

LEER EN COMUNIDAD

Modelo de interacción entre niños lectores de origen indígena

Idónea Comunicación de Resultados para obtener el grado de
Maestra/o en Diseño, Información y Comunicación



TANIA KARINA GARCÍA GALVÁN
YOCELÍN ALEJANDRA HERNÁNDEZ LINARES
SERGIO OTEGUI GUILLÉN

ASESORES

Dr. Rafael Pérez y Pérez
Dr. Vicente Castellanos Cerda
Mtra. Lucila Mercado Colin

**DIVISIÓN DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN
Y DISEÑO**

**MAESTRÍA EN DISEÑO, INFORMACIÓN Y
COMUNICACIÓN**

LECTOR INTERNO

Dr. Diego Méndez Granados

LECTORA EXTERNA

Mtra. Mariana García Portal



**UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
METROPOLITANA**
Unidad Cuajimalpa

LEER EN COMUNIDAD

Modelo de interacción entre niños lectores de origen indígena

Idónea Comunicación de Resultados para obtener el grado de
Maestra/o en Diseño, Información y Comunicación

TANIA KARINA GARCÍA GALVÁN
ESTRATEGIAS EN COMUNICACIÓN

YOCELÍN ALEJANDRA HERNÁNDEZ LINARES
DISEÑO DE LA INFORMACIÓN

SERGIO OTEGUI GUILLÉN
ESTRATEGIAS EN COMUNICACIÓN

ASESORES

Dr. Rafael Pérez y Pérez

Dr. Vicente Castellanos Cerda

Mtra. Lucila Mercado Colin

LECTOR INTERNO

Dr. Diego Méndez Granados

LECTORA EXTERNA

Mtra. Mariana García Portal

DIVISIÓN DE CIENCIAS DE LA
COMUNICACIÓN Y DISEÑO

MAESTRÍA EN DISEÑO, INFORMACIÓN Y
COMUNICACIÓN

CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE DE 2019

FOTOGRAFÍAS: TANIA KARINA GARCÍA GALVÁN

ILUSTRACIONES: YOCELÍN ALEJANDRA HERNÁNDEZ LINARES

Agradecimientos

Queremos agradecer a nuestros asesores de la MADIC, al Dr. Rafael Pérez y Pérez, el Dr. Vicente Castellanos, la Mtra. Lucila Mercado, por su apoyo, guía y entusiasmo en esta investigación. A los lectores de esta ICR, el Dr. Diego Méndez Granados y la Mtra. Mariana García Portal, por sus valiosos comentarios y el tiempo dedicado a revisar este trabajo.

Gracias a la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Cuajimalpa por promover y apoyar con esmero proyectos de esta naturaleza. También agradecemos a la MADIC, a sus profesores y en especial a la coordinadora, la Dra. Rocío Abascal por su empatía y acompañamiento.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), por permitirnos dedicar tiempo completo a esta investigación durante dos años.

Reconocemos el trabajo y esfuerzos de IBBY México/ A Leer para promover la lectura en niños y adolescentes, en especial de la IAP de Leer nos incluye a todos. Agradecemos la disposición de la directora del equipo operativo de Leer nos incluye a todos, Fernanda Macgregor, por abrirnos las puertas y permitirnos realizar esta investigación. A Lorena, Tere, Amalia y Carlos, mediadores de lectura, por brindarnos el tiempo y espacio en sus sesiones de lectura y por el interés mostrado hacia esta investigación.

Esta investigación no habría sido posible sin los niños que conforman las comunidades de lectura. Gracias por su tiempo, participación y por mostrarnos la curiosidad y sonrisas que un libro puede despertar en la infancia.

Comunidad lectora del predio Doctores: Claudio, Gabriela, Jenny, Arturo, Karen, Gustavo, Miguel Ángel, Renata, Mari, Wendy, Alberta, Christopher, Hilary, Irene, Nina y Darel.

Comunidad lectora del predio Iztapalapa: Cecilia, Danna Paola, Natalia, Verónica Janeeth, Brenda Liset, Isai Fidel, Mariana, Pedro Jesús, William Eduardo, Christian Uriel, Lorena Isela y Sarai.

Comunidad lectora del predio Juárez: Alan, Alexander Marcos, Brandon, Dalia Paola, Donovan Uriel, Dylan Yahir, Fernanda Yameli, Guadalupe Yaquelin, Jonathan Jilmar, Josefine, Karla Karen, Nohemi Yareli, Melani, Aylin Andrea y Mildred.

Tania agradece particularmente a:

Paulina, Martha y Pepe, gracias por su amor y apoyo incondicional, por enseñarme que con esfuerzo y trabajo constante puedo lograr cualquier cosa que me propongo, de ustedes aprendí que un hogar existe a pesar del tiempo y la distancia. Este trabajo, personalmente, se los dedico.

Gracias Yoli porque siempre encontraste las palabras para darme ánimos y hacerme sentir acompañada. Gracias José Carlos por el apoyo y confianza. Gracias a Yoce y Sergio por haber hecho de esta maestría una linda experiencia con amigos.

Sergio agradece particularmente a:

Mis padres, Soledad y Carlos; por su apoyo siempre incondicional. Andrea; por ser mi compañera y equipo en la vida. Daniel, Irving, Jorge y Osiris; por seguir en el camino. Omar; por siempre estar presente para escuchar y dar consejo. Tania y Yoce; por su esfuerzo, trabajo y compromiso en este proyecto, por todo lo aprendido juntos. La UAM y las universidades públicas; por mantener vivo el espíritu crítico, siempre necesario. La Barranca y Leonard Cohen; por hacer los largos trayectos a Cuajimalpa más agradables.

Yoce agradece particularmente a:

Mi papá, Federico Hernández; tus enseñanzas viven en mi ahora. Gracias, *Prarie* por tu comprensión y fortaleza. Gracias a mis hermanos, familia, amigos y compañeros por motivarme a terminar. Gracias, Tania y Sergio por no tirar la toalla y perseverar, a pesar de todo.

CONTENIDO

Agradecimientos	4
INTRODUCCIÓN	13
Una investigación interdisciplinaria	14
Proyecto de investigación	15
Planteamiento del problema	15
Objeto de estudio	20
Objetivo general	20
Objetivos particulares	21
Pregunta general de la investigación	21
Preguntas particulares de la investigación	21
Justificación y motivos	22
Contenido de capítulos	24
CAPÍTULO 1. LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO TEÓRICO—REPRESENTACIONAL	27
1.1. Modelo teórico	29
1.2. Modelo representacional	29
1.3. Utilidades de un modelo teórico - representacional	30
1.4. Proceso de modelaje	31
1.5. Fenómeno que modelamos	33
1.6. Categorías conceptuales de nuestro modelo	33
1.6.1. Ciencia de las redes y su representación con grafos (sobre la categoría Es- estructura de red)	34
1.6.2. Diseño de interacción y Teoría de la Actividad (sobre la categoría Soportes de interacción)	39
1.6.3. Interaccionismo simbólico (sobre la categoría Significados compartidos)	42
1.7. Subcategorías y variables para la construcción del modelo	45
1.8. Metodología para la construcción del modelo	53
1.8.1. Formulación de problema y objetivo	54

1.8.2. Identificación de la base empírica	54
1.8.3. Construcción de categorías teóricas y variables a modelar	55
1.8.4. Construcción del modelo preliminar	56
1.8.5. Descripción de la base empírica a partir de las categorías teóricas	56
1.8.6. Construcción del modelo crucial	57
1.8.7 Representación y comunicación pública de un modelo. Soporte de comunicación del modelo.	57
1.8.8. Evaluación	57
1.9. Los usuarios de este modelo	58
CAPÍTULO 2. EL FOMENTO DE LA LECTURA A TRAVÉS DE LA LECTURA EN COMUNIDAD: UN FENÓMENO A MODELAR	65
2.1. IBBY México / A leer, organización con visión internacional	67
2.2. Leer nos incluye a todos, iniciativa de fomento de la lectura e inclusión social	70
2.2.1. Equipo operativo de Leer nos incluye a todos	73
2.2.2. Lectura en comunidad	76
2.2.3. Cómo opera Leer nos incluye a todos	77
2.3. El trabajo con las comunidades de lectores en las que participan niños de origen indígena	79
2.3.1. Mazahuas en Iztapalapa	80
2.3.2. Triquis en la colonia Doctores	83
2.3.3. Mazahuas y otomíes en la colonia Juárez	84
2.4. Contexto intercultural de los niños	89
2.4.1 Migrantes por herencia	92
2.4.2 Entorno urbano y reminiscencia del pueblo de origen	94
2.5. Datos sobre las sesiones de lectura	97
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DEL TRABAJO DE CAMPO PARA EL ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN DURANTE LAS SESIONES DE LECTURA	111

3.1. Entrevista en profundidad	115
3.1.1 Ejercicio card sorting (organización de contenidos)	116
3.2. Diarios de campo	117
3.3. Registro de observación	118
3.4. Dinámicas de recolección de datos	120
3.5. Registro fotográfico	134
3.6. Reflexiones al final de las sesiones	136
3.7. Dibujos de la sesiones de lectura	137
CAPÍTULO 4. MODELO DE LA INTERACCIÓN ENTRE LOS PARTICIPANTES DURANTE LAS SESIONES DE LECTURA EN ESPAÑOL DEL PROGRAMA LEER NOS INCLUYE A TODOS	141
4.1. Cómo está integrado cada nivel de información	143
4.1.1 Zoomx1 Secuencia de actividades	143
4.1.2. Zoomx2 representación con grafos	150
4.1.3. Zoom x3 Naturaleza de las relaciones y significados compartidos	152
4.1.3.1. Relación persona - persona	153
4.1.3.2. Relación persona - soporte de interacción	153
4.1.3.3. Relación persona - soporte de interacción - persona	154
4.1.3.4. Significados compartidos por los niños de origen indígena que participan en las sesiones de lectura	154
4.1.3.5. Significados compartidos por los mediadores de la lectura	160
4.2 Fichas de trabajo	162
4.3. Principios derivados del modelo	188
Principios de la estructura de la red	189
Principios de los significados compartidos	189
Principios de los soportes de interacción	190
4.4. Comunicación del modelo	190
Proceso creativo interdisciplinario y de elaboración del modelo	192
Sobre las decisiones del diseño de información	196
CAPÍTULO 5. EVALUACIÓN DEL MODELO	201

5.1. Evaluación de claridad y utilidad	203
5.1.1. Encuesta sobre claridad.	203
5.1.2. Ejercicio sobre utilidad a partir de un escenario hipotético	205
5.1.3. Discusión	208
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	213
Sobre la interdisciplina	214
Sobre los objetivos de esta investigación	216
Sobre las dificultades y retos	219
Construir un modelo desde la interdisciplina	219
Contexto intercultural de los niños	220
Sobre la metodología	221
Propuesta de experimentación con la interacción representada en el modelo.	222
Involucramiento de adultos locales	223
Incorporar la cultura y origen indígena de los participantes	224
Fortalecer la relación entre mediadores y niños participantes	225
Retroalimentación orientada y estructurada	226
Actividad de cierre	227
Trabajo a futuro	228
Interculturalidad de las comunidades de origen indígena asentadas en entornos urbanos	229
Incorporación de materiales en lenguas indígenas para la promoción de lectura	229
Diagnóstico de las condiciones en las que habitan estas comunidades	230
La práctica de lectura en comunidad con grupos interculturales	230
REFERENCIAS	232
ANEXOS	238
ÍNDICE DE IMÁGENES	302
ÍNDICE DE TABLAS	306



INTRODUCCIÓN

Una investigación interdisciplinaria

Proyecto de investigación

Planteamiento de problema

Objeto de estudio

Objetivo general

Objetivos particulares

Pregunta general de la investigación

Preguntas particulares de la investigación

Justificación y motivos

Contenido de capítulos

Una investigación interdisciplinaria

La principal característica de los trabajos recepcionales de la Maestría en Diseño Información y Comunicación de la UAM Cuajimalpa es su naturaleza interdisciplinaria. Más allá de la definición del objeto de estudio, planteamiento de objetivos y metas a lograr, esta investigación surgió con un propósito claro: crear conocimiento social y académicamente relevante a partir de conjugar tres disciplinas complementarias, en este caso la computación, el diseño y la comunicación.

El trabajo interdisciplinario no tiene trazo definido. No existe un solo camino o una sola forma de trabajar en la interdisciplina. De acuerdo con nuestra experiencia, conjugar los marcos epistémicos de diversas disciplinas constituye un acto performativo para el cual no existe un receta inequívoca o un proceder metodológico definido.

Cada trabajo busca y define su modo de abordar la interdisciplina, en nuestro caso el cruce disciplinar se dio mediante un vínculo interteórico que buscó conectar cuerpos de conocimiento de cada una de las disciplinas involucradas en esta investigación a partir de un concepto compartido: interacción.

Partimos de la noción de la filosofía de la ciencia que establece que las disciplinas están compuestas por modelos, que a su vez están compuestos por teorías y estas por conceptos y categorías, e identificamos en la vinculación interteórica un posible camino para la vinculación interdisciplinar.

De forma que, el planteamiento interdisciplinar que propone esta investigación radica en poner en diálogo tres cuerpos de conocimiento, cada uno perteneciente a una de las disciplinas involucradas y, a partir de sus categorías de análisis, construir un modelo teórico que describa y explique el fenómeno estudiado: la interacción que se da durante las sesiones de lectura en comunidad entre niños de origen indígena en contextos urbanos.

Tomar conceptos de un cuerpo de conocimiento tradicionalmente disciplinar y llevarlos a un nuevo campo epistémico resulta arriesgado y puede suscitar críticas en torno a la descontextualización e inoperabilidad de sus categorías de análisis; sin embargo, consideramos que un camino viable para la interdisciplina es el que se plantea en esta investigación: establecer un diálogo a partir de cuerpos teóricos y de la recontextualización de conceptos y categorías.

Lograr dicho vínculo interdisciplinar no fue sencillo, requirió del esfuerzo de quienes conformamos este equipo de investigación por dos años. Afrontamos retos desde la creación de un espacio de empatía y confianza, necesario para poder intercambiar puntos de vista y discutir de manera constructiva, hasta la ruptura epistémica necesaria para transitar entre disciplinas.

Realizar una investigación en un equipo interdisciplinario implica en primer lugar un constante diálogo, la base de toda interdisciplina es el intercambio de ideas, la discusión de concepciones sobre el objeto de estudio que se aborda. Lograr este diálogo es un reto que nunca se supera del todo, pues la construcción de conocimiento implica el constante cuestionamiento y validación, aún más cuando el trabajo es interdisciplinario dado que el cuestionamiento no solo es necesario sino que surge de manera natural.

Tal como sugiere Rafael Pérez y Pérez (2015), lograr este diálogo implicó tener que establecer un lenguaje común, crear un código entre los miembros del equipo y lo más importante lograr comunicarlo efectivamente a quienes se presenta el trabajo que realizamos. Para ello, fue indispensable, primero, reconocer que cada investigador y disciplina tienen un punto de vista distinto y que todos son igual de válidos, para después lograr crear puntos de encuentro procurando integrar todas las visiones involucradas. Todo esto apoyado mediante el uso de plataformas digitales colaborativas para generar, compartir y revisar la información.

Proyecto de investigación

Planteamiento del problema

En México existe poca información sistematizada y especializada sobre comunidades de lectores, aún en menor medida de aquellas que están integradas por niños de origen indígena que habitan en contextos urbanos. Esto repercute en el diseño y planeación de programas que tienen como objetivo propiciar la inclusión de la lectura en el ambiente cotidiano de esta población.

Para conocer la situación de la lectura y formar un panorama sobre la lectura en comunidad, investigamos diferentes fuentes de información, de las cuales las más completas son: el Módulo sobre Lectura (MOLEC) presentado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), cuyo objetivo es generar información estadística sobre el compor-

tamiento lector de la población de 18 años y más, que reside en ciudades; la Encuesta Nacional de Lectura realizada por Conaculta en 2015, que contempla a personas de 12 años en adelante; y la Primera Encuesta Nacional sobre Consumo de Medios Digitales y Lectura, llevada a cabo en 2015 por IBBY México y Banamex, que tiene el objetivo de identificar, por una parte, los hábitos de consumo cultural y, por otra, los usos de medios digitales y su impacto en la cultura lectora entre los jóvenes mexicanos que residen en zonas urbanas del país.

En nuestro país de cada cien personas, 45 declararon leer al menos un libro en los últimos doce meses, según los resultados actualizados a febrero de 2018 del MOLEC. En esta encuesta se establece que la lectura de libros es diferencial por sexo: son más mujeres (46.5%) que hombres (43.6%) las que declararon leer este tipo de material de lectura.

El nivel de estudios parece influir en la cantidad de libros que lee la población lectora de 18 años y más; el grupo que más declaró leer sólo libros o libros y otro tipo de material fue el que contaba con al menos un grado de educación superior (75.9%).

Las principales razones por las que la población de 18 años de edad y más lee libros son: entretenimiento (39.3%), trabajo o estudio (28.4%) y cultura general (22%). El género literario es el favorito (40.8%) de la población lectora de libros y el lugar preferido para la lectura es el domicilio particular (85.6%).

El MOLEC cuenta con un apartado sobre los estímulos que recibieron los lectores de 18 años y más durante la infancia, el cual establece que: el 55.8% de la población alfabetada, que se encuentra en dicho rango de edad, declaró haber tenido libros diferentes a los de texto en casa; la mitad (50.1%) veía a sus padres leer; al 31.6% le leían sus padres o tutores; y el 24.6% declaró que le animaban a asistir a bibliotecas o librerías.

De la población que declaró que le leían sus padres o tutores durante la infancia, se distingue que en mayor proporción la lectura la realizaba la madre (64.8%), a diferencia del padre (34.5%).

Asimismo, el 69.8% de los encuestados respondieron haber recibido estímulos para la lectura tanto en el hogar como en la escuela. Sin embargo, se destaca que si el estímulo para la lectura proviene exclusivamente de uno de los dos ámbitos, el hogar (7.0%) o la escuela (15.6%), el porcentaje de la población lectora disminuye considerablemente en comparación con la que recibió simultáneamente ambos estímulos. Por lo que al revisar estas cifras, el MOLEC plantea que existe una mayor población lectora cuando se motiva esta actividad durante la infancia tanto en el hogar como en la escuela.

Por otra parte, la Primera Encuesta Nacional sobre Consumo de Medios Digitales y Lectura (IBBY, 2015) incluye a dos tipos de público: jóvenes en general —de entre 12 y 29 años de edad, residentes de localidades urbanas del país y ocupación indistinta— y universitarios —estudiantes de licenciatura y posgrado en instituciones de educación superior públicas y privadas de localidades urbanas del país—.

El 77% de los jóvenes en general expresó tener gusto por la lectura, mismo que el 88% de los universitarios también compartía. Aquellos que declararon que la lectura no les agradaba argumentaron que leer: es aburrido, da flojera, no les llama la atención o no les interesa.

El 61% de los jóvenes en general y el 78% de los universitarios respondieron que en los últimos tres meses leyeron un libro o una parte de él por gusto o interés personal, la mitad de todos los encuestados (49%) lo hicieron en un libro impreso.

El 59% de los universitarios acostumbra leer libros digitales, en cambio sólo el 47% de los jóvenes en general lo hace. Sobre los temas de los libros, ambos grupos respondieron que la novela, la ciencia ficción y el terror o el suspenso son sus predilectos.

Por otra parte, el 66% de los jóvenes en general y el 84% de los universitarios respondieron que leen libros impresos, y los temas que prefieren coinciden con los de los libros digitales.

A diferencia de los materiales de lectura en formato digital que obtienen de manera gratuita estos grupos encuestados (86% jóvenes en general y 88% universitarios), la mayoría de los libros impresos que leen son nuevos y adquiridos mediante una compra (57% jóvenes en general y 70% universitarios) o bien, en una proporción casi similar, obtenidos por medio de algún préstamo (60% jóvenes en general y 58% universitarios).

Según señala esta encuesta, para el 68% de los jóvenes en general y 71% de los universitarios los principales influenciadores de la lectura son sus propios amigos; en segundo lugar se encuentran los padres para el 51% de los jóvenes en general y los maestros para el 69% de los universitarios.

Si bien los datos señalan que los jóvenes leen por gusto, los contenidos que leen en mayor medida son: información noticiosa (61%, jóvenes en general y 77%, universitarios), artículos (61%, jóvenes en general y 70%, universitarios), tips (49%, jóvenes en general y 56%, universitarios), reseñas (46%, jóvenes en general y 50%, universitarios), tutoriales (45%, jóvenes en general y 47%, universitarios) y por debajo de los anteriores, se encuentran las novelas (34%, jóvenes en general y 39%, universitarios).

Es importante señalar que no existen datos respecto a la lectura en comunidad, y mucho menos de las prácticas de lectura en grupos integrados por niños de origen indígena. Los datos más cercanos a la socialización de la lectura y la lectura en lengua indígena los encontramos en la Encuesta Nacional de Lectura realizada por Conaculta en 2015.

Según esta encuesta, el 68.1% de los entrevistados entre 12 y 17 años se alegra de recibir un libro como regalo; el 55.1% dice que le gusta intercambiar sus opiniones sobre los libros que ha leído; el 45.6% que disfruta visitar bibliotecas y librerías; al 39.0% le gusta intercambiar libros con sus amigos; y sólo un 15.4% comparte su lectura en redes sociales. En general, sólo el 36.9% de esta población señaló que leer es uno de sus pasatiempos favoritos.

En cuanto a la lectura en lengua indígena, la Encuesta señala que son muy pocos los mexicanos que leen en alguna lengua indígena, alrededor del 3% de la población entrevistada lo reportó. Las lenguas más mencionadas fueron el náhuatl (31%), el maya (13%) y el mixteco (8%).

Con el objetivo de conocer más sobre la situación de la lectura en comunidad, investigamos en la Ciudad de México la existencia de comunidades de lectores. Esta búsqueda fue complicada, pues no existe como tal un registro de dichas comunidades, por lo que el rastreo se hizo en gran medida en las redes sociales digitales.

En primer lugar, identificamos que las comunidades se pueden originar en el marco de los programas de fomento de la lectura que se desprenden del gobierno, tanto a nivel federal como de la Ciudad de México; éstos son gratuitos en su mayoría, algunos ejemplos son: las Salas de lectura, Libroclubes y Tertulias Literarias. En segundo lugar, están las comunidades que surgen de las organizaciones civiles o de ciudadanos que tienen como interés primordial compartir la lectura con otros lectores y hacer de esta actividad parte de la vida cotidiana; como ejemplo encontramos los clubes de lectura, los booktubers y Leer nos incluye a todos. Finalmente, en tercer lugar, existen comunidades que son producto de la iniciativa privada; generalmente no implican una inversión económica por parte de los usuarios, pero, al ser redes sociales digitales sí generan algún beneficio económico para los inversores, por ejemplo: Goodreads, Litsy y WattPadd.

A manera de esquema presentamos los distintos tipos de comunidades de lectores existentes en la Ciudad de México y las actividades que desarrollan (Ver Imagen 1). Si bien cumplen distintos propósitos y realizan diversas actividades, todas comparten, en mayor o menor medida, el objetivo de promover y difundir el hábito de la lectura desde la comunidad.

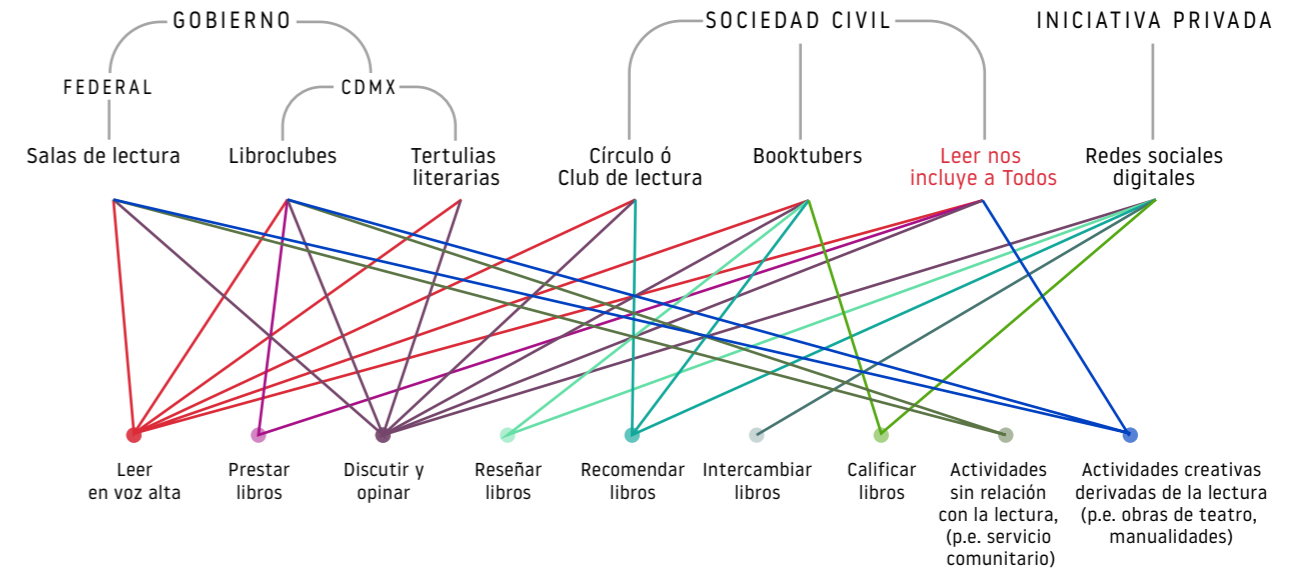


Imagen 1. Grupos de lectores activos y vigentes en la CDMX y principales actividades que llevan a cabo.

El Programa Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura de 2017 reconoce como prioridad la creación de programas de fomento de la lectura enfocados en grupos de origen indígena o hablantes de alguna lengua indígena y señala que

Merece particular atención la situación de las personas hablantes de lenguas indígenas, aún más considerando que en México los derechos culturales son ahora un concepto equiparable a los derechos sociales y económicos. Así, más allá de propiciar la obtención de privilegios por poseer una herencia cultural particular de la población indígena, se trata de materializar el derecho a practicar el ejercicio de la lectura y la escritura desde sus propias especificidades culturales. (Secretaría de Cultura, 2017)



Sin embargo, de los grupos de lectores identificados, el único que está dirigido a la población joven de origen indígena y que busca construir comunidades en el espacio físico en el que habitan los participantes es Leer nos incluye a todos.

Leer nos incluye a todos es una iniciativa que surge como un esfuerzo colectivo, pero que no cuenta con una sistematización o estudio de sus procesos de intervención en potenciales comunidades de lectores; por lo tanto, tampoco tienen un estudio de las interacciones ni de los elementos que las favorecen o incentivan durante sus sesiones de fomento de la lectura.

El conocimiento empírico ha sido la base para la construcción de la metodología de implementación y del trabajo que realiza Leer nos incluye a todos en las comunidades. Mediante ejercicios de prueba y error se ha podido identificar cuáles son las actividades más apropiadas y los roles a desempeñar, así como el tipo y uso de soportes que propician la interacción de los asistentes a la sesión con los libros y la lectura en comunidad. Sin embargo, se trata de un conocimiento empírico carente de estructura.

El Modelo que proponemos responde precisamente a la falta de información y conocimiento sistematizado sobre las interacciones que ocurren durante las sesiones de lectura de Leer nos incluye a todos. Pretendemos abonar a la reflexión, desde una perspectiva teórica e interdisciplinaria, para proveer de herramientas que les permitan a los profesionales e investigadores del fomento de la lectura entender, mejorar y replicar dichas interacciones.

Objeto de estudio

Nuestro objeto de estudio se centra en representar, describir y explicar la interacción entre los participantes del programa Leer nos incluye a todos durante las actividades de las sesiones de lectura en español que llevan a cabo en la Ciudad de México. Para analizar la interacción nos enfocamos en tres categorías: las estructuras de la red de participantes que se conforman, los soportes que median la interacción y los significados compartidos entre los participantes.

Desde una perspectiva interdisciplinaria aplicada a nuestro caso de estudio, misma que se explicará a detalle más adelante, entendemos por interacción: la construcción de significados durante la realización de una actividad y, a la par, las relaciones que se establecen entre dos o más elementos de una red durante su desarrollo.

Objetivo general

Construir un modelo que represente y describa la interacción entre los participantes de las sesiones de lectura en español del programa Leer nos Incluye a Todos en la Ciudad

de México, orientado al diseño de estrategias de fomento de lectura en comunidades de origen indígena en contextos urbanos.

Objetivos particulares

- Identificar los elementos que constituyen las sesiones de lectura en español del programa Leer nos incluye a todos.
- Distinguir la estructura de la red durante las actividades de las sesiones de lectura en español del programa Leer nos incluye a todos para establecer la relación entre los participantes y los soportes de interacción.
- Clasificar los elementos que dan soporte a la interacción durante las actividades de las sesiones de lectura en español del programa Leer nos incluye a todos.
- Determinar los significados que tienen la lectura y la comunidad lectora para los participantes de las sesiones de lectura en español del programa Leer nos incluye a todos, para exponer el contexto en el que se desarrollan las actividades.
- Elaborar una representación gráfica clara y útil del modelo, para comunicar los resultados a los investigadores y responsables de programas de fomento de la lectura.

Pregunta general de la investigación

- ¿Cuáles son los elementos que debe contemplar un modelo que represente y describa la interacción durante las sesiones de lectura en español del programa Leer nos Incluye a Todos, orientado al diseño de estrategias de promoción de la lectura en comunidades de origen indígena en contextos urbanos?

Preguntas particulares de la investigación

- ¿Cuáles son los elementos que constituyen una sesión de lectura del programa Leer nos incluye a todos?

- ¿Cuál es la estructura de la red durante cada una de las actividades que se realizan en las sesiones de lectura en español del programa Leer nos incluye a todos?
- ¿Qué tipos de soportes de interacción intervienen en las actividades durante las sesiones de lectura en español del programa Leer nos incluye a todos?
- ¿Cuáles son los significados que los participantes de las sesiones de lectura en español del programa Leer nos incluye a todos asignan a la lectura y a la comunidad lectora a la que pertenecen?
- ¿Cuál es la representación gráfica más eficiente para comunicar a los investigadores y responsables de programas de fomento de la lectura el modelo de manera que la información sea clara y útil para la planeación de estrategias?

Justificación y motivos

Simplificar un fenómeno no es tarea sencilla; sin embargo, extraer sus detalles a partir de la construcción de un modelo es esencial para la comprensión de sistemas complejos, ilumina aspectos relevantes del fenómeno que de haberse estudiado de manera general habrían pasado desapercibidos. Partimos de esta idea para formular nuestro proyecto de investigación.

Construir un modelo teórico-representacional ayuda a reducir la complejidad de los procesos estudiados, ayuda a establecer relaciones entre los elementos que se analizan, permite “operacionalizar” la teoría en función de los objetivos que se plantea la investigación y, en la mayoría de los casos da pie a formular predicciones o plantear hipótesis para futuras investigaciones y/o acciones de intervención sobre el fenómeno estudiado. Además, obliga al investigador a sistematizar de forma detallada los conceptos que utilizará en su estudio.

Centrar nuestro modelo en la interacción resulta importante por dos razones principales: consideramos que se trata del elemento básico de todo grupo social y que a partir de ella es posible la realización de actividades y consecución de objetivos; y, al mismo tiempo, se trata de una ‘materia prima’, es decir, uno de los ejes principales en el desarrollo de las tres disciplinas que convergen en el plan de estudios de la Maestría en Diseño, Información y Comunicación (MADIC).

El modelo teórico-representacional que construimos tiene el propósito de describir y representar la interacción que se da durante las sesiones de lectura en comunidad, en las que participan niños de origen indígena, mediadores de lectura y en menor medida adultos.

El alcance descriptivo y representativo de la interacción está delimitado por las categorías teóricas del modelo: los significados compartidos entre los participantes, las estructuras de la red que se configura en cada una de las actividades que conforman la sesión de lectura así como los soportes de interacción que son empleados para la realización de las actividades.

El modelo que construimos, además de complementar los estudios referentes a las comunidades de lectores infantiles, es de utilidad para que investigadores y responsables de programas de fomento de la lectura fortalezcan sus iniciativas, para este caso específico, aquellos que van dirigidos a la población de origen indígena en contextos urbanos.

La pertinencia del modelo que construimos en esta investigación radica en que permitirá entender con mayor precisión la manera en que los participantes de las sesiones de lectura del programa Leer nos incluye a todos se relacionan y afectan entre sí, de tal manera que sea posible diseñar e implementar estrategias acordes a las necesidades de los grupos de trabajo.

Conocer y explicar cómo funcionan las relaciones que se estructuran durante las sesiones de lectura hace posible mejorar la planeación de actividades, la elección y uso de soportes para que el objetivo de consolidar grupos de lectura conformados por niños se consiga.

Además, un modelo de esta naturaleza ayuda a sistematizar estrategias de modo que sean replicables en comunidades con características y contextos similares. Al mismo tiempo, el proceso para construirlo sugiere una metodología para estudiar la interacción que puede resultar útil para investigaciones y aplicaciones futuras.

Por otro lado, resulta interesante que el equipo tanto operativo como administrativo de Leer nos incluye a todos es heterogéneo a nivel disciplinar y, por tanto, el desarrollo de su trabajo es, en sí mismo, interdisciplinario. Lo cual hizo aún más atractivo sumar las tres disciplinas que representan a la MADIC con las de ellos, y al mismo tiempo representó retos que, creemos, fortaleció la perspectiva de este trabajo.

Decidimos trabajar con Leer nos incluye a todos porque su trabajo es serio y han logrado entablar relaciones sólidas con las diferentes comunidades de origen indígena con las que trabajan. Además, identificamos en sus principios y labor una serie de valores y

objetivos que compartimos al interior del equipo que realiza esta investigación, entre ellos, que la lectura es una actividad que favorece el desarrollo individual de las personas y que abona a la conformación de comunidades; también, que el acceso a la cultura se trata de un derecho universal y que se deben apoyar esfuerzos que procuren que este derecho se ejerza.

Los beneficios que la lectura aporta a una persona se pueden estudiar tanto en la formación de habilidades como en la mejora de su calidad de vida. Creemos que la importancia de trabajar con la niñez radica en brindar oportunidades en una de las etapas más importantes en el desarrollo de una persona y que pueden significar una diferencia en el futuro, sobre todo para quienes viven en condiciones vulnerables o con carencias.

Para ilustrar los beneficios de la promoción de la lectura en la infancia vale la pena señalar los efectos positivos y significativos en las habilidades del lenguaje oral de los niños de bajos ingresos identificados en el trabajo realizado por Grover Whitehurst y Christopher Lonigan (1998) cuando se realizan intervenciones de lectura compartida en la escuela y sobre todo en el hogar, lo que se traduce en mejores herramientas para relacionarse en una sociedad.

IBBY México / A leer tiene una amplia trayectoria en proyectos de fomento e inclusión a la lectura en niños y jóvenes; sin embargo, se encuentran en desarrollo de un programa que requiere contar con métodos sistematizados para poder alcanzar sus objetivos en tiempo así como en recursos humanos y materiales, por lo que este modelo puede representar un gran aporte.

Contenido de capítulos

Este documento está compuesto por 5 capítulos en los que se exponen las diferentes fases del proceso de investigación que llevamos a cabo.

En el capítulo 1 se encuentran las bases teórico conceptuales que dan sustento y guían todo el trabajo de investigación y de modelaje que realizamos. Se ofrece la definición de modelo que adoptamos para este trabajo, retomando diversas propuestas provenientes de la filosofía de la ciencia, en particular las de autores como Michael Weisberg (2013), José Luis Díaz (2005), Mario Casanueva (2005) y Ronald Giere (2006).

También se encuentran las categorías conceptuales, así como las subcategorías y variables que empleamos para la construcción de nuestro modelo; estas categorías se desprenden de tres cuerpos teóricos: la Ciencia de las redes (Watts, 2006), el Diseño de

interacción apoyado en la Teoría de la Actividad (Kaptelinin y Nardi, 2006) y el Interaccionismo Simbólico (Blumer, 1982 y Watzlawick, 1991), de los cuales se hace una revisión hacia el cierre del capítulo.

En el capítulo 2 exponemos el trabajo de promoción de lectura que realiza la IAP Leer nos incluye a todos en tres comunidades de niños de origen indígena que viven en contextos urbanos, así como la interculturalidad de los niños integrantes de estos grupos que componen nuestro universo de estudio y la base empírica para la construcción de nuestro modelo. Además, abordamos a la lectura en comunidad como una práctica que pretende que los miembros de un determinado grupo se vuelvan los protagonistas y se apropien de las iniciativas, dicha práctica de lectura forma parte de nuestro objeto de estudio.

En el capítulo 3 presentamos la metodología, los métodos, técnicas e instrumentos de recolección de información empleados durante el trabajo de campo, los cuales tienen un enfoque predominantemente cualitativo. La información recolectada mediante estos instrumentos nutre el modelo que proponemos.

El capítulo 4 presenta el modelo propuesto como resultado de nuestra investigación. Se ofrece dividido en tres niveles de información que van de lo macro a lo micro, a los cuales denominamos Zoom x1, Zoom x2 y Zoom x3, respectivamente. Este capítulo está compuesto por diversas piezas de información que articulan los datos recopilados a partir de los instrumentos de investigación empleados en el trabajo de campo. Este capítulo presenta la principal aportación de nuestra investigación.

Por último, en el capítulo 5, se presenta la evaluación del modelo que fue diseñada en función de nuestro objetivo general. En este apartado presentamos los resultados de la evaluación sobre la claridad en la comunicación del modelo y la utilidad para elaborar estrategias; así como una propuesta de experimentación con la interacción representada en el modelo, la cual tiene como propósito sugerir cambios que favorezcan la interacción dentro de las sesiones.



Con la bolsa de
plumones
Durante la actividad, después
de leer "Este no es un libro"

CAPÍTULO 1. LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO TEÓRICO— REPRESENTACIONAL

- 1.1 Modelo teórico
- 1.2 Modelo representacional
- 1.3 Utilidades de un modelo teórico-representacional
- 1.4 Proceso de modelaje
- 1.5 Fenómeno que modelamos
- 1.6 Categorías conceptuales de nuestro modelo
- 1.7 Subcategorías y variables para la construcción del modelo
- 1.8 Metodología para la construcción del modelo
- 1.9 Los usuarios de este modelo

Esta investigación propone un modelo científico, de carácter teórico - representacional, que tiene el propósito de describir y representar la interacción que se da entre los participantes de sesiones de lectura en comunidad que se desarrollan con niños pertenecientes a grupos de origen indígena dentro de sus conjuntos habitacionales en entornos urbanos. Para ello, estudiamos y modelamos la interacción que tiene lugar durante las sesiones de lectura en comunidad que realiza la Institución de Asistencia Privada (IAP) Leer nos incluye a todos con las que busca promover lectura con niños de origen triqui, mazahua y otomí que habitan en tres predios ubicados en las alcaldías Cuauhtémoc e Iztapalapa en la Ciudad de México.

¿Qué es un Modelo?

Conscientes de que la palabra modelo es polisémica y se puede entender, por ejemplo, como un arquetipo que sirve de referencia para reproducirlo (modelo como guía), como la representación en pequeño de alguna cosa (modelo a escala), o incluso en el ámbito moral como un ejemplo que se debe seguir (modelo como ideal a alcanzar), a continuación explicamos la noción de modelo que sustenta esta investigación.

De acuerdo con Michael Weisberg (2013), un modelo científico es una abstracción y representación 'idealizada' de un 'objeto específico' que brinda una estructura de interpretación para comprender cómo funciona o se comporta dicho 'objeto'.

Según el autor que se consulte, los modelos científicos se clasifican de diferentes maneras; Weisberg (2013) identifica tres tipos de modelos: concretos, matemáticos y computacionales; para José Luís Díaz (2005) pueden ser réplicas, figurativos o formales; Mario Casanueva (2005) distingue entre modelos a escala, analógicos, matemáticos y teóricos; mientras que para Ronald Giere (2006) se dividen en representacionales y teóricos.

De acuerdo con la categoría a la que pertenezcan, los modelos presentan particularidades y diferencias; no obstante, todos tie-

nen en común, como característica fundamental, ofrecer una estructura de interpretación para representar fenómenos reales o hipotéticos.

Sin agotar todas las categorías de modelos y sin entrar a detalle en la explicación de las que hemos apuntado hasta ahora, vale la pena señalar que para esta investigación se tomaron en cuenta dos categorías de modelo, principalmente. La de modelo teórico (Casanueva 2005) y la de modelo representacional (Giere, 2005).

1.1. Modelo teórico

Un modelo teórico, según Casanueva (2005), se entiende como una construcción relacional entre conceptos y hechos específicos en el mundo, en el cual se expresan los supuestos de una teoría, de un grupo de teorías o de un conjunto de conocimientos sistematizados.

De acuerdo con este autor, la construcción de un modelo, es decir el proceso de modelaje, exige tres elementos como mínimo: un asunto u objeto del modelo, una estructura conceptual y un soporte para expresar el modelo.

- **El asunto u objeto de modelado** se trata de una base empírica, es decir, del fenómeno que se presenta en la 'realidad'.
- **La estructura conceptual** comprende las categorías que se desprenden de la teoría, o entramado teórico, desde cuyo enfoque se pretende construir el modelo.
- **El soporte** es un vehículo de representación y comunicación pública del modelo que puede ser construido a partir de lenguaje natural (por ejemplo: descripciones, interpretaciones y argumentaciones) o lenguaje formal (por ejemplo: fórmulas matemáticas), entre otros.

1.2. Modelo representacional

El modelo representacional de Giere (2006), como su nombre lo señala, es la representación seleccionada de una parte objetiva del mundo, a través de alguno de los dos tipos de modelos (ver Imagen 1.1) propuestos por él: de fenómenos o de datos.

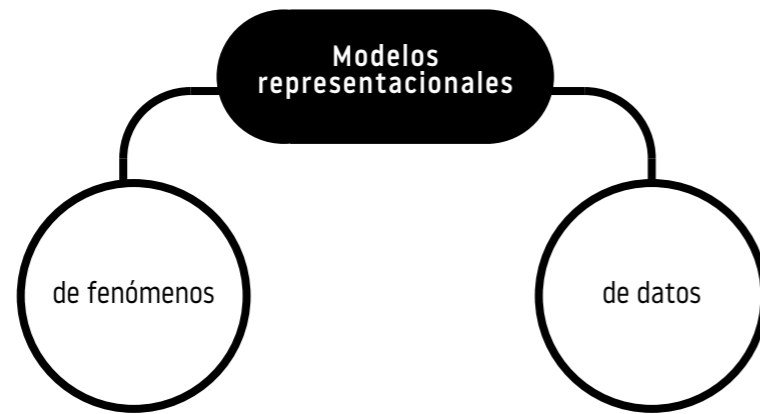


Imagen 1.1 Tipos de modelos según Ronald Giere (2006).

Los modelos de fenómenos, según se refiere en el artículo Models in Science consultado en la Enciclopedia Filosófica de Stanford (2006), son aquellos que representan las propiedades observables de sus objetos de estudio; con el término ‘fenómeno’ se abarcan todas las características relativamente estables y generales del mundo que son interesantes desde el punto de vista científico.

El modelo de datos es una versión corregida, rectificada, reglamentada y, en ocasiones, idealizada de los datos brutos que se obtienen de la observación y estudio de un fenómeno. Una vez recabada la información, se eliminan los errores, se reducen los datos y luego se presentan de manera ordenada. De acuerdo con Giere (2006) los datos desordenados son complejos porque carecen de un sistema que les permita ser comprendido, a diferencia de estos, los modelos de datos cumplen un papel crucial en la confirmación de las teorías, ya que pueden compararse con las predicciones teóricas.

1.3. Utilidades de un modelo teórico - representacional

De acuerdo con De la Torre (2017) un modelo es una abstracción teórica del mundo real que tiene dos utilidades fundamentales:

- **Reducir la complejidad**, permitiéndonos ver las características importantes que están detrás de un proceso, ignorando detalles de menor importancia que harían el análisis innecesariamente laborioso.
- **Hacer predicciones concretas**, que se puedan falsear mediante experimentos u observaciones. De esta forma, los modelos dirigen los estudios empíricos en una u otra dirección, al sugerir qué información es más importante conseguir.

De este modo, a las utilidades que expone De la Torre podemos agregar que un modelo científico sirve para:

- **Establecer relaciones entre los diferentes componentes del modelo**, así como relaciones de correspondencia entre los referentes empíricos en el fenómeno observado y las estructuras conceptuales.
- **Mediar entre las estructuras conceptuales de las teorías y los fenómenos empíricos** para lograr articularlos.
- **Hacer que la teoría sea ‘operacionalizable’** en función de hechos concretos (Casanueva, 2005).

Como establece Pérez y Pérez (2015) el modelo obliga al investigador a describir de forma detallada la teoría o conceptos que desea representar, los elementos y procesos que intervienen en el fenómeno y sus relaciones.

1.4. Proceso de modelaje

En sentido amplio, el ejercicio de modelaje trata de establecer relaciones de correspondencia entre la base empírica o fenómeno (lo que sucede en la ‘realidad’) y la estructura conceptual (categorías que pretenden explicarlo) a través de datos, dichas relaciones deberán ser comunicadas y expresadas por medio de un soporte de representación del modelo.

Al respecto podemos identificar, de la mano del trabajo de Díaz (2005), una serie de pasos necesarios para establecer dichas relaciones:

Primero, la formulación de un problema a partir del cual se pretenda poner en relación la base empírica o fenómeno con la estructura conceptual; identificación del fragmento de la base empírica que se modelará.

En segundo lugar, una clara descripción de esa base empírica. Díaz (2005) sugiere definir las características del fenómeno en términos de sistema, identificar la existencia de subsistemas y reglas que los relacionan, así como entradas, salidas y flujos de información.

Posteriormente, la definición de elementos relevantes a modelar que se desprenden de la estructura conceptual. Como se ha dicho, un modelo no puede abarcar si no una parte del fenómeno empírico, por lo que se ha de construir a partir de categorías definidas y limitadas.

Modelos
preliminares y
cruciales

Para complementar estos pasos, resulta útil proseguir con el modelaje según lo señalado por Pérez Tamayo (2005) sobre la construcción de modelos preliminares y modelos cruciales.

De acuerdo con él, un paso importante en las primeras fases de la investigación es proponer un primer modelo, al cual nos referiremos como 'modelo preliminar', a partir de los conocimientos que se tengan sobre la base empírica, por mínimos que sean, y con las categorías definidas, así como establecer relaciones de correspondencia a partir de hipótesis, supuestos o ideas preliminares.

Este modelo preliminar sirve como guía de la investigación, para generar datos y esclarecer las relaciones, y está construido, básicamente, por la descripción de los componentes identificados como pertinentes para el modelo y sus relaciones más evidentes, por lo que su alcance es descriptivo.

Una vez avanzada la investigación, la pretensión es llegar a lo que se considera como 'modelo crucial'. En este modelo, el peso de la estructura conceptual juega un papel importante, pues se trata de un análisis con mayor profundidad cuyo alcance pretende ser explicativo.

A partir de estas concepciones, identificamos y definimos para nuestra investigación tanto el fenómeno que atiende nuestro modelo, como la estructura conceptual que empleamos para su análisis y modelado.

1.5. Fenómeno que modelamos

Identificamos como fenómeno de nuestro modelo, de manera general, el trabajo que realiza la IAP Leer nos incluye a todos con los niños que pertenecen a familias de origen indígena, las cuales habitan en tres predios en la Ciudad de México, y, particularmente, la interacción que surge entre los participantes de las sesiones de lectura en comunidad que se llevan a cabo semanalmente al interior de dichos predios.

El trabajo de leer nos incluye a todos se enmarca en las iniciativas realizadas por IBBY/ México para el fomento y promoción de la lectura en el país, y se puede considerar como una iniciativa de intervención por medio de la lectura (para más detalles ver Capítulo 2).

1.6. Categorías conceptuales de nuestro modelo

Utilizamos tres categorías conceptuales en la construcción de nuestro modelo, todas en torno a la interacción, las cuales fueron elegidas de tal manera que cada una aporte un punto de vista diferente, y a nuestro entender complementario, para comprender la interacción que ocurre durante las sesiones.

Las categorías elegidas son: Estructura de red, Soportes de interacción y Significados compartidos. Cada una de ellas se desprende un cuerpo teórico disciplinar distinto, la Ciencia de las redes (Watts, 2006) para el primer caso, el Diseño de interacción apoyado en la Teoría de la Actividad (Kaptelinin y Nardi, 2006) para la segunda categoría, y por último el Interaccionismo Simbólico (Blumer, 1982 y Watzlawick, 1991). A continuación se expone cada categoría:

- **Estructura de red:** es la configuración que manifiesta un grupo social en un momento y espacio determinados, la cual, por medio de su representación por grafos, expone estructuras de organización, jerarquías, roles y flujos de información que ayudan a establecer un patrón de comportamiento a nivel grupal. La estructura de red permite una lectura macro de la relaciones interpersonales.

ER



SI →

- **Soportes de interacción:** son todos los objetos físicos que intervienen en la realización de actividades, cuyo uso está sujeto a las reglas que establece el escenario de interacción en que se emplean. Al mismo tiempo, estos objetos físicos, que sirven como soporte para la interacción, exigen un procesamiento de información en los términos que sus características permiten, lo que a su vez condiciona la manera en que se da la interacción.

SC →

- **Significados compartidos:** nos referimos a la manera en que los participantes de un grupo social le dan sentido a determinados objetos y/o actividades en función de las construcciones sociales en las que se desarrollan, y la manera en que son susceptibles de modificarse los significados individuales o construir nuevos significados como consecuencia de la convivencia en grupo.

Para brindar mayor contexto sobre el enfoque que cada categoría arroja sobre la interacción, a continuación presentamos una breve exposición sobre las ideas principales de las teorías de las que se desprenden cada una de ellas.



1.6.1. Ciencia de las redes y su representación con grafos (sobre la categoría Estructura de red)

La ciencia de las redes es considerada la ciencia del mundo real. Según Duncan Watts (2006), es la ciencia de la amistad, de los rumores, de las enfermedades, de las tendencias, de las modas; en suma, de los seres humanos y de la forma en la que se asocian para dar lugar a un comportamiento colectivo.

Las redes no son un objeto de estudio actual, ya que han sido estudiadas a partir de la visión matemática desde 1736, cuando Leonhard Euler demostró que el problema de recorrer los siete puentes de Königsberg, capital de Prusia, sin pasar por el mismo puente dos veces (ver Imagen 1.2), se podía formular como un grafo para comprender la información más fácilmente (ver Imagen 1.3).

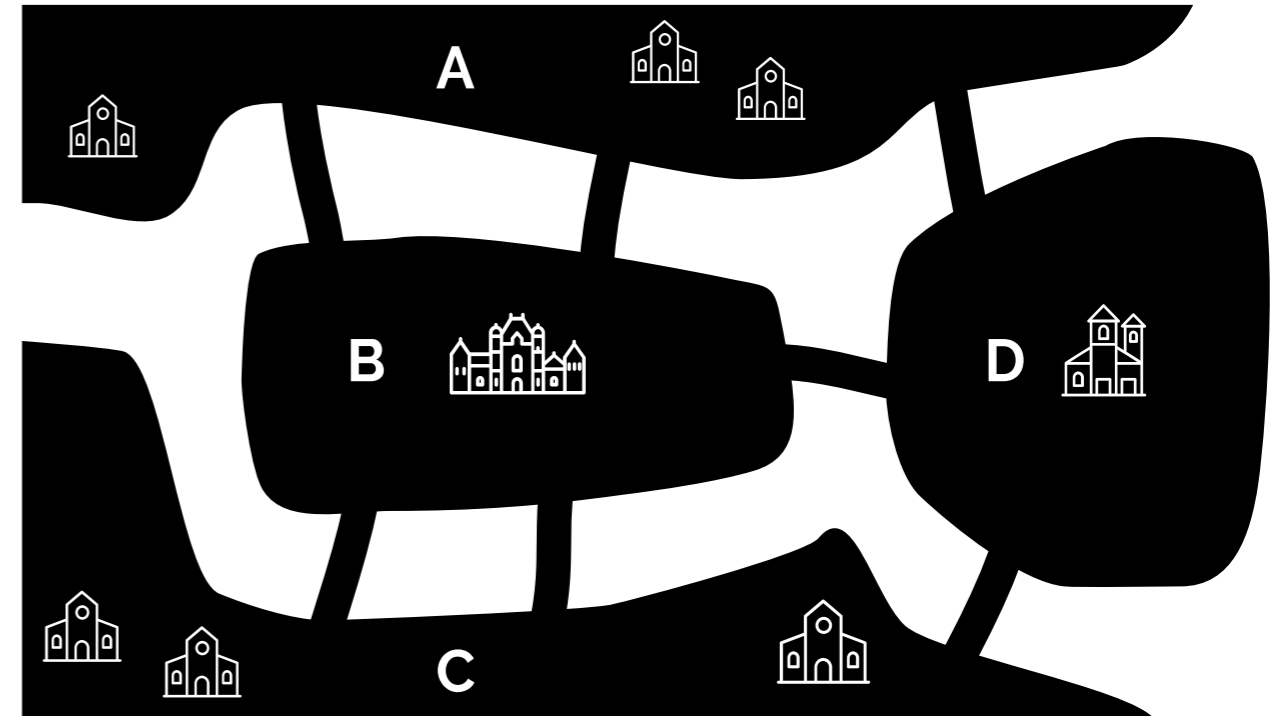


Imagen 1.2 El problema de los siete puentes de Königsberg, Prusia estudiado por Euler (Iconos en el diagrama: toronto old city hall por Andrew, Town y School por Made desde the Noun Project).

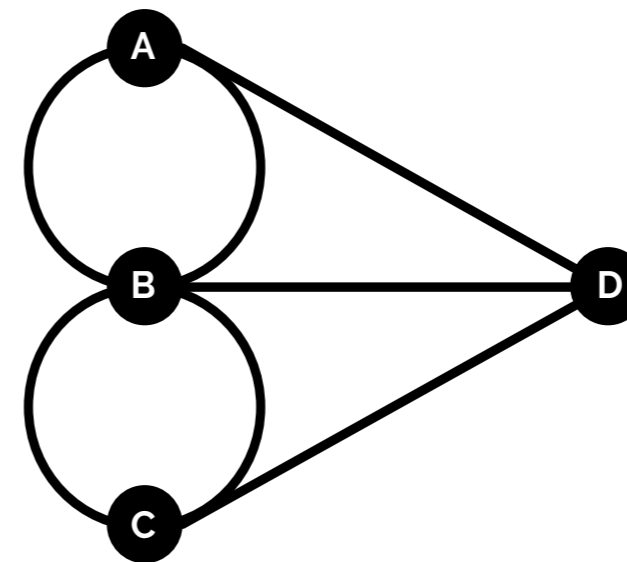


Imagen 1.3 El grafo elaborado por Euler para estudiar el problema de los siete puentes de Königsberg muestra la solución de manera gráfica.

Un grafo, en ocasiones también llamado red, es un arreglo de datos que consiste en nodos o vértices y líneas que representan relaciones entre los nodos (ver Imagen 1.4). Estas relaciones pueden estar ocultas cuando los mismos datos se visualizan a manera de tabla; por lo que al darles una interfaz visual se identifican patrones que eran irreconocibles a primera vista.

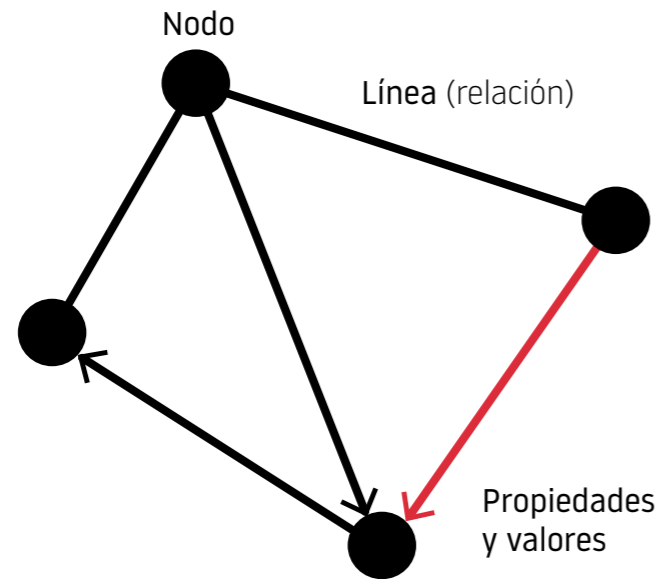


Imagen 1.4 Elementos de un grafo.

Las líneas que unen los nodos tienen estrictamente sólo dos extremos (puntos finales), de manera que la relación que indican puede establecer: una relación direccional, cuando un nodo le ‘hace’ algo a otro nodo; o al contrario, una relación sin el concepto de dirección (Lanum, 2016).

Los grafos sirven como herramienta para la formulación de problemas, los hace precisos y establece interrelaciones fundamentales al respecto (Roberts, 1978). La complejidad de los problemas sociales puede hacerse manejable mediante el uso de grafos, ya que al representar de manera concreta los aspectos abstractos de las relaciones entre los elementos de un sistema, estos se pueden analizar y estudiar, en porciones adecuadas y con niveles de información organizados.

Además, los grafos son útiles para comprender la información, una de sus ventajas es que al elemento o a la relación que existe entre ellos se les pueden asignar una lista de propiedades clave y valores que aportan criterios para el análisis de dichas relaciones o, también, de la ausencia de ellas. Al mismo tiempo, la representación visual de los grafos ayuda a la comunicación de la información para audiencias no especializadas.

En las ciencias sociales, normalmente los grafos se usan para modelar las relaciones entre un conjunto dado de objetos, por ejemplo: para una estructura organizativa, en la que existen niveles de subordinación; para la jerarquía social, en la que se modela el parentesco en grupos antropológicos; y para dar consistencia de elección, cuando se elige una cantidad de objetos presentados en pares; asimismo, los grafos pueden ser considerados en casos en los que se representan interacciones, aún cuando éstas no conllevan un grado de subordinación.

La aplicación de los grafos para el análisis de redes sociales sirve para estudiar la estructura de red que surge a partir de la interacción entre diferentes individuos u organizaciones. Por medio de diversos tipos de intercambios, se construyen configuraciones relacionales que permiten ver simultáneamente los fenómenos a nivel micro (la conducta de los individuos) y a nivel macro (los patrones de las relaciones) (Sanz, 2003).

Las redes sociales que se conforman durante las sesiones de lectura, mismas que forman parte de nuestro objeto de estudio, también se pueden representar con esta simplicidad de puntos enlazados por líneas. Sin embargo, no por eso se convierte en un fenómeno sencillo o estático.

Las redes son objetos dinámicos no porque las cosas sucedan en sistemas en red, sino porque las redes mismas evolucionan y cambian con el tiempo, impulsadas por las actividades o las decisiones de aquellos mismos componentes. Lo que sucede y el modo en que lo hace depende de la red. (Watts, 2006:30).

Una red social, así como su posible evolución, está sujeta a las personas que la integran; y ellos, a su vez, a los contextos en los que se desenvuelven y a los individuos con los que interactúan; por ejemplo: mientras más contextos comparten dos personas, existe mayor probabilidad de que estén conectadas o puedan estarlo en el futuro.

Todas las cosas que hacemos, todos los rasgos que nos definen y todas las actividades que realizamos y que nos hacen conocernos unos a otros e interactuar son contextos. Así, el conjunto de contextos en los que cada uno de nosotros participamos es un determinante de singular importancia de la estructura de red que posteriormente creamos. (Watts, 2006:115).

Según lo menciona Watts (2006), cada enlace considera el estado actual de la red, es decir se consideran todos los enlaces previamente creados, de este modo la probabilidad de que se produzca un acontecimiento cualquiera en cierto punto de la evolución de la red o se genere una nueva conexión depende de lo que ya ha ocurrido hasta ese punto.

Asimismo, la pertenencia de una persona a una sola red muy conectada o, en el caso contrario, la participación en muchas redes diferentes puede ser un factor importante en la conformación de su identidad, en la apertura o hermetismo de su visión del mundo así como en la adopción de cualquier tipo de innovación.

Watts (2006) establece dos grandes corrientes técnicas a la hora de investigar las redes. La primera se ocupa de las relaciones entre la estructura de una red, es decir el conjunto observado de vínculos que enlazan a los miembros de una población y la estructura social correspondiente. Según este enfoque, los patrones de relaciones entre individuos son una representación esquematizada de las preferencias y las características de los propios individuos, es decir de su identidad social.

La segunda corriente es mucho más mecanicista, ya que considera que la red es un conducto para la propagación de la información o el ejercicio de la influencia, por lo tanto el lugar del individuo en la estructura de las relaciones determina la información a la que tiene acceso o a quién tiene posibilidad de influir. Desde esta corriente la persona no sólo depende de los grupos a los que pertenece sino el lugar que ocupa dentro de ellos.

Ambas corrientes podrían tener cabida en esta investigación, ya que estudiamos a una red social intercultural que se construyó no por iniciativa de los integrantes, pero que depende de ellos para seguir creciendo; es dinámica y al mismo tiempo busca ser estable; y se solapa con otras redes que están densamente conectadas. Sin embargo, hay una menor presencia de la segunda corriente porque no analizamos el flujo de la influencia o de la información dentro de la red.

Concentrarnos en la estructura de la red y establecerla como una categoría teórica del modelo, nos permite identificar las relaciones, o ausencia de ellas, entre los componentes de una red. Observar el conjunto de representaciones de grafos durante una sesión, ayuda a visualizar los patrones existentes en el colectivo.

Watts (2006) señala que el análisis de las estructuras estáticas de la red, es decir de la representación con grafos de un momento específico, puede considerarse como una fotografía instantánea que se toma durante el proceso de evolución. “La estructura existente solo se puede comprender de forma adecuada en términos de la naturaleza de los procesos que condujeron a ella” (Watts, 2006: 56). Así al estudiar la estructura de la red, la formación y quiebre de los lazos, se está estudiando, lo que él denomina, la dinámica de la red.

Por otro lado, resalta que la red también puede verse como el sustrato fijo que une a una población de individuos que hacen cosas, desde difundir un rumor hasta tomar

decisiones y que se hallan influidos por aquello que hacen sus vecinos, en consecuencia por la estructura de la red, lo que se denomina como dinámicas en la red. Cabe mencionar que en el mundo real se dan siempre los dos tipos de dinámicas, tanto pueden cambiar la estructura de la red como las actividades que en ella ocurren.

Si bien la estructura de las relaciones entre los componentes de la red es interesante, su importancia estriba sobre todo en que afecta tanto al individuo como al sistema. Sin embargo, es importante señalar que el análisis estructural de la red requiere de otros cuerpos teóricos para hacerlo interpretable, en este caso el Diseño de interacción basado en la Teoría de la actividad y el Interaccionismo simbólico.

1.6.2. Diseño de interacción y Teoría de la Actividad (sobre la categoría Soportes de interacción)

El Diseño de interacción toma su nombre de los estudios de la Interacción Humano-Computadora (IHC) realizados en la década de los ochenta, y presupone que toda interacción entre dos o más sujetos u objetos está mediada por un artefacto tecnológico que sirve como interfaz. A partir del auge de dichos estudios sobre la IHC, el campo de acción del Diseño de interacción se ha ubicado generalmente en torno a las tecnologías digitales de procesamiento de datos; sin embargo, su aplicación puede trascender este aspecto y extenderse al diseño y análisis de cualquier tipo de tecnología con la que algún humano realice una acción (Kaptelinin y Nardi, 2006).

Desde esta perspectiva, el concepto de interfaz resulta central para el estudio de la interacción, ya que se refiere al campo o punto de encuentro donde se establece la relación directa de intercambio entre los elementos de un sistema, es decir, la interacción entre sujetos, objetos, productos o ambientes (García, 2002).

Debido a su relación con los estudios de IHC, el diseño de interacción integra en sus técnicas las nociones de organización y secuencia de actividades, temporalidad (periodos, inicio, fin, duración, transición), los materiales y técnicas usados en el sistema interactivo para la interfaz, entre otros.

Marco Ferruzca (2015) señala que en las últimas tres décadas el ámbito del diseño de interacción ha requerido perspectivas de otras disciplinas con el fin de robustecer el entramado conceptual que le da sustento. De acuerdo con él, tras un marcado auge de la psicología cognitiva, en la década de los 80, el diseño de interacción ha ido introduciendo diversos paradigmas teórico metodológicos entre su repertorio.



Entre los enfoques que resalta Ferruzca encontramos el de la Teoría Ecológica desarrollado por J. J. Gibson con un particular interés en el contexto de uso de los artefactos y cuyo concepto clave es el de prestaciones (affordances); el de la Acción Situada con un marcado enfoque antropológico que toma en cuenta las estructuras histórico culturales que condicionan la organización de la interacción humano-artefacto; y la Teoría de la Actividad cuyas raíces se remontan al estructuralismo soviético de Lev Vygotsky y que en el campo del diseño de interacción sobresale por centrar el análisis en el modelo sociocultural en el que los sujetos realizan acciones mediante artefactos.

A partir de la incorporación de los estudios de la Teoría de la Actividad (Kaptelini y Nardi, 2006), el diseño de interacción se ocupa de la dimensión social, cultural y psicológica de las personas, y de aspectos como el lenguaje, los sentimientos, las sensaciones y otros atributos relacionados con una actividad en un contexto de uso específico y en una comunidad de práctica, es decir, un escenario. Tomando esto en cuenta, el Diseño de interacción se enfoca en preconfigurar las condiciones de las interacciones que existen entre humano-artefacto, humano-artefacto-humano y artefacto-artefacto para que las actividades se lleven a cabo de manera satisfactoria; y tiene un interés particular en el comportamiento, la función y la información (Cooper, 2004).

Si bien el origen de esta área del diseño se gestó en los inicios del desarrollo tecnológico de máquinas a las que los seres humanos se adaptan para trabajar, actualmente persigue el objetivo de desarrollar experiencias, tomando como centro al ser humano: qué hace, cómo, cuándo, dónde, con qué, y cómo la tecnología brinda soporte a estas actividades.

De entre estos enfoques particulares, el de la Teoría de la Actividad ofrece herramientas de análisis pertinentes para nuestro trabajo pues concibe la interacción como un entramado de tres elementos clave: el sujeto que realiza una actividad, el objetivo o meta que busca al realizarla y los artefactos tecnológicos que utiliza como soporte para llevar a cabo satisfactoriamente dicha actividad.

El Diseño de interacción, apoyado por la Teoría de la Actividad, constituye una visión en la que sobresale la idea de 'mediación tecnológica', pues concibe los artefactos como mediadores en la realización de actividades de los sujetos usuarios. Y en dicha realización, la consecución de objetivos es más importante que el uso en sí mismo de esos artefactos (Ferruzca, 2015).

Kaptelini y Nardi (2009) rescatan de Leontiev (1974) la idea de la estructura jerarquizada de la actividad, en la que se proponen diversos niveles para su análisis; el nivel

superior es el de la actividad como tal, y en el nivel inferior, las acciones y las operaciones.

Las acciones son procesos motivados por una meta que se realizan conscientemente para cumplir un objetivo primordial que es distinto de la meta. Las operaciones, por otro lado, son procesos automáticos que pueden o no tener la misma meta, con la diferencia de que no se realizan de manera consciente y se ajustan a las acciones en curso (ver imagen 1.5)

Este sería un ejemplo, de acuerdo con la estructura jerarquizada de Leontiev (1974):

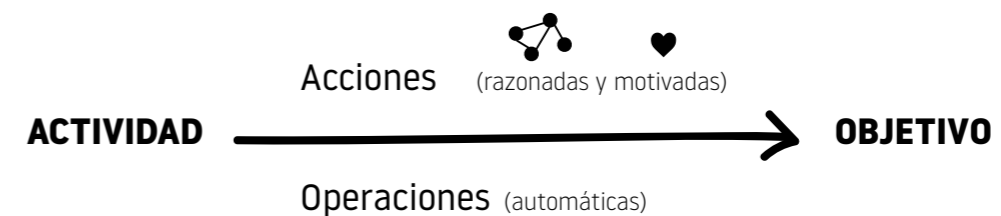


Imagen 1.5 Diagrama de la estructura jerarquizada de la actividad que Kaptelini y Nardi (2009) rescatan de Leontiev (1974).

Actividad: conducir un automóvil con cambio de velocidades (con experiencia previa)

Objetivo: transportarse del punto A al punto B.

Acciones (para lograr la meta de ir al cine): acelerar y frenar conforme el flujo vial lo requiera y los señalamientos viales indiquen; cambiar de ruta con base en la observación del tráfico y la experiencia en las alternativas que se conocen.

Operaciones (para lograr la misma meta): abrir la puerta del automóvil; introducir la llave en posición para encender el automóvil; pisar el pedal del embrague para hacer el cambio de velocidad; mirar de cuando en cuando los espejos para monitorear el camino.

En este caso, tanto las acciones como las operaciones tienen una misma meta: ir al cine. Cabe mencionar también que en este ejemplo particular nos referimos a un conductor con experiencia promedio y que el hecho de que se trate de acciones u operaciones (conscientes o inconscientes) dependerá del grado de destreza del conductor. Si el conductor fuera uno que apenas está aprendiendo a conducir, hacer cambios de velocidad y pisar el pedal del embrague no constituirían operaciones automáticas, sino acciones que realiza,

todavía, de manera consciente para lograr la meta de ir al cine y el objetivo principal, que es transportarse del punto A al punto B.

Sin embargo, esta jerarquía puede cambiar conforme las condiciones en las que se desarrolla una actividad, es decir es dinámica. Las acciones conscientes pueden convertirse en operaciones automáticas una vez que el sujeto adquiere una destreza para realizarlas y viceversa, a pesar de que el sujeto realice con regularidad un acto de manera inconsciente, cuando un cambio en su realidad lo obliga a hacerlo consciente, este vuelve a hacer una acción.

Se puede hablar de interacción desde esta área, cuando existe un procesamiento de información (almacenarla, transmitirla, mostrarla y/o transformarla) entre personas por medio de artefactos para que completen sus metas. En este proceso, hay una comunicación entre las partes, que se manifiesta y representa atendiendo a los modelos mentales (los procedimientos, rutas, formas de entender algo) de las personas. El intercambio de la información se debe presentar de manera adecuada para todas las partes involucradas.

Desde esta perspectiva, cuando los humanos usan los artefactos es que se lleva a cabo la interacción (Karlgrén, Ramberg, & Artman, 2016), por lo que al diseñarlos se deben contemplar y satisfacer necesidades y deseos de los usuarios, tomando en cuenta que “las personas usan la tecnología para realizar actividades en contextos específicos” (Benyon, 2005).

El análisis de la interacción desde este enfoque requiere del investigador capacidad interpretativa que permita la comprensión del contexto socio cultural en que se realizan las actividades así como de los objetivos que se pretenden alcanzar con el uso de determinado artefacto como soporte de interacción.

1.6.3. Interaccionismo simbólico (sobre la categoría Significados compartidos)

El interaccionismo simbólico es una corriente de pensamiento que surge entre el cruce de la psicología social, la antropología y la sociología, y es frecuentemente citada en los estudios culturales en comunicación. Surge a mediados del siglo XX en la Universidad de Chicago de la mano de autores como George H. Mead y Herbert Blumer, y sus principios son retomadas más tarde en la Escuela de Palo Alto, California, en los trabajos de Paul Watzlawick y Erving Goffman, entre otros.

El interaccionismo simbólico pone en el centro de su reflexión las relaciones de interacción entre diversos elementos de un sistema como la clave para mantenerlo unido y articulado (Watzlawick, 1991); no obstante, hace particular énfasis en que los elementos de los sistemas que estudia son personas, y por tanto las relaciones de interacción que atiende son relaciones interpersonales.

El carácter interpersonal de la interacción desde este punto de vista es fundamental, pues de acuerdo con Blumer (1982) lo que diferencia a una interacción humana en un sistema social de cualquier otra interacción en cualquier otro sistema, es su naturaleza simbólica y en consecuencia interpretativa.

Al respecto de la interacción como articulador del sistema social, Mead (citado en Blumer, 1982) señala que se puede presentar en dos niveles: el primero, compuesto por respuestas reflejo a estímulos que no requieren reflexión para actuar, que identifica como interacción no simbólica; y el segundo que se trata de una expresión consciente y reflexiva, a la que señala como interacción simbólica.

El decir que la interacción social es una interacción simbólica, parte de la premisa que los seres humanos, como especie, son capaces de construir abstracciones mentales que representan, por sustitución, el mundo real de manera simbólica y que son expresadas por medio del lenguaje y la conducta (Watzlawick, 1991), principalmente.

De acuerdo con esta postura, los seres humanos realizamos un constante proceso de significación de los estímulos que nos rodean; les asignamos significados y de acuerdo con nuestra experiencia dichos significados son interpretados, de tal modo que todas las acciones que realizamos se ven afectadas según nuestro entorno, y por tanto se realizan en función del contexto en el que nos desenvolvemos.

Blumer (1982) recoge en tres postulados generales los planteamientos de la interacción simbólica y la articulación de los sistemas sociales, y las enuncia de la siguiente manera:

1. El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él.
2. El significado de las cosas se deriva de la interacción social que cada individuo mantiene con otros individuos.
3. Los significados de las cosas no son cerrados, cada individuo los manipula y modifica mediante un proceso interpretativo.



La interacción simbólica entre sujetos se desarrolla en todo momento en lo que Blumer y Mead señalan como el ‘mundo de la actividad social’ compuesto por ‘objetos sociales’ que hacen referencia, cada uno de ellos, a una actividad, objeto material, regla, norma o cualquier otro de los muchos elementos que componen el sistema social en el que los sujetos mantienen un constante intercambio de significados.

Si bien, cada ‘objeto social’ hace referencia a y significa un componente del sistema social, al mismo tiempo cada sujeto es susceptible de interpretarlo de manera diferente, por lo que de acuerdo con estos autores existen potencialmente el mismo número de significados sobre un mismo ‘objeto social’ como número de sujetos que lo interpreten.

A partir de estas premisas, Blumer señala que la interacción simbólica se lleva a cabo, por medio de dos procesos: de designación y de interpretación. Mediante el primero, un sujeto designa el significado que cierto ‘objeto social’ tiene en su mundo; y mediante el segundo, interpreta el significado designado para actuar en consecuencia.

Decir que algo significa una cosa u otra para un sujeto es en gran medida identificar qué valor o serie de valores le designa dicho sujeto a determinada acción, objeto, actividad, lugar, momento, etc. La manera en la que un sujeto aprende a designar valores, es decir significados, es mediante el contacto con otros sujetos dentro de los grupos sociales a los que pertenece a lo largo de su vida.

La idea central en esta noción de interacción se basa en que todo lo que rodea a y realizan los sujetos dentro de un grupo o sistema social les significa algo que, en función de la experiencia de vida de cada uno de ellos, logran interpretar; y es a través de este proceso que se construyen y deconstruyen lazos y relaciones.

Siguiendo esta perspectiva, se entiende que el sistema social se construye y mantiene a través de una compleja y constante serie de designación e interpretación de significados. Cuando estamos en un grupo social, el de una asignatura universitaria, por ejemplo, recurrimos a nuestro bagaje de experiencia para poder designar significados a los estímulos que recibimos, al tono de voz de nuestro profesor, siguiendo el ejemplo, para interpretar si está molesto o haciendo una broma y actuar en consecuencia.

A lo largo de la vida, un sujeto pertenece a diversos grupos dentro del sistema social y debe ser capaz de realizar acciones en cada uno de ellos, del mismo modo un grupo social debe proveer un contexto adecuado y compartido por sus miembros para que estos logren actuar de manera coherente entre sí.

De modo que, cuando dentro de un grupo social se comparten los mismos significados en torno a un ‘objeto social’ y sus miembros son capaces de interpretarlos de

manera similar, se dice que se ha construido un “objeto social común” susceptible de guiar las acciones de manera colectiva y más o menos armónica pues “desde el punto de vista del interaccionismo simbólico, la vida en un grupo humano es un proceso a través del cual los objetos (sociales) van creándose, afirmándose, transformándose y desechándose” (Blumer, 1982:9).

Así, el interaccionismo simbólico plantea que los significados son utilizados como instrumentos para realizar actos; es decir, las acciones que realice un sujeto estarán orientadas por lo que significan para él y no tanto por el resultado que obtendrá. La interacción, desde este punto de vista, es entendida como un proceso que forma a la sociedad, y no solo como un simple canal o medio para expresarse entre sus miembros.

1.7. Subcategorías y variables para la construcción del modelo

Las tres categorías mencionadas sirven de estructura para nuestro modelo, de ellas se desprenden las subcategorías, variables y atributos empleados tanto para la investigación de campo (ver Capítulo 3) como para organizar la información en las visualizaciones que componen la comunicación pública del modelo (ver Capítulo 4).

Distinguimos entre categorías, que denotan un tópico en general; subcategorías, que detallan dicho tópico en aspectos particulares; y variables, que contemplan un conjunto de atributos.

Earl Babbie (2011) señala que la investigación social implica el estudio de variables y los atributos que las componen. Se entiende por atributos o valores, las características o cualidades que describen un fenómeno, objeto o persona.

Las variables son conjuntos lógicos de atributos. Por ejemplo, nosotros, hombre y mujer, somos atributos, y el sexo es la variable compuesta de estos dos atributos. La ocupación variable se compone de atributos tales como agricultor, profesor y conductor de camión. La clase social es una variable compuesta de un conjunto de atributos como clase alta, clase media y clase baja. A veces ayuda pensar en los atributos como las categorías que componen una variable. (Babbie, 2011: 15).

La relación entre atributos y variables es la base de la descripción y explicación en la ciencia, en este caso también de nuestro modelo. A continuación presentamos por

categoría, las subcategorías, variables y atributos utilizadas para el proceso de modelado; para determinarlas, nos remitimos a los objetivos particulares de la investigación.

De la Ciencia de redes, tomamos la categoría estructura de la red con la que buscamos entender relaciones que se forman entre los participantes durante las sesiones, su estabilidad, complejidad así como su evolución durante la sesión (ver Tabla 1.1).

Desde el Diseño de Interacción apoyado en la Teoría de la Actividad hicimos una selección de variables que se enfocan en cómo la tecnología, las personas, sus actividades y contextos funcionan como un sistema. Elegimos como categoría principal los soportes de interacción en los que se contemplan los materiales para el intercambio y comunicación de ideas dentro del grupo; el contexto en el que se desarrollan las actividades (escenario), la secuencia en tiempo y orden, así como los medios de procesamiento de la información que los integrantes expresan (ver Tabla 1.2).

Tabla 1.1 Subcategorías, variables y atributos de la categoría Estructura de la red.

CR		ER		SUBCATEGORÍA	VARIABLE	ATRIBUTOS
1	Estabilidad de las redes	Número de asistentes	X número de libros			
		Estructura de la red en las actividades	Parejas Grupos			
		Tipo de relación	Persona - Persona Persona - Soporte de interacción Persona - Soporte de interacción - Persona			
2	Complejidad de la red	Roles	Mediador líder Mediador de apoyo Niño lector Adulto local			

Tabla 1.2 Subcategorías, variables y atributos de la categoría Soportes de la interacción.

IXD		SI		SUBCATEGORÍA	VARIABLE	ATRIBUTOS
1	Materiales	Número de libros	X número de libros leídos			
		Número de libros exhibidos para préstamo	X número de libros exhibidos			
		Tipo de exhibición de libros	Acervo fijo en librero de la comunidad Acervo itinerante llevado por mediadores			
		Tipo de materiales didácticos	Multimedia Visuales Sonoros Objeto tridimensional			
2	Escenario de interacción	Secuencia de actividades	Consecutivas Simultáneas			

SUBCATEGORÍA	VARIABLE	ATRIBUTOS
2 Escenario de interacción	Actividades de la sesión	Saludo Instalación Llamado Devolución de libros Lectura en voz alta inicial Proceso creativo Actividad de cierre Préstamo de libros Desinstalación Despedida
	Tipo de actividad (sólo consideramos las del proceso creativo)	Kinestésica Artes plásticas Expresión oral Gráfica Experimento científico Expresión escrita
	Lugar físico donde se lleva a cabo la sesión	Improvisado Preexistente (salon de usos múltiples de la comunidad)
	Infraestructura empleada en la sesión (petate, carpa, tarimas)	Montable Fija
	Duración de toda la sesión	X número de horas

Desde el Interaccionismo simbólico, tomamos la categoría significados compartidos, que se refiere a las construcciones de sentido que se da grupalmente sobre una misma actividad u objeto, nos centramos en aquellos significados que surgen en las comunidades de lectores que conforma nuestra base empírica, en torno a la actividad de leer y a lo que representa para los integrantes pertenecer a determinada comunidad (ver Tabla 1.3).

IS
SC

SUBCATEGORÍA	VARIABLE	ESTILO DE PREGUNTA POR INFORMANTE		ATRIBUTOS
		COORDINADOR -MEDIADOR / MEDIADOR	NIÑO LECTOR DE ORIGEN INDÍGENA	
1 Significados de leer	Significado del libro	¿Qué representa para ti un libro?	Para ti ¿qué es un libro?	Contenedor de historias Objeto de entretenimiento Herramienta para aprender Objeto poco atractivo No lo tiene claro
	Significado de la lectura	¿Qué lugar representa la lectura en tu vida? ¿Para qué crees que sirve la lectura? ¿Leer trae beneficios a una persona, en específico leer durante la infancia?	¿Te gusta leer? ¿Para qué sirve leer?	Pasatiempo Actividad que sirve para aprender Actividad que produce desgaste físico Actividad que incentiva la imaginación Actividad aburrida

Tabla 1.3 Subcategorías, variables y atributos de la categoría Significados compartidos.

1	SUBCATEGORÍA	VARIABLE	ESTILO DE PREGUNTA POR INFORMANTE		ATRIBUTOS
			COORDINADOR -MEDIADOR / MEDIADOR	NIÑO LECTOR DE ORIGEN INDÍGENA	
Significados de leer	Incidencia de la lectura en el desarrollo personal	Durante tu infancia ¿cuál era tu relación con la lectura? (tus padres te leían, cuáles son tus recuerdos)	¿Cuál es tu libro favorito? ¿Por qué?	Forma parte de la vida cotidiana	
		¿Cuál es tu libro favorito? ¿Por qué?	¿Por qué trabajas en la promoción de la lectura?	Es ajena a su vida cotidiana Se sienten más identificados con otro tipo de oferta cultural	
Presencia de la lengua indígena respecto al español	Presencia de la lengua indígena respecto al español	¿Han considerado llevar libros en la lengua indígena de los niños?	¿Además del español hablas otra lengua? De ser así ¿cuándo la utilizas?	Alta Media Baja	
			¿Te gustaría leer en tu lengua indígena? ¿Tus papás, tíos, abuelos u otros familiares te cuentan historias? De ser así ¿podrías platicarnos de qué tratan?		

2	SUBCATEGORÍA	VARIABLE	ESTILO DE PREGUNTA POR INFORMANTE		ATRIBUTOS
			COORDINADOR -MEDIADOR / MEDIADOR	NIÑO LECTOR DE ORIGEN INDÍGENA	
Significado de la comunidad lectora a la que pertenecen	Leer en comunidad	¿Cuáles son los efectos de leer en comunidad?	¿Por qué fomentar la lectura en sesiones de lectura en comunidad y no de otra forma?	¿Te gusta leer con los mediadores y otros niños de la comunidad? ¿Por qué?	Oportunidad para convivir Oportunidad para leer/ escuchar historias y expresarse Actividad incómoda
		¿Qué te gusta de las sesiones con Leer nos incluye a todos? ¿Y qué no?	¿Cómo te sientes cuando acudes a una sesión de Leer nos incluye a todos?	¿Cómo te sientes cuando te leen en voz alta?	Lectura en voz alta Préstamo de libros Proceso creativo Actividad de cierre (charla o lectura en voz alta por parte de los niños)
Actividad preferida de la sesión dedicada a la lectura	Actividad preferida de la sesión dedicada a la lectura			¿Cómo te sientes cuando te prestan libros?	
				¿Cómo te sientes cuando lees o cuentas una historia para los demás?	

SUBCATEGORÍA	VARIABLE	ESTILO DE PREGUNTA POR INFORMANTE		ATRIBUTOS
		COORDINADOR -MEDIADOR / MEDIADOR	NIÑO LECTOR DE ORIGEN INDÍGENA	
2 Significado de la comunidad lectora a la que pertenecen	Lugar físico ideal para leer	¿En qué espacio prefieres leer? Descríbelo.	¿Dónde te gusta leer?	Interior Exterior
	Momento ideal para leer	¿Tienes un momento del día preferido para leer?	¿Tienes algún momento favorito del día para leer?	Mañana Tarde Noche Otro
	Compañía ideal para leer	¿Con quién te gusta leer? ¿Con quién te gustaría leer?	¿Con quién te gusta leer? ¿Con quién te gustaría leer?	Familiares Amigos Comunidad escolar Personaje ficticio Solo Otro

1.8. Metodología para la construcción del modelo

La metodología que diseñamos para la construcción del modelo tuvo como base nuestro marco teórico. Tomamos como referencia los tres grandes pasos establecidos por Díaz (2005), que son: la formulación del problema, la descripción de la base empírica y la definición de elementos relevantes a modelar; así como la concepción de los modelos preliminar y crucial por parte de Pérez Tamayo (2005).

A partir de estas nociones y apoyándonos en metodologías con un enfoque predominantemente cualitativo, construimos la propia, en un proceso iterativo que nos permitió alcanzar nuestros objetivos (ver Imagen 1.6). Así, identificamos ocho etapas en el proceso de investigación, que se describirán en este apartado.

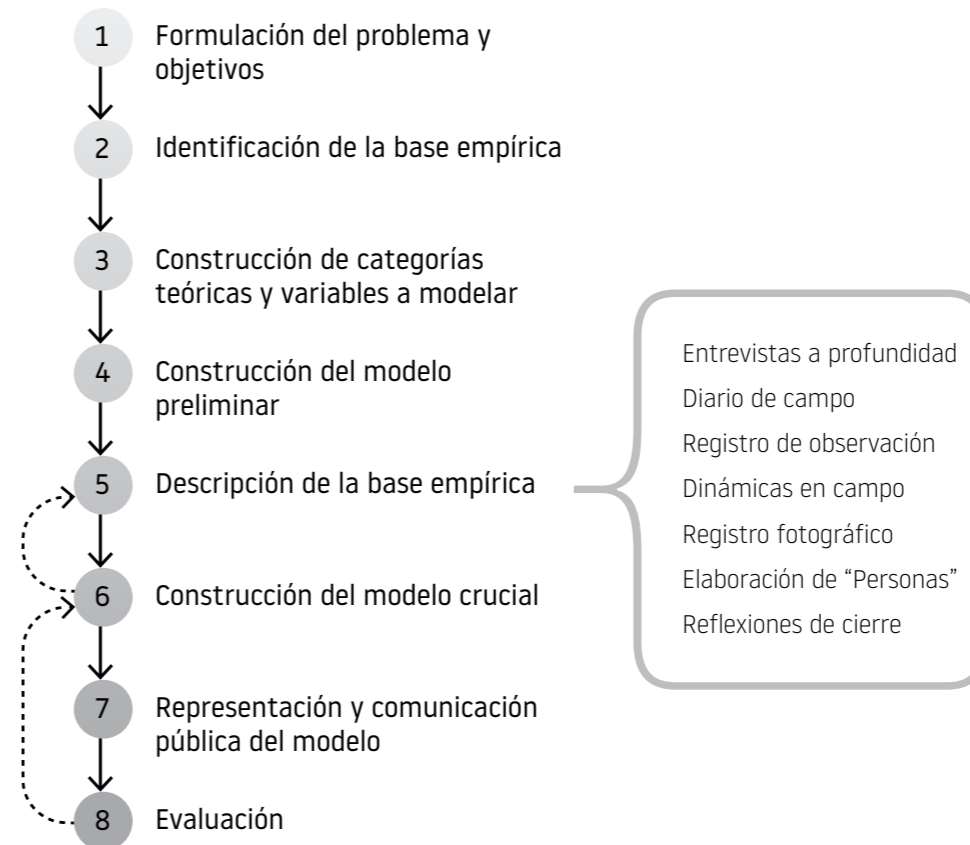


Imagen 1.6 Etapas del proceso de construcción del modelo basadas en Díaz (2005), Pérez Tamayo (2005) y Giere (2006).

1.8.1. Formulación de problema y objetivo

Esta es la primer etapa en el proceso de investigación, comienza como una idea en general o problemática que va acotándose. Una vez que se ha logrado delimitar, se procede a establecer los objetivos, preguntas de investigación y justificación.

Como lo menciona Hernández Sampieri en colaboración con Fernández Collado y Baptista Lucio (2004), el planteamiento del problema y las hipótesis consecuentes surgen en cualquier parte del proceso en un estudio cualitativo: desde que la idea se ha desarrollado hasta, incluso, elaborar el reporte de investigación.

En nuestro caso esta fue una de las etapas más complejas, pues requirió no solo explorar la temática que nos interesaba y llegar a delimitarla con un enfoque relevante para la academia sino también hacerlo desde una visión interdisciplinaria. La información referente a la formulación de nuestro planteamiento del problema puede ser consultadas en la Introducción, en específico en el apartado de Proyecto de investigación.

1.8.2. Identificación de la base empírica

Retomando a Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2004), la base empírica debe tener profundidad interpretativa, potencial para el desarrollo del conocimiento y ser coherente con el planteamiento del problema.

Por lo anterior, en la selección de la base empírica, no solo se deben contemplar el ambiente o lugar de estudio y a los participantes o sujetos, sino también debe tomarse a consideración situaciones como que sea de fácil acceso, que el investigador pueda desarrollar su papel durante el tiempo necesario y que exista una calidad y credibilidad en el estudio.

La identificación de la base empírica es una pieza fundamental en la creación de un modelo científico del tipo representacional-teórico, pues de ella se recopila la información que será contrastada con el cuerpo teórico y posteriormente modelada.

En nuestro caso la selección de la base empírica comenzó en un plano macro de la lectura en comunidad en la Ciudad México y decidimos delimitar a las tres comunidades de niños lectores de origen indígena que forman parte del programa Leer nos Incluye a Todos por tres razones principales: el beneficio mutuo; se trata de una asociación con infraestructura estable y que nos dio apertura; y era pertinente para nuestro objetivo.

Una descripción más detallada sobre estas comunidades se puede consultar en el Capítulo 2.

1.8.3. Construcción de categorías teóricas y variables a modelar

El asunto a modelar en nuestro trabajo es la interacción que se da entre los participantes durante las sesiones de lectura en español del programa Leer nos incluye a todos, nuestra estructura conceptual se compone de tres categorías que provienen de tres cuerpos teóricos que atienden el estudio de la interacción.

Las categorías que utilizamos son: estructura de la red, soportes de la interacción y significados compartidos (ver Imagen 1.7). La primera la tomamos de la Ciencia de las redes y su representación a través de los grafos, la segunda de los principios del Diseño de interacción basado en la Teoría de la actividad, mientras que la tercera proviene de lo propuesto por el Interaccionismo simbólico.

Dedicamos el apartado Categorías conceptuales del modelo, en este primer capítulo para contextualizar y exponer los cuerpos teóricos, las categorías que se desprenden de ellos, así como las variables empleadas para el proceso de modelado.

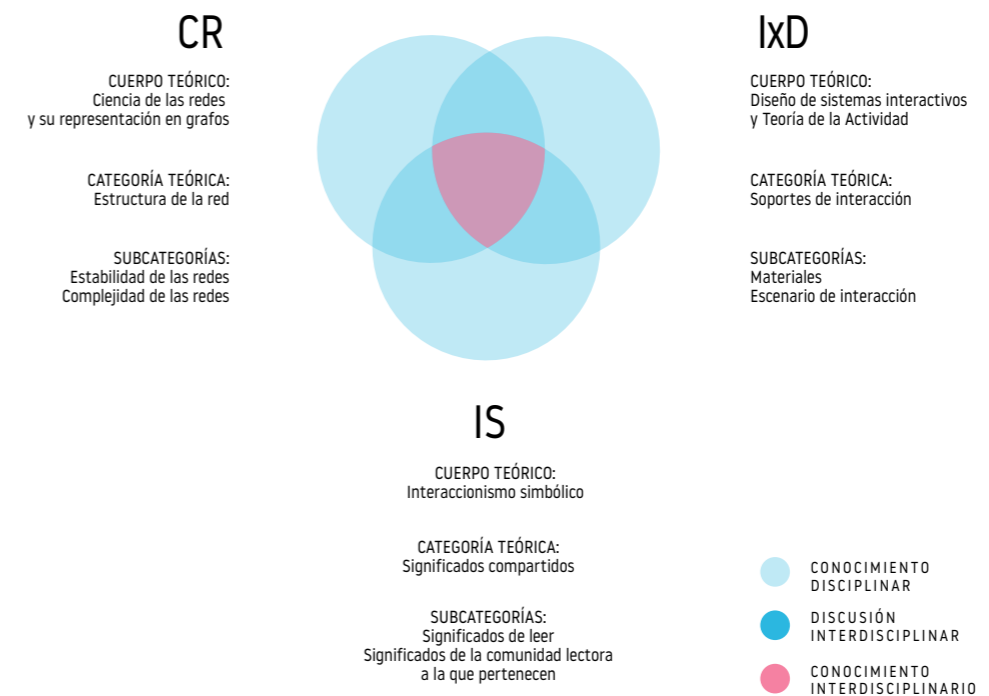


Imagen 1.7 Esquema de los marcos teóricos para el abordaje interdisciplinar.

1.8.4. Construcción del modelo preliminar

El modelo preliminar, como su nombre lo indica, es la versión inicial del modelo, está construido con las categorías teóricas definidas y las relaciones más evidentes. Su principal función es darle al investigador una noción previa del resultado y servir como guía durante la investigación; por ejemplo, durante el trabajo de campo resultó muy útil pues orientó la observación y los instrumentos a emplear.

La versión preliminar, conforme avanzó la investigación, fue transformándose; por lo que no podría decirse que existe solo un modelo preliminar, sino varios. Al respecto hacemos referencia en el Capítulo 4 que corresponde al Modelo.

1.8.5. Descripción de la base empírica a partir de las categorías teóricas

La descripción de la base empírica es el momento del proceso de investigación en el que se profundiza en el fenómeno. Aquí se detallan las características de las sesiones de lectura en español del programa Leer nos incluye a todos así como los participantes y su contexto social.

Para llegar a la descripción de la base empírica es necesario diseñar instrumentos basados en las categorías teóricas que permitan recolectar datos y posteriormente analizarlos. El trabajo de campo que realizamos para recabar la información nos resultó útil en el proceso de modelado y nos permitió describir con mayor profundidad la base empírica.

La metodología y los instrumentos empleados durante el trabajo de campo que realizamos entre los meses de enero y abril de 2018 en las tres comunidades lectoras con niños de origen indígena que forman parte del programa Leer nos incluye a todos, son expuestos en el Capítulo 3, Metodología del trabajo de campo para el estudio de la interacción durante las sesiones de lectura.

Asimismo, la descripción de la base empírica se encuentra en el Capítulo 2. En este apartado se exponen los resultados del trabajo de campo en un plano descriptivo y se amplía sobre las sesiones de lectura en español, la labor de Leer nos incluye a todos, sus integrantes y las condiciones en las que surge; así como las comunidades de origen indígena, los niños que participan en las sesiones, y sus contextos.

1.8.6. Construcción del modelo crucial

El modelo de la interacción entre los participantes, mediadores y niños, de las sesiones de lectura en español del programa Leer nos incluye a todos en la Ciudad de México es el producto resultante de nuestra investigación y está dirigido a mediadores y responsables de programas de fomento de la lectura para niños de origen indígena en contextos urbanos.

Su construcción puede entenderse como el ensamblaje de todos los elementos y sus atributos, tanto de la base empírica como de los cuerpos teóricos, por lo que su alcance pretende no ser descriptivo sino explicativo. El modelo crucial que construimos está expuesto en el Capítulo 4.

1.8.7 Representación y comunicación pública de un modelo. Soporte de comunicación del modelo.

Una vez construido el modelo, para que resulte de utilidad, debe ser claramente comunicado. De acuerdo con Casanueva (2005), un modelo es en gran medida “una representación que construye o imagina alguien con el propósito de ser comunicada o mostrada a otras personas”. Según esta visión, similar a lo que pasa con el lenguaje, no existen modelos ‘privados’ pues para que el valor de representación del fenómeno sea válido, tiene que ser público y susceptible de ser interpretado por otros.

El proceso de comunicación del modelo implica una transcripción de la información que forma parte de la representación mental de quién lo construye y elabora. Así, por medio de la selección de los elementos más relevantes y su arreglo a través de una técnica, por ejemplo iconográfica, se muestra una versión sintetizada de una parte del fenómeno estudiado. Tanto el modelo completo como una reflexión sobre la comunicación del mismo se encuentran en el Capítulo 4.

1.8.8. Evaluación

El propósito de la evaluación es obtener retroalimentación de nuestro trabajo como investigadores, del modelo que construimos, así como el cumplimiento de nuestro objetivo, esto con el fin de identificar dónde hemos o no procedido adecuadamente, el nivel de representación de la interacción en las sesiones de lectura y el alcance de nuestro modelo.

La evaluación resulta útil pues por medio de ella se detectan “deficiencias, errores, falta de datos, etcétera; ello implica desde realizar más entrevistas, sesiones, estudios de caso u observaciones hasta la necesidad de recabar más materiales, recodificar, agregar nuevos esquemas o elaborar otros análisis. Lo anterior no debe preocuparnos, pero siempre y cuando hayamos sido cuidadosos en la recolección y el análisis de los datos” (Hernández Sampieri, et al. 2004: 483).

Luego de concluir el trabajo de campo, tomamos la decisión de realizar reuniones de revisión mensuales con el equipo de Leer nos incluye a todos, para mostrar los avances y hacer de la investigación un proceso más orgánico.

El modelo que elaboramos en este trabajo tiene un fuerte componente de comunicación, por tal motivo, los aspectos de la representación gráfica del modelo crucial fueron sujetos de un tipo de evaluación más enfocada al área de diseño, en la que se evaluó la claridad. Por otro lado, la utilidad del modelo fue evaluada con un ejercicio de escenarios hipotéticos. En estos dos tipos de evaluación participaron cada uno de los integrantes del equipo operativo de Leer nos incluye a todos, con la intención de esclarecer dudas y corregir deficiencias o fallos. La evaluación se encuentra en el Capítulo 5.

1.9. Los usuarios de este modelo

Los mediadores, responsables de programas de fomento de la lectura y de promoción cultural, investigadores y académicos del fomento de la lectura, así como las personas en general interesadas en el tema, son quienes darán uso a este modelo de interacción. En términos de funcionalidad, para la comunicación de este modelo nos concentramos en dos usuarios: mediador y coordinador de programa.

A fin de elaborar los perfiles de los usuarios utilizamos la técnica de Persona de Alan Cooper (1999) propuesta desde el enfoque del diseño centrado en el usuario, mediante la cual se conceptualiza una persona ficticia basada en información y datos reales obtenidos en el trabajo de campo.

Nos valimos de la plataforma Pinterest para crear un tablero en el que se representaron esas características mediante un grupo de imágenes. Posteriormente, vaciamos esos datos en una tabla, al estilo tarjeta de identificación, que contiene datos ficticios pero basados en la información obtenida durante las entrevistas en profundidad. Así dimos con la “Persona mediador” (ver Imagen 1.8 e Imagen 1.9) y la “Persona coordinadora de programa” (ver Imagen 1.10 e Imagen 1.11).

No obstante, para que dichos usuarios puedan conocer un poco más acerca de los integrantes de las comunidades de lectores, incluimos una tercer Persona, niño lector de origen indígena, que se describe en el Capítulo 2. Si bien esta última Persona no es propiamente un usuario del modelo, consideramos que puede ser de gran interés para los mediadores y coordinadores de programas conocer los aspectos de los niños lectores que se recogen mediante esta técnica.

P

Personas

Valeria

MEDIADORA DE LA LECTURA

Delega

Se deja guiar

Autodidacta



Foto de Dexter Fernandes de Pexels en splash

OCUPACIÓN

Mediadora de la lectura.

Es profesional en el área de planeación y operación de proyectos de fomento de la lectura en zonas urbanas del país.

Descripción

Se traslada diariamente hacia algún punto de la ciudad en transporte público para llevar a cabo una sesión de lectura con un grupo de niños y jóvenes. Espera que en el futuro los asistentes a la sesión participen guiando la misma y propongan lecturas y temas de manera autónoma.

Su objetivo, además de desarrollar en el grupo el gusto por la lectura, es que los niños lectores tengan un desarrollo personal apoyado por las herramientas que la lectura en comunidad puede aportar, por ejemplo dialogar sus preocupaciones e intereses así como la capacidad de imaginar y proponer soluciones creativas en su vida diaria.

Sus motivaciones

Generar un cambio en los niños, fomentar la lectura y hacerla parte de sus vidas cotidianas, le generan satisfacción personal.

La retroalimentación positiva de los grupos de lectores, tales como el entusiasmo por las actividades que se desarrollan en la sesión o la participación activa de los niños.

Que la programación de temas y actividades para las sesiones esté clara y que los materiales sean adecuados para el grupo.

Le interesan la lectura y las prácticas artísticas desde niña. Su familia se las inculcó.

Sus desmotivaciones

La falta de empatía por parte de los miembros de la organización que no tienen información de primera mano sobre las condiciones adversas que enfrenta el mediador de la lectura.

La fuerte carga de trabajo, ya que deben realizar tanto planeación como labores en las comunidades.

Le preocupa la continuidad del programa y conservar su trabajo, debido al esquema de licitaciones.

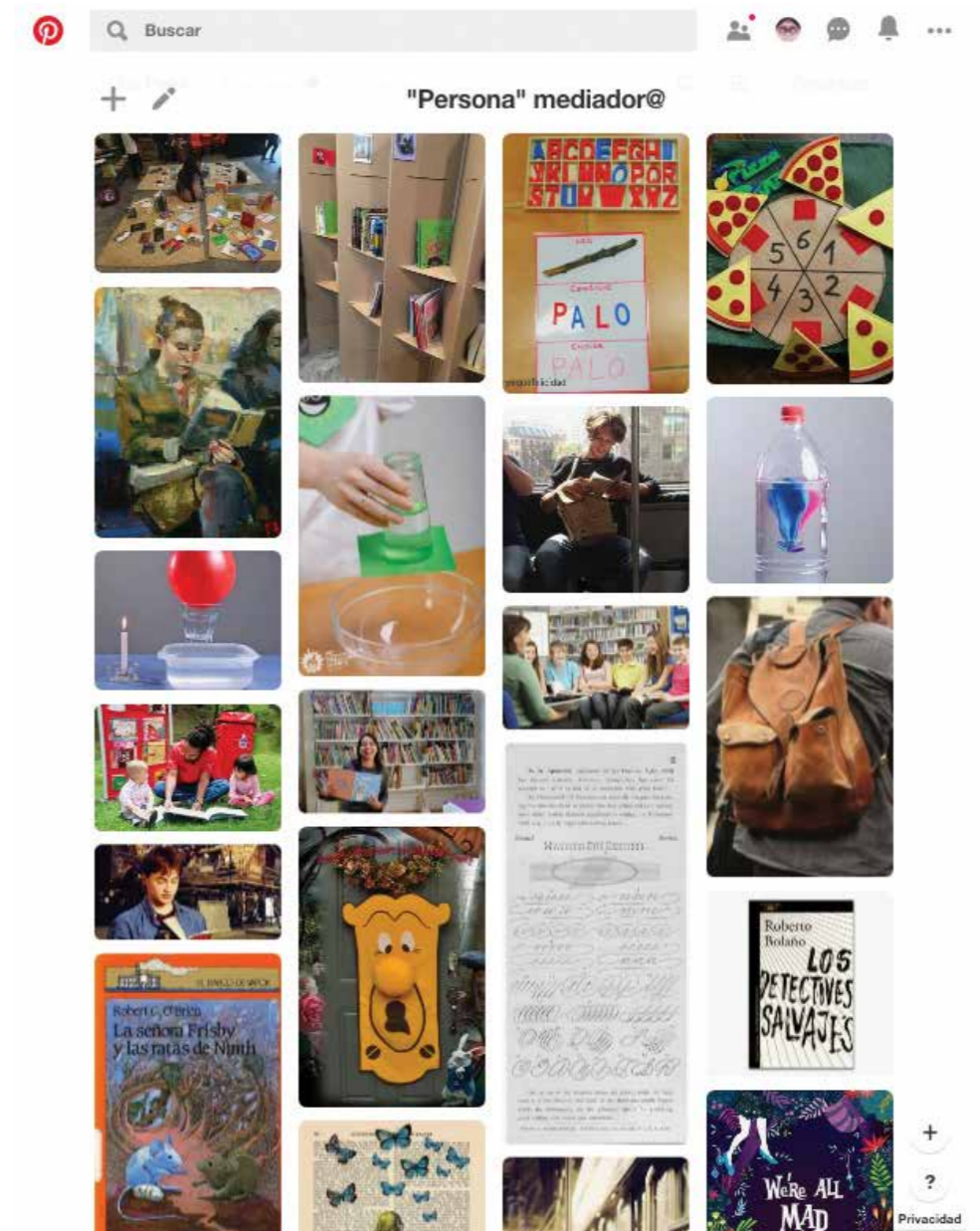


Imagen 1.9 Tablero de "Persona Mediador" elaborado mediante la red social digital Pinterest.

P
Personas

Vanessa

COORDINADORA DE PROGRAMA

Delega

Se deja guiar

Autodidacta



Foto de Gage Walker desde Unsplash

OCUPACIÓN

Coordinadora de programas

Los temas de inclusión social son su prioridad. Tiene una formación especializada en trabajo en comunidad y con niños y jóvenes.

Descripción

Su principal responsabilidad es la de coordinar las actividades dentro y fuera del sitio en donde se llevan a cabo las sesiones de lectura.

Ella es la responsable de vinculación entre el equipo operativo y la dirección de la institución en la que trabaja, requiere de información oportuna y retroalimentación respecto de las actividades de fomento de la lectura. En el futuro le gustaría tener más claridad en cuanto los procesos que se llevan a cabo con los grupos de lectura para poder enfocar mejor los programas y sus objetivos.

Sus motivaciones

Cree que la lectura es un medio por el cual las personas tienen un desarrollo cognitivo enriquecido, es el vehículo por el que los niños y jóvenes lectores se relacionan de manera integral.

Le gusta cuando los niños de las sesiones se ven motivados por las actividades de la sesión de lectura.

Aspira a que la lectura sea parte de la vida cotidiana de los niños.

Sus desmotivaciones

Le gustaría tener información más organizada de los procesos para mostrar resultados ante la dirección de la institución, puesto que a veces los logros que tienen no se ven reflejados de manera palpable ante dicha figura.

Se desmotiva por la alta carga de trabajo, pues coordina diversos programas de fomento al mismo tiempo.

Imagen 1.10 Ficha de datos de la Persona "Coordinador de programa".

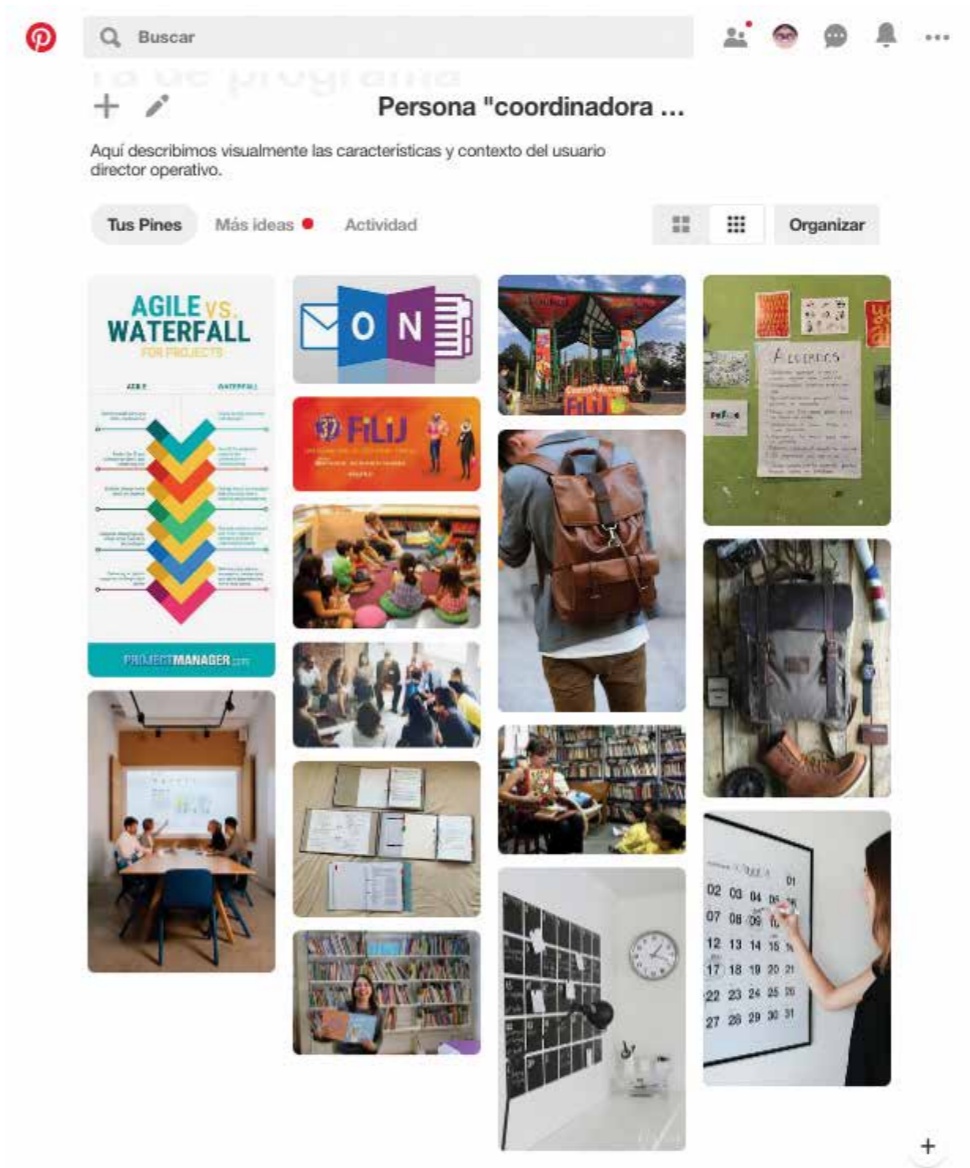


Imagen 1.11 Tablero de "Persona coordinadora de programa" desde Pinterest.



CAPÍTULO 2. EL FOMENTO DE LA LECTURA A TRAVÉS DE LA LECTURA EN COMUNIDAD: UN FENÓMENO A MODELAR

- 2.1 IBBY México / A leer, organización con visión internacional
- 2.2 Leer nos incluye a todos, iniciativa de fomento de la lectura e inclusión social
- 2.3 Trabajo en las comunidades de origen indígena en la Ciudad de México
- 2.4 Contexto intercultural de los niños
- 2.5 Datos sobre las sesiones de lectura

El modelo propuesto en este trabajo representa un fenómeno concreto: la interacción que sucede entre los participantes de sesiones de lectura en comunidad con niños de origen indígena en contextos urbanos. Construirlo exigió estudiar de manera empírica este tipo de práctica lectora con el propósito de contrastar las categorías y variables expuestas en el capítulo anterior con el fin de recabar información útil para su análisis y modelado.

Para lograrlo, trabajamos de la mano con la IAP Leer nos incluye a todos que realiza lectura en comunidad como parte de sus programas de inclusión y fomento de lectura en tres grupos de lectores, en los que participan niños de origen indígena, asentados en la Ciudad de México.

Mediante la lectura en comunidad, una práctica que, como se explicará con mayor detalle en este capítulo, consiste en llevar la lectura a los espacios que habitan los grupos beneficiarios, está IAP atiende en sesiones semanales de lectura a grupos de origen indígena con vulnerabilidad por ingresos con el objetivo de introducir la lectura como una práctica cotidiana en su vida.

El trabajo de Leer nos incluye a todos se desprende de una iniciativa de IBBY México /A leer para luego tomar su propio rumbo. A la fecha de la elaboración de esta investigación, la IAP ha realizado trabajo de promoción de lectura en comunidad con tres grupos de niños lectores, mismos con los que nosotros trabajamos durante cuatro meses como parte del trabajo de campo para recabar información empleando los instrumentos y técnicas de investigación, basados en nuestras categorías teóricas, que se presentan en el Capítulo 3.

Como parte preparatoria del trabajo de campo fue importante conocer a detalle tanto a IBBY México/ A leer como a Leer nos incluye a todos, para después concentrarnos en los tres grupos con los que trabajamos, a los que denominamos comunidades de lectores. Del estudio de la interacción que se da en estas tres comunidades de lectores, entre los niños participantes y los

mediadores de lectura durante las sesiones, es que se nutre el modelo que se presenta en el Capítulo 4.

2.1. IBBY México / A leer, organización con visión internacional

The International Board on Books for Young People (IBBY) es una organización sin fines de lucro, integrada por personas y asociaciones de todo el mundo que buscan propiciar el encuentro entre los libros y los niños y adolescentes.

IBBY se fundó en Zúrich, Suiza, en 1953. Actualmente está compuesta por 75 secciones nacionales distribuidas en todo el mundo que, en mayor o menor medida, cuentan con políticas para la alfabetización y publicación de libros para niños.

Como organización no gubernamental (ONG) incorporada oficialmente a la UNESCO y la UNICEF, IBBY está comprometida con los principios de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, ratificados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1990, que establece el derecho de todos los niños a la educación y al acceso directo a la información. Aunado a estos derechos, IBBY propone, por iniciativa propia, la promoción, producción y distribución de libros para niños.

En 1979 surgió en México la Asociación para Leer, Escuchar, Escribir y Recrear A.C., que un año después de su fundación se afilió a IBBY Internacional y en 2008 se renombró como IBBY México / A leer. Desde sus inicios, IBBY México/ A leer se comprometió a fomentar la lectura en niños y jóvenes en nuestro país; algunas de las acciones que ha realizado son la fundación de la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ) y el impulso a los creadores mexicanos de libros para niños y jóvenes.

Fue hasta el año 2012, gracias a las donaciones de la Fundación Alfredo Harp Helú, que IBBY México / A leer se trasladó a la Casa de la Araucaria, ubicada en Goya número 54, en la Colonia Mixcoac de la Ciudad de México. El inmueble también cuenta con biblioteca, librería y cafetería (ver Imágenes 2.1, 2.2, 2.3 y 2.4.).



Imagen 2.1 Arriba: Sala de lectura al interior del inmueble de IBBY México.

Imagen 2.2 Derecha: Estantes y usuarios de la biblioteca.



Imagen 2.3 Arriba: Sala de lectura de la biblioteca.

Imagen 2.4 Izquierda: Patio de la Araucaria en el inmueble de IBBY México.

2.2. Leer nos incluye a todos, iniciativa de fomento de la lectura e inclusión social

Con el objetivo de propiciar la inclusión de la lectura en el ambiente cotidiano de las personas y promover que se formen como usuarios de la cultura escrita, IBBY México / A leer creó en marzo de 2016 Leer nos incluye a todos, una Institución de Asistencia Privada (IAP) sin fines de lucro, que ejecuta actos de labor asistencial con niños y jóvenes con discapacidad o que pertenecen a grupos de origen indígena con vulnerabilidad por ingresos, los cuales se describen más adelante en este capítulo.

Según lo establecido en su Manual de Capacitación (IBBY, 2017), Leer nos incluye a todos busca construir un espacio de lectura en zonas en las que no hay acceso a una biblioteca (ver Imagen 2.5). En dichos espacios, proponen la inclusión y capacitación de un mediador de la lectura que propicie encuentros para la conformación de una comunidad de lectores, en un ambiente de inclusión y horizontalidad en el que se puedan abordar diversas temáticas usando la literatura como medio.

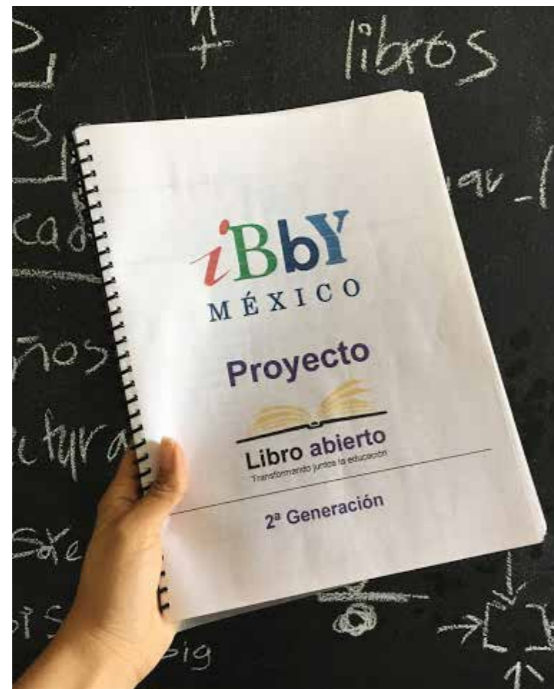


Imagen 2.5 Manual de capacitación del proyecto Libro abierto IBBY México.

Leer nos incluye a todos se ha desprendido de IBBY México / A leer para operar de manera independiente; sin embargo, aún comparten el uso de las instalaciones de la biblioteca y algunos recursos de su acervo. Su medio de subsistencia son las donaciones y licitaciones, y al momento de realizar esta investigación tienen un proyecto con librerías Gandhi y la empresa de telecomunicaciones AT&T, con esta última busca acercar la ciencia y la tecnología a la vida cotidiana de los niños.

Al ser una IAP, Leer nos incluye a todos está conformada por un patronato que funciona como su órgano de gobierno, el cual está integrado por el presidente, tesorero y seis vocales, como se muestra en la Imagen 2.6.



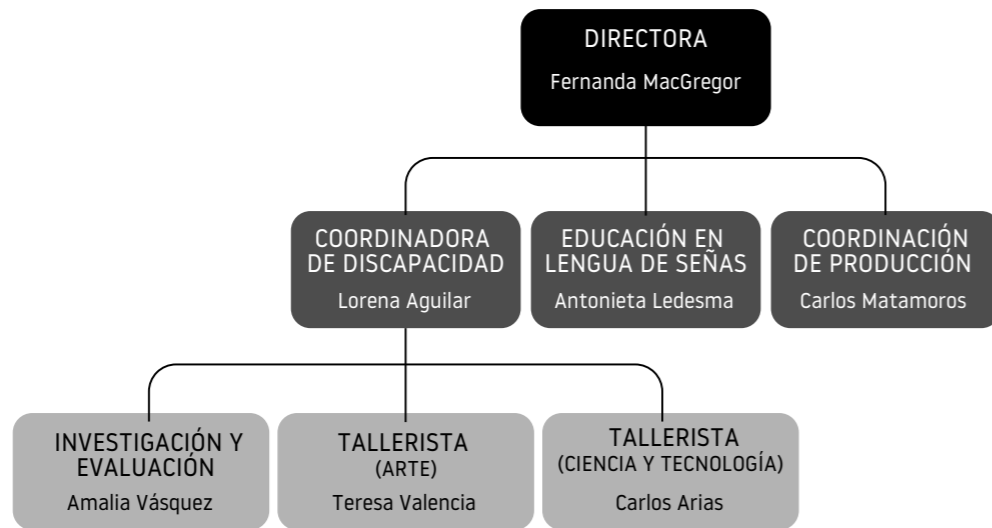
Imagen 2.6 Organigrama de la IAP Leer nos incluye a todos.

Además cuenta con un equipo operativo que está formado por la directora, coordinador de producción, coordinadora de discapacidad, una investigadora y evaluadora así como por dos talleristas en las áreas de arte y ciencias, y tecnología (ver Imagen 2.7). Cabe mencionar que quienes ocupan los últimos cuatro cargos también realizan el trabajo de promoción en las comunidades de lectores, es decir, juegan el papel de mediadores de la lectura.

Mientras se realizó esta investigación, Leer nos incluye a todos trabajaba con tres comunidades de niños y una de adolescentes que forman parte de grupos de origen mazahua, triqui y otomí que radican en la Ciudad de México, en específico en las alcaldías Cuauhtémoc e Iztapalapa (ver Imagen 2.8). En el apartado “Trabajo en las comunidades de origen indígena” se amplía la información de los grupos integrados por niños, con los que la IAP ha trabajado durante un año.

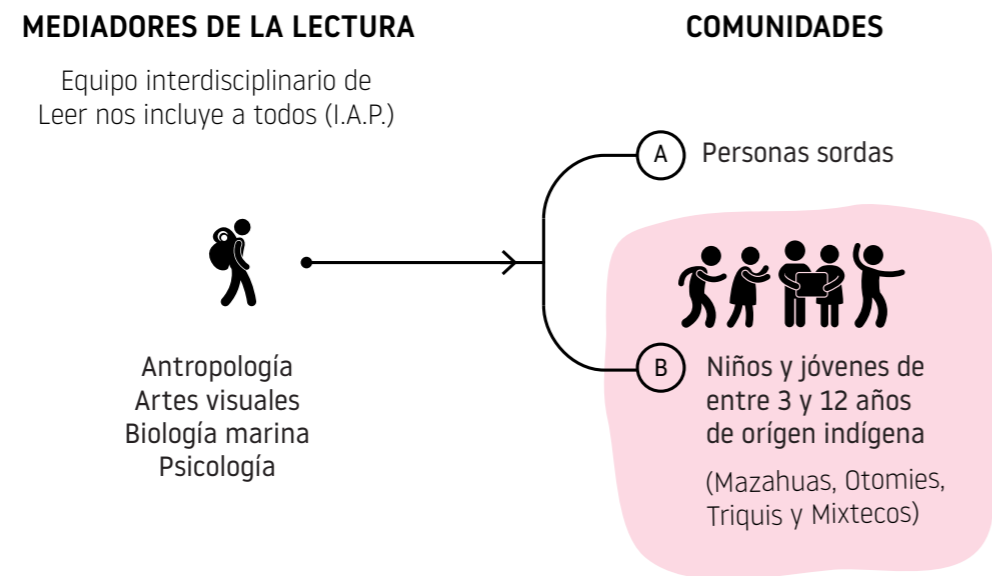
El equipo de Leer nos incluye a todos también trabaja con grupos de adolescentes y adultos con discapacidad auditiva; sin embargo, estos programas duran menos tiempo, en comparación con los de niños de origen indígena. Por ejemplo, en la Casa de la

Imagen 2.7 Organigrama del equipo operativo de la IAP Leer nos incluye a todos.



Cultura del Sordo y la Fundación Nacional de Sordomudos 2000 A.C., los programas se desarrollaron por un periodo de tres meses. Con este mismo formato de un periodo más reducido, también han colaborado con un grupo de niños con autismo, Angelitos con Autismo A.C. Debido a la diferencia en el perfil de los usuarios, estos grupos no fueron tomado en cuenta para en esta investigación.

Imagen 2.8 Diagrama del equipo interdisciplinario de Leer nos incluye a todos y grupos a los que atiende. Esta investigación se ocupó del grupo B correspondiente a niños y jóvenes de origen indígena.



2.2.1. Equipo operativo de Leer nos incluye a todos

El equipo operativo de Leer nos incluye a todos se caracteriza por ser interdisciplinario, pues consideran que sólo mediante la diversidad de perspectivas (psicología, antropología, artes visuales, algunos campos de la ciencia y tecnología) se puede enriquecer la planeación y ejecución del programa. Al tratarse de un grupo en el que convergen diversas disciplinas, el trabajo y la visión de la Maestría en Diseño, Información y Comunicación (MADIC) no les resultaron ajenos, y desde el comienzo expresaron su interés por colaborar en este proyecto de investigación.

Nuestro primer acercamiento con Leer nos incluye a todos fue a través de la coordinadora de discapacidad, Lorena Aguilar, que a su vez nos puso en contacto con la directora, Fernanda Macgregor, a quien le presentamos nuestra propuesta de investigación. Posteriormente, formalizamos el intercambio de trabajo.

Si bien el equipo operativo está conformado por siete personas, quienes trabajan directamente en las comunidades de lectores sólo son cuatro: la investigadora y evaluadora, la tallerista de arte, el tallerista de ciencia y tecnología y la coordinadora de discapacidad, que lidera a los tres anteriores. Es importante aclarar que la coordinadora de discapacidad asumió también el cargo de coordinadora de programas de inclusión, razón por la que dirige al equipo y el trabajo en todas las comunidades, incluidas las de origen indígena.

Además de su cargo principal, todos desempeñan el rol de mediadores de la lectura durante las sesiones. IBBY México / A leer se caracteriza por ser una institución que procura la constante formación de mediadores de la lectura; por lo tanto, se encargó de la capacitación del equipo operativo en esta habilidad. A la par, esta institución realiza evaluaciones periódicas a los talleristas.

Los profesionales que conforman este equipo tuvieron un papel fundamental en nuestro proyecto de investigación, pues además de brindarnos el acceso a las comunidades de niños lectores para realizar el trabajo de campo, forman parte de nuestro objeto de estudio. Asimismo, dado que son estrategias para el diseño de programas similares, se convierten también en los principales usuarios potenciales del modelo que proponemos. A continuación presentamos una pequeña reseña de sus roles.



**LORENA
AGUILAR**

COORDINADORA DE DISCAPACIDAD
Y PROGRAMAS DE INCLUSIÓN

Edad 34 años

Profesión Psicóloga con especialidad en psicología educativa y maestra en Necesidades objetivas especiales

Funciones Planeación y ejecución de programas; organización de actividades; seguimiento de convocatorias; mediación de la lectura en los predios con las comunidades de lectores; desarrollo y adaptación de libros en lenguaje Braille; coordinación del equipo que trabaja en los predios con las comunidades de niños lectores.



**CARLOS
ARIAS**

TALLERISTA EN CIENCIA
Y TECNOLOGÍA

Edad 25 años

Profesión Biólogo marino

Funciones Planeación y ejecución de las actividades relacionadas con ciencia y tecnología; mediación de la lectura en los predios con las comunidades de lectores y encargado de producción del programa de radio de IBBY.



**AMALIA
VÁSQUEZ**

INVESTIGADORA Y EVALUADORA

Edad 25 años

Profesión Antropóloga

Funciones Registro, medición y evaluación del trabajo en las comunidades; mediación de la lectura en los predios con las comunidades de lectores.



**TERESA
VALENCIA**

TALLERISTA EN TEMAS DE ARTE

Edad 28 años

Profesión Artista visual

Funciones Planeación y ejecución de las actividades creativas con distintas técnicas; mediación de la lectura en los predios con las comunidades de lectores; conceptualización y producción de las exposiciones de trabajos realizados por los participantes de los programas

2.2.2. Lectura en comunidad

El trabajo de promoción que realiza Leer nos incluye a todos se puede considerar como de lectura en comunidad; si bien, el equipo operativo de la IAP no lo identifica directamente con ese nombre, nosotros llegamos a esta conclusión a partir del trabajo de campo y las entrevistas realizadas durante esta investigación.

Encontramos que dicho hallazgo coincide con lo que Brenda Bellorín y Carmen Martínez (2010) señalan a partir su trabajo realizado en el programa Alas y Raíces del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) y con el Banco del libro en Venezuela. Estas dos autoras argumentan que la lectura en comunidad es una práctica que pretende que los miembros de un determinado grupo se vuelvan los protagonistas y se apropien de las iniciativas.

Si bien es cierto que una comunidad en su concepto más tradicional, entendida como un grupo de personas que conviven en el mismo lugar, no es necesariamente una comunidad lectora o interpretativa, cuando un proyecto de promoción de lectura logra afianzarse en una comunidad es posible que esta sea ambas al mismo tiempo (Bellarín y Martínez, 2010:8).

La lectura en comunidad es una actividad circunscrita contextualmente al lugar en el que los participantes habitan y se desarrollan, se plantea con el afán de propiciar una 'lectura en el entorno comunitario' y al mismo tiempo incentivarla como un medio de resignificación y transformación de dicho entorno.

Por lo anterior es que el trabajo que Leer nos incluye a todos realiza coincide con la noción de lectura en comunidad, pues su principal característica es que las actividades que lleva a cabo son pensadas y desarrolladas precisamente en el entorno físico en el que habitan los beneficiarios de sus programas, haciendo uso de los recursos que este ofrece y enfrentando las limitaciones que implica.

En este contexto, las actividades de promoción de la lectura deben servir como mediadoras entre los contenidos de los libros y las preocupaciones de los miembros de la comunidad (Bellarín y Martínez, 2010) en las que figura del mediador de la lectura es un puente fundamental para la consolidación de una comunidad lectora.

Particularmente cuando se trabaja con niños, tal es el caso de lo estudiado en esta investigación, la promoción de lectura en comunidad debe realizarse como un ejercicio de reciprocidad entre los saberes que brinda el texto y aquellos con los que cuentan

los participantes, por lo que es importante entender que estos últimos forman parte de una diversidad de contextos y comunidades en las que intercambian y construyen sentido de manera activa.

También debe tenerse en cuenta que toda comunidad posee un acervo cultural que debe tenerse en cuenta al momento de formular proyectos de promoción de la lectura; de este modo, las fiestas tradicionales, los vestigios de cultura oral y la historia de la propia comunidad son elementos que pueden jugar a favor.

Como se explica con mayor detalle en el siguiente apartado, las actividades de promoción que está IAP realiza a través de sesiones de lectura semanales, se llevan cabo en las viviendas de los niños beneficiarios, y representan, siguiendo a Bellorín y Martínez (2010), un trabajo de intervención por medio de la lectura.

2.2.3. Cómo opera Leer nos incluye a todos

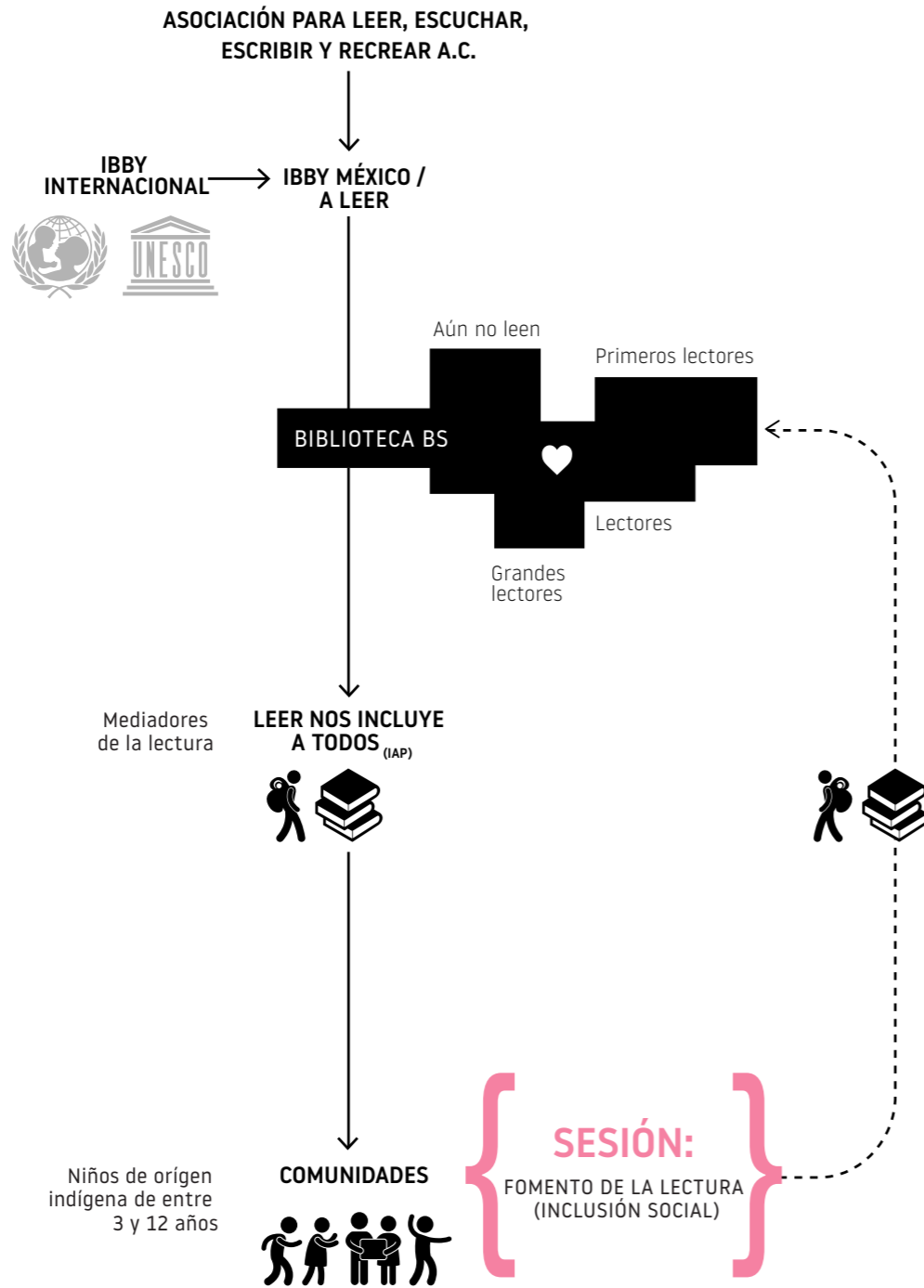
Los mediadores y la coordinadora de programas realizan una planeación mensual de las sesiones, eligen una temática general para abordar, así como los subtemas en los que se divide. Posteriormente se organizan estos tópicos durante las semanas que conforman el mes, y se asignan las lecturas y actividades que se realizarán en las comunidades de lectores así como los mediadores que las dirigirán. Este trabajo de planeación, y en general todo el administrativo, se realiza en las instalaciones de IBBY México/ A leer.

Las sesiones de lectura se llevan a cabo una vez a la semana en el lugar donde habitan o donde se reúnen los integrantes de la comunidad. Cuando se trata de los niños de origen indígena las sesiones se realizan en su unidad habitacional; para el caso de los adolescentes de origen indígena o de las personas con discapacidad auditiva se desarrollan en su punto de encuentro, por ejemplo: cancha de fútbol, escuelas y casas culturales.

Las sesiones tienen una duración entre 50 minutos y 2 horas; siempre son en español, a excepción de las que se realizan con personas con debilidad auditiva, cuando se utiliza el Lenguaje Mexicano de Señas.

Cabe mencionar que durante las sesiones de lectura, invariablemente, se cuenta con la presencia de por lo menos dos de los cuatro integrantes del equipo operativo y un grupo de niños o adolescentes. Luego de haber concluido la sesión, los mediadores regresan a las instalaciones de la Biblioteca de IBBY México/ A Leer (ver Imagen 2.9 e Imagen 2.10).

Imagen 2.9 Cómo opera la IAP Leer nos incluye a todos.



2. EL FOMENTO DE LA LECTURA

Imagen 2.10 Equipo operativo de la IAP Leer nos incluye a todos, trabajando en las oficinas de IBBY México/ A leer.

2.3. El trabajo con las comunidades de lectores en las que participan niños de origen indígena

Para la realización de nuestro proyecto de investigación nos enfocamos exclusivamente en las sesiones de lectura en español que Leer nos incluye a todos realiza con niños que pertenecen a grupos de origen indígena que radican en la Ciudad de México, una en la colonia Juárez, otra en la Doctores, ambas en la alcaldía Cuauhtémoc y otra en el Barrio de la Asunción, en la alcaldía Iztapalapa.

Por lo tanto, nos concentramos en tres comunidades conformadas por niños de origen indígena y descartamos aquella que cuenta con participantes adolescentes. Cabe mencionar que las sesiones con estas comunidades son pioneras en el trabajo de Leer nos incluye a todos y son las que tienen más tiempo realizándose, aproximadamente un año.

Entre las características generales, se identificó que los niños pertenecen a familias de origen indígena, las cuales llegaron como migrantes a la Ciudad de México, algunas desde hace décadas; por lo que muchos de los niños que forman parte de las comunidades de lectores estudiadas, pertenecen a las generaciones que ya nacieron en la ciudad.

Debido a que todas las sesiones se llevan a cabo en español, se sabe que es un lenguaje que todos los niños beneficiarios dominan; sin embargo, algunos emplean su lengua indígena para comunicarse con integrantes de su familia o vecinos. A continuación se describen más a fondo los grupos de origen indígena a los que pertenecen los niños.

2.3.1. Mazahuas en Iztapalapa

Este grupo de mazahuas está integrado por 12 familias que se distinguen porque los hombres se desempeñan como vendedores de fruta picada, carpinteros o cargadores en la Central de Abasto y porque la mayoría de las mujeres se quedan en casa a realizar labores del hogar. Las mujeres que trabajan fuera de su casa se dedican a la venta de bebidas calientes, café y té.

Los beneficiarios directos de Leer nos incluye a todos son 20 niños; sin embargo, los participantes en las sesiones de lectura son aproximadamente 12 niños de entre 3 y 14 años, algunos de ellos son de familias que recién se instalaron en la Ciudad de México y otros pertenecen a la generación de los nacidos en la ciudad. Los niños han hecho referencia a que sus papás son de pueblos del Estado de México, en específico de El Oro.

Las sesiones se realizan los lunes por la mañana, pues algunos niños acuden a la escuela por la tarde; este consenso se llevó a cabo por Fernanda Macgregor, directora operativa de Leer nos incluye a todos, y algunas de las madres de los niños que participan en la sesión. Detectamos que no a todos los niños les beneficia el horario, porque hay algunos que acuden por la mañana a la escuela, lo que les impide asistir a la sesión.

Esta es la comunidad con condiciones más precarias respecto a la calidad y espacios de vivienda. Habitan en un terreno no pavimentado en el Barrio de la Asunción en la alcaldía Iztapalapa. En el predio hay alrededor de nueve casas. Todas están construidas

con cartón, lámina y madera; en el techo se puede observar que tienen una salida de chimenea, posiblemente para una estufa de leña o anafre. Si bien no hemos tenido acceso al interior de las viviendas, hemos podido percibir que la mayoría no tiene piso pavimentado. Su tamaño es reducido considerando el número de personas que habitan en ellas, en ocasiones más de nueve personas; entre ellas abuelos, papás, hijos y nietos, a los que se suman familiares que llegan de visita por una temporada (ver Imagen 2.11 e Imagen 2.12).



Imagen 2.11 Foto de una vivienda en el predio de Iztapalapa.



Imagen 2.12 Arriba:
Foto de una niña de la
comunidad lectora en el
predio de Iztapalapa.

Imagen 2.13 Derecha:
En el predio de Iztapa-
lapa se requieren mate-
riales para configurar el
espacio para la sesión
de lectura.



Respecto a la presencia de sanitarios, percibimos que casi todas las viviendas comparten un baño, el cual se encuentra afuera de una casa y no parece contar con regadera. Tampoco hallamos indicadores de que cuenten con el servicio de suministro de agua, ya que esta se almacena en grandes botes en un par de casas. Casi al concluir nuestro trabajo de campo, se instaló el cableado para el suministro de energía eléctrica; sin embargo no parece tener los estándares de las instalaciones de la Comisión Federal de Electricidad (CFE).

Debido a las condiciones del predio es necesario instalar una carpa para protegerse del sol, la cual está en malas condiciones y aparenta romperse: además es necesario colocar tarimas en el piso, y sobre ellas, petates para que los niños puedan sentarse. Esta infraestructura se encuentra bajo resguardo en la casa de la madre de dos de los niños que participan en la sesión (Ver Imagen 2.13).

Esta comunidad no cuentan con un acervo propio, pues las condiciones del predio no son las óptimas para tener un librero a la intemperie y el tamaño de las casas no permite instalarlo dentro, de modo que los libros leídos en voz alta y exhibidos para préstamo son llevados semanalmente por los mediadores.

2.3.2. Triquis en la colonia Doctores

El grupo indígena triqui que vive en la colonia Doctores es el que cuenta con mayor número de beneficiarios: 50 niños de entre 2 y 13 años; no obstante, en promedio solo acuden 15 niños a las sesiones debido a que las tareas escolares se interponen en ocasiones.

Las sesiones de lectura se realizan los martes por la tarde, luego de que los niños concluyen con sus actividades escolares, en un horario en el que también pueden acudir los niños que asisten a escuelas de tiempo completo.

Estas sesiones de lectura se llevan a cabo en el aula de usos múltiples del complejo habitacional en el que viven, la cual es conocida como el “auditorio”. En esta aula se encuentra el librero con el acervo y los petates, pero también sirve como bodega para almacenar estambre utilizado como materia prima de artesanías, así como instrumentos musicales, sillas y mesas (ver Imagen 2.14).

Además de servir como punto de encuentro para la comunidad de lectura, esta aula también es usada para dar talleres de capacitación, como salón de fiestas y reuniones e incluso como espacio para velar a los difuntos. A pesar de que no tuvimos conocimiento del sistema empleado para el uso y préstamo de la aula, nos percatamos de que el espacio ya estaba contemplado semanalmente para las sesiones de lectura.

El acceso al predio y al aula de usos múltiples lo brinda la madre de una de las niñas participantes, misma que está recibiendo la capacitación para convertirse en mediadora. Esta mujer también recibe cursos de alfabetización, por lo que siempre se muestra entusiasmada con las sesiones de lectura, aun cuando los libros están dirigidos a un público infantil.

En este complejo habitacional, ubicado en la colonia Doctores en la alcaldía Cuauhtémoc, viven 68 familias triquis, de las cuales la mayoría se dedica al comercio. Hemos identificado que el papel de la mujer es principalmente el de realizar trabajos del hogar; mientras que los hombres salen a trabajar.

Son también los hombres quienes se reúnen por las tardes en el patio principal y en ocasiones en el aula de usos múltiples a tomar bebidas alcohólicas, o al menos es lo que se infiere a partir de que esta situación fue una constante los días que se realizaban las sesiones de lectura. Se podía observar un grupo de hombres ingiriendo alcohol en el patio y también, en pocas ocasiones, se llegó a encontrar el aula de usos múltiples en total desorden y con botellas de alcohol vacías. Cuando esto ocurría implicaba que las sesiones se llevaran a cabo fuera del aula (ver Imagen 2.15 e Imagen 2.16) o, cuando el desorden no era tan significativo, que la mujer adulta, los mediadores y nosotros, recogiéramos y acondicionáramos el espacio.

Con este grupo triqui y en este predio detectamos mayor presencia de la cultura indígena, pues se emplea la lengua triqui para comunicarse, sobre todo entre adultos, y el uso de vestidos típicos es común en algunas mujeres, principalmente las de mayor edad y ancianas.

El complejo habitacional es cerrado y parece contar con todos los servicios públicos. Hay cuatro edificios de departamentos; cada uno con cuatro pisos y un pequeño patio. Además, el complejo habitacional cuenta con un espacio pequeño de jardineras y árboles y un patio principal que sirve también de estacionamiento.

2.3.3. Mazahuas y otomíes en la colonia Juárez

En este predio ubicado en la Colonia Juárez, en la alcaldía Cuauhtémoc, habitan 25 familias mazahuas y otomíes, y son cerca de 21 niños, de entre 3 y 12 años, los beneficiarios de Leer nos incluye a todos; sin embargo, en promedio acuden 15 a las sesiones que se llevan a cabo todos los miércoles por la tarde.

Este complejo habitacional cuenta con tres edificios de dos plantas cada uno, los cuales están conectados por el pasillo principal (ver Imagen 2.17). Los departamentos



Imagen 2.14 Arriba: Foto del salón de usos múltiples en el predio de Doctores.

Imagen 2.15 Izquierda: Foto de una sesión de lectura en el exterior del predio de Doctores.



Imagen 2.16 Foto de una sesión en el exterior en el predio de Doctores.

parecen ser de un tamaño reducido y con un alto número de habitantes, al que se suman las constantes visitas.

El espacio donde se realizan las sesiones de lectura se encuentra en el pasillo principal del inmueble, en el que existe una iluminación pobre, pues solo cuenta con un pequeño foco, y debido a que es vía de acceso, en ocasiones la sesión se ve interrumpida para dejar pasar a las personas (ver Imagen 2.18 e Imagen 2.19).

Esta comunidad de lectores también cuenta con un acervo propio, el cual se encuentra dentro del departamento de la madre de uno de los niños que participa en la sesión. Respecto a la infraestructura, los petates se guardan en el departamento de la madre de una de las niñas participantes, que es la encargada de entregar y recibir el material al inicio y final de cada sesión.

Este grupo de personas de origen mazahua y otomí, que, según las referencias de los niños, provienen del Estado de México y Querétaro, se dedica en su mayoría al comercio y a la venta de alimentos, además de que algunas mujeres se ocupan en la venta de artesanías.

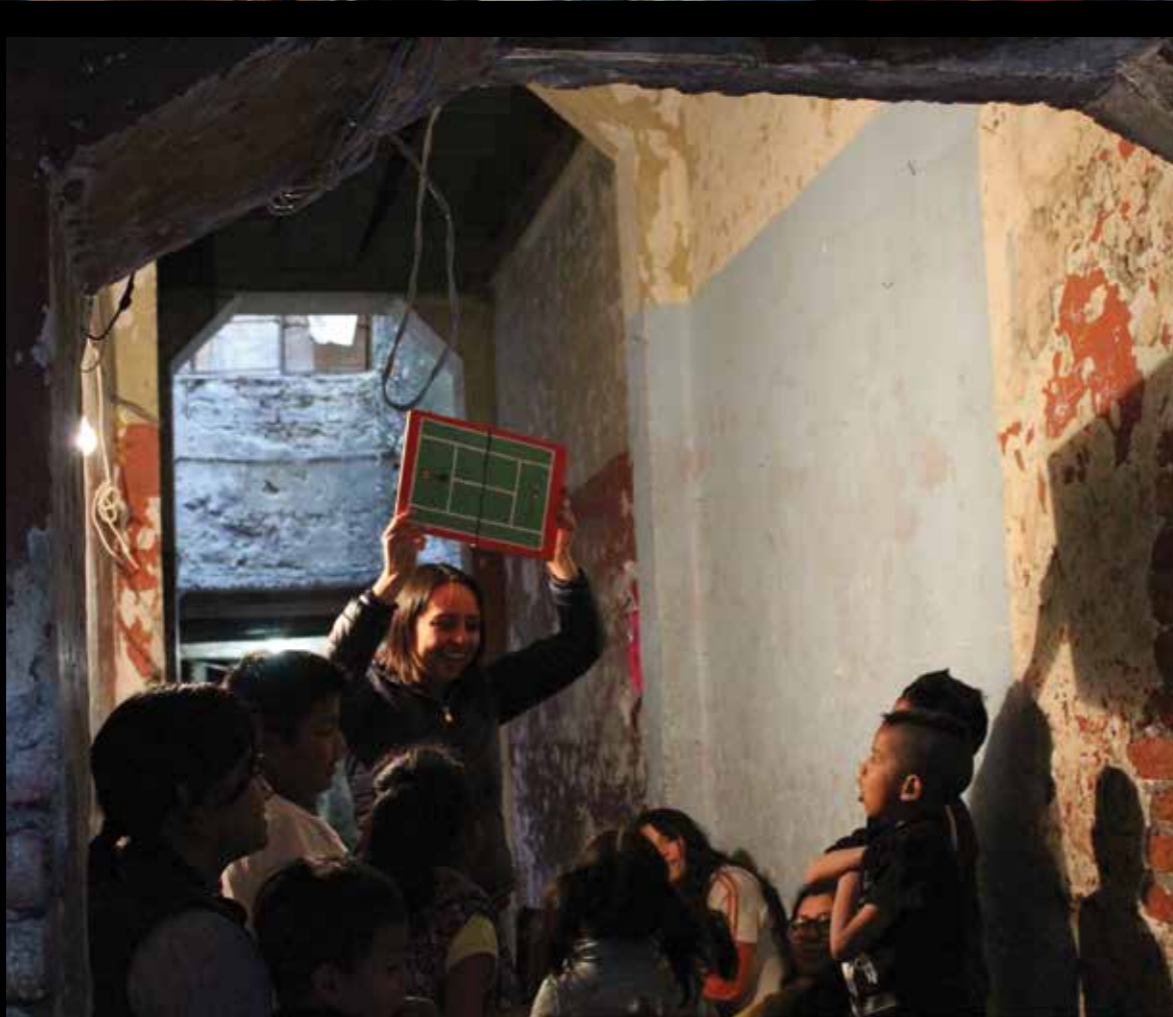


Imagen 2.17 Foto del interior del inmueble del predio de Juárez.



Imagen 2.18 Arriba:
Foto de una sesión al
interior del predio de
Juárez.

Imagen 2.19 Derecha:
Foto de una sesión de
lectura en el pasillo del
inmueble del predio de
Juárez.



Es importante mencionar que este complejo habitacional tiene daños estructurales ocasionados por los sismos del 19 de septiembre de 1985 y 19 de septiembre de 2017, por lo que algunas partes del inmueble están apuntaladas con piezas de madera y otras en ruinas, y aunque no existe señalética de paso restringido, se sobreentiende que es una zona por la que no se debe cruzar, pues hay vigas y escombros en el piso.

Debido al sismo ocurrido el 19 de septiembre de 2017 y por cuestiones de seguridad las sesiones se empezaron a realizar en un parque cercano, lo que implicaba que un adulto acompañara a los niños, razón por la que se redujo significativamente la asistencia durante esa temporada. Hacia al final del tiempo que duró este proyecto de investigación, las sesiones se realizaron nuevamente dentro del inmueble.

El sismo del 19 de septiembre de 2017 no solo significó un cambio en las sesiones de lectura, sino también en el complejo habitacional, pues se realizaron mejoras a las conexiones y medidores para el suministro eléctrico.

2.4. Contexto intercultural de los niños

Una de las características compartidas entre los niños beneficiarios, además de su condición socioeconómica y su edad, es que sus familias son consideradas como migrantes indígenas. Es importante señalar esta condición porque pese a que la mayoría de los niños que participan en las sesiones de Leer nos incluye a todos forman parte de las generaciones ya nacidas en la Ciudad de México, es decir, son oriundos de la ciudad y radican en ella, la etiqueta “migrante” permanece en ellos y en ocasiones está asociada con aspectos negativos y problemáticas sociales.

Esta naturaleza en la identidad de los niños nos obliga a pensar su universo simbólico poniendo atención a dos contextos que están presentes en su vida de manera simultánea: la ciudad y el pueblo; su lugar de residencia y su comunidad de origen. No obstante, muchas veces ese origen es una herencia que los niños han construido a partir de prácticas que reproducen en el ámbito urbano para recrear lo indígena.

Siguiendo la técnica de Persona de Alan Cooper (1999), y para brindar a los interesados en el tema otra forma de conocer a los niños lectores, creamos un tablero en Pinterest que reúne imágenes de sus gustos, pasatiempos e intereses (ver Imagen 2.21). Asimismo incluimos una tabla que contiene los datos de una tarjeta de identificación ficticia, pero que está basada en la información obtenida durante el trabajo de campo (ver Imagen 2.20).

P

Personas

Saraí

NIÑA LECTORA DE ORIGEN INDÍGENA

Delega

Se deja guiar

Autodidacta



Foto de Tania García

OCUPACIÓN

Estudiante

Sus papás la motivan a que vaya a las sesiones de lectura porque las perciben como una actividad buena, y parecida a las de la escuela.

Descripción

Su vida cotidiana tiene lugar en un contexto urbano, va a la escuela de su colonia y cursa el grado correspondiente a su edad, le gustan los superhéroes de la televisión y algunas youtubers famosas que a veces ve a través del celular de sus papás. En ocasiones trabaja con sus padres en el comercio de fruta en plazas y parques.

Vive en un inmueble en el que habitan varios de sus familiares o miembros del mismo grupo indígena. A pesar de que sabe que sus papás, abuelos o tíos hablan otra lengua además del español, ella no la emplea aunque la entiende.

En las festividades importantes para su comunidad viaja a su pueblo natal, el cual reconoce también como su casa. Le gusta participar en las sesiones porque es un momento para convivir con sus pares. Le gustan las lecturas en voz alta y los cuentos con cuyos personajes o historias se siente identificada.

Sus motivaciones

Los experimentos y actividades relacionados con la lectura. Le gusta que le presten atención y la apoyen cuando está haciendo alguna actividad creativa y compartirla con los demás, aunque en ocasiones se inhibe.

Sus desmotivaciones

A veces se siente agotada o aburrida de leer, sobre todo cuando los cuentos o los textos no son de su interés o cuando debe atender primero sus tareas escolares.

Imagen 2.20 Ficha de datos de la "Persona Niño lector de origen indígena".

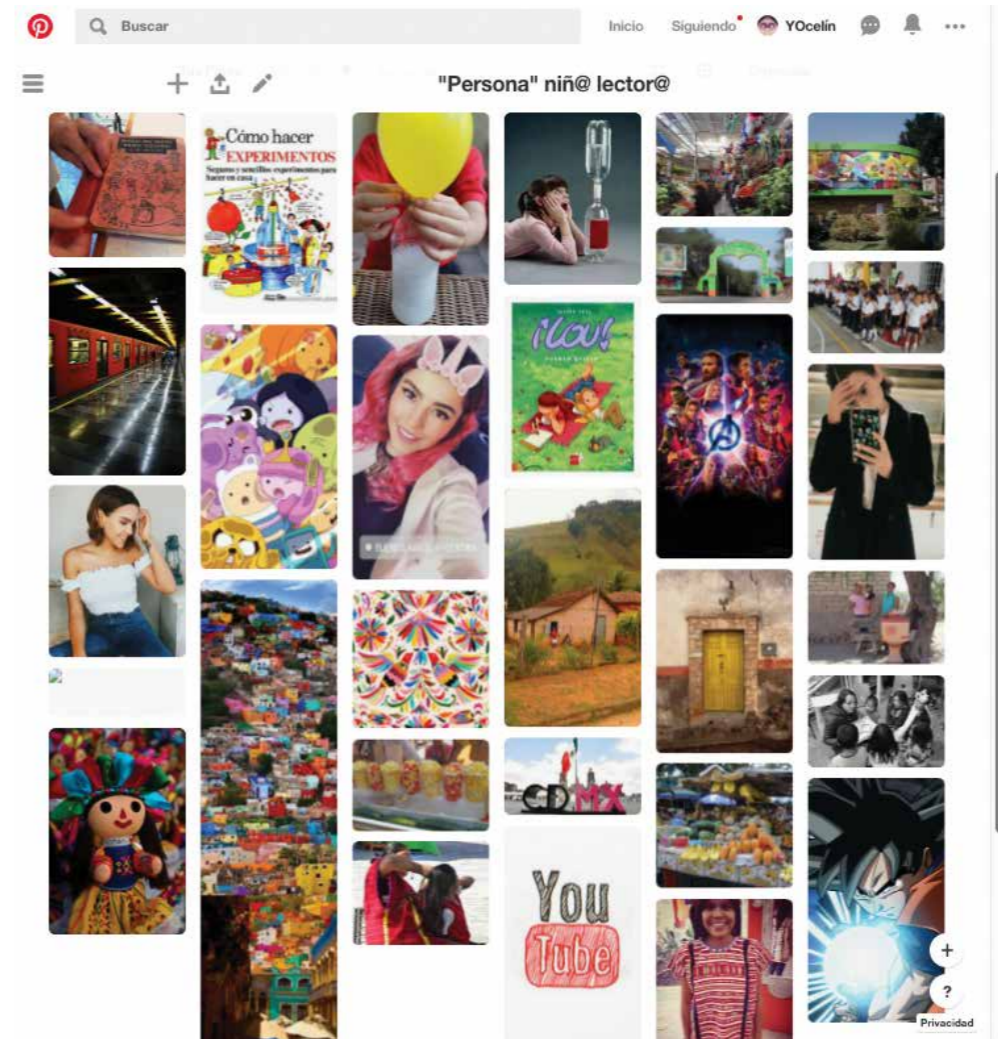


Imagen 2.21 Tablero de "Persona niño lector de origen indígena" desde Pinterest.

2.4.1 Migrantes por herencia

La presencia de comunidades de origen indígena en la Ciudad de México no es una novedad. De acuerdo con Martha Olivares y Paulo Díaz (2006), la población indígena en la ciudad se puede dividir entre pueblos originarios y pueblos migrantes. Entre los primeros, destacan las poblaciones de origen náhuatl que preceden, incluso, a la formación de la ciudad; mientras que los migrantes arribaron a la capital desde mediados del siglo XX, principalmente en busca de mejores condiciones de vida.

Los desplazamientos sociales son fenómenos muy antiguos motivados por diferentes causas: políticas, económicas, religiosas e incluso naturales. Sin embargo, las migraciones más frecuentes en nuestros tiempos son aquellas derivadas del desarrollo económico, la creación de trabajos solo para unos cuantos y la desigualdad en la distribución de la riqueza.

Como lo señala Claudio Albertani (1999), en México una parte de la población migrante se dirige hacia Estados Unidos, ya que la globalización neoliberal impulsa la libre circulación de dinero y mercancías pero, al mismo tiempo, cierra las fronteras a las personas; y la otra parte, aún más numerosa, emigra a las ciudades del país, en un primer momento a las ciudades-mercado de su entorno, por ejemplo: Oaxaca o San Cristóbal de Las Casas, y posteriormente a las grandes urbes, de las cuales la principal receptora es la Ciudad de México.

Con las sucesivas crisis de la economía nacional, que paulatinamente fueron mostrando lo inviable del modelo económico escogido para el campo, la zona metropolitana se convirtió en la principal receptora de migrantes del país: tan sólo en el periodo de 1956-58, llegó a Ciudad Nezahualcóyotl medio millón de personas relegadas a las actividades económicas menos remuneradas y más rudas... La ciudad de México no es sólo la urbe más poblada del mundo, es también la principal metrópoli indígena del continente americano (Albertani, 1999: 199).

Los grupos de migrantes indígenas que arriban a la ciudad se localizan principalmente en las zonas centro y oriente, en las alcaldías Gustavo A. Madero, Cuauhtémoc, Iztapalapa, Iztacalco y en las zonas conurbadas y limítrofes con el Estado de México, en municipios como Valle de Chalco, Texcoco y Ciudad Netzahualcóyotl (Olivares y Díaz, 2006).

Los migrantes no abandonan del todo sus raíces, cargan con sus costumbres, tradiciones y formas de organización; ya sea que viajen solos o con sus familias, siempre cuentan con el apoyo de parientes o amigos que pertenecen al mismo pueblo y que les proporcionan alojamiento, contactos o herramientas para sobrellevar la vida en la ciudad. Así se van reproduciendo los núcleos comunitarios, en los que tanto pueden hablar su idioma como practicar sus costumbres.

Estos nuevos núcleos comunitarios, señala Albertani (1999), rompen con la multiculturalidad e incluso con los patrones locales de poder, pero no necesariamente conducen a la asimilación sino más bien al ser indígena en un contexto intercultural, pertenecer a la ciudad y a su vez conservar su cultura e identidad indígena.

Según señalan Olivares y Díaz (2006) “la definición del perfil indígena en la ciudad todavía está en construcción”, por lo que para los grupos indígenas que migran a la ciudad, la identidad gira en torno a la herencia, el mito fundador, el pasado de la comunidad de pertenencia en la región de la que han partido, una memoria histórica de arraigo que en muchas ocasiones se refuerza en una red de parentesco y amistad de aquellos con quienes migraron a la ciudad.

Concebir la identidad del migrante indígena nos obliga situar el análisis en dos lugares, tanto en la comunidad de origen como en la Ciudad de México. Se trata, de algún modo, de una identidad en un estado de tránsito que se construye a partir de ambos marcos de referencia. Si como sugiere Gilberto Giménez (2005), la identidad es la cultura interiorizada, la del migrante indígena es forzosamente la suma de la cultura del grupo étnico al que pertenece y la de las expresiones culturales de la urbe.

Sin embargo, como señala Albertani (1999), los indígenas migrantes son reconocidos como un sector de la población distinto, y ante la discriminación de la sociedad, por considerarlos atrasados, se niegan sus expresiones culturales y limitan sus derechos; sobre todo en aquellos que no tuvieron el apoyo de otros integrantes de la comunidad de origen y tienen que recorrer las calles buscando alojamiento y pidiendo limosna.

Las relaciones con el pueblo de origen y su cultura se conservan primordialmente por dos factores según señala Albertani (1999): primero, el contacto con aquellos familiares que siguen en el pueblo, generalmente los abuelos; y segundo, la celebración de las festividades, principalmente el culto a los muertos. Pudimos confirmar que efectivamente dichos factores son importantes para vincularse con su cultura ya que los niños del programa Leer nos incluye a todos hicieron mención de los anteriores en numerosas ocasiones.

Al mismo tiempo, de acuerdo con declaraciones de miembros de la Asociación de Migrantes Indígenas (AMI) en la Ciudad de México, ser un indígena urbano implica:

Compartir una identificación con el pasado histórico y con una historia de discriminación y exclusión, ya no necesariamente implica haber nacido en una comunidad o hablar una lengua o vestir de una determinada manera. Lo importante para ser indígena urbano es auto adscribirse como tal y reconocer los efectos de la discriminación y racismo por ser culturalmente diferentes (Olivares y Díaz, 2006: 56)

También es habitual que con el paso de las generaciones los migrantes indígenas dejen la lengua materna de lado o la empleen exclusivamente en contextos privados, otra característica de estos grupos es el autorreconocimiento como pueblo indígena y las formas de organización social, económicas y políticas son un fuerte indicador de su naturaleza étnica (Olivares y Díaz, 2006).

Es así, por tradiciones como las fiestas relacionadas con los muertos y las eventuales visitas a los familiares, que los niños ya nacidos en la Ciudad de México, tal es el caso de los que participan en las sesiones de lectura de Leer nos incluye a todos, regresan a su pueblo. Estos constantes viajes y las experiencias que ahí tienen, hacen que sus lazos con la cultura indígena se fortalezcan y posibilitan que estas prácticas sean replicadas durante su adultez.

A diferencia de sus padres, los niños no emigraron del pueblo a la ciudad, sino que dejan la ciudad, al menos de manera momentánea, para enriquecer los lazos con la comunidad, como lo haría cualquier otra persona que visita a sus familiares que residen en otra entidad. Sin embargo, la palabra migrante parece ser una etiqueta que se les ha impuesto a todas las personas que tienen un origen indígena a pesar de que sean originarios de la metrópoli.

2.4.2 Entorno urbano y reminiscencia del pueblo de origen

Al estar físicamente alejados de su lugar de origen, muchas veces es en el terreno de lo simbólico donde recrean su identidad indígena a la que agregan prácticas urbanas. El migrante carga consigo la comunidad de origen, pero no puede reproducirla tal cual la imagina en la ciudad, por lo que se ve obligado a reflexionar sobre quién es y a dónde pertenece.

El migrante indígena se asume como miembro de dos comunidades y en consecuencia con una doble responsabilidad.

...A una comunidad uno no puede renunciar...es una cuestión de vida, es una situación moral, estoy aquí (en la ciudad) pero no dejo de ser de allá (lugar de origen)... es en ese sentido, es pertenecer a dos comunidades se podría decir (testimonio de miembro de AMI, citado en Olivares y Díaz, 2006: 66).

El migrante indígena ha incorporado la ciudad en su vida cotidiana, es donde sus hijos asisten a la escuela, y donde también ha formado una familia y desempeña un rol de trabajo. Paradójicamente es también el lugar en donde ejerce su cultura y mantiene, mediante redes de soporte, el contacto con sus raíces y su lugar de origen.

A diferencia de las comunidades de origen...donde tu no las escoges...nosotros elegimos la ciudad para nacer (testimonio de miembro de AMI, citado en Olivares y Díaz, 2006: 77).

Para el caso de las comunidades de origen migrante asentadas en la ciudad con las que trabajamos en esta investigación pudimos identificar que, efectivamente, los niños desarrollan su vida cotidiana en la urbe; es aquí donde asisten a la escuela, crecen y conviven en las calles, y donde sus padres trabajan.

Un indicador importante y que Leer nos incluye a todos también identificó es que los niños son alumnos regularizados. Quienes están en el rango de edad para asistir a educación básica, si acuden al grado escolar de primaria o secundaria que les corresponde, por lo que podría presumirse que no tienen rezago educativo.

Los niños visitan constantemente los pueblos de origen de sus padres y familiares. Las experiencias que ahí tienen son eventos significativos en su desarrollo personal, y lo pudimos constatar mediante testimonios recogidos en las dinámicas que empleamos durante la investigación de campo.

De tal modo, percibimos que los niños que participan en las sesiones de lectura de Leer nos incluye a todos constantemente hablan de su pueblo, principalmente de las características físico- ambientales y arquitectónicas, y de los familiares y amigos que ahí residen.

Utilizando expresiones que inician con la frase “en mi pueblo” hacen referencia a las condiciones de vida en el pueblo. Aunque no son evidentes los juicios, sí se hacen comparaciones con la ciudad. Testimonios como el de Natalia y el de su hermana Danna

Paola, dos de las niñas que forma parte de la comunidad de lectores en el predio de Iztapalapa, expresan estas nociones:

-En mi pueblo hay una barranca muy grande, es bonito porque todo es verde. Ahí tiene su casa mi abuelita.-

Natalia

-Mi mamá fue a visitar a mi abuelita al pueblo.-

Danna Paola

Aún cuando en los relatos referentes al pueblo no distinguen la presencia de elementos propios de su cultura indígena, sí reflejan la presencia de una tradición, como por ejemplo cuando hablan de la transmisión de cuentos y leyendas a través de la oralidad. Al respecto, comenta un niño que forma parte de la comunidad de lectores del predio de Doctores:

-En mi pueblo hay un lago y nos dicen que ahí hay una bruja que jala a los niños.-

Alexander

Escuchamos frecuentemente expresiones como la anterior durante nuestro trabajo en las comunidades, por lo que podemos confirmar que los niños, a pesar de que viven en la ciudad, tienen una constante reminiscencia del pueblo; lo consideran como parte importante de su vida e incluso, un lugar al que también pertenecen. Si bien lo anterior representa para ellos un tipo de aprendizaje y vivencia aparentemente de poca utilidad práctica en la ciudad, sí forma parte de su construcción intercultural como personas.

A partir del trabajo de campo identificamos que los niños se desarrollan en un marcado ambiente intercultural con las características que señalamos en este apartado y que pese a que quien elabora los programas de fomento cultural lo reconoce, no aprovecha del todo estos aspectos para caracterizar o dirigir específicamente los programas.

El Programa Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura, para el caso específico de la promoción de la lectura, señala que:

Merece particular atención la situación de las personas hablantes de lenguas indígenas, aún más considerando que en México los derechos culturales son ahora un concepto equiparable a los derechos sociales y económicos. Así, más allá de

propiciar la obtención de privilegios por poseer una herencia cultural particular de la población indígena, se trata de materializar el derecho a practicar el ejercicio de la lectura y la escritura desde sus propias especificidades culturales (Secretaría de Cultura, 2017).

Sin embargo, no existen programas especialmente diseñados para esta población, que los atienda a partir de las particularidades culturales que la caracteriza.

Al respecto, Gilvan Müller de Oliveira (2018) señala que para casos como estos es importante fomentar la lectura y la convivencia en tantas lenguas y contextos culturales como el niño lector tenga contacto, pues no se trata de privilegiar ninguna sino de promover un enriquecimiento cultural aprovechando sus condiciones socioculturales; se trata, en este caso, de reconocer la doble pertenencia de estos niños a sus comunidades de origen indígena por herencia y por residencia, al mismo tiempo que el desarrollo de su acontecer cotidiano en la ciudad.

2.5. Datos sobre las sesiones de lectura

Leer nos incluye a todos alimenta constantemente una base de datos, misma que sirve de documentación y control de objetivos. Tuvimos acceso a dicha base de datos durante esta investigación y pudimos obtener cifras, de septiembre de 2017 a junio de 2018, de temas como: asistencia y género de los participantes de las comunidades de lectores, duración de la sesión, actividades realizadas así como libros leídos y prestados.

Si bien nosotros comenzamos el trabajo de campo en enero de 2018 y concluimos en abril del mismo año, consideramos que es importante presentar el análisis de los datos, incluso del periodo fuera de la investigación.

ASISTENCIA

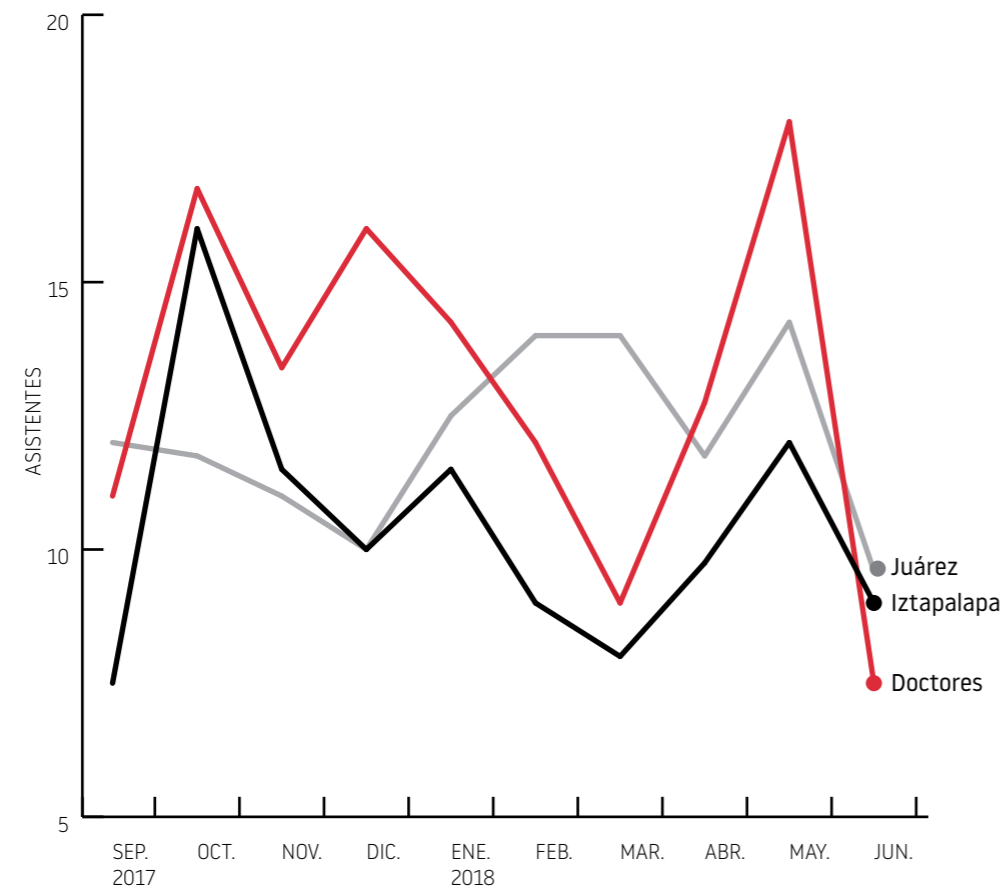
La asistencia a las sesiones queda registrada, cuando un mediador anota en un formato el préstamo y la devolución de libros, con lo cual, también quedan en listado el nombre del niño o niña. En caso de que los participantes de la sesión no devuelvan o soliciten libros en préstamo, el mediador identifica a los presentes y anota sus nombres, o por lo menos un estimado del número de asistentes.

Sin embargo, en la base de datos de Leer nos incluye a todos no aparecen los nombres sino sólo el número de asistentes en cada una de las semanas. Nosotros tomamos

las cifras registradas y calculamos un promedio mensual de asistencia para cada una de las comunidades.

En la siguiente gráfica (ver Imagen 2.22) aparece el promedio de asistentes a las sesiones de lectura desde septiembre de 2017 hasta junio de 2018, cada línea de color corresponde a una comunidad, en este caso la negra es para la que está ubicada en un predio en Iztapalapa, la roja para la ubicada en la colonia Doctores y la gris para la que se encuentra en la colonia Juárez.

Imagen 2.22 Promedio mensual de asistentes a las sesiones de lectura por predio (septiembre de 2017 a junio de 2018).



En general se puede observar que la comunidad de lectores que tuvo mayor asistencia fue la de colonia de Doctores, principalmente en el mes de mayo de 2018; sin embargo, esta es la que tiene mayor número de beneficiarios.

En la Tabla 2.1 mostramos el promedio de asistencia de niños de origen indígena durante cada mes para las tres comunidades de lectores.

PREDIO	2017				2018					
	SEPT.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	ABR.	MAY.	JUN.
Iztapalapa	7.5	16	11.5	10	11.5	9	8	9.7	12	9
Doctores	11	16.7	13.4	16	14.2	12	9	12.7	18	7.5
Juárez	12	11.7	11	10	12.5	14	14	11.7	14.2	9.6

Tabla 2.1 Promedio mensual de asistencia de septiembre de 2017 a junio de 2018 en los tres predios.

ASISTENCIA POR GÉNERO

La asistencia por género, masculino o femenino, ha sido una de las variables que no cuenta con un registro constante a lo largo de las semanas.

Si bien con estos resultados no se puede realizar una comparación mensual o entre los predios, pues no se cuenta con los registros completos, sí podemos sugerir que en general asisten más niñas que niños a las sesiones de lectura. Debido a la falta de datos, no es posible presentar los datos con una tabulación o una gráfica, por lo que nos abocaremos a enunciar la información.

El registro comenzó en la última semana del mes de octubre sólo en los predios de Doctores y Juárez; en el primero acudieron 10 niñas y 8 niños, en cambio al segundo predio fueron 7 niñas y mismo número de niños.

En noviembre en Iztapalapa solo hay registro de 3 de las 5 semanas, en promedio a las sesiones asistieron 7.3 niñas y 5 niños. En Doctores, también existen solo 3 semanas registradas, en promedio acudieron 6.3 niñas y 7 niños. Por parte de Juárez solo existen dos semanas registradas, de las cuales el promedio de asistencia fue de 7 niñas y 4.5 niños.

En diciembre, solo existen datos de la primer semana, en Iztapalapa estuvieron presentes 7 niñas y 3 niños; en Doctores 8 niñas y mismo número de niños; y en Juárez 6 niñas y 4 niños.

Durante enero de 2018, en Iztapalapa se realizó el registro de las 4 semanas correspondientes, el promedio de asistencia de niñas fue de 7.75 y 4.5 niños. En Doctores, solo hay datos de 3 de las 4 semanas, en promedio estuvieron presentes 8 niñas y 6 niños. En Juárez solo hay registro de dos semanas, el promedio de niñas fue de 7 y de niños 5.5

En febrero la asistencia promedio de niñas en el predio de Iztapalapa, en el que solo hay datos de dos semanas, es de 6.5, en cambio de hombres es de 5. En Doctores, el

promedio de niñas en tres semanas es de 7 y de hombres 4. En Juárez, el número de niñas presentes fue de 9 y 5 hombres en la única semana registrada.

Durante marzo se realizó registro de tres semanas en Iztapalapa, el resultado arroja que estuvieron en promedio 6.3 niñas y 3 niños. En Doctores donde se registraron las cuatro semanas, hubo una asistencia promedio de 5.5 niñas y 2.25 niños. En el caso de Juárez, en el que se registraron tres semanas, asistieron en promedio 9.3 niñas y 4.6 niños.

Abril es el único mes que tiene registro de las cuatro semanas para los tres predios. En Iztapalapa, asistieron un promedio de niñas 6.5 y 3.25 niños. En Doctores acudieron un promedio de 7.25 niñas y 4.75 niños. En Juárez estuvieron presentes un promedio de 6.75 niñas y 4.75 niños.

En mayo, en el caso de Iztapalapa se registraron cuatro de las cinco semanas, los resultados indicaron que acudieron en promedio 7.5 niñas y 4.5 niños. En Doctores, hubo un registro de dos sesiones, en donde asistieron un promedio de 9.5 niñas y 8.5 niños. En Juárez donde sí se registraron las cinco semanas, hubo un promedio de 6.6 niñas y 4.8 niños.

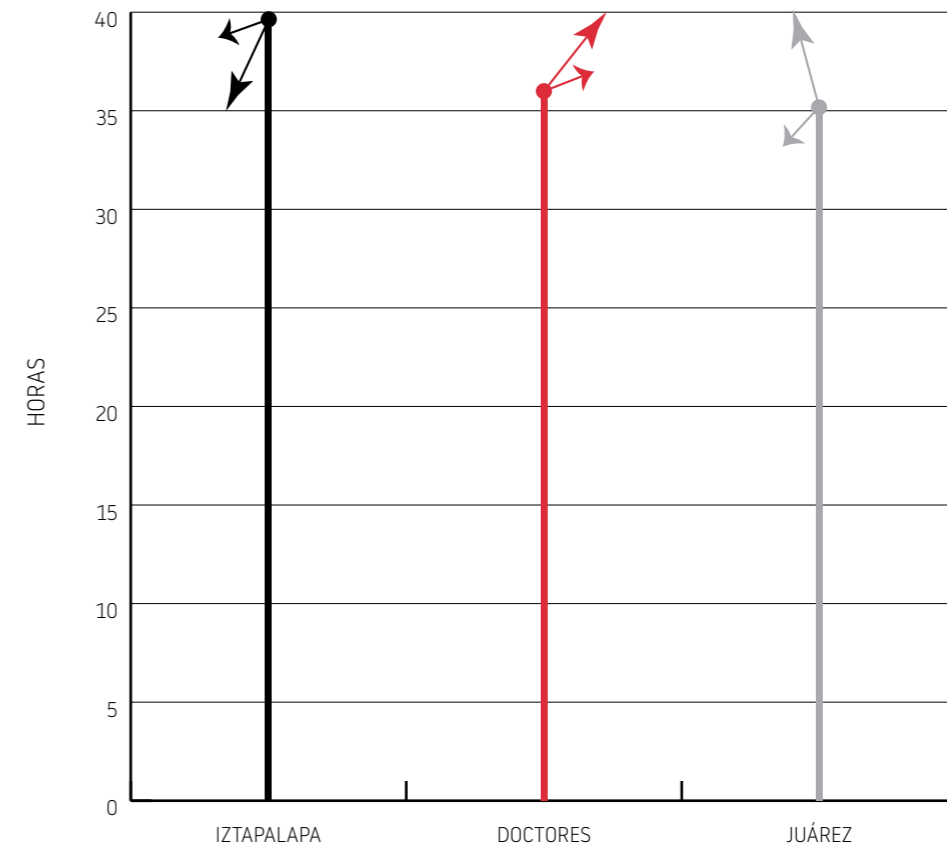
En junio si se llevó a cabo un registro de las cuatro semanas en Iztapalapa, en donde hubo un promedio de 5.75 niñas y 3.25 niños. En Doctores en las dos semanas registradas, asistieron en promedio 6 niñas y 1.5 niños. En Juárez durante tres semanas registradas, acudieron 5.3 niñas y 4.3 niños.

TIEMPO DE LA SESIÓN

La duración de las sesiones de lectura va en un rango de 50 minutos hasta 2 horas. El tiempo que dura la sesión puede verse afectado por varios factores como las actividades programadas, el número de asistentes o incluso aspectos como la disposición de los niños o las condiciones climatológicas, cuando se tratan de sesiones en el exterior. Sin embargo, la mayoría de las sesiones tienen una duración de 1 hora y 1 hora 30 minutos.

En los registros de Leer nos incluye a todos, se establecen las horas por sesión en cada una de las comunidades. Nosotros realizamos la suma de horas por comunidades, para obtener el total acumulado de septiembre de 2017 a junio de 2018. Por predio se trabajaron en Iztapalapa 39.65 horas, en Doctores 36 horas y Juárez 35.2 horas (ver Imagen 2.23).

En la Tabla 2.2 presentamos las horas dedicadas a las sesiones de lectura durante cada mes, en cada una de las tres comunidades de lectura.



PREDIO	2017				2018					
	SEPT.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	ABR.	MAY.	JUN.
Iztapalapa	3.9	6.2	5	2	4	1	4	4	5.5	4
Doctores	4.2	5.5	7.2	1.5	4	1	4.5	4	2	2
Juárez	4	5	4.2	1	2	1	3.5	4	5.5	3

Imagen 2.23 Suma total de horas dedicadas a las sesiones de lectura por predio (septiembre de 2017 a junio de 2018).

Tabla 2.2 Promedio mensual de horas dedicadas a las sesiones de lectura de septiembre de 2017 a junio de 2018 en los tres predios.

ACTIVIDAD POR SESIÓN

En la junta de planeación mensual, el equipo operativo, junto con la coordinadora del programa, eligen un tema u objetivo general y planean las actividades que se realizarán cada semana.

Si bien los temas y las actividades están programadas para las tres comunidades de lectores, en ocasiones no se pueden realizar en la misma semana por diversas eventualidades, entre ellas el tiempo o el interés de los niños. Cabe mencionar que existen semanas en las que no se realizaron las mismas actividades en todos los predios, pero estos son los casos menos frecuentes.

En los registros de Leer nos incluye a todos aparecen las actividades realizadas en cada semana, en cada una de las comunidades. Sin embargo su lectura se vuelve complicada, pues no se pueden visualizar todas las actividades realizadas durante el mes.

En la siguiente tabla indicamos en una columna el mes, en otra las actividades que se realizaron durante ese mes y en una tercera las comunidades en las que se llevaron a cabo de dichas actividades. Para identificar en qué predio se realizó una actividad se utilizó el símbolo **I** para Iztapalapa, **D** para Doctores y **J** para Juárez.

Tabla 2.3 Actividades desarrolladas de septiembre de 2017 a junio de 2018 y predios en los que se realizaron.

SEPTIEMBRE 2017			
ACTIVIDAD	PREDIO EN EL QUE SE REALIZÓ		
Símbolos	I	D	J
Identidad biológica	I	D	J
Construye una ciudad	I	D	J

OCTUBRE			
ACTIVIDAD	PREDIO EN EL QUE SE REALIZÓ		
Lectura	I		
Nido de paz		D	J
Botánica	I	D	J
Plantas	I	D	

NOVIEMBRE	
ACTIVIDAD	PREDIO EN EL QUE SE REALIZÓ
Escritura creativa	D J
Siembra una planta	I D J

DICIEMBRE	
ACTIVIDAD	PREDIO EN EL QUE SE REALIZÓ
Calaverita con dados	I D
Animales extintos/ fósiles	I D J
Muerte como proceso fisiológico	D
Cadena alimenticia	J
Escribe una carta	I D
Moco mágico	J

ENERO 2018	
ACTIVIDAD	PREDIO EN EL QUE SE REALIZÓ
No es una caja	I D J

ENERO 2018	
ACTIVIDAD	PREDIO EN EL QUE SE REALIZÓ
Laberinto	I

ACTIVIDAD	PREDIO EN EL QUE SE REALIZÓ		
Ruleta literaria	I	D	
No es un libro	I		J
Exploración de libros	I	D	J
Limpieza de libros.	I		
Bacterias y virus	I	D	

FEBRERO

ACTIVIDAD	PREDIO EN EL QUE SE REALIZÓ		
/ Inventa una enfermedad	I	D	J
/ Elaboración de jabón	I	D	J
/ Recorrido del dragón		D	
/ Limpieza de la comunidad		D	

MARZO

ACTIVIDAD	PREDIO EN EL QUE SE REALIZÓ		
/ La cosa perdida	I	D	
/ Inventos cotidianos	I	D	J
/ Exploración de libros/ Clasificación de libros/ Funcionamiento de la biblioteca		D	J

ABRIL

ACTIVIDAD	PREDIO EN EL QUE SE REALIZÓ		
— Inventos locos	I	D	J
— Desarmar un aparato	I	D	J
— Armar un circuito	I	D	J
— Intervención en el espacio		D	J

MAYO

ACTIVIDAD	PREDIO EN EL QUE SE REALIZÓ		
/ Videos e historias de ciencia ficción	I		J
/ Recreación de un escenario de ciencia ficción	I	D	
/ Creación de una historia	I		
/ Cuentos de ciencia ficción	I	D	J

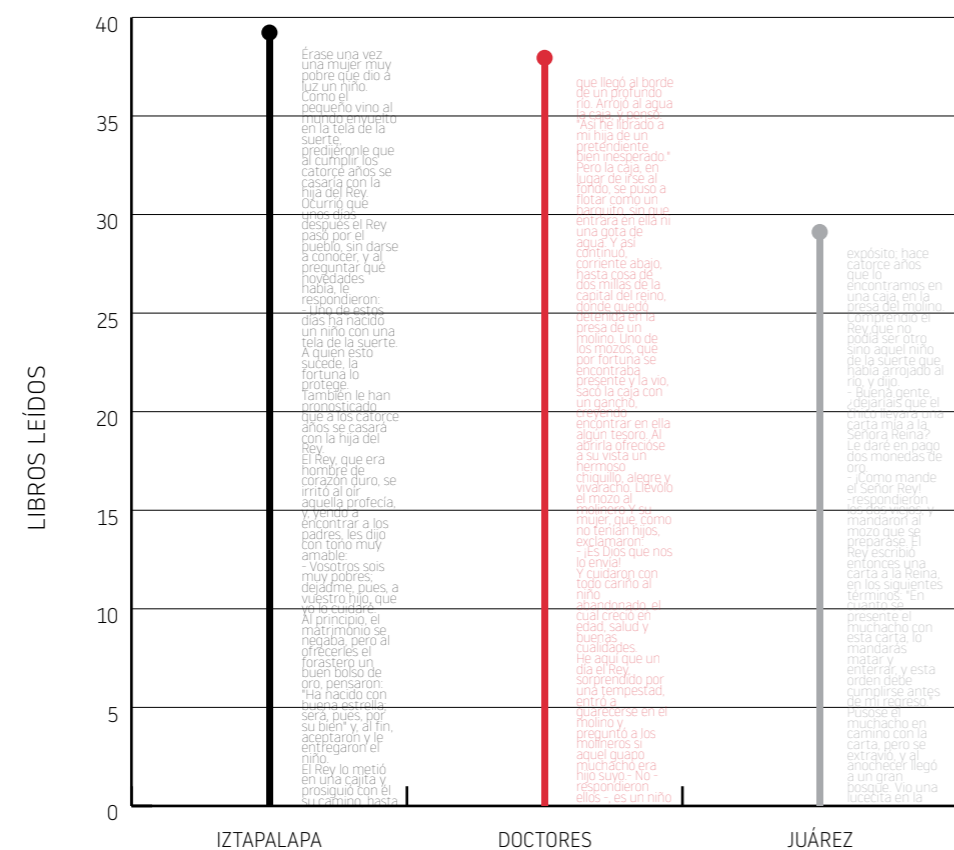
JUNIO

ACTIVIDAD	PREDIO EN EL QUE SE REALIZÓ		
/ Exploración de ciencia y arte	I	D	J
/ Experimentos de arte	I		J
/ Impresión con carboxil. Juego de Arte o ciencia	I	D	J
/ Planeación Feria de 100cia	I	D	J

LIBROS LEÍDOS

Al igual que las actividades, los libros leídos en voz alta durante las sesiones son seleccionados según la temática general del mes. Si bien los títulos no están indicados en las hojas de registro de Leer nos incluye a todos, en el trabajo de campo observamos que cada comunidad cuenta con un acervo seleccionado y donado por IBBY México compuesto

Imagen 2.24 Total de libros leídos en cada predio (septiembre de 2017 a junio de 2018). Texto en la grafica: Hermanos Grimm, (s.f.) *Los tres pelos de oro del diablo*. Recuperado de https://www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/los_tres_pelos_de_oro_del_diablo.



en su mayoría por libros narrativos como *Cosas que te gustaría saber* de John Farndon; *Mi maestra es un monstruo* de Peter Brown; *¿Qué prefiere... cenar con un escarabajo o almorzar con un bicho?* de Camilla de la Bédoyère y Mel Howells; *¿Ves lo que veo?* de Ed Emberley, y en menor medida por materiales informativos, entre ellos, *Francisco Sarabia, conquistador del cielo* de Efraín Huerta, José Montelongo y Monica Nepote; *La asquerosa enciclopedia* de Kirén Miret. El total de libros leídos desde septiembre de 2017 a junio de 2018, fueron: 106, de los cuales se leyeron 39 en Iztapalapa, 38 en Doctores y 29 en Juárez (ver Imagen 2.24. En la Tabla 2.4, mostramos el número de libros leídos en voz alta en cada mes, en cada una de las comunidades.

PREDIO	2017				2018					
	SEPT.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	ABR.	MAY.	JUN.
Iztapalapa	3	12	8	2	4	1	1	0	8	2
Doctores	8	9	11	2	2	1	1	2	2	2
Juárez	6	10	8	1	2	0	0	2	3	0

Tabla 2.4 Libros leídos en voz alta mensualmente de septiembre de 2017 a junio de 2018 en los tres predios.

LIBROS PRESTADOS

Los libros solicitados en préstamo quedan asentados en todas las sesiones de lectura. En una hoja de registro, el mediador anota el título del libro prestado así como el nombre del niño que lo solicitó, similar al proceso de préstamo de una biblioteca.

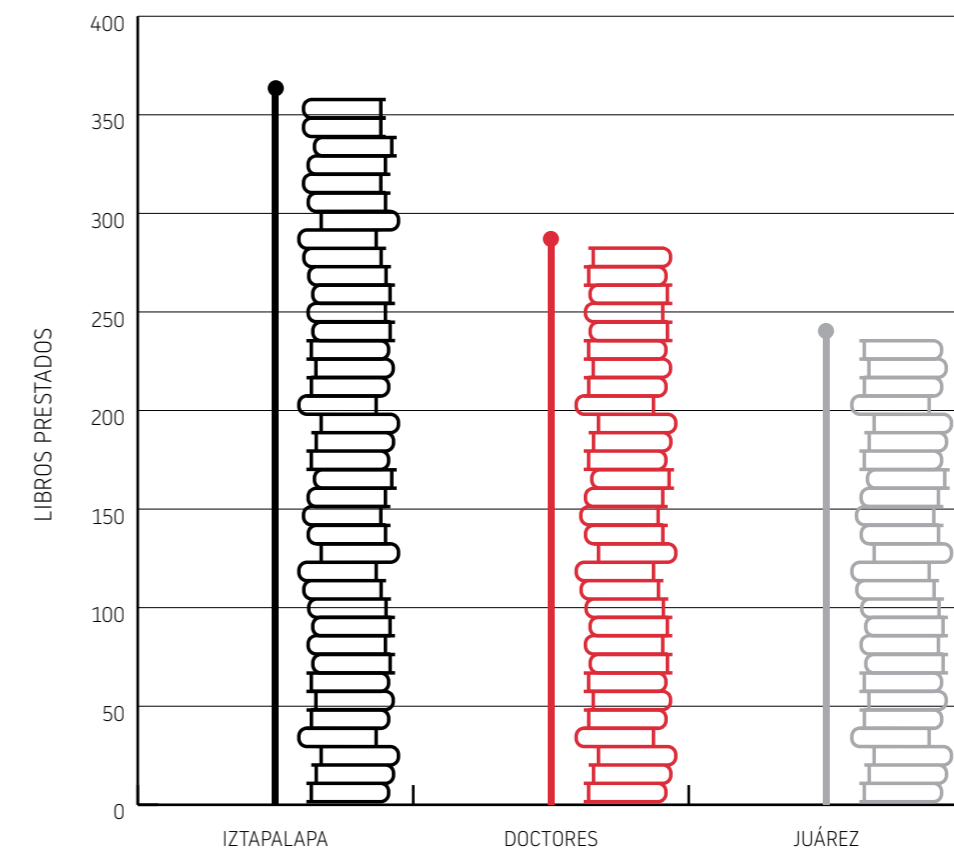


Imagen 2.25 Total de libros prestados en cada predio (septiembre de 2017 a junio de 2018).

Sin embargo, esta información no es vaciada por completo en las bases de datos de Leer nos incluye a todos, solamente queda plasmado el número de libros leídos cada semana en cada una de las comunidades de lectores. Los libros prestados de septiembre de 2017 a junio de 2018 fueron: 891, de los cuales 364 se prestaron en Iztapalapa, 288 en Doctores y 239 en Turín (ver Imagen 2.25).

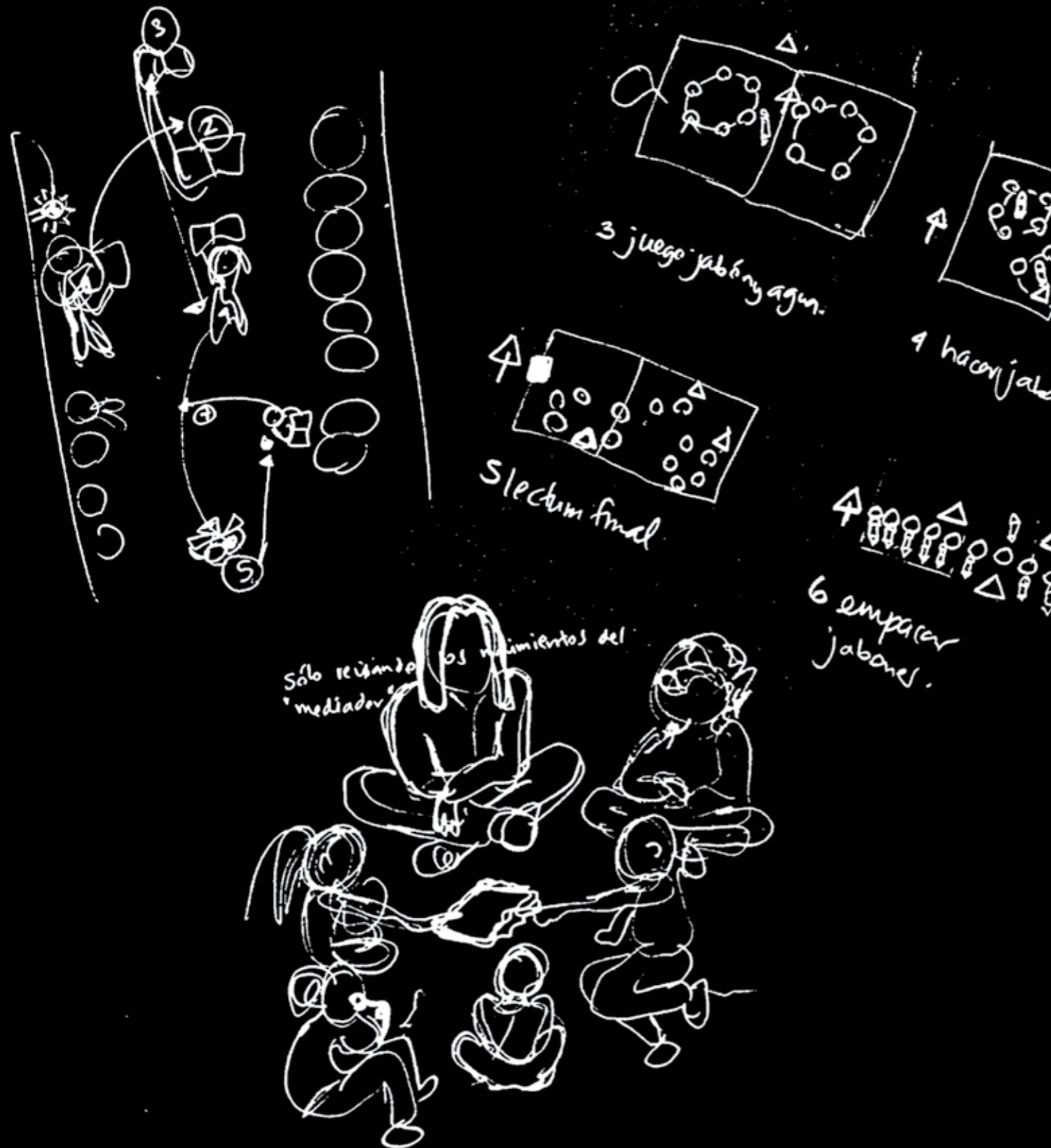
Tabla 2.5 Libros prestados mensualmente de septiembre de 2017 a junio de 2018 en los tres predios.

PREDIO	2017				2018					
	SEPT.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	ABR.	MAY.	JUN.
Iztapalapa	22	52	49	25	69	13	12	40	49	33
Doctores	29	67	59	18	52	24	2	37	0	0
Juárez	37	33	36	9	20	8	31	36	29	0

En la Tabla 2.5 mostramos la cantidad de libros prestados en cada mes, en cada una de las comunidades de lectores.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DEL TRABAJO DE CAMPO PARA EL ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN DURANTE LAS SESIONES DE LECTURA

- 3.1. Entrevista en profundidad
- 3.2. Diarios de campo
- 3.3. Registro de observación
- 3.4. Dinámicas de recolección de datos
- 3.5. Registro fotográfico
- 3.6. Reflexiones al final de las sesiones
- 3.7. Dibujos de la sesión de lectura



Realizamos el trabajo de campo que a continuación se presenta con el apoyo de Leer nos incluye a todos, a fin de estudiar las sesiones de lectura, los mediadores de lectura que conforman el equipo operativo de la IAP y los grupos de lectores, integrados por niños y adultos de origen indígena que forman parte de la comunidad de lectores de cada uno de los predios descritos en el capítulo anterior.

El objetivo fue indagar en torno a las tres categorías de la interacción que contempla nuestro modelo, mediante diversas técnicas e instrumentos de recolección de información, diseñados a partir de las categorías, subcategorías, variables y los atributos que las componen, información desglosada en el Capítulo 1.

El diseño de cada instrumento de recolección de información tiene una correlación directa con los atributos. La ruta que seguimos para construir cada uno partió de las categorías, sin embargo para hacer aplicables los atributos formulamos preguntas, que al ser respondidas, nos brindaron la información para construir el modelo.

Los resultados obtenidos a partir de los instrumentos se ven reflejados en diferentes momentos de los zooms del modelo; para dar más detalle, en las descripciones de los instrumentos apuntamos dónde se ve reflejada la información obtenida.

Todos los instrumentos fueron aplicados en el escenario de interacción de cada una de las tres comunidades de lectura. Entendemos como escenario de interacción el momento y lugar en el que se lleva a cabo la sesión de lectura, durante las cuales los integrantes de las comunidades realizan actividades y adoptan roles específicos. Dichas actividades están mediadas por la infraestructura que habilita el espacio, los materiales didácticos y los libros.

Los resultados obtenidos con este trabajo de campo, una vez analizados y sistematizados, conforman el modelo que presentamos en el Capítulo 4 y que es el objetivo principal de esta investigación. En tanto, en este capítulo presentamos los instrumentos de investigación utilizados para la recolección de datos, los cuales sirvieron para describir la base empírica, alimentar el

modelo y, al mismo tiempo, caracterizarlo. Este proceso forma parte de la etapa cinco de la metodología para la construcción del modelo.

Nuestra metodología y los métodos de recolección de información tienen un enfoque predominantemente cualitativo; asimismo, algunos instrumentos tienen tintes cuantitativos que fueron utilizados para obtener y analizar datos cuantificables. Como lo menciona Hernández Sampieri (2004) fusionar ambos enfoques complementa el estudio, pues se enriquece tanto la recolección de datos como su análisis.

El acercamiento hacia el grupo de estudio, durante el trabajo de campo, fue progresivo dado que nosotros éramos ajenos a la comunidad de lectores y esto implicó entrar en su espacio privado. En un primer momento, realizamos observación abierta, sin guías de un formulario o formato (Hernández Sampieri, 2006: 594), la cual nos sirvió para generar empatía con los niños y adultos que acuden a la sesión de lectura.

En este momento de inmersión, tuvimos un papel de observador con dos tipos de participación, conforme a Hernández Sampieri (2006): pasiva, en la que no interactuamos; y moderada, en la que interactuamos en algunas actividades de la sesión, según el ritmo y la curiosidad de los niños o las instrucciones de los moderadores.

Estas observaciones nos dieron las pautas para elaborar la metodología empleada durante el trabajo de campo, así como las primeras versiones de los formatos de observación y el resto de los instrumentos para recolectar información conforme a las tres categorías teóricas del modelo, que posteriormente fueron pulidos.

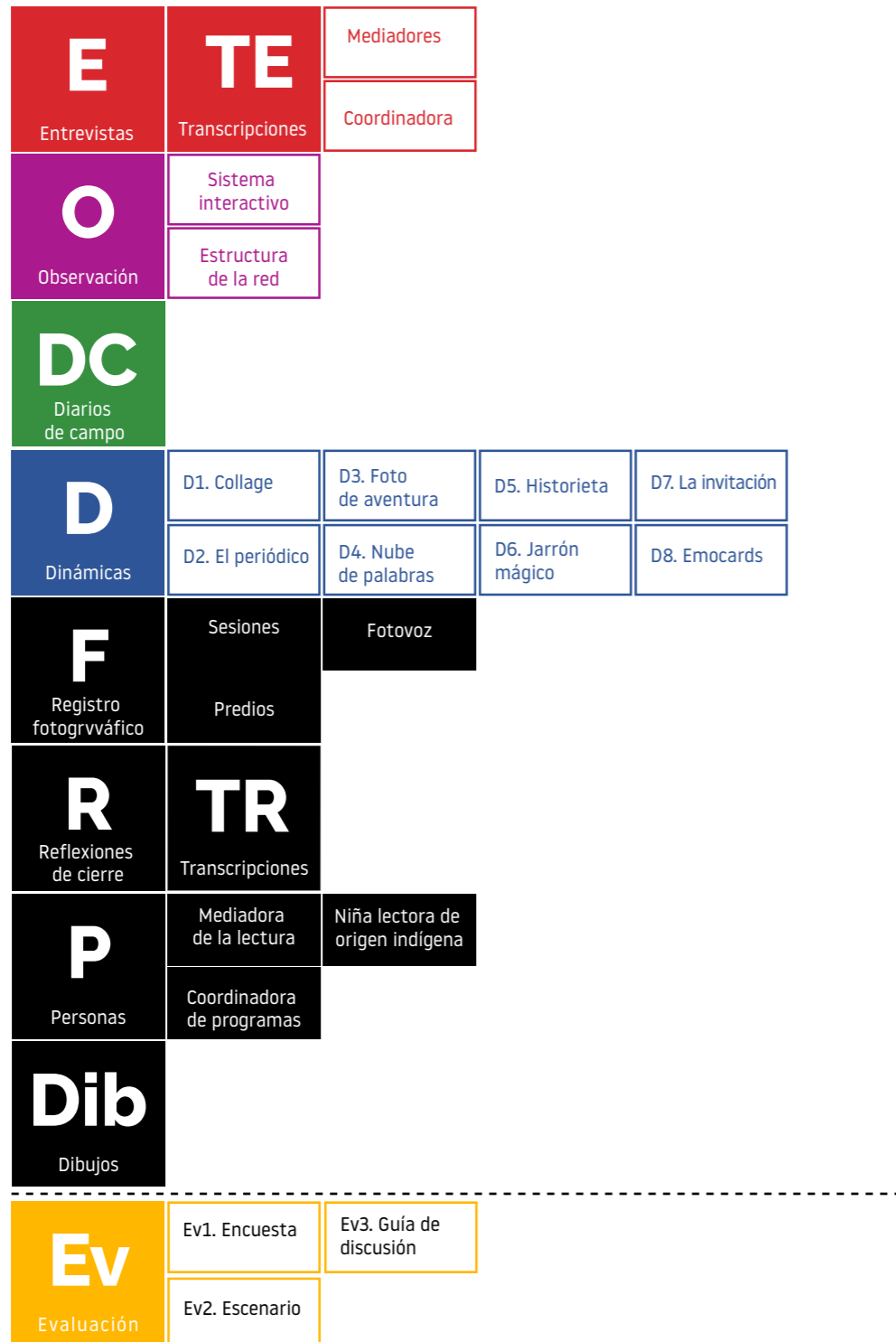
Asistimos a 48 sesiones de lectura semanales entre enero y abril de 2018. De estas, 26 fueron para recabar información con formatos de observación, registro fotográfico y diarios de campo.

Posteriormente, durante 15 sesiones llevamos a cabo ocho dinámicas de recolección de datos en cada una de las tres comunidades de lectores. En lo sucesivo nos referiremos a éstas como las sesiones de dinámicas, las cuales tuvieron la finalidad de explorar los significados compartidos por los niños durante las sesiones de lectura a las que asisten semanalmente.

En el diagrama de la imagen 3.1 exponemos todos los métodos de recolección de información empleados, mismos que en este capítulo serán explicados. Elaboramos también un último formato, el de Evaluación, que se revisará en el último capítulo.

Con el fin de estructurar los datos obtenidos en campo, elaboramos cuatro distintos formatos codificados en colores como a continuación se muestra. Consideramos que uno de los aportes del trabajo es precisamente la metodología para recabar la información. Y en ese sentido, presentar la información obtenida constituye parte de los resultados.

Imagen 3.1 Diagrama de los instrumentos de investigación de campo utilizados.



3.1. Entrevista en profundidad

Es una técnica que tiene por objetivo adentrarse en las particularidades significativas y relevantes del entrevistado para detallar lo trascendente y comprender sus gustos, miedos, satisfacciones y zozobras (Robles, 2011).

Entrevistamos en profundidad al equipo operativo de Leer nos Incluye a todos, que también cumple la función de mediadores de la lectura, para obtener información sobre los significados compartidos acerca de leer y la comunidad lectora a la que pertenecen.

Existen dos tipos de formatos para este instrumento: el guión de preguntas y la transcripción de las respuestas obtenidas al aplicar la guía de preguntas. Los soportes de registro fueron audio, video y fotografías.

Las preguntas están formuladas como una guía de temas que indaga sobre las variables a explorar para la construcción del modelo. Por ejemplo, ¿por qué fomentar la lectura durante sesiones en una comunidad y no de otra forma? apunta a que los mediadores de la lectura hablen acerca de cuáles son las implicaciones de leer en comunidad, variable que se encuentra dentro de la categoría de Significados compartidos. La tabla completa de variables a modelar y preguntas empleadas para las entrevistas se muestra en el apartado Subcategorías y variables para la construcción del modelo, en el Capítulo 1.



Imagen 3.2 Foto de uno de los mediadores de la lectura en la biblioteca de IBBY México.

La información obtenida se representó en el Zoom x3 del modelo, en específico en la pieza de información Significados compartidos por los niños de origen indígena que participan en las sesiones de lectura, en la que también abordamos los significados compartidos que guardan los mediadores.



Imagen 3.3 Arriba: Foto del ejercicio de organización de contenidos aplicado durante la entrevista.

Imagen 3.4 Abajo: Foto de uno de los resultados del ejercicio de organización de contenidos.

3.1.1 Ejercicio card sorting (organización de contenidos)

Dentro de la guía de entrevista con los mediadores incluimos un ejercicio de Organización de Contenidos para explorar cómo está configurada la sesión de la lectura según la experiencia de cada uno de los entrevistados.

La técnica de organización de contenidos o *card sorting* sirve para explorar cómo los participantes agrupan unidades de información en categorías y los relacionan con otras. Es útil para identificar los términos que se utilizan en el contexto al que se refieren y que podrían malinterpretarse fuera del mismo, en este caso, la sesión de lectura. Además, esta técnica también resulta útil para generar opciones de estructura de la información (Martin y Hanington, 2012).

Para este ejercicio pedimos a los entrevistados que escribieran en hojas de papel autoadhesivo el nombre de cada actividad de la sesión y que, de manera libre, las ordenaran en una secuencia (ver Imagen 3.3 y 3.4). A la par les solicitamos que ‘pensaran en voz alta’, que expresaran sus pensamientos al respecto de forma oral, con el fin de registrar su razonamiento en formato de audio.

Este ejercicio fue la base para la construcción del Zoom x1, en el que mostramos la secuencia de actividades de la sesión de lectura. La información obtenida fue el primer acercamiento al entendimiento que tenía el equipo de Leer nos incluye a todos respecto de: las actividades que realizan y la posible sistematización de las mismas; la cual nos sirvió de guía de observación durante el trabajo de campo y para la construcción del modelo.

3.2. Diarios de campo

Los diarios de campo son una medio muy popular para la recolección de datos de primera mano, ya sea por parte del observador o por parte de los participantes en un estudio.

En el primer caso los investigadores anotan sus reflexiones personales, descripciones de situaciones o aspectos que les hayan llamado la atención durante su observación, e incluso anotan frases interesantes que se hayan suscitado. En el segundo caso, se les pide a los participantes del estudio, que viertan en los diarios sus emociones, ya sean sobre logros o frustraciones, o cualquier pensamiento derivado de la realización una actividad o uso de un sistema (Young, 2008).

A lo largo de esta investigación, los diarios de campo fueron realizados por nosotros, los investigadores, durante las sesiones de lectura, y son de particular relevancia ya que complementan las anotaciones de los registros de observación y fotografías.

Esta metodología usualmente presenta una tendencia a la aleatoriedad en las ideas registradas, pues por la naturaleza del método, se pasa de un tema a otro sin profundizar en alguno, y por tanto, posterior a la recolección de información, es preciso analizarla con más detenimiento para rescatar lo más relevante para la investigación. (Ver imagen 3.5)

DC

Diario de campo		Diario de investigación en campo	
Fecha:	26 / 03 / 18		inicio : 10:30 Fin : 11:16
Predio:	Iztapalapa		
Observador:	Sergio Otegui		

Llegamos a las 10:30 al predio. Vamos acompañados por Tere y Carlos, nosotros asistimos todo el equipo: Tania, Yoce y yo. Los cinco nos percatamos de que hubo una modificación espacial en el predio.

Al parecer un taller de carpintería que estaba localizado en la entrada fue movido al otro extremo del predio. Notamos una instalación nueva de luz que cruza el predio de un extremo a otro. Son postes de luz hechizos de madera con instalación de cable probablemente montada por lo habitantes del predio.

Hace mucho calor, el sol es fuerte y es necesario, como siempre, instalar la carpa para que los niños tengan sombra.

Los vecinos nos reciben de buena manera, al entrar saludamos a todo el que encontramos en el camino y nos devuelven el saludo. Mientras Carlos se dirige a la casa de Sara, donde se guarda la carpa y los palets, los demás gritamos "cuentos cuentos" para invitar a los niños a la sesión.

Instalamos la carpa, nos cuesta trabajo pues la estructura ya esta dañada y rota, debemos ingeniarlas para que se mantenga en pie. Solo han llegado dos niñas: Lupe y Jenny. Mientras instalamos la carpa, Tere recibe los libros prestados la sesión anterior.

Nos toma quince minutos montar la carpa, al fin está de pie y tenemos un espacio con sombra para los niños y la sesión. Se suman cuatro niños más, son seis en total. Carlos inicia la sesión hablando de inventores e inventos, muestra hojas impresas con fotografías de inventores y una breve semblanza de lo que inventaron.

Tere recibe aún más libros, una adulta de la comunidad le dice que los ha estado recolectando de sesiones anteriores y que los juntó para dárselos.

Imagen 3.5 Ejemplo de un diario de campo.



3.3. Registro de observación

Un formato de registro de información es un tipo de soporte diseñado para que el investigador pueda discriminar e inventariar lo relevante de toda la información a la que está expuesto durante la observación en el trabajo campo. En él están organizados, a manera de guía, los temas y puntos específicos a explorar como parte del estudio. Incluso puede contener notas sobre la técnica de registro, ya sea foto, croquis, diagrama o alguna otra que sea pertinente.

Para este estudio, el formato que diseñamos contiene datos recabados de dos de las categorías teóricas que guían la investigación: por un lado los soportes de interacción, es decir, el conjunto de objetos que median el intercambio y comunicación de ideas, y por otro, la estructura de la red, que corresponde a la configuración de las relaciones entre los participantes en una red social.

De la categoría, Soportes de interacción existen tres apartados a observar: los materiales utilizados durante la sesión en el escenario de interacción, la secuencia de actividades y los procesos de comprensión derivados de la lectura expresados de manera concreta por los participantes durante el proceso creativo.

La estructura de la red durante las actividades de la sesión es la segunda categoría

observada y registrada en este formato. El registro se apoya en el uso de grafos que representan a los participantes y a los objetos con los que interactúan (ver Imagen 3.6). Los diagramas resultantes fueron hechos a mano durante la sesión y en el orden en que las actividades tuvieron lugar (ver Imagen 3.7).

Es importante mencionar que conforme se desarrollan las actividades hay movimientos de los elementos representados por dichos signos gráficos (los niños, mediadores, adultos, materiales didácticos, libros, entre otros). Esa movilidad podría ser registrada exhaustivamente con otro soporte como el video; sin embargo, tomamos la decisión de mostrar el momento en el que la red estaba más estable durante la actividad, como si se tratara de una fotografía instantánea del proceso. La información recabada en el registro de observación corresponde a lo expuesto en el Zoom x2 del modelo y se expone a detalle en el apartado de Fichas de Trabajo del capítulo 4.

A continuación se muestran los símbolos utilizados para los diagramas en el Formato de observación del Sistema Interactivo y Estructura de la Red.

Símbolos

ROLES				SOPORTES DE INTERACCIÓN										
Mediador de apoyo	Mediador líder	Niño	Adulto local	Material didáctico	Libro	Infraestructura	Acervo fijo	Acervo itinerante	Hoja de registro	Expresión derivada				



Imagen 3.6 Arriba: Diagrama que muestra el uso de los símbolos y su correspondencia con lo que representan.

Imagen 3.7 Abajo: Ejemplo de diagramas de estructura de la red registrados en el formato de observación de la actividad Lectura en voz alta.

D

3.4. Dinámicas de recolección de datos

Diseñamos ocho instrumentos de recolección de información de corte cualitativo para indagar entre los niños asistentes a las sesiones de lectura sobre la categoría Significados compartidos. Dichos instrumentos, que nombramos como dinámicas de recolección de datos, siguen la misma estructura y responden a las mismas categorías, variables y atributos que las entrevistas en profundidad realizadas a los mediadores de lectura; sin embargo, dada la dificultad de realizar entrevistas con niños, optamos por utilizar dinámicas basadas en metodologías de investigación acción participativa y en técnicas de indagación del diseño emocional. Las dinámicas son propuestas originales diseñadas por el equipo de investigación y en cada una de ellas participaron los niños pertenecientes a las tres comunidades de lectura.

En las dinámicas, tanto individuales como grupales, tomamos el papel como moderadores de la sesión, al frente de grupo, los niños elaboraron collages, periódicos, dibujos, entre otros materiales, para permitirnos conocer los significados que comparten entre ellos.

Es importante mencionar que fue necesario proponer instrumentos adecuados tanto en diseño como en estructura, para que los niños dialogaran con nosotros sobre las variables que se desprenden de la categoría Significados compartidos, entre ellas la lectura en comunidad, el significado del libro y la lectura en su vida. En la descripción de las dinámicas, que a continuación se presentan, se desglosa la categoría teórica, subcategoría, variable y la pregunta o preguntas que corresponden a los atributos. Adicionalmente, se diseñaron soportes que favorecieron el registro de las ideas por parte de los propios niños y su posterior comunicación.

La información obtenida de estas dinámicas se ve reflejada en la pieza de información de Significados compartidos del Zoom x3 del modelo, en el capítulo 4.

D1

COLLAGE

Es una técnica de representación que consiste en el uso de recortes para elaborar una composición visual acerca de un tema o concepto en particular. Es una alternativa al uso de formatos de investigación del tipo cuestionario o entrevista en el que ciertas personas pueden encontrar dificultades para articular palabras o ideas que expresen sus sentimientos u opiniones. El collage puede mitigar estas dificultades al proveer al participante de un medio para plasmar información personal a través de herramientas visuales que después se pueden usar como referencia para dialogar (Martin y Hanington, 2012).

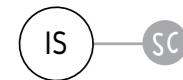
El objetivo de esta dinámica fue que los niños elaboraran, por medio del recorte y arreglo de formas, colores y texturas, una composición gráfica que exprese lo que el concepto de libro significa para ellos.

Descripción general

De manera libre los participantes recortaron imágenes de revistas que les resultaron adecuadas para la representar el concepto “libro”, y las pegaron en una hoja blanca tamaño carta. Luego les invitamos a explicar su collage frente al grupo o de manera individual a uno de nosotros, en caso de que no quisieran hacerlo de forma pública. Lo identificaron con su nombre y edad y nos lo entregaron para fotografiarlo y registrarlo.

Tabla 3.1 Preguntas a las que responde la dinámica Collage.

SUBCATEGORÍA	VARIABLE	ESTILO DE PREGUNTA PARA NIÑO INFORMANTE DE ORIGEN INDÍGENA
IS	SC	
1		
Significados de leer	Significado del libro	Para ti ¿qué es un libro?



SUBCATEGORÍA **VARIABLE** **ESTILO DE PREGUNTA PARA NIÑO INFORMANTE DE ORIGEN INDÍGENA**

1

Significados de leer	Significado de la lectura	¿Te gusta leer? ¿Para qué sirve leer?
----------------------	---------------------------	--

Tabla 3.2 Preguntas a las que responde la dinámica El periódico.

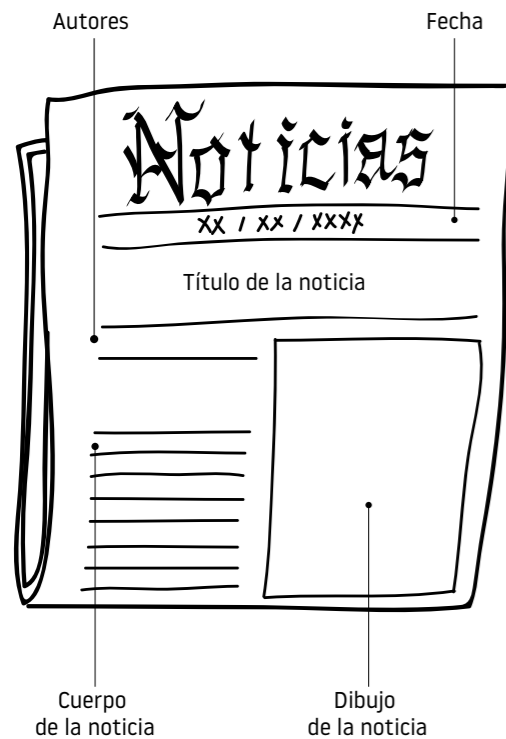


Imagen 3.8 Diagrama del cartel del periódico utilizado en la dinámica 2.

D2

EL PERIÓDICO

El periódico es un medio de comunicación presente en el contexto urbano de los niños y niñas, cuyas partes son fácilmente identificables por ellos: encabezado, fecha, contenido de la noticia. En una noticia de periódico se narra, entre otras cosas, cómo alguien hizo algo y por qué.

El objetivo de la dinámica es precisamente que los niños indagaran en los motivos que el personaje de una situación ficticia, ha tenido para leer decenas de libros en un día. Adicionalmente les pedimos que explicaran cuál es la función de la lectura y cuáles son sus implicaciones.

Descripción general

Pedimos al grupo de participantes que imaginaran la situación que se presenta a continuación:

Una niña o niño ha roto el récord de libros leídos en un día y está muy feliz de recibir la medalla de "Come libros"; en una conferencia de prensa ha explicado los motivos que le llevaron a completar la hazaña. Al final, todos se van a festejar con ella el nuevo récord.

Posteriormente, entre todos redactaron un nota periodística, y a partir de ella, propusieron un encabezado y con un dibujo ilustraron los hechos (ver Imagen 3.8).

D3

FOTO DE AVENTURA CON MI PERSONAJE FAVORITO

Es un instrumento que semeja a una foto familiar en la que los personajes que aparecen y el paisaje en el que se sitúa la foto, son significativos para quien toma la foto, en este caso un autorretrato de los niños con un personaje ficticio.

El objetivo de esta dinámica fue que los niños recrearan una aventura imaginaria con su personaje favorito de algún libro leído durante las sesiones y luego 'tomarán una foto' de la imagen mental. Al estar en un escenario en el que comparten una situación con un personaje del que conocen su historia, los niños exploran cómo y por qué se relaciona lo que han leído con su vida personal.

Descripción general

Cada niño se dibuja, en una hoja tamaño postal, junto a su personaje favorito de un libro. El dibujo debe mostrar el lugar en el que sucede la aventura y algún momento de la historia que se desarrolla. Luego enmarcamos los dibujos y los invitamos a compartirlos con el grupo (ver Imagen 3.9).

Tabla 3.3 Preguntas a las que responde la dinámica Foto de aventura con mi personaje favorito.



SUBCATEGORÍA **VARIABLE** **ESTILO DE PREGUNTA PARA NIÑO INFORMANTE DE ORIGEN INDÍGENA**

1

Significados de leer	Incidencia de la lectura en el desarrollo personal	¿Cuál es tu libro favorito? ¿Por qué?
----------------------	--	--

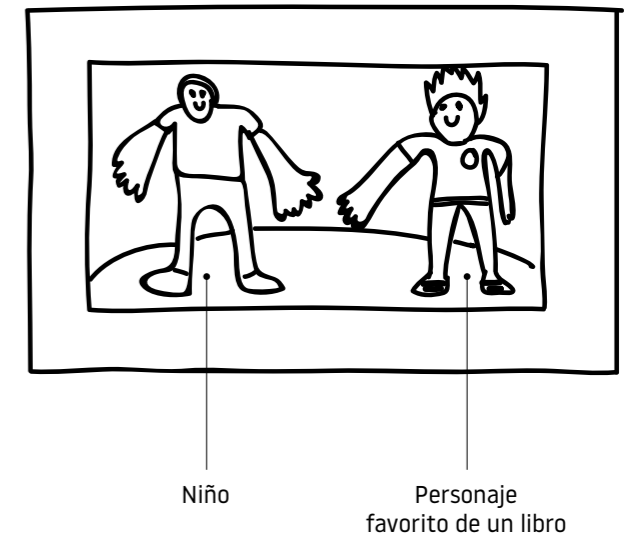
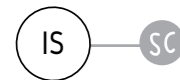


Imagen 3.9 Diagrama del marco para foto con personaje favorito usado en la dinámica 3.



SUBCATEGORÍA VARIABLE ESTILO DE PREGUNTA PARA NIÑO INFORMANTE DE ORIGEN INDÍGENA

1

Significados de leer

Presencia de la lengua indígena respecto al español

¿Además del español hablas otra lengua? De ser así ¿cuándo la utilizas?
¿Te gustaría leer en tu propia lengua?



Imagen 3.10 Cartel en blanco con el concepto "Leer".

Imagen 3.11 Cartel en blanco con el concepto "Cuentos".

D4

NUBE DE PALABRAS

Esta es una técnica de organización espacial de unidades de texto que informan acerca de un concepto o tema. Se pueden usar diferentes propiedades del texto para transmitir cualidades de la palabra, por ejemplo, un mayor tamaño para la palabra más repetida; una tipografía específica para cierto campo semántico, o diferentes tonos de un mismo color para las palabras que hacen referencia a un tema determinado. El objetivo es que quien lo lea pueda tener información relevante acerca del tema en una sola imagen (Martin y Hanington, 2012).

En nuestra investigación este ejercicio se realizó para explorar dos conceptos diferentes y una situación relacionada con la vida cotidiana de los niños (ver Imagen 3.10 e Imagen 3.11). El primer concepto a explorar fue 'leer' como actividad en general, y el segundo fue el de 'cuentos', que hacía referencia a dos elementos, al género literario que se caracteriza por ser una narración breve y que se emplea casi siempre durante la lectura en voz alta, y a la sesión de lectura propiamente dicha, pues el llamado para convocar a los niños se realiza mediante la frase '¡cuentos, cuentos!'. La doble exploración se realizó porque consideramos que podía haber diferencias importantes en cuanto a los significados que les atribuyen a cada concepto.

Hubo, por otro lado, un tercer aspecto a explorar: la presencia de la lengua indígena respecto al español durante la sesión. Para ello usamos como soporte y medio de diálogo un cartel con una silueta de cuerpo humano (ver Imagen 3.12), en el que pedimos a niños y niñas que escribieran o nombraran —si es que no sabían escribir— las partes del cuerpo en todas las lenguas que conocieran.

Descripción general

La dinámica se dividió en dos momentos. En el primero colocamos un cartel con una palabra central al frente del grupo (ver Imagen 3.10); entregamos a los niños papel y plumones para que escribieran todas las palabras que les vinieran a la mente al leer o escuchar la palabra que estaba al centro del cartel, y les pedimos que pegaran sus hojas en el mismo.

En el segundo momento colocamos un cartel con una silueta de cuerpo humano al frente del grupo (ver Imagen 3.12) y les pedimos a los niños que escribieran en él, en cualquier lengua que conocieran, la palabra que usan para referirse a las partes del cuerpo.

A los niños que no sabían escribir, se les solicitamos que le dictaran o describieran las palabras a quien guiaba la actividad.

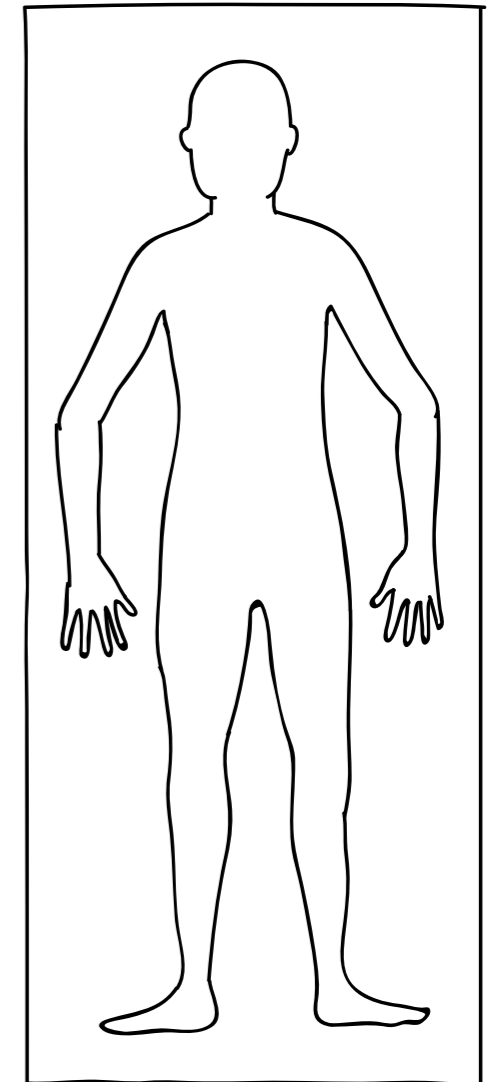
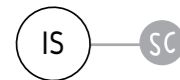


Imagen 3.12 Cartel en blanco del cuerpo humano.



SUBCATEGORÍA VARIABLE

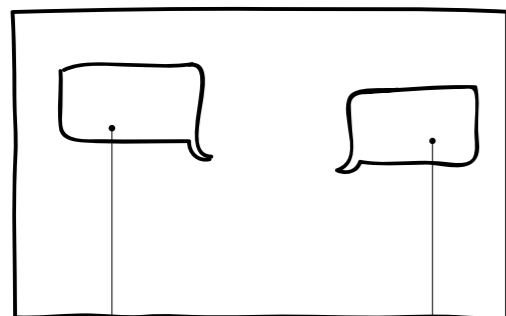
1

Significados de leer
Presencia de la lengua indígena respecto al español

Tabla 3.5 Preguntas a las que responde la dinámica Historieta.

ESTILO DE PREGUNTA PARA NIÑO INFORMANTE DE ORIGEN INDÍGENA

¿Tus papás, tíos, abuelos u otros familiares te cuentan historias? De ser así ¿podrías platicarnos de qué tratan?



Globo de conversación 1

Globo de conversación 2

Imagen 3.13 Hoja con globos de conversación en blanco.

D5

HISTORIETA

La historieta es un formato de relato ilustrado en el que por medio de viñetas se narra una historia, en ella los personajes tienen globos de conversación que contienen textos más o menos breves.

Propusimos esta dinámica para averiguar si los niños recuerdan o tienen presente algún relato o leyenda que sus familiares les hayan contado. Nuestro objetivo fue explorar la presencia de la tradición oral en lenguas indígenas en las comunidades.

Descripción general

Iniciamos charlando sobre leyendas, y les preguntamos a los niños cuáles historias conocían y quién se las contó. Posteriormente les entregamos una hoja con globos de conversación previamente dibujados (ver Imagen 3.13) y les pedimos que ellos dibujaran a los personajes de la leyenda de la que hablaron —o bien, a ellos mismos y a la persona que les contó dicha leyenda— y que escribieran diálogos en los globos para narrar la historia.

En caso de que no pudieran escribir, en la hoja registraron sólo mediante dibujos: a la persona que les contó el relato, a ellos mismos y la historia que les fue contada; todo a manera de historieta.

D6

JARRÓN MÁGICO

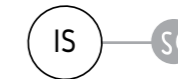
Esta dinámica es una adaptación de lo observado en los talleres para niños de la 31ª Feria Internacional del Libro de Guadalajara. Es una actividad que implica el uso de la imaginación y la narración. Su objetivo es involucrar a los participantes en un proceso creativo que les permita expresar sus preferencias respecto a la lectura en comunidad, así como a las personas, lugares y momentos ideales para leer.

Descripción general

La dinámica se dividió en dos momentos. En el primero, pedimos a los participantes que cerraran los ojos y se vieran leyendo en algún lugar que les agradara. Les preguntamos dónde estaba ese lugar y cuáles eran las características del lugar; con la compañía de quién se imaginaron; cuál era el momento del día (¿era de día o de noche?); y cómo se sentían en esa situación.

Posteriormente el guía de la sesión mostró el ‘jarrón mágico’ en el que se depositarían los ‘ingredientes de la poción mágica para hacer realidad’ ese pensamiento imaginario. Los ingredientes eran seis y estaban contenidos en bolsas diferentes (ver Imagen 3.14) para que los niños los tomaran por turnos y los agregaran al jarrón mágico. Los ingredientes representaban a las personas, lugares y momentos perfectos para leer.

Tabla 3.6 Preguntas a las que responde la dinámica Jarrón mágico.



SUBCATEGORÍA VARIABLE

2

Significado de la comunidad lectora a la que pertenecen

Lectura en comunidad

ESTILO DE PREGUNTA PARA NIÑO INFORMANTE DE ORIGEN INDÍGENA

¿Te gusta leer con los mediadores y otros niños de la comunidad? ¿Por qué?

Lugar físico ideal para leer

¿Dónde te gusta leer?

¿Qué te gusta de ese lugar?

¿Podrías describirnos cómo te sientes cuando estás ahí?

Momento ideal para

¿Tienes algún momento favorito del día para leer?



Imagen 3.14 Arriba: Foto de los "Ingredientes" para la poción del Jarrón mágico.

Imagen 3.15 Abajo: Foto de la "poción mágica" resultante.

Por cada ingrediente hicimos una pregunta referente a la lectura en comunidad y les solicitamos a los niños que contestaran en voz alta para poder registrar sus respuestas. El resultado fue una 'poción mágica' preparada por todo el grupo (ver Imagen 3.15).

En un segundo momento, entregamos a los participantes un paquete de recortes con dibujos de personas, plantas, muebles, libros y otros objetos para que representaran en una hoja lo que para ellos fueran el momento y lugar ideales para leer (ver Imagen 3.16). Así, los elementos que incluyeron sirvieron para que expresaran su opinión.

Por nuestra parte, construimos un separador de libros con un poco de la 'poción mágica' encapsulada y adherida a un abatelenguas (ver Imagen 3.17 e Imagen 3.18), el cual fue entregado junto con todo el material que realizaron, a modo de cierre general del trabajo de campo. Al final, el jarrón mágico había sido una dinámica en la que participó todo el grupo y nos pareció adecuado que todos se quedaran con una parte del resultado. A la par podemos señalar que de algún modo esto sirvió para establecer una suerte de vínculo entre nosotros y los participantes, para empatizar con ellos y agradecer por su colaboración en esta investigación.



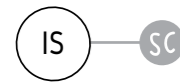
Imagen 3.16 Foto de los dibujos de personas, plantas, muebles, libros y otros objetos para representar el lugar y momento ideal para leer.



Imagen 3.17 Foto de la poción convertida en un separador de libros.



Imagen 3.18 Foto del separador de libros creado a partir de la poción.



SUBCATEGORÍA **VARIABLE**

2

Significado de la comunidad lectora a la que pertenecen
Compañía ideal para leer

Tabla 3.7 Preguntas a las que responde la dinámica La invitación.

ESTILO DE PREGUNTA PARA NIÑO INFORMANTE DE ORIGEN INDÍGENA

¿Con quién te gusta leer?
¿Con quién te gustaría leer?

D7

LA INVITACIÓN

Es un soporte que generalmente contiene fecha, lugar e itinerario de un evento que se llevará a cabo, es común que también contenga información sobre hacia quién está dirigido y quién es el anfitrión.

Esta actividad tuvo como objetivo averiguar qué actividades y aspectos de las sesiones de lectura son más agradables, interesantes y atractivos para los niños. Al estructurar esta información a manera de invitación promovimos que los participantes reflexionaran sobre las motivaciones que ellos mismos tienen para asistir y que puedan transmitirlos para invitar a otros.

Descripción general

Les pedimos a los niños que elaboraran una tarjeta dirigida a un amigo o familiar para invitarlo a las sesiones de lectura que se llevan a cabo en su comunidad de lectores. Les pedimos que pensarán, con la finalidad de ser persuasivos, en qué actividades eran las más atractivas para ellos, aquellas por las que alguien debería ir o por las que nadie podía perderse la sesión; y que por lo tanto, usarían para convencer a alguien de asistir. La invitación debía incluir, preferentemente, la hora y el lugar de la sesión.

D8

EMOCARDS

Este instrumento, adaptado a partir del trabajo de Pieter Desmet (2018), consiste en una gama de emociones positivas y negativas representadas por medio de imágenes de gestos. El objetivo es explorar las emociones de los niños respecto de su participación en las sesiones de lectura y de las actividades que ahí realizan.

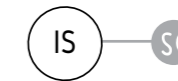
La utilidad de esta escala radica en que permite a los niños responder, sin inhibirse, preguntas concretas, del tipo “¿cómo te sientes cuando...?”, a través de un lenguaje no verbal, es decir, los gestos que representan emociones y que corresponderían a palabras o frases complejas como “fascinación” o “sorpresa negativa”.

Para calibrar este instrumento de recolección de información, pedimos a un par de niños de la comunidad de lectores que nombrara la emoción que le transmitían cada una de las imágenes de la gama. Con esto comprobamos que dichas imágenes eran adecuadas y representativas de las emociones (ver Imagen 3.19, Imagen 3.20 e Imagen 3.21).

Descripción general

Comenzamos hablando de los gestos con los que las personas reaccionan a situaciones cotidianas, y les pedimos a los niños que nos dijeran qué cara ponen cuando se sienten tristes, alegres, aburridos o sorprendidos, y

Tabla 3.8 Preguntas a las que responde la dinámica Emocards.



SUBCATEGORÍA **VARIABLE**

2

Significado de la comunidad lectora a la que pertenecen

Actividad preferida de la sesión dedicada a la lectura

ESTILO DE PREGUNTA PARA NIÑO INFORMANTE DE ORIGEN INDÍGENA

¿Cómo te sientes cuando lees?
¿Cómo te sientes cuando vienes a los cuentos?
¿Cómo te sientes cuando te leen en voz alta?
¿Cómo te sientes cuando haces dibujos, historias o experimentos en los “cuentos”?
¿Cómo te sientes cuando te prestan libros?
¿Cómo te sientes cuando lees o cuentas una historia para los demás?

que actuaran su emoción. Posteriormente les mostramos los carteles con la escala de emociones y explicamos cada una de las imágenes contenidas en ellos, señalando qué emoción representaban, para después solicitarles que colocaran una etiqueta, proporcionada por nosotros, cerca de la imagen que mejor indicara su estado de ánimo cuando se encontraban en la situación que les planteamos en cada pregunta.

En total fueron seis preguntas a las que los participantes respondieron por turnos, y cuando finalizó el momento de preguntas y respuestas, entre todos comentamos las mismas con el objetivo de llegar a conclusiones.

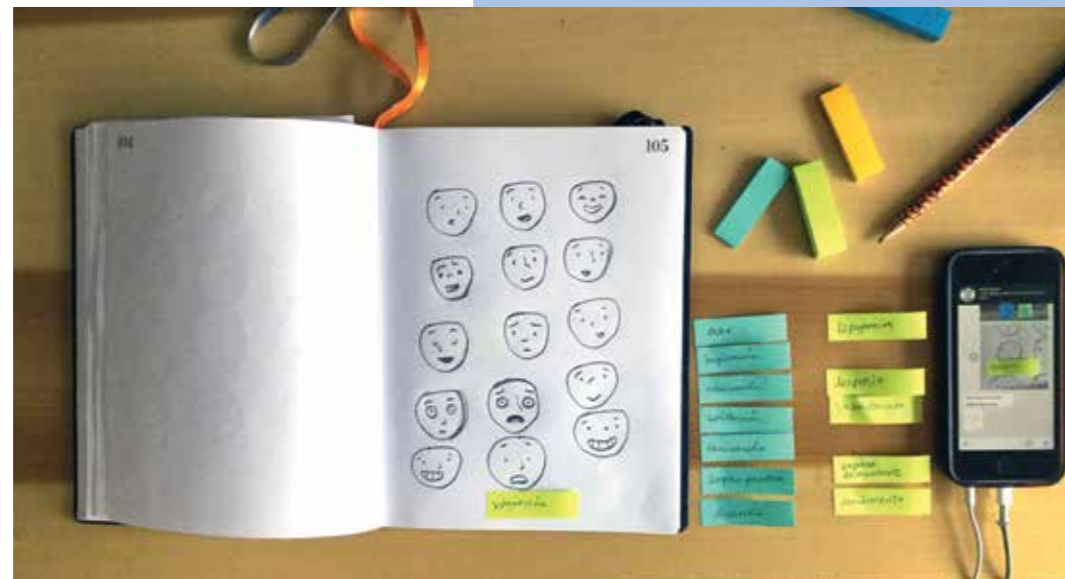


Imagen 3.19 Foto de los bocetos que representan la gama de emociones adaptadas del trabajo de Pieter Desmet para este estudio.

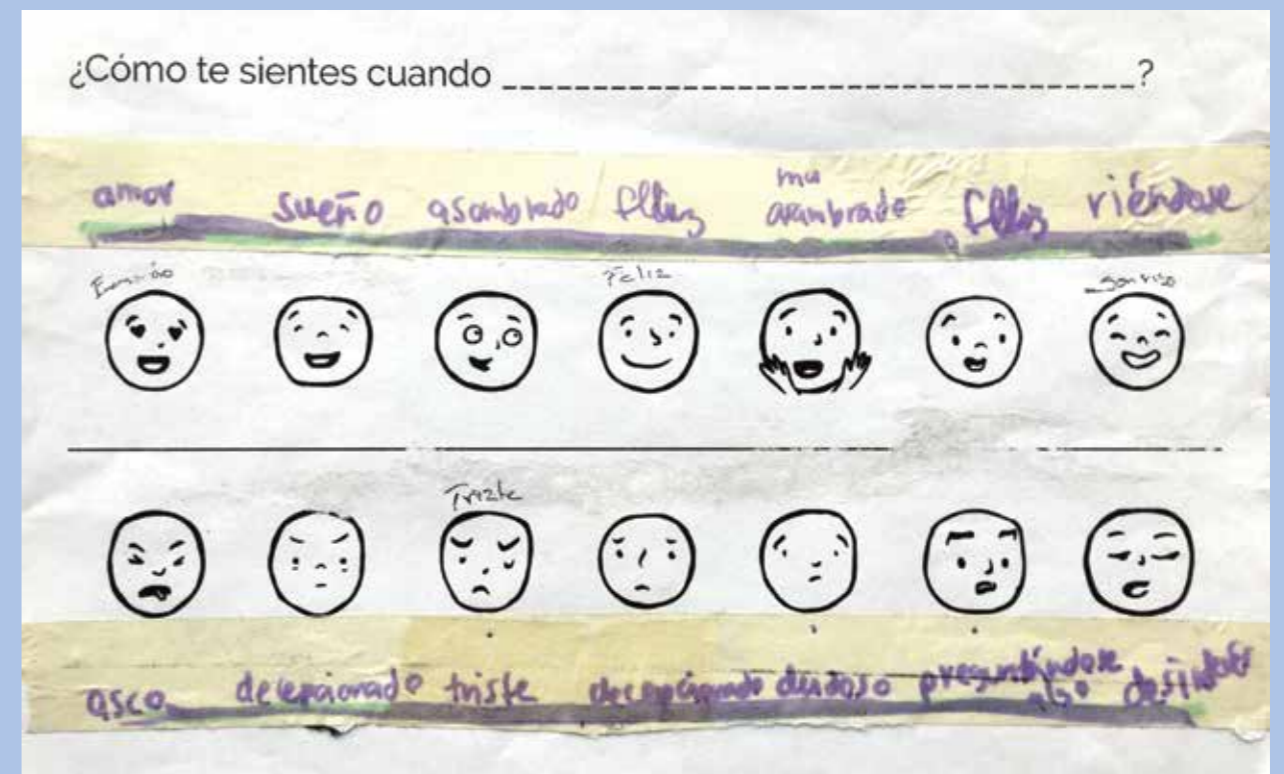


Imagen 3.20 Arriba: Gama de emociones utilizada en la dinámica Emocards.

Imagen 3.21 Abajo: Resultado de la evaluación de los dibujos de las emociones y las emociones que representan.

3.5. Registro fotográfico

El registro mediante una cámara fotográfica digital juega un papel importante en el trabajo de campo en proyectos como este. Permite almacenar testimonios visuales del medio en el que se desarrolla la investigación que pueden analizarse posteriormente, y ayuda a comunicar de manera muy poderosa los diferentes contextos de los elementos implicados.

Es un soporte que complementó al diario de campo y a los formatos de observación. Realizamos dos tipos de registros fotográficos:

1) los predios, para tener una visión más concreta de diversos elementos del espacio físico en el que transcurre la vida cotidiana de los niños y sus familias.

2) las sesiones de lectura y sesiones de dinámicas, ocurridas en el marco de los escenarios de interacción.

Cabe mencionar que en las sesiones de dinámicas el registro ocurrió en mucho menor medida, ya que nos enfrentamos a la falta de tiempo para tomar fotografías, puesto que nosotros mismos éramos los moderadores de dichas dinámicas y el lapso de una hora de las sesiones no se podía prolongar.

A la par existe un tercer registro fotográfico que se realizó de manera informal, pero del que vale una mención aparte. Se trata

de un ejercicio de fotovoz: una metodología participativa en la que los miembros de la comunidad de lectores toman fotografías libremente.

Como su nombre indica, los participantes pueden transmitir por medio del soporte fotográfico su propia 'voz', es decir, su percepción e intereses respecto de la comunidad, sin que exista de por medio nuestro sesgo como investigadores. De acuerdo con Alix Holtby, Kate Klein, Katie Cook y Robb Travers (2015) la fotovoz encuentra su justificación en el hecho de que los miembros de la comunidad poseen un autoconocimiento más profundo. Por ello, al observar las fotografías que resultaron de la metodología también nosotros pudimos acceder a dicho conocimiento profundo.

Sin embargo es importante resaltar que este ejercicio no fue planeado ni programado, algunos niños por iniciativa propia tomaron la cámara, y luego de una muy breve introducción del uso de la cámara, tomaban fotografías (ver Imagen 3.22)



Imagen 3.22 Resultado del ejercicio de fotovoz en el que un niño de la comunidad de Iztapalapa retrató a sus compañeros.

R

TR

3.6. Reflexiones al final de las sesiones

Con el fin de mejorar y ampliar las posibilidades de nuestro análisis, consideramos fundamental para la investigación tomarnos unos momentos después de las sesiones para compartir reflexiones respecto de los elementos que destacaron o tuvieron un papel determinante en el desarrollo de la sesión, así como de los momentos en que la interacción fue mayormente observada.

Por ejemplo, en una ocasión establecimos el contraste entre las comunidades en las que se contaba con un acervo fijo al que los niños podían acceder de manera local, a diferencia de las que contaban con uno itinerante. Asimismo, fruto de estas reflexiones confirmamos que era importante la presencia de un adulto y la configuración del espacio para llevar a cabo la sesión.

Por supuesto era importante realizar estas reflexiones inmediatamente después de finalizadas las sesiones, mientras las percepciones se encontraban más claras en nuestra mente. Esto nos llevó a grabarlas en formato de audio para su posterior transcripción.

3.7. Dibujos de la sesiones de lectura

Desde el punto de vista del diseño, el registro en dibujos resulta sumamente útil, pues constituye una técnica que permite la observación a detalle. Observar para dibujar implica la selección y discriminación de la información percibida mediante la vista, tomando en cuenta factores que podrían pasar desapercibidos en formatos como el diario de campo o la fotografía (ver Imagen 3.23).

Este registro resultó de gran utilidad en lo referente a la estructura de la red, ya que posibilitó ir construyendo dibujos que paulatinamente brindaron información más relevante, es decir, fueron evolucionando a lo largo de las sesiones, y permitieron tomar en cuenta factores que en principio no se habían considerado importantes. Por ejemplo, en un primer momento no se prestó suficiente atención a elementos como el espacio físico, pero al observar a detalle, resultó evidente la necesidad de registrarlos.

Al mismo tiempo, al tratarse de dibujos que por la rapidez con que se realizan sólo registran lo esencial de un momento determinado, también fue posible descartar información que quizás habríamos considerado útil.

Dib



Imagen 3.23 Boceto realizado durante la observación en campo en el predio de Doctores.

No se trata de preferir un tipo de registro por encima de otro, sino más bien de buscar formatos que se complementen entre sí. Al respecto también vale la pena mencionar que decidimos que cada uno de los tres investigadores se enfocara en un registro, para optimizar tiempo y asegurar calidad de los registros.

La información obtenida durante el proceso de investigación de campo sirvió para nutrir y dar forma al modelo que proponemos. Las entrevistas en profundidad realizadas a los mediadores de lectura fueron el punto de partida para esbozar la primer versión de la secuencia de actividades que componen una sesión de lectura, parte fundamental del primer nivel de información, Zoom x1, del modelo.

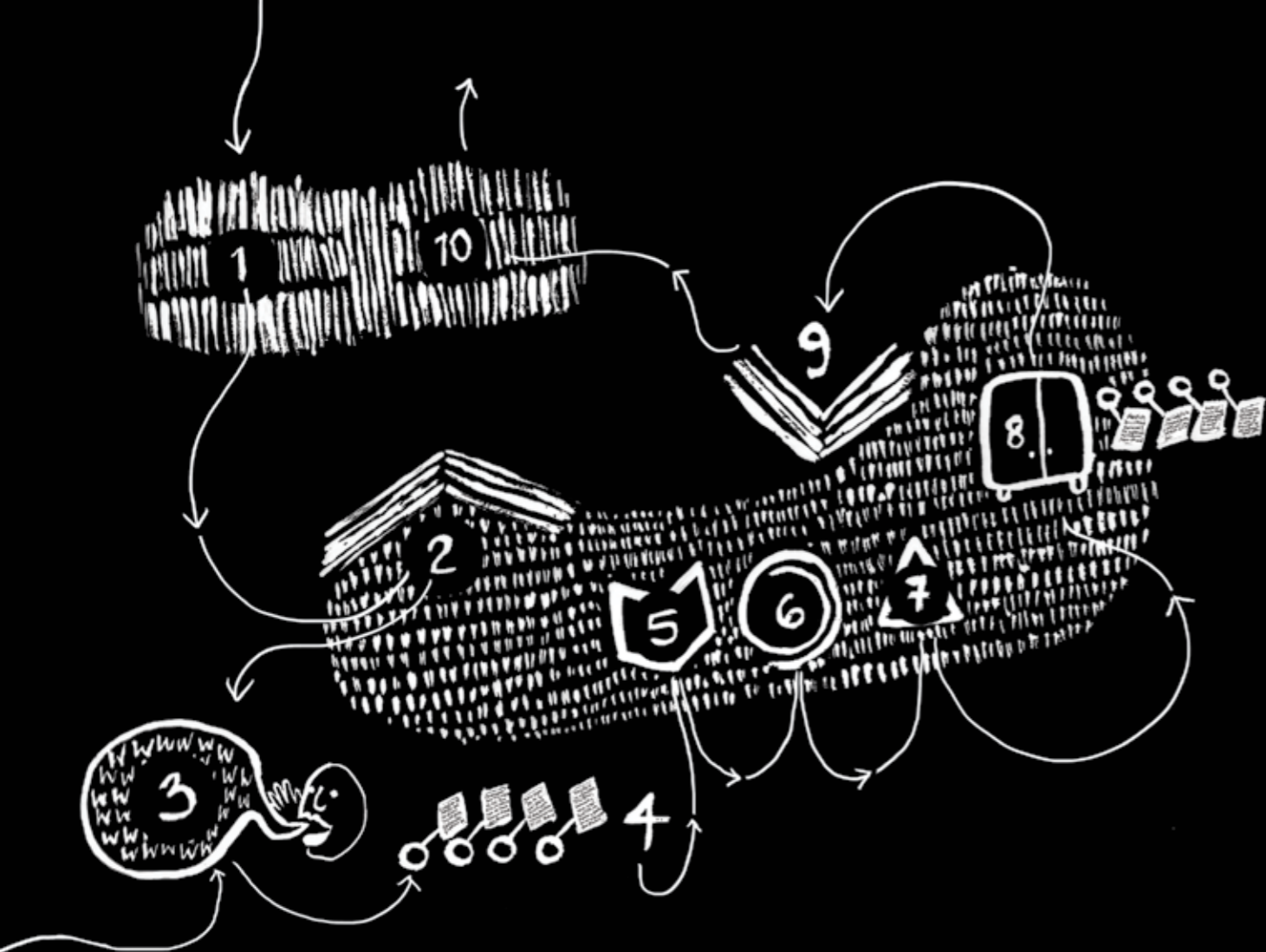
Así mismo, el registro de observación que realizamos durante las 37 sesiones a las que asistimos dio pie a las estructuras de red que componen el segundo nivel de información, Zoom x2, y que muestran los distintos tipos de interacción que se dan dentro de la sesión de lectura.

En tanto, las dinámicas de recolección de información que nos permitieron dialogar con los niños participantes sobre la categoría Significados compartidos, nos brindaron la información de corte cualitativo necesaria para poder realizar un análisis e interpretación de lo que sucede durante una sesión de lectura, resultado que se muestra en el tercer nivel de información, Zoom x3.

De modo que, mientras que cada uno de los instrumentos de investigación de campo guardan relación directa con las categorías, variables y atributos expuestos en el Capítulo 1, el modelo que se presenta en el siguiente capítulo es el resultado del análisis, interpretación e interconexión de la información obtenida durante nuestra participación en las sesiones de lectura.

CAPÍTULO 4. MODELO DE LA INTERACCIÓN ENTRE LOS PARTICIPANTES DURANTE LAS SESIONES DE LECTURA EN ESPAÑOL DEL PROGRAMA LEER NOS INCLUYE A TODOS

- 4.1. Cómo está integrado cada nivel de información
- 4.2. Fichas de trabajo
- 4.3. Principios derivados del modelo
- 4.4. Comunicación del modelo



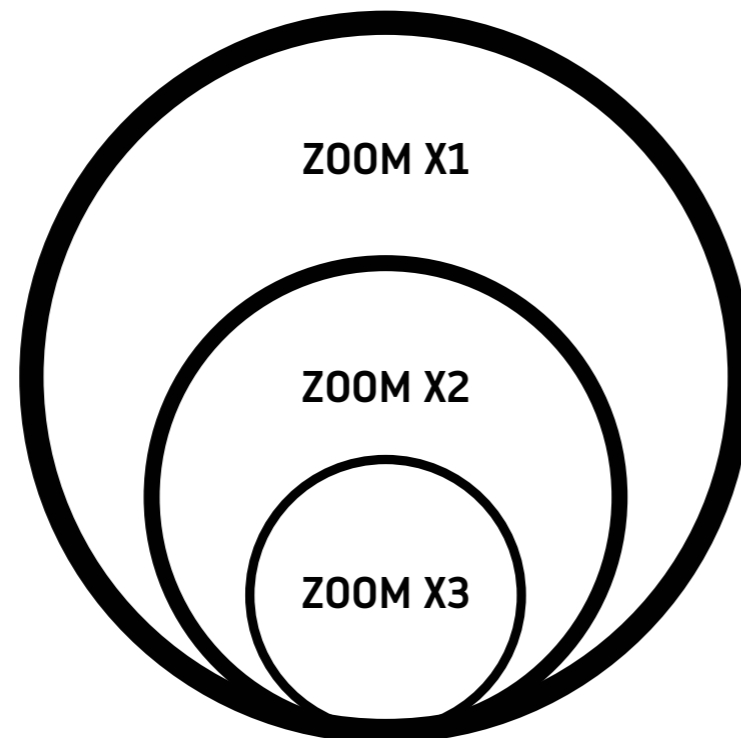
- | | |
|------------------------|-----------------------|
| 1 Saludo | 6 Proceso creativo |
| 2 Instalación | 7 Actividad de cierre |
| 3 Llamado | 8 Préstamo de libros |
| 4 Devolución de libros | 9 Desinstalación |
| 5 Lectura inicial | 10 Despedida |

LO que a continuación presentamos, como resultado de esta investigación, es el modelo que representa y describe cómo y mediante qué soportes los participantes que conforman una comunidad de lectores se relacionan e intercambian información a lo largo de las sesiones de lectura que el programa Leer nos incluye a todos lleva a cabo.

La propuesta de organización de la información contenida en este modelo, tanto conceptual como visualmente, surge al identificar que nuestro objeto de estudio, la interacción, puede ser analizada desde una visión general, macro, y puede ir concentrándose hacia lo micro, hasta llegar a una versión muy particular y sintetizada. Donde la sesión de lectura comprende el nivel más general, y la interacción entre dos elementos, el más particular.

El modelo está construido en tres niveles de información diferentes, a los que hemos denominado Zoom x1, Zoom x2 y Zoom x3 (ver Imagen 4.1).

Imagen 4.1 Niveles de organización de la información del modelo de interacción dividido en tres zoom que van de lo macro a lo micro.



El nivel de información denominado Zoom x1 consiste en una secuencia de las actividades que ocurren durante de lectura en la que se muestra el desarrollo a manera de proceso; el nivel denominado Zoom x2 muestra, por medio de representación con grafos, las estructuras de red que manifiestan los participantes a nivel grupal al desarrollar cada una de las actividades empleando soportes de interacción; en tanto, el nivel denominado Zoom x3 describe y explica la naturaleza de las relaciones que se dan entre los participantes, a nivel interpersonal así como los significados compartidos, o entre un sujeto y un soporte, durante las actividades.

En este capítulo, el lector encontrará cada uno de los niveles de información, los elementos que se tomaron en cuenta para su composición así como las claves de lectura necesarias para su comprensión.

En un primer momento, se presenta la secuencia de actividades o Zoom x1 que permite al lector conocer las actividades que conforman una sesión de lectura, así como los elementos que interactúan en su desarrollo, entre ellos: los participantes y los soportes para la interacción; con el objetivo de que sirva de estructura general para la lectura de la información que se muestra en los siguientes niveles de información.

Posteriormente, se ofrece un arreglo de información donde se muestra un mayor nivel de detalle, en el cual se ve interrelacionada la representación de grafos de la estructura de la red correspondiente al Zoom x2 y la naturaleza de las relaciones del Zoom x3 por actividad que conforma la sesión de lectura. La información presentada a manera de fichas de trabajo contiene claves de lectura y una versión sintética de la secuencia de actividades, que funcionan como guías de lecturas. Además, se acompañan de reflexiones y recomendaciones según la actividad de la que se ocupe cada ficha.

Al final del capítulo, integramos una serie de principios, que en conjunto sirven para explicar la interacción durante la sesión de lectura de nuestro objeto de estudio y que podría ser aplicado como base para el estudio de otros grupos en contextos similares.

4.1. Cómo está integrado cada nivel de información





4.1.1 Zoomx1 Secuencia de actividades

El primer nivel o Zoom x1 muestra la secuencia de actividades a manera de proceso durante una sesión de lectura y cómo cada una de ellas se relaciona y afecta a las otras. Este primer nivel comprende la visión macro de nuestro modelo .

A partir de la triangulación de instrumentos aplicados durante el trabajo de campo, en específico del registro de observación¹, las entrevistas en profundidad² y los diarios de campo, logramos identificar que las sesiones, a pesar de que cada una tiene particularidades, cuentan con generalidades en cuanto al tipo de actividades, el orden en el que se desarrollan, los participantes que en ellas intervienen, los roles que desempeñan y los soportes que se emplean para interactuar.

En la Tabla 4.1 se muestran los elementos que intervienen en el desarrollo de la sesión de lectura y durante la realización de las actividades. Los íconos utilizados en esta tabla para representar cada elemento, son los mismo que se emplean en la secuencia de actividades y posteriormente en las fichas de trabajo que muestran el Zoom x2 y Zoom x3.

Tabla 4.1 Elementos que componen una sesión de lectura.

PARTICIPANTES	DESCRIPCIÓN
 Mediador líder	Es quien lidera la sesión de lectura, coordina las actividades y realiza la lectura en voz alta inicial. Usualmente es una persona capacitada para dichas actividades y que no habita en el predio donde se llevan a cabo las sesiones.
 Mediador de apoyo	Es la persona, también capacitada para la mediación de lectura, que apoya al mediador líder durante la sesión de lectura. Generalmente tampoco habita en el predio donde se llevan a cabo las sesiones de lectura.
 Niño o niña de origen indígena	Se trata de los niños de origen indígena que habitan el predio donde se realizan las sesiones de lectura y que participan en ella. Regularmente son parientes entre sí, primos o hermanos y tienen un vínculo con el lugar de origen de sus padres o abuelos indígenas. La sesión de lectura está dirigida a ellos.
 Adulto local	Es una persona adulta que habita en el predio donde se realizan las sesiones de lectura, que colabora para que puedan llevarse a cabo y que se responsabiliza del acervo o la infraestructura. Suele ser la madre de alguno de los niños que participan en la sesión. A largo plazo, lo ideal es que se convierta en mediador en su comunidad.

1 La información completa se puede consultar en el anexo Resultados de Observación.

2 La información completa se puede consultar en el anexo Resultados de las entrevistas en profundidad.

SOPORTE DE INTERACCIÓN



Material didáctico



Libro



Infraestructura



Acervo fijo

DESCRIPCIÓN

Es todo el material que utilizan los mediadores y niños durante la sesión de lectura para desarrollar las actividades propuestas en cada una de ellas. El tipo de material varía según la actividad de la sesión. Pueden ser por ejemplo: colores, hojas, recortes, telas, brillantina, cartulinas, bocinas.

Para efectos de esta investigación los hemos clasificado en cuatro tipos: multimedia, visuales, sonoros y objeto tridimensional

Se trata del libro que es utilizado para la lectura en voz alta inicial y la lectura en voz alta durante la actividad de cierre. También se refiere a los libros que los niños se llevan en préstamos. La suma de los libros compone el acervo de la comunidad, ya sea fijo o itinerante.

Son los objetos que se emplean para acondicionar y delimitar el espacio físico en el que se realiza la sesión de lectura, dentro del predio donde habitan los niños que participan en la sesión. Las características de la infraestructura varían según las condiciones del predio, en algunos casos es fija y en otros es necesario montarla; algunos de los objetos que conforman la infraestructura son tarimas, petates, carpa, luz artificial, entre otros.

Es un conjunto de libros con los que cuenta la comunidad lectora y que se encuentra físicamente en el predio en el que habitan. Suele conservarse en un librero instalado en la casa de alguno de los niños miembros de la comunidad de lectores y un adulto local es el responsable de mantenerlo en buenas condiciones.

Los niños tienen acceso al acervo durante la sesión de lectura, de él los niños toman libros para préstamo a domicilio. Se compone de alrededor de 200 títulos, lo cual representa una oferta amplia para los niños.

SOPORTE DE INTERACCIÓN



Acervo itinerante



Hoja de registro



Expresión derivada

DESCRIPCIÓN

Es un conjunto de libros con los que cuenta una comunidad de lectores, pero que no se encuentra físicamente en el predio en el que habitan. Los mediadores llevan el acervo al predio, en cada sesión de lectura y es cuando los niños tiene acceso a él. Se trata de alrededor de 20 libros para elegir a préstamo; lo que significa una oferta más limitada en comparación con la que el acervo fijo ofrece.

Instrumento de uso exclusivo de los mediadores para registrar asistencia a la sesiones, préstamos y devoluciones de libros, así como notas sobre lo que sucede durante las sesiones de lectura.

Es el resultado, ya sea físico, narrativo, oral o escrito del ejercicio que realizan los niños durante la actividad denominada proceso creativo. En ella los niños expresan sus impresiones y curiosidad sobre lo compartido durante la lectura en voz alta. Las características de la expresión derivada dependen del material que se utilice durante el proceso creativo. Estas expresiones resultantes pueden ser dibujos, relatos, fósiles, personajes, experimentos u otros.

Durante cada sesión se llevan a cabo diez actividades (ver Imagen 4.2), en un periodo de entre 50 y 120 minutos, que tienen lugar dentro de un escenario de interacción. Este último concepto se refiere al lugar y momento en el que los participantes llevan a cabo actividades mediadas por soportes tales como: la infraestructura, el acervo, los libros y los materiales didácticos. Durante las actividades los miembros de la comunidad adoptan roles específicos para su desarrollo.

En la pieza de información que comprende la secuencia de actividades o Zoom x1 (ver Imagen 4.3) se observa el orden en el que las actividades se desarrollan; los participantes que intervienen, junto con las acciones que llevan a cabo, y el momento en el que hay una entrada o salida de soportes de interacción para configurar la actividad.

Aunque también existen actividades importantes que ocurren fuera del escenario de interacción, que, en general, corresponden al trabajo de planeación del equipo operativo de Leer nos incluye a todos, este modelo se concentra solamente en lo que ocurre durante la sesión de lectura.



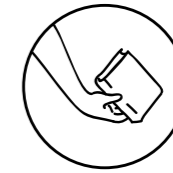
Saludo



Instalación de materiales necesarios para la sesión



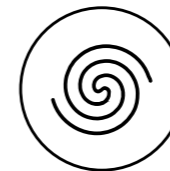
Llamado para convocar a los participantes



Devolución de libros



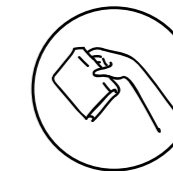
Lectura inicial en voz alta



Proceso creativo



Actividad de cierre



Préstamos de libros



Desinstalación de materiales utilizados en la sesión



Despedida y Cierre

Imagen 4.2 Actividades de una sesión de lectura.

50 - 120 MIN

PROCESOS

PERSONAS QUE PARTICIPAN EN CADA ACCIÓN

SOPORTES QUE MEDIAN LA INTERACCIÓN

← Entradas → Salidas △ Mediador ▲ Mediador líder ○ Niña o Niño ● Adulto local

📖 Libro 🌀 Expresión derivada ✎ Material didáctico 📖 Acervo fijo 📚 Acervo itinerante 📄 Hoja de registro 🏗️ Infraestructura

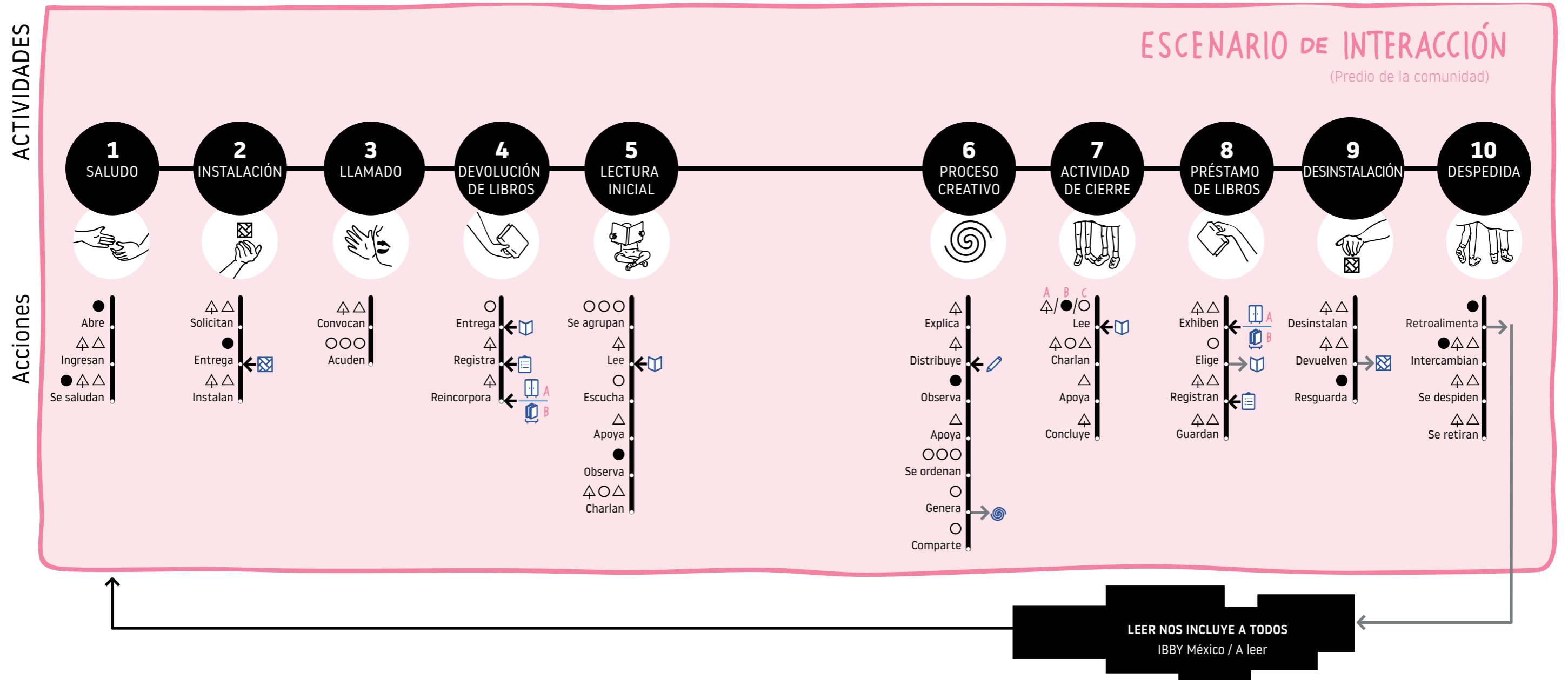


Imagen 4.3 Zoom x1: Diagrama de secuencia de actividades que componen una sesión de lectura.

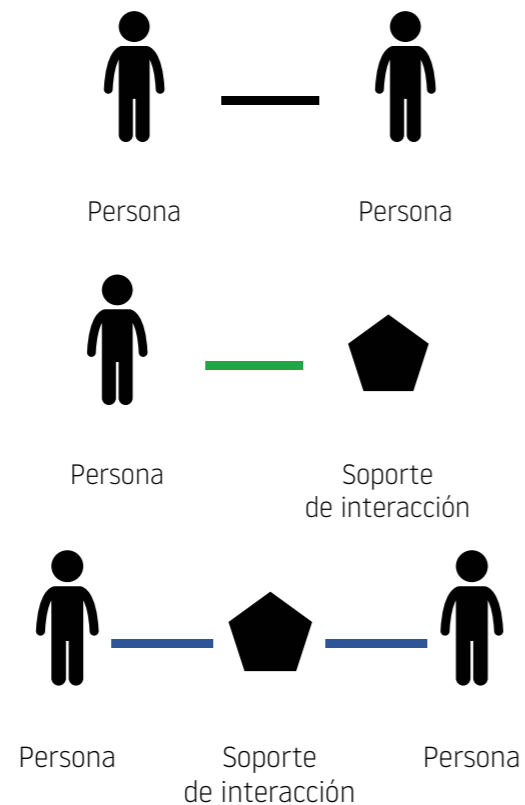
4.1.2. Zoomx2 representación con grafos

El segundo nivel o Zoomx2 muestra cómo se relaciona entre sí la información recolectada durante el trabajo de campo que corresponde a las categorías teóricas: soportes de interacción y estructura de la red en cada una de las diez actividades que el Zoom x1 describe.

Con el objetivo de exponer las interrelaciones existentes entre las variables de las categorías en función de la interacción, representamos el Zoomx2 por medio de grafos, que a partir de líneas y nodos muestran la estructura de red formada entre los participantes y los soportes que ellos emplean.

A partir de la representación con grafos de dichos datos hemos identificado tres tipos de relaciones que se presentan durante las sesiones de lectura: persona - persona, persona - soporte de interacción, y persona - soporte de interacción - persona. Lo anterior se muestra en la Imagen 4.4.

Imagen 4.4 Los tres tipos de relaciones que se dan durante las sesiones de lectura.



En el primer tipo de relación, persona-persona, interactúan dos participantes y se requiere de ellos un conocimiento de los contextos y significados de ambos, de tal modo que les permita codificar e interpretar la interacción que se da entre ellos.

En el segundo tipo de relación, persona-soporte de interacción, el participante interactúa con un soporte de interacción y realiza el procesamiento de información en los términos que el soporte de interacción dicta para que la actividad propuesta se realice efectivamente.

En el tercero, persona-soporte de interacción-persona, la interacción de dos participantes está mediada por un soporte; para que las actividades se realicen efectivamente los participantes no solo procesan la información en los términos del soporte de interacción, sino además enmarcar ese procesamiento en aquello que para la otra persona cobra sentido según su contexto simbólico.

La representación por medio de grafos de la estructura de la red para cada actividad muestra, en primer lugar por medio de líneas negras, las relaciones de interacción del tipo persona-persona, de modo que se evidencia quién interactúa con quién y los roles que desempeñan los participantes.

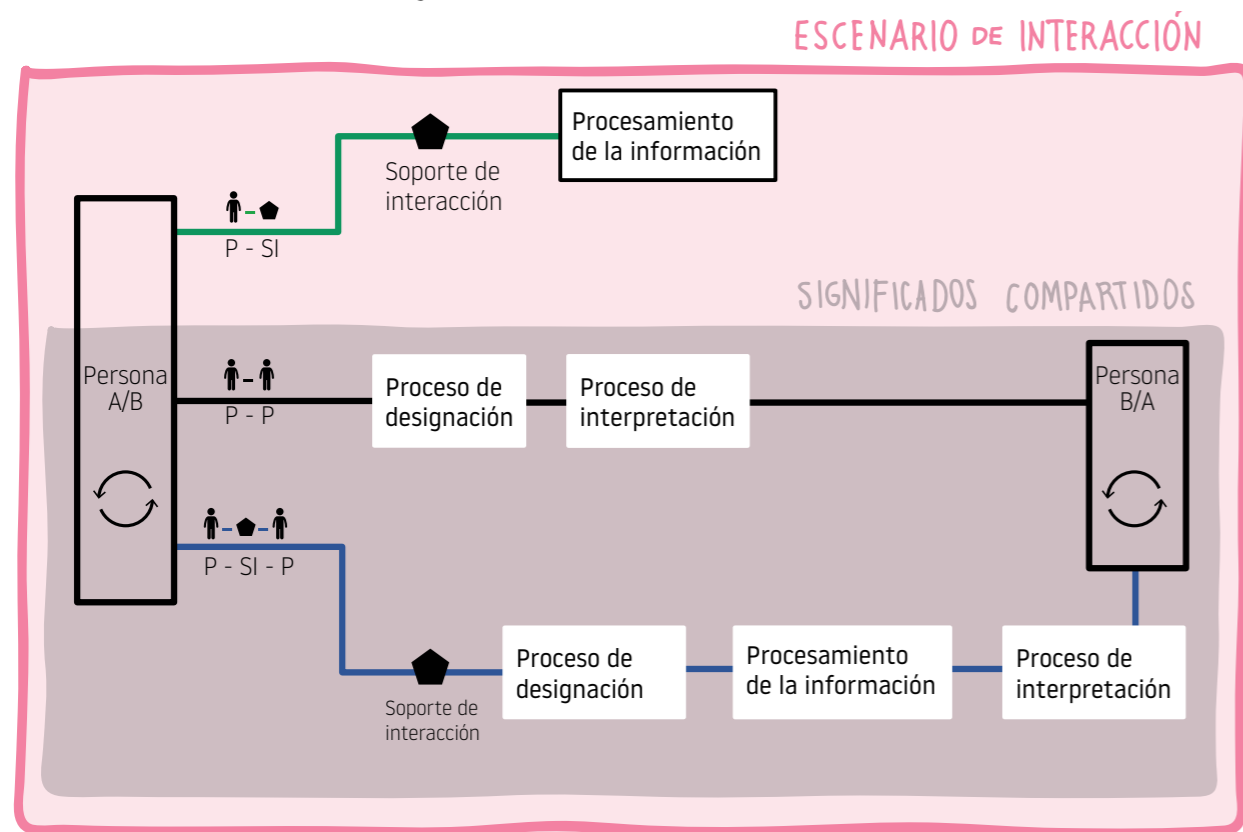
A estas relaciones del tipo persona-persona se suma la interacción con los objetos que sirven como soporte de interacción para el desarrollo de la actividad. En la representación con grafos, las líneas de color distinto al negro denotan las relaciones con los soportes de interacción; por lo que están diferenciadas para mostrar las relaciones de tipo persona-soporte de interacción, color verde, y persona-soporte de interacción-persona, color azul.

La representación de la estructura de la red de los participantes y los soportes en cada una de las actividades se construyó al identificar patrones y generalidades en los diagramas de grafos realizados durante el trabajo de campo, en específico en el formato de registro de observación. En estas representaciones disminuimos la cantidad de elementos, tanto de nodos como de líneas, a los mínimos necesarios para que puedan ocurrir las actividades, con el fin de reducir la complejidad en la representación.

Vale la pena señalar que aunque las actividades que se desarrollan durante las sesiones de lectura son dinámicas y pasan por diversas fases, la representación por medio de grafos muestra solo un momento estático. Este momento fue elegido al contrastar los grafos correspondientes a la actividad en cuestión, en cada una de las comunidades estudiadas y luego identificar la constante de los grafos.

4.1.3. Zoom x3 Naturaleza de las relaciones y significados compartidos

En el tercer nivel o Zoom x3 se expone la manera en que se da la interacción a nivel interpersonal en la sesiones de lectura. A partir de los tres tipos de relación identificados y enunciados en el Zoom x2, se retoman los procesos de interacción que sugieren tanto el interaccionismo simbólico como el diseño de interacción para dar cuenta de cada uno de ellos (ver Imagen 4.5).



ELEMENTOS

P - Persona
 SI - Soporte de interacción

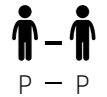
TIPO DE RELACIÓN

P - P
 P - SI
 P - SI - P

Imagen 4.5 La representación del Zoom x3 respecto de los tipos de interacción durante una sesión de lectura.

Los tipos de relación existen dentro del escenario de interacción, es decir mientras ocurre alguna de las actividades de la sesión de lectura, esto los enmarca temporal y espacialmente.

4.1.3.1. RELACIÓN PERSONA - PERSONA



Este tipo de relación se da entre dos sujetos y está presente en todas las actividades de la sesión. Es la relación más básica necesaria para que se articule la comunidad y se da por medio de los procesos de designación e interpretación de significados.

Al ser una relación entre dos participantes implica que se pongan en juego dos contextos referenciales distintos, por lo que la interacción se da en el terreno de lo que ambos comparten o construyen en conjunto, lo que señalamos en la Imagen 4.5 como significados compartidos.

El proceso de designación en este tipo de relación consiste en que ambos participantes, indicados en el esquema como Persona A y Persona B, sean capaces de asignar valores y significados a lo que el otro comunica. Es un proceso en el que se reconoce lo que el interlocutor desea expresar.

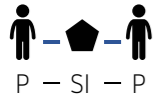
En tanto, el proceso de interpretación consiste en procesar, a partir del contexto propio de cada participante, aquello que el otro le compartió para poder generar una respuesta coherente. La interacción en este tipo de relación va afectando los contextos referenciales de los participantes, pues entre más se relacionan, más significados en común irán construyendo. Se trata de una relación dialógica.

4.1.3.2. RELACIÓN PERSONA - SOPORTE DE INTERACCIÓN



En las sesiones de lectura esta relación se establece cuando un participante, Persona A, interactúa con algún soporte de interacción: libro, material didáctico, acervo, infraestructura, hoja de registro. Esta relación se encuentra presente en la devolución de libros, actividades de lectura en voz alta inicial, proceso creativo, actividad de cierre y préstamo de libros.

Esta relación consiste en procesar información en los términos en que los soportes con los que se interactúa lo sugieren. Al tratarse de una relación en la que solo interviene un participante no entran en juego los significados de otras personas, por lo que no se construyen significados compartidos.



4.1.3.3. RELACIÓN PERSONA - SOPORTE DE INTERACCIÓN - PERSONA

En este tipo de relación, similar a la persona - persona, se desarrolla en el marco de construcción de significados compartidos, pues intervienen dos sujetos que ponen en contacto su contexto simbólico. En esta relación se presentan los tres procesos que hemos señalado previamente: el de designación, interpretación y procesamiento de información.

Lo participantes que mantienen una relación de interacción de este tipo, Persona A y Persona B, realizan el proceso de designación mediado por un procesamiento de información; es decir, solo podrán asignar valores a lo que el otro comunica en la medida en que sean capaces de procesar lo que el soporte les ofrece.

Una vez procesada la información que brinda el soporte y asignados los valores, el sujeto será capaz de interpretar y responder a lo que el otro participante le comunica. Esta relación es similar a la relación persona - persona, sin embargo es más compleja pues exige que los sujetos involucrados tenga las capacidades que los soportes les demandan. En la sesiones de lectura este tipo de relación está presente en las actividades de instalación, devolución de libros, lectura en voz alta inicial, proceso creativo, actividad de cierre, préstamo de libros y desinstalación.

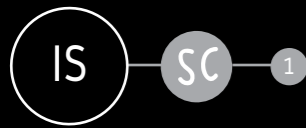
4.1.3.4. SIGNIFICADOS COMPARTIDOS POR LOS NIÑOS DE ORIGEN INDÍGENA QUE PARTICIPAN EN LAS SESIONES DE LECTURA

Si bien la construcción e intercambio de significados se da durante todo el proceso y actividades de la sesión de lectura, identificamos que es en las relaciones interpersonales donde se comparten los significados y se da sentido a las actividades, acciones y objetos que componen la comunidad lectora.

Por ello, en esta sección se presentan una pieza de información (ver Imagen 4.6) y una serie de conclusiones que agrupan los resultados de las dinámicas que tuvieron como propósito indagar en torno a la categoría conceptual: significados compartidos.

Para los significados que comparten los participantes de las sesiones de lectura, información cualitativa, decidimos darle un tratamiento cuantitativo, es decir contabilizar los conceptos e ideas expresadas por lo participantes conforme a las variables y los atributos. Este enfoque facilitó la selección de la información pertinente, su análisis y representación; asimismo permitió que los significados expresados por los participantes no tuvieran dobles interpretaciones.

Es importante mencionar que aquellos conceptos o ideas que no correspondían a ninguno de los atributos que definimos en nuestras variables se clasificaron como “otros”. La información completa desagregada por variable puede ser consultada en los anexos Resultados de dinámicas, para el caso de los niños y Resultados de entrevistas en profundidad, para los mediadores.



Significados de LEER

EL LIBRO

Objeto de entretenimiento	
Contenedor de historias	
Herramienta para aprender	
No lo tiene claro	
Otro	

LA LECTURA

Pasatiempo	
Actividad que sirve para aprender	
Actividad que produce desgaste físico	
Actividad que incentiva la imaginación	
Actividad aburrida	
Otro: Es buena	
Otro: Impresiona	
Otro: Compartir	

INCIDENCIA DE LA LECTURA EN EL DESARROLLO PERSONAL

Forma parte de su vida cotidiana	
Es ajena a su vida cotidiana	
Se identifican más con otro tipo de oferta cultural	

PRESENCIA DE LA LENGUA INDÍGENA RESPECTO AL ESPAÑOL

Alta	Media	Baja



Significados de LA COMUNIDAD LECTORA a la que pertenecen



LEER EN COMUNIDAD

- Oportunidad para convivir
- Oportunidad para leer, escuchar historias y expresarse
- Actividad incómoda



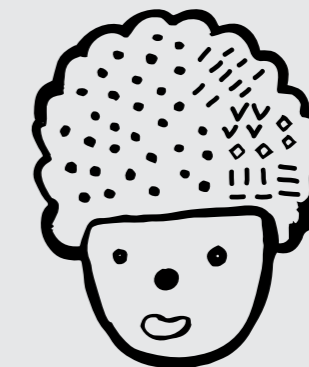
MOMENTO IDEAL PARA LEER

- Mañana
- Tarde
- Noche
- Otro



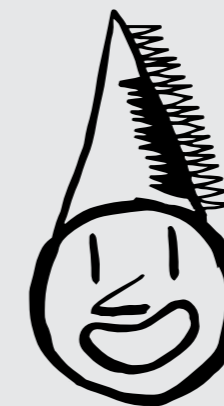
ACTIVIDAD PREFERIDA DE LA SESIÓN

- Lectura en voz alta
- Préstamo de libros
- Proceso creativo
- Actividad de cierre



COMPAÑÍA IDEAL PARA LEER

- Familiares
- Amigos
- Comunidad escolar
- Personaje ficticio
- Solo
- Otro



LUGAR FÍSICO IDEAL PARA LEER

- Exterior
- Interior

Imagen 4.6 Pieza de información sobre los significados que comparten los niños de origen indígena que participan en las sesiones de lectura sobre el concepto "Leer" y La comunidad lectora a la que pertenecen.

En la pieza de información anterior se exponen de manera visual y organizada los resultados de los significados que comparten los niños de origen indígena que participan en las sesiones de lectura, y a continuación, se muestran los mismos resultados desagregados por variables. Las afirmaciones refieren a los atributos que los niños mencionaron con mayor frecuencia durante el trabajo de campo, los cuales están traducidos a porcentajes, para ser comprendidos con mayor facilidad.

Estos resultados concretos, al igual que la pieza de información, surgen de analizar los datos obtenidos a partir de las ocho dinámicas aplicadas durante el trabajo de campo. Se exponen en función de los atributos empleados durante la investigación de campo, los cuales se pueden consultar en las Tablas 1.1, 1.2. y 1.3 del Capítulo 1.

SUBCATEGORÍA: SIGNIFICADOS DE LEER

VARIABLE: **SIGNIFICADO DEL LIBRO**

El 39% de los niños de origen indígena que participan en las sesiones de lectura definen al libro como un objeto de entretenimiento; sin embargo, un porcentaje semejante (32%) de niños no lo tiene claro o le cuesta trabajo comunicar qué significado tiene dentro de sus vidas.

SUBCATEGORÍA: SIGNIFICADOS DE LEER

VARIABLE: **SIGNIFICADO DE LA LECTURA**

La lectura tiene un doble significado, tanto negativo como positivo. El 28% de los niños la asocia con una actividad que sirve para aprender, una actividad que puede hacerlos más inteligentes y que forma parte de su preparación profesional; por otra parte, el 25% la identifica como una actividad que produce un desgaste físico, es decir que puede ocasionar cansancio, dolor de ojos, dolor de boca, hambre y sed.

SUBCATEGORÍA: SIGNIFICADOS DE LEER

VARIABLE: **INCIDENCIA DE LA LECTURA EN EL DESARROLLO PERSONAL**

Esta es la variable con resultados más homogéneos. Para el 36% de los niños que participan en las sesiones, la lectura es ajena a su vida cotidiana, para el 32% forma parte de su vida cotidiana y el otro 32% se siente más identificado con otro tipo de oferta cultural.

SUBCATEGORÍA: SIGNIFICADOS DE LEER

VARIABLE: **PRESENCIA DE LA LENGUA INDÍGENA RESPECTO AL ESPAÑOL**

La lengua indígena tiene una presencia baja (0-30%) respecto al español entre los niños que participan en las sesiones de lectura. En el predio de Iztapalapa, del total de palabras expresadas en la dinámica correspondiente, el 20% son en lengua indígena; en Doctores sólo el 11% y en Juárez la cifra es un 18%.

SUBCATEGORÍA: SIGNIFICADO DE LA COMUNIDAD LECTORA

A LA QUE PERTENECEN

VARIABLE: **LEER EN COMUNIDAD**

El 54.5% de los niños que participan en las sesiones de lectura definen la actividad de leer en comunidad como una oportunidad para convivir, para relacionarse con los otros niños del predio, pues de otra manera no podrían hacerlo; por otro lado, para el 45.5% significa una oportunidad para leer o escuchar historias y expresarse.

SUBCATEGORÍA: SIGNIFICADO DE LA COMUNIDAD LECTORA

A LA QUE PERTENECEN

VARIABLE: **ACTIVIDAD PREFERIDA DE LA SESIÓN DEDICADA A LA LECTURA**

El 28% de los niños mostraron tener una preferencia por la actividad de proceso creativo, lo que la sitúa como la favorita; en segundo lugar, con 27%, se encuentra el préstamo de libros; en tercera posición, con un 24% está la lectura en voz alta inicial; y en cuarta, con 21%, la actividad de cierre, en la que ocurre una charla o la lectura en voz alta por parte de los niños o del adulto local.

SUBCATEGORÍA: SIGNIFICADO DE LA COMUNIDAD LECTORA

A LA QUE PERTENECEN

VARIABLE: **LUGAR FÍSICO IDEAL PARA LEER**

Existe una preferencia por parte de los niños que participan en las sesiones de lectura por leer en lugares al exterior (60%), sobre los espacios al interior (40%). Entre los espacios exteriores que mencionaron aparecen: parque, pueblo, playa, bosque, campo y polo norte.

SUBCATEGORÍA: SIGNIFICADO DE LA COMUNIDAD LECTORA
A LA QUE PERTENECEN

VARIABLE: **MOMENTO IDEAL PARA LEER**

Según los niños que participan en las sesiones de lectura, existen dos momentos del día que resultan los favoritos para leer, durante la tarde (34%) y por la mañana (31%).

SUBCATEGORÍA: SIGNIFICADO DE LA COMUNIDAD LECTORA
A LA QUE PERTENECEN

VARIABLE: **COMPAÑÍA IDEAL PARA LEER**

Sobre la compañía ideal para leer, los niños que participan en las sesiones de lectura ubicaron a los familiares como la favorita con el 54% del total de respuestas. Entre los familiares mencionados se encuentran: mamá, papá, hermanos, tíos, primos, abuelos. La segunda compañía favorita son los amigos, con el 18%.

4.1.3.5. SIGNIFICADOS COMPARTIDOS POR LOS MEDIADORES DE LA LECTURA

A continuación se exponen resultados de los significados, desagregados por variables, que comparten los mediadores de lectura que participan en las sesiones. Estas afirmaciones refieren a las respuestas que dieron durante las entrevistas en profundidad, por lo que no todas corresponden a los atributos.

Al igual que los significados compartidos por los niños, los resultados son representados en porcentajes, para ser comprendidos con mayor facilidad.

SUBCATEGORÍA: SIGNIFICADOS DE LEER

VARIABLE: **SIGNIFICADO DEL LIBRO**

Ninguno de los mediadores asocia el libro con uno de los atributos establecidos en el modelo. Del total de respuestas, el 40% lo considera una puerta, otro 40% un instrumento o herramienta tecnológica y el 20% restante un objeto que hace referencia a la vida personal.

SUBCATEGORÍA: SIGNIFICADOS DE LEER

VARIABLE: **SIGNIFICADO DE LA LECTURA**

El 36% de los mediadores asocia la lectura con una actividad que sirve para aprender, siendo esta la respuesta más frecuente; por otra parte, también la ven

como una actividad que incentiva la imaginación (18%) y como una actividad que transmite información o cultura (18%).

SUBCATEGORÍA: SIGNIFICADOS DE LEER

VARIABLE: **INCIDENCIA DE LA LECTURA EN EL DESARROLLO PERSONAL**

El 100% de los mediadores respondieron que la lectura forma parte de su vida personal, de igual manera todos mencionaron que la lectura tuvo incidencia en su desarrollo infantil.

SUBCATEGORÍA: SIGNIFICADOS DE LEER

VARIABLE: **PRESENCIA DE LA LENGUA INDÍGENA RESPECTO AL ESPAÑOL**

Si bien esta variable no aplica para los mediadores ya que ninguno habla una lengua indígena, sus respuestas aportan información en torno a la percepción que tienen respecto de la presencia de la lengua indígena en las comunidades de lectores. Desde este punto de vista, el 86% de los mediadores refirió que hay una presencia baja de la lengua indígena respecto al español y el 14% dijo que hay una presencia media, pero sólo en una de las comunidades.

SUBCATEGORÍA: SIGNIFICADO DE LA COMUNIDAD LECTORA

A LA QUE PERTENECEN

VARIABLE: **LEER EN COMUNIDAD**

El 70% de los mediadores considera que leer en comunidad es una oportunidad para convivir, en la que el acto de compartir enriquece de manera individual y colectiva, por otra parte el 20% cree que también es una oportunidad para aprender.

SUBCATEGORÍA: SIGNIFICADO DE LA COMUNIDAD LECTORA

A LA QUE PERTENECEN

VARIABLE: **ACTIVIDAD PREFERIDA DE LA SESIÓN DEDICADA A LA LECTURA**

Respecto a la actividad preferida de la sesión dedicada a la lectura, los mediadores respondieron que el proceso creativo es la actividad que tiene una mayor aceptación y es la favorita (100%), pues es en la que detectan mayor interés y participación por parte de los niños que forman parte de las sesiones de lectura.

SUBCATEGORÍA: SIGNIFICADO DE LA COMUNIDAD LECTORA

A LA QUE PERTENECEN

VARIABLE: **LUGAR FÍSICO IDEAL PARA LEER**

Sobre el lugar físico ideal para leer, dos atributos tuvieron el mismo porcentaje, el 33% de los mediadores mencionó que es el exterior y el 33% el interior, el resto no lo tiene definido(17%) o considera que el mejor lugar para leer es uno adaptado específicamente para esta actividad (17%).

SUBCATEGORÍA: SIGNIFICADO DE LA COMUNIDAD LECTORA

A LA QUE PERTENECEN

VARIABLE: **MOMENTO IDEAL PARA LEER**

De igual manera las respuestas sobre el momento del día ideal para leer están divididas, el 40% considera que la mañana es el mejor momento, mientras que otro 40% cree que es la tarde; solo el 20% prefiere la noche.

SUBCATEGORÍA: SIGNIFICADO DE LA COMUNIDAD LECTORA

A LA QUE PERTENECEN

VARIABLE: **COMPAÑÍA IDEAL PARA LEER**

El 75% de los mediadores de lectura dice preferir leer solos que en compañía, solo el 35% dijo que la compañía ideal para leer es la familia.

4.2 Fichas de trabajo

Hemos organizado la información sintetizada de los niveles del modelo en fichas de trabajo. Estas fichas presentan toda la información recabada y condensada del Zoom x1 y Zoom x2 y Zoom x3: secuencia de actividades; estructura de la red; descripción de las acciones de cada actividad y descripción de los tipos de relaciones existentes. Incluimos un pequeño apartado con reflexiones personales cuya intención es apoyar al lector en la interpretación de la información.

El fenómeno de la lectura en comunidad que en particular hemos observado y modelado, en realidad está compuesto por actividades cuya estructura de la red es dinámica, es decir, las personas, los significados o las acciones se adaptan a las circunstancias de cada sesión, ya sea en función del tema, del material didáctico, del acervo, etcétera. Nosotros hemos plasmado, a manera de instantánea, el momento donde la interacción

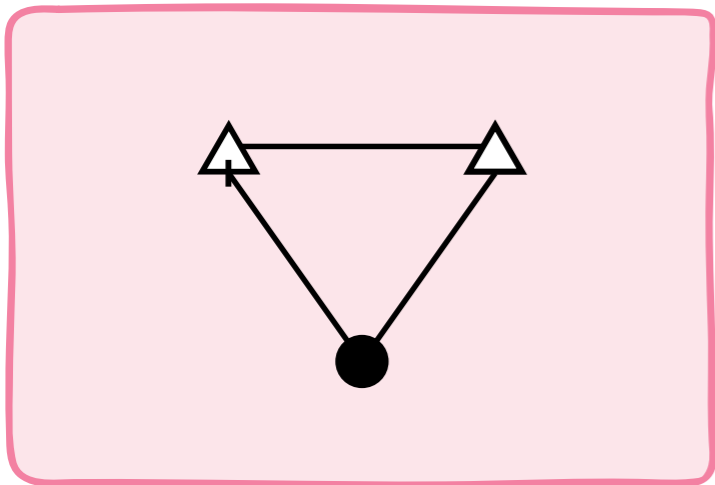
Imagen 4.7 Ficha de trabajo muestra. La información está distribuida en secciones.

es más clara y observable en cada actividad. Sin embargo, la información presentada en las fichas conserva el dinamismo de las sesiones al presentarla en un solo espacio que el lector puede explorar y relacionar.

Para su mejor comprensión hemos incluido una ficha de trabajo muestra en la que describimos qué información se puede encontrar en cada sección (ver Imagen 4.7).



1. SALUDO



La interacción con los adultos de la comunidad es de gran relevancia, ya que son ellos quienes facilitan el acceso al predio y apoyan la realización de las sesiones. Por lo tanto, desarrollar sesiones que también les sean relevantes, ayuda a crear un vínculo con ellos.

ACCIONES

- 1.1 El adulto local permite el ingreso al predio.
- 1.2 Los mediadores ingresan al predio.
- 1.3 Los mediadores y el adulto local se saludan.

SOPORTES QUE MEDIAN LA INTERACCIÓN

- 📖 Libro
- 🌀 Expresión derivada
- ✍️ Material didáctico
- 📖 Acervo fijo
- 📁 Acervo itinerante
- 📄 Hoja de registro
- 🏠 Infraestructura

PARTICIPANTES EN CADA ACCIÓN

- △ Mediador
- ⬆️ Mediador líder
- Niña o Niño
- Adulto local

TIPO DE RELACIÓN

- Persona - Persona
- Persona - Soporte de Interacción
- Persona - Soporte de Interacción - Persona

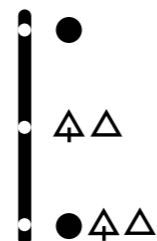
PROCESOS

- ← Entradas
- Salidas

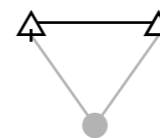
SOPORTES DE INTERACCIÓN



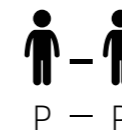
PARTICIPANTES



RELACIÓN

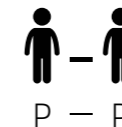
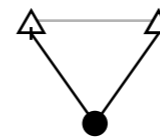


TIPO



DESCRIPCIÓN

El mediador líder y el mediador de apoyo afinan los últimos detalles sobre cómo se llevará a cabo la sesión del día. La interacción se da mayoritariamente de manera oral, se comparten opiniones.

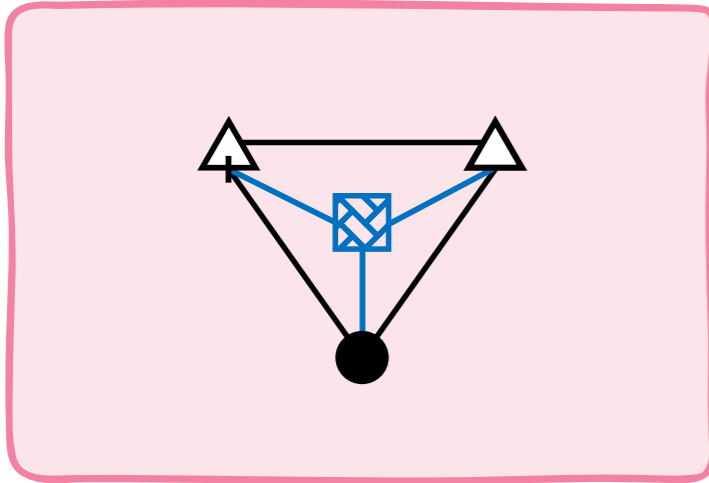


Los mediadores saludan y solicitan la entrada al predio al adulto de la comunidad. Los mediadores preguntan por alguna novedad en el predio y sobre la presencia de los niños. El adulto de la comunidad informa sobre las condiciones del predio (por ejemplo, si se podrá disponer del espacio habitual para la sesión o si hay algún inconveniente).

La interacción se da mayoritariamente de manera oral, se intercambia información que el otro desconoce.



2. INSTALACIÓN



Delimitar el escenario de interacción, adaptándose a los recursos que cada comunidad posee, constituye un espacio simbólico distinto al escenario de la vida cotidiana, que los niños participantes asocian con las actividades y significados propios de la sesión de lectura. Sumar a los niños al proceso de instalación, los prepara para que ellos construyan su escenario de interacción sin la guía del mediador.

ACCIONES

- **2.1** Los mediadores solicitan al adulto local los materiales para configurar la infraestructura.
- **2.2** El adulto local entrega los objetos necesarios para configurar la infraestructura a los mediadores.
- **2.3** Los mediadores habilitan la infraestructura en el lugar físico donde se realiza la sesión.

I SOPORTES QUE MEDIAN LA INTERACCIÓN

- Libro
- Expresión derivada
- Material didáctico
- Acervo fijo
- Acervo itinerante
- Hoja de registro
- Infraestructura

I PARTICIPANTES EN CADA ACCIÓN

- Mediador
- Mediador líder
- Niña o Niño
- Adulto local

I TIPO DE RELACIÓN

- Persona - Persona
- Persona - Soporte de Interacción
- Persona - Soporte de Interacción - Persona

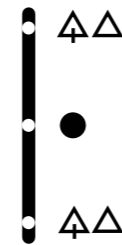
I PROCESOS

- Entradas
- Salidas

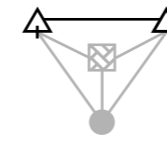
SOPORTES DE INTERACCIÓN



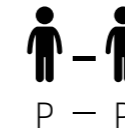
PARTICIPANTES



RELACIÓN

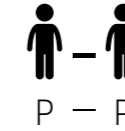
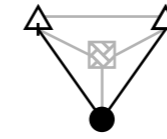


TIPO



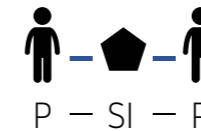
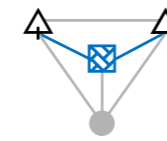
DESCRIPCIÓN

Los mediadores continúan afinando detalles de la sesión, según las condiciones del espacio, y confirman o ajustan las actividades a realizar. Intercambian opiniones sobre la logística de la sesión. La interacción es primordialmente oral.



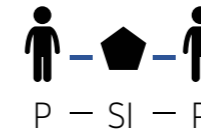
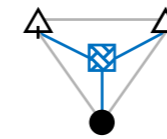
El adulto local además de proveer los materiales para la instalación de la infraestructura, pregunta por alguno otro material o necesidad adicional.

Existe un intercambio de opiniones sobre las condiciones del espacio donde se realizará la sesión. Involucrar al adulto lo hace co-responsable de que se lleve a cabo con éxito la sesión. La interacción es primordialmente oral.



Por medio de la instalación de los materiales, los mediadores deciden y delimitan el espacio o espacios que utilizarán para las actividades.

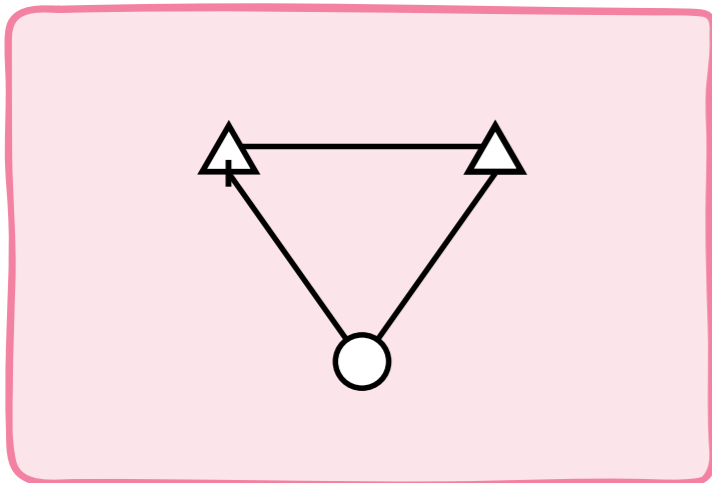
A partir de las características de los materiales de la infraestructura quedan configurados los espacios donde ocurrirá la interacción durante la sesión. Esta configuración condiciona el desarrollo de la sesión y crea un nuevo espacio físico y simbólico.



El adulto local identifica el espacio que los mediadores han configurado con el material de la infraestructura, para posteriormente orientar a los niños para que ocupen ese espacio. En adelante, durante la sesión, la interacción entre ellos se dará en este espacio.



3. LLAMADO



Convocar a los participantes a través de un mismo "llamado" en todas las sesiones, constituye un gesto simbólico de inicio, similar a un ademán ritual, una inauguración simbólica de la sesión. Esto propicia que los participantes den sentido a las actividades en función de los significados que han construido alrededor de este espacio.

ACCIONES

- **3.1** Los mediadores convocan a los niños de la comunidad mediante un llamado que identifica el inicio de la sesión de lectura.
- **3.2** Los niños de la comunidad salen de sus hogares y acuden al lugar físico donde se realiza la sesión.

SOPORTES QUE MEDIAN LA INTERACCIÓN

- Libro
- Expresión derivada
- Material didáctico
- Acervo fijo
- Acervo itinerante
- Hoja de registro
- Infraestructura

PARTICIPANTES EN CADA ACCIÓN

- ▲ Mediador
- ▲ Mediador líder
- Niña o Niño
- Adulto local

TIPO DE RELACIÓN

- Persona - Persona
- Persona - Soporte de Interacción
- Persona - Soporte de Interacción - Persona

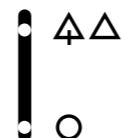
PROCESOS

- ← Entradas
- Salidas

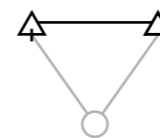
SOPORTES DE INTERACCIÓN



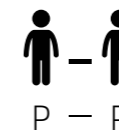
PARTICIPANTES



RELACIÓN



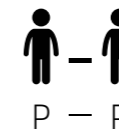
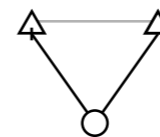
TIPO



DESCRIPCIÓN

Los mediadores realizan la misma acción al llamar en voz alta, con un grito conocido por los niños ("Cuentos, cuentos") con lo que, de manera simbólica, inauguran el espacio de interacción y solicitan la presencia de los niños.

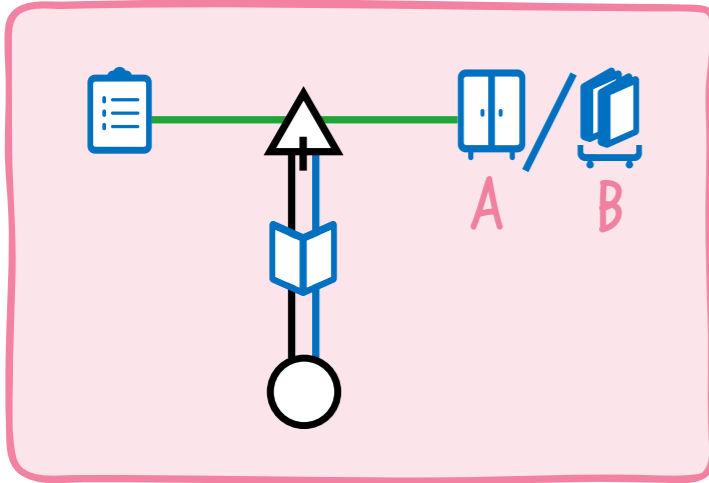
La interacción se da primordialmente de manera oral y se produce un proceso de reconocimiento de un índice (el grito) por parte de la comunidad que da pie a las siguientes actividades.



Es el primer contacto formal de la sesión entre niños y mediadores. Generalmente se presenta una relación afectiva. Los niños preguntan sobre las actividades de la sesión. Los mediadores los orientan hacia el espacio delimitado para llevar a cabo las actividades.



4. DEVOLUCIÓN DE LIBROS A Y B



En esta actividad los mediadores establecen una relación personal e individual con los niños participantes. Además de ser un momento para el registro y control de los libros de la comunidad, es útil para dar seguimiento a las opiniones que los niños tienen acerca de las lecturas que hacen fuera de la sesión, en sus hogares.

ACCIONES

- **4.1** Los niños de la comunidad que tenían algún libro en préstamo lo entregan al alguno de los mediadores.
- **4.2** Uno de los mediadores registra la devolución con el nombre del niño y del libro en una hoja de registro.
- **4.3** Uno de los mediadores reincorpora los libros devueltos al acervo.

I SOPORTES QUE MEDIAN LA INTERACCIÓN

- 📖 Libro
- 🌀 Expresión derivada
- ✍️ Material didáctico
- 📚 Acervo fijo
- 📦 Acervo itinerante
- 📄 Hoja de registro
- 📧 Infraestructura

I PARTICIPANTES EN CADA ACCIÓN

- △ Mediador
- ⬆️ Mediador líder
- Niña o Niño
- Adulto local

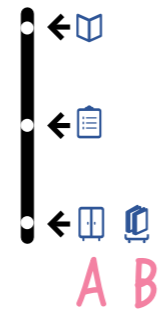
I TIPO DE RELACIÓN

- Persona - Persona
- Persona - Soporte de Interacción
- Persona - Soporte de Interacción - Persona

I PROCESOS

- ← Entradas
- Salidas

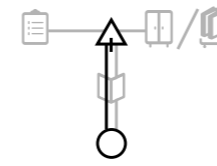
SOPORTES DE INTERACCIÓN



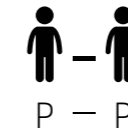
PARTICIPANTES



RELACIÓN

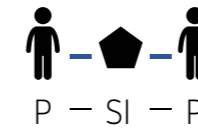
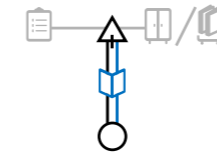


TIPO

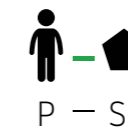
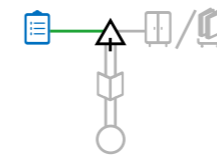


DESCRIPCIÓN

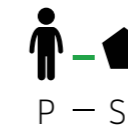
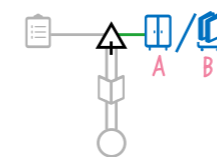
El mediador líder saluda personalmente a los niños de la comunidad, entabla un pequeño diálogo para generar empatía. Los niños preguntan por las actividades del día y sobre los libros o materiales que los mediadores llevaron consigo a la sesión.



Mediante la devolución del libro, el niño y el mediador entablan una conversación sobre el contenido del libro leído, los intereses de lectura del niño y sobre la opinión del niño sobre ese libro y otros que ya ha leído.



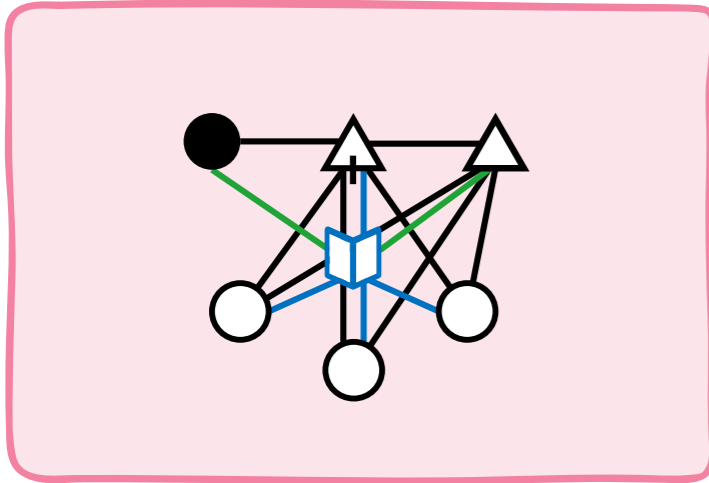
El mediador líder, por medio de la hoja de registro, da cuenta tanto de los libros que han tenido en préstamo los niños así como de la asistencia recurrente o no de los niños de la comunidad.



El mediador líder al incorporar los libros devueltos al acervo, realiza una revisión del material con que cuentan para préstamo y puede valorar si los contenidos de los libros con los que cuenta el acervo atienden los intereses manifestados por los niños.



5. LECTURA EN VOZ ALTA INICIAL



Al ser una actividad en comunidad, la relación con los libros y la lectura se normaliza dentro del escenario de interacción, y se pierde el miedo o la pena de participar. Esta lectura hace las veces de marco de referencia para poder llevar a cabo posteriormente el proceso creativo, en el que los participantes echan mano de lo leído para realizar una expresión derivada de dicha lectura.

ACCIONES

- **5.1** Los niños de la comunidad se agrupan en torno al mediador que ya tiene un libro en manos.
- **5.2** El mediador líder lee en voz alta un libro, previamente seleccionado, a la comunidad de niños lectores.
- **5.3** Los niños escuchan y observan.
- **5.4** El mediador de apoyo asiste al mediador líder en el control del grupo.
- **5.5** El adulto local observa las acciones del mediador líder.
- **5.6** Mientras se lee, se lleva a cabo una charla literaria entre niños y mediadores.

I SOPORTES QUE MEDIAN LA INTERACCIÓN

- 📖 Libro
- 🌀 Expresión derivada
- ✍️ Material didáctico
- 📚 Acervo fijo
- 📁 Acervo itinerante
- 📄 Hoja de registro
- 🏗️ Infraestructura

I PARTICIPANTES EN CADA ACCIÓN

- △ Mediador
- ⬆️ Mediador líder
- Niña o Niño
- Adulto local

I TIPO DE RELACIÓN

- Persona - Persona
- Persona - Soporte de Interacción
- Persona - Soporte de Interacción - Persona

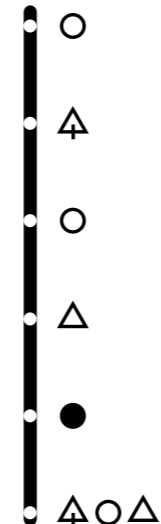
I PROCESOS

- ← Entradas
- Salidas

SOPORTES DE INTERACCIÓN



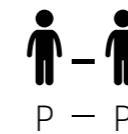
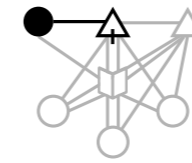
PARTICIPANTES



RELACIÓN

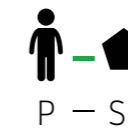
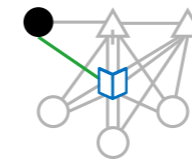
TIPO

DESCRIPCIÓN

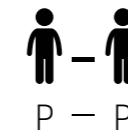
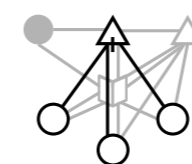


El adulto observa como guía la sesión el mediador líder. Idealmente, el adulto deberá tomar en algún momento el rol del mediador líder, por eso asiste a la sesiones para ver la manera en que se desarrolla.

El mediador líder pocas veces se dirige al adulto, a menos de que requiera ayuda o algún material adicional para realizar las actividades que pudiera proporcionarle.

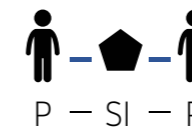
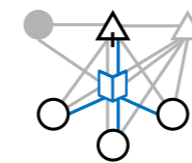


El adulto local observa el material de lectura que utiliza el lector, casi nunca interactúa directamente con él. Pero sigue con atención la lectura en voz alta.



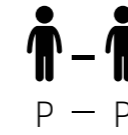
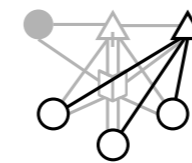
El mediador líder se dirige a los niños con actos perlocutivos, es decir, con llamadas de atención para concentrar su interés en la lectura. Hace preguntas o comentarios cuando observa que se distraen.

Los niños pocas veces responden directamente, sólo vuelven a poner atención a la lectura.



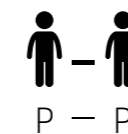
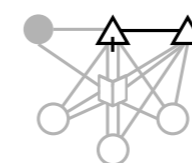
El mediador líder, además de leer en voz alta el contenido de libro utilizado durante esta actividad, crea una charla en torno a los temas que se abordan en la lectura. Interpela a los niños con ejemplos del libro y utiliza las ilustraciones y escenas como apoyo.

Los niños responden al mediador utilizando los elementos del libro que se está leyendo en comunidad. Apelan a los elementos que muestra y los relacionan con momentos de su vida cotidiana cuando participan en la charla.



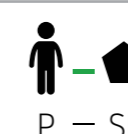
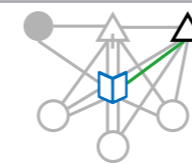
El mediador de apoyo se percata de los niños distraídos y realiza comentarios u orienta participaciones para llamar su atención. Sirve como contención para mantener a los niños dentro del espacio donde se desarrolla la lectura en voz alta.

Los niños pocas veces responden de manera directa al mediador de apoyo, solamente suelen volver a poner atención a la actividad.



El mediador líder solicita ayuda al mediador de apoyo para hacerle llegar libros u otro materiales necesarios durante la lectura en voz alta, también para concentrar la atención de los niños.

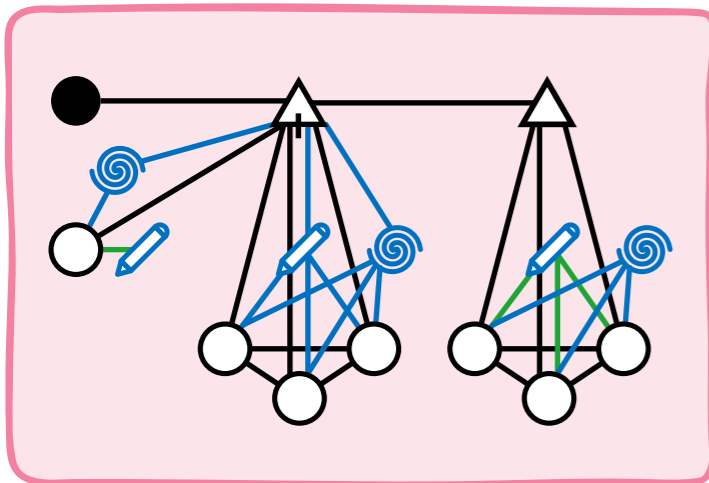
Durante la lectura el mediador de apoyo se involucra comentando anécdotas al mediador líder o participando cuando nadie más lo hace, esto con el propósito de que los niños se motiven a hacerlo.



El mediador de apoyo atiende la lectura para identificar momentos en los que puede intervenir con anécdotas o comentarios que eviten que la atención de los niños se disperse.



6. PROCESO CREATIVO



Las acciones llevadas a cabo durante el proceso creativo facilitan que los participantes reflexionen, interpreten y compartan personal o grupalmente lo que significó para cada uno la lectura en voz alta. En esta actividad, el material didáctico es fundamental para dar forma a lo que los participantes quieren expresar y compartir, si lo desean, con la comunidad.

ACCIONES

- 6.1 El mediador líder explica la actividad creativa a realizar, vinculada a la lectura en voz alta previa, y da instrucciones.
- 6.2 El mediador líder presenta el material didáctico a usar y lo distribuye entre los niños.
- 6.3 El adulto local observa las acciones de los mediadores y los niños.
- 6.4 El mediador de apoyo atiende a alguno de los grupos que se forman.
- 6.5 Los niños se ordenan de manera individual o grupal para realizar la actividad creativa propuesta por el mediador.
- 6.6 Los niños llevan a cabo la actividad creativa en la cual se genera una expresión derivada de la lectura.
- 6.7 Los niños que lo desean comparten con la comunidad lo que generaron en el proceso creativo.

I SOPORTES QUE MEDIAN LA INTERACCIÓN

- Libro
- Expresión derivada
- Material didáctico
- Acervo fijo
- Acervo itinerante
- Hoja de registro
- Infraestructura

I PARTICIPANTES EN CADA ACCIÓN

- Mediador
- Mediador líder
- Niña o Niño
- Adulto local

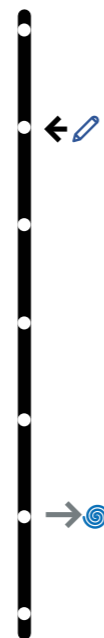
I TIPO DE RELACIÓN

- Persona - Persona
- Persona - Soporte de Interacción
- Persona - Soporte de Interacción - Persona

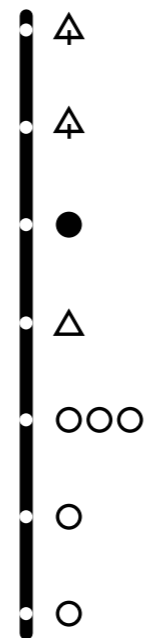
I PROCESOS

- Entradas
- Salidas

SOPORTES DE INTERACCIÓN



PARTICIPANTES



RELACIÓN

TIPO

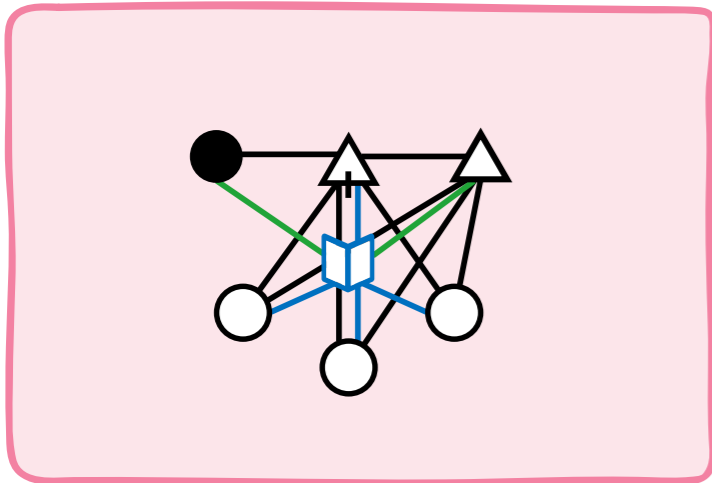
DESCRIPCIÓN

	P - P	El adulto local observa la manera en que el mediador líder da las indicaciones del ejercicio creativo y del uso del material didáctico. En ocasiones, el mediador líder también le explica al adulto como se hará el ejercicio y lo invita a participar.
	P - P	Cuando un niño decide realizar el ejercicio creativo solo, el mediador líder le da las instrucciones y el material didáctico para que lo realice. Usualmente, el niño que decide trabajar solo únicamente comparte el producto derivado del proceso creativo al mediador líder.
	P - SI	El niño que decide trabajar solo plasma su visión y expresión sobre la lectura mediante el material didáctico. Como resultado de se obtiene un 'producto derivado de la lectura' que es una expresión subjetiva del niño y expresada en función de los materiales que le fueron proporcionados (por ejemplo, un dibujo en el caso de utilizar papel y lápiz). En este caso el niño no interactúa con otros niños durante el proceso creativo.
	P - P	Los mediadores dan las instrucciones y el material didáctico a los niños. Por cada mediador, se conforma un grupo; por lo que los niños de cada grupo se relacionan con un mediador a la vez. Los mediadores fomentan el diálogo y orientan en las dudas durante el proceso creativo en el grupo de niños que atienden. Los niños comparten con el mediador sus experiencias, dudas y comentarios, tanto de la lectura como del ejercicio creativo.
	P - P	Los niños conversan e intercambian opiniones entre sí sobre la lectura y ejercicio creativo al interior del grupo con el que están trabajando en esta actividad. Intercambian puntos de vista y en ocasiones trabajan en equipo.
	P - SI - P	Los niños comparten entre sí los productos derivados de la lectura y el ejercicio creativo que realizaron con el material didáctico. Muchas veces comparan similitudes y diferencias, socializan lo que han experimentado durante la lectura en voz alta.
	P - SI - P	El mediador intercambia instrucciones y dudas sobre el uso del material didáctico. Recoge sugerencias sobre actividades que puede realizar y el material a usar por parte de los niños. Los niños sugieren posible usos del material y exploran lo que pueden expresar por medio de él.
	P - SI - P	Los niños comparten con el mediador que organiza su grupo el producto derivado de la lectura realizado con el material didáctico. A través de este expresan su impresiones, curiosidades y experiencias entorno al tema expuesto en la lectura en voz alta. El mediador explora aquellos aspectos que puede ser de utilidad para la formulación de siguientes actividades. Sondea intereses, gustos y dudas que la lectura haya despertado en los niños.



7. ACTIVIDAD DE CIERRE

A



Esta actividad marca el fin de lo relacionado con la lectura en voz alta e indica a los participantes que se aproxima el fin de la sesión. Cuando un mediador dirige esta actividad, retoma las expresiones derivadas de la lectura durante el proceso creativo para dialogar a modo de charla literaria.

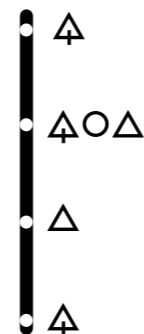
ACCIONES

- **7.1 A** El mediador líder realiza una lectura en voz alta final relacionada con la primer lectura.
- **7.2** Charla entre la comunidad sobre lo hecho en la sesión.
- **7.3** El mediador de apoyo ayuda con el control del grupo y en lo que el mediador líder solicite.
- **7.4** El mediador líder señala el cierre de la sesión a la comunidad.

SOPORTES DE INTERACCIÓN



PARTICIPANTES



I SOPORTES QUE MEDIAN LA INTERACCIÓN

- Libro
- Expresión derivada
- Material didáctico
- Acervo fijo
- Acervo itinerante
- Hoja de registro
- Infraestructura

I PARTICIPANTES EN CADA ACCIÓN

- Mediador
- Mediador líder
- Niña o Niño
- Adulto local

I TIPO DE RELACIÓN

- Persona - Persona
- Persona - Soporte de Interacción
- Persona - Soporte de Interacción - Persona

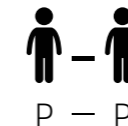
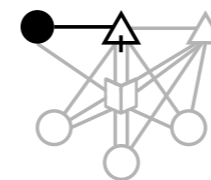
I PROCESOS

- Entradas
- Salidas

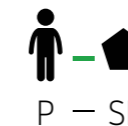
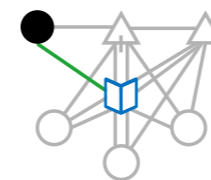
RELACIÓN

TIPO

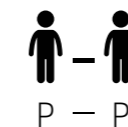
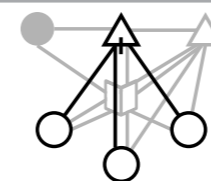
DESCRIPCIÓN



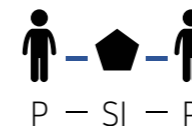
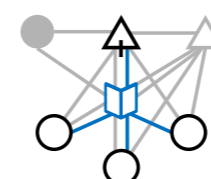
Igual que en la lectura en voz alta inicial, el adulto observa como el mediador líder lleva a cabo la lectura.



No participa directamente en la actividad, pero atiende lo que se narra.

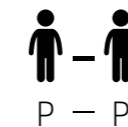
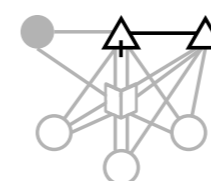


El mediador se relaciona con los niños para llamar su atención sobre la lectura. Preguntas retóricas y frases que vinculan al libro con los niños son empleadas para que se concentre la atención en la lectura.

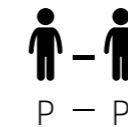
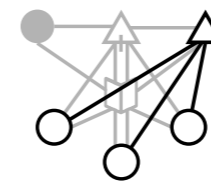


El mediador lee y narra en voz alta el relato que presenta el libro elegido como actividad de cierre. Casi siempre el relato es más breve que el de la lectura en voz alta inicial.

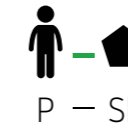
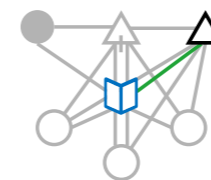
Recrea, de manera oral, las escenas que el libro sugiere y se apoya de las imágenes que contiene el libro para relacionarse con los niños.



El mediador de apoyo mantiene la atención a lo que el mediador de líder pueda solicitar durante el cierre de la sesión. Esta atención expresada tanto en palabras como en gestos, tiene como objetivo que el mediador líder no detenga la lectura.



El mediador de apoyo permanece atento para detectar algún niño o varios que estén perdiendo el interés en la lectura y trata de volverlos a concentrar en la actividad. Ayuda en el control del grupo.

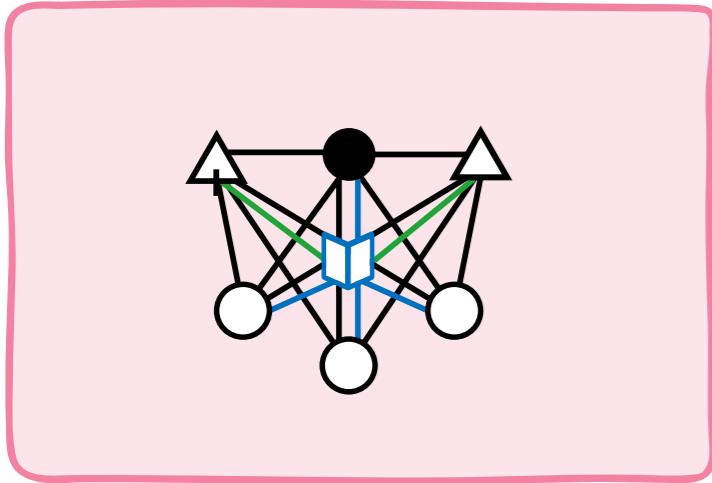


El mediador de apoyo sigue con atención la lectura para dar comentarios, hacer preguntas o contar anécdotas relacionadas, que atraigan la atención de los niños distraídos de vuelta a la actividad.



7. ACTIVIDAD DE CIERRE

B



Cuando un adulto local, en formación para ser mediador de la lectura, es quien dirige la sesión, resulta relevante que elija el libro para la lectura final, porque así genera experiencia y adquiere habilidades para leer en voz alta, mientras es acompañado y apoyado por los mediadores.

I SOPORTES QUE MEDIAN LA INTERACCIÓN

- Libro
- Expresión derivada
- Material didáctico
- Acervo fijo
- Acervo itinerante
- Hoja de registro
- Infraestructura

I PARTICIPANTES EN CADA ACCIÓN

- Mediador
- Mediador líder
- Niña o Niño
- Adulto local

I TIPO DE RELACIÓN

- Persona - Persona
- Persona - Soporte de Interacción
- Persona - Soporte de Interacción - Persona

I PROCESOS

- Entradas
- Salidas

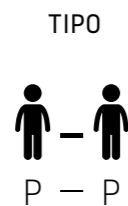
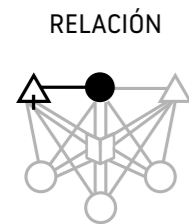
ACCIONES

- 7.1 B** El adulto local realiza la lectura en voz alta.
- 7.2** Charla entre la comunidad sobre lo hecho en la sesión.
- 7.3** El mediador de apoyo ayuda con el control del grupo y en lo que el mediador líder solicite.
- 7.4** El mediador líder señala el cierre de la sesión a la comunidad.

SOPORTES DE INTERACCIÓN



PARTICIPANTES

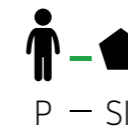
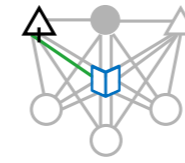


DESCRIPCIÓN
El mediador líder observa el desempeño del adulto local durante su lectura en voz alta y su guía de la charla literaria. Le da instrucciones y lo alienta cuando ve algún problema en el desarrollo de la actividad.

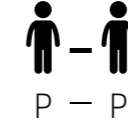
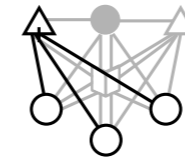
RELACIÓN

TIPO

DESCRIPCIÓN

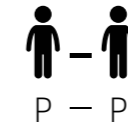
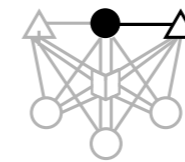


El mediador líder sigue atentamente el relato del libro para identificar temas y escenas sobre las que puede realizar algún comentario o pregunta a los niños en caso de que sea necesario recuperar su atención.



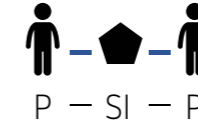
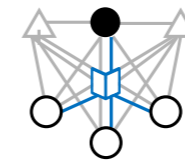
En esta actividad de cierre el mediador líder, al no estar a cargo de la lectura, se centra en controlar al grupo para que el adulto pueda leer sin problemas.

Observa a los niños y detecta quienes pierden la atención y distraen a sus compañeros para poder controlar el grupo. Llama su atención mediante preguntas directas o comentarios relacionados con el relato del libro que se lee o el tema de la charla.

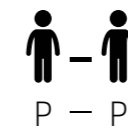
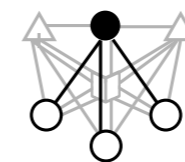


El mediador de apoyo observa cómo el adulto realiza la lectura o charla y permanece atento por si solicita ayuda o si presenta dificultades para realizar la actividad.

En caso de requerir ayuda, el adulto local se dirige al mediador de apoyo directamente.

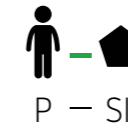
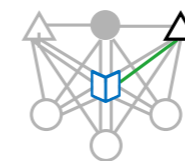


Mediante la lectura en voz alta el adulto local se capacita como mediador en la comunidad. Se relaciona con los niños relatando lo que el libro contiene y mostrando las imágenes.

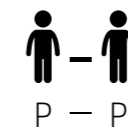
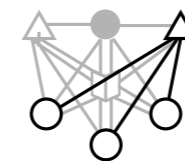


Similar a lo que hace el mediador líder, el adulto local organiza a la comunidad y llama su atención mediante comentarios y preguntas para que presten atención a la lectura.

Los niños participan en la charla en torno a la lectura haciendo comentarios sobre la historia o anécdotas y dudas personales. Casi siempre hacen referencia a imágenes y escenas que se muestran en el libro al momento de participar.



Permanece atento a la lectura para poder realizar comentarios o preguntas que se vinculen. No interfiere en la lectura, pero la atiende.

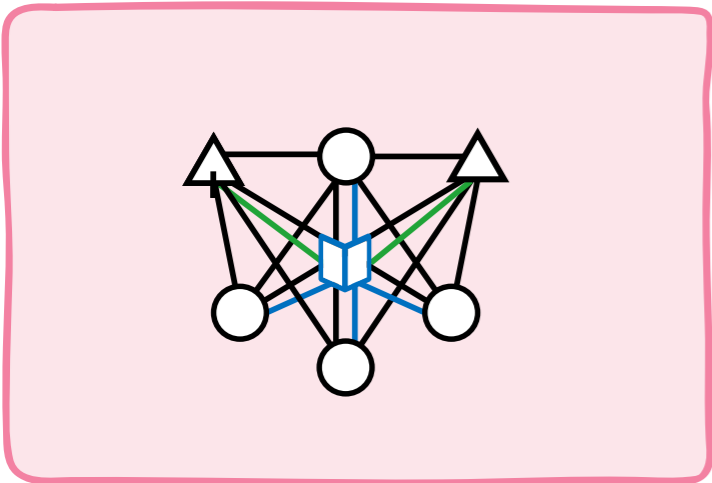


El mediador de apoyo ayuda con el control de los niños, concentrar su atención en la lectura y detectar a aquellos niños que se distraen.

Llama su atención mediante comentarios y preguntas relacionadas con la lectura o la charla. Motiva a los niños a que participen en la sesión y compartan anécdotas o expresen sus dudas.



7. ACTIVIDAD DE CIERRE



Cuando uno de los niños participantes lidera la actividad de cierre, se refuerza su participación en la comunidad, y puede impactar positivamente a los demás niños de la comunidad.

SOPORTES QUE MEDIAN LA INTERACCIÓN

- Libro
- Expresión derivada
- Material didáctico
- Acervo fijo
- Acervo itinerante
- Hoja de registro
- Infraestructura

PARTICIPANTES EN CADA ACCIÓN

- Mediador
- Mediador líder
- Niña o Niño
- Adulto local

TIPO DE RELACIÓN

- Persona - Persona
- Persona - Soporte de Interacción
- Persona - Soporte de Interacción - Persona

PROCESOS

- Entradas
- Salidas

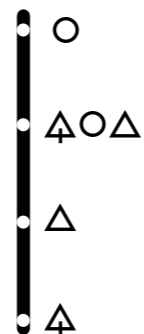
ACCIONES

- 7.1** Un niño de la comunidad realiza la lectura en voz alta.
- 7.2** La comunidad charla acerca de lo hecho en la sesión.
- 7.3** El mediador de apoyo ayuda con el control del grupo y en lo que el mediador líder solicite.
- 7.4** El mediador líder señala el cierre de la sesión a la comunidad.

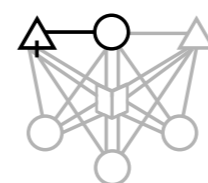
SOPORTES DE INTERACCIÓN



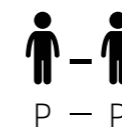
PARTICIPANTES



RELACIÓN



TIPO

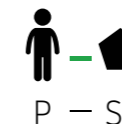
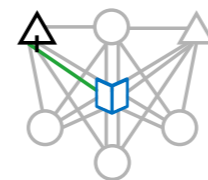


DESCRIPCIÓN

El mediador líder observa al niño lector mientras lleva a cabo la lectura en voz alta, le da instrucciones y motiva cuando identifica algún problema.

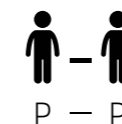
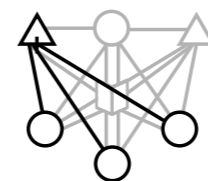
El niño lector se apoya en el mediador de apoyo en algún fragmento de libro que se le complica o cuando duda como continuar la lectura.

Atiende la lectura y el relato que el libro sugiere para asegurarse de que está siendo bien leído por el niño. No interfiere pero da seguimiento.



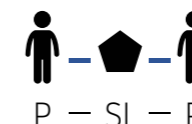
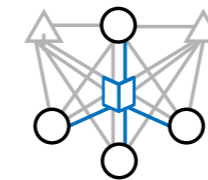
Como en el caso anterior el mediador líder ayuda a controlar el grupo mientras el niño lector realiza la lectura en voz alta.

Ayuda a concentrar la atención de los niños mediante comentarios y preguntas cuando nota que alguno se distrae.

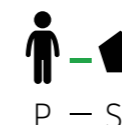
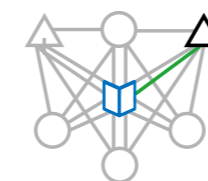


El niño lector realiza la lectura en voz alta del relato que contiene el libro elegido para la actividad; la mayoría de las veces descubre junto a sus compañeros el relato. Comparte sus comentarios e impresiones con los demás niños y muestra el libro, en ocasiones señala lo que más le llamó la atención.

Los demás niños atienden la lectura y comparten sus comentarios haciendo alusión a imágenes o escenas del libro leído en comunidad.

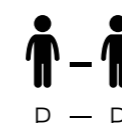
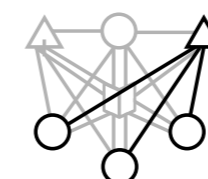


Como en las actividades anteriores, el mediador de apoyo sigue atentamente la lectura en voz alta y el relato del libro para poder realizar comentario o preguntas relacionadas.

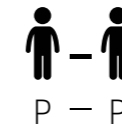
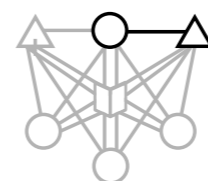


Mantiene el control del grupo e identifica a los niños que se están distrayendo para poder llamar su atención de nuevo a la sesión, con comentarios y preguntas relacionadas con la lectura.

Motiva a los niños a que participen en la sesión, den sus comentarios, cuenten anécdotas o expresen sus dudas.

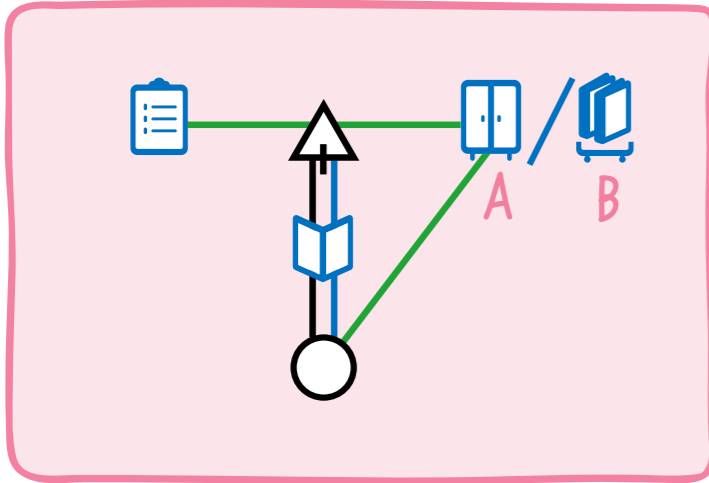


Da instrucciones y alienta al niño lector en caso de que se le complique algún pasaje del libro o al momento de poner algún ejemplo. Lo motiva a que dé sus comentarios y opiniones.





8. PRÉSTAMO DE LIBROS A Y B



A partir de la exhibición del acervo, los niños participantes pueden elegir un libro para leer en casa. La elección de este libro vincula al niño con la próxima sesión, al menos para realizar su devolución. El préstamo funciona como un incentivo para que el niño regrese y se relacione directamente con el acervo de su comunidad.

ACCIONES

- **8.1** Los mediadores colocan en exhibición los libros en préstamo para que los niños elijan.
- **8.2** Los niños que lo desean toman un libro o dos para llevárselo en préstamo a su casa.
- **8.3** El mediador registra el nombre del niño y el título del libro que se lleva en préstamo.
- **8.4** Los mediadores guardan los libros que no se prestaron.

I SOPORTES QUE MEDIAN LA INTERACCIÓN

- 📖 Libro
- 🌀 Expresión derivada
- ✍️ Material didáctico
- 📚 Acervo fijo
- 📦 Acervo itinerante
- 📄 Hoja de registro
- 📧 Infraestructura

I PARTICIPANTES EN CADA ACCIÓN

- △ Mediador
- ⬆️ Mediador líder
- Niña o Niño
- Adulto local

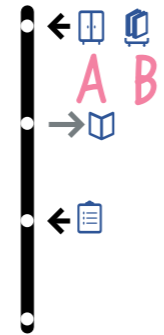
I TIPO DE RELACIÓN

- Persona - Persona
- Persona - Soporte de Interacción
- Persona - Soporte de Interacción - Persona

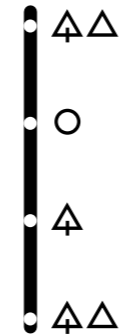
I PROCESOS

- ← Entradas
- Salidas

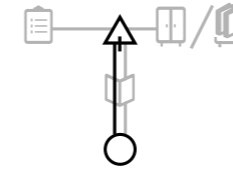
SOPORTES DE INTERACCIÓN



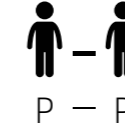
PARTICIPANTES



RELACIÓN

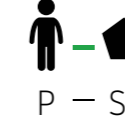
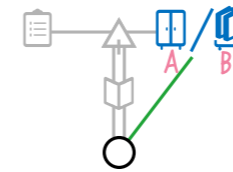


TIPO



DESCRIPCIÓN

Similar a la devolución de libros, en esta actividad, el mediador y el niño entablan una breve conversación de uno a uno, donde el mediador atiende las curiosidades sobre los libros que al niño le gustaría leer y explora qué otro material le gustaría tener en disposición para préstamo.

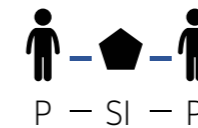
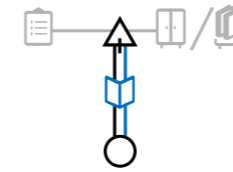


El niño explora de manera personal el acervo con el que cuenta la comunidad lectora dentro del predio que habitan para elegir que libro se llevará en préstamo.

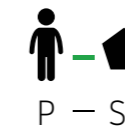
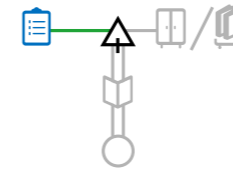
La exploración y elección se realiza uno por uno de manera que el niño se sienta cómodo viendo, hojeando y eligiendo el libro que quiere tener una semana en su casa.

Cuando el acervo fijo es amplio (más de 50 libros), las portadas en primer plano se van rotando para que el niño sepa que hay más libros disponibles de los que ya ha visto.

Cuando el acervo es itinerante, el niño tiene la oportunidad de explorar los libros que los mediadores llevan consigo a la sesión o los que otros niños han entregado en la actividad de devolución.



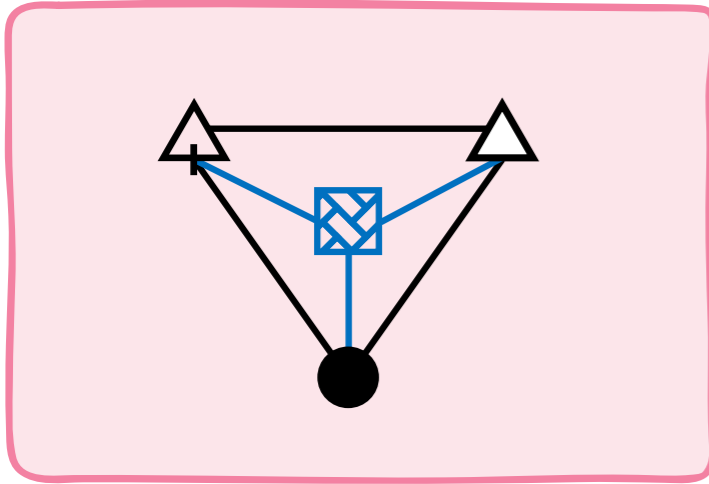
Al elegir un libro, el niño lo muestra al mediador para que realice el registro. Este momento, aunque breve, es oportuno para que el mediador nuevamente indague sobre los intereses y gustos del niño, así como las razones que lo llevaron a elegir determinado libro.



Además de llevar un control sobre el préstamo de los libros, con la hoja de registro el mediador puede llevar un registro sobre los niños que permanecieron durante toda la sesión, al compararla con la hoja de devolución de libros, y el tipo de material que prefiere cada niño.



9. DESINSTALACIÓN



Al desinstalar los materiales del escenario de interacción, con apoyo de los adultos locales, se da por terminado el espacio simbólico de la lectura y los niños participantes vuelven a la cotidianidad en sus casas. Esta actividad fomenta un espacio de diálogo entre los adultos locales y los mediadores acerca de lo ocurrido en la sesión, el cual es de gran valor para la planeación y programación posteriores. Se sugiere la participación de los niños para crear un hábito de cuidado y limpieza del espacio.

ACCIONES

- 9.1 Los mediadores desinstalan la infraestructura.
- 9.2 Los mediadores devuelven los materiales al adulto local.
- 9.3 El adulto resguarda los materiales.

SOPORTES QUE MEDIAN LA INTERACCIÓN

- 📖 Libro
- 🌀 Expresión derivada
- ✏️ Material didáctico
- 📚 Acervo fijo
- 📁 Acervo itinerante
- 📄 Hoja de registro
- 🏗️ Infraestructura

PARTICIPANTES EN CADA ACCIÓN

- △ Mediador
- ⬆️ Mediador líder
- Niña o Niño
- Adulto local

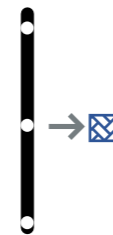
TIPO DE RELACIÓN

- Persona - Persona
- Persona - Soporte de Interacción
- Persona - Soporte de Interacción - Persona

PROCESOS

- ← Entradas
- Salidas

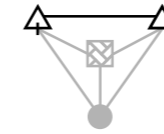
SOPORTES DE INTERACCIÓN



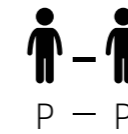
PARTICIPANTES



RELACIÓN

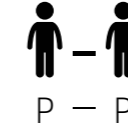
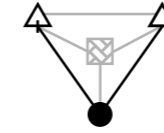


TIPO

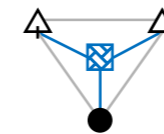


DESCRIPCIÓN

Mientras desinstalan el material que delimita el espacio de la sesión, los mediadores conversan entre sí sobre el desarrollo de la sesión y comparten puntos de vista sobre qué fue favorable y qué no.



Durante la desinstalación, se entabla una breve charla en la que el adulto manifiesta algunos temas o aspectos que cree importantes que se tomen en cuenta para próximas sesiones

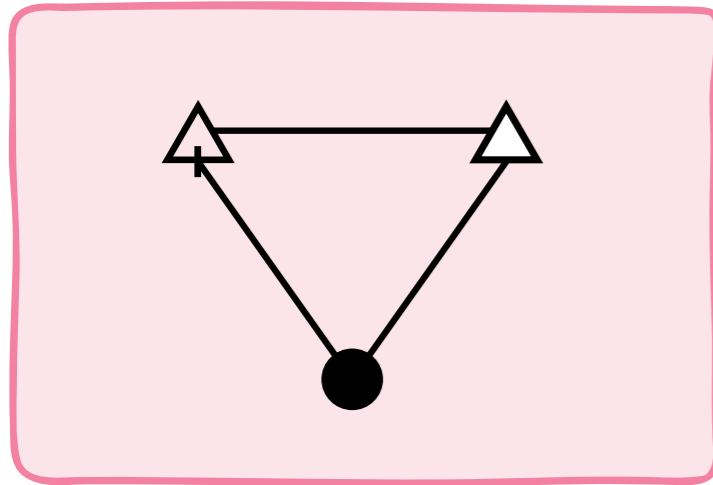


Cuando los mediadores desinstalan y entregan los materiales al adulto local, se da por entendido que el espacio de la sesión ha concluido.

La desinstalación de la infraestructura brinda un cierre simbólico en el que el espacio donde se realizó la sesión de lectura vuelve a ser ocupado por las actividades cotidianas.



10. DESPEDIDA



En correspondencia con el saludo, que permite a los mediadores vincularse con los adultos locales, esta actividad refuerza la importancia de dicho vínculo. Es durante la despedida cuando se acuerdan los puntos importantes para la siguiente sesión.

SOPORTES QUE MEDIAN LA INTERACCIÓN

- Libro
- Expresión derivada
- Material didáctico
- Acervo fijo
- Acervo itinerante
- Hoja de registro
- Infraestructura

PARTICIPANTES EN CADA ACCIÓN

- Mediador
- Mediador líder
- Niña o Niño
- Adulto local

TIPO DE RELACIÓN

- Persona - Persona
- Persona - Soporte de Interacción
- Persona - Soporte de Interacción - Persona

PROCESOS

- Entradas
- Salidas

ACCIONES

- 10.1** El adulto local expresa las inquietudes de la comunidad de lectores al mediador para que sean tomadas en cuenta en próximas sesiones.
- 10.2** Los mediadores y el adulto intercambian comentarios y avisos sobre la sesión.
- 10.3** Los mediadores agradecen y se despiden.
- 10.4** Los mediadores se retiran del predio.

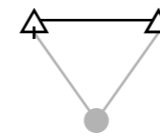
SOPORTES DE INTERACCIÓN



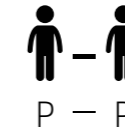
PARTICIPANTES



RELACIÓN

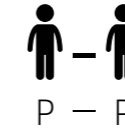
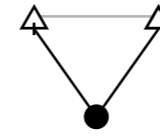


TIPO



DESCRIPCIÓN

Entre los mediadores se lleva a cabo una breve charla sobre cómo percibieron el desarrollo de la sesión de lectura y que observó cada uno.



Mientras se despiden y dejan el predio habitacional, los mediadores charlan con el adulto y acuerdan los detalles de la próxima sesión, se confirman fecha, hora y en ocasiones se comenta la actividades a realizarse.

El adulto confirma la disponibilidad del lugar físico donde se realizará la sesión.

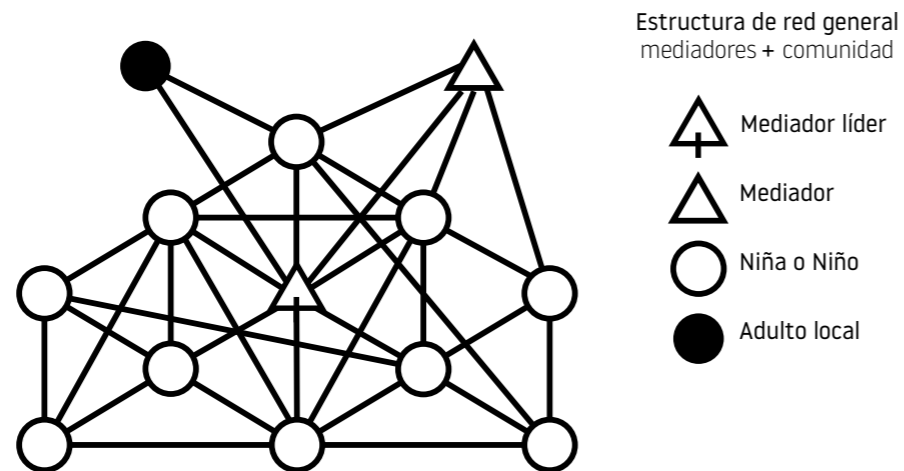
4.3. Principios derivados del modelo

Las comunidades de lectores presentan diferencias en dos ámbitos: en primer lugar, entre los individuos que las conforman, por ejemplo, en lo relativo al contexto cultural indígena de los niños o a las vulnerabilidades y carencias de su vida cotidiana; y en segundo lugar, en el desarrollo de sus sesiones, ya que el número de participantes y el espacio físico donde se llevan a cabo varían de una comunidad a otra. No obstante, a pesar de estas diferencias, hay coincidencias importantes en lo que respecta a la interacción.

Estas coincidencias, vistas a partir de las categorías teóricas con las que hemos trabajado, proporcionan un panorama conceptual de la interacción durante las sesiones de lectura. Formulamos a continuación un listado de principios generales de la interacción y particulares para cada categoría teórica, que en su conjunto, sirven como complemento para explicar el modelo.

1. Una comunidad es aquella que está formada por personas que comparten significados, contextos y un interés en común, en este caso, la lectura. Una comunidad de lectores debe estar conformada por lo menos por un mediador líder, un mediador de apoyo, niños y un adulto local, este último llevará un proceso de capacitación como mediador de la lectura.

Imagen 4.8 Estructura general de la red con el mínimo indispensable de individuos requeridos para conformar una comunidad de lectores.



2. Una sesión de lectura significa una oportunidad para que los participantes interactúen entre ellos y funge como un espacio de convivencia y socialización antes que uno para el fomento de la lectura.
3. La lectura en comunidad propicia que los participantes modifiquen la percepción que tienen sobre el libro, la lectura y su propia comunidad, al socializar las dudas, comentarios e intereses. Este tipo de práctica lectora también puede ayudar a modificar las relaciones entre los participantes, incluso fuera de las sesiones de lectura.
4. El escenario de interacción condiciona la sesión de lectura. Lo definimos como el lugar y momento en el que los participantes adoptan roles específicos y llevan a cabo una serie de actividades mediadas por soportes tales como la infraestructura, los libros y los materiales didácticos.
5. Quienes planean la sesión de lectura en comunidad deben contemplar el escenario de interacción en su totalidad, es decir, entender que la interacción tiene lugar dentro de los espacios de vivienda de los participantes, en un horario y duración acordados por todos los habitantes del predio, y que implica una interferencia con la vida cotidiana de todos los vecinos.
6. Las actividades de una sesión de lectura están conformadas por acciones. La repetición constante de las acciones en un mismo orden determina las actividades y estas, a su vez, sistematizan la sesión de lectura.

PRINCIPIOS DE LA ESTRUCTURA DE LA RED

1. Una comunidad de lectores puede entenderse como una red, en la cual se expresan distintos tipos de relaciones: persona-persona, persona-soporte de interacción, persona-soporte de interacción-persona.
2. La estructura de red se modifica en cada actividad, se pueden crear o romper relaciones a lo largo de la sesión dependiendo del tipo de acciones que los participantes presentes realicen, el rol que desempeñen y los soportes de interacción que utilicen.

PRINCIPIOS DE LOS SIGNIFICADOS COMPARTIDOS

1. Una comunidad de lectores que comparte significados está representada por una estructura de red más agrupada y es propensa a ser más constante en el desarrollo de las actividades de las sesiones de lectura.

2. Convocar siempre de la misma forma a los niños —es decir, por medio de una frase o algún otro símbolo que ellos asocien con el inicio de las actividades— contribuye a construir un significado común sobre las sesiones de lectura. Esto, por consiguiente, implica que identifican ese momento como la apertura de un tiempo-espacio simbólico distinto al de su vida cotidiana.
3. La interacción entre mediador y niño o adulto durante la sesión es más efectiva cuando se hace personalizada; es decir, cuando se dirigen entre ellos por su nombre, cuando se atienden las preguntas y comentarios de uno a uno.
4. La actividad de proceso creativo permite a los niños participantes asimilar y apropiarse, de manera individual, de aquello que se leyó y conversó colectivamente; es la actividad en la que, quienes lo desean, expresan públicamente lo que piensan con mayor facilidad.

PRINCIPIOS DE LOS SOPORTES DE INTERACCIÓN

1. La interacción entre niño y mediador durante la lectura en voz alta inicial se favorece cuando se utilizan soportes de interacción llamativos y adecuados a la edad, en este caso libros con ilustraciones y textos cortos o reducidos.
2. El uso de los soportes de interacción diferencia una actividad de otra, reconfiguran la estructura de la red y asigna roles específicos a los participantes de la sesión.
3. Durante las actividades de la sesión de lectura en las que predomina la presencia de los niños, la infraestructura delimita y restringe el lugar y tiempo de la interacción. Esta infraestructura también facilita la ejecución de las acciones, ya que brinda herramientas para el desarrollo de ellas.
4. El uso de soportes de interacción favorece que los niños generen significados compartidos.

4.4. Comunicación del modelo

Una vez construido, el modelo debe ser claramente comunicado para que resulte de utilidad. La comunicación del modelo constituye la etapa siete de nuestra metodología. De acuerdo con Casanueva (2005), un modelo es en gran medida “una representación que construye o imagina alguien con el propósito de ser comunicada o mostrada a otras per-

sonas”. Según esta visión, de manera similar a lo que ocurre con el lenguaje, no existen modelos ‘privados’, pues para que el valor de representación del fenómeno sea válido, el modelo tiene que ser público y susceptible de ser interpretado por otros.

Para lograr esto, el modelo construido debe cumplir con al menos las siguientes especificaciones: a) la adecuada representación mental de un sistema o proceso; b) la adecuada transcripción de la representación a un artefacto de comunicación; y c) el adecuado contraste entre la transcripción y el objeto de referencia (Díaz, 2005) (ver Imagen 4.9).

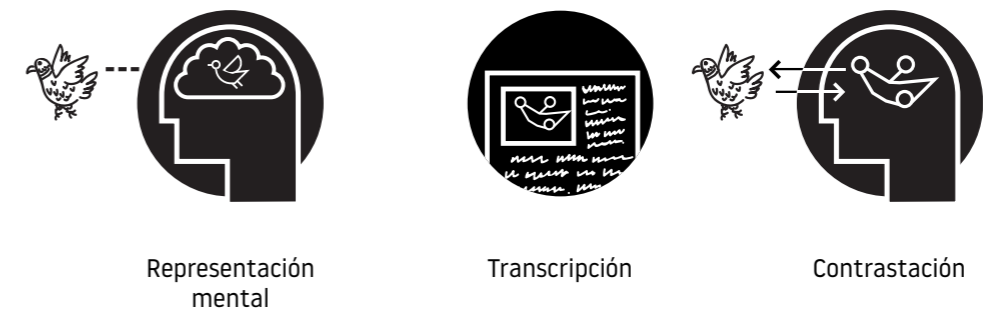


Imagen 4.9 Especificaciones de un modelo construido para que sea susceptible de ser interpretado. (Íconos Inspirados por Becris desde *The noun project*)

Un modelo de cualquier naturaleza puede ser descrito de diversos modos y a través de múltiples soportes, por lo que debemos tener claro que “cuando hablamos de modelos, escribimos de modelos, o mostramos una foto o diagrama, estamos empleando una descripción del modelo” (Weisberg, 2013: 33).

De acuerdo con Giere (citado por Weisberg, 2013), la relación entre los modelos y la descripción de los modelos es estipulativa, es decir, los modelos se ‘crean’ a través de sus representaciones al hacerlos comunicables; y dicha relación debe ser satisfactoriamente lógica, o sea, cada parte del modelo debe tener su correspondencia lógica de representación en la descripción del modelo, de forma que se muestre de manera coherente.

La representación del modelo es tan importante como el modelo, pues su interpretación se hace a través de ella. Se interpreta lo que muestra la representación, lo que se comunica. De ahí la importancia de la relación confiable entre modelo y representación. En algunos casos primero se presenta el modelo y en otros la descripción del modelo da pie a la reflexión y construcción del mismo. La relación es dialógica y comúnmente tanto la reflexión como la construcción se producen al mismo tiempo.

El proceso de comunicación del modelo implica una transcripción de la información que es parte de la representación mental de quien lo construye y elabora. Así, por

medio de la selección de los elementos más relevantes y su arreglo a través de una técnica, por ejemplo iconográfica, se muestra una versión sintetizada de una parte del fenómeno estudiado.

Este proceso de representación da pie a lo que Giere (1999) sugiere como modelos visuales, cuyo principal objetivo es servir como una plantilla de organización para cualquier otra información potencialmente relevante que los agentes posean, independientemente de la codificación de esta, es decir, guía de forma estructurada la manera en la que el lector recuerda o relee la información presentada en el texto que acompaña a la imagen. Estos modelos visuales juegan un rol importante al mostrar cómo piensa quien los elabora y cómo espera que la audiencia los lea; por lo tanto, son argumentos que expresan sintéticamente aspectos relevantes acerca de una aseveración.

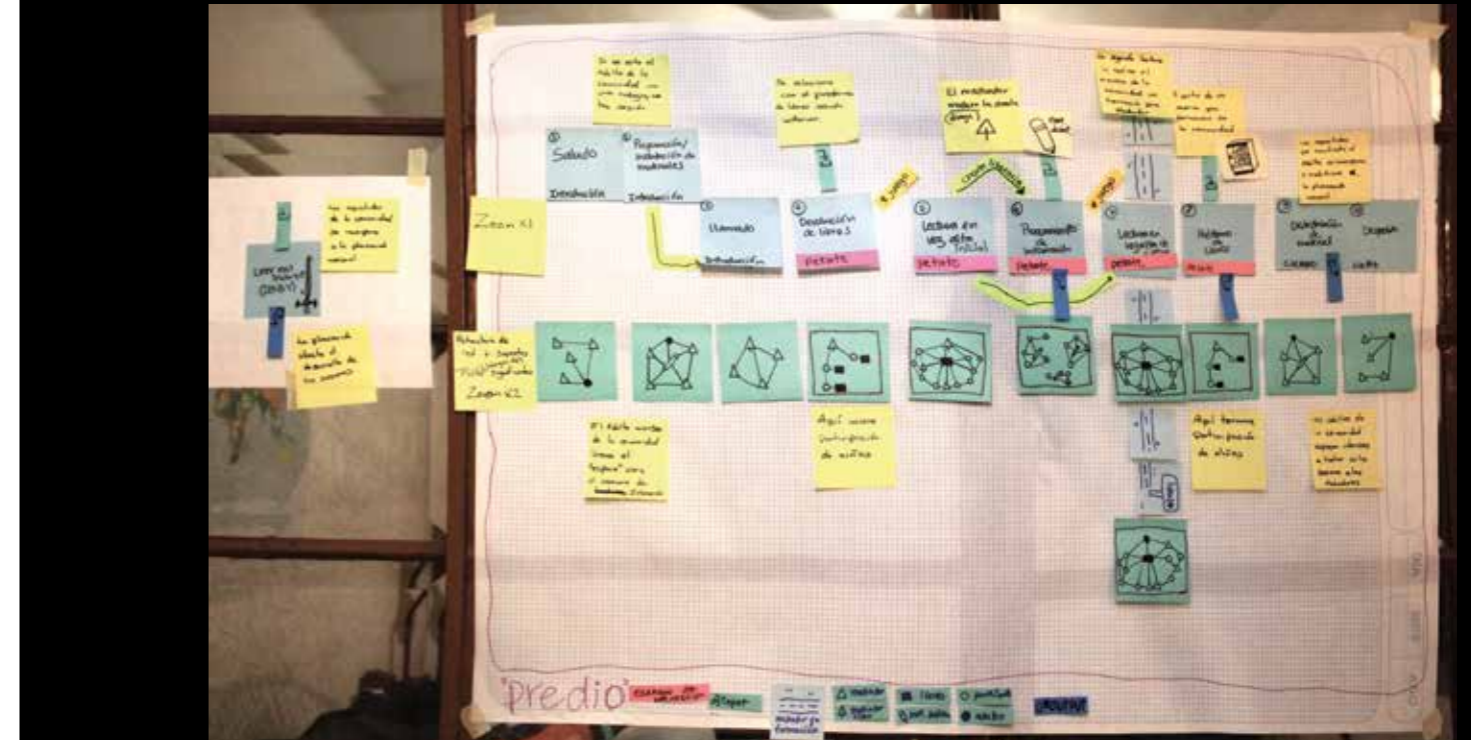
Cabe mencionar que tanto la elección del soporte, la técnica de representación y comunicación del modelo deben estar en función de la complejidad del fenómeno que explican y la parte que se quiere mostrar, teniendo en cuenta que la representación resultante tendrá como límites, los propios del soporte y técnica elegidos.

Al mismo tiempo se debe tomar en cuenta que la adecuada interpretación del modelo, según Weisberg (2013), depende de tres elementos de su representación: asignación, enfoque y criterios de fidelidad. Al elaborar la representación del modelo se trata de precisar qué pretendemos comunicar, desde qué perspectiva, qué se toma en cuenta y qué se omite; pues las exigencias de interpretación de un modelo deben estar dadas en los términos en que fue construido.

PROCESO CREATIVO INTERDISCIPLINARIO Y DE ELABORACIÓN DEL MODELO

Dado que nuestro trabajo es de carácter interdisciplinario, el elemento comunicativo no sólo está presente en la comunicación del modelo, sino también en su construcción. Así, el diálogo entre las disciplinas que ejercemos nos llevó a organizar el modelo en tres niveles o Zooms y debido a que identificamos que nuestro estudio iba de lo macro a lo micro decidimos que la información podía describirse y representarse mejor si se dividía en diferentes niveles.

Cada Zoom contiene información y una representación gráfica de la interacción durante las sesiones de lectura. Los tres están interrelacionados y se complementan entre sí, por esta razón existe también una correlación en su comunicación.



Cabe mencionar que la categoría estructura de la red tiene una naturaleza gráfica, derivada del uso de grafos para su análisis, y dado que existe una interrelación entre los tres niveles, resultó pertinente complementar también la información de las demás categorías —significados compartidos y soportes de interacción— con una representación gráfica en todos los niveles. A la par, esta decisión se tomó de acuerdo con los principios del diseño de la información, que dicen que el objetivo es organizar y disponer los datos complejos de manera rápida y efectiva (González de Cossío, 2016), de modo que sean útiles. La mejor manera que encontramos para garantizar dicha rapidez fue apegarnos a la naturaleza gráfica de la estructura de la red.

De acuerdo con la metodología del modelaje, y según lo que establecimos en el segundo capítulo, al comienzo de nuestro trabajo de campo realizamos un modelo preliminar con nuestras categorías teóricas establecidas, el cual fue útil para concentrar nuestras observaciones y confirmar o corregir nuestras hipótesis. Posteriormente, la información obtenida, las variables pertenecientes a dichas categorías teóricas y el análisis de los datos constituyeron la base para la elaboración del modelo crucial.

El primer borrador del Zoom x1 (ver Imagen 4.10) solo mostraba la secuencia de actividades que considerábamos que podrían realizarse periódicamente, en cambio la última versión del Zoom x1 representa las actividades relevantes en las que encontra-

Imagen 4.10 Foto de una versión preliminar del Zoom x1 elaborada a mano y con notas adhesivas. El objetivo fue hacer un esbozo de los hallazgos sobre la secuencia de actividades de la sesiones de lectura. En azul están las actividades, en verde las estructura de red y las notas amarillas son comentarios.

mos un patrón, las acciones que las conforman y los participantes que están presentes, así como la entrada y salida de soportes de interacción. Para llegar a la última versión existieron muchas intermedias, las cuales también fueron puestas a consideración del equipo de Leer nos incluye a todos.

El Zoom x2 integra dos de las tres categorías: estructura de la red y soportes de interacción; estas son las dos categorías con resultados más sistemáticos y cuentan con una representación propiamente gráfica, por lo que decidimos usar representaciones con grafos para este nivel de información. De igual manera, este Zoom tuvo varias versiones y correcciones durante el trabajo de campo y también al concluir el análisis de la información obtenida (ver imagen 4.11).

En cuanto al Zoom x3, los cuerpos teóricos a partir de los cuales establecimos las categorías y la reflexión que hicimos sobre ellas tuvieron mayor influencia en la cons-

trucción de este nivel. Tal construcción fue confirmada por las observaciones realizadas durante el trabajo de campo. Desde la primera (ver imagen 4.12) hasta la última versión, el Zoom x3 fue planteado como una adaptación de diagrama de bloques, en la que se pudiera representar el flujo de los procesos que ocurren cuando interactúan dos personas, una persona y un objeto, o dos personas mediadas por un objeto y se señala en cuáles de las relaciones se ponen en juego los significados compartidos.

Para los significados compartidos entre los participantes de la sesión de lectura decidimos realizar una pieza de información independiente al diagrama del Zoom x3, para mostrar de manera gráfica los resultados obtenidos en dinámicas realizadas durante el trabajo de campo con los niños y los mediadores. Lo que se muestra en esa pieza hace referencia a los significados que se comparten en las relaciones interpersonales que se establecen durante las actividades de las sesiones de lectura.

Imagen 4.11 Propuesta preliminar del Zoom x2 que incorpora la información de los significados compartidos superpuesta en las estructuras de red y soportes de interacción. Esta idea, aunque es interesante, resultó muy compleja en su lectura, pues implica mucha información en una sola imagen. Finalmente decidimos representar la información de dos formas: la pieza de diseño de información con los significados compartidos y los grafos de las estructuras de red con soportes de interacción.

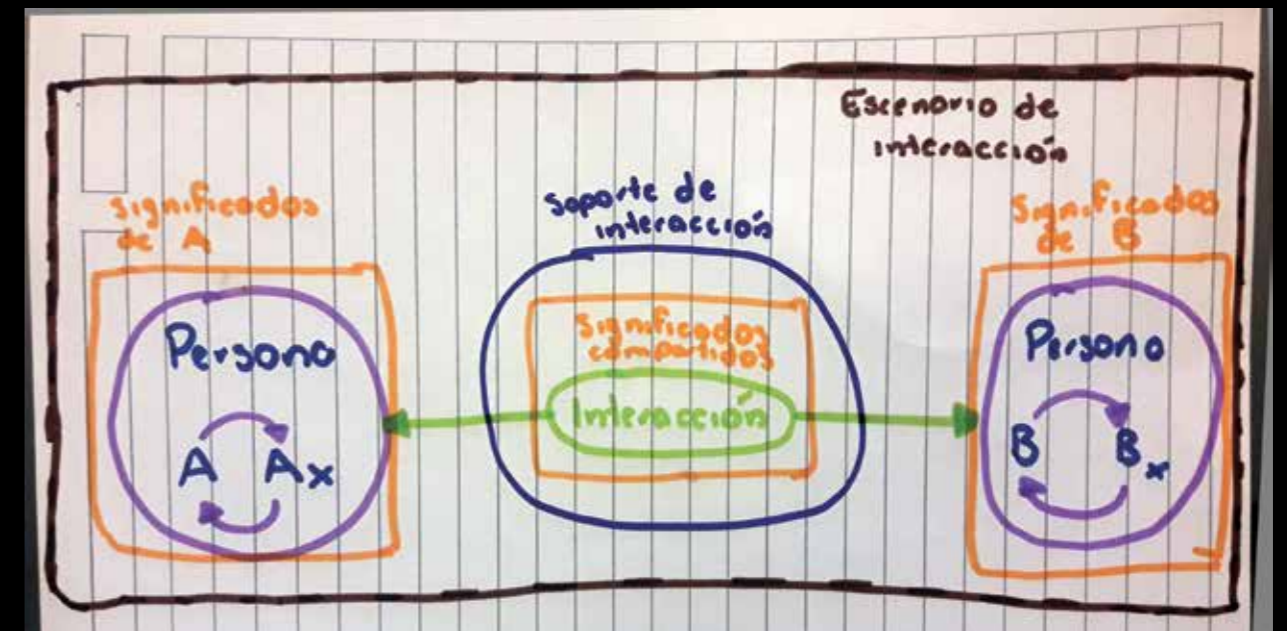
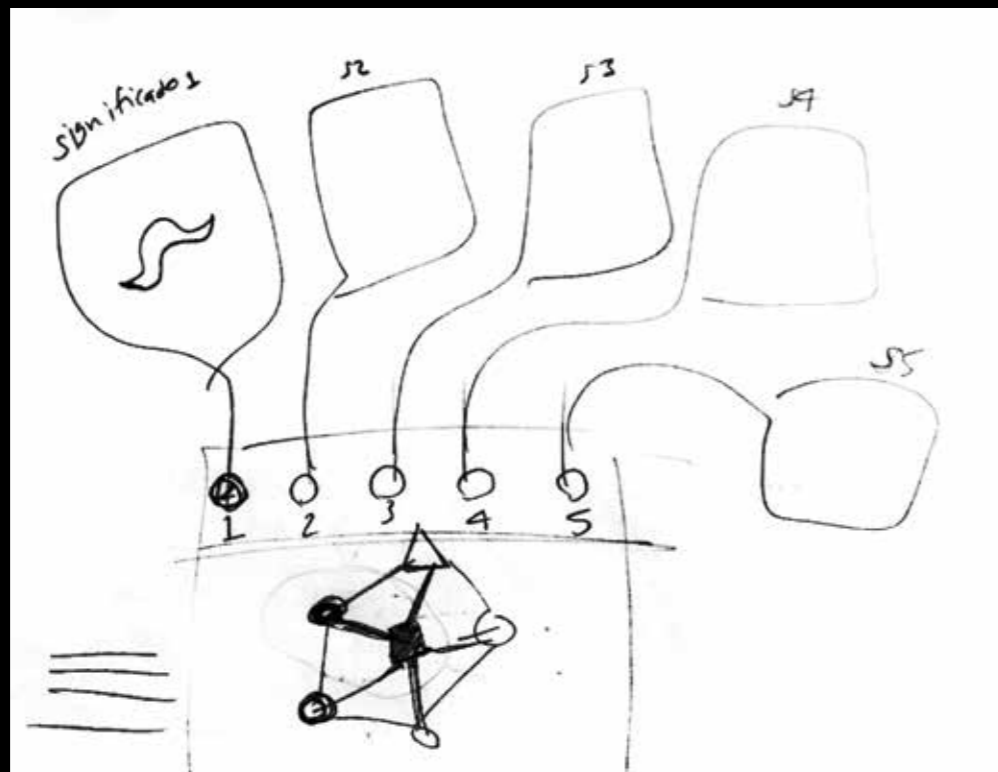


Imagen 4.12 Foto de la primera versión del Zoom x3, hecha a mano. La versión final tuvo cambios importantes en comparación con este primer esbozo, sin embargo mantienen una estructura general similar.

SOBRE LAS DECISIONES DEL DISEÑO DE INFORMACIÓN

Desde el inicio, la información que se desprende de este trabajo ha sido explorada bajo una perspectiva visual, en la que es importante la comunicación por medio de soportes que permitan expresar ideas a través de figuras, colores y otros elementos de la forma.

Por un lado hemos producido información a manera de bocetos y diagramas para dialogar sobre conceptos desde diferentes disciplinas al interior del grupo de investigación, y por otro lado, hemos obtenido resultados en forma de dibujos derivados de las sesiones de dinámicas con las comunidades de lectores.

La toma de decisiones respecto del arreglo de la información se ha beneficiado de ambos grupos de testimonios gráficos. Las siguientes imágenes (4.13, 4.14 y 4.15) muestra un ejemplo de esto, cada investigador propuso una forma de organizar los datos recolectados durante las observaciones hechas en los talleres para niños en la edición 31 de la FIL de Guadalajara y que sirvió para dialogar sobre el tipo de información más adecuada para mostrar.

Estas observaciones se realizaron en una etapa muy inicial del proyecto de investigación, mientras acotábamos nuestro objeto de estudio.

Como hemos explicado anteriormente, los grafos que representan la estructura de la red en cada actividad fueron elaborados a partir de los diagramas registrados en el formato de observación y simplificados para ganar limpieza y claridad. Para lograr una síntesis visual y eficiencia en la representación de las actividades, acciones así como entradas y salidas de soportes, nos hemos apoyado de signos gráficos, cuyo objetivo es dar un indicio del concepto que representan.

Los dibujos que los niños elaboraron a mano conforman una galería de rasgos o atributos de la forma que configuraron el estilo de las ilustraciones hechas para la pieza de diseño de información de los significados compartidos. Con dibujos hechos a mano que luego fueron digitalizados tratamos de mantener la esencia de lo que los niños

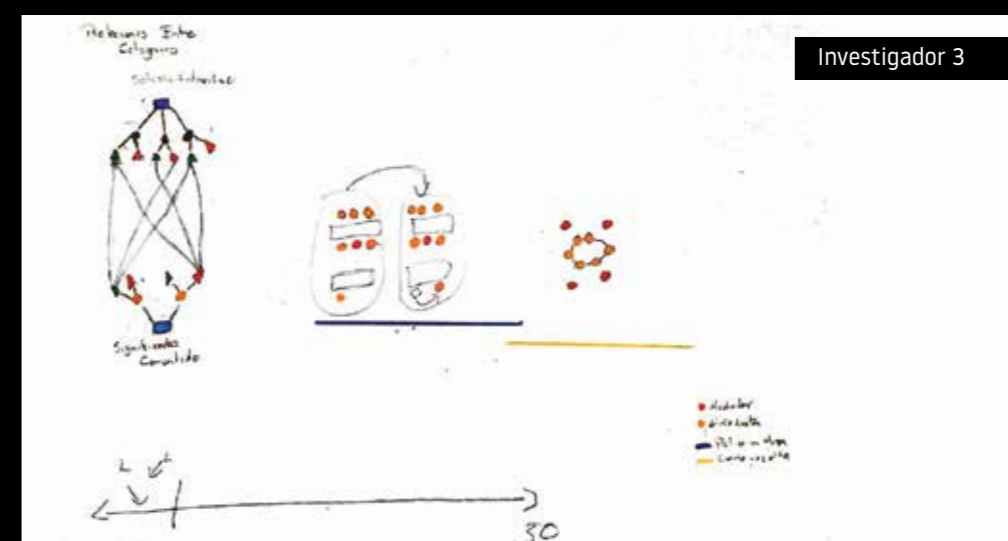
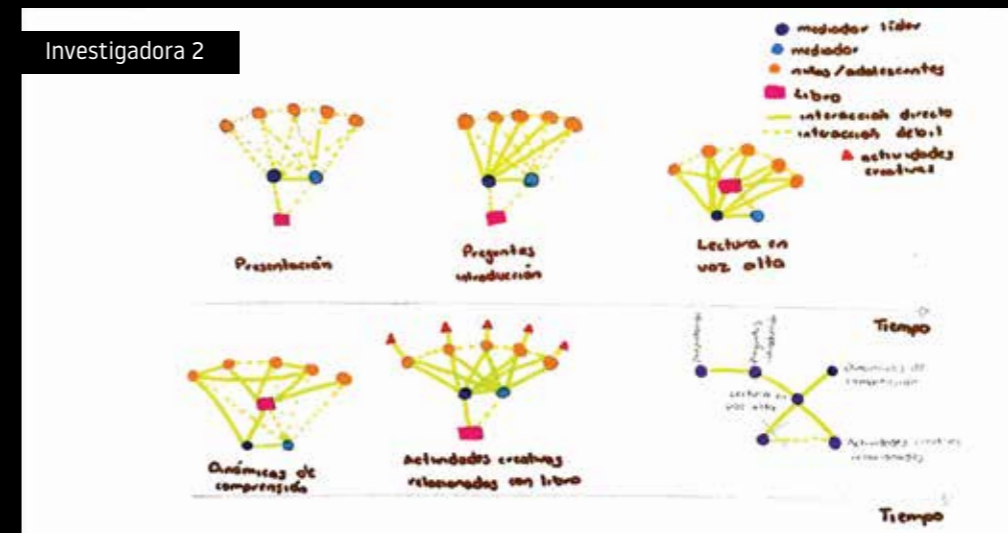
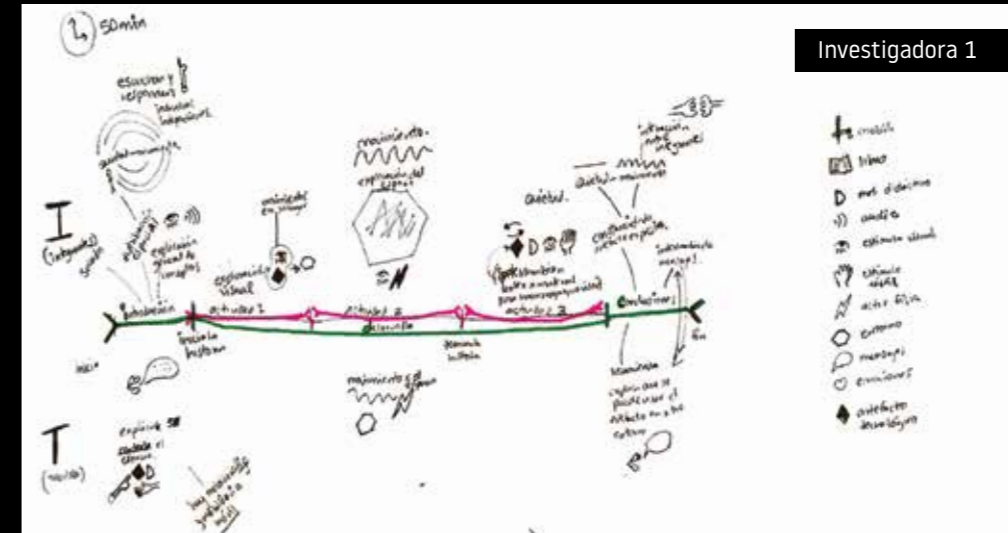


Imagen 4.13 La primera investigadora sugirió mostrar en una línea de tiempo procesos a manera de íconos, y con colores a las personas que participan haciendo una diferencia entre integrantes y talleristas.

Imagen 4.14 La segunda investigadora propuso mostrar una estructura de red para cada actividad con todos los elementos que intervienen y adicionalmente mostrar las actividades como una secuencia.

Imagen 4.15 La propuesta del investigador tres fue mostrar los procesos de la interacción en una línea de tiempo y a las personas presentes con las relaciones y los roles desempeñados.



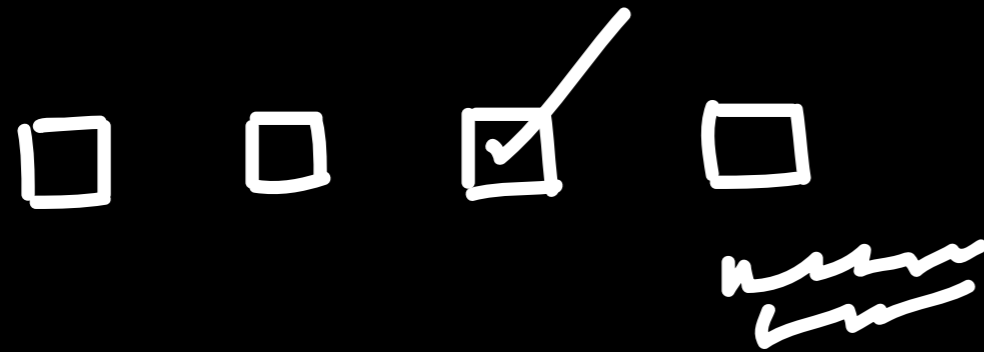
Imagen 4.16 La pieza de información de significados compartidos está basada en los dibujos, registrados con fotografía digital, que los niños realizaron durante las sesiones de dinámicas. La imagen muestra cómo estos dibujos fueron la inspiración para el desarrollo de las ilustraciones hechas a mano que después conformaron la pieza completa.

plasmaron en papel durante las sesiones de dinámicas. En la Imagen 4.16, se muestra el proceso de desarrollo de la pieza de información.

Para facilitar la lectura de los tres niveles del modelo de manera interrelacionada, y como resultado de las evaluaciones de claridad que se muestran en el Capítulo 5, decidimos organizar la información en fichas de trabajo divididas en secciones que pueden explorarse de manera individual, pero que se relacionan entre sí para comprender mejor cada una de las diez actividades de las que se compone el modelo.

Como se ha mostrado a lo largo de este capítulo, el trabajo interdisciplinario que llevamos a cabo se nutre de diferentes saberes y técnicas, mismos que encuentran cabida en las discusiones en grupo y para las cuáles utilizamos soportes en la comunicación de las ideas. Al final hemos logrado sistematizar toda esta información, que esperamos resulte interesante desde varios puntos de vista.

CAPÍTULO 5. EVALUACIÓN DEL MODELO



5.1 Evaluación de claridad y utilidad

La evaluación forma parte importante del proceso de modelaje, a partir de ella logramos obtener retroalimentación del proceso de construcción, comunicación y del alcance del modelo.

La evaluación fue, sin duda, una de las etapas que requirió más reflexión y creatividad durante esta investigación. Al igual que la construcción del modelo teórico-representacional, la propuesta de evaluación se formó desde una visión interdisciplinaria, que atendió no solo la complejidad del fenómeno social modelado sino también las exigencias de validación que implica la creación de modelos científicos.

Esta evaluación fue diseñada en función de nuestro objetivo general e incluye una evaluación sobre la claridad en la comunicación del modelo y la utilidad para elaborar estrategias.

El primer aspecto evaluado fue la claridad, que se refiere a si el modelo puede ser leído y comprendido por los mediadores de la lectura y coordinadores de programas, esto implica que los elementos gráficos, su distribución y el lenguaje utilizado favorezcan su lectura. La claridad fue evaluada por medio de una encuesta.

El segundo aspecto evaluado fue la utilidad del modelo para elaborar estrategias, se refiere a si nuestra propuesta de modelo cumple la función para la que fue construido: describir y explicar la interacción entre los participantes de las sesiones de lectura con la finalidad de que los profesionales puedan diseñar estrategias de fomento de la lectura. La utilidad fue evaluada por medio de un grupo de discusión y el planteamiento de un escenario hipotético.

A continuación, presentamos los detalles de las evaluaciones así como los resultados obtenidos. En cuanto a las evaluaciones de claridad y utilidad, que se realizaron durante un taller, se muestran los resultados a manera de conclusiones.

5.1. Evaluación de claridad y utilidad

Para la evaluación de la claridad del modelo y la utilidad de su aplicación para la planeación de las sesiones de lectura realizamos un taller con los usuarios primarios del modelo: los mediadores de lectura y responsables de programas de fomento de la lectura y de promoción cultural.

El taller nos permitió obtener de primera mano la retroalimentación sobre cuestiones clave para la comunicación del modelo y, debido a su formato, pudimos tener la atención enfocada de los participantes para dialogar y resolver dudas sobre conceptos de manera rápida.

En este taller participó el equipo operativo de Leer nos incluye a todos, integrado por los tres mediadores de lectura y la coordinadora de discapacidad y programas de inclusión, y estuvo compuesto de tres actividades:

TALLER DE EVALUACIÓN

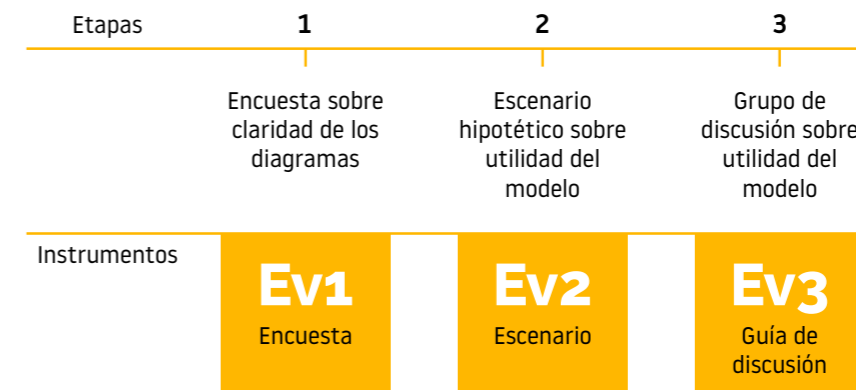


Imagen 5.1 Las actividades del taller dirigido a mediadores de la lectura para evaluar el modelo.

5.1.1. Encuesta sobre claridad.

La primer actividad que realizamos durante el taller fue la aplicación de una encuesta. Este instrumento fue útil para recolectar información de manera sistemática, usamos en su mayoría preguntas cerradas para evitar ambigüedades en la interpretación, sin em-

bargo las preguntas abiertas nos sirvieron para obtener testimonios de los participantes, es por eso que incluimos algunas.

Para llevarla a cabo entregamos a cada participante los diagramas del Zoom x1 y las estructuras de red de cada actividad correspondientes al Zoom x2, les pedimos que los revisaran para después responder una encuesta sobre claridad. Motivamos a los participantes a que expresaran sus dudas o ideas en voz alta y dibujaran o escribieran sobre la hoja impresa del diagrama sus observaciones o propuestas. Al final resolvimos dudas que surgieron. Esta actividad fue registrada por medio de una grabadora de audio. (Revisar Anexo: Evaluación Encuesta)

ASPECTOS EVALUADOS

- Lenguaje
- Características de la composición (forma, color, contraste).
- Legibilidad (tamaño de fuente, tipografía, comprensión).
- Elementos gráficos (Símbolos usados para representar conceptos).

A pesar de que la encuesta se enfocó en preguntar sobre la claridad de los diagramas, los participantes expresaron, en sus notas hechas a mano, opiniones relacionadas con diversos temas.

Estas notas o comentarios se pueden agrupar en dos tipos: el primero tiene que ver con la coherencia que los participantes encuentran entre lo contenido en los diagramas y su experiencia personal como mediadores de la lectura, por ejemplo, los roles desempeñados, las acciones o los aspectos que les gustaría incluir o cambiar; y el segundo, tiene que ver con la claridad y facilidad para interpretar los diagramas, es decir, con la legibilidad, el uso del lenguaje, la comprensión de la clave de lectura, los símbolos y la composición de los diagramas. (Ver Anexo: Resultados de Evaluación Encuesta).

De acuerdo con esta encuesta, tres de cuatro entrevistados refirieron que los términos empleados les eran familiares, lo cual confirma que el lenguaje utilizado en el modelo es empleado por los mediadores y se sienten relacionados con él.

Respecto a los símbolos que representan a los elementos que participan durante de la sesión de lectura, la encuesta arrojó que los cuatro encuestados consideraron que ocho de los once símbolos sí representaban al elemento y solo una persona consideró que tres de ellos podían mejorar.

Sobre los dibujos que acompañan las actividades en el Zoom x1, tres encuestados mencionaron que eran necesarios; y respecto a los colores empleados, dos personas dijeron que sí ayudaban a la lectura.

Al preguntar sobre la utilidad del modelo, los participantes lo evaluaron como de gran utilidad y bastante útil. Entre los comentarios destacan:

Me parece útil que se haya dividido en varios momentos de interacción.

Todo me parece útil porque representa mi trabajo.

El Zoom x2 tiene un mapeo más complejo, interesante si se desea leer/analizar/apreciar la complejidad de las relaciones que se están estableciendo en ese espacio de lectura y cómo van evolucionando.

Me parece útil para mediadores que se incorporan a las actividades.

Respecto a la legibilidad de los diagramas, tres personas mencionaron que podía mejorar. Gracias a esta evaluación hicimos algunos ajustes en la forma de presentar la información. Para la versión final, decidimos que lo más conveniente era mostrar en una sola imagen únicamente la secuencia de actividades; y por otro lado, reunir las estructuras de red, acciones y tipos de relación de cada actividad en fichas de trabajo, acompañadas por textos que ayudan a interpretar la actividad, con el propósito de que los usuarios relacionen toda la información y saquen sus propias conclusiones.

5.1.2 Ejercicio sobre utilidad a partir de un escenario hipotético

Esta actividad tuvo como propósito indagar sobre la manera en que nuestro modelo contribuye en la planeación de las actividades y en el diseño de estrategias de fomento de la lectura entre niños de origen indígena que habitan en entornos urbanos.

Para evaluar el uso de nuestro modelo en un contexto ‘real’ tomamos como referencia las ideas del análisis prospectivo a partir de la construcción de escenarios (Cely, 1999) que sugieren que la planeación de estrategias se debe llevar a cabo tomando como referencia un “futuro y condiciones posibles” de trabajo.

En este sentido y a partir de la información obtenida durante la investigación, presentamos a los participantes un escenario hipotético de trabajo para emplear el modelo y entregamos a cada uno los diagramas del Zoom x1, Zoom x2 y Zoom x3.

Luego, pedimos a los participantes que propusieran en equipo, apoyándose en su propia experiencia y en el modelo que les presentamos, una estrategia de trabajo que cumpla con la meta señalada en el escenario hipotético. (Ver Anexo: Evaluación Escenario)

Para que nos compartieran las razones o motivos que los llevaron decidir su estrategia, así como los objetivos que pretendían alcanzar con ella, les solicitamos que nos explicaran en qué consistía esa estrategia y enlistaran las actividades y acciones a realizar.

ASPECTOS EVALUADOS

- Qué decisiones operativas tomaron a partir de la información que les brinda el modelo.
- Qué aspectos que no habían tomado en cuenta antes cobraron importancia a la luz del modelo.
- Qué información del modelo consideran que fue la de mayor utilidad.
- Qué información adicional a la que muestra el modelo necesitan para planear sus actividades.

ESCENARIO 1

Meta: mejorar el desarrollo de las actividades que ya realizan en el predio.

Situación: El equipo de trabajo ya lleva varias sesiones de lectura, el trabajo está avanzado pero se desea mejorar la planeación y el desarrollo de las actividades.

Puntos importantes a considerar:

- Ya se cuenta con un acervo fijo en el predio
- Se ha definido y delimitado el lugar de las sesiones de trabajo
- Los niños ya se han conformado como una comunidad lectora o están en proceso de conformarse como tal.

Durante esta actividad los participantes utilizaron los zooms como consulta, es decir para tener presente y repasar las actividades que integran la sesión. Los diagramas que conforman el modelo evidenciaron áreas de oportunidad, por lo que luego de intercam-

biar información, los participantes propusieron un conjunto de acciones para cumplir la meta.

Los resultados de esta evaluación (ver Anexo de Resultados de Evaluación Escenario) reflejaron que los participantes diseñaron sus estrategias con base en los zooms y contemplaron integrar acciones específicas a las actividades que se muestran en el modelo.

Incluso, una de las participantes dibujó estructuras de red que muestran a las personas que deberían intervenir en la actividad (ver imagen 5.2), así como los soportes por medio de los cuáles podrían relacionarse, todo esto apoyándose en los símbolos que se utilizan en el Zoom x2. Esto de nueva cuenta nos indicó que tanto el lenguaje como las representaciones gráficas eran congruentes y que los mediadores se los habían apropiado.

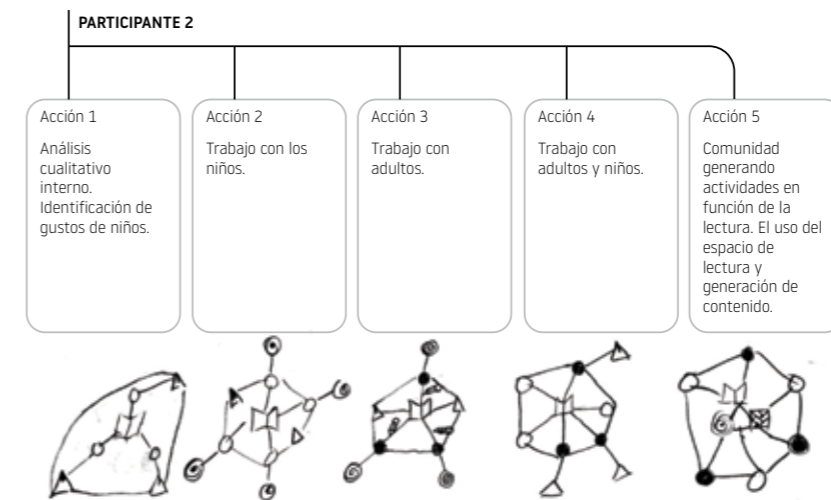


Imagen 5.2 Dibujo de grafos realizado por la participante del taller, en el que demuestra cómo usó los símbolos y estructuras de red para representar su propuesta de estrategia.

Los participantes observaron de manera más estructurada las actividades de fomento de la lectura que llevan a cabo cotidianamente e hicieron propuestas para reajustar las estrategias que actualmente utilizan. Entre las acciones que expresaron como necesarias para cumplir la meta del caso hipotético, es decir mejorar las sesiones de lectura en el predio, mencionaron: realizar un análisis interno para identificar los gustos de los integrantes de la comunidad, realizar dinámicas que vinculen a los niños y adultos locales, y sumarlos participativamente tanto en el diseño como en el desarrollo de las sesiones. Esta información posteriormente se reafirmó durante el grupo de discusión.

5.1.3. Discusión

Por último, para la tercer actividad llevamos a cabo un grupo de discusión cuyo propósito fue generar diálogo entre los participantes, quienes previamente ensayaron la implementación del modelo en un caso hipotético. Si bien las preguntas fueron guiadas, se buscó que los participantes conversaran y compartieran su punto de vista sobre los temas específicos propuestos por el moderador, para llegar a consensos, explicaciones o incluso desacuerdos. Se registró esta actividad con grabadora de audio y fotografía digital.

ASPECTOS EVALUADOS

- Utilidad del modelo en la implementación de estrategias.

La comunicación que tuvimos con los integrantes de Leer nos incluye a todos siempre fue muy abierta. Durante nuestro trabajo de campo si bien mantuvimos un perfil de investigadores también creamos una relación amigable. Esta relación permitió que con mucha naturalidad, los mediadores nos hicieran preguntas al respecto de la investigación y nosotros, en la medida de lo posible, les diéramos respuesta.

Para el momento en que realizamos las evaluaciones, el equipo de Leer nos incluye a todos ya conocía y se había apropiado de los términos de nuestras categorías teóricas y la composición básica de los Zoom x1, Zoom x2 y Zoom x3. Habíamos homologado el lenguaje de manera muy orgánica.

Durante la discusión, evidenciamos que los integrantes de Leer nos incluye a todos habían detectado en qué situaciones en específico podían tomar decisiones a partir del modelo. La primera de ellas fue la inclusión de adultos en más actividades para alcanzar autonomía en la comunidad.

Aquí al adulto nada más lo tenemos observando, hay que meterlo en un segundo momento, hay que meterlo más a que haga, a que forme parte de la actividad (..) Creo que si tenemos que cambiar un poco o involucrar al adulto más en esa parte (...) Se me hizo útil (el modelo) para ver quizás algunas cosas que no estábamos haciendo, como esa parte que tenemos de querer que las comunidades sean más autónomas, a mí sí me sirvió ver el esquema donde ponemos nosotros al adulto, 'ah estamos haciendo esto y tenemos que trabajar sobre esto' a mí visualmente sí me sirve ver qué es lo que hicimos para saber cómo vamos a modificar.

Lorena.

Otra cosa super importante es identificar en qué momento esos adultos pueden involucrarse y en qué actividades.

Amalia.

Otro momento específico en el que identificaron que podría ser útil el uso del modelo fue la creación de estrategias de análisis que sirvan para conocer las necesidades específicas de cada comunidad.

La primera acción que yo creo que se tiene que hacer es ese mapeo pero interno, ir a nuestros datos y decir 'ah miren, tenemos estos libros y yo registre que Nati leyó El lobo desnudo, cinco veces', ir identificando la interacción de acervo, en qué predio funcionaron qué libros o qué material.

Amalia.

Trabajar en temas que ellos ya dominan, platicar, jugar, ya agarrar los gustos que los niños traen, ellos ya tienen una selección de libros que les gusta o de ilustración, ya les puedes incentivar a que cambien el final, ya pueden hacer otras cosas. Delimitar las actividades a los gustos, propios y definidos de la comunidad que ya se conformó como lectora.

Carlos.

La estrategia puede ser: análisis interno, acción 1; luego con este análisis que vamos a hacer, se hace la acción 2 que es el trabajo con los niños; acción 3, análisis interno de los adultos de la comunidad; y la acción 4 el trabajo con los adultos, con base en el análisis que se hizo.

Lorena.

El tercer momento en el que los integrantes de Leer nos incluye a todos coincidieron fue el uso del modelo para capacitar a nuevos mediadores y darles a conocer qué ocurre en las comunidades de lectores.

Creo que (el modelo) nos sirve sobre todo cuando llega alguien de voluntariado o algún nuevo personaje, que se integra, mira este es el proceso.

Teresa.

Yo lo estoy viendo como esto me sirve para empezar, si yo tuviera otro equipo de trabajo y vamos a empezar en otro predio, les diría esto es como se inicia.

Lorena.

La discusión arrojó información no solo de la implementación del modelo para el diseño de estrategias, el equipo de Leer nos incluye a todos, que se caracteriza por ser interdisciplinario, también reflexionó sobre la construcción y alcance de los modelos teóricos-representacionales de fenómenos sociales. Asimismo, arrojó información sobre las limitantes del modelo, por ejemplo la temporalidad en la que se hizo el trabajo de campo, situación por la que no se registra la evolución que tuvo la comunidad.

En la siguiente declaración de la coordinadora del equipo de mediadores, sobresale el señalamiento sobre las sesiones de lectura como un fenómeno dinámico, tanto en el tiempo como en el espacio, hecho que ayuda a reconocer las limitantes tanto del formato en el que se presenta el modelo propuesto así como la naturaleza misma del modelo, pues se trata de un registro seleccionado y limitado, de acuerdo con las categorías que lo estructuran.

Ellos representan esta observación en el momento en que ellos fueron, ahorita por ejemplo nos ayudaron muchos niños a desinstalar, cosa que antes no pasaba (...) como que hay algunos diagramas que pudieron salir ahorita cuando ya no han ido a observar porque estamos en otro momento.

Lorena.

Finalmente, una de las conclusiones a las que llegó el equipo de Leer nos incluye a todos fue que las metodologías que diseñamos para la construcción del modelo, para el trabajo de campo y para la evaluación les resultan útiles para obtener información de las comunidades de lectura y del propio equipo de trabajo de Leer nos incluye a todos.

La metodología para llegar al modelo por una parte fue observación etnográfica y todo eso, pero me pareció muy importante y muy interesante este ejercicio de workgroup como el que acaban de hacer que creo que nos puede ayudar a nosotros mucho, para llegar a nuestros insights y yo creo que a mi me despertó ese interés, bueno yo quiero reproducirlo como equipo, nosotros sin que exista un mediador externo.

Amalia.

Los resultados de las evaluaciones realizadas a lo largo del trabajo determinaron los criterios para la toma de decisiones referentes a su comunicación, además de que sirvieron para proponer los trabajos a futuro que pueden derivarse de esta investigación.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Sobre la interdisciplina
Sobre los objetivos de esta investigación
Sobre las dificultades y retos
Sobre la metodología
Propuesta de experimentación con la interacción re-
presentada en el modelo
Trabajo a futuro

En este apartado presentamos, a manera de conclusiones generales de la investigación, algunas reflexiones sobre la interdisciplina, los logros alcanzados y los retos enfrentados durante el desarrollo de este trabajo. También ofrecemos una propuesta de experimentación con la interacción durante las sesiones de lectura así como algunas líneas de trabajo a futuro que consideramos que pueden desprenderse de esta investigación.

Sobre la interdisciplina

Trabajar con enfoque interdisciplinario implica muchos retos, el primero de ellos es llegar a un consenso sobre lo que significa. En nuestra experiencia, la interdisciplina se presentó como un acto performativo: comprendimos que no basta con leer al respecto, sino que se requiere actuar interdisciplinariamente.

Tras más de dos años de trabajo en equipo, la manera en la que entendemos la interdisciplina se puede resumir, más no contener, en una palabra: diálogo. Como todo diálogo, la interdisciplina se basa en el intercambio de opiniones, puntos de vista, perspectivas y experiencias, con la particularidad, si acaso, de que se trata de un intercambio académico en el que dichos puntos de vista, perspectivas y experiencias se sustentan o surgen de cuerpos de conocimiento teóricos articulados de acuerdo con las reglas de cada disciplina involucrada.

Comprender que no existe una sola manera de producir y aplicar conocimiento es, quizás, el reto más grande de un grupo de investigación interdisciplinario. Cada marco disciplinar constituye sólo una visión, entre otras posibles, de explicar y transformar el mundo; cada uno con sus aciertos y limitaciones, ninguna superior a otra. La interdisciplina permite ‘ponerse en los zapatos’ de otra disciplina, de construir a partir de ella y de enriquecerse.

Nos percatamos de este hecho al momento de construir nuestro marco teórico, tarea que evidenció lo que ya suponíamos:

no estábamos familiarizados con otras perspectivas desde las cuales también podría atenderse un problema. Sin embargo, esta brecha nos abrió también una oportunidad para explorar desde otra visión aquello, que por nuestra formación, veíamos sesgado.

El enriquecimiento teórico, consecuencia de la perspectiva interdisciplinaria con la que trabajamos, tuvo también repercusión en el diseño de la metodología y la comunicación de los resultados. Dado que cada disciplina tiene sus métodos e instrumentos de trabajo, un desafío importante fue definir las herramientas para recopilar, analizar y representar la información atendiendo a las demandas de cada una de nuestras categorías teóricas.

Al mismo tiempo, generar un entorno de empatía académica es clave para un grupo de investigación de esta índole. Para nuestro equipo la empatía fue muy importante durante toda la investigación, estuvo presente incluso antes de identificar nuestro objeto de estudio y se mantuvo durante todo el proceso. La empatía académica comprende, además de congeniar y compartir ciertos intereses, la posibilidad de exponer argumentos con la suficiente claridad, gracias a un lenguaje común, y en total libertad para aportar y sostener discusiones en beneficio de la investigación.

En este sentido, estar familiarizados con determinados términos o conceptos evita que el lenguaje se convierta en una barrera. En muchas ocasiones no nos tomamos el tiempo de reflexionar que aquello que puede parecer claro y evidente para nosotros, no necesariamente lo es para los demás; por esta razón construimos un lenguaje común, que todos comprendíamos y a partir del cual íbamos complejizando nuestra construcción teórica.

Creemos que no existe una definición única de interdisciplina, y por tanto resulta imposible establecer reglas o requisitos únicos para el trabajo con este enfoque. La Maestría en Diseño Información y Comunicación, establece que quien desee cursar su plan de estudios debe contar con una sólida formación disciplinar, requisito lógico si se piensa que la actividad primordial que se realizará durante los dos años de formación es el diálogo interdisciplinario. No obstante, a este requisito podría agregarse que quien desee cursar la MADIC, o realizar cualquier otro ejercicio interdisciplinario, debe contar con disposición y apertura al cambio; pues, el diálogo que exige la interdisciplina deriva, sin excepción, en una influencia recíproca entre sus participantes. :)

Sobre los objetivos de esta investigación

Esta investigación se planteó seis objetivos, uno general y cinco particulares, que consideramos que se alcanzaron a cumplir; no obstante, también somos conscientes de que algunos de ellos solo se cumplieron de manera parcial o, en su defecto, no fueron agotados y dan pie a seguir indagando en torno a ellos.

El objetivo general de la investigación se planteó como: **Construir un modelo que represente y describa la interacción entre los participantes de las sesiones de lectura en español del programa Leer nos incluye a todos en la Ciudad de México, orientado al diseño de estrategias de fomento de lectura en comunidades de origen indígena en contextos urbanos.**

El capítulo 4 muestra lo alcanzado para cumplir este objetivo. Se ofrece un modelo único y original resultado de un trabajo de más de un año, en el que se alterna constantemente entre la reflexión teórico metodológica y el trabajo de campo para lograr la construcción de un modelo que da luz sobre una serie de actividades que tienen como propósito la promoción de lectura en comunidad, desde una perspectiva que hasta ahora no había sido estudiada. El modelo que se ofrece sienta las bases para el estudio y la comprensión de este fenómeno.

En cuanto a los objetivos particulares, podemos concluir lo siguiente de cada uno de ellos:

Identificar los elementos que constituyen las sesiones de lectura en español del programa Leer nos incluye a todos. Lograr este objetivo fue el primer paso para poder construir el modelo. Fue un trabajo que nos obligó a discriminar entre los elementos fundamentales del fenómeno estudiado, en este caso las sesiones de lectura, y aquellos que son prescindibles.

Construir un modelo implica reducir la complejidad de un fenómeno y para ello resulta obligatorio reducir, al mínimo indispensable para que el fenómeno exista, la cantidad de elementos y procesos a representar. Por su puesto, la decisión de qué elementos tomar en cuenta y cuáles descartar no fue fácil de realizar, para lograrlo nos apoyamos en las categorías de investigación que orientan teóricamente la indagación en esta investigación.

A partir de los intereses de los integrantes de este equipo, las categorías teóricas que guiaron el estudio y los objetivos que persigue este trabajo fue que consideramos los elementos que constituyen una sesión de lectura; la elección es, en cierta medida,

arbitraria, por lo tanto es completamente factible y válido que algún otro trabajo que se ocupe del mismo fenómeno, pero desde otra perspectiva, elija otros elementos como los fundamentales. En otras palabras, esta investigación ofrece una visión acotada de un fenómeno, y no pretende agotar las posibilidades de su estudio.

A propósito del segundo objetivo particular, **distinguir la estructura de la red durante las actividades de las sesiones de lectura en español del programa Leer nos incluye a todos para establecer la relación entre los participantes y los soportes de interacción**, podemos decir que, a partir del trabajo de campo y apoyados en los instrumentos de investigación que diseñamos, logramos identificar la estructura de red de la comunidad en cada una de las actividades que conforma la sesión de lectura y los tres tipos diferentes de relación entre los elementos que la componen.

Estos tres tipos de relación son los que se describen y caracterizan en el Zoom x3 de nuestro modelo y que permiten explorar distintas modalidades de interacción que se dan durante las sesiones de lectura.

En este caso tampoco agotamos las posibilidades. Nuestro modelo consigna este tipo de relaciones, pero no descarta que puedan existir más o que las que presentamos en este trabajo puedan ser exploradas a mayor profundidad.

Respecto al tercer objetivo particular, **clasificar los elementos que dan soporte a la interacción durante las actividades de las sesiones de lectura en español del programa Leer nos incluye a todos**, igual que con la elección de los elementos a modelar, elegir y clasificar los soportes de interacción resultó complicado y tuvimos que reflexionar en varias ocasiones a partir de qué parámetro definimos cuáles soportes son los indispensables para la interacción en la sesión de lectura.

Para lograrlo, nos apoyamos una vez más en el tejido teórico que da sustento a nuestra investigación, esta vez en las variables del apartado metodológico, que a su vez se desprende de las categorías de análisis. También, tomamos en cuenta el objetivo de las sesiones, en ese sentido seleccionamos y clasificamos los soportes de interacción que se relacionan con la actividad de lectura en comunidad y las acciones que la componen.

El cuarto objetivo particular, **determinar los significados que tienen la lectura y la comunidad lectora para los participantes de las sesiones de lectura en español del programa Leer nos incluye a todos, para exponer el contexto en el que se desarrollan las actividades**, fue uno de los que más trabajo nos costó alcanzar.

Trabajar en este objetivo implicó utilizar técnicas de investigación de corte cualitativo y, debido a que la población con la que trabajamos son niños, fue necesario diseñar instrumentos de recolección de información pertinentes para trabajar con ellos. La

dificultad de realizar entrevistas en profundidad con niños de la edad que comprendía nuestro universo de investigación implicó tener que orientar las dinámicas de investigación en un formato lúdico.

Un aspecto que consideramos como un acierto para la investigación fue adaptar estas dinámicas al formato de la sesión de lectura, pues esto permitió, por un lado “interrogar a los niños” y, al mismo tiempo, nos brindó la oportunidad de familiarizarnos con las actividades y acciones que componen la sesión.

Sin embargo, también reconocemos que debido a la falta de experiencia en el trabajo de campo con niños, no alcanzamos un alto grado de profundidad en la indagación de esta categoría, particularmente en las variables que se refieren al aspecto intercultural de los niños participantes en las sesiones de lectura.

No obstante, consideramos que las técnicas y dinámicas de recolección de información que diseñamos son un aporte útil y replicable para otras investigaciones que trabajen con un universo de investigación similar al nuestro.

Para el quinto objetivo particular, **elaborar una representación gráfica clara y útil del modelo, para comunicar los resultados a los investigadores y responsables de programas de fomento de la lectura**, tuvimos que ensayar varias soluciones de diseño de información.

Si bien, consideramos que logramos una representación gráfica útil, que pusimos a prueba en varias ocasiones tanto con los asesores de esta investigación como con los mediadores de lectura de Leer nos incluye a todos, es cierto que no logramos el tipo de representación que nos propusimos al inicio del trabajo.

La mayor complicación a la que nos enfrentamos para alcanzar este objetivo fue lograr la representación gráfica y visual de la categoría significados compartidos. A diferencia de las otras dos categorías, que desde las recolección de información fueron registradas en soportes gráficos, el caso de los significados implicó traducir lo expresado en charlas con los niños en aspectos visuales, trabajo al que dedicamos tiempo y esfuerzo en varias sesiones.

La primer idea que teníamos para este objetivo consistía en lograr una representación que vinculará de manera gráfica los resultados de la indagación de las tres categorías de análisis. Un reto importante en la persecución de este objetivo se desprende de la decisión de representar en un soporte estático, la interacción que se da en un proceso dinámico.

Reconocemos que el resultado final que se ofrece en el modelo propuesto, no alcanzó el grado de compaginación que nos propusimos al inicio de la investigación; no

obstante, la representación que se ofrece resulta útil y funcional, aspectos a los que dimos prioridad.

Sobre las dificultades y retos

Construir un modelo desde la interdisciplina

Debemos señalar que ninguno de los miembros de este equipo había construido un modelo desde una perspectiva interdisciplinaria con anterioridad, lo cual representó complicaciones desde la conceptualización del trabajo, durante su desarrollo y hasta su evaluación.

Enfrentamos la complicación de definir qué es un modelo, pues desde la práctica de cada una de las disciplina que convergen en este trabajo, su conceptualización es distinta. Las discusiones sobre este asunto se ven reflejadas en el capítulo uno de este trabajo, donde después de varias sesiones de reflexión y discusión se llegó a un consenso sobre lo que se considera como modelo.

El siguiente problema que enfrentamos fue el diseño de la metodología para el trabajo de campo y de los instrumentos de recopilación de información que conjugaron tres categorías de análisis, provenientes de cuerpos teóricos de tres diferentes disciplinas, que exigen sus propios métodos y técnicas de trabajo.

Del mismo modo, enfrentamos una complicación importante a la hora de validar/probar el modelo propuesto. Desde cada disciplina se exigía una evaluación distinta para el modelo, el capítulo 5 que consigna lo relacionado con la evaluación y la propuesta de experimentación son el resultado de sesiones de discusión entre los miembros del equipo y los asesores de la investigación en las que se evidenció la complejidad de evaluar/validar/probar el conocimiento para todas las disciplinas involucradas, de manera satisfactoria.

Tomar como base tres categorías de análisis provenientes de cuerpos teóricos de distintas disciplinas, nos obligó a analizar y entender nuestro objeto de estudio desde diferentes y a veces contradictorios puntos de vista. Construir un modelo teórico, como el que trabajamos, desde tres estructuras teóricas epistemológicamente distintas requirió una descontextualización y recontextualización de conceptos y categorías, parte fundamental del trabajo interdisciplinario al momento de construir un lenguaje y marco de referencia común para todos los involucrados.

Contexto intercultural de los niños

Existe una romantización de los pueblos indígenas y cómo deben lucir las expresiones de su cultura, esto se debe en gran medida al desconocimiento de nuestras raíces, de las comunidades y del enfoque mercadológico que han tenido ciertos grupos.

Cuando definimos el tema de las comunidades de lectura y en específico a los grupos con los que trabajaba Leer nos incluye a todos, tuvimos un acercamiento tímido a la interculturalidad de los niños.

A pesar de que no sabíamos en qué condiciones habitaban los niños y sus familias cuando comenzábamos la investigación, teníamos la expectativa de que serían evidentes las expresiones de su cultura indígena. La frontera difusa entre el contexto urbano y la comunidad indígena a la que pertenecen evidenció un hueco en las herramientas que utilizamos para explorar el objeto de estudio.

La falta de diagnóstico y conocimiento de las comunidades se hizo más evidente, cuando identificamos que tampoco el equipo de Leer nos incluye a todos contemplaba el contexto intercultural en el que se desarrollaban los niños, por lo que sus metodologías de trabajo hacían más difícil que salieran a la luz manifestaciones de la cultura indígena de los niños.

Esta situación nos obligó a poner más atención a la presencia de la cultura y, en específico, de la lengua indígena, pues al tratarse de comunidades de lectura en voz alta prevalece la expresión oral.

Si bien en el trabajo de campo obtuvimos información relevante al respecto del desplazamiento de los orígenes indígenas por el pragmatismo urbano, es importante reconocer que son escasas las metodologías y herramientas interdisciplinarias para estudiar a profundidad a poblaciones como éstas.

Asimismo, es apremiante que exista más oferta cultural que atienda específicamente a las comunidades de niños de origen indígena en contextos urbanos y que motive al reconocimiento y ejercicio de su interculturalidad.

Sobre la metodología

A diferencia de otras investigaciones, la creación de un modelo teórico-representacional requirió de una metodología propia. Durante la definición del marco teórico identificamos que no existía ninguna metodología que nos sirviera con exactitud, por lo que tuvimos que adaptar las más pertinentes para cubrir nuestras necesidades. Fue así que partimos de los tres grandes pasos establecidos por Díaz (2005) y la concepción de modelos preliminares y cruciales de Pérez Tamayo (2005).

Una vez que trazamos las ocho etapas de la metodología a partir de estas nociones, identificamos que construir el modelo sería un proceso iterativo. Por lo que las etapas de definición de categorías teóricas, trabajo de campo y construcción del modelo crucial estuvieron en constante revisión.

Para la metodología específica del trabajo de campo también se presentaron desafíos a los que se sumaba la exigencia de compromiso y ética por parte de los investigadores frente a los niños y a los adultos de la comunidad. La familiaridad que los mediadores de la lectura ya habían establecido través de su trabajo semanal con ellos, constituyó un canal de comunicación por medio del cual planteamos las metodologías para la investigación.

Las complejidades de diseñar e implementar instrumentos de investigación eficaces para esta población, estribaron sobre todo en el tiempo de atención que los niños entregaban y la elección de la dinámica para obtener resultados sobre cuestionamientos de conceptos muy abstractos.

Además, estos grupos están conformados por niños de diferentes edades y con diferentes intereses, que si bien lo ideal hubiera sido reagruparlos por edad, ellos acuden juntos a las sesiones de lectura y forman una misma comunidad, por lo tanto tratamos de elegir dinámicas en las que participaran como grupo.

Propuesta de experimentación con la interacción representada en el modelo.

La interacción representada en el modelo, da cuenta de las relaciones entre los elementos que conforman la sesión de lectura. Al alterar una actividad o una acción, se modifica todo el proceso de interacción dentro de las sesiones, este fue uno de los hallazgos que identificamos durante el proceso de construcción de modelo. Conscientes de esto, construimos una propuesta de experimentación con la interacción representada en el modelo, con el propósito de sugerir cambios que favorezcan la interacción durante momentos y actividades concretas de la sesión de lectura.

Realizar este tipo de pruebas implicaba intervenir y modificar algunas sesiones de lectura, lo cual representó dificultades que imposibilitaron que se ejecutaran. Estas dificultades fueron: la actualización en los planes de trabajo de Leer nos incluye a todos, lo cual impidió trabajar con las mismas comunidades nuevamente y el hecho de que los resultados de estas modificaciones no se verían reflejados sino después de varias sesiones de ser aplicadas.

Ante esto, decidimos proponer cinco cambios al modelo, y por tanto a la interacción en las sesiones, para posteriormente, a partir de nuestras experiencias en el trabajo de campo y de las reflexiones hechas durante el proceso de modelaje, exponer de manera hipotética cómo estas modificaciones afectarían la interacción entre los participantes en las distintas actividades y acciones que realizan en una sesión de lectura.

Todas las modificaciones propuestas tienen la intención de servir como recomendaciones para mejorar la interacción en el desarrollo de las sesiones, pues sugerimos cambios que, de acuerdo con nuestra experiencia, la afectarían de manera favorable.

Esta propuesta de experimentación para mejorar la interacción no pudimos implementarla; pero fue entregada para que los mediadores de la lectura la apliquen cuando crean oportuno.

Las cinco modificaciones propuestas son:

1. Involucrar a uno o más adultos locales desde la implementación del programa y durante las sesiones, e incluso contemplarlos en la planeación de las mismas.
2. Tomar en cuenta la cultura y el origen indígena de la comunidad para conformar el acervo, y que las actividades de la sesión tomen como base la condición intercultural de los participantes.

3. Fortalecer la relación entre mediadores y niños, a partir de la identificación particular por nombre de cada uno de los participantes.
4. Emplear una guía para orientar la retroalimentación, con el fin de conocer los temas de interés e inquietudes de la comunidad en donde se realizan las sesiones de lectura, y de documentar este proceso.
5. Procurar que siempre exista una actividad de cierre que concluya claramente con el tema que se abordó durante la sesión de lectura.

Involucramiento de adultos locales

En el modelo se representa y registra la participación de los adultos locales en siete de las diez actividades que componen una sesión de lectura: los adultos de la comunidad participan como facilitadores del acceso al predio y a la infraestructura, son un apoyo en la logística, y además figuran como potenciales mediadores locales de lectura. Sin embargo, es poca la intervención o participación que tienen en la planeación de las sesiones de manera formal y anticipada.

Las modificaciones que proponemos hacer al modelo, y a la sesión, son:

- Planear el trabajo en la comunidad considerando de antemano, y previo a la primera sesión, la identificación de adultos que estén dispuestos a participar activamente.
- Involucrar a estos adultos en la planeación de las sesiones y no solamente en la ejecución, como hasta ahora sucede.
- Motivar la participación activa de los adultos durante las distintas actividades de las sesiones de lectura y responsabilizarlos de algunas actividades para generar compromiso.
- Diseñar un plan de trabajo estructurado para la capacitación de los adultos locales como mediadores locales de la lectura.

Los cambios en la interacción que surgirían de estas modificaciones, de acuerdo con nuestra experiencia en trabajo de campo, son:

- Un mejor diagnóstico de los intereses y necesidades de la comunidad de primera mano que se reflejaría en los contenidos y actividades de las sesiones. Esto ayudaría a generar mayor sentido de pertenencia y significados compartidos entre los participantes.
- Aumentaría la probabilidad de que las comunidades de lectura se vuelvan autosostenibles y perduren en el tiempo, aún cuando el equipo de mediadores concluya el trabajo

de intervención. Al capacitar a los adultos locales como mediadores locales de lectura y generar un sentimiento de pertenencia y responsabilidad hacia su comunidad, es probable que continúen con el trabajo.

Incorporar la cultura y origen indígena de los participantes

Este es un aspecto que no teníamos contemplado al momento de plantear la investigación, pero que identificamos como relevante desde las primeras sesiones del trabajo de campo. Si bien, desde el primer contacto con Leer nos incluye a todos, nos fue informado el perfil de comunidades con las que trabaja la IAP, comunidades de origen indígena asentadas en contexto marginados de la Ciudad de México, fue hasta que convivimos con ellas que pudimos detectar lo que en el modelo consignamos como una condición intercultural de los participantes de las sesiones.

De acuerdo con lo que se registra y representa en nuestro modelo, la condición intercultural de los niños participantes entre la pertenencia, al menos simbólica, a un pueblo indígena externo a la ciudad, así como su crecimiento y desarrollo dentro de la ciudad en la cultura urbana, se manifiesta al momento de construir significados compartidos.

En nuestro modelo, este aspecto se aborda en el Zoom x3 al momento de referirnos al sentido de pertenencia y al reconocimiento de una cultura indígena, en particular, que hacen los niños participantes de la sesiones. No obstante, como el propio equipo de Leer nos incluye a todos reconoce, este es un aspecto poco explorado y poco sistematizado al momento de la planeación y ejecución de la sesiones de lectura.

Por lo tanto, las modificaciones al modelo y a la sesiones que proponemos al respecto consisten en:

- Realizar un trabajo de diagnóstico previo al inicio de las sesiones para conocer las particularidades culturales de los participantes.
- Incluir en los acervos referentes culturales, tanto de su cultura indígena de origen como de la cultura urbana en la que se desenvuelven.
- Planear las actividades creativas orientadas a que los participantes retomen y expongan ambas culturas.
- Diferenciar las actividades, según la cultura de origen de los participantes y su predio. De acuerdo con lo observado durante el trabajo de campo, las comunidades lectoras tienen distintos orígenes y culturas; sin embargo, las lecturas, actividades y temas son los mismos y están abordados de igual manera en todas las comunidades.

De acuerdo con nuestra experiencia en esta investigación, realizar estas modificaciones tendría como resultado:

- La cohesión entre los participantes de la comunidad a partir del reconocimiento mutuo, pues retomarían elementos de su cultura de origen que quizás no saben que tienen en común, y se propiciaría una construcción de significados compartidos.
- El ejercicio y la valoración de la cultura y lengua indígena de origen, fortalecería el sentido de pertenencia a la comunidad de origen y también a la comunidad lectora.
- Al tratarse de niños, se abonaría a una construcción identitaria que reconoce su condición intercultural, a partir de resignificar prácticas en comunidad; como rituales, costumbres y tradiciones.

Fortalecer la relación entre mediadores y niños participantes

Nuestro modelo da cuenta de una actividad en el proceso de la sesión que funciona para identificar y registrar la asistencia de los participantes. En la actividad dos, dentro del Zoom x1 del modelo se describe cómo durante el registro de los libros devueltos, se realiza un pase de lista para saber la frecuencia con la que los niños participantes asisten a la sesiones y, al mismo tiempo, durante este pase de lista se establece un breve momento de interacción personal entre mediador y niño participante.

Partiendo de lo observado durante el trabajo de campo, podemos decir que pese a que los mediadores se esfuerzan por mantener esta interacción personal, muchas veces es complicado por el número de asistentes o la frecuencias de asistencia de algunos participantes.

Lo que se propone al respecto es colocar gafetes identificadores a los niños participantes conforme vayan incorporándose a la sesión de lectura, aprovechando la actividad de devolución de libros. Esta acción aunque parece simple, podemos decir por experiencia propia que resulta fundamental para la interacción durante las sesiones.

Como se señala en el capítulo tres de este trabajo, durante el trabajo de campo realizamos varias sesiones de actividades con los niños de las tres comunidades con las que trabajamos sin la presencia o ayuda de los mediadores. Esto nos enfrentó a tener que entablar relaciones con los niños participantes prácticamente desde cero. Si bien, los niños ya nos conocían y habíamos platicado con algunos de ellos, en esta sesiones tuvimos que interactuar con todos a la vez.

Durante estas sesiones, empleamos gafetes identificadores con los nombres de los niños, lo que por un lado nos facilitó el trabajo al poder llamarlos por su nombre y captar su atención, y motivó la asistencia de los niños al sentirse reconocidos individualmente.

Es un cambio menor en el modelo y en la sesiones, pero que puede tener repercusiones favorables en la interacción durante las sesiones y en la conformación misma de la comunidad de lectura. De acuerdo con nuestra experiencia podemos decir que las modificaciones:

- Facilitarían la interacción al poder llamar a cada niño por su nombre lo que permite captar mejor su atención.
- Motivarían a los niños participantes a asistir a las sesiones, al asignarles un elemento que los identifica como miembros únicos e insustituibles dentro de la comunidad (“este gafete es tuyo, y nadie más lo puede usar porque es tu nombre, si no vienes nos harás falta”).
- Facilitarían mantener interacción interpersonal entre mediador y niño y también entre niños a lo largo de la sesión y durante sesiones, al poder relacionar acciones y actividades con sujetos en concreto.

Retroalimentación orientada y estructurada

Nuestro modelo da cuenta de un proceso de retroalimentación entre los mediadores y los participantes de la sesiones, así como con los adultos locales de la comunidad. Particularmente en las actividades ocho y nueve de la sesión se lleva a cabo una breve charla, con los niños durante el préstamo de libros y con los adultos durante la desinstalación de la infraestructura, en las cuales se recogen las inquietudes e intereses de la comunidad lectora, para luego planear la siguiente sesión.

No obstante, durante la investigación notamos que este proceso es poco estructurado y que puede ser mejor aprovechado si se realiza sistemáticamente. La modificación que se propone realizar al modelo y las sesiones en este caso, es:

- Incluir instrumentos de registro e indagación de inquietudes de la comunidad durante estas dos actividades.

De acuerdo con lo registrado en la entrevistas en profundidad con los mediadores y lo observado en campo durante las sesiones de lectura. Esta retroalimentación es tomada en

cuenta para el diseño de futuras sesiones, sin embargo no existe un soporte que permita el registro sistemático para un posterior análisis.

Consideramos que realizar esta modificación al modelo permitiría:

- Aprovechar los espacios de retroalimentación y diálogo con preguntas y temas que orienten el diálogo.
- Llevar un registro que ayude a identificar los intereses e inquietudes de las comunidad lectora.
- Diseñar y estructurar la sesiones en relación con los hallazgos que se desprendan del análisis de estos registros.
- Dar continuidad tanto en las temáticas de las sesiones, como en los espacios de retroalimentación de cada sesión, a las inquietudes de la comunidad.

Actividad de cierre

La actividad de cierre está contemplada en el modelo como una de las diez actividades que componen una sesión de lectura. En el Zoom x1 se registra como la actividad siete y en el Zoomx 2 se representan las tres posibles variantes en las que se puede desarrollar. En sentido estricto esta actividad ya sucede durante las sesiones, aunque no siempre de manera clara y definida.

Las modificaciones que se sugiere hacer al modelo y a las sesiones, al respecto son:

- Contemplar y establecer una actividad de cierre para cada sesión de lectura, dicha actividad debe ser clara y debe definir el término de la fase de lectura de la sesión.
- Similar al llamado de inicio, luego de la actividad de cierre decir una frase o canto que simbolice que la sesión ya concluyó.

Partiendo de lo observado en el trabajo de campo y de las actividades que realizamos durante las sesiones de recolección de información, podemos decir que una actividad de cierre definida y clara permitiría:

- Dar por terminada la temática de la sesión de lectura.
- Llegar a conclusiones tanto individuales como colectivas.
- Detectar intereses de la comunidad por medio de la charla literaria

- En el caso de la lectura realizada por el adulto local continuar en el proceso de capacitación de mediación de lectura.

Además antes de pasar a la actividad ocho, que consiste en el préstamo de libros, la actividad de cierre ayuda a que los participantes mantengan el orden y no se dispersen, esto luego de notar que los niños parecían confundidos respecto qué actividad continuaba después del proceso creativo y quienes no tomaban un libro optaban simplemente por retirarse sin despedirse.

Por medio del canto o frase para cerrar, los participantes despiden de manera simbólica la sesión, esta acción les permite reconocer de manera explícita que las actividades han concluido y que es momento de retirarse a sus hogares.

Trabajo a futuro

El capítulo 4 de este documento, que comprende el modelo propuesto como resultado de la investigación, contiene información útil para quienes estén interesados, tanto en entender el fenómeno de la lectura en comunidad donde participan niños de origen indígena en contextos urbanos, como para quienes estén interesados en coordinar y realizar acciones de promoción de lectura por medio de la práctica grupal de lectura en comunidad.

A futuro, consideramos que es posible convertir el capítulo 4 en una publicación independiente que sirva como fuente de consulta para el trabajo práctico de los promotores de lectura. Para convertir este capítulo de la ICR en un material didáctico, sería necesario rediseñar su contenido a partir de técnicas de diseño instruccional y una línea editorial de divulgación que permita enfocarlo a otro público. Para estos fines, podrían explorarse soportes como cuadernillos de trabajo, carteles, tarjetas e incluso una plataforma digital, para los cuales deben contemplarse las condiciones y limitantes de cada uno.

Esta idea se contempló parcialmente dentro de los objetivos de nuestra investigación, al buscar un diseño de información adecuado para la comunicación pública del modelo dirigido a los responsables de programas de promoción de la lectura. Muestra de ello son las constantes evaluaciones del modelo que realizamos con el equipo de Leer nos incluye a todos, y a partir de las cuales se realizó trabajo de rediseño para obtener la versión final del modelo.

Un tratamiento orientado a convertir esta investigación en material didáctico, podría dar lugar a una publicación independiente del modelo que, con la adecuada contextualización, constituya un material de apoyo y orientación susceptible de ser comprendido y aprovechado para la promoción de la lectura grupal, incluso, sin consultar el resto de los capítulos de este trabajo de investigación.

Por otro lado, al terminar este trabajo quedan aún pendientes algunas líneas de investigación que identificamos y en algunos casos exploramos aunque no a profundidad. Por ello, para concluir sugerimos cuatro aspectos que consideramos de relevancia para que trabajos futuros se ocupen de su investigación e intervención.

Interculturalidad de las comunidades de origen indígena asentadas en entornos urbanos

Como hemos mencionado, este aspecto sustantivo del perfil de nuestro universo de estudio fue un hallazgo para esta investigación. No nos planteamos desde un inicio realizar un trabajo sobre interculturalidad; sin embargo, a lo largo del desarrollo de nuestra investigación descubrimos que un sector considerable de la población del centro y oriente de la CDMX comparte esta particularidad, y que en su mayoría se trata de comunidades con carencias en servicios y oferta culturales.

Un diagnóstico y estudio en profundidad de estos grupos favorecería un mejor diseño en la oferta de actividades y bienes culturales que, estructurados con mayor conocimiento, serían mucho más provechosos y oportunos en relación con las necesidades y contextos que vive este sector de la población.

Incorporación de materiales en lenguas indígenas para la promoción de lectura

Pese a que Leer nos incluye a todos se dedica a la promoción de lectura, no emplea textos en lenguas indígenas apropiados para las actividades de fomento de la lectura entre niños de origen indígena, por lo que consideramos que investigar sobre los materiales de lectura en estas lenguas o realizar diseños y ediciones en caso de no existir, es un gran campo de oportunidad para mejorar la promoción cultural entre este sector de la población.

No se trata de reemplazar los textos en español por los textos en alguna de las lenguas indígenas que practican los niños con los que se trabaje, consideramos que

el trabajo debe ir enfocado en fortalecer las competencias interculturales con las que cuentan.

Diagnóstico de las condiciones en las que habitan estas comunidades

Creemos importante que futuras investigaciones se ocupen de realizar un diagnóstico de las condiciones socioeconómicas en las que se desarrollan las poblaciones con el perfil de las comunidades con las que trabajamos. Pese a que el gobierno de la Ciudad de México cuenta con un censo de poblaciones en condiciones de pobreza que habitan en las distintas alcaldías, está lejos de ser un diagnóstico completo de las condiciones reales de vida de cada uno de ellos.

La práctica de lectura en comunidad con grupos interculturales

Consideramos que la principal aportación de nuestro modelo es sobre este tema; sin embargo, estamos conscientes de que no agotamos el objeto de estudio. Las constantes evaluaciones de nuestro trabajo, nos permitieron ver que es apenas una puerta de entrada, un aporte que brinda la oportunidad de plantear preguntas sobre la práctica de lectura en comunidad que antes no se presentaban como evidentes

La lectura en comunidad es una actividad con muchos aspectos a seguir estudiando: la construcción de identidad a partir de la socialización de lecturas en grupos interculturales, el diseño de soportes de lectura apropiados a diversas edades o la optimización de procesos grupales dentro de los espacios habitacionales de las comunidades, son algunos de ellos.

Sabemos que existen estudios y metodologías para el fomento de lectura a través de dinámicas grupales, trabajar con IBBY México nos permitió conocerlas de primera mano; no obstante, también pudimos constatar que se tratan de recursos pensados para el trabajo en escuelas o bibliotecas y que no son replicables de manera óptima en predios habitacionales, por lo que consideramos que aún hay mucho trabajo por hacer al respecto.

Referencias

Introducción

s/a (2015), Encuesta Nacional de Lectura, Conaculta, Ciudad de México, 194 pp. Disponible en: https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf

s/a (2018), Módulo sobre Lectura MOLEC, INEGI, Aguascalientes, 44 pp. Disponible en: <https://observatorio.librosmexico.mx/files/2018/molec/feb-2018.pdf>

IBBY (2015), Primera Encuesta Nacional sobre Consumo de Medios Digitales y Lectura, IBBY México, Ciudad de México, 133 pp. Disponible en: http://www.ibbymexico.org.mx/images/ENCUESTA_DIGITAL_LECTURA.pdf

Pérez y Pérez, R.(2015), Reflexiones sobre las características del trabajo interdisciplinario y sugerencias sobre cómo fomentarlo en el aula universitaria en Castellanos, V. (2015) Estudios interdisciplinarios en comunicación, UAM Cuajimalpa, Ciudad de México, pp. 33 - 50.

Secretaría de Cultura, (2017) Programa de Fomento para el Libro y la Lectura 2016-2018, Dirección General de Publicaciones, Ciudad de México, 92 pp.

Whitehurst, G. y Loningan, C. (1998) “Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds” en *Early Childhood Research Quarterly*, vol 13, pp. 263 - 290.

Capítulo 1

Babbie, E. (2011), *The Practice of Social Research*, 15th edition, Wadsworth Publishing, 511 pp.

Benyon, D; Turner, P; Turner, S. (2010) *Designing interactive systems: people, activities, contexts, technologies*, Addison-Wesley, Essex, 789 pp.

Blumer, H. (1982) *El interaccionismo simbólico*, Ed. Hora, Barcelona, 200 pp.

Casanueva, M. (2005) *Los modelos en la filosofía de la ciencia del siglo XX* en Díaz, Luís. et al.López, A. C. (2005). *El modelo en la ciencia y la cultura*. UNAM-Siglo xxi editores. Ciudad de México: México, 29-53 pp.

Cooper, A. (2004) *The inmates are running the asylum—Why high-tech products drive us crazy and how to restore the sanity*, Sams Publishing, 288 pp.

Díaz, J. (2005) *El modelo científico: conceptos y usos* en Díaz, Luís. et al.López, A. C. (2005). *El modelo en la ciencia y la cultura*. UNAM-Siglo xxi editores. Ciudad de México: México, 11-28 pp.

De la Torre, J. (2017) “¿Qué es un modelo?”, Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/ciencias/joaquina/BOXES-POP/que_es_un_modelo.htm

Enciclopedia Filosófica de Stanford (2006) *Models in Science*. Disponible en: <https://plato.stanford.edu/entries/models-science/>

Ferruzca, M (2015) *Diseño de artefactos: una propuesta de metodológica de diseño basada en la idea de la cognición como distribuida*, UAM Azcapotzalco, Ciudad de México, 65 pp.

García A., G. (2002) *La ergonomía desde la visión sistémica*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 224 pp.

Giere, R. (2006) *Scientific Perspectivism*, University of Chicago Press, Chicago: EUA, 160 pp.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2004) *Metodología De La Investigación*. McGraw-Hill Interamericana México, 533 pp.

Karlgren, K., Ramberg, R., & Artman, H. (2016). “Designing interaction: How do interaction design students address interaction?” en *International Journal of Techno-*

- logy and Design Education, Springer Netherlands, pp. 439 - 459. Disponible en <https://doi.org/10.1007/s10798-015-9314-3>
- Kaptelinin, V. y Nardi, B. (2006) *Acting with Technology. Activity Theory and Interaction Design*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, Londres, 333 pp.
- Lanum, C. L. (2016) *Visualizing graph data* (primera edición), Manning Publications. 210 pp.
- Leontiev, A. M. (1974) *General Notion of Activity*. Moscú: Rusia.
- Pérez y Pérez. R (2015) *Creatividad computacional*, Grupo Editorial Patria, Ciudad de México: México, 134 pp.
- Pérez Tamayo, R. (2005) Los modelos en las ciencias experimentales en Díaz, Luís. et al. López, A. C. (2005). *El modelo en la ciencia y la cultura*. UNAM-Siglo xxi editores. Ciudad de México: México, 54-67 pp.
- Roberts, F. (1978) *Graph theory and its applications to problems of society*. Odyssey Press, New Hampshire: EUA, 121 pp.
- Sanz, L. (2003) "Análisis de redes sociales: o cómo representar las estructuras sociales subyacentes" en *Apuntes de Ciencia y Tecnología*, No. 7, Unidad de Políticas Comparadas, Madrid: España, pp 21 - 29. Disponible en <http://digital.csic.es/handle/10261/1569>
- Watzlawick, P. (et. al.) (1991), *Teoría de la comunicación humana*, Heder, Barcelona: España, 185 pp.
- Watts, D. (2006) *Seis grados de separación. La ciencia de las redes en la era del acceso*. Barcelona: España, Paidós. 386 pp.
- Weisberg, M (2013) *Simulation and similarity. Using models to understand the world*, Oxford, University Press, Nueva York: EUA, 1990 pp.

Tullis T., Albert B. (2008) *Measuring the User Experience*, Morgan Kauffman Publications, Burlington Massachusetts: EUA, 63 pp.

Capítulo 2

- Albertani, C. (1999) "Los pueblos indígenas y la ciudad de México. Una aproximación" en *Política y Cultura*, núm. 12, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Distrito Federal: México, 195-221 pp.
- Bellorín, B. y Martínez, C. (2010) *Comunidades lectoras. Guía para propiciar la lectura en su entorno*. CONACULTA, Ciudad de México: México, 47 pp.
- Cooper, A. (2004) *The inmates are running the asylum—Why high-tech products drive us crazy and how to restore the sanity*, Sams Publishing, 288 pp.
- Giménez, G. (2005) *La cultura como identidad y identidad como cultura*, III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales, Guadalajara: México, 27 pp.
- IBBY (2017), *Proyecto libro abierto: transformando juntos la educación*, IBBY México/A leer, Ciudad de México: México, 76 pp.
- Müller de Oliveira, G. (2018) *El multilingüismo como estrategia: ¿cómo las políticas para las lenguas de inmigración pueden ayudar a las lenguas indígenas?* ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Fomento de la Lectura en Lenguas Indígenas, Oaxaca: México.
- Olivares, M. y Díaz, P. (2006) *Reinventando espacios, migración y diálogo intercultural en la Ciudad de México*, Tesis de Maestría en Desarrollo Rural, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Ciudad de México: México, 229 pp.
- Secretaría de Cultura, (2017) *Programa de Fomento para el Libro y la Lectura 2016-2018*, Dirección General de Publicaciones, Ciudad de México, 92 pp.

Capítulo 3

Desmet, P. (2018) Pieter Desmet. Research tools. Delft: Holanda. ID Studio Lab: <http://studiolab.ide.tudelft.nl/studiolab/desmet/tools/>

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2004) Metodología De La Investigación, McGraw-Hill Interamericana, Ciudad de México: México, 533 pp.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006) Metodología De La Investigación (Quinta edición), McGraw-Hill Interamericana, Ciudad de México: México, 656 pp.

Holbty A., Klein K., Cook K. y Travers Robb (2015) To be seen or not to be seen: Photovoice, queer and trans youth, and the dilemma of representation en Action Research. Vol. 13(4) SAGE. 317–335 pp. Disponible en DOI: 10.1177/1476750314566414

Martin B., Hanington B. (2012) Universal Methods of Design. 100 Ways to research Complex Problems, Develop Innovative Ideas, and Design Effective Solutions, Rockport Publishers, Massachusetts: EUA, 207 pp.

Robles, B. (2011) “La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico” en Cuicuilco, vol. 18, no. 52. pp. 39-49. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004&lng=es&tlng=es.

Young, I. (2008) Mental Models: Aligning Design Strategy with Human Behavior, Rosenfeld Media Brooklyn: NY, 32 pp.

Capítulo 4

Díaz, J. (2005) El modelo científico: conceptos y usos en Díaz, Luís. et al. López, A. C. (2005). El modelo en la ciencia y la cultura. UNAM-Siglo xxi editores. Ciudad de México: México, 11-28 pp.

Giere, R. (1999) Science without laws. The University of Chicago Press. Chicago: EUA, 285 pp.

González de Cossío, M. (2016) Diseño de información y vida cotidiana, Editorial Diseño, Ciudad de México: México, 184 pp.

Kaptelinin, V. y Nardi, B. (2006) Acting with Technology. Activity Theory and Interaction Design. The MIT Press, Cambridge: Londres, 333 pp.

Weisberg, M (2013) Simulation and similarity. Using models to understand the world, Oxford, University Press, Nueva York: EUA, 1990 pp.

Capítulo 5

Cely, A (1999) “Metodología de los escenarios para estudios prospectivos” en Revista Ingeniería e Investigación, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá: Colombia, pp. 26 – 35. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ingainv/article/view/21296/22265>

Salmon, M. (2005) “Predicción en las ciencias sociales” en Enrahonar, vol. 37, Universidad de Pittsburgh, Pittsburgh: EAU, pp. 169 - 179. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/161220496/Prediccion-en-las-ciencias-sociales>

Anexos

o	REGISTRO DE OBSERVACIÓN			Observación de los soportes de interacción y estructura de la red durante las sesiones de lectura
	Fecha: / /	Inicio: :	Fin: :	
	Predio:	Observador:		
	Número de mediadores:	Número de asistentes:		

Soportes de interacción

Número de libros leídos en grupo:	Número de libros exhibidos para préstamo:
Material didáctico (foto):	
Lugar de la sesión (foto):	

Secuencia de actividades

Lista de actividades	Objetivo	Hora Inicio	Hora fin	Continua / Intermitente	¿Se cumplió el objetivo a ojos del observador? (S/N)
1.					
2.					

Procesamiento de la información

Lista de expresiones derivadas de la lectura	¿Se vincula con la lectura que hicieron? (S/N)	Tipo (kinestésica, artes plásticas, expresión oral, gráfica, experimento científico, expresión escrita)
1		
2.		

Estructura de la red








 Mediador
  Mediador líder
  Niña o Niño
  Adulto local
  Material didáctico
  Libro
  Infraestructura

Diagrama	Diagrama	Diagrama
Actividad	Actividad	Actividad

E	FORMATO DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD		E1 Mediador de la lectura de Leer nos incluye a todos.	
Fecha:	/ /	Hora:		:
Lugar:	Soporte de registro: Video y audio.			
Entrevistador:	Entrevistado:			

Objetivo

Recabar información para elaborar la "Persona mediador". Conocer la percepción que tienen los mediadores sobre sus funciones, objetivos y tareas en la IAP y en las sesiones de lectura.

Tiempo estimado de entrevista: 1 hora

Preguntas

- 1 ¿Cuál es tu profesión?
- 2 ¿Cuántos años tienes?
- 3 ¿Cuáles son tus pasatiempos favoritos?
- 4 Durante tu infancia ¿cuál era tu relación con la lectura? (tus padres te leían, cuales son tus recuerdos)
- 5 ¿Cuál es tu libro favorito? ¿Por qué?
- 6 ¿Con quién te gusta leer?
- 7 ¿En qué espacio prefieres leer? Descríbelo.
- 8 ¿Tienes un momento del día preferido para leer?
- 9 ¿Qué representa para ti un libro?
- 10 ¿Qué lugar ocupa la lectura en tu vida?
- 11 ¿Para qué crees que sirve la lectura?
- 12 ¿Leer trae beneficios a una persona, en específico leer durante la infancia?
- 13 Pláticanos ¿cómo llegaste a Leer nos incluye a todos? (¿Cuánto tiempo tiene formando parte? ¿Cuál fue la razón para unirse?)
- 14 ¿Cuál es tu papel dentro de Leer nos incluye a todos? (Que amplíen en lo que hacen cuando no son mediadores)
- 15 ¿Cuál crees que es el objetivo de Leer nos incluye a todos? VIDEO
- 16 ¿Por qué fomentar la lectura durante sesiones en una comunidad y no de otra forma? VIDEO (¿Cuáles son los efectos de leer en comunidad? ¿Durante un momento en específico?)
- 17 Ahora haremos una pequeña dinámica con notas adhesivas ¿Podrías escribir el nombre de las actividades que se realizan durante la sesión y darnos una pequeña descripción? FOTOS DEL PROCESO

E	FORMATO DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD	E1
----------	---	-----------

Preguntas

- 18 ¿Cómo programan los objetivos mensuales y para cada sesión y cómo miden sus resultados?
- 19 ¿Cuáles son las dinámicas que han detectado que tienen más éxito durante las sesiones?
VIDEO
- 20 ¿Cómo eligen los libros que llevan a las sesiones?
- 21 ¿Cómo establecen los acuerdos o reglas para las sesiones?
- 22 Respecto a las características de las comunidades ¿Han considerado llevar material en la lengua madre de los niños?
- 23 ¿Haz notado que los niños hablen en su lengua indígena?
- 24 En lo personal ¿Cuál consideras que es tu aportación a las sesiones?
- 25 ¿Qué te gusta de las sesiones con Leer nos incluye a todos? ¿Y qué no?
- 26 ¿Tu estado de ánimo cambia cuando acudes a una sesión de Leer nos incluye a todos?
- 27 Por último, ¿podrías mencionar algún momento favorito que hayas tenido durante las sesiones?

E	FORMATO DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD		E2 Mediador de la lectura de Leer nos incluye a todos.	
Fecha:	/ /	Hora:		:
Lugar:	Soporte de registro: Video y audio.			
Entrevistador:	Entrevistado:			

Objetivo

Recabar información para elaborar la "Persona coordinadora". Conocer la percepción que tienen la coordinadora operativa sobre sus funciones, objetivos y tareas en la IAP y en las sesiones de lectura.

Tiempo estimado de entrevista: 1 hora

Preguntas

- 1 ¿Cuál es tu profesión?
- 2 ¿Cuántos años tienes?
- 3 ¿Cuáles son tus pasatiempos favoritos?
- 4 Durante tu infancia ¿cuál era tu relación con la lectura? (tus padres te leían, cuales son tus recuerdos)
- 5 ¿Cuál es tu libro favorito? ¿Por qué?
- 6 ¿Con quién te gusta leer?
- 7 ¿En qué espacio prefieres leer? Descríbelo.
- 8 ¿Tienes un momento del día preferido para leer?
- 9 ¿Qué representa para ti un libro?
- 10 ¿Qué lugar ocupa la lectura en tu vida?
- 11 ¿Para qué crees que sirve la lectura?
- 12 ¿Leer trae beneficios a una persona, en específico leer durante la infancia?
- 13 Platicanos ¿cómo llegaste a Leer nos incluye a todos? (¿Cuánto tiempo tienes formando parte? ¿Cuál fue la razón para unirse?)
- 14 ¿Cuál es tu papel dentro de Leer nos incluye a todos? (Que amplíen en lo que hacen cuando no son mediadores)
- 15 ¿Cuáles son los objetivos a corto, mediano y largo plazo de las sesiones de lectura de Leer nos incluye a todos? VIDEO
- 16 ¿Por qué fomentar la lectura durante sesiones en una comunidad y no de otra forma? VIDEO (¿Cuáles son los efectos de leer en comunidad? ¿Durante un momento en específico?)
- 17 A un nivel un poco más general, ¿Podrías platicarnos del proceso de organización mensual de las sesiones?

E	FORMATO DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD	E2
----------	---	-----------

Preguntas

- 18 Platicanos de qué manera organizas el trabajo de los mediadores y la sesiones, ¿existe alguna estrategia en particular?
- 19 ¿Cuál ha sido el reto más importante que has enfrentado al coordinar grupos de trabajo y en el trabajo de campo?
- 20 Ahora haremos una pequeña dinámica con notas adhesivas ¿Podrías escribir el nombre de las actividades que se realizan durante la sesión y darnos una pequeña descripción? FOTOS DEL PROCESO
- 21 ¿Cuáles son las dinámicas que han detectado que tienen más éxito durante las sesiones? VIDEO
- 22 ¿Cómo eligen los libros que llevan a las sesiones?
- 23 ¿Cómo establecen los acuerdos o reglas para las sesiones?
- 24 A nivel operativo, ¿cuáles son las áreas de oportunidad en las que quieren enfocar sus esfuerzos?
- 25 Respecto a las características de las comunidades ¿Han considerado llevar material en la lengua madre de los niños?
- 26 ¿Haz notado que los niños hablen en su lengua indígena?
- 27 En lo personal ¿Cuál consideras que es tu aportación a las sesiones?
- 28 ¿Qué te gusta de las sesiones con Leer nos incluye a todos? ¿Y qué no?
- 29 ¿Tu estado de ánimo cambia cuando acudes a una sesión de Leer nos incluye a todos?
- 30 Por último, ¿podrías mencionar algún momento favorito que hayas tenido durante las sesiones?

DC	DIARIO DE CAMPO			Diario de investigación en campo
	Fecha: / /	Inicio: :	Fin: :	
	Predio:			
	Observador:			

Yoce, Tania y yo llegamos un poco antes, nos sentamos en la jardinera que está frente a la puerta del predio y esperamos afuera. Mientras esperábamos, Brandon abrió la puerta para ir a la farmacia y al vernos se sorprendió, volvió al interior y le habló a Yareli, nos dijeron que entraramos, pero decidimos esperar a Carlos y Tere.

Cuando llegaron Carlos y Tere entramos, ya había niños esperando en el pasillo. En el espacio donde se realizan las sesiones había un foco nuevo y esta vez ya estaba conectado, la sesión anterior los cables estaban sueltos y tuvimos que pedir que los conectaran, esta vez estaba listo.

Los seis niños que ya estaban esperando en el pasillo, ayudaron a Carlos y Tere a gritar “cuentos, cuentos”, al oírlos salieron dos niños más. Todos tienen mucha energía, esta semana no han ido a clase porque están de vacaciones y se nota.

16:12

Varios niños entregan libros, Tere los registra. Tania sondea con los vecinos en qué fechas podremos ir a aplicar las dinámicas que nos hacen falta.

Brandon, se dirige a Carlos y a los demás y nos pregunta si no traemos una fruta, pues dice que tiene antojo.

Inicia la sesión. será similar a las sesiones pasadas en Iztapalapa y Doctores. Hay diez niños. Para abrir la plática, Carlos pregunta por algunas caricaturas o películas donde haya inventos, inventores o científicos; hace uso de las mismas hojas impresas con imágenes y texto que uso en sesiones pasadas, ilustra inventos y logra captar su atención. También tiene consigo el libro ilustrado.

D	DINÁMICA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN CUALITATIVA.			Nombre de la dinámica
	Fecha: / /	Inicio: :	Fin: :	
	Tiempo estimado:			
	Objetivo:			

Descripción general

Materiales necesarios

Instrucciones

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Ev	EVALUACIÓN	Ev1 Encuesta sobre claridad en la comunicación del modelo.
Fecha: / /		Hola, queremos saber tu opinión sobre el diagrama que tienes en tus manos.








Instrucciones

Haz una marca en la opción que en tu opinión mejor responda a la pregunta.





1 Los nombres de las actividades en el diagrama te resultaron...

Términos familiares
 Términos un poco difíciles de comprender
 Términos nada familiares

2 Dinos si los símbolos del diagrama representan a los elementos que participan durante la sesión de lectura. Marca la opción que creas más conveniente.

	Sí representa al elemento	No representa al elemento	Puede mejorar	No tengo opinión
 Mediador de apoyo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Mediador líder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Niño	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Adulto local	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Material didáctico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Libro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Infraestructura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ev	EVALUACIÓN	Ev1 Encuesta
-----------	-------------------	------------------------

	Sí representa al elemento	No representa al elemento	Puede mejorar	No tengo opinión
 Acervo fijo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Acervo itinerante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Hoja de registro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Expresión derivada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 Crees que los dibujos que acompañan al nombre de las actividades del zoom x1 son...

Necesarios
 Innecesarios
 No tengo opinión

4 Respecto a la legibilidad, encuentras el diagrama...

Fácil de leer
 Confuso
 La claridad puede mejorar.

5 En tu opinión, los colores utilizados...

Ayudan en la lectura
 Dificultan la lectura
 Están de más
 No tengo opinión

6 ¿Cómo evalúas el diagrama del zoom x1?

Es de gran utilidad
 Es bastante útil
 No es muy útil
 Nunca lo usaría

7 ¿Cómo evalúas el diagrama del zoom x1?

Encuentor útil: _____
 No encuentor útil: _____

8 ¿Qué le agregarías o quitarías el Zoom x1?

¡Gracias!

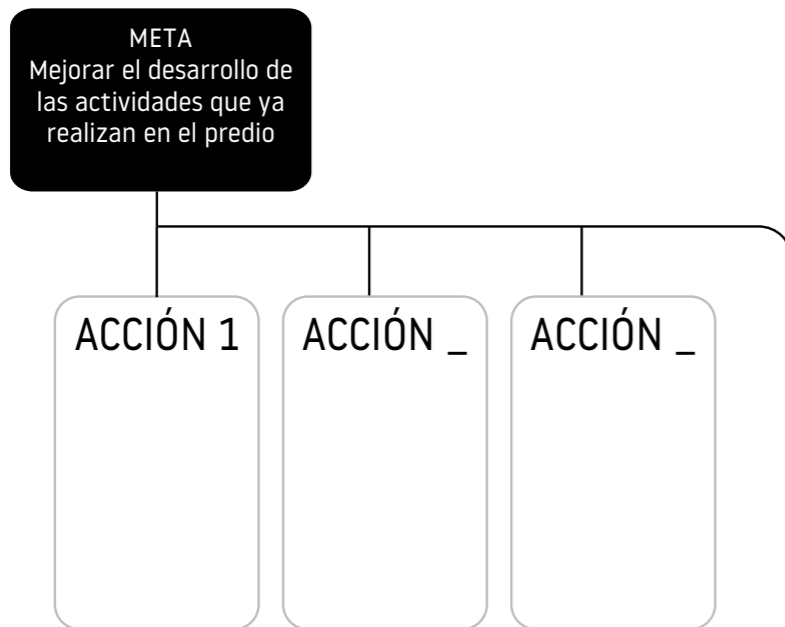
Ev	EVALUACIÓN	Ev2 Escenario
Fecha: / /	Hola ¿nos ayudas? Para evaluar qué tan útil es el modelo de interacción para tu trabajo cotidiano te proponemos un ejercicio de imaginación.	

Instrucciones

A partir del escenario hipotético que aquí se presenta, elabora en equipo una estrategia de trabajo para abordar la situación y cumplir con la meta. Usa los diagramas de zoom x1 y zoom x2 y tu propia experiencia.

Lee y después anota la propuesta. Utiliza el diagrama como apoyo para anotar las acciones.

Meta	Situación	Condiciones
Mejorar el desarrollo de las actividades que ya realizan en el predio	El equipo de trabajo ya lleva varias sesiones de lectura, el trabajo está avanzado pero se desea mejorar la planeación y el desarrollo de las actividades.	-Ya se cuenta con un acervo fijo en el predio -Se ha definido y delimitado el lugar de las sesiones de trabajo -Los niños ya se han conformado como una comunidad lectora o están en proceso de conformarse como tal.



Por último, dinos qué limitaciones encuentras en el modelo.

¡Gracias!


RESULTADOS DE OBSERVACIÓN DE LAS SESIONES DE LECTURA

PREDIO	FECHA	Duración (horas)	Observador	Núm. mediadores	Núm. Niños	Núm. adultos locales	Soportes de interacción					
							Libros leídos en grupo	Libros exhibidos para préstamo	Tipo de acervo	Tipo de material didáctico	Lugar de la sesión	Tipo de infraestructura
Turín	07/02/2018	1,08	TKGG	4	13	0	0	0	NA	Visual	Improvisado	Montable
Turín	07/03/2018	1,08	YAHL	2	12	1	0	40	Fijo	Ninguno	Improvisado	Montable
Turín	11/04/2018	1,08	YAHL	4	10	0	0	Acervo	Fijo	Visual y Objetos tridimensionales	Improvisado	Montable
Turín	18/04/2018	0,55	YAHL	2	10	0	0	-	Fijo	Visual y Objetos tridimensionales	Improvisado	Montable
Turín	28/03/2018	0,88	YAHL	2	12	0	2	7	Itinerante	Visual	Improvisado	Montable
Iztapalapa	29/01/18	0,82	TKGG	4	6	0	1	12	Itinerante	Objetos tridimensionales	Improvisado	Montable
Iztapalapa	19/02/2018	1,05	TKGG	5	10	0	1	12	Itinerante	Visual y Objetos tridimensionales	Improvisado	Montable
Iztapalapa	05/03/2018	1,08	YAHL	4	7	1	1	20	Itinerante	Objetos tridimensionales	Improvisado	Montable
Iztapalapa	26/03/2018	0,97	YAHL	2	7	1	1	12	Itinerante	Visual	Improvisado	Montable
Iztapalapa	09/04/2018	1,30	YAHL	4	4	0	1	9	Itinerante	Visual y Objetos tridimensionales	Improvisado	Montable
Doctores	23/01/2018	0,87	TKGG	4	13	1	1	Acervo	Fijo	Objetos tridimensionales	Preexistente	Montable
Doctores	13/02/2018	0,85	TKGG	4		1	1	Acervo	Fijo	Objetos tridimensionales	Preexistente	Montable
Doctores	20/02/2018	1,42	SOG	4	12	0	2	Acervo	Fijo	Visual y Objetos tridimensionales	Preexistente	Montable
Doctores	27/02/2018	0,78	TKGG	3	8	1	0	Acervo	Fijo	Objetos tridimensionales	Preexistente	Montable
Doctores	06/03/2018	0,92	TKGG	4	7	0	1	Acervo	Fijo	Objetos tridimensionales	Preexistente	Montable
Doctores	20/03/2018	1,07	YAHL	2	8	0	1	25	Fijo	Ninguno	Preexistente	Montable
Doctores	27/03/2018	0,93	YAHL	2	7	0	1	Acervo	Fijo	Visuales	Preexistente	Montable
Doctores	17/04/2018	1,17	YAHL	3	6	1	0	Acervo	Fijo	Visual y Objetos tridimensionales	Preexistente	Montable
Doctores	24/04/2018	0,83	YAHL	4	11	2	0	Acervo	Fijo	Visual y Objetos tridimensionales	Preexistente	Montable


RESULTADOS DE OBSERVACIÓN DE LAS SESIONES DE LECTURA

PREDIO	FECHA	Secuencia de actividades											
		Saludo	Duración (min.)	Simultánea / Continua	Instalación	Duración (min.)	Simultánea / Continua	Llamado	Duración (min.)	Simultánea / Continua	Devolución de libros	Duración (min.)	Simultánea / Continua
Turín	07/02/2018	0	0	-	1	5	Continua	1	2	Continua	1	6	Simultánea
Turín	07/03/2018	0	0	-	1	3	Continua	1	1	Continua	0	0	-
Turín	11/04/2018	0	0	-	1	2	Continua	1	1	Continua	1	2	Continua
Turín	18/04/2018	0	0	-	1	2	Continua	1	1	Continua	0	0	-
Turín	28/03/2018	0	0	-	1	1	Simultánea	1	2	Continua	1	5	Simultánea
Iztapalapa	29/01/18	0	0	-	1	10	Continua	1	9	Continua	1	6	Simultánea
Iztapalapa	19/02/2018	0	0	-	1	10	Continua	1	2	Continua	0	0	-
Iztapalapa	05/03/2018	0	0	-	1	7	Continua	1	2	Continua	1	15	Simultánea
Iztapalapa	26/03/2018	0	0	-	1	10	Simultánea	1	9	Continua	1	20	Simultánea
Iztapalapa	09/04/2018	0	0	-	1	15	Continua	1	1	Continua	1	17	Continua
Doctores	23/01/2018	0	0	-	1	3	Continua	1	1	Simultánea	1	8	Simultánea
Doctores	13/02/2018	0	0	-	1	2	Continua	1	8	Continua	0	0	-
Doctores	20/02/2018	0	0	-	1	21	Simultánea	1	3	Simultánea	0	0	-
Doctores	27/02/2018	0	0	-	0	0	-	1	4	Continua	1	5	Continua
Doctores	06/03/2018	0	0	-	1	2	Continua	1	3	Continua	1	20	Simultánea
Doctores	20/03/2018	0	0	-	1	11	Continua	1	9	Continua	0	0	-
Doctores	27/03/2018	0	0	-	1	1	Continua	1	2	Continua	1	5	Simultánea
Doctores	17/04/2018	0	0	-	1	2	Continua	1	1	Contiua	0	0	-
Doctores	24/04/2018	0	0	-	0	0	-	1	1	Continua	0	0	-


RESULTADOS DE OBSERVACIÓN DE LAS SESIONES DE LECTURA

PREDIO	FECHA	Secuencia de actividades											
		Lectura en voz alta inicial	Duración (min.)	Simultánea / Continua	Proceso creativo	Duración (min.)	Simultánea / Continua	Actividad de cierre	Duración (min.)	Simultánea / Continua	Préstamo de libros	Duración (min.)	Simultánea / Continua
Turín	07/02/2018	0	0	-	1	20	Continua	0	0	-	1	6	Continua
Turín	07/03/2018	0	0	-	1	10	Simultánea	1	19	Continua	1	14	Simultánea
Turín	11/04/2018	1	13	Continua	1	20	Continua	0	0	-	1	11	Continua
Turín	18/04/2018	0	0	-	1	33	Continua	0	0	-	1	3	Continua
Turín	28/03/2018	1	28	Continua	0	0	-	1	11	Continua	1	3	Continua
Iztapalapa	29/01/18	1	13	Continua	1	17	Continua	0	0	-	1	6	Continua
Iztapalapa	19/02/2018	1	30	Simultánea	1	9	Simultánea	1	18	Continua	1	9	Continua
Iztapalapa	05/03/2018	1	8	Continua	1	29	Continua	0	0	-	1	4	Simultánea
Iztapalapa	26/03/2018	1	23	Continua	0	0	-	0	0	-	1	8	Simultánea
Iztapalapa	09/04/2018	1	16	Continua	1	34	Simultánea	0	0	-	1	9	Simultánea
Doctores	23/01/2018	1	16	Simultánea	1	29	Simultánea	0	0	-	1	13	Continua
Doctores	13/02/2018	1	16	Continua	0	0	-	1	3	Simultánea	1	5	Continua
Doctores	20/02/2018	1	8	Continua	1	30	Simultánea	1	7	Simultánea	0	0	-
Doctores	27/02/2018	0	0	-	0	0	-	1	33	Continua	1	4	Continua
Doctores	06/03/2018	1	9	Simultánea	1	31	Continua	0	0	-	1	3	Continua
Doctores	20/03/2018	1	7	Continua	1	28	Continua	1	5	Continua	1	6	Simultánea
Doctores	27/03/2018	1	43	Continua	0	0	-	0	0	-	1	5	Continua
Doctores	17/04/2018	1	11	Simultánea	1	36	Simultánea	1	1	Continua	1	7	Continua
Doctores	24/04/2018	0	0	-	1	18	Continua	1	3	Continua	0	0	-

RESULTADOS DE OBSERVACIÓN DE LAS SESIONES DE LECTURA										
PREDIO	FECHA	Secuencia de actividades						Procesamiento de la información		
		Desinstalación	Duración (min.)	Simultánea / Continua	Despedida	Duración (min.)	Simultánea / Continua	Expresión derivada	¿Se vincula con la lectura? (Sí / No)	Tipo
Turín	07/02/2018	1	5	Continua	0	0	-	Creación de enfermedad	NA	Artes plásticas
Turín	07/03/2018	1	14	Simultánea	0	0	-	Reflexiones sobre la elección de libros del nuevo acervo fijo.	Sí	Oral
Turín	11/04/2018	1	3	Simultánea	0	0	-	Reflexiones sobre las partes de una computadora	Sí	Oral
Turín	18/04/2018	1	3	Simultánea	0	0	-	Resultado del experimento grupal a la vista de todos.	NA	Experimento científico
Turín	28/03/2018	1	2	Continua	0	0	-	Ninguna	NA	NA
Iztapalapa	29/01/18	1	4	Continua	0	0	-	Limpieza de libros	NA	Kinestésica
Iztapalapa	19/02/2018	1	7	Continua	0	0	-	Dibujo sobre el temblor y Narración de la experiencia en el temblor.	Sí	Gráfica y Oral
Iztapalapa	05/03/2018	1	6	Continua	0	0	-	Monstruos con "cosas perdidas"	Sí	Artes plásticas
Iztapalapa	26/03/2018	1	7	Simultánea	0	0	-	Ninguna	NA	NA
Iztapalapa	09/04/2018	1	4	Continua	0	0	-	Inventos con materiales varios.	Sí	Artes plásticas y expresión oral.
Doctores	23/01/2018	1	2	Continua	0	0	-	Libros reparados en el "Hospital del libros".	NA	Kinestésica
Doctores	13/02/2018	1	3	Continua	0	0	-	NA	NA	NA
Doctores	20/02/2018	1	4	Continua	0	0	-	Jabón hecho a mano.	Sí	Experimento científico
Doctores	27/02/2018	0	0	-	0	0	-	NA	NA	NA
Doctores	06/03/2018	1	1	Continua	0	0	-	Una "cosa perdida"	Sí	Artes plásticas
Doctores	20/03/2018	1	5	Simultánea	0	0	-	Propuesta de clasificación de libros de acervo fijo.	No	Expresión escrita
Doctores	27/03/2018	1	3	Continua	0	0	-	NA	NA	NA
Doctores	17/04/2018	1	2	Continua	0	0	-	Experimento grupal	Sí	Experimento científico
Doctores	24/04/2018	0	0	-	0	0	-	Paredes de la unidad habitacional intervenidas	NA	Plástica y Kinestésica

E	RESULTADOS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	SIGNIFICADO DEL LIBRO
----------	---	-----------------------

IS	HALLAZGO EN ENTREVISTA	ATRIBUTO CORRESPONDIENTE
SC	"Una puerta abierta, donde hay muchas posibilidades." (Tere)	Otro: Una puerta
1	"Lo asociaría con una puerta, es parte de escaparte a otro mundo." (Lorena)	Otro: Una puerta
	"Es como un, qué sería, como un instrumento para marcar ciertas etapas de mi vida o del tiempo." (Carlos)	Otro: Referencia en la vida personal
	"Justo esa herramienta tecnológica que es el libro. O sea pensar en el libro, está muy chido lo que contega y demás, pero que me impresiona mucho la eficacia que tuvo ese formato para llevar tanto tiempo en el uso y en tantos lugares. Me impresiona." (Amalia)	Otro: Objeto/ Herramienta tecnológica
	"Pues un objeto de afecto. Mucho afecto y mucho cariño por muchos libros." (Amalia)	Otro: Objeto/Herramienta tecnológica

Atributo	Contenedor de historias	Objeto de entretenimiento	Herramienta para aprender	Objeto poco atractivo	No lo tiene claro	Otro: Una puerta
Conteo	0	0	0	0	0	2

Atributo	Otro: Referencia en la vida personal	Otro: Objeto/Herramienta tecnológica
Conteo	1	2

E	RESULTADOS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	SIGNIFICADO DE LA LECTURA
----------	---	---------------------------

IS	HALLAZGO EN ENTREVISTA	ATRIBUTO CORRESPONDIENTE
SC	"Es una guía." (Tere)	Otro:Guía
1	"Abrir un panorama de posibilidades." (Tere)	Actividad que sirve para aprender / Actividad que incentiva la imaginación
	"Un cuenco en el que tú puedes ir vaciando y dejando ciertas cosas o encontrar otras tantas." (Carlos)	Otro: Actividad de intercambio
	"A veces podría ser como un escape y a veces como una entrada." (Lorena)	Otro: Escape
	"Para transmitir cultura." (Lorena)	Otro: Actividad para transmitir cultura
	"Un libro y para mí creo que sirve [en] la infancia para estimular todo en general: el aprendizaje, la imaginación, la creatividad, todo." (Lorena)	Actividad que sirve para aprender/ Actividad que incentiva la imaginación
	"Pienso en la transmisión de información, me parece un buen canal, pero no creo que la lectura sea la panacea, para nada, o sea no. Pero es una muy buena herramienta para concentrar mucha información." (Amalia)	Otro: Actividad en la que se transmite información
	"Puede ser una muy buena herramienta la lectura, para aprender el mundo, el lenguaje." (Amalia)	Actividad que sirve para aprender
	"Creo que en la infancia puede ser muy lúdico, pero justo lo que hace es que te hace crear cierto vínculo con el objeto libro para que después quizá si te encuentras con un libro de otro tema, quizá más complejo, puedas decir, bueno va me lo aviento." (Amalia)	Actividad que sirve para aprender

Atributo	Pasatiempo	Actividad que sirve para aprender	Actividad que produce desgaste físico	Actividad que incentiva la imaginación	Actividad aburrida	Otro:Guía
Conteo	0	4	0	2	0	1

Atributo	Otro: Actividad de intercambio	Otro: Escape	Otro: Actividad para transmitir cultura / información
Conteo	1	1	2

E	RESULTADOS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	INCIDENCIA DE LA LECTURA EN EL DESARROLLO PERSONAL
----------	---	--

IS SC 1	HALLAZGO EN ENTREVISTA	ATRIBUTO CORRESPONDIENTE
	"A un nivel profesional, cuando de repente no hallo hacia dónde dirigirme o también en un plano personal, cuando no tengo muy claro algo, siempre me pasa que llega un libro o abro uno... siempre hay algo ahí que me dice hacia dónde." (Tere)	Forma parte de la vida cotidiana
	"Leer te hace consciente de todo lo que no sabes, de todo lo que te estás perdiendo, de todo lo que ignoras...es como un puente para muchas transiciones." (Carlos)	Forma parte de la vida cotidiana
	"Pues cuando yo era niña... en mi casa mis papás no son lectores para nada, pero mi abuela por parte de mi mamá trabajaba en una biblioteca, entonces había ocasiones en las que íbamos a visitar a la abuela y yo veía todos los libros y para mí se me hacían cosas fascinantes. Yo me acuerdo, como de las primeras cosas, de ver las grafías y querer saber qué decían. Así fue como aprendí a leer porque, mi mamá se esforzó mucho, yo era sí de, qué dice aquí, y qué dice aquí, y qué dice aquí y era como de, ya niña, aprende a leer tú." (Lorena)	Forma parte de la vida cotidiana (hubo incidencia durante la infancia)
	"Mis papás siempre me leyeron antes de ir a dormir, novelas y cuentos. Uno de mis recuerdos favoritos de libros es que mi papá cuando mi hermano era niño le regaló un libro de Nicolás Guillén, ahí viene esta poema de Sapito y Sapón son dos no sé qué de buen corazón, unos es bonito y el otro feón... entonces me acuerdo mucho de esa edición, la edición del libro, las ilustraciones y todo eso." (Amalia)	Forma parte de la vida cotidiana (hubo incidencia durante la infancia)
	"Mi papá y mi mamá fueron los que hicieron esta labor de mediador. Mi papá era como el proveedor de libros, llevaba muchos libros, los que fueran, los que se encontrara; Llevaba los que más le gustan, en ese entonces eran los de Rius o los de Juan Rulfo, El llano en llamas, también Robison Crusoe, todos esos que son más para niños o antologías de cuentos y cosas así.	Forma parte de la vida cotidiana (hubo incidencia durante la infancia)
	Él era como el proveedor de los libros y mi mamá era la que nos los acercaba, de repente nos leía en voz alta a todos, a mis hermanos y a mí. A veces era más en un sentido estricto." (Tere)	

E	RESULTADOS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	INCIDENCIA DE LA LECTURA EN EL DESARROLLO PERSONAL
----------	---	--

IS SC 1	HALLAZGO EN ENTREVISTA	ATRIBUTO CORRESPONDIENTE
	"Pues desde niño me regalaban libros, de esos de pasta dura como para que no los rompan. Me acuerdo que leía mucho unos que eran sobre unos osos, no recuerdo qué hacían en particular y leía mucho un libro del Rey León y ya cuando entré a la primaria, por ahí de tercer año fue cuando compré mi primer libro que era uno de Harry Potter, acababa de salir la película y desde ahí comencé a leer, desde los 8 años." (Carlos)	Forma parte de la vida cotidiana (hubo incidencia durante la infancia)

Atributo	Forma parte de la vida cotidiana	Es ajena a su vida cotidiana	Se sienten más identificados con otro tipo de oferta cultura
Conteo	4	0	0

E	RESULTADOS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	PRESENCIA DE LA LENGUA INDÍGENA RESPECTO AL CASTELLANO
----------	---	--

IS	HALLAZGO EN ENTREVISTA	ATRIBUTO CORRESPONDIENTE
SC 1	"Sí, pero no lo hacen (usar la lengua indígena) tanto frente a nosotros." (Tere)	Baja
	"Cuando les das pie (a los niños) a que hablen de ella (su lengua y cultura indígena) como que sí dicen, ah yo en mi pueblo hago tal, en mi pueblo se come tal cosa, yo en mi pueblo voy y pesco. Como que si les das el click, sí te empiezan a platicar de lo que hay allá, pero así como tal que tengan un arraigo a su cultura no. Inclusive su lengua, pues ustedes han visto que no la hablan." (Carlos)	Baja
	"Hay niños que no he visto que hablen la lengua materna, pero que sus mamás les hablan en su lengua materna y ellos lo entienden perfectamente. Aunque la mamá le habla en lengua materna ellos contestan en español. Hay otros niños que cuando se están diciendo algún secreto que no quieren que nosotros nos enteremos lo hablan en su lengua materna y a veces cuando se quieren insultar también lo hacen en su lengua materna." (Lorena)	Baja
	"En Doctores, yo creo, es más presente. Los hemos escuchado en algunas ocasiones hablar en indígena. Sobre todo creo que es una cuestión de interacción familiar, con sus papás o entre ellos. También nos bromean un montón con groserías en triqui. Y en Turín, no les he escuchado, pero ahí sí hay ese reconocimiento de, mi mamá habla esta lengua, y es que en casa de mis abuelitos se habla esta otra lengua, ahí son otomíes y mazahuas." (Tere)	Media baja, baja
	"Sí está presente este factor, yo nunca los escuchado y en Iztapalapa no, nunca." (Amalia)	Baja
	"Llevar textos en lenguas indígenas o en lenguas diferentes para que los niños reconozcan que existen muchas lenguas y que está bien, existen muchas lenguas y punto." (Amalia)	-
	"Es algo que podríamos aterrizar en los predios también, hablar de la lengua y todo eso. Yo creo que nos detiene mucho que nosotros desconocemos la lengua." (Amalia)	-

Atributo	Alta	Media	Baja
Conteo	0	1	6

E	RESULTADOS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	LEER EN COMUNIDAD
----------	---	-------------------

IS	HALLAZGO EN ENTREVISTA	ATRIBUTO CORRESPONDIENTE
SC 2	"Colectividad, a partir de lo que tú ya tienes como postura, pues quizás te das cuenta que alguien tiene otra visión y tú no lo habías visto, esto enriquece y hasta puedes cambiar tu entendimiento." (Tere)	Oportunidad para convivir
	"Ver cómo lo percibe la otra persona, cómo lo percibo yo, cómo lo compartimos, si le gustó, si no le gustó." (Lorena)	Oportunidad para convivir
	"Pues creo que de las partes más enriquecedoras de una lectura es la parte de compartir." (Lorena)	Oportunidad para convivir
	"Nosotros creemos que la función del libro es social. Entonces todo lo que se va aprendiendo se va a enriquecer con la participación de otros y también en el desarrollo de los niños ehm... nosotros aprendemos del más grande, pero el aprendizaje más significativo que vamos a tener es con los pares...que lo cuenta alguien que tiene tu misma edad, lo va a entender diferente y te va a transmitir otras cosas y se va a crear esa comunidad."(Lorena)	Oportunidad para convivir / Otro: oportunidad para aprender
	"Más allá de leer, porque creo que podemos crear comunidad con la lectura...personalmente estamos comprometidos en pensar que sí se pueden crear comunidades, más allá de si terminan leyendo o no. Creemos que trabajar en grupo puede fomentar alguna buena dinámica dentro de las comunidades donde viven porque muchas de... nos dimos cuenta, igual con el tiempo, que justo les llamamos comunidades, pero tienen muchos conflictos entre ellos." (Amalia)	Oportunidad para convivir
	"Creemos que igual la lectura puede crear algún lazo, quizá no entre los adultos, después entre los adultos, pero primero entre los niños." (Amalia)	Oportunidad para convivir
	"El hecho de trabajar en comunidad es importante, también la interacción más de conocer al niño y del tú por tú me parece también importante." (Amalia)	Oportunidad para convivir
	"Abrirte hacia las propuestas y visiones de los demás se genera un diálogo y yo diría que a veces hasta una especie de comunión en lo compartido." (Tere)	Oportunidad para leer/escuchar historias y expresarse
	"No nada más enseñas a leer, sino que enseñas a que se comparta el conocimiento a que se discuta, se platique, se razone." (Carlos)	Otro: Oportunidad para aprender

Atributo	Oportunidad para convivir	Oportunidad para leer/ escuchar historias y expresarse	Actividad incómoda	Otro: Oportunidad para aprender
Conteo	7	1	0	2

E	RESULTADOS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	ACTIVIDAD PREFERIDA DE LA SESIÓN DEDICADA A LA LECTURA
----------	---	--

IS	HALLAZGO EN ENTREVISTA	ATRIBUTO CORRESPONDIENTE
SC 2	"Digamos que hay cuatro áreas que son muy importantes para trabajar el fomento a la lectura: una es la narración oral, otra son los círculos de lectura, otra es la charla literaria y por último es la escritura creativa. Desde que vas aprendiendo a oír historias hasta que tú puedes formular una historia, crearla y transmitirla en papel o en dibujo o en lo que sea." (Lorena)	-
	"Siento que, por ejemplo, esta semana la actividad de que se pusieran elementos en el cuerpo para representar una enfermedad fue bastante exitosa y no habíamos experimentado con el tema de que ellos exploraran su cuerpo y otros objetos. Después esa vez hablamos de fósiles, hicimos la representación de un fósil con hojitas, huesitos y cosas así, creo que esa actividad les gustó mucho, algunos ya la habían hecho, pero les gustó mucho el hecho de tener algo ahí." (Amalia)	Proceso creativo
	"Hemos notado que los experimentos tienen mucho éxito, el dibujo creativo también tiene su éxito si lo vamos dirigiendo, por ejemplo si ponemos algún juego o escritura creativa también tiene éxito, pero si lo ponemos con un juego, por ejemplo, tirar los dados y a ver qué tema te toca. Combinarlo con actividades más lúdicas hace que se involucren más en la historia." (Tere)	Proceso creativo
	"Hay momentos, pero unas de las que les llamó más la atención fue la creación de fósiles...el elaborar un fósil, esta parte de manipulación del material también es algo que a los niños les llama mucho la atención porque trabajamos con otros sentidos." (Lorena)	Proceso creativo
	"Creo que es otra vez el hecho de que todos participen en una actividad en conjunto nos parece algo exitoso." (Amalia)	-

Atributo	Lectura en voz alta	Préstamo de libros	Proceso creativo	Actividad de cierre (charla o lectura en voz alta por parte de los niños)
Conteo	0	0	3	0

E	RESULTADOS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	LUGAR FÍSICO IDEAL PARA LEER
----------	---	------------------------------

IS	HALLAZGO EN ENTREVISTA	ATRIBUTO CORRESPONDIENTE
SC 2	"El transporte público." (Tere)	Exterior
	"En casa." (Tere)	Interior
	"No tengo un espacio definitivo para leer." (Carlos)	Otro: No está definido
	"Transportarme (en el transporte)." (Lorena)	Exterior
	"En voz alta, mi casa sola...o en un café o algo así también me gusta. Me gusta leer en las bibliotecas." (Amalia)	Interior
	"A veces creo que lecturas que te demandan más necesitan un espacio limpio y bien establecido para hacerlo." (Amalia)	Otro: Espacio establecido para la lectura

Atributo	Interior	Exterior	Otro: No está definido	Otro: Espacio establecido para la lectura
Conteo	2	2	1	1

E	RESULTADOS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	MOMENTO IDEAL PARA LEER
----------	---	-------------------------

IS	HALLAZGO EN ENTREVISTA	ATRIBUTO CORRESPONDIENTE
	"Las tardes." (Tere)	Tarde
SC	"Cuando ya está bajando el sol y cuando recién amaneció son los lapsos que más." (Carlos)	Mañana / Tarde
2	"En la noche." (Lorena)	Noche
	"Pues creo que varía según mi rutina...si tuviera que escoger sería la mañana." (Amalia)	Mañana

Atributo	Mañana	Tarde	Noche
Conteo	2	2	1

E	RESULTADOS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	COMPAÑÍA IDEAL PARA LEER
----------	---	--------------------------

IS	HALLAZGO EN ENTREVISTA	ATRIBUTO CORRESPONDIENTE
	"Leer entre familia, más esta cuestión de charlas." (Tere)	Familia
SC	"Generalmente leo sola." (Lorena)	Sola
2	"Me gusta leer solo." (Carlos)	Solo
	"Sí leo sola, pero bueno... hace poco descubrí que me gusta leer en voz alta." (Amalia)	Sola

Atributo	Con familiares	Amigo (a) (s)	Comunidad escolar	Personaje ficticio	Solo	Otro
Conteo	1	0	0	0	3	0

D	RESULTADOS DE DINÁMICAS
----------	--------------------------------

D1 COLLAGE

Significado del libro

ATRIBUTOS	Iztapalapa	Doctores	Juárez	Total
Contenedor de historias	3	0	3	6
Objeto de entretenimiento	1	9	1	11
Herramienta para aprender	0	0	1	1
Objeto poco atractivo	0	0	0	0
No lo tiene claro	0	0	9	9
Otro: Arte	-	1	-	1

D2 PERIÓDICO

Significado de la lectura

ATRIBUTOS	Iztapalapa	Doctores	Juárez	Total
Pasatiempo	1	4	0	5
Actividad que sirve para aprender	2	5	2	9
Actividad que produce desgaste físico	4	0	4	8
Actividad que incentiva la imaginación	3	0	0	3
Actividad aburrida	0	2	0	2
Otro: es bueno	1	-	-	1
Otro: impresión	-	1	1	2
Otro: compartir	1	1	-	2

D	RESULTADOS DE DINÁMICAS
----------	--------------------------------

D3 FOTO AVENTURA CON MI PERSONAJE FAVORITO

Incidencia de la lectura en el desarrollo personal del libro

ATRIBUTOS	Iztapalapa	Doctores	Juárez	Total
Forma parte de la vida cotidiana	0	7	0	7
Es ajena a su vida cotidiana	3	0	5	8
Se sienten más identificados con otro tipo de oferta cultura	0	1	6	7

D4 NUBE DE PALABRAS

Presencia de la lengua indígena respecto al castellano

ATRIBUTOS	Iztapalapa	Doctores	Juárez	Total
Alta	-	-	-	0
Media	-	-	-	0
Baja	1	1	1	3

D6 JARRÓN MÁGICO

Leer en comunidad.

¿Te gusta leer con los mediadores y los otros niños de la comunidad lectora y por qué?

ATRIBUTOS	Iztapalapa	Doctores	Juárez	Total
Oportunidad para convivir	0	4	2	6
Oportunidad para leer/ escuchar historias y expresarse	2	2	1	5
Actividad incómoda	0	0	0	0

D**RESULTADOS DE DINÁMICAS****D3 FOTO AVENTURA CON MI PERSONAJE FAVORITO**

Incidencia de la lectura en el desarrollo personal del libro

ATRIBUTOS	Iztapalapa	Doctores	Juárez	Total
Forma parte de la vida cotidiana	0	7	0	7
Es ajena a su vida cotidiana	3	0	5	8
Se sienten más identificados con otro tipo de oferta cultura	0	1	6	7

D4 NUBE DE PALABRAS

Presencia de la lengua indígena respecto al castellano

ATRIBUTOS	Iztapalapa	Doctores	Juárez	Total
Alta	-	-	-	0
Media	-	-	-	0
Baja	1	1	1	3

D6 JARRÓN MÁGICO

Leer en comunidad.















¿Te gusta leer con los mediadores y los otros niños de la comunidad lectora y por qué?

ATRIBUTOS	Iztapalapa	Doctores	Juárez	Total
Oportunidad para convivir	0	4	2	6
Oportunidad para leer/ escuchar historias y expresarse	2	2	1	5
Actividad incómoda	0	0	0	0

D**RESULTADOS DE DINÁMICAS****D8 EMOCARDS**

Leer en comunidad















¿Cómo te sientes cuando vienes a los cuentos? (sesión dedicada a la lectura)

EMOCIONES	Iztapalapa	Doctores	Juárez	Total
 Deseo	2	1	4	7
 Inspiración	2	0	1	3
 Admiración	0	1	0	1
 Satisfacción	1	1	2	4
 Fascinación	2	1	2	5
 Sorpresa agradable	1	0	0	1
 Diversión	1	0	3	4
 Repugnancia	0	0	1	1
 Indignación	0	0	0	0
 Desprecio	1	0	0	1
 Insatisfacción	0	0	0	0
 Desilusión	0	0	0	0
 Sorpresa desagradable	0	0	0	0
 Aburrimiento	0	0	0	0

D	RESULTADOS DE DINÁMICAS
----------	--------------------------------

D8 EMOCARDS















Actividad preferida de la sesión dedicada a la lectura
¿Cómo te sientes cuando te leen en voz alta?

EMOCIONES	Iztapalapa	Doctores	Juárez	Total
 Deseo	2	1	3	6
 Inspiración	0	0	0	0
 Admiración	1	0	1	2
 Satisfacción	2	1	1	4
 Fascinación	1	2	1	4
 Sorpresa agradable	1	0	0	1
 Diversión	1	0	0	1
 Repugnancia	0	0	1	1
 Indignación	1	0	0	1
 Desprecio	0	0	0	0
 Insatisfacción	0	0	1	1
 Desilusión	0	0	0	0
 Sorpresa desagradable	0	0	0	0
 Aburrimiento	0	0	2	2

D	RESULTADOS DE DINÁMICAS
----------	--------------------------------

D8 EMOCARDS

Actividad preferida de la sesión dedicada a la lectura
¿Cómo te sientes cuando te prestan libros?















EMOCIONES	Iztapalapa	Doctores	Juárez	Total
 Deseo	2	1	7	10
 Inspiración	1	0	2	3
 Admiración	0	1	1	2
 Satisfacción	1	1	0	2
 Fascinación	1	0	0	1
 Sorpresa agradable	1	0	0	1
 Diversión	1	0	0	1
 Repugnancia	1	0	0	1
 Indignación	0	0	0	0
 Desprecio	0	0	0	0
 Insatisfacción	0	0	0	0
 Desilusión	0	0	0	0
 Sorpresa desagradable	0	0	0	0
 Aburrimiento	1	1	0	2

D	RESULTADOS DE DINÁMICAS
----------	--------------------------------

D8 EMOCARDS

Actividad preferida de la sesión dedicada a la lectura

¿Cómo te sientes cuando haces dibujos, historias o experimentos? (proceso creativo)















EMOCIONES	Iztapalapa	Doctores	Juárez	Total
 Deseo	0	3	3	6
 Inspiración	1	0	1	2
 Admiración	1	0	0	1
 Satisfacción	1	1	0	2
 Fascinación	3	0	2	5
 Sorpresa agradable	2	0	0	2
 Diversión	1	0	2	3
 Repugnancia	0	0	0	0
 Indignación	0	0	0	0
 Desprecio	0	0	0	0
 Insatisfacción	0	0	1	1
 Desilusión	0	0	0	0
 Sorpresa desagradable	0	0	0	0
 Aburrimiento	1	0	0	1

D	RESULTADOS DE DINÁMICAS
----------	--------------------------------

D8 EMOCARDS

Actividad preferida de la sesión dedicada a la lectura

¿Cómo te sientes cuando lees o cuentas una historia para los demás?

EMOCIONES	Iztapalapa	Doctores	Juárez	Total
 Deseo	3	1	1	5
 Inspiración	0	0	0	0
 Admiración	2	0	1	3
 Satisfacción	1	1	0	2
 Fascinación	2	0	0	2
 Sorpresa agradable	1	0	0	1
 Diversión	1	0	2	3
 Repugnancia	1	0	3	4
 Indignación	0	0	0	0
 Desprecio	0	0	1	1
 Insatisfacción	0	0	1	1
 Desilusión	0	1	1	2
 Sorpresa desagradable	0	0	1	1
 Aburrimiento	0	1	0	1

D	RESULTADOS DE DINÁMICAS
----------	--------------------------------

D6 JARRÓN MÁGICO

Lugar físico ideal para leer

ATRIBUTOS	Iztapalapa	Doctores	Juárez	Total
Interior	6	4	2	12
Exterior	4	3	11	18

D6 JARRÓN MÁGICO - HOJA CON RECORTES

Lugar físico ideal para leer

ATRIBUTOS	Iztapalapa	Doctores	Juárez	Total
Interior	6	4	2	12
Exterior	4	3	11	18

D6 JARRÓN MÁGICO

Momento ideal para leer

ATRIBUTOS	Iztapalapa	Doctores	Juárez	Total
Mañana	6	1	2	9
Tarde	1	4	5	10
Noche	0	2	3	5
Otro	4	0	1	5

D	RESULTADOS DE DINÁMICAS
----------	--------------------------------

D6 JARRÓN MÁGICO

Compañía ideal para leer

ATRIBUTOS	Iztapalapa	Doctores	Juárez	Total
Familiares	14	7	10	31
Amigo (a) (s)	0	2	8	10
Comunidad escolar	3	1	0	4
Personaje ficticio	0	1	3	4
Solo	0	3	0	3
Otro	0	2	3	5

D6 JARRÓN MÁGICO - HOJA CON RECORTES

Compañía ideal para leer

ATRIBUTOS	Iztapalapa	Doctores	Juárez	Total
Familiares	24	7	6	37
Amigo (a) (s)	0	3	3	6
Comunidad escolar	3	0	1	4
Personaje ficticio	0	0	0	0
Solo	1	1	1	3
Otro	0	0	3	3

D	RESULTADOS DE DINÁMICAS
----------	--------------------------------

D4 NUBE DE PALABRAS

Presencia de la lengua indígena respecto al castellano

Concepto 1, cuentos

ATRIBUTOS MENCIONADOS	Frecuencia	ATRIBUTOS MENCIONADOS	Frecuencia
Leer	8	Extraterrestres	3
Personajes	1	Fábulas	1
Historia	8	Cuenta cuentos	2
Dibujos	3	Curso	1
Cuentos	1	Palabras	1
Animales	3	Fábulas	1
Inicio	3	Mangas	1
Desarrollo	2	Subtítulo	2
Libros	1	Introducción	2
Cine	10	Autor	1
Escribir	12	Revista	1
Cómic / historieta	6	Colorín, colorado, este cuento se ha acabado	1
Súper héroes	1	Terror	2
Final	1	Párrafo	1
Ideas	1	Leer nos incluye a todos	2
Frutas	2	Aburridos	1
Niños	2	Me gusta aprender a leer	1
Literatura	2	Me gusta que me lean	1
Narrador	1	Contar un cuento	1
Título	3		
Vilanos	3		
Letras	3		
Mamá me cuenta cuentos	3		
Inventar un cuento	2		
Colores	2		

D	RESULTADOS DE DINÁMICAS
----------	--------------------------------

D4 NUBE DE PALABRAS

Presencia de la lengua indígena respecto al castellano

Concepto 2, leer

ATRIBUTOS MENCIONADOS	Frecuencia	ATRIBUTOS MENCIONADOS	Frecuencia	ATRIBUTOS MENCIONADOS	Frecuencia
Leer	7	Nombres	1	Entrevistador	2
Librero	5	Anuncios	1	Me gusta leer	1
Lectura	6	Letreros	1	Me gusta aprender	1
Biblioteca	4	Subtítulo	1		
Libros	15	Diario	1		
Leyenda	6	Marcas	1		
Historias	8	Fantasías	1		
Letras	4	Princesas	1		
Escribir	5	Lengua	1		
Palabras	5	Divertido	1		
Sílabas	2	Cuenta cuentos / contar un cuento	2		
Cuentos	12	Dibujar / dibujos	3		
Librería	2	Se ponen rojos los ojos	1		
Misterio	1	Inventar un cuento	3		
Inicio	2	Salir a ver el paisaje	1		
Desarrollo	2	Leer en tu casa	1		
Final	3	Título	4		
Materias	2	Autor	5		
Fábulas	3	Narrador	3		
Hojas	3	Obra	2		
Páginas	1	Museo	1		
Historietas / cómics	2	Dictador	4		
Enciclopedias / diccionario	3	Literatura	2		
Periódico	3	Personajes	4		
Revistas	3	Entrevista	2		

D	RESULTADOS DE DINÁMICAS
----------	--------------------------------

D8 EMOCARDS

Actividad preferida de la sesión dedicada a la lectura

¿Cómo te sientes cuando vienes a los cuentos? (sesión dedicada a la lectura)

EMOCIONES	Iztapalapa	Doctores	Juárez	Total
Deseo	2	1	4	7
Inspiración	2	0	1	3
Admiración	0	1	0	1
Satisfacción	1	1	2	4
Fascinación	2	1	2	5
Sorpresa agradable	1	0	0	1
Diversión	1	0	3	4
Repugnancia	0	0	1	1
Indignación	0	0	0	0
Desprecio	1	0	0	1
Insatisfacción	0	0	0	0
Desilusión	0	0	0	0
Sorpresa desagradable	0	0	0	0
Aburrimiento	0	0	0	0

D	RESULTADOS DE DINÁMICAS
----------	--------------------------------

D8 EMOCARDS

Actividad preferida de la sesión dedicada a la lectura

¿Cómo te sientes cuando lees?

EMOCIONES	Iztapalapa	Doctores	Juárez	Total
Deseo	2	1	2	5
Inspiración	1	0	1	2
Admiración	1	1	1	3
Satisfacción	1	1	1	3
Fascinación	1	0	1	2
Sorpresa agradable	1	0	1	2
Diversión	1	0	1	2
Repugnancia	0	0	3	3
Indignación	0	1	0	1
Desprecio	0	0	1	1
Insatisfacción	0	0	1	1
Desilusión	0	0	1	1
Sorpresa desagradable	0	0	0	0
Aburrimiento	1	1	0	2

Ev	RESULTADOS DE EVALUACIÓN	Ev1. Encuesta sobre claridad en la comunicación del modelo.
-----------	---------------------------------	--

1 Los nombres de las actividades en el diagrama te resultaron...

Términos familiares	3
Términos un poco difíciles de comprender	1
Términos nada familiares	-

2 Dinos si los símbolos del diagrama representan a los elementos que participan durante la sesión de lectura. Marca la opción que creas más conveniente.

	Sí representa al elemento	No representa al elemento	Puede mejorar	No tengo opinión
△ Medador de apoyo	4	-	-	-
△ Medador líder	4	-	-	-
○ Niño o niña	4	-	-	-
● Adulto local	4	-	-	-
✎ Material didáctico	4	-	-	-
📖 Libro	4	-	-	-
🏗 Infraestructura	3	-	1	-
📦 Acervo fijo	4	-	-	-
📁 Acervo itinerante	3	-	1	-
📄 Hoja de registro	4	-	-	-
🌀 Expresión derivada	3	-	1	-

3 Crees que los dibujos que acompañan al nombre de las actividades del zoom x1 son...

Necesarios	3
Innecesarios	1
No tengo opinión	-

4 Respecto a la legibilidad, encuentras el diagrama...

Fácil de leer	1
Confuso	-
La claridad puede mejorar	3

5 En tu opinión, los colores utilizados...

Ayudan a la lectura	2
Dificultan la lectura	-
Están de más	-
No tengo opinión	2

Ev	RESULTADOS DE EVALUACIÓN	Ev1. Encuesta sobre claridad en la comunicación del modelo.
-----------	---------------------------------	--

6 ¿Cómo evalúas el diagrama del zoom x1?

Es de gran utilidad	2
Es bastante útil	2
No es muy útil	-
Nunca lo usaría	-

7 ¿Cómo evalúas el diagrama del zoom x1?**Encuentro útil:**

Encuestado 1	Que se haya dividido en varios momentos de interacción.
Encuestado 2	Todo me parece útil porque representa mi trabajo.
Encuestado 3	Creo que su lectura es más digerible que el Zoom x2, útil para la capacitación de nuevos mediadores que se incorporan a las actividades. El zoom x2 tiene un mapeo más complejo, interesante si se desea leer/analizar/apreciar la complejidad de las relaciones que se están estableciendo en ese espacio de lectura y cómo van evolucionando.
Encuestado 4	Lo considero de gran utilidad aunque agregaría otras funciones del adulto y a los niños presentes desde el saludo hasta la despedida.

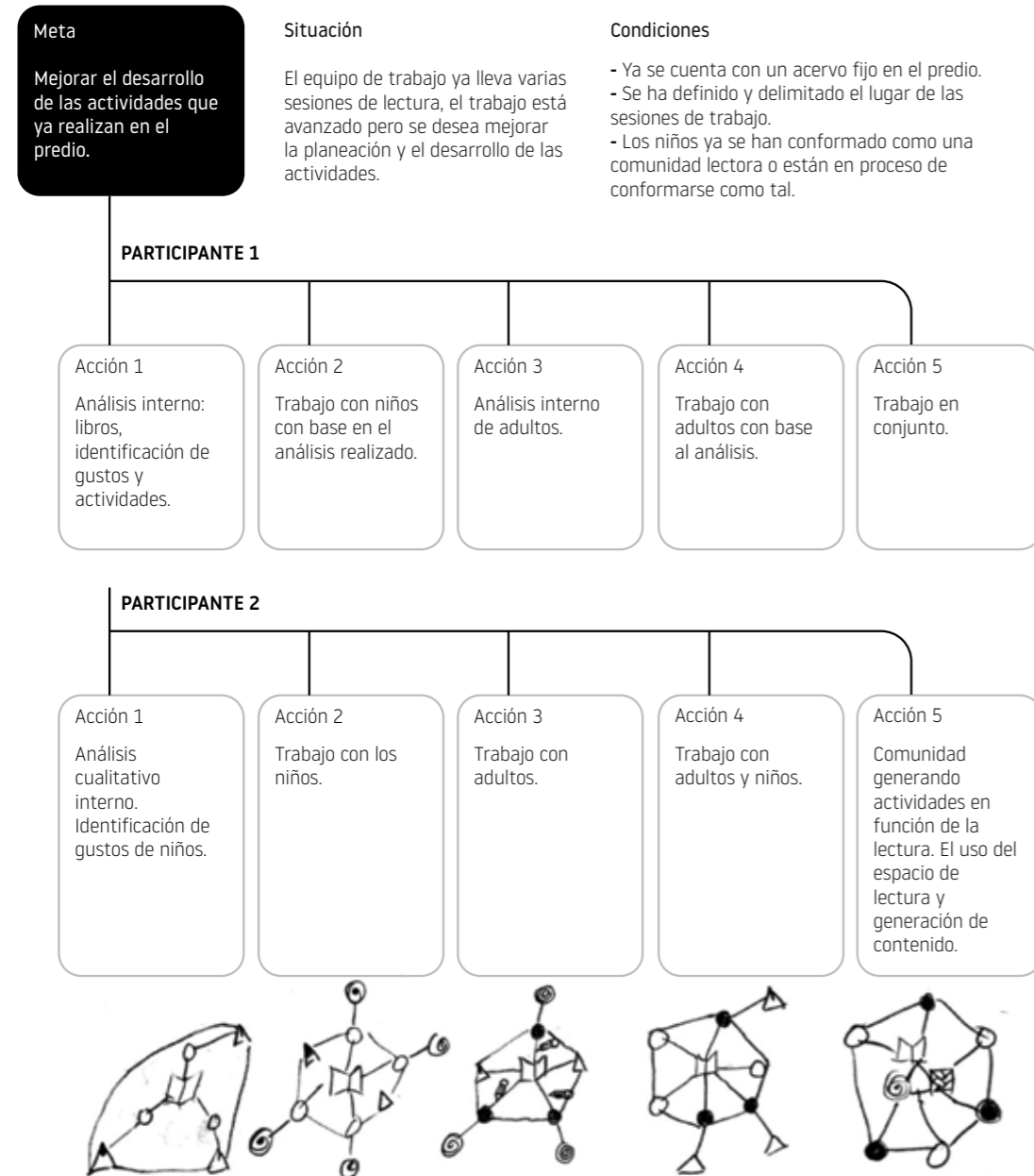
No encuentro útil

Encuestado 1	No lo había pensado, pero las imágenes que acompañan cada momento me parece que están de más.
Encuestado 2	-
Encuestado 3	-
Encuestado 4	-

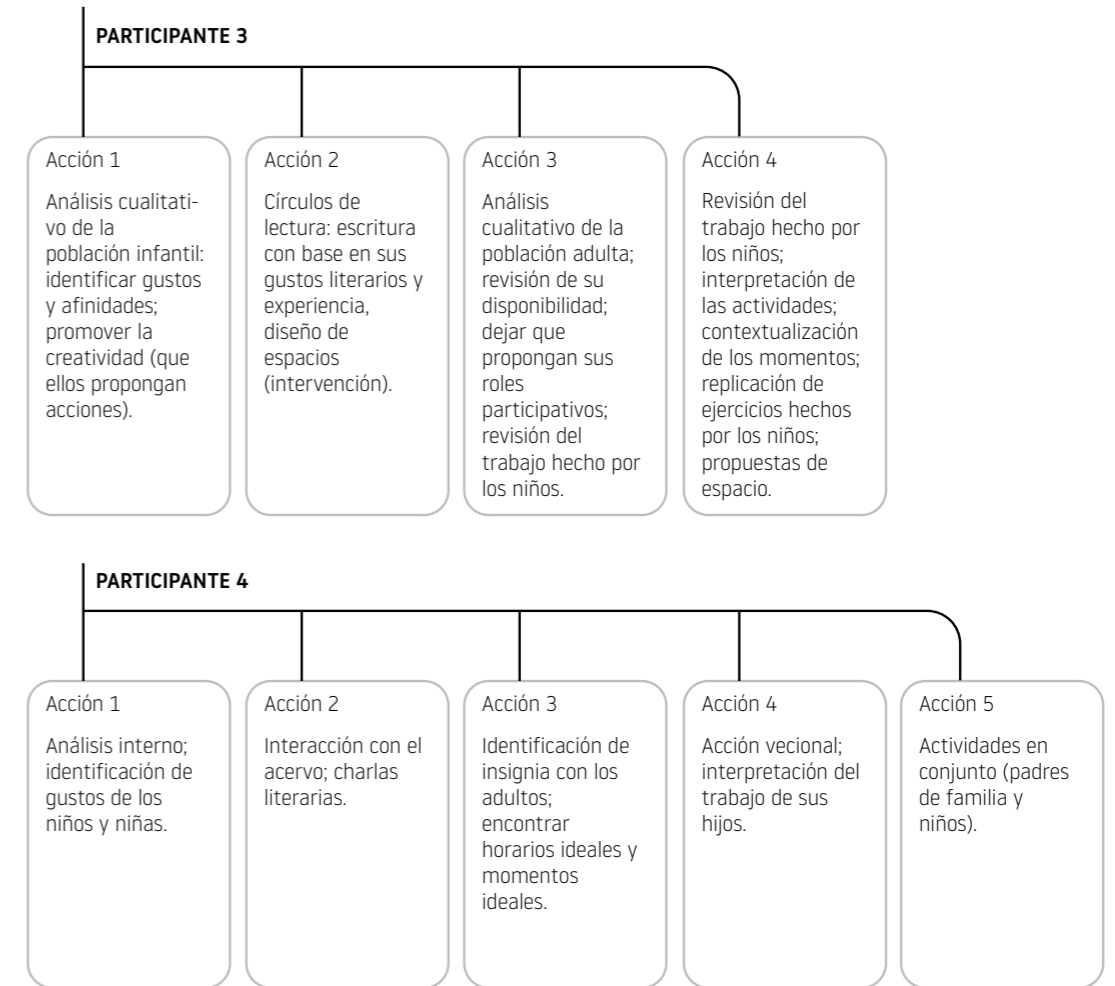
8 ¿Qué le agregarías o quitarías el Zoom x1?

Encuestado 1	-
Encuestado 2	No sé que tan claro sea para alguien neófito en estas actividades. (Anotaciones en los diagramas)
Encuestado 3	-
Encuestado 4	Agregaría más funciones para el adulto y a los niños presentes desde el 1 hasta el 10. El adulto también genera una expresión derivada. No sé cómo, pero creo que podría agregar que poco a poco el mediador disminuye su intervención y la delega más, tanto a los niños como al adulto.

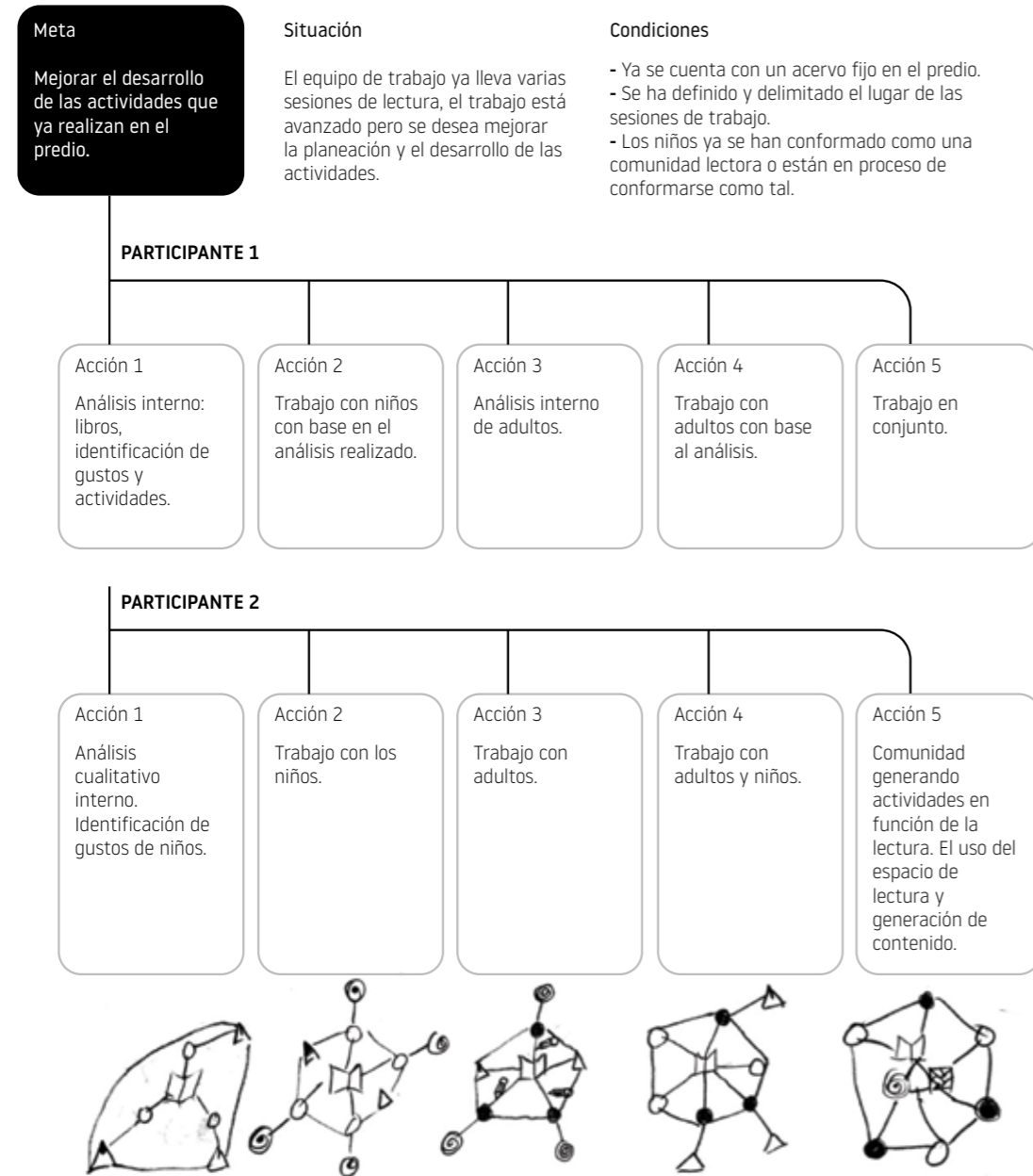
Ev	RESULTADOS DE EVALUACIÓN	Ev2. Escenario.
-----------	---------------------------------	------------------------



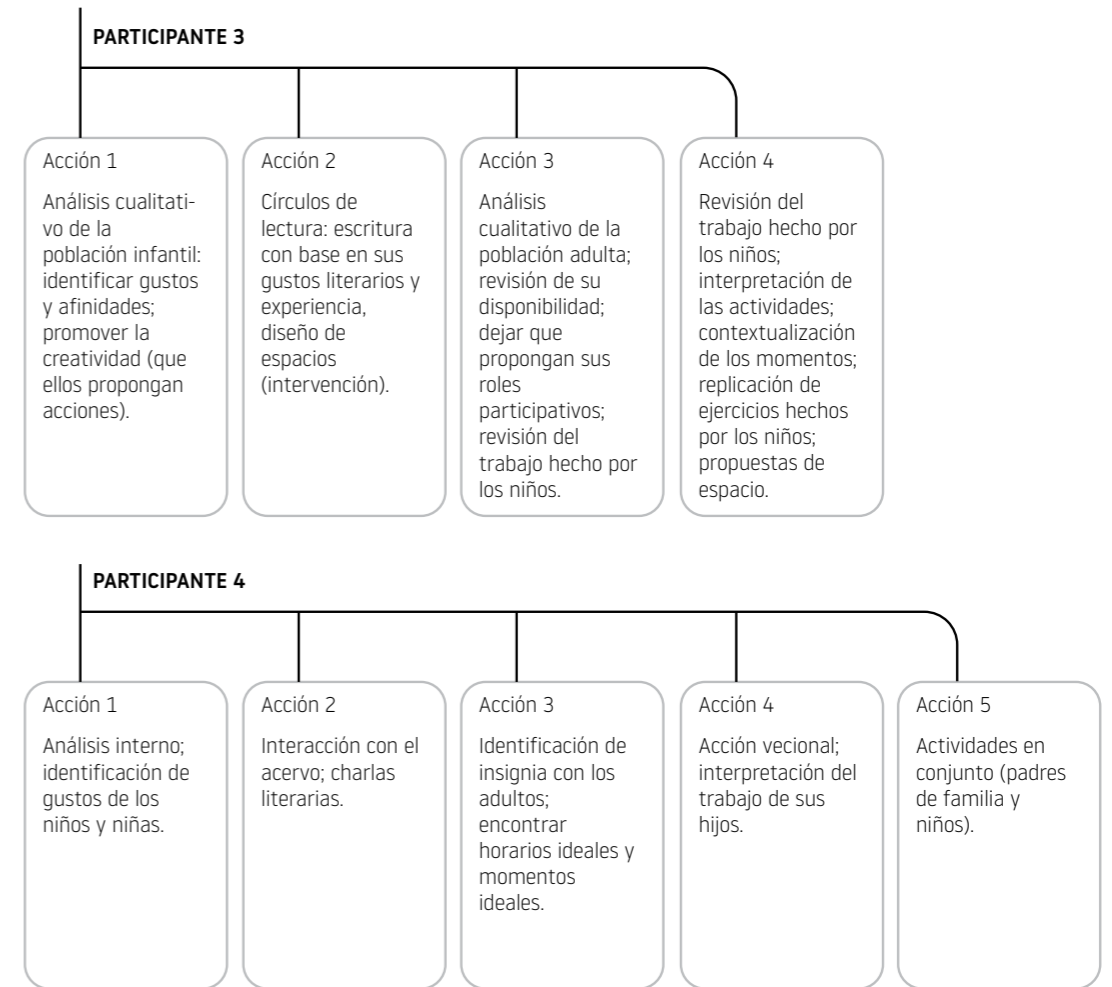
Ev	RESULTADOS DE EVALUACIÓN	Ev2. Escenario.
-----------	---------------------------------	------------------------



Ev	RESULTADOS DE EVALUACIÓN	Ev2. Escenario.
-----------	---------------------------------	------------------------

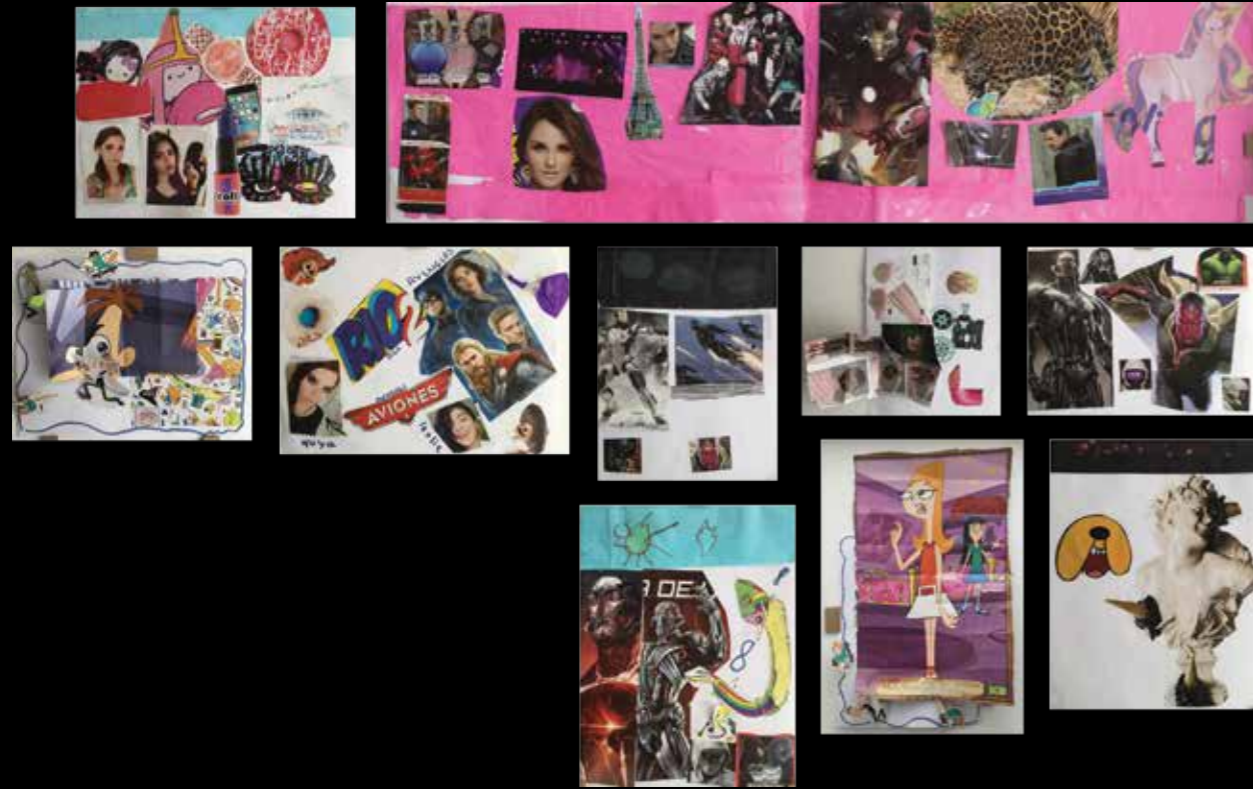


Ev	RESULTADOS DE EVALUACIÓN	Ev2. Escenario.
-----------	---------------------------------	------------------------

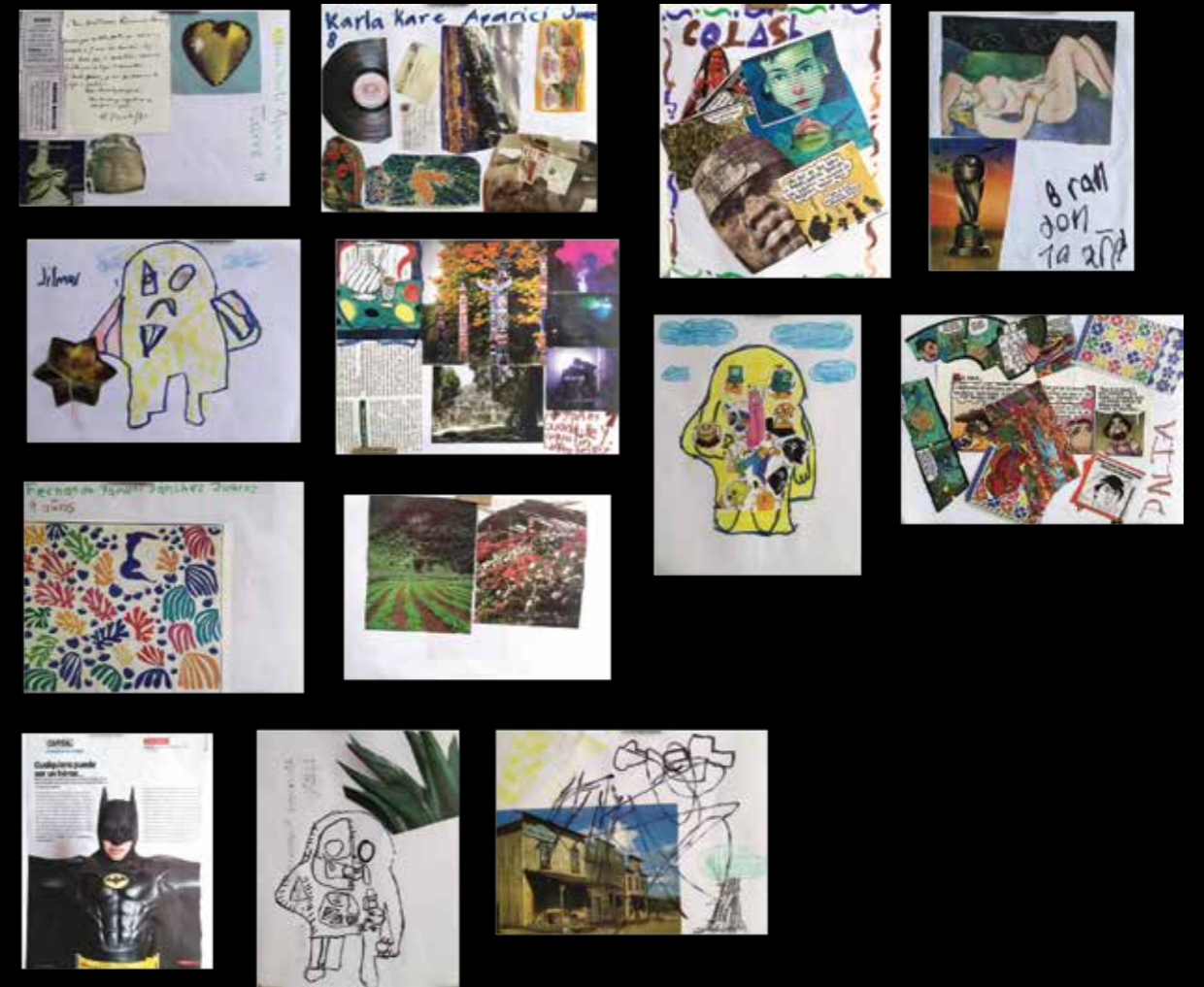


D1 COLLAGE

Predio Doctores



Predio Juárez



Predio Iztapalapa



D3 FOTO DE AVENTURA CON MI PERSONAJE FAVORITO

Predio Doctores



Predio Juárez



Predio Iztapalapa



D5 HISTORIETA

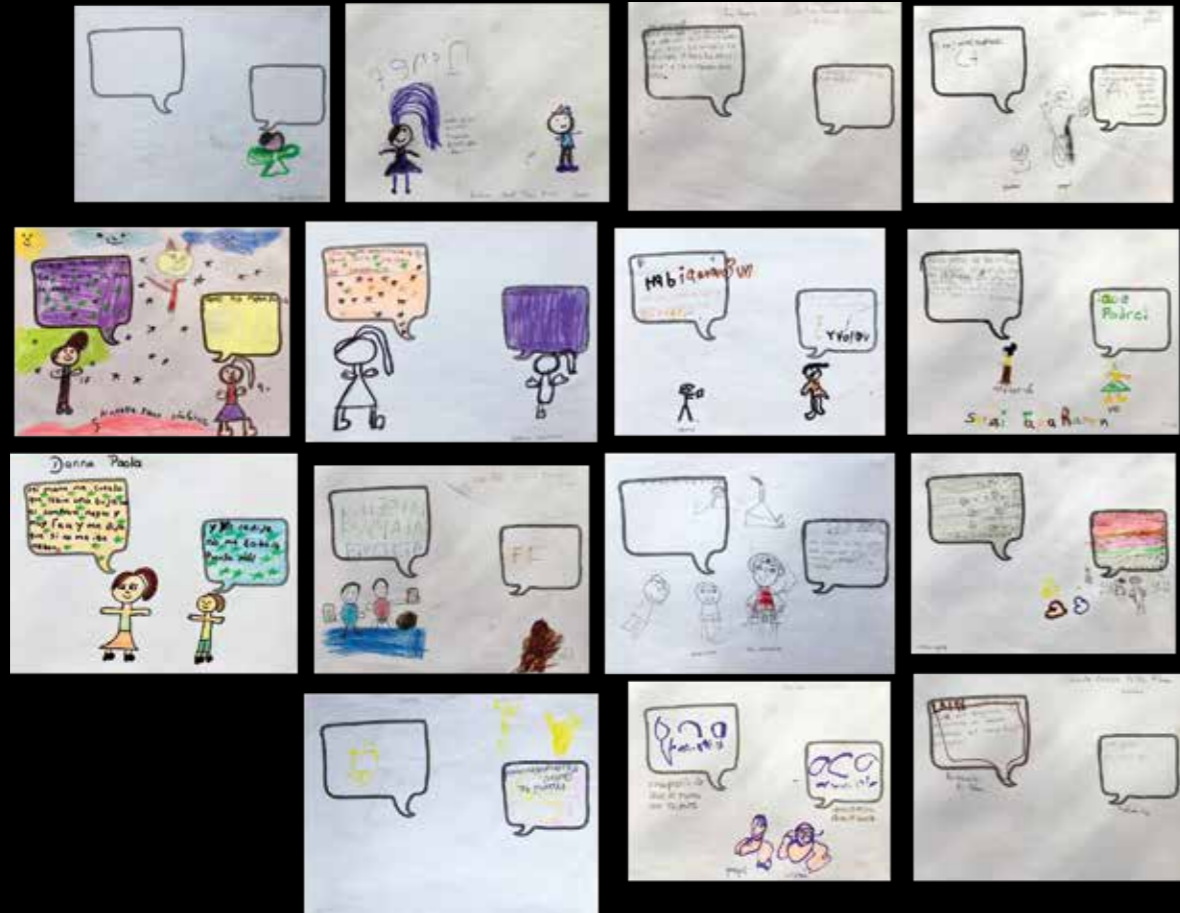
Predio Doctores



Predio Juárez



Predio Iztapalapa

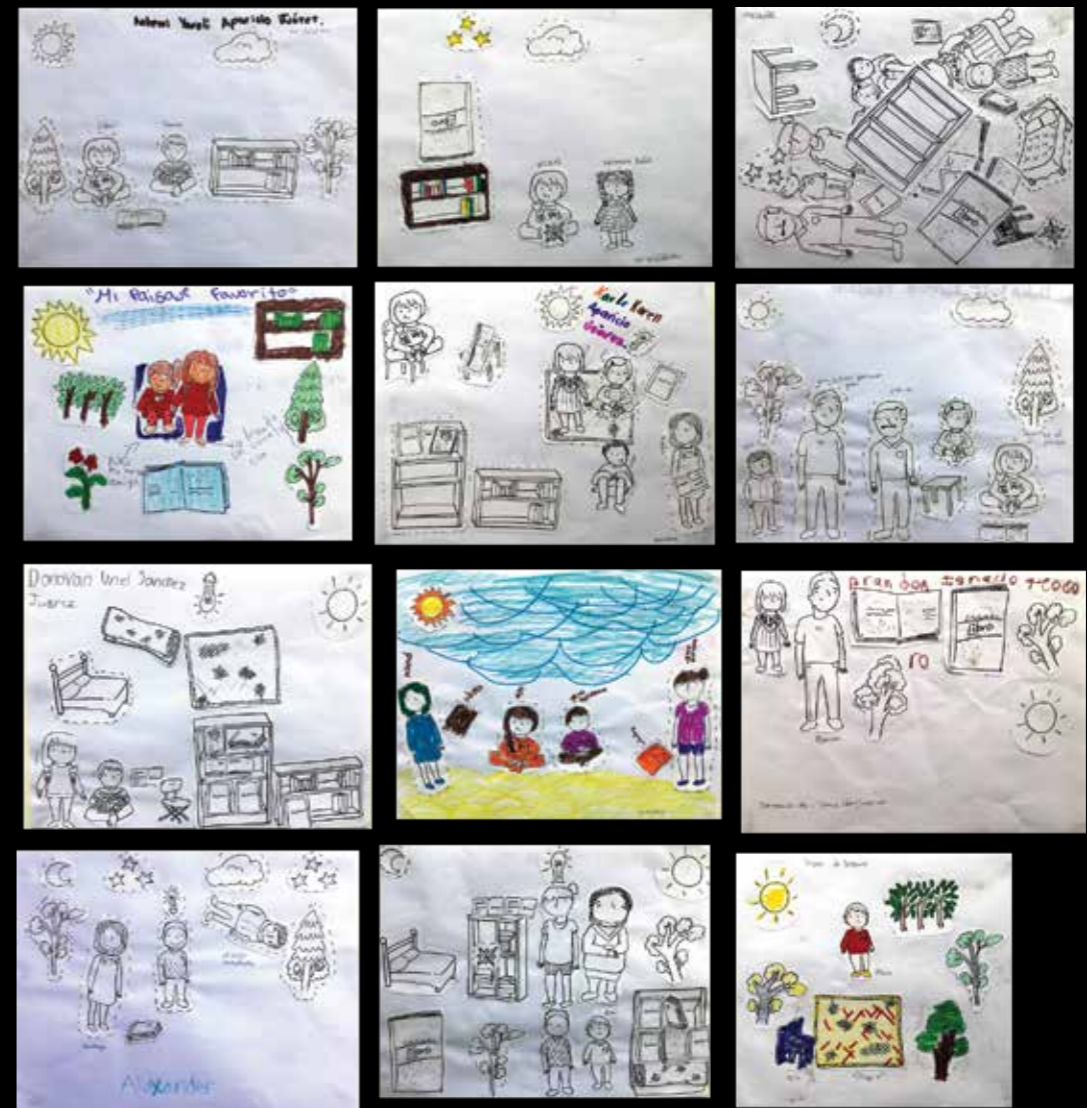


D6 JARRÓN MÁGICO

Predio Doctores



Predio Juárez



Predio Iztapalapa



Índice de Imágenes

Imagen 1. Grupos de lectores activos y vigentes en la CDMX y principales actividades que llevan a cabo.	19
Imagen 1.1 Tipos de modelos según Ronald Giere (2006).	30
Imagen 1.2 El problema de los siete puentes de Königsberg, Prusia estudiado por Euler (Iconos en el diagrama: toronto old city hall por Andrew, Town y School por Made desde the Noun Project).	35
Imagen 1.3 El grafo elaborado por Euler para estudiar el problema de los siete puentes de Königsberg muestra la solución de manera gráfica.	35
Imagen 1.4 Elementos de un grafo.	36
Imagen 1.5 Diagrama de la estructura jerarquizada de la actividad que Kaptelini y Nardi (2009) rescatan de Leontiev (1974).	41
Imagen 1.6 Etapas del proceso de construcción del modelo basadas en Díaz (2005), Pérez Tamayo (2005) y Giere (2006).	53
Imagen 1.7 Esquema de los marcos teóricos para el abordaje interdisciplinar.	55
Imagen 1.8 Ficha de datos de la “Persona Mediador de la lectura”.	60
Imagen 1.9 Tablero de “Persona Mediador” elaborado mediante la red social digital Pinterest.	61
Imagen 1.10 Ficha de datos de la Persona “Coordinador de programa”.	62
Imagen 1.11 Tablero de “Persona coordinadora de programa” desde Pinterest.	63
Imagen 2.1 Arriba: Sala de lectura al interior del inmueble de IBBY México.	68
Imagen 2.2 Derecha: Estantes y usuarios de la biblioteca.	68
Imagen 2.3 Arriba: Sala de lectura de la biblioteca.	69
Imagen 2.4 Izquierda: Patio de la Araucaria en el inmueble de IBBY México.	69
Imagen 2.5 Manual de capacitación del proyecto Libro abierto IBBY México.	70
Imagen 2.6 Organigrama de la IAP Leer nos incluye a todos.	71
Imagen 2.7 Organigrama del equipo operativo de la IAP Leer nos incluye a todos.	72
Imagen 2.8 Diagrama del equipo interdisciplinario de Leer nos incluye a todos y grupos a los que atiende. Esta investigación se ocupó del grupo B correspondiente a niños y jóvenes de origen indígena.	72
Imagen 2.9 Cómo opera la IAP Leer nos incluye a todos.	78
Imagen 2.10 Equipo operativo de la IAP Leer nos incluye a todos, trabajando en las oficinas de IBBY México/ A leer.	79
Imagen 2.11 Foto de una vivienda en el predio de Iztapalapa.	81
Imagen 2.12 Arriba: Foto de una niña de la comunidad lectora en el predio de Iztapalapa.	82
Imagen 2.13 Derecha: En el predio de Iztapalapa se requieren materiales para configurar el espacio para la sesión de lectura.	82
Imagen 2.14 Arriba: Foto del salón de usos múltiples en el predio de Doctores.	85
Imagen 2.15 Izquierda: Foto de una sesión de lectura en el exterior del predio de Doctores.	85
Imagen 2.16 Foto de una sesión en el exterior en el predio de Doctores.	86
Imagen 2.17 Foto del interior del inmueble del predio de Juárez.	87
Imagen 2.18 Arriba: Foto de una sesión al interior del predio de Juárez.	88
Imagen 2.19 Derecha: Foto de una sesión de lectura en el pasillo del inmueble del predio de Juárez.	88
Imagen 2.20 Ficha de datos de la “Persona Niño lector de origen indígena”.	90
Imagen 2.21 Tablero de “Persona niño lector de origen indígena” desde Pinterest.	91
Imagen 2.22 Promedio mensual de asistentes a las sesiones de lectura por predio (septiembre de 2017 a junio de 2018).	98
Imagen 2.23 Suma total de horas dedicadas a las sesiones de lectura por predio (septiembre de 2017 a junio de 2018).	101
Imagen 2.24 Total de libros leídos en cada predio (septiembre de 2017 a junio de 2018). Texto en la grafica: Hermanos Grimm, (s.f.) <i>Los tres pelos de oro del diablo</i> . Recuperado de https://www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/los_tres_pelos_de_oro_del_diablo .	106
Imagen 2.25 Total de libros prestados en cada predio (septiembre de 2017 a junio de 2018).	107
Imagen 3.1 Diagrama de los instrumentos de investigación de campo utilizados.	114
Imagen 3.2 Foto de uno de los mediadores de la lectura en la biblioteca de IBBY México.	115
Imagen 3.3 Arriba: Foto del ejercicio de organización de contenidos aplicado durante la entrevista.	116
Imagen 3.4 Abajo: Foto de uno de los resultados del ejercicio de organización de contenidos.	116
Imagen 3.5 Ejemplo de un diario de campo.	117
Imagen 3.6 Arriba: Diagrama que muestra el uso de los símbolos y su correspondencia con lo que representan.	119

Imagen 3.7 Abajo: Ejemplo de diagramas de estructura de la red registrados en el formato de observación de la actividad Lectura en voz alta.	119
Imagen 3.8 Diagrama del cartel del periódico utilizado en la dinámica 2.	122
Imagen 3.9 Diagrama del marco para foto con personaje favorito usado en de la dinámica 3.	123
Imagen 3.10 Cartel en blanco con el concepto “Leer”.	124
Imagen 3.11 Cartel en blanco con el concepto “Cuentos”.	124
Imagen 3.12 Cartel en blanco del cuerpo humano.	125
Imagen 3.13 Hoja con globos de conversación en blanco.	126
Imagen 3.14 Arriba: Foto de los “Ingredientes” para la poción del Jarrón mágico.	128
Imagen 3.15 Abajo: Foto de la “poción mágica” resultante.	128
Imagen 3.16 Foto de los dibujos de personas, plantas, muebles, libros y otros objetos para representar el lugar y momento ideal para leer.	129
Imagen 3.17 Foto de la poción convertida en un separador de libros.	129
Imagen 3.18 Foto del separador de libros creado a partir de la poción.	129
Imagen 3.19 Foto de los bocetos que representan la gama de emociones adaptadas del trabajo de Pieter Desmet para este estudio.	132
Imagen 3.20 Arriba: Gama de emociones utilizada en la dinámica Emocards.	133
Imagen 3.21 Abajo: Resultado de la evaluación de los dibujos de las emociones y las emociones que representan.	133
Imagen 3.22 Resultado del ejercicio de fotovoz en el que un niño de la comunidad de Iztapalapa retrató a sus compañeros.	135
Imagen 3.23 Boceto realizado durante la observación en campo en el predio de Doctores.	137
Imagen 4.1 Niveles de organización de la información del modelo de interacción dividido en tres zoom que van de lo macro a lo micro.	142
Imagen 4.2 Actividades de una sesión de lectura.	147
Imagen 4.3 Zoom x1: Diagrama de secuencia de actividades que componen una sesión de lectura.	148
Imagen 4.4 Los tres tipos de relaciones que se dan durante las sesiones de lectura.	150
Imagen 4.5 La representación del Zoom x3 respecto de los tipos de interacción durante una sesión de lectura.	152
Imagen 4.6 Pieza de información sobre los significados que comparten los niños de origen indígena que participan en las sesiones de lectura sobre el concepto “Leer” y La comunidad lectora a la que pertenecen.	157

Imagen 4.7 Ficha de trabajo muestra. La información está distribuida en secciones.	163
Imagen 4.8 Estructura general de la red con el mínimo indispensable de individuos requeridos para conformar una comunidad de lectores.	188
Imagen 4.9 Especificaciones de un modelo construido para que sea susceptible de ser interpretado. (Íconos Inspirados por <i>Becris</i> desde <i>The noun project</i>)	191
Imagen 4.10 Foto de una versión preliminar del Zoom x1 elaborada a mano y con notas adhesivas. El objetivo fue hacer un esbozo de los hallazgos sobre la secuencia de actividades de la sesiones de lectura. En azul están las actividades, en verde las estructura de red y las notas amarillas son comentarios.	193
Imagen 4.11 Propuesta preliminar del Zoom x2 que incorpora la información de los significados compartidos superpuesta en las estructuras de red y soportes de interacción. Esta idea, aunque es interesante, resultó muy compleja en su lectura, pues implica mucha información en una sola imagen. Finalmente decidimos representar la información de dos formas: la pieza de diseño de información con los significados compartidos y los grafos de las estructuras de red con soportes de interacción.	194
Imagen 4.12 Foto de la primera versión del Zoom x3, hecha a mano. La versión final tuvo cambios importantes en comparación con este primer esbozo, sin embargo mantienen una estructura general similar.	195
Imagen 4.13 La primera investigadora sugirió mostrar en una línea de tiempo procesos a manera de íconos, y con colores a las personas que participan haciendo una diferencia entre integrantes y talleristas.	197
Imagen 4.14 La segunda investigadora propuso mostrar una estructura de red para cada actividad con todos los elementos que intervienen y adicionalmente mostrar las actividades como una secuencia.	197
Imagen 4.15 La propuesta del investigador tres fue mostrar los procesos de la interacción en una línea de tiempo y a las personas presentes con las relaciones y los roles desempeñados.	197
Imagen 4.16 La pieza de información de significados compartidos está basada en los dibujos, registrados con fotografía digital, que los niños realizaron durante las sesiones de dinámicas. La imagen muestra cómo estos dibujos fueron la inspiración para el desarrollo de las ilustraciones hechas a mano que después conformaron la pieza completa.	198
Imagen 5.1 Las actividades del taller dirigido a mediadores de la lectura para evaluar el modelo.	203
Imagen 5.2 Dibujo de grafos realizado por la participante del taller, en el que demuestra cómo usó los símbolos y estructuras de red para representar su propuesta de estrategia.	207

Índice de tablas

Tabla 1.1 Subcategorías, variables y atributos de la categoría Estructura de la red.	46
Tabla 1.2 Subcategorías, variables y atributos de la categoría Soportes de la interacción.	47
Tabla 1.3 Subcategorías, variables y atributos de la categoría Significados compartidos.	49
Tabla 2.1 Promedio mensual de asistencia de septiembre de 2017 a junio de 2018 en los tres predios.	99
Tabla 2.2 Promedio mensual de horas dedicadas a las sesiones de lectura de septiembre de 2017 a junio de 2018 en los tres predios.	101
Tabla 2.3 Actividades desarrolladas de septiembre de 2017 a junio de 2018 y predios en los que se realizaron.	102
Tabla 2.4 Libros leídos en voz alta mensualmente de septiembre de 2017 a junio de 2018 en los tres predios.	107
Tabla 2.5 Libros prestados mensualmente de septiembre de 2017 a junio de 2018 en los tres predios.	108
Tabla 3.1 Preguntas a las que responde la dinámica Collage.	121
Tabla 3.2 Preguntas a las que responde la dinámica El periódico.	122
Tabla 3.3 Preguntas a las que responde la dinámica Foto de aventura con mi personaje favorito.	123
Tabla 3.4 Preguntas a las que responde la dinámica Nube de palabras.	124
Tabla 3.5 Preguntas a las que responde la dinámica Historieta.	126
Tabla 3.6 Preguntas a las que responde la dinámica Jarrón mágico.	127
Tabla 3.7 Preguntas a las que responde la dinámica La invitación.	130
Tabla 3.8 Preguntas a las que responde la dinámica Emocards.	131
Tabla 4.1 Elementos que componen una sesión de lectura.	144