferencia a lo largo de las sesiones no resulta significativa, a pesar de ello es importante mencionar que la interpretación es el rubro evaluado respecto a la comprensión lectora que presenta un mayor grado de complejidad.

Figura 7

Contraste de hipótesis de interpretación de aspectos específicos de la historia

Resumen de contrastes de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	Las distribuciones de Interpreta_1, Interpreta_2, Interpreta_3, Interpreta_4, Interpreta_5, Interpreta_6, Interpreta_7, Interpreta_8, Interpreta_9, Interpreta_10 and Interpreta_11 son las mismas.	Prueba Q de Cochran para muestras relacionadas	.062	Conserve la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es .05.

El cuarto y último aspecto evaluado respecto a la comprensión lectora de los infantes fue su capacidad de inferencia a lo largo de las sesiones. La hipótesis nula (H0) planteada es que los infantes no son capaces de inferir aspectos de la historia al finalizar el taller, mientras que la hipótesis alternativa (H1) que los infantes son capaces de inferir aspectos de la historia al finalizar el taller. En la Figura 8 se pueden ver los resultados del análisis, mostrando que la hipótesis nula es rechazada, lo que implica que los infantes al finalizar el taller han sido capaces de inferir de manera efectiva aspectos de las historias contadas. Por lo tanto, se dio un cambio significativo.

Figura 8

Contrastes de hipótesis de inferencias

Resumen de contrastes de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	Las distribuciones de Infiere_1, Infiere_2, Infiere_3, Infiere_4, Infiere_5, Infiere_6, Infiere_7, Infiere_8, Infiere_9, Infiere_10 and Infiere_11 son las mismas.	Prueba Q de Cochran para muestras relacionadas	.001	Rechace la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es .C

Complementando los datos que refieren a la comprensión lectora de los infantes se rescatan participaciones del círculo dialógico (cierre de sesión) en las que algunos participantes comentaron acerca del resumen y su traslado a la cotidianidad “M” (niño, 8 años) mencionó “A mí me gusta cuando ya viene por mí mi mamá irle contando la historia, porque siempre me pregunta ¿Y qué hicieron hoy? Y yo le cuento la historia”. Por otro lado “I” (niña, 9 años) dijo “A mí igual me gusta contarles la historia a mis hermanos o cuando la maestra pregunta ¿Qué hicieron el fin de semana? luego le cuento que vine aquí y le digo cual libro leímos o de qué trata”. También se mencionaron las inferencias respecto a los textos: “EN” (niño, 10 años)

Ya ve cuando usted ya va a pasar la hoja y podemos adivinar lo que va a pasar, en mi escuela no se puede, el maestro dice que las participaciones son al final y a mí me gusta decir antes.

Por su parte “IS” (niña, 9 años):

Lo que más me gusta aquí es que puedo jugar con ellos, pero también me gusta cuando no sabemos lo que va a pasar en el cuento y todos pensamos cosas diferentes y luego ya vemos lo que sí es.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la evaluación de la comprensión lectora se plantea que uno de los primeros obstáculos fue que algunos de los infantes no estaban familiarizados con las prácticas lectoras. Por lo tanto, presentaban dificultad para prestar atención a las lecturas durante un periodo de tiempo prolongado. Como lo plantea Solé (2011) para lograr la comprensión de la lectura es fundamental que niñas y niños desarrollen capacidades cognitivas específicas tales como atención y memoria. En este aspecto fue notoria la diferencia entre la sesión 1 y la sesión 11 pues los participantes mostraron una participación activa en la sesión de cierre mientras que en las primeras dos sesiones se distraían con facilidad. Por otro lado, la lectura como construcción de significado (Sweet y Snow, 2003) se fue evidenciando con el transcurso de las sesiones. En las primeras bitácoras individuales los infantes escribían los hechos de las historias de manera literal, mientras que en las sesiones después del primer mes del taller escribían un hecho ocurrido en la historia y agregaban posibles causas a los eventos. En este rubro también resultó importante el capital cultural. Aquellos que poseían un capital cultural alto al inicio de la intervención fueron quienes presentaron mejor comprensión lectora al inicio del taller y la mantuvieron a lo largo de la sesión. Si bien el capital cultural no es determinante en el desenvolvimiento lector de los infantes sí es un factor que influye. Se retoma lo presentado por Matute Villaseñor et al. (2009) respecto a la importancia de factores socio-ambientales en procesos de memoria y atención.

3.1.5 Apropiación del espacio

Uno de los ejes de mayor importancia en la intervención fue la utilización de espacios públicos para devenirlos en lugares de lectura a través de la apropiación del espacio. En los mapas cognitivos (ver Apéndice H) realizados de manera diagnóstica el 100% de los participantes dibujó su casa como un lugar significativo de la colonia en la que viven, el 80 %

dibujó la escuela y solo el 30 % las áreas verdes (parques y jardines). Durante la entrevista que acompañó la realización de mapas cognitivos se preguntó a los infantes acerca de los lugares de lectura de su colonia. El 80 % mencionó que no existen lugares de lectura: “M” (niño, 8 años) dijo “Un lugar para leer aquí no hay, ni en las tiendas venden libros tampoco ni nada, bueno allá abajo, en la tienda sí venden libros, pero son de colorear”, mientras que “EN” (niño, 10 años) comentó “No hay ningún lugar al que vaya yo a leer, ni en mi casa leo tampoco, ni mi mamá, más bien hacemos otras cosas”, otro de los comentarios que se dieron en este aspecto fue el de “IS” (niña, 9 años) quien agregó “Pues un lugar para leer no, bueno creo que aquí a la vuelta había una muchacha que daba un club de tareas, pero yo no voy”. El 20 % mencionó la escuela como único lugar de lectura: “A” (niño, 8 años) expresó “Aquí un lugar para leer solo la escuela, pero a la biblioteca casi no vamos, solo tenemos unos poquitos libros en el salón o los de la escuela” mientras que “S” (niña, 8 años) mencionó la escuela como el principal lugar de lectura “En la escuela tenemos libros, yo creo que ahí es el lugar a donde vamos a leer o yo también voy a leer a la casa de mi abue pero aquí no la dibujé es que ella vive lejos”.

En el círculo dialógico (sesión de cierre) se abordó el tema de los espacios con la intención de conocer el grado de involucramiento que los participantes tenían hacia el entorno socio-físico. Las participaciones posteriores a la intervención muestran mayor interés por el uso y cuidado de los espacios públicos: “IS” (niña, 9 años) mencionó “Aquí estaba bien feo, bueno todavía, pero más, porque había más basura antes que la mamá de ‘ES’ viniera a limpiar, que feo porque no podemos usar bien aquí, a menos que limpiemos seguido, sería bueno ¿Verdad?”. Por su lado “M” (niño, 8 años) agregó “Mi mamá dice que es porque los perros andan en la calle y se hacen donde sea y por eso nadie viene a usar la cancha porque está sucia, pero si le ponemos una malla ya no podrían entrar”. “I” (niña, 9 años) comentó “También lo que podemos hacer es

decirle al señor que ya no traiga su caballo, porque nosotros estamos aquí y el caballo luego ensucia, que se lo lleve a su casa”. El compromiso con el espacio se reflejó en acciones de índole prosocial y proambiental que se trasladaban más allá de los participantes. Como ejemplo se presenta a “ES” (niña, 9 años) quien dijo “O que vengamos a limpiar una vez cada mamá, como cuando vino mi mamá teníamos bonita la cancha, pero luego luego se ensucia”. Es posible notar como el espacio ha sido cargado de significación en comentarios como el de “M” (niño, 8 años)

Yo quisiera que sigamos viniendo a leer y a jugar y hasta nosotros podemos limpiar pero hay que pegar un letrero que diga espacio de cuentos para niños para que ya no ensucie la gente, lo malo son los perros.

Las participaciones dejaron ver que existió una resignificación del espacio, pasando de ser una cancha sin uso (espacio en abandono) a un lugar de lectura y convivencia. Tales significaciones se configuraron de manera colectiva, lo cual cumple con la dimensión de identificación simbólica del modelo dual de la apropiación del espacio (Pol, 2002). La dimensión de acción transformación también se cumplió, pero de manera menos efectiva pues los espacios solo se transformaron de manera temporal mientras se les utilizó y una vez que dejaron de usarse volvieron a la condición primera de desuso y por lo tanto de descuido.

3.2 Discusión

3.2.1 Respecto a la lectura

Uno de los objetivos específicos de la intervención fue promover la lectura por placer en niños y niñas de la colonia Aviación Civil a través de un taller de lectura en voz alta. En este sentido la intervención concluyó con buenos resultados pues los infantes no solo mostraron al finalizar las sesiones mayor interés por la lectura, sino que buscaban otros medios para acceder a ella. De igual manera se involucraron en la participación en la lectura compartida, muchas veces

pidiendo que se les diera la oportunidad de leer para los demás algunas hojas de los textos, de esta manera se favorecieron las prácticas lectoras. Por otro lado, respecto a la comprensión de textos se dio una respuesta mucho más variable. Si bien los resultados señalan importantes mejorías en cuanto a los rubros evaluados al principio y al final de la intervención, el proceso de comprensión lectora es complejo y el hecho de que los infantes sean capaces de cubrir los rubros evaluados no representa que puedan desenvolverse igual en otro tipo de textos. Debe considerarse que la intervención estuvo centrada casi en su totalidad en cuentos, pero el aburrimiento como una emoción predominante en los procesos de lectura se mantuvo en uno de los participantes al final de las sesiones. Precisamente esto revela que mantienen una visión que separa la lectura académica de la lectura recreativa. Es posible decir que los objetivos se cumplieron pero que tienen un alcance limitado. Se debe considerar que la comprensión es un proceso que requiere de un reservorio de experiencias y varía de acuerdo con el tiempo, el individuo y el contexto (Rosenblatt, 1978). Por lo tanto, no es una tarea que concluya súbitamente al término de la intervención sino a la que se sigue abonando a través de la lectura continua.

3.2.2 Respecto a los espacios

Los objetivos que se plantearon desde lo socio-físico —es decir, los espacios— fueron incentivar la apropiación de los espacios públicos a través de su uso en las dinámicas de lectura juego y arte e impulsar la creación de espacios de lectura no convencionales mediante la donación de libros. En este aspecto los objetivos se cumplieron, pero no cabalmente. Por un lado, el hecho de que el espacio fuera utilizado constantemente motivó a los miembros de la colonia a mantenerlo en buenas condiciones, pero al concluir el uso también se frenaron las conductas de cuidado. Las dinámicas tanto de juego como artísticas y la lectura sí resultaron favorecedoras

para la carga simbólica y afectiva del lugar, pero esta tampoco se sostuvo por mucho tiempo terminada la intervención. En cuanto a la creación de ENCL la tarea se llevó a cabo de manera efectiva al donar materiales de lectura a lugares específicos resultaba mucho más sencillo acercar la lectura a la población general convirtiéndolos en espacios mayormente simbólicos.

Considerando estos criterios los objetivos que se propusieron respecto al espacio se cumplieron, pero tuvieron un alcance limitado, ya que la cantidad de sesiones no permitió profundizar en aspectos complejos como lo es la comprensión lectora.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La utilización de espacios públicos como lugares de encuentro social —en este caso espacios de lectura— resulta una tarea compleja. Primeramente, porque los espacios públicos implican el uso por parte de la ciudadanía, una ciudadanía diversa en la que llegar a acuerdos puede resultar complejo. Hacer uso de un espacio representa una negociación por parte de todas y todos aquellos quienes lo usan, habitan y comparten. En consecuencia, algunos de los obstáculos que se presentaron a lo largo de las sesiones fueron de carácter comunitario; las personas daban uso al espacio sin considerar las necesidades de otros, acciones como tirar basura o mantener el espacio sucio representan una barrera para el uso recreativo de los espacios que se han diseñado con ese fin, tal fue el caso de la cancha en que se realizó la intervención. Aunado a esto la situación social que se vive en el país, en donde prevalece la inseguridad y la violencia, ha generado que los individuos cada vez salgan menos de casa, o se involucren con mayor cautela con los demás. Los espacios públicos se encuentran en desuso, en parte porque cada vez se convive menos con los otros. Como menciona Valera (1999) el otro puede representar a nivel simbólico lo desconocido y por lo tanto lo peligroso. Otra de las razones por las que los espacios públicos pueden encontrarse en desuso es la falta de cuidado de estos, mientras más descuidado se encuentra el espacio las personas muestran menos interés por su utilización y como no se usa se sigue descuidando lo cual recae en una conducta cíclica.

La estrategia de intervención permitió reconocer que el uso de espacios públicos de los que los individuos pueden beneficiarse implica un mayor compromiso hacia el ambiente, entendido como el medio socio-físico. Mientras más se usa el espacio, mientras más se carga de significados y afectos es más probable que las personas procuren mantenerlo limpio y protegerlo de los cambios que no les parezcan favorecedores. Tal como Pol (2002) menciona, la dimensión

de acción-transformación se liga a la dimensión de identificación-simbólica sin que una tenga que darse forzosamente por encima de otra. En la intervención apenas el espacio fue significado como “el espacio de lectura” las madres y familiares de los participantes se dieron a la tarea de asistir para limpiar la zona y se involucraron de manera activa en el uso del espacio buscando maneras de optimizarlo. El compartir un espacio con un mismo fin resulta benéfico y puede generar un mayor sentido de pertenencia y cohesión grupal.

Por otro lado, se pudo notar que, como menciona Domingo Argüelles (2014) la lectura debe ser de carácter social. Cuando el acercamiento a las prácticas lectoras se da desde un ambiente socializador y libre, en donde la lectura no es vista como una obligación si no como una decisión es más sencillo acercar de manera eficiente a los individuos a la práctica de la lectura por placer.

Los resultados también demostraron que la lectura en voz alta representa una excelente herramienta para coadyuvar a la comprensión de la lectura en infantes, en especial si se acompaña de preguntas dirigidas y de la socialización con pares. La intervención también dejó ver que el acceso físico a lugares en los que existan materiales de cultura escrita resulta importante para la adquisición de hábitos de lectura. Difícilmente los individuos se interesan por aquello que no les es familiar e incluso existiendo el interés será difícil acceder a algo que no está en su entorno inmediato, sobre todo bajo la consideración de que las infancias no son completamente autónomas y su movilidad depende en gran medida de sus tutores.

Si bien el uso del espacio público y la creación de ENCL representa una buena estrategia para acercar la lectura a los grupos que se encuentran en desventajas socioculturales, existen limitantes de diversa índole. La primera barrera que se encontró a nivel intervención fue la falta de interés en participar en el taller, a pesar de que la convocatoria se mantuvo por un periodo de

tiempo amplio, los infantes inscritos al taller fueron solo diez, lo que representa un número bajo si se considera la población infantil de la zona. Una de las razones por las que se pudo dar este fenómeno es porque las personas no están insertas en el mundo de la lectura y por lo tanto un taller de este tipo puede no resultar interesante o relevante. Los libros siguen siendo objetos poco conocidos y explorados. Su carga simbólica está totalmente cargada hacia el deber más que el querer. Este carácter se ha asociado así porque en los lugares con poblaciones desiguales el primer recurso de acercamiento a la lectura es la escuela, que en ocasiones espera que los infantes realicen lecturas largas y complejas entendiéndolas en su totalidad sin considerar que no han leído ningún libro que los prepare para una lectura de este tipo. Esto no quiere decir que las infancias no deban acercarse a la lectura académica, sino todo lo contrario, para que puedan acercarse de manera efectiva y sin displacer de por medio habrá que avanzar en un ambiente armónico en donde sean capaces de compartir sus opiniones y nutrirse de las de otros; en donde puedan construir para sí lo que Petit (2001) denomina *espacio propio*.

Otra barrera importante fue el tiempo destinado a la intervención, pues apropiarse tanto de los espacios como de las prácticas lectoras no es una tarea sencilla. Los infantes se mostraron interesados e involucrados en la lectura y en las dinámicas complementarias y aunque las diferencias entre el inicio y la finalización del taller permiten ver un cambio favorable, este no basta para asegurar que los participantes se hayan apropiado de la lectura por placer o que esta práctica se sostenga en el tiempo. Lo mismo ocurre con la comprensión lectora, porque para comprender un cuento se necesitan distintos niveles de introspección, memoria y atención que para entender un texto informativo. Como se sabe por los resultados diagnósticos algunos de los infantes de la intervención se encuentran en un índice de capital cultural bajo, no tienen acceso a

materiales de cultura escrita ni las condiciones medio-ambientales que fomenten las prácticas lectoras.

En cuanto a las estrategias implementadas el diálogo resulto ser mucho más útil que las bitácoras escritas en el contexto específico de la intervención, pues el hecho de tener que llenar una bitácora incluso aunque esta fuera breve y de preguntas concretas suponía para los infantes una vez más una estructura obligatoria. De esta manera se propone que en futuras intervenciones se considere una mayor flexibilidad en cuanto a instrumentos que puedan ajustarse a las características particulares de los grupos, especialmente cuando estos grupos han tenido procesos de adquisición de la lectura complejos, tal es el caso del grupo de esta intervención debido a la ya mencionada pandemia por COVID-19 y el consecuente aprendizaje a distancia.

Por último, y quizá más importante es considerar que las diferencias en el acceso a la lectura representan una realidad social en nuestro país, consecuencia de una desigualdad estructural que no se puede frenar con acciones aisladas o de corta duración. Si bien la intervención busca aportar a la descentralización del acceso a la cultura escrita es necesario buscar alternativas para que los programas y proyectos de promoción de lectora cuenten con apoyos gubernamentales que les permitan instaurarse en la sociedad. Lo que permitiría hacer un cambio significativo en acercar a todas y todos a la lectura ya que los bienes culturales son un derecho (Petit, 2001) y porque es el único modo en que se puede crear una sociedad más justa.

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)
- Aragónés, J. I. (1988). Mapas cognitivos: una revisión bibliográfica. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 8, 155.
<https://revistas.ucm.es/index.php/AGUC/article/view/AGUC8888110155A>
- 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.
- Bourdieu, P. (2011). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6(20), 363-368. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662002.pdf>
- 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. (2019, 27-29 de noviembre). *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, I. Fenoglio y L. Herrasti (coords.), *La lectura como acto* (pp. 81-91). Bonilla Artigas.
- 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>
- Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- 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>

- Hernández Flores, J. Á. (2016). Capital cultural y estrategias educativas en hogares periurbanos. Un estudio comparativo en tres localidades del centro de México. *Perfiles educativos*, 38(154), 154-172.
- 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.ibero.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-124_spa.pdf#page=25
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.
- 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>
- Matute Villaseñor, E., Sanz Martín, A., Gumá Díaz, E., Rosselli, M., y Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista latinoamericana de psicología*, 41(2), 257-276.
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80511496006.pdf>
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. FCE.
- Milgram, S., & Jodelet, D. (1977). Psychological maps of Paris. In S. Milgram (Ed.), *The individual in a Social World. Essays and Experiments* (pp. 88–13). Addison-Wesley Publishing Company.
https://www.researchgate.net/publication/326978295_Psychological_Maps_of_Paris
- Morales, O. A., Rincón, A. G., y Tona Romero, J. (2005). 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>
- Peralta Higuera, A. (2020). *Atlas de vulnerabilidad urbana ante COVID-19 en las Zonas Metropolitanas de México. Zona Metropolitana de Xalapa, Veracruz*. UNAM.
http://www.igg.unam.mx/covid-19/Vista/archivos/atlas/ZM_xalapa.pdf
- 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., García Molina, C., Martínez Palomares, B., y Martínez Gómez, P. (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.
- Real Academia Española (s.f.-a). Espacio. En *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado en 2022, 29 de mayo, de <https://dle.rae.es/espacio>
- Rivera-Fernández, Y., Sánchez-Cardona, D., y Navarro-Colón, L. I. (2019). " El club de lectura me ha hecho feliz": Una investigación acción. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, 2(2), 1-16.
- Rodríguez, H. (2015). Xalapa: Monstruo urbano. *Diario de Xalapa*.
<https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/48462/058-CYL-070415.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

- Rosenblatt, L. M. (1988). *Writing and reading: The transactional reading* (Technical report No. 416). University of Illinois.
- Saldaña Gómez, D. P., Barrera Garnica, C. X., y Fajardo Pacheco, I. J. (2020). Mediación y animación a la lectura infantil: caso mercados y plazas. *Revista Killkana Sociales* 4(1), 7-12. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v4i1.617
- Serna, M., Rodríguez, A. y Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(1), 18-49. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205.
- 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>

Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child development perspectives*, 10(3), 190–195.

BIBLIOGRAFÍA

- Blokland, Y. (2017). *Community as urban practice*. Polity Press.
- 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>
- 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

Ubicación de la colonia Aviación Civil



Apéndice B

Espacios de intervención



Apéndice C

Encuesta diagnóstica

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 D

Cartel de invitación



Digitalización: Jazz Lofish

Apéndice E

Evidencias fotográficas de las sesiones





Apéndice F
Cartografía lectora

Fecha de sesión	Texto compartido
04 de diciembre de 2021	Martínez, R. (2002). <i>Matías dibuja el sol</i> . Ekaré.
11 de diciembre de 2021	Browne, A. (2019). <i>En el bosque</i> . FCE.
18 de diciembre de 2021	Isol. (2018) <i>Intercambio cultural</i> . FCE.
08 de enero de 2022	Browne, A. (2021). <i>El túnel</i> . FCE.
15 de enero de 2021	Donaldson, J. (2017). <i>El Grúfalo</i> . Editorial Castillo.
22 de enero de 2022	Jay, F. (2010). <i>El pincel mágico</i> . Juventud.
29 de enero de 2022	Dorémus, G. (2004). <i>Belisario</i> . FCE.
05 de febrero de 2022	Muñoz Ledo, M. (2021). <i>Bestiario de seres fantásticos mexicanos</i> . FCE.
12 de febrero de 2022	Ledge, D. (2002). <i>¿Qué pasa aquí abuelo?</i> Juventud.
19 de febrero de 2022	Jeffers, O. (2008). <i>El increíble niño come libros</i> . FCE.
26 de febrero de 2022	Browne, A. (2014). <i>Willy el mago</i> . FCE.

Apéndice G

Ejemplo bitácora de lectura



Bitácora de lectura

Nombre: _____

Hoy leímos _____

Escrito por _____

Ilustrado por _____

¿Quién o quiénes eran los personajes principales de la historia?	
--	--

¿De qué se trató esta historia?	
---------------------------------	--

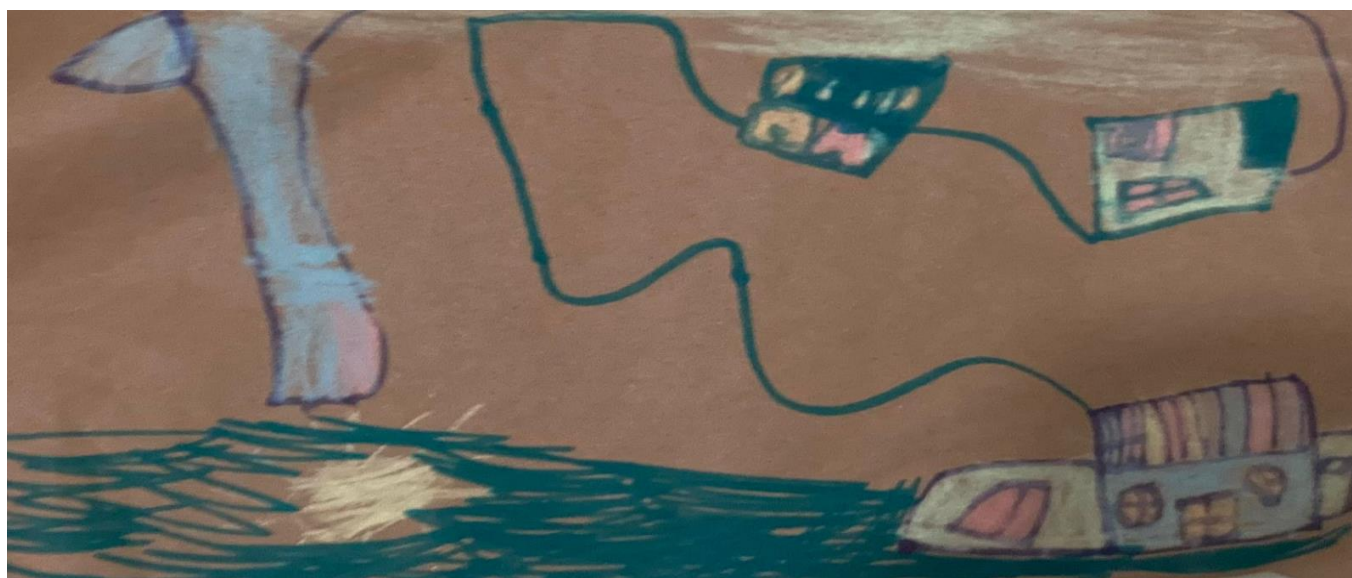
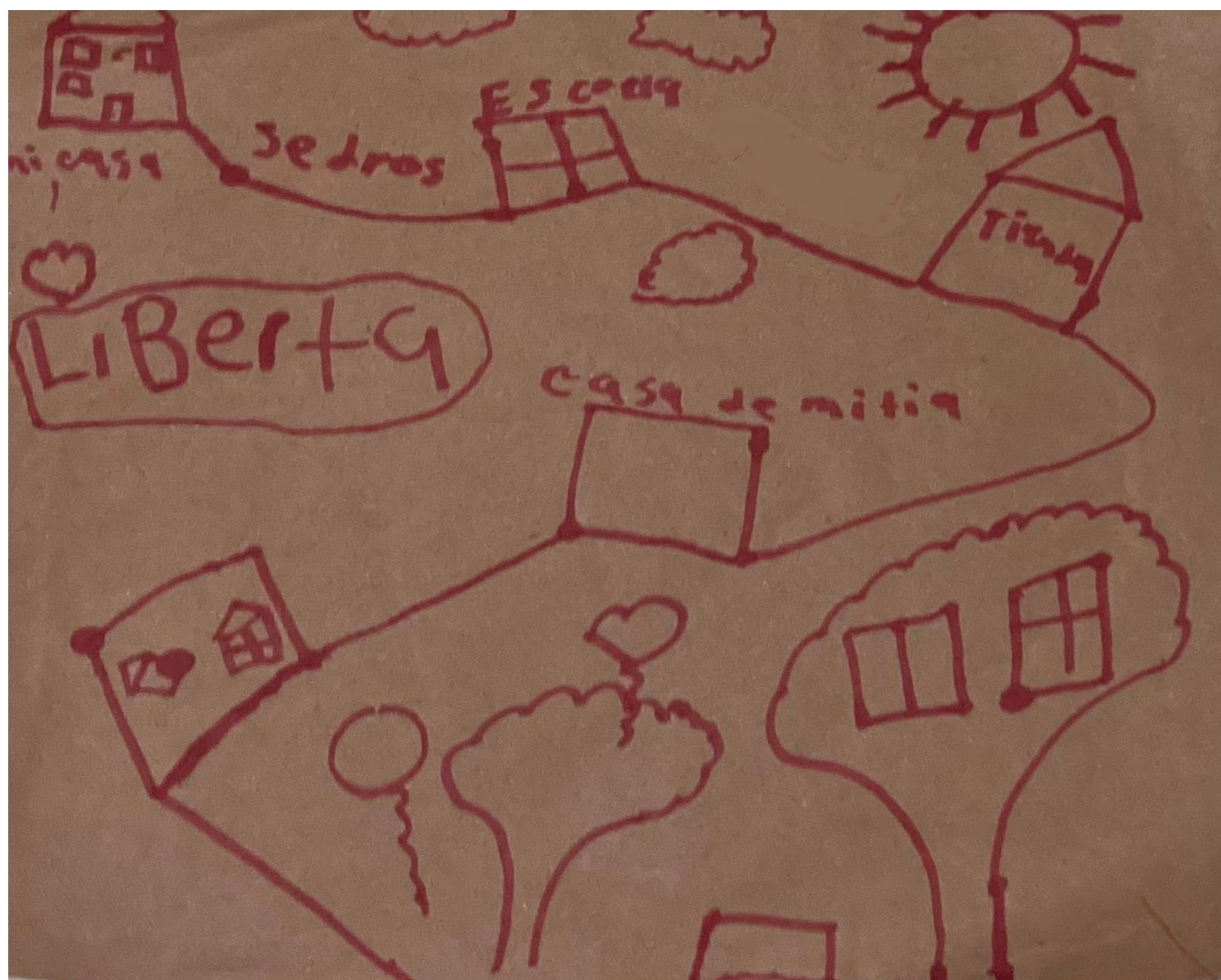
Pregunta específica de acuerdo con el texto leído*	
--	--

*Centrada en la interpretación

¿Qué me gustó o no me gustó de la sesión?

Apéndice H

Ejemplos mapa cognitivo



Glosario

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

Primera infancia: Primeros años de vida de un ser humano que son determinantes para su desarrollo.

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