

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
Maestría en Educación y Convivencia



CÍRCULOS DE LECTURA EN COLONIAS VULNERABLES

TRABAJO RECEPCIONAL que para obtener el **GRADO** de
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y CONVIVENCIA

Presenta: **MARÍA DEL ROCÍO MARTÍNEZ PRIETO**

Tutora **MARÍA LOURDES CENTENO PARTIDA**

Tlaquepaque, Jalisco. junio de 2025

ÍNDICE

Introducción	3
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
1.1 Estado de Arte	18
1.2 Justificación del Proyecto.....	25
1.3 Objetivos del Proyecto de Acción Socioeducativo.....	29
2. MARCO TEÓRICO	30
2.1 Literacidad.....	31
2.1.1 Lectura compartida.....	34
2.1.2 Lectura mediada.....	37
2.2 Enfoque Convivencial	39
2.2.1 Aprendizaje Dialógico.....	48
3. MARCO CONTEXTUAL DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA.....	51
4. METODOLOGÍAS Y CONSIDERACIONES ETICAS	61
4.1 Diagnóstico.....	63
4.2 Diseño de la Propuesta de Acción Socioeducativa.....	73
4.3 Consideraciones Éticas del Proyecto	82
5. RESULTADOS.....	85
5.1. Literacidad.....	86
5.1.1 Lectura por placer	87
5.1.2. Habilidades para la comunicación oral y escrita	90
5.1.3 Expresión de emociones	95
5.2 Prácticas Convivenciales.....	98
5.2.1 Espacios participativos e incluyentes.....	98
5.2.2 Apoyo entre pares	101
5.2.3 El Juego	102
5.3 Mediadoras de Lectura	106
5.3.1 Aprendizaje colectivo.....	106
5.3.2 Colaboración y diálogo.....	111
6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	116

Agradecimiento final	134
REFERENCIAS	135
ANEXOS	141

Introducción

El presente trabajo titulado “Círculos de lectura en colonias vulnerables” tuvo como objetivo contribuir al desarrollo de la literacidad y de los procesos convivenciales de niños y niñas en las colonias Cajetes y Campanario de Zapopan, Jalisco, mediante la organización de Círculos de Lectura y la formación de mediadoras comunitarias. El proyecto socioeducativo que se diseñó tiene como base la teoría Sociocultural del Aprendizaje, el Modelo de

Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar, y los principios del Aprendizaje Dialógico.

Una metodología participativa y una planeación colectiva y reflexiva fueron elementos clave en el diseño del proyecto socioeducativo. Esto fomentó un compromiso por comprender a la comunidad y a sus representantes, buscando interacciones horizontales donde el diálogo actuó como el motor de la acción y permitió que múltiples voces se expresaran, reconociendo la diversidad de saberes en un contexto de escucha activa.

El proyecto respondió a la necesidad de acercar a la comunidad nuevas prácticas de literacidad, donde la lectura y la escritura se convierten en herramientas para la expresión, la comprensión del entorno y la convivencia pacífica.

Dentro de los hallazgos más importantes de este proyecto estuvieron: un aumento significativo en el gusto por los libros y la lectura, así como la capacidad para expresar ideas y sentimientos de manera oral y escrita. Se observó también, un aumento en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales tales como las habilidades para el diálogo y la escucha, la toma de decisiones y la cooperación.

Los resultados muestran también, la importancia de generar en los procesos educativos ambientes afectivamente seguros donde los participantes se sientan aceptados y valorados. De la misma manera, se enfatizó la importancia de adaptar los espacios de aprendizaje a las características y necesidades de los niños, niñas y sus familias.

Las mediadoras de lectura comunitaria jugaron un papel esencial en la sostenibilidad y éxito del proyecto y los resultados muestran que, al hacerlas copartícipes del proceso de planeación y evaluación de los círculos de lectura, se generó un sentimiento de

corresponsabilidad que generó un compromiso auténtico y la permanencia en el proyecto. Además, al ser parte de la comunidad, comprendieron profundamente las problemáticas locales pudiendo aportar estrategias efectivas y pertinentes para enriquecer el programa.

Finalmente, los resultados mostraron el valor del proyecto para comunidades en situación de vulnerabilidad ya que fue una oportunidad para modificar la percepción que había de la lectura como práctica individual o escolar, entendiéndola ahora como una práctica social y compartida tal y como se propuso en este proyecto mediante los círculos de lectura.

Palabras clave: círculos de lectura, convivencia, lectura gozosa, literacidad, comunidades lectoras, mediadoras de lectura.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Según Caracas y Ornelas (2019), la UNESCO considera que las competencias de lectura y escritura son una parte intrínseca del derecho a la educación, ya que estas empoderan a las personas y comunidades y les permiten participar con plenitud en la sociedad. Estas facilitan la participación de las personas en el mercado laboral y reducen la pobreza, pues amplían las oportunidades para desarrollarse a lo largo su vida (Márquez, 2022).

Una de las preocupaciones de quienes investigan sobre estos temas es la relativa al desarrollo de esta competencia, pues hoy en día se afirma que sin ella se hace muy difícil integrarse a los retos que enfrenta el hombre del siglo XXI. Un gran número de estudiosos de la lectura relaciona el nivel lector con el desarrollo económico, social y personal, destacando que cuando éste es bajo, hay un alto costo en materia de salud, desempleo y capacitación laboral (Peredo, 2005) y por ello invitan a la creación de políticas nacionales que impulsen el desarrollo de esta competencia más allá de los niveles básicos de aprendizaje, (Márquez, 2022), es decir, más allá de la “decodificación de textos y el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas” (Centeno, 2021, p.208) para entender los procesos de lectura y escritura como una práctica social que tiene lugar en una gama de contextos, tanto dentro como fuera de la escuela que posibilitan que las personas hagan uso de la lengua escrita, en prácticas socialmente significativas (Centeno, 2021;Márquez, 2022).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura están referidos al término “literacidad” (Centeno, 2021), perspectiva que relaciona la producción y la recepción de textos escritos con el lenguaje oral y con otros modos de significación, y

va contra la tendencia de pensar en la literacidad como una herramienta neutral. Por el contrario, se conceptualiza la literacidad como “el intrincado de relaciones de poder que desean mantener las desigualdades sociopolíticas, y también, en los movimientos y luchas que la utilizan para lograr la emancipación e igualdad social” (Carrasco y López, 2013, p. 242), por lo que, comprender los procesos sociales de “literacidad” es fundamental para entender la realidad en que vivimos y poder mejorarla, con miras a la reducción de la pobreza y la desigualdad (Márquez, 2022).

En el marco de las evaluaciones nacionales e internacionales, los niños mexicanos estudiantes del nivel básico en México de manera consistente obtuvieron resultados alarmantes en su desempeño lector, en concreto con bajos niveles de comprensión de textos. A continuación, se presentan algunas evidencias de lo anterior, obtenidas a través de diferentes pruebas y escalas que evalúan las habilidades de lectura y escritura en México.

De acuerdo con el Examen para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), casi el 33% de los estudiantes que termina el tercer grado de secundaria no tuvieron las habilidades mínimas que se establecen en el currículo nacional en cuanto lectura y escritura y 38% alcanza apenas el nivel básico, lo que significa que la mayor parte de los estudiantes de tercer grado de secundaria a nivel nacional son capaces de identificar únicamente, el propósito del autor en un texto, así como de extraer información explícita de la lectura. Se le dificulta usar la información esencial y aplicarla en la solución de una situación novedosa; por ejemplo, sustituir el tema global por un refrán o relacionarlo con una oración temática. Asimismo, les resulta complicado reconstruir el significado literal de una metáfora o la connotación de expresiones (Sánchez y Hernández, 2019; INEE, 2010).

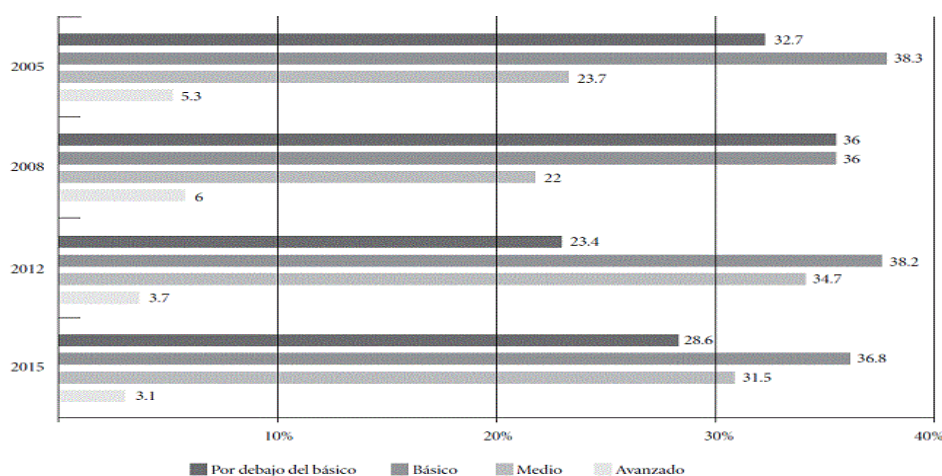
Sólo tres de cada diez pueden tomar distancia con respecto del texto y evaluarlo; comprender, analizar y opinar sobre él; identificar con claridad las ideas en un texto

argumentativo (argumentos, contraargumentos); deducir la conclusión de un ensayo, reconstruir información implícita y apoyarse en la estructura textual (Sánchez y Hernández, 2019; INEE, 2010).

A continuación, se pueden observar los resultados de los estudiantes mexicanos en los cuatro periodos en lo que esta prueba se aplicó evidenciando cambios mínimos en los niveles de competencia lectora de 2005 a 2015

Figura 1

Resultados de competencia lectora en la prueba EXCALE 09.



Nota: figura recuperada de Caracas Sánchez, B. & Ornelas Hernández, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles educativos*, XLI (164), pp. 8-27.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13271594002>

Por su parte, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), prueba trienal que se aplica a alumnos de 15 años, es decir, estudiantes que se encuentran en el tercer año de educación secundaria, cuyo propósito es

evaluar hasta qué punto estos estudiantes han adquirido los conocimientos y habilidades esenciales en lectura y escritura, matemáticas y ciencias, muestra al igual que EXCALE bajos rendimientos en las competencia de lectura y escritura en los estudiantes mexicanos (PISA, 2018).

Tres de cada diez estudiantes pueden tomar distancia con respecto al texto y evaluarlo; comprender, analizar y opinar sobre él; identificar con claridad las ideas en un texto argumentativo (argumentos, contraargumentos); deducir la conclusión de un ensayo, reconstruir información implícita y apoyarse en la estructura textual.

A la mayoría de los estudiantes (70 por ciento) se le dificulta usar la información esencial de una lectura y aplicarla en la solución de una situación novedosa; por ejemplo, sustituir el tema global por un refrán o relacionarlo con una oración temática. Asimismo, les resulta complicado reconstruir el significado literal de una metáfora o la connotación de expresiones.

Al igual que la prueba EXCALE, los resultados arrojados por PISA a lo largo del tiempo muestran un comportamiento estable en cuanto al desarrollo de habilidades de lectura y escritura en los estudiantes mexicanos. Es decir, no hay mejora en estos aprendizajes. La siguiente figura muestra estos resultados.

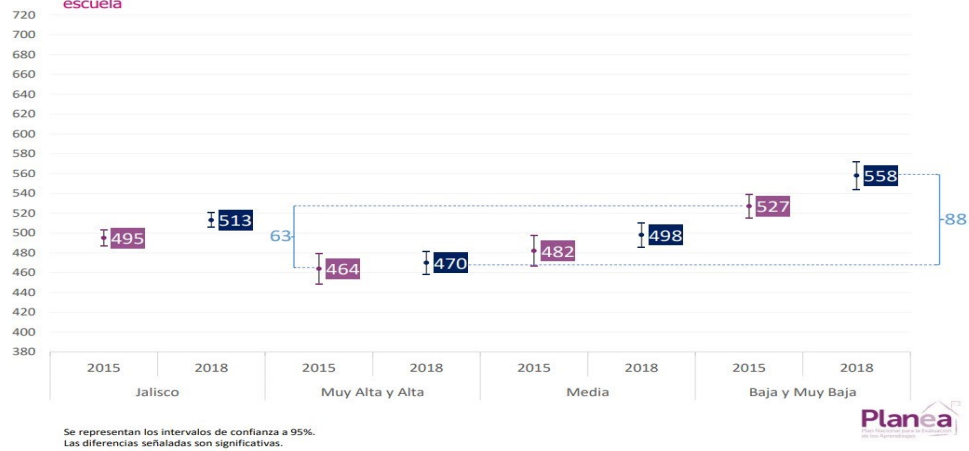
Figura 2

Tendencias en el desempeño en lectura

6º de primaria

Planea 2015 y 2018, Lenguaje y comunicación

Puntaje promedio de los estudiantes según grado de marginación de la localidad en que se encuentra la escuela



Nota: figura recuperada del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018).
PLANEA 2018: Resultados de 6º de primaria. INEE.

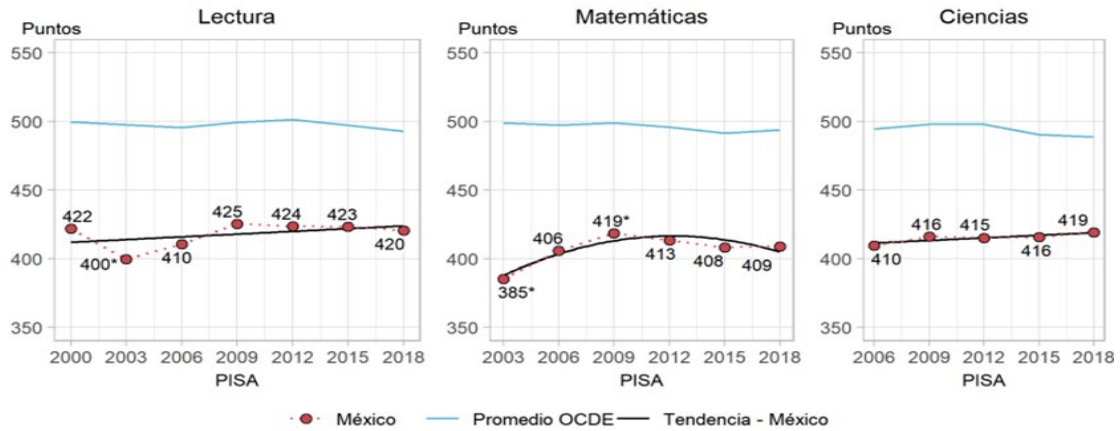
https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/planea/PLANEA06_Rueda_de_prensa_27nov2018.pdf

Bajo estas premisas, y en virtud de que en México hay grandes diferencias con relación a las condiciones socioculturales de los individuos, se puede esperar discrepancias en los comportamientos lectores el cual se relaciona con distintas variables como; sexo, edad y escolaridad. Podemos observar en la siguiente imagen el resultado del comportamiento lector que reporta el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en su Nota Técnica (2023):

Figura 3

Tendencias en el desempeño en lectura, matemáticas y ciencias

Figura 2. Tendencias en el desempeño en lectura, matemáticas y ciencias



Nota: *Indica que el rendimiento promedio estimado está, en términos estadísticos, significativamente por encima o por debajo de las estimaciones de PISA 2018. La línea azul indica el rendimiento medio promedio en todos los países de la OCDE con datos válidos en todas las evaluaciones PISA. La línea punteada roja indica el rendimiento medio en México. La línea negra representa una línea de tendencia para México (línea de mejor ajuste). Fuente: OECD, PISA 2018 Database, Tables I. B1.10, I. B1.11 and I. B1.12.

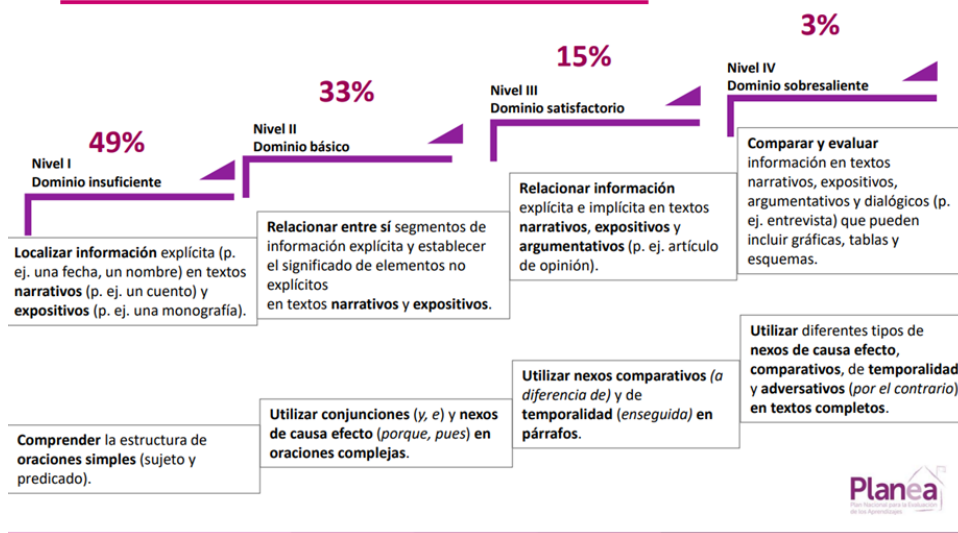
Nota: figura recuperada de País, OCDE PISA (2018) Database, E Tables I. B1.10, I. B1.11 and I. B1.12. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEXSpanish.pdf

De la misma manera, los datos arrojados por El Plan Nacional de Evaluación y Aprendizaje (PLANEA, 2018) cuyo objetivo general es conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de aprendizajes esenciales al término de la educación obligatoria, muestran los siguientes resultados:

Figura 4

Resultados en Lenguaje y Comunicación: Jalisco, 2018

¿Qué logran los estudiantes en cada nivel en **Lenguaje y Comunicación**?
Algunos ejemplos



Nota: Basado en los resultados proporcionados, la imagen muestra que el 49% de los estudiantes se encuentran en el nivel de dominio insuficiente, el 33% en el nivel II de dominio básico, el 15% en nivel de dominio satisfactorio, y un porcentaje del 3% en nivel IV de dominio sobresaliente.

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *PLANEA 2018:*

Resultados de 6° de primaria. INEE.

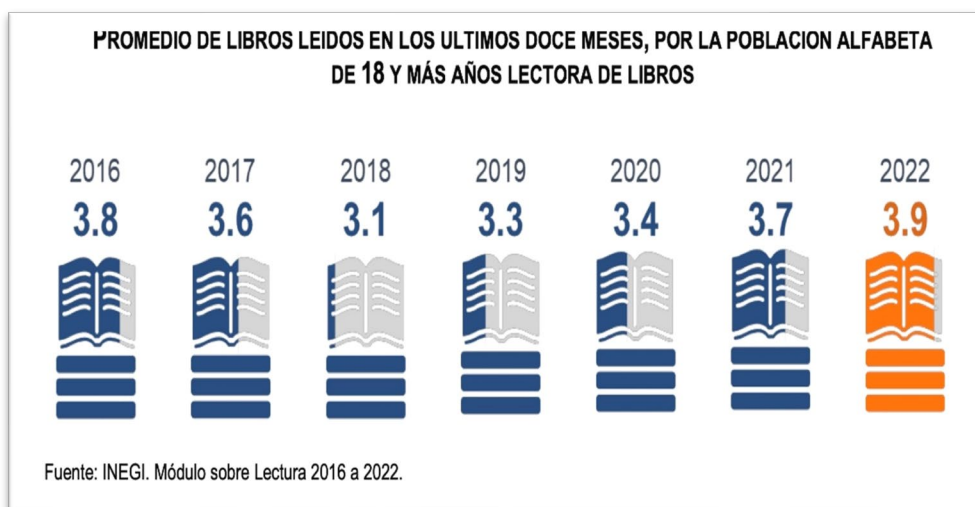
https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/planea/PLANEA06_Rueda_de_prensa_27nov2018.pdf

Otro dato relevante de esta prueba es la información que dan con relación al comportamiento lector y las capacidades de escritura de los niños, niñas y adolescentes mexicanos dependiendo de su procedencia, mostrando que los resultados de logro educativo son más bajos en las poblaciones que presentan mayores condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, con brechas de 169 y 127 puntos entre tipos de escuelas en Lenguaje y Matemáticas, respectivamente. A esto se suma que las escuelas a las que asisten estas poblaciones tienen las mayores carencias (PLANEA, 2018).

El informe de la Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura (FunLectura, 2012) señala que en el país “se lee menos, que la lectura sigue siendo un asunto estrictamente educativo y que el acceso a la lectura escrita está seriamente restringido para la mayoría de la población” (p.10). Los mexicanos mayores de 18 años que no leen, según la encuesta Módulo sobre Lectura (MOLEC), publicada por el INEGI (2019), son las razones más citadas por la falta de tiempo, de interés y dinero, problemas de salud y priorización de otras actividades.

Figura 5

Promedio de libros leídos en los últimos doce meses, por la población alfabetada de 18 años y más años lectora de libros.



Nota: Se puede observar en la figura anterior que, para el 2022, el promedio indica una recuperación en el interés por la lectura entre la población alfabetada.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Módulo sobre Lectura 2016 a 2022*. Recuperado de [URL del documento]

Entre los múltiples problemas socioeducativos que compartimos en esta América Latina, el rezago y fracaso escolar son tal vez, los que más nos lastiman; que nuestros sistemas y escuelas no logren hacer de las trayectorias escolares procesos exitosos y

gratificantes para un significativo número de niños, niñas y jóvenes es algo que nos cuestiona y nos compromete. Las consecuencias de un bajo nivel lector en colonias vulnerables de un país pueden ser perjudiciales por la falta de acceso a recursos y oportunidades de estas comunidades. Algunas de las posibles repercusiones incluyen:

- a. La incapacidad de evaluar críticamente información escrita hace que individuos con bajos niveles de lectura sean más propensos a ser influenciados por la desinformación y estar en riesgo de ser engañados y estar expuestos a la desinformación.
- b. Otro aspecto relevante es el aislamiento social, por la dificultad de participar activamente en la sociedad a causa de problemas con la lectoescritura, provocando falta de integración en la comunidad.
- c. La falta de habilidades de lectoescritura puede restringir las opciones de empleo y reducir las oportunidades de mejorar la situación económica personal y familiar, teniendo así subempleos o dificultades laborales importantes.
- d. Rezago o deserción escolares: Un bajo nivel lector puede desencadenar un rendimiento académico deficiente, lo que reduce significativamente las oportunidades de desarrollo educativo y profesional. Esta situación contribuye a la reproducción del ciclo de pobreza, ya que dificulta el acceso a mejores condiciones de vida y perpetúa a exclusión social. Cuando los estudiantes no desarrollan habilidades lectoras sólidas, acceden en menor medida a recursos culturales y educativos lo que perpetúa un ciclo en que a pobreza limita su capacidad de superar dichas condiciones (Llorens Esteve, 2025).

Para Román (2013), existen factores exógenos y endógenos al sistema educativo desde los que se puede identificar y comprender el origen y dinámica que genera y posibilita los bajos aprendizajes, reprobación de grados, ausencias reiteradas, desmotivación por

avanzar y aprender, todos signos de un fracaso escolar, cuyo último eslabón es el abandono y la desvinculación definitiva de la escuela (deserción) y del sistema educativo.

Los factores exógenos al sistema educativo hacen referencia al conjunto de estructuras sociales que provocan y sostienen el rezago escolar entendido este, como como el nivel escolar, de un individuo o un grupo, inferior al nivel académico establecido como mínimo o suficiente y que genera como menciona Suárez Zozaya (2001) en Mendoza y Zúñiga (2017), “una condición de desigualdad y falta de justicia en términos de distribución de servicios y oportunidades educativas” (p.80).

Desde esta mirada, el rezago escolar aqueja de manera principal y mayoritariamente a quienes pertenecen a los sectores más pobres en las distintas sociedades: mientras más pobres, vulnerables y excluidos son los estudiantes, mayores son sus probabilidades de no aprender lo necesario, de no alcanzar buenos desempeños, de reprobar grado, de dejar de asistir a clases, o finalmente desertar definitivamente del sistema escolar (Román, 2013).

De acuerdo con Backhoff, Andrade, Sánchez y Peón (2008), a nivel mundial, el estatus socioeconómico de las familias es la variable que se encuentra más estrechamente ligada con el aprendizaje escolar. Estos autores afirman que “desde el momento en que los escolares ingresan al sistema educativo éstos ya presentan diferencias en sus habilidades lingüísticas y matemáticas, condición que se debe, en su mayor parte, a diferencias socioeconómicas y culturales del contexto familiar donde se desarrollan” (p. 90).

Por otra parte, prácticas escolares donde no se toma en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes, no sólo invisibilizan, sino que niega la capacidad formadora y educadora de las familias más pobres, limitando aún más las posibilidades de los estudiantes excluidos y vulnerables a acceder a una educación de calidad, presionando

con ello a una inserción laboral más temprana y en espacios laborales muy precarios y poco calificados (CEPAL, 2002; UNICEF 2001; Tijoux y Guzmán, 1998).

Los factores endógenos al sistema educativo aluden a aspectos propios de la gestión escolar, las prácticas pedagógicas y las interacciones entre estudiantes y docentes como responsables de la pobreza de aprendizajes. Los estudios que considera al docente como una causa primordial del rezago y fracaso escolar se refieren a su dificultad para transferir conocimientos y ofrecer a sus estudiantes herramientas y estrategias cognitivas y socio afectivas para aprender y fortalecer capacidades y habilidades en el proceso.

Particularmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en nuestro país, predominan prácticas docentes verbalistas, repetitivas y poco significativas donde, como menciona Rockwell (1986), se aprende a leer, pero no se lee para aprender. Esto nos invita a pensar que el alumno decodifica un texto, pero no logra darle sentido a lo que lee y, por tanto, no puede usarlas más allá de lo escolar, por lo que paulatinamente se va alejando del gusto por leer y escribir más allá del espacio del salón de clase (Peredo, 2005).

Otro factor propio de los docentes y que suele estar vinculado a la falta de interés, desmotivación por aprender y al final al bajo rendimiento escolar, es la actitud del docente con sus alumnos y las expectativas sobre sus capacidades como aprendices (Román, 2013).

Como señalan Fierro, Carbajal y Martínez (2014) la investigación en esta línea muestra que “sentirse aceptado, rechazado, juzgado valorado o ignorado” (p.35) por un maestro tiene una importancia fundamental en el desempeño y permanencia de los niños y jóvenes en la escuela.” y que las historias de éxito y de fracaso escolar se pueden asociarse al trato recibido de parte de los docentes. Las expresiones afectivas construyen en cada salón

de clases mundos distintos en cuanto a la posibilidad de preguntar, de equivocarse de trabajar de manera colaborativa, de participar, de disfrutar y aprender (Fierro, Carbajal y Martínez, 2014).

Frente a esta situación, los círculos de lectura buscaron ser un espacio que fortaleciera a través de la lectura gozosa y recreativa, los aprendizajes de los niños y niñas en situación de riesgo académico y social. En lugar de replicar un modelo de jerarquías verticales, los conocimientos y las experiencias de aprendizaje se construyeron de manera dialógica, colectiva y respetando las diferencias, promoviendo así modelos educativos horizontales que fomentaron la participación de todos los involucrados, valorando cada voz.

El valor del presente proyecto partió de la afirmación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) quien menciona que “los estudiantes que participan de manera comprometida en una amplia gama de actividades de lectura y, además, adoptan estrategias particulares que les ayudan en su aprendizaje, tienen más posibilidades que otros estudiantes de tener un mejor desempeño en la escuela” (OECD, 2010, p.26).

Por su parte “la prueba PISA ha encontrado una correlación entre el buen desempeño obtenido en esta prueba y el hábito de leer por placer, encontrando que el gusto por la lectura recreativa más que el número de horas que se dedica diariamente a leer es el factor que marca la diferencia en los resultados obtenidos. En promedio, los alumnos que leen diariamente por placer tienen una puntuación superior a un año y medio de escolarización a los que no lo hacen” (OECD, 2011, p.2).

Los círculos de lectura son esenciales para el desarrollo de niños en situación de riesgo social y académico, ya que fomentan diversas competencias. Estos espacios

promueven capacidades cognitivas, como el pensamiento complejo, que incluye habilidades como inferir, preguntar, conectar, sintetizar, distinguir ideas principales, transferir y extender. Además, desarrollan disposiciones afectivas, vinculadas a las emociones, la motivación y los significados que emergen al acercarse a un texto. También fortalecen habilidades sociales, como la capacidad de expresarse, compartir, escuchar, participar y colaborar (Olivieri, 2022, p.182).

1.1 Estado de Arte

Identificar proyectos valiosos que abordan la misma problemática que este proyecto socioeducativo, permitió reconocer diversas iniciativas llevados a cabo en México y otros países cuya propuesta metodológica y hallazgos son importantes de analizar, tanto en la práctica de la lectoescritura como de la creación de espacios comunitarios y dialógicos. Uno de ellos es el *Centro Polanco en Guadalajara, Jalisco*, el cual ha desarrollado prácticas educativas en relación con la literacidad. De acuerdo con una investigación realizada por Lourdes Centeno (2022), uno de los resultados relevantes de esta investigación, se encontró que lectura compartida de cuentos es una práctica social que fomenta la comprensión y el desarrollo del lenguaje:

Al abrir espacios para dialogar en torno a la historia narrada y la interpretación de los motivos y acciones de los personajes, se creó un espacio de aprendizaje diferente dentro del grupo. Los comentarios de los niños sobre problemas en sus casas, originados por la lectura de un cuento, fueron un ejemplo de cómo esta práctica de lectura movilizó sus experiencias, valores y actitudes, permitiéndoles dotar de sentido al texto escrito y entablar una relación con los libros más allá de lo textual, sirviéndose la lectura como un instrumento de comunicación y práctica social. (p.227)

Por otro lado, existen también, valiosas iniciativas enfocadas en promover la lectura divergente mediante proyectos letrados, como el desarrollado por la asociación civil “*Letra Uno*” y el programa “*Escuela en Comunidad*” de Corporativa de Fundaciones quienes entre 2018 y 2020, realizaron una investigación en cinco escuelas públicas ubicadas en colonias de bajos recursos de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México con el objetivo de identificar los artefactos culturales que favorecen el desarrollo de las competencias de literacidad, en específico de la lectura por placer, a partir de la observación de un programa de intervención lectora llamado *El Día de las Palabras* (Márquez, 2022).

El objetivo de este programa fue “fomentar la lectura y la escritura por placer a través de la apertura de espacios de experimentación con la palabra, en los cuales los niños y niñas encuentran nuevos significados a la acción de leer y escribir” (Márquez, 2022, p. 146). Con su intervención buscaron “despertar curiosidad de los participantes a partir de la experiencia literaria, que exploren y descubran todo lo que es posible hacer a través del lenguaje y que con ello enriquezcan la vivencia escolar” (Márquez, 2022, p. 146).

El punto de partida para las reflexiones planteadas en esta investigación fue que los proyectos letrados pueden construirse dentro de la escuela, entre alumnos, profesores y comunidades, con los recursos disponibles. Así, los resultados encontrados muestran que la lectura divergente puede llegar a ser la puerta de ingreso a otras dimensiones de la lectura, una fuente de desarrollo y empoderamiento personal, una vía de diálogo y sensibilización a la comunidad, un punto de contacto con la realidad circundante, con la experiencia de los otros y con la sociedad (Márquez, 2022, p.160).

Otras iniciativas como el *Programa Nacional de Salas de Lectura* dan cuenta de un modelo exitoso para la promoción de la lectura en el país, coordinado por la Dirección

General de Publicaciones del Conaculta. Este programa se enfoca en crear espacios comunitarios de lectura y ha sido reconocido por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe como un ejemplo para la difusión de la lectura en la región. Nos llamó la atención su relevancia, con más de 2 mil Salas de Lectura en todo el país, aproximadamente 70 en cada estado de la República Mexicana. Por ello, tenemos un gran interés en vincularnos con este programa.

Para la apertura y consolidación de una sala de lectura, el papel del mediador es fundamental. Son ellos quienes dedican tiempo y esfuerzo a la lectura en voz alta para niños, niñas y sus familias, promoviendo la socialización de la lectura y convirtiéndola en una práctica comunitaria. En este sentido, consideramos relevante mencionar el trabajo que realiza la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), que imparte un diplomado para la profesionalización de mediadores de lectura. La capacitación de mediadores es clave para la socialización de la lectura, ya que no solo fortalece sus habilidades y estrategias de mediación, sino que también les brinda herramientas para desarrollar proyectos de impacto en sus comunidades. Además, tras completar el diplomado, los participantes reciben un acervo en bibliográfico, lo que les permite contar con materiales adecuados para su labor. Dado que este proyecto presenta similitudes con el nuestro, consideramos pertinente incluirlo en nuestro estado del arte como una referencia valiosa en la formación de mediadores y en la promoción de la lectura como práctica social y comunitaria.

En otro ámbito, encontramos el proyecto *Tertulias dialógicas* literarias como actuación educativa de éxito para mejorar la competencia lingüística, realizado por Palomares y Domínguez (2019) en España. Llama la atención su apuesta por crear sentidos colectivos en las comunidades lectoras con las que trabajan, pues estas se desarrollan en un

contexto donde el tejido social está fragmentado. Así “logran impactar en la vida de quienes participan porque democratizan el acceso a la literatura clásica universal y brindan un espacio de confianza para que todas las voces —especialmente aquellas que no suelen tener lugar— expresen sus miradas sobre lo leído y se nutran colectivamente del intercambio” (Cardini, Paparella y Semmoloni, 2021 p. 9).

La experiencia y la evidencia dan cuenta de que las *Tertulias Dialógicas Literarias* (TDL) son un aporte muy valioso para trabajar la lectura, generar un clima solidario dentro y fuera del aula, desarrollar el pensamiento crítico y acercar la cultura universal a todas las personas. En éstas, “el *diálogo igualitario* que se establece en torno a la lectura favorece que las personas participantes aporten interpretaciones diversas y personales” (Cardini et al., 2021, p. 22).

García-Carrión, Redondo-Sama, Díez-Palomar, Campdepadrós y Morlà-Folch (2020) realizaron investigaciones en seis escuelas de educación primaria de España y Reino Unido, ubicadas en barrios diversos y con alumnado perteneciente a minorías culturales. En su estudio titulado *Children’s Personal Epistemologies: Capitalizing Children’s and Families’ Knowledge in Schools Towards Effective Teaching and Learning*, observaron impactos positivos derivados de las tertulias dialógicas literarias, en las que se promueve un acceso igualitario al conocimiento y se fortalece la mediación lectora comunitaria (p. 9).

Entre los principales resultados del proyecto se destacan:

- Mejora en resultados académicos en relación con cursos anteriores y ampliación del vocabulario.
- Creación de ambientes de aprendizaje dialógico.

- Los temas que surgen en las TLD incluyen cuestiones morales, éticas, justicia social, tabúes o temas que el alumnado considera difíciles.
- Mejora de las relaciones sociales e incremento del apoyo de los padres (Cardini et al., 2021).

En relación con proyectos que se llevan a cabo en contextos similares a los de esta intervención, uno de los más destacados es el del *Fondo de Cultura Económica (FCE) en Apatzingán*, el cual tuvo como objetivo fomentar una cultura de paz en una comunidad afectada y desarticulada por la violencia social. Dados los niveles de inseguridad presentes en esta comunidad, para disminuir el riesgo de los usuarios y del equipo de trabajo del Centro Cultural “La Estación”, se decidió actuar desde el entorno inmediato de quienes fungirían como mediadores, es decir, con los vecinos y vecinas de la cuadra donde vivían los mediadores. Se implementaron brigadas de lectura domiciliarias y se aprovecharon las nuevas tecnologías para seguir trabajando los talleres con jóvenes mediante una página en Facebook a la que titularon *Lectura para la esperanza* (Vázquez y Luna, 2016).

El proyecto se diseñó bajo la siguiente premisa:

La cultura ha potenciado su impacto desde el advenimiento de la escritura y la lectura, como continuadora de los conocimientos, ideas, expresiones, tradiciones y costumbres que caracterizan en el tiempo a una sociedad. La cultura escrita es por tanto el medio por excelencia para preservar, desarrollar y continuar el conjunto de expresiones que caracterizan, dan identidad y manifiestan la diversidad y esencia humana. (p.p.79 y 80)

Los resultados de esta investigación muestran que estas brigadas fortalecieron el sentido de pertenencia entre vecinos y la cohesión comunitaria. Los siguientes testimonios lo demuestran, como explican

- A los vecinos les emocionaba socializar la lectura pues propiciaba compartir sus propias experiencias de vida, lo que más compartían fueron acontecimientos que les provocaba miedo o dolor, de alguna forma el hecho de externarlo les permitió quitarse un peso de encima, sentirse acompañados.
- Se sembró la semilla de hacer comunidad, ahora la cohesión entre los vecinos pues se permitieron compartir cosas personales, a pesar de vivir tanto tiempo en la misma calle, descubrimos que no nos conocíamos en realidad, ahora se siente más confianza, hay más comunicación. (Vázquez y Luna, 2016, p. 139)

Los hallazgos encontrados en este proyecto dan cuenta de que la construcción de una cultura de paz es un proceso constante para la reconstrucción del tejido social, desafío que no es exclusivo de México. En distintos contextos de América Latina, la violencia, la desigualdad y la falta de oportunidades impulsaron la búsqueda de estrategias de educación y cultura para la paz. En este sentido, resultó relevante analizar experiencias como la desarrollada en Colombia, donde los círculos de lectura fueron concebidos como espacios de encuentro y reconstrucción del tejido social en comunidades afectadas por la violencia y la exclusión.

Por esta razón , despiertan gran interés los resultados logrados y la propuesta metodológica del proyecto de investigación realizado en Colombia, *Los círculos de lectura, un espacio de encuentro: los jóvenes leen a los niños*, por desarrollarse en zonas de alto riesgo social y académico, donde parte del análisis del contexto sociocultural —violencia y sociedad de consumo planteada por el grupo de seminario de la línea Pedagogía, Lenguaje y

Discurso— genera una pregunta general para todos los proyectos de investigación: ¿Cómo los círculos de lectura literaria promueven la experiencia y la autonomía de niños y jóvenes que han sido lesionados por la violencia y la sociedad del consumo en Colombia?

En dicho proyecto de investigación-acción, los participantes fueron estudiantes de bachillerato y preescolar de dos colegios. Se utilizaron herramientas de recolección de datos, tales como entrevistas a expertos promotores de lectura y diarios de campo. El trabajo de campo se inició con el desarrollo de los círculos de lectura a través de la preparación de los promotores de lectura, mediante cuatro talleres. Luego se continuó con los encuentros en tres momentos: preparación de la lectura del libro álbum, encuentro con los niños y sentido de la experiencia. Esta forma de trabajo permitió diseñar estrategias de lectura antes, durante y después de ésta. Según Herrera y Juan (2023), el desarrollo de los círculos de lectura permitió afirmar:

- Son importantes para la animación y la lectura.
- Ser promotor de lectura es una experiencia significativa porque motiva constantemente al encuentro con el otro.
- El círculo de lectura es un espacio para la autonomía y la reflexión, ya que los estudiantes crean estrategias para llevar la lectura a los niños y escriben libremente sobre sus experiencias de lectura frente al texto.
- El círculo de lectura es una experiencia de vida, logra transformar a los participantes, en tanto manifiestan sus emociones y sentimientos.
- El círculo de lectura rescata al ser humano porque constituye un espacio para contarse al otro a través de la literatura (p. 8).

Después de revisar estas investigaciones, hemos adoptado su enfoque metodológico centrado en la colectividad, la horizontalidad y la reconstrucción del tejido social. Estas propuestas coinciden en que la literacidad es un derecho humano fundamental para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Márquez (2022) señala: "la literacidad es un derecho humano porque es fundamental para el acceso a la educación, la participación social y el ejercicio de otros derechos, como la libertad de expresión y el acceso a la información" (p. 13). Este derecho está reconocido en instrumentos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño. Más allá de la alfabetización funcional, la literacidad implica comprender y utilizar la información en diversos contextos, lo que facilita la inclusión y el empoderamiento.

1.2 Justificación del Proyecto

La importancia de esta investigación radicó en su contribución a proyectos que abordaron problemáticas similares en contextos de vulnerabilidad. Los hallazgos evidenciaron que la literacidad fue un factor clave para la cohesión social y que los programas de intervención debieron surgir de las necesidades reales de las comunidades para garantizar su impacto y sostenibilidad.

Concebir la literacidad como un derecho humano implica reconocer su papel en la justicia social, ya que su ausencia perpetúa desigualdades y limita el desarrollo personal y colectivo, especialmente en entornos de alto riesgo social y académico. En este sentido, resulta urgente seguir impulsando iniciativas que promuevan prácticas convivenciales y educación para la paz, fomentando espacios donde el diálogo, la cooperación, inclusión, la participación y la equidad fortalezcan los lazos comunitarios.

Explica Francisca Robles (2011) que, cuando alguien narra, se parte de una visión particular de la realidad: se plasma la propia representación del mundo de vida. Aquí se reflejan aspectos sociológicos, culturales o educativos que pueden ser compartidos por quien lee. La lectura de historias funciona como un diálogo que posibilita el entendimiento del mundo que habitamos y que favorece la búsqueda de un espacio propio o de posibilidades no contempladas antes. Esto lo menciona la antropóloga francesa Michele Petit (1999), quien argumenta que la lectura permite a las personas ser sujetos de su propio destino, de vislumbrar una serie de posibilidades en un lugar en el que parece no haber ninguna.

A partir de estos grupos que se citaron cada semana para escuchar una lectura, se esperó crear un espacio donde cada uno, con identidad y experiencia de vida, contactara al otro, con el autor del texto y con los demás lectores. A través del intercambio con las diferentes voces que resonaron dentro del texto y a partir de él, se construyó el respeto por la diversidad, al mismo tiempo que se reforzó la identidad y el desarrollo de las habilidades de lectoescritura y se estrechan los lazos de la comunidad por medio de la participación y la convivencia de varios de sus miembros.

Las colonias de Cajetes y El Campanario son vulnerables porque son zonas de exclusión, ya que lo que no soporta la ciudad es enviado a la periferia (Guzmán, 2016). En estas zonas pueden identificarse falta de servicios e infraestructura pública para el acceso a la educación y salud. Problemas familiares, como la falta de comunicación, la desintegración y la violencia. La pobreza aqueja a las familias porque tienen empleos con remuneración insuficiente y la falta de oportunidades educativas evita que los pobladores puedan tener acceso a una educación de calidad. Estos “problemas de raíz” generan la situación compleja en la que viven, con efectos que pueden observarse de manera concreta en adicciones, rezago

y abandono escolar, violencias callejeras, por mencionar solo algunos (Martínez et al., 2007).

La problemática social de Cajetes y El Campanario nos habla de la vulnerabilidad en que viven sus habitantes mostrando la desigualdad que se vive en México, aterrizada de forma local. La inseguridad en Jalisco, la falta de acceso a los servicios básicos, de educación y de salud, y el abandono del Estado a estas colonias, forman parte de un entramado social que como se vio anteriormente, condicionan los bajos rendimientos en lectura y escritura, así como la disponibilidad, el acceso y el uso de la cultura escrita (Kalman, 2003). La disponibilidad denota la presencia física de los materiales impresos, la infraestructura para su distribución, tales como: biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etc. Lugares y espacios con los que no cuentan estas colonias marginales, mientras que el acceso refiere a las oportunidades tanto para participar en eventos de lengua escrita (situaciones en la que el sujeto se posiciona frente a otros lectores y escritores), como para aprender a leer y escribir (Kalman, 2003, p.28), situaciones que también representan una problemática seria para estos sectores de la población.

Para esta autora, la sola presencia de los libros no promueve la lectura; es su circulación y uso entre las manos de los lectores lo que la fomenta. De la misma manera, menciona que, aunque las escuelas se han considerado el lugar privilegiado para acceder a la lectura y la escritura, no es el único. En toda comunidad existen espacios donde leer y escribir son actividades comunicativas, engarzadas al entramado de prácticas sociales cotidianas; en ellos hay expectativas sobre quién lee, quién escribe y cómo y cuándo deben hacerlo. Asimismo, es posible encontrar usos de escritura ya arraigados y otros que apenas se asoman, prefigurándose como usos emergentes (Kalman, 2001 como se citó en Kalman,

2003). Por ello, se sugiere el reconocimiento de estos otros contextos, donde la lectura y la escritura se emplean en situaciones comunicativas y reconocerlos también como lugares para aprender a leer y escribir (Kalman, 2001, citado en Kalman, 2003).

Este proyecto socioeducativo pretendió proporcionar encuentros significativos entre niñas y niños como experiencias de aprendizaje convivencial donde el aprendizaje ocurre con otros, mediante la participación y el diálogo compartido, el fortaleciendo los vínculos entre pares y reconociendo la relevancia y el poder transformador de la palabra escrita en sus vidas. Como explica Humberto Maturana (1991), configuramos el mundo mediante el lenguaje, por lo que, con la literatura y la lectura gozosa, una persona puede encontrar palabras para nombrarse a sí mismo y lo que lo rodea. (p.93)

Para la implementación del proyecto, se accedió a las colonias de Cajetes y El Campanario, a través de la estructura y convocatoria de los centros de catequesis, los cuales ya contaban con una alta participación infantil. La catequesis concluía a las 11 de la mañana, lo que permitió extender el horario de permanencia de los niños y abrir los círculos de lectura inmediatamente después. Esta estrategia facilitó la asistencia y continuidad del proyecto, asegurando un espacio seguro y familiar para el desarrollo de las actividades de literacidad. Gracias a donaciones particulares y a la colaboración de IBBY México y Librerías Gandhi, que se integraron como patrocinadores, se conformó un acervo de literatura infantil y juvenil, resguardado en un ropero que permanece en la parroquia y en la capilla de San Ignacio.

En cuanto a las personas que participan, se contó con un equipo de voluntarios conformado por madres de familia, egresados y una alumna de la escuela para adultos del Espíritu Santo, una maestra de una escuela primaria de la zona, alumnos y egresados del ITESO. Esta diversidad de perfiles impactó de forma positiva al proyecto ya que, además de

abonar a la diversidad del grupo, permite trabajar con personas que conocen el contexto y las necesidades desde una perspectiva interna.

Este equipo se capacitó como mediadoras de lectura tomando como base el “Manual para la instalación y puesta en marcha de un espacio de Lectura” de IBBY, México. Esta capacitación permitió que el equipo contara con las herramientas y conocimientos instrumentales necesarios para llevar a cabo la mediación de la lectura en los círculos. Inicialmente estos círculos estaban dirigidos a niños y niñas, también se abrieron a los padres de familia para promover el gusto por la lectura desde casa y extender su impacto a más miembros de la comunidad.

Otro aspecto fundamental fue lograr que las personas de la comunidad se interesaran en las problemáticas locales para participar, promover soluciones y mejorar la convivencia, con mediadores de lectura comunitarios que hará posible la permanencia del proyecto.

1.3 Objetivos del Proyecto de Acción Socioeducativo

Objetivo general:

Contribuir al desarrollo de la literacidad y de los procesos convivenciales de las niñas y los niños mediante la creación de comunidades lectoras en las colonias Cajetes y Campanario de Zapopan, Jalisco.

Objetivos específicos:

- Contribuir en el proceso de formación de las niñas y los niños como sujetos letrados y productores de textos.

- Generar espacios educativos igualitarios, incluyentes y participativos que contribuyan a asentar las bases de una paz duradera en la comunidad.
- Establecer procesos de formación para mediadoras comunitarias para garantizar la continuidad del proyecto en las colonias Cajetes y Campanario.

2. MARCO TEÓRICO

La siguiente figura representa el marco teórico que sustenta el proyecto de Círculos de Lectura en Colonias Vulnerables (CLCV) reflejando de manera gráfica la relación de la teoría con la problemática (círculo azul) que se quiere intervenir. Se muestran dos conceptos centrales: *Literacidad y Enfoque Convivencial* (círculos centrales)

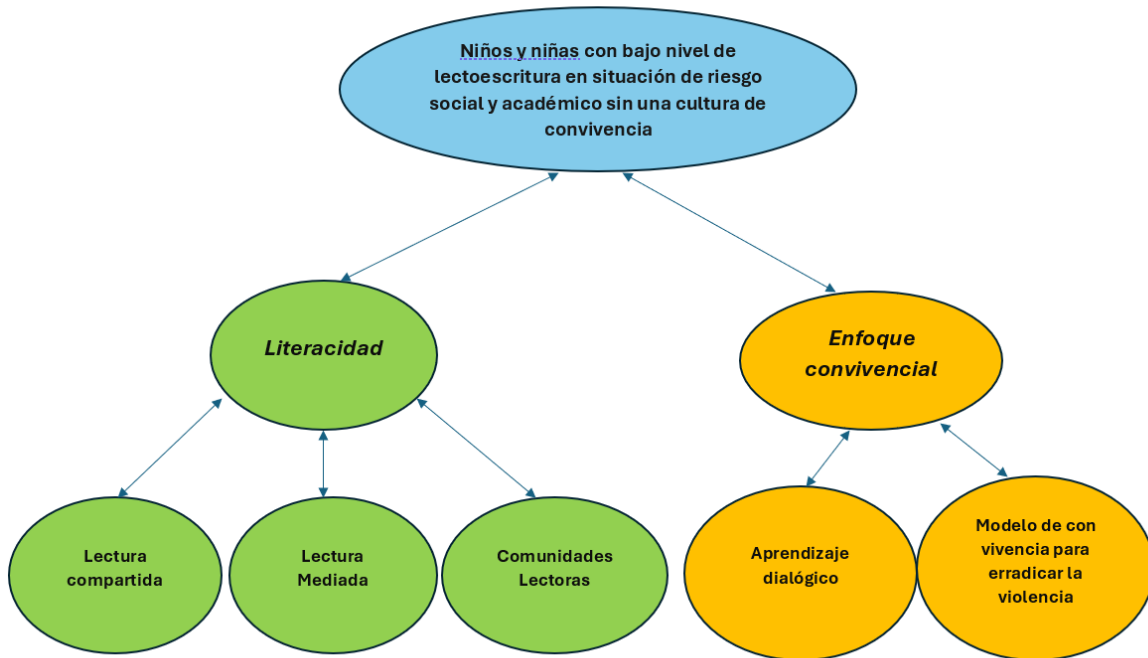
El concepto de *Literacidad* sustenta la importancia de la creación de espacios de encuentro alrededor de la lectura gozosa y lectura mediada por considerarse prácticas sociales transformadoras.

En el gráfico podemos observar como el enfoque convivencial se sustenta con el *Modelo de Convivencia para la atender, prevenir y erradicar la violencia en las escuelas y el Aprendizaje Dialógico* para lograr prácticas que nos lleven a la construcción de paz duradera.

Figura 6

Mapa conceptual

Mapa Conceptual- Literacidad y Enfoque Convivencial



Nota: El mapa conceptual destaca la importancia de la teoría para comprender la problemática de niños y niñas en riesgo social y académico, buscando soluciones desde modelos convivenciales y el desarrollo de la literacidad.

Fuente: Elaboración propia, 2023.

2.1 Literacidad

La lectura y la escritura, tal como las define el español Daniel Cassany (2006) son algo más que tareas lingüísticas o procesos psicológicos, para este autor son prácticas socioculturales y es que, si bien la lectura demanda un ejercicio de descodificación y de comprensión de los significados del texto escrito, toda lectura supone también el tomar conciencia del sentido que cada sociedad confiere a las palabras. El significado y el valor de estas, se modifica de una comunidad a otra y varía conforme estas comunidades. Esta

orientación de carácter sociocultural manifiesta que la lectura y la escritura no solo son resultado de la ejecución de procesos individuales, sino que son "construcciones sociales, actividades socialmente definidas" (Cassany, 2006, citado en Díaz Silva y Guadarrama, s.f., p. 3).

A partir de este enfoque la lectura y la escritura son repensadas desde el concepto de literacidad que hace referencia a lo que las personas hacen cuando leen y escriben, además de las oportunidades que tienen para hacer uso de la lectura y la escritura en actividades culturalmente valoradas (Centeno et al., 2021). Desde esta perspectiva conceptos como "cultura de lo escrito", "prácticas letradas" o "sucesos letrados" son fundamentales para explicar y entender la dimensión social y comunicativa de la lectura y la escritura.

Conforme a los estudios recientes de literacidad (Gee, Barton et al., Ames y Zavala citados en Cassany, 2005), se concibe la escritura como forma y producto social, esto enfatiza que la lectura y la escritura deben investigarse desde su relación con el contexto y que los sucesos letrados están contruidos por escenarios, participantes, rutinas y artefactos que responden a las características de cada contexto sociocultural.

La literacidad es esencial en el desarrollo personal de niños, extendiendo sus horizontes más allá de la habilidad de leer y escribir. Más que meros actos funcionales, la literacidad representa una puerta hacia un mundo de comprensión, autoexpresión y conexión con otros. Esta capacidad no solo le brinda acceso a la información, sino que también les otorga las herramientas necesarias para explorar sus identidades, comprender el entorno que los rodea y desarrollar habilidades sociales fundamentales para su crecimiento integral.

Por ser una habilidad fundamental para la vida, la Literacy Initiative for Empowerment (LIFE 2006–2015) emitió la Declaración Europea del Derecho a la Literacidad, enfocada en garantizar que las personas de todas las edades de manera independiente a la clase social, religión, etnia, origen y género, contaran con los recursos y las oportunidades para desarrollar habilidades de literacidad suficientes y sostenibles para comprender y utilizar de manera efectiva la comunicación escrita, manuscrita, impresa o digital (Márquez, 2022).

De la misma manera que la European Literacy Policy Network (ELINET, 2017, como se citó en Márquez, 2022), las Declaraciones de Persépolis (1975) y de Hamburgo (1997) reconocen el desarrollo de estas competencias como un derecho humano. Además, a partir del mencionado encuentro en Hamburgo, surgieron una serie de documentos que coinciden en los siguientes puntos fundamentales:

- La literacidad debe convertirse en una prioridad en el contexto mundial, sobre todo en las regiones que enfrentan mayores desafíos en alfabetización y dominio de la literacidad.
- Las estadísticas sobre literacidad dan a conocer la relación entre el alfabetismo y otros aspectos del desarrollo humano y social. Las sociedades con altos niveles de alfabetismo tienden a tener mejores indicadores de salud, ingresos, igualdad de género y educación. La habilidad de leer y escribir es fundamental para el desarrollo personal y la participación en la sociedad.
- Las políticas nacionales deben asumir la importancia de la literacidad y educación, tanto en países desarrollados como no desarrollados.

- Impulsar niveles básicos de literacidad es fundamental para reducir la pobreza y la desigualdad en el mundo.
- La literacidad es un medio que conduce a la autonomía.
- La literacidad representa una oportunidad de nivelación entre culturas y ayuda al reconocimiento del pluralismo de las sociedades (Márquez, 2022, p.14).

Dado lo comentado anteriormente, es claro que la promoción a la lectura se convierte en una de las tareas fundamenta de cualquier sociedad al ser un instrumento de crecimiento personal y social. Como dice Doris Gicherman (2006), esta posibilita la participación y contribuye al desarrollo de la imaginación y la creatividad. Enriquece el vocabulario y la expresión oral y escrita. Desde el punto de vista psicológico, ayuda a comprender mejor el mundo y a nosotros mismos, facilita las relaciones interpersonales y el desarrollo afectivo. Es pues, un espacio para el encuentro del hombre consigo mismo y con los otros.

2.1.1 Lectura compartida

De acuerdo con Goikoetxea y Martínez (2015) “una de las prácticas que más inciden en la alfabetización temprana y en el posterior rendimiento y hábito lector es la lectura compartida, esto es, la lectura en voz alta que un adulto realiza en compañía de un niño generalmente prelector” (p. 305) utilizando libros usualmente narrativos con ilustraciones.

Siguiendo la perspectiva de Cecilia Beuchat (2006) y de Munita y Riquelme (2011), una de las experiencias más enriquecedoras y alegres para un niño es escuchar cuentos narrados o leídos por un adulto. El mediador, a través de esta experiencia de lectura, genera un vínculo compartido donde el componente emocional y el placer de la lectura son fundamentales tanto para los niños como para él mismo (p.15). Este enfoque en los proyectos

de lectura puede convertirse en una puerta de entrada hacia otras facetas de la lectura: un motor de crecimiento personal, un medio para fortalecer y empoderar, una herramienta de diálogo y sensibilización hacia la comunidad, así como un punto de conexión con la realidad y las experiencias de los demás en la sociedad.

Por su parte, Goikotxea et al. (2015), menciona que la lectura compartida entre adultos y niños es una actividad fundamental durante la infancia por traer a los niños, los siguientes beneficios:

1. *Desarrollo del lenguaje:* la exposición temprana a la lectura ayuda a los niños a desarrollar habilidades lingüísticas esenciales, como el vocabulario y la comprensión auditiva, a la sensibilidad fonológica y a la decodificación de textos entre otras. El conocimiento de lo impreso lo que posiblemente esté en la cadena causal que facilite el aprendizaje de la lectura, la comprensión lectora y, en definitiva, el rendimiento académico y la práctica de la lectura por placer.
2. *Estimulación cognitiva:* fomenta el desarrollo cognitivo del niño al promover la atención, la concentración y la capacidad de pensar de manera crítica.
3. *Fomento del amor por la lectura:* la exposición temprana a los libros puede cultivar un amor por la lectura que perdure toda la vida, brindando a los niños acceso a una valiosa fuente de conocimiento y entretenimiento.
4. *Desarrollo de la empatía:* La lectura de historias que abordan temas como la diversidad, la inclusión y la superación de obstáculos puede ayudar a los niños a desarrollar empatía y comprensión hacia los demás.
5. *Vínculo emocional:* La lectura compartida fortalece los lazos emocionales entre el lector y el oyente y con otros lectores, creando un espacio de conexión y afecto, permitiendo que los niños comprendan y expresen sus propias emociones, creando

un entorno de seguridad y confianza fundamental para el desarrollo emocional. Cuando las niñas y los niños comparten momentos positivos y agradables durante la lectura, se fomenta el amor por la lectura, creando asociaciones positivas con los libros y la literatura, además de preparar al niño para la lectura independiente

Es importante subrayar que la lectura compartida es una actividad social, dimensión de la lectura que ha sido menos explorada que los aspectos cognitivos y lingüísticos. La evidencia afirma que un clima afectivo, emocional cálido y sensible a las señales del niño durante la lectura, aumenta en el niño la atención al texto, la cooperación con el adulto y el entusiasmo por leer (Landry et al., 2012, citado en Goikotxea et al., 2015, p. 315).

Finalmente, como dice Michel Petit (2015) "Más allá, para cada uno, leer y recordar las lecturas, o sus escapadas culturales, sirve para proyectar un poco de belleza sobre lo cotidiano, para dar trasfondo poético a la vida, para trazar historias que tal vez no se puedan realizar jamás pero que son parte de uno mismo." (p. 54)

Leer junto con otros puede tener diferentes fines y realizarse de múltiples maneras, tenemos, por ejemplo, la *lectura dialógica* propuesta por Flecha, Soller y Valls (2008), cuyo objetivo principal es lograr un proceso intersubjetivo entre las personas que realizan la lectura, para profundizar en las interpretaciones de un texto y reflexionar críticamente sobre el mismo y el contexto, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo" (p. 73). Este tipo de lectura es interactiva, porque promueve la participación entre los lectores. Dialógica porque permite que los lectores compartan sus ideas, reflexiones y preguntas. Promueve la Construcción de significado *al* generar conversaciones sobre el contenido del texto y fomenta el Respeto por las opiniones ya que se valora la diversidad de opiniones permitiendo a los lectores que expresen sus puntos de vista sin temor al juicio de sus compañeros.

2.1.2 Lectura mediada

Munita et al. (2011) proponen el concepto de lectura mediada para referirse a aquella que predomina la afectividad y crear un momento de lectura acogedor y gratificante. El proceso de interacción texto-narrador-audidores tiene como finalidad la conexión del niño con el relato, y esto se consigue en buena medida gracias a la capacidad del mediador de “vehicular” los sentimientos y atmósferas emocionales propias de la narración, permitiendo así la exploración de estos mundos narrados al niño auditor. “En los procesos de lectura mediada convergen diversos lenguajes que, canalizados por la mediación de un adulto, favorecen el acercamiento afectivo del niño al libro y, por extensión, lo introducen en los diversos estados emocionales que habitan los personajes a lo largo de la historia” (p.273).

Para estos autores, la lectura mediada de literatura en la infancia opera como una herramienta de alfabetización emocional, proceso que permite al niño identificar las emociones en sí mismo y en los otros. Como dice Michele Petit (1999): “Los escritores nos ayudan a ponerle un nombre a los estados de ánimo por los que pasamos, a apaciguarlos, a conocerlos mejor, a compartirlos. Gracias a sus historias, nosotros escribimos la nuestra, entre líneas” (p. 37). Así, Machado (1998) como se citó en Munita, 2011, p. 272), menciona que toda ficción literaria es una inmersión en el individuo en sus movimientos internos, y el proceso de lectura es una buena posibilidad de leer mejor el mundo y nuestra participación en él.

Por otra parte, investigaciones realizadas por Beatriz Helena Robledo, (Petit, 1999) muestra las infinitas posibilidades que ofrece la lectura y escritura para reconstruir el sentido de la vida, curar las heridas y ensanchar el mundo con los más frágiles, los más desprovistos

de vínculos. Ella observó que, gracias al arte de un mediador la lectura y escritura creaban dentro de los participantes un anclaje, “un sedimento de verdad de certeza afectiva.... Que llegaba a ser un espacio de posibilidades, de comunicación y buena convivencia, otra manera de confrontarse al mundo, tanto interior como exterior” (Petit, 1999, p. 38). Como menciona Munita et al. (2011), el adulto lector, construye junto con el niño “una serie de andamiajes en el lenguaje que favorecen el reconocimiento de emociones tanto en el mundo de ficción (pero “real”) y en personajes de ficción (pero “reales”) como en los adultos lectores y en sí mismo”. (p. 274)

Allí el mediador demuestra su propia dicha de leer para sembrar ese deseo en el otro, en este caso el niño y sus reducidas experiencias de lectura. Es un verdadero “pasador de libros” (Petit, 1999).

2.1.3 Comunidades lectoras

Una comunidad lectora, según Michel Petit (2008), es más que un grupo de personas que leen; es un espacio simbólico donde la lectura se convierte en resistencia, afirmación de la dignidad y construcción de sentido en contextos de precariedad. Petit, al estudiar prácticas lectoras en entornos vulnerables, resalta que, en áreas afectadas por la pobreza, la violencia o la marginación, la lectura no solo es una herramienta de acceso a la cultura escrita, sino también un refugio simbólico que ayuda a los niños a reconstruir su subjetividad. Así, una comunidad lectora se transforma en una red afectiva y solidaria que facilita el encuentro, el diálogo y la construcción colectiva de significados, fortaleciendo el tejido social. En este contexto, el sentido de pertenencia y la palabra compartida son esenciales para combatir el aislamiento y el rezago lector.

En las Comunidades Lectoras se destaca la importancia de las prácticas metodológicas de lectura y escritura en un marco comunitario. Esto es crucial para comprender su poder transformador, ya que permite al individuo reorganizar su pensamiento, compartirlo y repensar el mundo colectivamente, cultivando lectores participativos. Para lograrlo, es esencial centrarse en la lectura como una experiencia auténtica que considere los intereses y necesidades de la comunidad, así como los objetivos reales por los cuales las personas leen.

Los participantes identifican las características de una comunidad lectora inclusiva mediante compartir libros y exponer sus conclusiones en colectivo. “Lograr que los miembros de un grupo compartan experiencias lectoras significativas y transformadoras que los lleven a considerarse una comunidad, no es tarea fácil, hay que tener claro los objetivos, diseñar acciones que tomando en cuenta los marcos de la propia comunidad, en un principio de interculturalidad, equidad, libre participación y reciprocidad.” (IBBY, 2017, p. 17).

2.2 Enfoque Convivencial

La convivencia sigue siendo un concepto en construcción y requiere de mayor claridad para poder lograr acciones que respondan a la complejidad de los problemas de violencia e inseguridad que se vive en estas colonias ubicadas en las periferias de la ciudad. En este contexto, aunque el camino por recorrer aún esté en sus inicios, “aprender a vivir juntos” es uno de los pilares más importantes de la educación del futuro para enfrentar los desafíos del mundo en que vivimos, una utopía necesaria (Delors, 1996, p. 6)

Arias (2018), invita a visualizar la convivencia desde una perspectiva centrada en la condición humana, para así poder imaginar nuevas posibilidades de interacción con otros y con uno mismo. Este autor incluye en el concepto de convivencia los vínculos socio

afectivos, que son construcciones que derivan de nuestras interacciones socioculturales, lo que nos lleva a pensar en cómo nos relacionamos y en qué medida somos parte de los otros, en palabras de Arias; “aquello que cada uno es en unidad con los otros y en unidad de los otros con uno” (p. 64). Desde su perspectiva, nos hacemos presentes en la vida cotidiana a partir de las experiencias compartidas con más personas. Se habla de pensar la convivencia no solamente como concepto sino como experiencia de vida, entendiendo que cómo relacionamos y aprendemos a convivir depende de nuestras circunstancias sociales y de nuestros vínculos socio afectivos.

Según Arias (2018), la convivencia debe ser vista como una valiosa fuente de aprendizaje para la vida. En este sentido, Ponce (2022) destaca que "la búsqueda de la paz y la convivencia atraviesa por la comprensión de la complejidad de los que somos, como seres humanos que habitamos en este planeta en estos tiempos, entre incertidumbre y la esperanza por mundos habitables en la convivencialidad" (p.1).

2.2.1 Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar

Dados los niveles de violencia presentes en nuestra sociedad, cada vez hay más conciencia de la importancia de generar nuevos modelos de convivencia que nos permitan trabajar juntos por la fraternidad universal, la cooperación, el respeto mutuo para superar divisiones y así construir sociedades más justas y humana. Los nuevos modelos de convivencia nos tienen que humanizar preparándonos para reconocer la dignidad de cada ser humano promoviendo la equidad y la inclusión que nos permita mejorar nuestras relaciones e interacciones para disminuir los alarmantes niveles de violencia presentes en los diferentes entornos sociales.

De acuerdo con Ponce (2022), la violencia es el resultado de no saber cómo con-vivir ni aprender a convivir. Por su parte, Galtung (2013, como se citó en Carbajal y Fierro 2021) nos comparten: “La violencia puede ser entendida como una negación de necesidades humanas básicas, como son: la supervivencia, el bienestar, el reconocimiento y la libertad, que daña no únicamente el cuerpo, sino también la mente y el espíritu” (p.6)

Para explicar este fenómeno, el autor desarrolló el triángulo de las violencias el cual hace referencia a tres formas diferentes de ella: estructural, cultural y directa.

Figura 7

Triángulo de las violencias con ejemplos



Nota: Este gráfico ilustra cómo la violencia directa, estructural y cultural interactúan y se refuerzan entre sí. Galtung (1969) citado en Carbajal, P., & Fierro, C. (2021). *Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar*. Universidad Iberoamericana.

La violencia estructural, se refiere a sistemas sociales y políticos que mantienen la opresión y la desigualdad, generando condiciones adversas para ciertos grupos de personas. La violencia cultural que implica la imposición de normas, valores o prácticas que perpetúan

desigualdades a través de expresiones culturales y la violencia directa que hace referencia a daños puntuales entre personas o contra bienes, como podrían ser, las agresiones físicas o verbales (Carbajal y Fierro, 2021).

Estas autoras, quienes han investigado con amplitud el concepto de convivencia escolar retoman el triángulo de Galtung (1969), para abordar tanto los problemas de violencia, como los de exclusión en la escuela y para explicar que la convivencia se centra en atender las raíces de las que se nutre la violencia además de sus manifestaciones. La visión de Carbajal y Fierro (2021) ayuda a comprender que cuando los comportamientos agresivos o violentos en la escuela son abordados únicamente a través de la vigilancia autoritaria y la imposición de castigos, solo se obtiene una paz efímera. En contraste, al dirigir los esfuerzos no solo al control de estas conductas, sino también hacia la construcción de confianza mediante la apertura de espacios de diálogo y participación, se trabaja a favor de una paz duradera. Para explicar cómo se implementa el Modelo en los tres ámbitos de intervención en las escuelas: Pedagógico-Curricular, Organizativo-Administrativo y Socio-Comunitario, damos ejemplos de intervenciones para construir la convivencia, entendida como la paz sostenible en el entorno escolar. (Fig. 8)

Figura 8

Triángulo de la convivencia



Nota: El “Triángulo de la Convivencia,” Carbajal y Fierro (2021, p.46) propone tres niveles de operación: contención, resolución de conflictos y transformación, con el objetivo de transitar de una paz efímera a una paz duradera. Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar. Universidad Iberoamericana.

La construcción de la *Paz duradera* no significa que desaparecen los conflictos, los cuales son inherentes a la vida escolar y social en general, sino que se abordan constructivamente. Siendo que los conflictos son inevitables en las relaciones humanas, las escuelas y las aulas también son espacios donde constantemente se presentan situaciones conflictivas. De ahí que un elemento importante de consideración es la distinción entre conflicto y violencia. A continuación, se presenta el modelo para la construcción de una cultura de paz en las escuelas, el cual está estructurado en tres niveles de análisis e intervención:

1. El primer nivel se denomina *Contención como* atender la violencia escolar, refiriéndose a la respuesta inmediata de parte de la autoridad, ante las situaciones que alteran la convivencia.
2. El segundo nivel se denomina *Resolución de los Conflictos* que corresponde al de prevenir la violencia en las escuelas. Se orienta a promover el desarrollo de capacidades y de habilidades para enfrentar de manera constructiva los conflictos inherentes a la vida escolar.
3. El tercer nivel corresponde al de *Transformar las Prácticas Pedagógicas y de Gestión*, el cual sienta las bases para la construcción de una paz duradera en las escuelas; de ahí que equivale a erradicar la violencia en el espacio escolar mediante la aplicación de prácticas de inclusión, de equidad y de participación. (Carbajal y Fierro, 2021, p. 5)

El ámbito o espacio de intervención que más nos interesó para este proyecto socioeducativo, por las características y contexto de los CLCV, fue el de la transformación de las prácticas pedagógicas y de gestión, por contemplar la participación de padres y madres de familia, así como de otros miembros e instancias comunitarias que apoyaron la labor de los círculos de lectura y por ser de interés central de estos círculos, la construcción de una paz duradera para atender no solamente los síntomas de malestar y violencia, sino las causas más profundas que generan la violencia y que, como señalé previamente, tuvieron que ver con la exclusión (violencia estructural), así como con las creencias que la justificaron (violencia cultural).

En la siguiente tabla podemos apreciar las definiciones de las dimensiones de Convivencia Escolar (Carbajal y Fierro, 2021, p.45), que implican la modificación de

prácticas pedagógicas orientadas a crear una paz duradera: En la fig. 9 se presentan las definiciones de Convivencia Escolar (Carbajal y Fierro,2002, p. 45), las cuales implican la adaptación de prácticas pedagógicas destinadas a una paz duradera.

Tabla 1

Dimensiones de la convivencia Escolar

NIVEL DE TRANSFORMACIÓN: ERRADICAR LA VIOLENCIA	
Entendemos por Transformación el conjunto de intervenciones que implican la modificación de prácticas pedagógicas y de gestión, orientadas a crear condiciones para la construcción de una paz duradera que involucre a toda la comunidad educativa. Esto significa asegurar que todos y cada uno de los estudiantes se sienta valorado, incluido y pueda progresar en sus aprendizajes.	
Dimensiones de la convivencia escolar	Descripción
Inclusión (reconocimiento)	Se orienta a reconocer las diversas necesidades e identidades de los estudiantes, con el propósito de crear comunidad en el grupo de clase.
Equidad (redistribución)	Se orienta a crear oportunidades de acceso al conocimiento basadas en altas expectativas sobre el potencial de aprendizaje de todos los estudiantes, así como construir el andamiaje necesario para asegurar que cada uno de ellos, especialmente quienes enfrentan mayor rezago académico, puedan aprender.
Participación (representación)	Se orienta a fortalecer el protagonismo de los estudiantes para expresar su propia voz en asuntos que les conciernen a nivel individual y colectivo.

Nota: Plantean que la convivencia escolar se fortalece a través de prácticas cotidianas que promueven la inclusión, la equidad y la participación Carbajal, P., & Fierro, C. (2021, p.45). "*Modelos de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar*".

La visión de estas autoras ayuda a comprender que cuando los comportamientos agresivos o violentos en la escuela son abordados únicamente a través de la vigilancia autoritaria y la imposición de castigos, solo se obtiene una paz efímera. En contraste, al dirigir los esfuerzos no solo al control de estas conductas, sino también hacia la construcción de confianza mediante la apertura de espacios de diálogo y participación, se trabaja a favor de

la construcción de una paz duradera entendiendo la convivencia desde un enfoque como Educación para la Paz.

La ética puede explicar aspectos de la convivencia, pues toma una posición diferente para consigo mismo y para con los demás, orienta nuestras acciones a una nueva manera de vivir. La ética que ha prevalecido en nuestra cultura es la del deber o la responsabilidad; sin embargo, la ética del cuidado se asienta en una actitud cotidiana de sensibilidad, la cual reconoce a la persona como un ser necesitado a lo largo de toda su vida (Toro & Boff, 2009). Se trata de *com-padecerse* con el otro, de experimentar no solo los dolores sino también los sueños y esperanza que mueven a los sujetos que los rodean. Esta postura implica reconocernos necesitados de los otros e integrarnos más con ellos y con los que nos rodea (Arias, 2018).

El proyecto socioeducativo que se propuso estuvo dirigido a niños, jóvenes y adultos de las comunidades de Cajetes y El Campanario en Zapopan, Jalisco, que quisieron encarar una nueva modalidad educativa y de convivencia, promoviendo la interacción y la relación entre las personas, en la cual la humanidad de todos fue reconocida y reafirmada. Con este propósito, partimos del concepto de Ubuntu, planteado por Desmond Tutu (Desclée, 2012), el cual explica que hemos sido hechos para la complementariedad porque nos desarrollamos en sociedades en las que dependemos unos de otros: uno tiene dones que el otro no. Somos diferentes y nos necesitamos; nadie llega plenamente formado al mundo.

De esta manera, los círculos de lectura en este proyecto estuvieron pensados para ser espacios dialógicos y de convivencia en los que se reconociera a quienes participaban. Para esto, la lectura y la configuración de sus espacios tuvieron un papel muy importante. Un espacio de lectura contó con la presencia de un mediador comunitario y se instaló allí donde no había acceso a una biblioteca. Fue aquí donde los niños y niñas se sintieron cómodos,

donde no hubo rigidez y se les permitió sentarse, acostarse o transitar por él mientras escuchaban el relato, o hacían alguna actividad o juego. Los libros estuvieron dispuestos para provocar la tentación de verlos, de tomarlos. Trabajar de este modo significó que todos se relacionaron con todos y todos aprendieron unos de otros, conviviendo e intercambiando saberes. Guitart (2008) explicó lo siguiente:

Creemos que la vivencia se construye culturalmente a través de las relaciones que establecemos con las personas, objetos y símbolos que nos rodean. Es a través de la socialización y de la realización de actividades compartidas cuando las personas incorporan y se apropian de estos conocimientos, creencias o prácticas. Los individuos contribuyen con su elemento personal a la cultura co–construyéndola.
(p.7)

En el marco de la convivencia, retomamos la idea de Paulo Freire de que "sin diálogo no hay educación" (Canal 22, 2017), por lo que en estos encuentros deseamos generar un ambiente de inclusión, entendiendo esta última como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitaban el aprendizaje y la participación de todos (UNESCO, 2022). Promovimos formas de convivencia basadas en la participación y el esfuerzo por incluir a personas tradicionalmente excluidas, asumiendo la responsabilidad de su aprendizaje. Se trató de establecer un vínculo ético al hacerse responsables del bienestar y el aprendizaje de todos (Foutoul y Fierro, 2011), lo que conllevó comprometerse a realizar un análisis crítico sobre lo que se podía hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos los que asistieron a estos encuentros.

Es necesario generar el vínculo del goce de la lectura desde temprana edad para formar comunidades lectoras, tarea que compete a toda la sociedad. La lectura tiene el gran

poder de cohesión comunitaria y gran movilización social (Márquez, 2022). Como lo señala la *International Board on Books for Young people* (IBBY):

Si la persona que lee no cuenta con espacios para hablar con libertad sobre lo que ha leído, se quedará en un primer momento del complejo acto de leer: el momento de la recepción. Si, en cambio, se encuentra condiciones propicias para expresar su opinión sobre lo leído, ya sea de manera oral o escrita, estará desarrollando también su pensamiento crítico, en tanto que podrá construir o consolidar su punto de vista, encontrando muchos hallazgos para los lectores. El hecho de pasar de un simple ‘sí, me gusta’ o ‘no estoy de acuerdo’, al decir el por qué, argumentando, es un requisito indispensable en la formación de comunidades lectoras. (Lerner, citado en IBBY México, 2016, p.6).

2.2.1 Aprendizaje Dialógico

La tesis fundamental de la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1995) y sus colaboradores es que “el desarrollo cognitivo de la persona está íntimamente relacionado con la sociedad y la cultura” (Aubert, 2008, p.70) lo que es una gran contribución al enfoque dialógico del aprendizaje al considerar la interacción comunicativa como aspecto central en los procesos de aprendizaje y desarrollo.

Si consideramos que el aprendizaje depende fundamentalmente de las interacciones que ocurren entre las personas entonces el aprendizaje está mediado por el lenguaje. Chomsky (2017) afirma: “Todos los niños y todas las niñas, independientemente de su cultura y entorno social, están dotados genéticamente por el lenguaje. Todas las personas tenemos una *gramática universal*, un conocimiento lingüístico en estado inicial que es universal e innato”. (p.178)

De acuerdo con Aubert, Flecha, et al. (2008) “La lengua es un instrumento de acceso a la información, al conocimiento, y al mismo tiempo es el instrumento por medio del cual, las personas se comunican, hacen cosas, influyen en las conductas de los demás, en la suya propia, llegan a entendimientos y coordinan acciones” (p.98).

Por su parte Freire (1977) afirma que “la misma naturaleza de la persona es dialógica, en este proyecto que es nuestra vida, nos relacionamos con los y las demás para constituirnos, ocupando la comunicación un papel central en el fenómeno vital. La comunicación es factor de vida, de más vida” (p.101). En este sentido, la relación entre educador y educando resulta vital pues de ella depende, un diálogo que fomenta la curiosidad epistemológica del que aprende. Para este autor, las educadoras y los educadores para promover en los educandos un aprendizaje liberador, creador de cultura y crítico en el mundo, tienen que crear un clima dialógico que permita la transformación de la persona (Freire, 1997, p. 109).

Así como Freire, Mead han creído en la posibilidad de mejorar la educación y la sociedad a través de un diálogo transformador. Para este segundo autor, “la persona puede entenderse sólo como miembro de la sociedad cuyas actitudes son el resultado de un proceso de desarrollo social mediatizado por el lenguaje” (Mead, 1973, citado en Flecha et al. 2008, p. 200).

Desde esta perspectiva, la razón de ser del aprendizaje es la transformación, por lo que, darnos cuenta de qué tipos de procesos comunicativos estamos utilizando es fundamental en los procesos educativos, ya que dependiendo del tipo de diálogo que utilicemos podemos generar acciones transformadoras que favorecen la igualdad educativa o acciones adaptadoras que aumenten las desigualdades escolares y sociales (Aubert et al, 2008).

Para Aubert et al., (2008), para que una experiencia de aprendizaje pueda ser llamada como dialógica debe estar basada en los siguientes siete principios:

1. *Dialogo igualitario*: todas las opiniones son válidas, la participación es horizontal que no se juzga por la posición social de las personas, sino por la calidad de los argumentos que dan al defender sus ideas y puntos de vista. “La fuerza está en los argumentos y no en la jerarquía de quien habla. Es escuchar con respeto y hablar con sinceridad”
2. *Inteligencia Cultural*: La experiencia de vida de cada una de las personas es una riqueza y como tal, su bagaje cultural y social debe ser incluido, aceptado y reconocido. Los distintos tipos de saberes nos conectan con la diversidad cultural y nos ayudan a convertirnos en comunidades incluyentes. Comprende el saber académico, práctico y comunicativo, todas las personas tienen capacidad de acción y reflexión.
3. *Transformación*: El concepto de transformación nos lleva a considerar la importancia de promover la comprensión y conocimiento pleno de cada individuo. Se trata de abrir oportunidades para el cambio personal.
4. *Dimensión instrumental de la educación*: esta dimensión hace referencia al uso de herramientas y recursos pedagógicos para que los aprendices se apropien del conocimiento.
5. *Creación de sentido*: cuando los estudiantes comprenden con claridad el propósito del aprendizaje, y alcanzan la relevancia de lo que leen con sus necesidades, experiencias y entorno, se forma un sentido profundo que los motiva hacia el conocimiento facilitando la interacción con estos fines, cada experiencia se vuelve significativa y de crecimiento personal y comunitario.

6. *Solidaridad*: La Solidaridad es el sentimiento que nos impulsa a "*sentirnos uno*" con los demás, sensibilizándonos para implicarnos a las causas justas. La educación personalizada hace de la solidaridad un fin educativo, para que los alumnos puedan trabajar por superar los sentimientos individualistas y egoístas. Al experimentar la solidaridad se toma conciencia de que no estamos solos en el mundo y que los demás, son necesarios para la formación de nuestra propia identidad, ya que el ser humano se construye en relación y en comunicación con los demás.
7. *Igualdad de diferencias*: Vivimos en un mundo donde hay diversidad étnica, cultural, social. "Las condiciones de desigualdad en todos los órdenes de la población de América Latina desde su historia colonizadora se ha perpetuado hasta hoy". (Sánchez, 2013, s/n). Las diferencias no deben generar desigualdad y exclusión, más bien deben generar espacios deliberativos, participativos, dónde se pueda llegar a alianzas donde no quepan personas excluidas o ausentes del sistema social. Se trata entonces de construir un proyecto común a partir de lo diverso, tratando de encontrar la unidad en la diversidad.

3. MARCO CONTEXTUAL DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Entre los antecedentes de este proyecto encontramos que la Parroquia del Espíritu Santo, de la Arquidiócesis de Guadalajara, se ha interesado institucional y pastoralmente por las necesidades de la población de la zona. La parroquia, a cuyo cargo está el párroco y un equipo de agentes de pastoral, han desarrollado diversos programas para atender los problemas de exclusión social, sobre todo la exclusión de niños y jóvenes del sistema educativo y laboral.

escuelas como se comentó anteriormente, nada o casi nada de espacios públicos, una LICONSA que nunca he visto abierta, etc.

La parroquia es un punto de encuentro y de referencia, pero con una población que varía poco. Los lunes se pone un tianguis sobre Av. Palmiras que recorre varias cuadras. Con respecto al ambiente social y humano, encontramos que las formas de organización grupal En la colonia se encuentran personas de diferentes orígenes étnicos, económicos y sociales, como la colonia es de origen ejidal, esto es los terrenos que ahora son casa habitación antes eran parte de las tierras del ejido de Santa Ana Tepetitlán, lo cual favoreció al bajo costo de los terrenos y que fueran comprados por diferentes tipos de personas. No se paga predial por no estar legalizadas las tierras, no tienen escrituras. La mayoría de las personas son de educación católica con la formación humana de la familia tradicional. Además, hay muchos jóvenes trabajadores que no han podido continuar su estudio, por su situación económica poco favorable. Es una población de bajo nivel socioeconómico.

En algunas calles o conjuntos de cuadras hay grupos de vecinos organizados. Según entiendo, antes tenían más actividad (han logrado que se pavimenten algunas calles, por ejemplo), pero ahora desconozco. Sé que por lo menos son grupos de WhatsApp.

Por lo que se refiere al ambiente social y humano de organización en grupos se puede observar que en la colonia se encuentran personas de diferentes orígenes étnicos, económicos y sociales, como la colonia es de origen ejidal, esto es los terrenos que ahora son casa habitación antes eran parte de las tierras del ejido de Santa Ana Tepetitlán, lo cual favoreció al bajo costo de los terrenos y que fueran comprados por diferentes tipos de personas, no se paga predial por no estar legalizadas las tierras, no tienen escrituras.

La mayoría de las personas provienen de una educación católica y una formación familiar tradicional. Además, muchos jóvenes trabajadores no han podido continuar sus

estudios debido a limitaciones económicas. Se trata de una población con un nivel socioeconómico bajo.

Se sabe que en algunas calles o conjuntos de cuadras hay grupos de vecinos organizados. Según entiendo, antes tenían más actividad (han logrado que se pavimenten algunas calles, por ejemplo), pero ahora desconozco. Sé que por lo menos son grupos de WhatsApp. Claramente están los grupos de la parroquia que tienen poca población, pero son constantes, los más numerosos son los de las catequistas, cuando se proponen actividades como reuniones de barrio o ejercicios cuaresmales, la participación es entre baja y media baja.

La gente del barrio en general trabaja en fábricas cerca o lejos. Podríamos decir que es una zona dormitorio, por lo menos una parte de ella. Realmente el terreno parroquial casi no es una zona comercial a diferencia, por ejemplo, de Tulipanes en donde hay muchos más negocios. En cuanto a esparcimiento se ve poco, pero es importante tener presente al grupo que se junta a jugar pelota mixteca debajo de las antenas. Se juntan casi todos los días y especialmente los fines de semana. parece que la mayoría son de Oaxaca o de familia de Oaxaca.

Desde 2005, existe una escuela para adultos cuyos participantes son principalmente obreros o trabajadores de limpieza que, por diversas razones, no pudieron continuar sus estudios. Algunos no lo hicieron por falta de recursos económicos o por cambios de domicilio familiar. Los participantes en el proyecto se dedican a diversas actividades; algunos utilizan redes sociales, pero debido a sus diferentes edades y situaciones económicas, sus actividades de esparcimiento y creencias varían considerablemente.

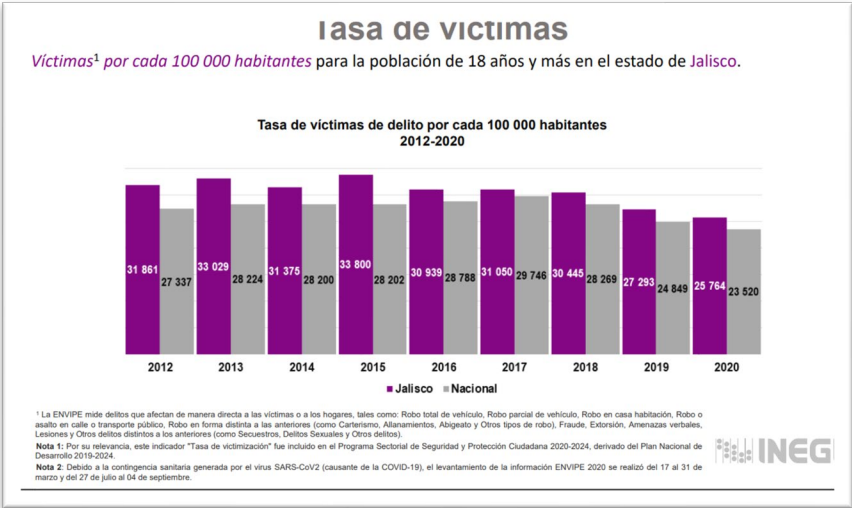
Hablar de Cajetes y el Campanario, es hablar de comunidades complejas porque son zonas de exclusión ya que lo que no soporta la ciudad es enviado a la periferia (Guzmán y

González, 2016). En estas zonas pueden identificarse problemas familiares tales como: falta de comunicación, desintegración, violencia y pobreza por empleos con remuneración insuficiente. y la falta de oportunidades educativas. Estos “problemas de raíz” generan la situación compleja en la que viven, con efectos que pueden observarse de manera concreta en adicciones, inseguridad, falta de servicios e infraestructura, falta de educación y de servicios de salud, por mencionar algunos (Martínez et al., 2007).

El siguiente gráfico muestra la violencia estructural de la que no está exenta el Estado de Jalisco y por ende la Colonia Cajetes.

Figura 11

Tasa de Víctimas para la población de 18 años en el estado de Jalisco



Nota: Debido a su relevancia, la tasa de victimización fue incluida en el Programa Sectorial de Seguridad y Protección Ciudadana 2020-2024 y en el Plan de Seguridad Nacional. (Fuente: INEGI, 2021). Figura recuperada de: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2021: Jalisco*. INEGI.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2021/doc/envipe2021_jal.pdf
https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2021/doc/envipe2021_jal.pdf

La inseguridad que se vive en Cajetes y la percepción de inseguridad están asociadas a falta de infraestructura adecuada, la escasez de recursos públicos destinados al desarrollo comunitario y la presencia de redes de delincuencia organizada que aprovechan la vulnerabilidad de la población. Esta situación crea un ciclo de pobreza y exclusión que perpetúa la violencia y dificulta el desarrollo integral de la comunidad. La Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública que se vive en el Estado de Jalisco.

Figura 12

Percepción sobre la seguridad pública

Percepción sobre la seguridad pública — Principales preocupaciones ²³

La ENVIPE estima que en el estado de Jalisco, **58.5%** de la población de 18 años y más considera la *inseguridad* como el problema más importante que aqueja hoy en día su *entidad federativa*, seguido de la *salud* con **39.2%** y el *desempleo* con **34 por ciento**.



Nota. Los datos corresponden al periodo marzo-abril de 2021.

INEGI

Nota: Debido a su relevancia, la tasa de victimización fue incluida en el Programa Sectorial de Seguridad y Protección Ciudadana 2020-2024 y en el Plan de Seguridad Nacional.

Fuente y figura recuperada de: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2021: Jalisco*. INEGI.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2021/doc/envipe2021_jal.pdf

El contexto de violencia en la que viven las familias en la colonia es muy grave, de hecho, nos narra un joven voluntario, promotor de lectura en la colonia Cajetes:

Después de asistir a la misa de los desaparecidos, se desató una balacera en la esquina de la calle. Los mismos vecinos fueron los que nos avisaron y nos guiaron para salir del lugar sin que nos pusiéramos en riesgo. Como asistente al círculo tengo la fortuna de poder retirarme del lugar cuando las cosas se ponen feas, pero las familias tienen que resistir y aguantar este tipo de sucesos todos los días. Tengo la esperanza de que el proyecto de círculos de lectura apoye a recuperar la confianza entre los vecinos y que sanen las relaciones que se han roto en la colonia por el miedo y la incertidumbre que ha generado esta ola de violencia, que no solo azota a Cajetes, sino también al estado y al país entero (comunicación personal, octubre, 2022).

El efecto de estas violencias también se observa en los cambios en los vínculos sociales, como la nula participación comunitaria, la resolución de conflictos violenta y la incapacidad de acordar de manera compartida. Guzmán (2016) señala lo siguiente:

Solo será posible favorecer la reconstrucción del tejido social si los distintos actores vinculados a un territorio determinado establecen relaciones de convivencia que en conjunto apuntalen el sentido de identidad y pertenencia, lo que a su vez implica la articulación de espacios, recursos e instituciones en los mismos términos. En las propuestas se lanza una dinámica hacia el encuentro de una alternativa radical de estilo de vida, construyendo colectivamente condiciones sociales, económicas, políticas y culturales basadas en la solidaridad con los otros y en el cuidado de la casa común, nuestro planeta. (p.148)

En cuanto al gravísimo problema de personas desaparecidas que enfrenta el país, donde de acuerdo con el Comité contra la Desaparición Forzada de la Organización de las

Naciones Unidas (ONU) menciona que hasta 2022 han desaparecido más de 100 mil personas en México (Comité Cerezo México, 2022), las colonias de Cajetes y el Campanario no son ajenas, desafortunadamente la desaparición es un acontecimiento terriblemente común que afecta a hijos, madres, abuelas y familias enteras.

En la siguiente gráfica podemos apreciar:

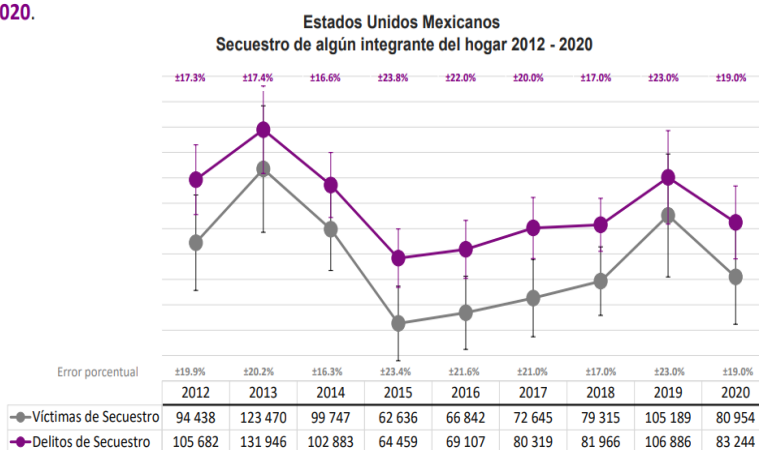
Figura 13

Resultados de la Encuesta Nacional de *Victimización y Percepción sobre seguridad pública (ENVIPE)*.

Incidencia delictiva — Secuestro de algún integrante del hogar

12

A nivel nacional, se estiman **83 244 secuestros de algún integrante del hogar** sufridos por **80 954 víctimas** durante **2020**.



Nota 1: La estimación de víctimas de secuestro para el año 2012 tiene un intervalo de confianza de (78 095; 110 781); para 2013 de (102 017; 144 923); para 2014 de (83 183; 116 311); para 2015 de (47 742; 77 530); para 2016 de (52 162; 81 522); para 2017 (58 250; 87 040); para 2018 (65 632; 92 998); para 2019 (80 672; 129 706) y para 2020 (65 406; 96 503). Por su parte, la estimación de delitos de secuestro para el año 2012, tiene un intervalo de confianza de (84 605; 126 759); para 2013 de (105 252; 158 640); para 2014 de (86 107; 119 659); para 2015 de (49 341; 79 577); para 2016 de (54 146; 84 068); para 2017 (63 826; 96 812); para 2018 (67 979; 95 953); para 2019 (82 222; 131 550) y para 2020 (67 331; 99 157).

Nota 2: Debido a la contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (causante de la COVID-19), el levantamiento de la información ENVIPE 2020 se realizó del 17 al 31 de marzo y del 27 de julio al 4 de septiembre.



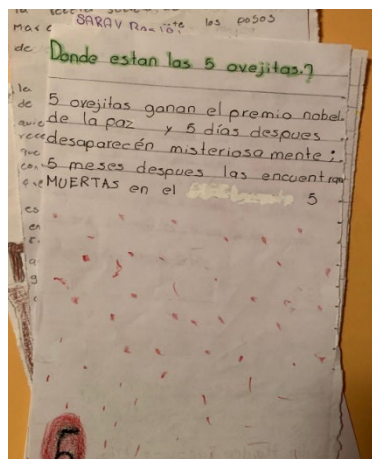
Nota: Debido a la contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV-2, causante del COVID-19, el levantamiento de información de la ENVIPE 2020 se realizó del 17 al 31 de marzo y del 27 de julio al 4 de septiembre.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2021: Jalisco*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2021/doc/envipe2021_jal.pdf

El pasado 20 de septiembre de 2022, los escolares jesuitas que viven en la colonia, invitaron al colectivo de Participación Estudiantil (PAE), del cual forma parte un miembro del equipo de voluntarios de mediadores de lectura, a participar en una misa que se realizó en honor a los familiares desaparecidos. Asistieron aproximadamente 30 familias, las cuales compartieron sus anhelos y esperanzas para ponerle fin al dolor de no saber dónde se encuentra esa persona a la que tanto aman y extrañan. Desafortunadamente, la problemática también afecta a las infancias de la colonia; una de las niñas asistentes al círculo de lectura sabatino, que se lleva a cabo en la parroquia del Espíritu Santo, escribió en su cuento “¿Dónde están las cinco ovejitas?” lo siguiente: “5 ovejitas ganan el Premio Nobel de la Paz y 45 días después desaparecen misteriosamente y 5 meses después las encuentran muertas en el [se tacha el lugar].”

Figura 14

Cuento realizado por una niña de la comunidad



Nota: fotografía, 2022 (elaboración propia)

En cuanto a la situación de lectura en estas colonias, una encuesta aplicada en el año 2022 a 44 padres y madres de familia en la parroquia del Espíritu Santo (ver anexo 1) arrojó datos sobre sus hábitos de lectura y los de sus hijos. Entre los principales resultados se observa que la mayoría de los encuestados tiene educación básica (el 50%), por lo que se habla de una población con habilidades básicas de lectura. Su tiempo para leer es limitado, ya que un 54.4% respondió tener disponibles menos de dos horas durante el día, al tener jornadas de trabajo de más de ocho horas, según mencionó un 56.8%. A pesar esto, también hay un número considerable de personas (45.4%) con más de dos horas que podrían dedicar a actividades recreativas.

Con respecto a sus intereses y actividades de ocio, la mayoría resalta el ejercicio, la navegación por internet y el tiempo de convivencia con familiares y amigos como las más frecuentes, rondando entre el 23% y el 34% de los encuestados. Casi la totalidad de las personas (81.4%) sí tiene interés por la lectura, aunque 66.7% le dedica menos de una hora a la semana y más de la mitad (60.5%) no lee ningún libro al año. En relación con las y los niños de la comunidad, la mayoría de los padres y madres (75%) de la parroquia consideran la lectura como algo importante y reconocen un interés en sus hijos, pues cuentan con libros infantiles en sus casas, aunque no es una práctica que compartan con ellos.

Sus respuestas indican que no tienen un hábito de lectura, pero no por falta de interés, sino por la falta de tiempo por las jornadas laborales, lo que provoca altos niveles de estrés y cansancio, además, hay pocos espacios donde leer entre su casa y su trabajo, ya que la lectura

en el transporte público es complicada por el hacinamiento, el ruido y la inseguridad. Entre otros factores sociales de Cajetes, lo cual influye en que prefieran hacer uso de sus horas libres en otras actividades. Aunque estos resultados muestran que no se trata de una comunidad lectora, hay oportunidad de formar a algunas personas como promotores de lectura y un espacio para fomentarla a través de círculos de lectura.

Entre los programas que se han llevado a cabo están “los Círculos de Estudio para Adultos” con sistema abierto para atender los niveles de alfabetización de primaria, secundaria y bachillerato.

A partir de lo planteado anteriormente, este proyecto se realizó dentro de las actividades parroquiales, una de las cuales fue la catequesis de niños que hizo la convocatoria. Al terminar su sesión sabatina (9:00 a 11:00 horas), se abrió la sesión de Círculos de Lectura (11:00 a 13:00 horas). Esto fue una alternativa a la falta de tiempo mencionada en la encuesta sobre hábitos de lectura, pues permitió tener un horario y espacio en el que los niños ya estaban presentes. Nuestro propósito fue llevar a estas colonias acervos de literatura infantil y juvenil que, con el acompañamiento del mediador comunitario, dieran acceso a los niños, a su familia y a su comunidad, a la lectura acompañada y al préstamo bibliotecario en un ambiente afectivamente seguro, de respeto y aceptación mutua.

4. METODOLOGÍAS Y CONSIDERACIONES ETICAS

La metodología de este proyecto socioeducativo comparte algunos de los principios y perspectivas de la Investigación-Acción Participativa entre ellos:

- Un *enfoque colaborativo* que promueve la participación de los agentes comunitarios, lo que aumenta la comunicación y facilita el intercambio de conocimientos entre la

comunidad y el investigador o responsable de la intervención (Cashman, Opp, Pirie y Hacker, 2008),

- Un *compromiso por comprender a la comunidad y a sus representantes* buscando interacciones horizontales, donde el diálogo sea el motor de la acción y donde las múltiples voces aparezcan en un contexto de horizontalidad enunciativa reconociendo las habilidades de los miembros de la comunidad y estar muy abiertos a percepciones alternativas sobre la problemática que se pretende abordar. (Sara Corona, 2012)
- *Fomentando la participación* mediante el desarrollo de una relación de confianza y respeto con los socios de la comunidad al generar interacciones de naturaleza bidireccional (Israel et al. 2008). (Israel et al. 2008, 50 citado en Cashman et al, 2008. p. 16).
- *Vigilando que el diseño del proyecto socioeducativo refleje las necesidades de la comunidad y considere los recursos que esta tiene.* Empoderar a los miembros de la comunidad, permitiéndoles desarrollar estrategias efectivas para abordar los problemas que se vayan presentado y la capacidad de diseñar, implementar y evaluar el proyecto socioeducativo

Como menciona Freire (1997) el conocimiento no solo reside en la academia, sino que puede encontrarse dentro de las propias comunidades, en las “*voces*” de aquellos directamente afectados por los problemas, de esta manera, si se quiere hacer un cambio social genuino, es imperativo que se escuchen y se hagan presentes estas voces colectivas (Wallerstein y Duran, 2003 citado en Cashman et al., 2008).

La formación de comunidades lectoras requiere de un trabajo colaborativo y participativo por parte de los integrantes de la comunidad. Pero la conformación de

comunidades lectoras inclusivas requirió también, que cada miembro se relacione desde el respeto, la igualdad y la no discriminación. Para ello, resultó fundamental que las interacciones y mediaciones de los círculos de lectura estuvieran basadas en el afecto, la escucha activa, la responsabilidad compartida y la posibilidad de equivocarse y remontar, creando así ambientes que motivaron a los participantes a aprender, a gozar de la lectura y a sentirse seguros y confiados para participar (Centeno, 2022).

Los mediadores de lectura comunitarios, a su vez, promovieron procesos reflexivos para que los niños fueran capaces de conectar las historias con vivencias personales y construir comprensiones sobre lo leído, sin imponer ideas, escuchando y valorando lo que decían y hacían, y fomentando el apoyo y la ayuda entre pares.

4.1 Diagnóstico

El diagnóstico participativo es un proceso donde la comunidad puede identificar sus problemas y proponer aquellas soluciones más adecuadas.

Cajal, A., 2022

El diagnóstico participativo fue una estrategia de investigación social aplicada, acorde con las propuestas de educación popular, que se enfocó en el proceso de construcción del conocimiento con la intervención de los saberes y opiniones de las personas involucradas en la identificación, análisis y comprensión de una problemática, necesidades, recursos y potencialidades. Su propósito principal fue promover la participación y la toma de decisiones compartidas, permitiendo que las personas afectadas por una problemática adquirieran un papel central en la definición de las soluciones y estrategias para abordarla. Se basó en actividades colaborativas y consultas con la comunidad, tales como encuestas, entrevistas,

grupos focales, talleres, mapeo comunitario y otras técnicas. Buscó recopilar información cualitativa y cuantitativa sobre diversos aspectos de la vida comunitaria. Esto incluyó la salud, la educación, el medio ambiente, la economía, la cultura y el tejido social. (Cajal, 2022).

Este proceso ayudó a identificar las necesidades y prioridades reales de la comunidad, así como los activos y recursos disponibles. Sus resultados alimentaron la planificación del proyecto y el diseño de estrategias más efectivas y sostenibles, fundamentadas en un conocimiento profundo y contextualizado de la situación local. Representó la primera vez en que agentes comunitarios experimentaron la igualdad en la toma de decisiones. Su riqueza consistió en involucrar a los miembros de la comunidad en todas las etapas del proceso, y se fortaleció su capacidad para tomar decisiones informadas y colaborar en la implementación y evaluación de las soluciones propuestas. En resumen, el diagnóstico participativo fue una herramienta poderosa para promover el empoderamiento comunitario, la equidad y la justicia social (Cajal, 2022).

Como el proyecto socioeducativo que se quería realizar se desarrolló en las comunidades lectoras que estaban en marcha en las colonias Cajetes y El Campanario, el diagnóstico buscó identificar las áreas de mejora en los círculos de lectura.

Para este diagnóstico se utilizaron instrumentos y técnicas grupales para fomentar la participación de todas las personas. Específicamente, se realizaron grupos focales, entrevistas y encuestas, las cuales se describen a continuación:

4.1.1 Grupos Focales

El objetivo de los grupos focales fue conocer las percepciones que las personas que forman parte de los círculos de lectura tienen con relación a la problemática de lectura y escritura que presentan los niños y jóvenes, la experiencia que hasta ahora se ha tenido en los círculos de lectura y las propuestas de mejora.

Se tuvieron dos grupos focales, uno de ellos conformado por las mediadoras de lectura comunitaria, madres de familia, catequistas, niños y niñas de la Parroquia del Espíritu Santo en Los Cajetes. A continuación, se presenta una tabla con la característica de los participantes:

Tabla 2

Características de los participantes

Actor comunitario	Edad	Género	Nivel Educativo
Catequista	66 años	Femenino	secundaria
Mediador de Lectura	17 años	Femenino	bachillerato
Niño	11 años	Femenino	primaria
Niño	11 años	Masculino	primaria
Niña	12 años	Femenino	primaria
Niño	12 años	Masculino	primaria
Mediador de Lectura	44 años	Femenino	secundaria
Mediador de Lectura/ Madre de familia	42 años	Femenino	Carrera tec. Bachillerato.
Madre de Familia	53 años	Femenino	secundaria
Catequista/ madre de familia	46 años	Femenino	secundaria
Mediador de Lectura/ padre de familia	54 años	Masculino	Secundaria

Fuente: elaboración propia (2022)

El segundo grupo focal estuvo conformado por la coordinadora de la Catequesis del Templo del Espíritu Santo y egresada de la escuela para adultos; dos mediadoras de lectura, madres de familia y egresadas de la misma y mediador de lectura y padre de familia.

La dinámica implementada fue eminentemente participativa, utilizando la conversación detonada por preguntas y la muestra de fotografías de algunas de las actividades llevadas a cabo en los círculos de lectura. Esta estrategia permitió a los participantes reflexionar y compartir sus experiencias, percepciones y aprendizajes de manera profunda y significativa. Las preguntas formuladas por el mediador de la sesión buscaron indagar en cómo los participantes percibían el impacto de las imágenes sobre su conexión con el proyecto, qué les transmitían estas fotografías sobre el entorno y las actividades.

Para sistematizar la información utilizaron diarios de campo, grabación de audio y video, toma de fotografías y transcripciones de cada sesión.

Figura 15

Grupo Focal II



Nota: Cibrián, F. (2023). Fotografía.

4.1.2 Entrevistas

En adición al grupo focal, se entrevistó a actores comunitarios participantes en los CL, por considerar que era crucial obtener perspectivas directas de los participantes, comprender y conocer sus experiencias y necesidades.

Las entrevistas se realizaron a mediadoras y catequistas de la colonia y a un integrante de la comunidad Jesuita de Cajetes, con el objetivo de obtener una visión profunda de las experiencias de los participantes de los CL, recoger sus opiniones sobre el funcionamiento de los círculos, así como propuestas para fortalecer y enriquecer el proyecto.

4.1.3 Encuestas

Para recopilar testimonios y percepciones directas de los niños sobre su experiencia en los círculos de lectura, se diseñó una encuesta conformada por preguntas abiertas y de opción múltiple, que se aplicó a 11 niños.

El objetivo fue conocer el impacto del programa en el desarrollo de habilidades lectoras, los niveles de participación y la satisfacción general de los niños que asisten de manera regular a los CL. Además de poder identificar áreas de mejora y satisfacer mejor las necesidades de esta población.

4.1.4 Principales Resultados del Diagnóstico

4.1.4.1 Grupos Focales

En cuanto a la perspectiva sobre la problemática, se encontró que tanto mediadoras, madres de familia como niñas y niños coincidieron en que los círculos de lectura atendieron al problema del bajo nivel de lectura en México, el cual, de acuerdo con ellos, se debió a deficiencias en el sistema educativo, aspectos culturales y tecnológicos, tales como el uso generalizado de dispositivos digitales (teléfonos inteligentes, tabletas, etc.), que llevaron al consumo de contenidos audiovisuales, videojuegos, uso de redes sociales, entre otros, y que alejaron a los niños de los libros y del gusto por leer. El grupo mencionó que no saber leer y escribir bien es un problema porque los niños “no pueden dar un mensaje como debe de ser”, “se sentían inseguros” y, cuando crecen, el tener un bajo nivel de escritura les impide conseguir buenos empleos.

Tanto los niños como los padres de familia reconocieron que desde que van a los círculos, “les gusta leer más” y que los cuentos que se leen “los emocionan”. Las mediadoras de lectura comunitaria, por su parte reportan que los círculos han fomentado en los niños el gusto por los libros porque “al principio, había muchos niños que nos les gustaba leer, ahora no, ellos te piden el libro y al terminar la actividad piden un libro para llevárselo a su casa”.

En general las personas de la comunidad afirmaron que “la lectura abre las puertas para muchas cosas”, “que viajas” a través de ella, que “no hay nada mejor que empaparnos de la lectura, superar los miedos y salir adelante” y que por esto los círculos son importantes para sus hijos y para la comunidad en general.

Figura 16

Grupo Focal 1



Nota: Cibrián, F., 2023, Fotografía

Respecto a la experiencia en los círculos de lectura, cada participante en el grupo focal expresó felicidad y entusiasmo al hablar de su experiencia. Las niñas y niños describieron el círculo como un espacio donde no sintieron la presión de la escuela, donde tuvieron libertad de ser y de expresarse, y donde se sintieron queridos y acompañados: “me gustó este lugar porque no tuve miedo de ser juzgada, fue un lugar donde uno tuvo libertad de expresión, me sentí bien, feliz de verdad (Moni); “me sentí muy feliz en los CL porque fue como un descanso” (Víctor); “todo me gustó, me divertí mucho, entregué mi dibujo y mis escritos, todo estuvo bien para mí” (Kevin)..

Las mediadoras de lectura comunitaria mencionaron que los círculos de lectura fueron espacios que “todos disfrutaron” porque no se obligó a ningún niño a asistir, ni se le castigó por no querer hacerlo, lo que provocó que los niños “se sintieran especialmente libres porque el espacio era suyo”. “Los niños estaban contentos, los veía alegres, los veía cantando, los veía bailando, los veía motivados”. Esta sensación de libertad también fue compartida por una de las niñas, quien mencionó: “te sentías libre como persona y eso era parte de estar todos unidos, estábamos tejiendo relaciones”.

Identificaron también que la metodología de los círculos, la cual incluía una reflexión personal sobre lo leído, además de contribuir a la expresión libre de las ideas, abría espacios

de escucha y de compartir con otros. De acuerdo con una de ellas: “a la hora que hacían su reflexión, los niños se convertían en otros niños, muy respetuosos”.

Consideraron también que los círculos de lectura, además de ser un lugar privilegiado para que los niños tuvieran un acercamiento con la literatura y promovieran procesos de reflexión y construcción de conocimiento, eran espacios que también aportaban a su propio crecimiento personal. “Todos aprendemos de todos”, y en ellos los niños, a través de la lectura, manifestaban su modo de ver la vida, su familia, sus amigos, sus problemas, etc. Como mencionó una mediadora: “no importa si el niño escribía chiquito, si la letra estaba chueca, yo le decía: escribe lo que piensas, lo que te gusta. Aquí podían plasmar lo que quisieran”.

Finalmente, se generó una lluvia de ideas sobre cómo mejorar los círculos de lectura, y entre las áreas de mejora que se identificaron están: contar con un espacio adecuado, tener más tiempo para las actividades, que no compita con otros talleres o el apostolado, abrirlo también a padres de familia y adultos mayores, hasta promover la escritura y contar con espacios de expresión y creación literaria.

Figura 17

Mediadores y niños en Grupo Focal I



Nota: fotografía, 2023, (elaboración propia,)

Los niños expresaron también propuestas creativas como el cambio roles (que los niños lean a los adultos), que puedan ayudarse o guiarse entre pares (un niño ayuda a otro niño) y también promover el desarrollo del talento de cada uno. La difusión también se mencionó como un aspecto que puede ayudar a que más personas se integren en el proyecto.

4.1.4.3 Entrevistas

Según los resultados de estas entrevistas, los círculos de lectura son un lugar privilegiado para que jóvenes y niños tengan un acercamiento con la literatura y así hacer más enriquecedora la lectura. Es un momento donde el celular no es el centro, sino el acercamiento a un libro y el compartir con los otros: “hemos sido testigos de cómo un pequeño cuento les ayuda a los niños a soltar su imaginación”.

El grupo de entrevistados afirmó que gracias a estos círculos de lectura los niños tienen un espacio de encuentro, pueden tener un libro en lugar de un teléfono en sus manos. Un miembro del equipo básico de la Parroquia comentó: “Hay que aplaudir esta iniciativa y hay que sumarnos para fortalecer y abrir espacios de encuentro y convivencia, además de fomentar el gusto por la lectura, importante desarrollar sus habilidades de lecto-escritura.”

Una mediadora de lectura comentó: “A los niños les encantan los cuentos que les dejan una enseñanza. Sus respuestas reafirmaron mi creencia que los cuentos, los poemas, las historietas son un primer acercamiento para que ellos se enamoren de la lectura. Después se puede pasar a otro tipo de literatura, pero creo que, en un primer momento, es la que más les gusta a los niños. El juego y las actividades artísticas les fascinan y crean un ambiente de confianza y de alegría, además de participación e inclusión.”

En cuanto a las áreas de mejora que este grupo de personas identificó están: tener un espacio adecuado, además de ampliar el horario porque a veces no se pueden realizar actividades a cabalidad. En segundo lugar, hay que promover la escritura, que los niños escriban poemas o pequeñas reflexiones. Conviene hacer más difusión para que más personas se integren a este proyecto. Otra de las sugerencias manifestadas por este grupo, es ver la posibilidad de dar más oportunidades para que las personas asistentes den su punto de vista de qué tipo de lectura quieren realizar, porque esto da un mayor interés a la asistencia y a la participación.

En los retos del mediador, se consideró fundamental mantener el trabajo en equipo para fortalecer el proyecto, además de compartir conocimiento y pensar como niños, les permite gozar la lectura con los pequeños. Otro reto importante es la falta de constancia de los mediadores comunitarias, el problema para encontrar un horario para la planeación y el compromiso de asistir regularmente a impartir los talleres. En general, falta más participación de la comunidad.

4.1.4.4 Encuesta

Finalmente, la encuesta (ver anexo 4) hecha a 11 niños de diferentes edades arrojó resultados interesantes sobre su percepción y experiencia en los Círculos de Lectura. En

general, se pudo decir que los niños sintieron que los Círculos de Lectura fueron un espacio importante para aprender, divertirse y convivir con sus compañeros. La mayoría de los niños asocia la actividad de los Círculos de Lectura con la lectura de cuentos y la realización de actividades artísticas y de juego.

En cuanto a la pregunta sobre para qué sirven los Círculos de Lectura, la mayoría de los niños respondió que son para leer, aprender y divertirse. También, algunos niños mencionaron la importancia de los Círculos de Lectura para mejorar su habilidad de escritura.

Los niños sugirieron la inclusión de más libros y actividades creativas, así como mejores condiciones en el espacio (sombra, limpieza, cojines, mayor espacio, etc.), para enriquecer la experiencia. Además, se observa una diversidad de gustos en cuanto a los libros y géneros literarios.

En general, la percepción sobre este espacio fue positiva para los niños participantes; la mayoría (54.5%) respondió que se siente feliz. “aprendo a leer; me gusta aprender más cosas y me siento feliz de estar con mis compañeros; me hace sentir y feliz y a gusto”. Por lo tanto, la encuesta sugirió que los Círculos de Lectura fueron un espacio valorado como oportunidad de aprendizaje y también de integración y convivencia con otros y otras.

4.2 Diseño de la Propuesta de Acción Socioeducativa

Para dar respuesta a los objetivos y problemáticas previamente descritas se llevó a cabo una planeación de actividades y una matriz con base en la *Teoría del Cambio* la cual se expresa en forma de tabla para explicar cómo se cohesionaron los distintos elementos que participaron en la intervención para lograr al resultado final. Es una especie de cadena de flujo que integra acciones, consecuencias y posibles factores contextuales que se unen

para cumplir con los objetivos de transformación. (Recuperado 04 marzo, 2023

<https://www.cropmx.org/sociedad-civil/que-es-la-teoria-del-cambio/>)

La teoría de cambio implicó un proceso dinámico de diálogo ente las personas para diseñar la intervención social, donde se exploran y debaten las ideas, se comparten las perspectivas y se consulta la información para poder evaluar y así lograr los resultados que se pretenden lograr a través de las acciones propuestas (Rogers, 2014).

Tabla 3

Teoría del Cambio

Objetivo: Fomentar la lectura compartida y la cohesión comunitaria, con miras a disminuir la desigualdad, mediante la creación de comunidades lectoras en las colonias Cajetes y Campanario de Zapopan, Jalisco.			
Impactos	Reducción en el rezago escolar y mayor participación comunitaria.	Más espacios de convivencia comunitaria	Fortalecimiento de vínculos familiares basadas en círculos de lectura
Uso	Mejoras en el rendimiento académico (pensamiento crítico, capacidad argumentativa, etc.)	Formación y crecimiento de comunidades lectoras en estas colonias.	Lectura en casa, lectura en familia y mayor participación comunitaria.
Resultados	Mejorar habilidades e interés en la lectura por los niños y fortalecer vínculos comunitarios.	Fortalecimiento del proyecto con la apropiación por miembros de la comunidad	Mejores habilidades e interés en la lectura por padres de familia.
Acciones básicas	Sesiones semanales de Círculos de Lectura	Talleres de formación a mediadores de lectura comunitarios.	Talleres de lectura a padres de familia
Problemática	Niños con bajo nivel lector y en situaciones de alto riesgo social, sin una cultura de convivencia sana		

Fuente: elaboración propia (2022)

A partir de lo planteado anteriormente, el propósito de la acción socioeducativa que se implementó fue llevar a estas colonias acervos de literatura infantil y juvenil que, con el acompañamiento del mediador comunitario, dieran acceso a los niños y a sus familias a la cultura escrita en un ambiente afectivamente seguro, de respeto y aceptación mutua, que permitiera mejorar la competencia de literacidad de los participantes y los procesos convivenciales de la comunidad. Se buscó favorecer el aprendizaje conjunto y aprovechar las fortalezas y los recursos de las personas que fungieron como mediadoras comunitarias para que se apropiaran del conocimiento y metodología de los CLCV, y que fueran ellas las que, en el futuro, dieran continuidad al proyecto.

Para el logro de los objetivos de la acción socioeducativa se proyectaron las siguientes tres acciones básicas.

4.2.1 Formación de Mediadoras de Lectura Comunitarias

Un espacio de lectura compartida no es posible sin la presencia de una mediadora con disposición y con las herramientas necesarias para leer en voz alta a grupos de niñas, niños y a sus familias. Para lograr que la lectura y escritura sean una experiencia atractiva, los mediadores debes saber cómo acompañar los diálogos, las reflexiones y las emociones que las lecturas van generando en el grupo y para eso es necesario un proceso de formación que les permita descubrir cómo hacer esto.

Además, como uno de los objetivos de este proyecto fue que la misma comunidad le diera continuidad, su formación como mediadores resultó crucial. Para lograr un equipo de mediadores de lectura comunitario, se invitó a los alumnos egresados de la escuela para adultos de la comunidad y a los padres de familia que asistieron a los talleres de lectura que

se ofrecieron para conformar un grupo base responsable de dinamizar y darle continuidad a los círculos de lectura.

El objetivo de este grupo fue formarse como mediadores de lectura, lo que implicó adquirir las habilidades instrumentales básicas para la lectura compartida de cuentos, así como la apropiación del modelo de convivencia y de aprendizaje dialógico que se quiso generar en los círculos.

Para lograr estos objetivos, se realizaron tres sesiones de formación, cada una con una duración de dos horas, donde se conoció el Modelo de Convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia en las escuelas (Carbajal y Fierro, 2021) y el Aprendizaje Dialógico (Valls, Soler y Flecha, 2008). Para organizar el trabajo de estas sesiones, se crearon tres matrices programáticas que pudieron consultarse en el apartado de anexos. La estructura que se tuvo prevista para estas sesiones fue la siguiente:

- a. Preparación del espacio.
- b. Bienvenida
- c. Iniciamos con un diálogo informal acerca de cómo han estado durante la semana y compartimos experiencias personales.
- d. En el primer taller, a modo de introducción al tema, se abrió un espacio de reflexión sobre la problemática del bajo rendimiento lector en la comunidad.
- e. Se facilitó un momento de reflexión conjunta sobre qué se necesita para que los CLV promuevan la inclusión, la equidad y la participación, así como para que el aprendizaje dialógico esté presente en cada sesión.
- f. Tras la reflexión, se presentaron a las mediadoras los marcos teóricos de la acción socioeducativa para discutirlos en grupo, desarrollar definiciones propias,

estrategias para aplicarlos en los círculos de lectura y maneras de llevarlos a la comunidad.

A continuación, se presentan las matrices extraídas de Carvajal y Fierro (2021, p.48)

Tabla 4

Dimensiones de la convivencia

Dimensiones de la convivencia	Definición	Estrategias al interior de los círculos de lectura	Estrategias en el espacio comunitarios
Inclusión			
Equidad			
Participación			

Fuente: Carvajal, P., & Fierro, C. (2021). *Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar*. Universidad Iberoamericana.

Tabla 5

Principios del Aprendizaje Dialógico

Principios del aprendizaje dialógico	Definición	Estrategias al interior de los círculos de lectura	Estrategias en el espacio comunitarios
Diálogo igualitario			
Inteligencia cultural			
Transformación			

Fuente: Elaboración propia, basada en Carvajal, P., & Fierro, C. (2021). *Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar*.

Para recuperar la información de las sesiones de formación de las mediadoras comunitarias, se grabaron las sesiones y se realizaron bitácoras. Para garantizar que la dinámica con el grupo base promoviera aprendizajes convivenciales, es decir, que fueran

espacios participativos, incluyentes, equitativos y dialógicos, las sesiones de trabajo se llevaron a cabo mediante metodologías participativas que fomentaron el aprendizaje conjunto, la construcción compartida de conocimiento, el desarrollo de capacidades de todos los participantes y aprovecharon las fortalezas y recursos de la comunidad.

4.2.2 Planeación semanal de las sesiones

Una actividad clave para el éxito de los círculos de lectura fue la planeación de las sesiones, por lo que se tuvieron previstas reuniones semanales con las mediadoras de lectura que se llevaron a cabo una hora antes del inicio de los talleres, con la siguiente estructura:

- Bienvenida
- Espacio para compartir en voz alta la experiencia que tuvieron en los círculos de lectura, así como las bitácoras que cada centro elaboró.
- Espacio para discutir y reflexionar sobre cómo incluir en la próxima sesión algunos de los principios del aprendizaje dialógico y del enfoque de la convivencia como educación para la paz. Deseamos que estén presentes: inclusión, equidad, diálogo igualitario, participación, resolución de conflictos, inteligencia cultural, etc.
- Selección de las actividades del día:
 1. Definimos el juego de acuerdo con el objetivo que queríamos lograr (por ejemplo: afirmación, conocimiento, confianza, cooperación, resolución de conflictos).
 2. Elegimos la lectura que se realizó en voz alta y determinamos el tema para la charla literaria.

3. Seleccionamos actividades artísticas o de escritura creativa para que los niños y niñas trabajaran de manera colaborativa.
4. Cada facilitador aportó estrategias o ideas para generar un ambiente alegre y de confianza durante las sesiones.
5. Todo quedó registrado por escrito.

Para la recolección sistemática de datos, se llevaron a cabo bitácoras semanales detalladas que reflejaron el avance del proyecto. Estos registros contuvieron información sobre las actividades realizadas y los conocimientos adquiridos para ilustrar el desarrollo de las sesiones. Dentro de estos registros, se incluyó la identificación del coordinador de la sesión, el recuento de niños presentes, los materiales requeridos y el texto literario que se trabajó. Además de narrar la mecánica de la sesión, se anotaron las observaciones de los mediadores de lectura acerca de cualquier suceso que consideraron relevante. Asimismo, los trabajos producidos por los niños representaron otro elemento crucial para el análisis de los resultados obtenidos.

4.2.3 Sesiones semanales de círculos de lectura

Las reuniones sabatinas en cada centro fueron diseñadas para fomentar la lectura acompañada, utilizando acervos de literatura infantil y juvenil. Con el apoyo del mediador comunitario, se ofreció acceso a los niños, sus familias y la comunidad en un entorno seguro, respetuoso y de aceptación mutua. El juego, la expresión artística y el diálogo fueron elementos esenciales de cada sesión.

El objetivo principal de estas sesiones fue crear un ambiente agradable, libre y alegre que permitiera a los participantes conocerse y expresarse con libertad. Según IBBY (2017), el mediador de lectura comunitario entendió que la preparación del ambiente era fundamental

para el aprendizaje, por lo que se esforzó en crear una atmósfera de hospitalidad para lectores con diversas características y necesidades. En estos espacios, se requirieron tres elementos clave: las lecturas, los lectores y el mediador. A continuación, se describe el papel de cada uno y las dinámicas que facilitaron la convivencia, el diálogo y el reconocimiento entre los participantes.

a) *Las lecturas:* Resultó muy valioso seleccionar títulos de lecturas para públicos tan diversos como lo son los niños. Se realizó un ejercicio de observación y atenta escucha para ir descubriendo las necesidades, los gustos e intereses de la población a la que va dirigido el programa (Martínez, 2023, s/n) y que la lectura fuera la base de la charla literaria.

b) *Los lectores:* Niños y niñas que asistieron de manera voluntaria a los círculos de lectura y que expresaron su alegría y emoción por la lectura compartida y las actividades derivadas de los círculos de lectura.

Los círculos de lectura generaron oportunidades para que los niños expresen libremente sus ideas, las emociones, impresiones y sus historias de vida, y así dialoguen las problemáticas que viven los niños y sus familias.

c) *Los mediadores:* fueron la pieza clave para que sucediera el acto mágico de la socialización de los textos, pero también, los responsables de generar ambientes propicios para el aprendizaje y la convivencia, por lo que entre sus funciones fueron: respetar los ritmos de trabajo y los estilos de participación de cada niño, ofrecer ayuda puntual para aquellos que no saben leer o escribir, promovió la ayuda entre compañeros, construir un clima de confianza, seguridad y cordialidad, respetar y crear

ambientes estimulantes y reflexivos donde cada niño se sienta escuchado (Martínez, 2023, s/n).

Figura 18

Mediadores de lectura comunitario



Nota: fotografía, 2025, (Elaboración propia)

Los CLCV se realizaron como parte de las actividades parroquiales semanales, los sábados de 11:00 a 13:00 horas en el Templo del Espíritu Santo y en la Capilla de San Ignacio en la Col. Cajetes y el Campanario. Su estructura estuvo conformada de la siguiente manera:

- Preparación del ambiente para recibir a los niños y las niñas.
- Dar la bienvenida a los niños y las niñas, llamándolos por su nombre y dándoles un abrazo.
- Realización de un juego (según el objetivo que se quiera alcanzar: presentación, conocimiento, afirmación, confianza, comunicación, cooperación, disensión o resolución de conflictos).

- Sentarse en círculo para abrir un espacio de conversación, integrando elementos del contexto a la charla.
- Iniciar la lectura en voz alta del libro elegido.
- Realizar una charla literaria seguida de una actividad colaborativa que involucre habilidades artísticas y escrituras creativas, los niños escogen su material.
- Compartir trabajos, expresar sentimientos, opiniones positivas/negativas al final de la sesión.
- Elaborar la bitácora entre las mediadoras de lectura al terminar la sesión, asegurando la limpieza del lugar y guardando los materiales.

4.3 Consideraciones Éticas del Proyecto

Quienes conformamos este proyecto siempre supimos la responsabilidad que supuso trabajar con niñas, niños y las personas cercanas a ellos. En este apartado se desarrollaron varias líneas de consideraciones éticas, entre las que se incluyeron el acceso a la comunidad, el uso de la información y lo que respectó al equipo y al trato con la comunidad.

A. Negociación del Acceso

Para obtener la autorización necesaria para este proyecto, desde el principio se realizaron las gestiones pertinentes para asegurar la viabilidad de los círculos de lectura en las colonias de Cajetes y el Campanario. Específicamente, nuestro objetivo era llevar a cabo estas actividades en los tres centros de catequesis: el Templo del Espíritu Santo, la Capilla de San Ignacio y la Capilla del Santo Niño. Por ello, presentamos el proyecto y el plan de trabajo (ver anexo 2) al equipo básico de la parroquia, que incluye al párroco y a las catequistas.

Una vez aprobado, compartimos la misma información con colaboradores, voluntarios y mediadores de lectura e invitamos a los padres de familia y a los niños de la catequesis a participar.

Desde su conceptualización, los círculos de lectura se diseñaron para ser participativos, otorgando protagonismo a la comunidad y dándoles voz para empoderarse en la resolución de sus problemáticas. Como agentes externos, consideramos fundamental ser inclusivos y respetuosos con las autoridades y los actores comunitarios clave, asegurando que sus perspectivas y necesidades guiaran el desarrollo del proyecto.

B. Presentación del Proyecto

El equipo básico de la Parroquia del Espíritu Santo solicitó se presentara un plan de trabajo con: objetivos, actividades, recursos y responsables. Se aprobó el proyecto por su pertinencia social, ya que se considera que da respuesta a necesidades de la comunidad porque promueve interacciones que favorecen el aprendizaje del desarrollo de habilidades de lectoescritura en niños de zonas vulnerables que presentan rezago escolar. Se habló de la importancia del papel de los Mediadores de Lectura Comunitarios y del clima de trabajo afectivamente seguro, caracterizado por relaciones positivas, de respeto, confianza y aceptación mutua, dispuestas para cuidar a cada persona integrada en estos círculos de lectura.

Este plan se explica de manera detallada en el anexo 2, pero, hasta el momento, cuenta con dos fases clave. La primera es la de planeación y gestión en la que se realizó lo siguiente:

1. Conformación de equipo de voluntarios.

2. Campaña para conformar acervos literarios con colecciones infantiles y juveniles.
3. Vinculación con las encargadas de catequesis de cada capilla.
4. Equipamiento de las bibliotecas de las capillas.
5. Convocatoria para la formación de mediadores de lectura comunitarios.
6. Inventario de libros de las bibliotecas infantiles.
7. Formación de equipos de trabajo en cada una de las capillas y nombramiento de los responsables de cada acervo bibliográfico.

En la segunda etapa del proyecto, nos enfocamos en la capacitación en habilidades instrumentales de lectoescritura, así como en la comprensión y apropiación del modelo de convivencia diseñado para erradicar. Durante la segunda etapa del proyecto se implementaron los Círculos de Lectura en las colonias vulnerables. En esta fase se convocó a los niños y se capacitó a las mediadoras de lectura, enfocándose en desarrollar las habilidades instrumentales de lectoescritura y en establecer los criterios básicos para crear una sala de lectura. Además, se inició la formación para conocer el Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia (Carbajal y Fierro, 2021) y los Principios de Aprendizaje Dialógico (Flecha, 2008). Con esta preparación, se inició de manera gradual la apertura de las sesiones, afianzando progresivamente un enfoque de educación participativa, colaborativa e incluyente.

C. Confidencialidad de los Participantes

En el proyecto socioeducativo del Círculo de Lectura, nuestra prioridad fue fomentar la lectura y promover la convivencia comunitaria sin poner en riesgo a los participantes. Por lo que hubo un compromiso en proteger su identidad y garantizar su bienestar en todas las etapas del proyecto.

D. Derecho a Retirarse del Proyecto

La participación de los integrantes de los Círculos de Lectura en colonias vulnerables es voluntaria. Cualquier persona que participe o colabore con nosotros puede retirarse sin repercusiones y, si desearlo, volverse a incorporar después.

E. Acceso a la Información

La información recabada y la elaboración del proyecto socioeducativo de “Círculos de Lectura en colonias vulnerables” para la obtención del grado de Maestría en Educación y Convivencia del ITESO estarán a disposición de todos los participantes. Además, cualquier publicación, presentación o evento relacionado con este proyecto será informado con antelación y estará disponible para su asistencia o consulta.

F. Otras Consideraciones

La vinculación es fundamental para nosotros; buscamos enriquecernos con los conocimientos de personas con experiencias similares, construyendo un conocimiento colectivo. Queremos compartir nuestras vivencias y capacitarnos mutuamente para mejorar nuestras acciones. Deseamos acompañar y reconocer que cada niño, padre y miembro de la comunidad merece ser valorado, aprendiendo todos de todos y dejándonos maravillados por la creatividad y sensibilidad de cada participante.

5. RESULTADOS

En el presente apartado se compartirán los hallazgos encontrados durante la implementación del proyecto socioeducativo el cual tuvo como objetivo contribuir al desarrollo de la literacidad y de los procesos convivenciales de los niños y niñas mediante la creación de comunidades lectoras en las colonias Cajetes y Campanario de Zapopan, Jalisco.

Para el logro de este objetivo se llevó a cabo un proceso de formación de mediadoras de lectura comunitarias, así como la planeación y operación de círculos de lectura con niños y niñas de estas colonias.

Como se mencionó previamente, para la recolección de los datos se utilizaron los siguientes instrumentos: bitácoras, diarios de campo, encuestas, entrevistas, transcripción de vídeos y trabajos realizados por los niños y niñas. Para el análisis de los datos, se siguió el esquema general presentado por La Torre (2003) el cual consiste en: recopilar la información, transcribir los documentos, reducir la información en códigos y categoría, presentación de los datos e interpretación de la información.

En el proceso de reducción de la información, se crearon categorías de manera inductiva surgiendo a medida que se analizaba la información. A continuación, se presentan las categorías y códigos identificados:

Tabla 6

Categorías y Códigos

Categoría	Códigos
Literacidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura por placer 2. Habilidades para la comunicación oral y escrita 3. Expresar emociones.
Prácticas convivenciales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Espacios participativos e incluyentes 2. Ayuda mutua 3. Juego
Mediadoras de lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje colectivo. 2. Colaboración y diálogo

5.1. Literacidad

Esta categoría hace referencia a un conjunto de actitudes y habilidades relacionadas con prácticas o actos de lectura y escritura. Los códigos relacionados son: a) lectura por placer, b) desarrollo de habilidades lingüísticas,

5.1.1 Lectura por placer

Tradicionalmente, la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura se han dado en el ámbito de la educación formal. Es en las escuelas donde los niños conocen las letras y sus sonidos aprendiendo a identificarlas y usarlas de diferentes maneras y en múltiples contextos. Desafortunadamente, el aprendizaje de esta habilidad no significa necesariamente que los niños desarrollen el hábito y gusto por la lectura y que lo hagan de manera espontánea simplemente por el placer de aprender y conocer cosas nuevas o que sean de su interés. Dada esta circunstancia el proyecto socioeducativo que aquí se desarrolló tenía como uno de sus principales objetivos el despertar en las niñas y niños el gusto y amor por los libros y los resultados obtenidos muestran que, esto sin duda, fue un logro de la intervención.

Las bitácoras escritas por las mediadoras muestran una amplia evidencia de que los niños y las niñas desarrollaron sentimientos positivos hacia los libros y la lectura de estos. Tenemos, por ejemplo, los siguientes comentarios: "Los niños expresan alegría y emoción cuando llega la hora del Círculo de Lectura. Lo esperan con ansias" (Bitácora, 23). "El entusiasmo de los niños por la lectura es evidente, todos muestran un gran interés en participar" (Bitácora, 24). "Los días son altamente productivos y didácticos, con los niños emocionados y demostrando una gran iniciativa a leer por sí mismos" (Bitácora, 27).

En sintonía con estas ideas, Isabel, la coordinadora de catequesis del Templo del Espíritu Santo en Cajetes, comenta que "tanto los mediadores como los niños, están

disfrutando lo que están haciendo. Esto ayuda mucho porque al niño le gusta venir, porque disfruta y aprende. No es obligado. Si no van, no lo castigamos o algo. Vienen por gusto". Lo que demuestra que los círculos de lectura se consolidaron, también, como espacios de libertad donde los niños acudieron por decisión propia, motivados por el gusto de compartir lecturas y experiencias.

Figura 19

Grupo de niñas y niños leyendo



Nota: fotografía,2023, (elaboración propia)

Por su parte las niñas y los niños participantes también expresaron el gusto por formar parte de los círculos. José Luis de 11 años expresa: “me gusta venir a los CL porque me gusta leer y me relaja, además es divertido y todos son muy amables” (Bitácora, 20) y Amalia de 9 años menciona: “Me gusta venir a los CL para aprender a leer, y me hace sentir bien, porque me gusta leer. Me gusta más cuando hay lectura de cuentos en voz alta y leer de

manera individual pero también leer cuentos a los niños más pequeños. Mi cuento favorito es el gato con botas y el monstruo come techos. Me gustaría que hubiera libros nuevos y más" (Bitácora, 20). O como lo menciona Kevin de 10 años: "A mí me gustan los CL porque me emocionan, las lecturas, me he divertido, entrego mi dibujo y mi escrito. Todo me gusta, así como está. Todo está bien para mí". (Bitácora, 23).

Estos comentarios, recurrentes y a lo largo de todo el proceso de intervención, son una muestra clara del efecto positivo que los CL trajeron en el gusto de los niños por leer y por formar parte de un espacio libre donde su participación dependía únicamente de ellos y de sus ganas por asistir. Un espacio de puertas abiertas donde siempre eran bien recibidos y bienvenidos.

En este sentido, los resultados encontrados en este proyecto socioeducativo donde podemos apreciar el entusiasmo que los niños tienen por la lectura, el sentimiento positivo que esta actividad les genera y el interés por la renovación y expansión de la colección de libros, muestra que los círculos de lectura contribuyeron de manera significativa al desarrollo de una actitud positiva hacia los libros y el acto de leer, como lo muestra el comentario de una de las mediadoras:

Cuando iniciaron los círculos había muchos niños a los que no les gustaba leer; ahora no, son ellos quienes te piden el libro y empiezan a hacerlo. Todos leemos el mismo libro, pero, si terminan la actividad, escogen un nuevo para llevar a su casa. Llevan 70 cuentos leídos "¿Cuándo íbamos a lograr esto solos en nuestra casa o en la escuela? (Transcripción de entrevista, mayo 2023).

La influencia positiva que los círculos de lectura trajeron en el comportamiento lector de las niñas y niños que formaron parte de este proyecto confirma el potencial que la lectura voluntaria tiene para transformar la percepción de los niños y las niñas hacia la lectura, convirtiéndola como menciona Cassany (2015)" en una actividad deseada y disfrutada, especialmente en contextos de vulnerabilidad" (p. 89).

5.1.2. Habilidades para la comunicación oral y escrita

Los círculos de lectura que se llevaron a cabo en las colonias el Campanario y Cajetes, además de fomentar el amor por los libros, permitieron también, el desarrollo de habilidades para la comunicación oral y escrita, particularmente el desarrollo del lenguaje expresivo y la capacidad de argumentación. Estas dos habilidades se vieron reflejadas tanto en los textos que los niños y las niñas escribieron a lo largo de las sesiones de los círculos de lectura, así como de la opiniones y puntos de vista que expresaban sobre los cuentos leídos.

Para dar cuenta del desarrollo del lenguaje expresivo que lograron los niños y las niñas, se presentan un par de textos producido de manera autónoma por ellos mismos. El primero, realizado durante una actividad donde tenían que escribir un cuento a partir de imágenes que se repartieron al azar y el segundo, un texto desarrollado para un concurso de escritura de cuentos:

Texto 1. Escribir un cuento a partir de imágenes:

“Una primavera helada no parecía que había llegado dicha estación, el cielo estaba sumido en una tristeza profunda. Todos se preguntaban qué había pasado, las mariposas llevaban una vida y color a todos los rincones. Pero esa primavera no se había visto ninguna, hasta una noche donde el cielo parecía caer a la tierra, llovía a

cántaros, no había color en ningún lado De pronto se vio un destello azul que cruzó el cielo, cesando la lluvia y miles de mariposas de muchos colores se veían a lo lejos, pero lo más extraordinario fue que una mariposa azul de un azul profundo como el mar lideraba aquellas mariposas multicolor, llenando todo de color" (Mónica, 11 años)

Texto 2. Concurso de cuentos:

" Había una niña que se llamaba Bek, ella era muy amable, le gustaba mucho ayudar a los demás y siempre incluía todos. Un día cuando paseaba con su amiga, de repente volteó para atrás y desapareció de la desconocida. Era como un sueño, todo era muy bonito, había lagos, ríos, muchas plantas extrañas, incluso sirenas y hadas, criaturas fantásticas, duendes n animales completamente extraños, pero preciosos. Entonces mientras iba caminando a lo lejos vio algo, era una persona, pero parecía una persona normal, un humano y empezó a acercarse y era un niño, él la vio y corrió a ella, estaba asustado porque él también salió de la realidad. Necesitaba salir de ahí porque su mamá se preocuparía mucho, ella trató de calmarlo y resultó que iban a la misma escuela, pero nunca se habían visto. Empezaron a caminar y así durante varios minutos hasta que lograron ver a otro niño, corrieron a él y era amigo del otro niño (Charlie); éste se alegró de contar con alguien y así después de caminar algo les aventó que parecía una pelota, corrieron, nadaron, jugaron y se divirtieron mucho, pero sonó el reloj y Beck se despertó. ¡Todo había sido un sueño, pero la pelota estaba en sus manos!" (Fátima, 14 años)

Los textos presentados previamente son un excelente ejemplo de cómo las actividades de los círculos de lectura contribuyeron al desarrollo de las habilidades lingüísticas de los

niñas y los niños específicamente la capacidad para narrar ideas de manera coherente, lo que coincide con lo encontrado por investigadores como Christian Clark y Anne Travainen (2005) citados en Márquez (2022) quienes mencionan que los niños que disfrutaban la lectura por placer logran desarrollar un manejo superior en sus estructuras gramaticales, así como un mayor desarrollo en el pensamiento inferencial y el manejo de herramientas para el pensamiento deductivo, lo cual también queda evidenciado en el caso del texto No.2, donde el final de la historia deja abiertos los límites entre ficción y realidad.

Otro ejemplo de cómo los círculos de lectura contribuyeron al desarrollo de la escritura libre y creativa de los niños y las niñas se dio en la actividad para la celebración del día de muertos, donde después de poner un altar y escuchar la lectura de la leyenda purépecha de las mariposas, se elaboraron calaveritas literarias:

"Almita, Almita, la catrinita te vino a buscar,
si no te pones a descansar,
en la medianoche te vendrá a buscar
para llevarte al cementerio a descansar." (Fernanda)

"Víctor, Víctor, la flaca te quiere llevar
porque lo que hiciste en la casa todo lo hiciste mal
y en la noche te secuestrará." (Víctor)

Esta actividad además de contribuir al desarrollo de las habilidades de escritura, al formar parte de una actividad sociocultural profundamente integrada en la realidad concreta de estos niños, resultó en una actividad altamente significativa (Freire, 1982 y Ferreiro, 1985). Lo que fue reconocido por las mediadoras Evelia, Rosa María y Arely, al mencionar que esta actividad les permitió a los niños y niñas no solo expresar su creatividad, sino que

también les ofreció un espacio para reflexionar sobre la importancia de quienes ya se han ido (Bitácora, 31).

En cuanto al desarrollo de la capacidad de argumentación, los resultados del proyecto socioeducativo muestran que los círculos de lectura estimularon el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los niños y contribuyeron a la formación de lectores capaces de analizar los textos que escuchan, valorarlos, sacar conclusiones, emitir juicios y dar sus propios puntos de vista.

Como ejemplo de lo anterior, tenemos el texto de Amanda de 9 años, quien, tras leer el cuento de *“el traje nuevo del emperador”* de Christian Andersen, escribió: "El rey, por miedo, no quería sentirse como tonto, pero en él sabía que algo no estaba bien". Pero le preocupaba que la gente creyera que era tonto. Hay que ser nosotros como somos y no como los demás quieren. Hay que ser honestos y humildes" (Bitácora,19). Este comentario de Amanda demuestra que no solo comprendió el mensaje central de la historia, sino que también lo analizó y aplicó a una reflexión personal sobre la honestidad y la humildad. Al expresar su opinión de manera clara y fundamentada, Amanda muestra capacidad para evaluar de forma reflexiva y sustentar sus opiniones, habilidades que son esenciales para su desarrollo escolar, pero que también le ayudan a su desarrollo integral al tener espacios para participar y expresarse libremente.

Fernanda, una niña de 12 años, leyó el libro *“iguales pero diferentes”* de Jenny Sue Kostecki y compartió su reflexión sobre la historia. Destacó que el relato presenta a dos niños con realidades contrastantes: uno es de ciudad y el otro de un pueblo; uno tiene la piel blanca y el otro moreno. A pesar de sus diferencias, ambos logran construir una amistad basada en el respeto y la aceptación mutua, sin discriminación. Para Fernanda, este cuento es

“espectacular”, ya que transmite un mensaje fundamental: no importa el origen o la apariencia de una persona, lo verdaderamente importante es aprender a convivir en armonía y sin conflictos. (Bitácora, 2). El comentario de Fernanda fue un buen ejemplo de argumentación emergente en el proceso de literacidad, ya que no solo resume la historia, sino que también extrajo una idea central y formuló un juicio personal sobre la importancia de la convivencia y la no discriminación.

Otro ejemplo importante lo encontramos en la sesión donde se leyó el cuento "*La maleta roja*", donde se narra la historia de Manu, un niño que enfrenta la separación de sus padres. En esta lectura, Héctor menciona:

Mi mamá y mi papá ya no viven juntos y mi papá ya vive con su novia, pero nunca podrá ser igual que mi mamá. Además, yo conozco niños que se separaron sus papás y la mamá se tuvo que ir a vivir con la abuelita y no pudieron llevarse su ropa. Esos niños se sentían muy tristes (Bitácora, 35)

A través de este ejemplo Héctor fue capaz de identificar el agotamiento emocional del niño ante las discusiones de los padres, conectarlo con una experiencia personal y manifiesta una postura crítica respecto a la nueva pareja del padre. Su comentario denota empatía y un análisis subjetivo de la situación. Por otro lado, el equipo de Edwin, Yareli, Alicia, Sofía y Ernesto ante la pregunta de la mediadora ¿Por qué creen que el autor escribió sobre este tema? Los niños y las niñas respondieron: “porque el autor está hablando de la realidad que vivimos muchos niños y niñas” (Bitácora 35). Este comentario demuestra como vinculan la historia con una realidad social más amplia, destacando su capacidad para reflejar

experiencias reales de otros niños. Su argumentación trasciende lo literal, ofreciendo una interpretación reflexiva sobre la representación de la infancia en situaciones de divorcio.

Los ejemplos presentados evidencian procesos de análisis, identificación emocional y formación de juicios, lo que refuerza la importancia de la lectura compartida y literaria como una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de sentido, como menciona Márquez (2022) este tipo de lectura permite llevar la experiencia lectora más allá del texto y aprender a leer entre líneas para que los niños se vuelvan pensadores críticos, capaces de argumentar sus opiniones de manera coherente y efectiva, lo cual es esencial para su desarrollo académico y personal.

5.1.3 Expresión de emociones

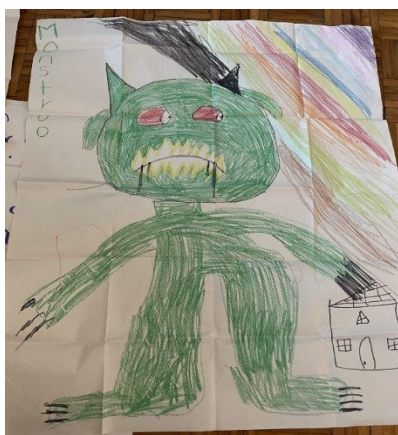
Michel Petit (2001) destaca que "La lectura por placer no es solo una herramienta educativa, sino una experiencia profundamente humana que nos conecta con nuestras emociones más íntimas nos permite comprender mejor a los demás y nos ofrece un espacio de libertad y confort en medio de las dificultades de la vida." (p.66) Ideal que se vio reflejado en los círculos de lectura al combinar cuentos, poesías y canciones con actividades artísticas como el dibujo, la pintura y el teatro, los niños pudieron explorar y expresar sus emociones.

Retomando el cuento de *La Maleta Roja* los niños mencionaron "muchas veces no entendemos lo que nuestros compañeros están viviendo y sufriendo, no comprendemos por qué están tristes" (Bitácora 35). Esto nos demuestra que la lectura nos sirve para comprender los sentimientos de los demás, ayudando a desarrollar la empatía la cual es uno de los principios básicos de la convivencia. (Fierro, 2000)

Por su parte, Arely, mediadora de lectura comenta: “en los círculos de lectura, los niños encontraron una manera poderosa de expresar sus emociones” (Bitácora, 10). Otro ejemplo de esto es la creación del monstruo Pantano, dibujado por dos niños que leyeron el cuento “¿Qué han hecho con mi techo?”. Durante la presentación, explicaron que Pantano comía hierbas y representaba los sentimientos negativos que todos llevamos dentro.

Figura 20

Dibujo del monstruo Pantano



Nota: fotografía,2023, (elaboración propia)

Otros ejemplos significativos ocurrieron al leer el libro “¿Cómo dicen mamá las jirafas?”, donde los niños reflexionaron sobre la diversidad en la expresión de los sentimientos, concluyendo que: “Todos tenemos diferentes maneras de expresar lo que sentimos.” Cuando se leyó el libro “¿qué han hecho con nuestro techo” un niño escribió:

Me gustó la lectura del cuento, porque nos ayuda a entender que debemos luchar con nuestros miedos de la vida que se nos presentan a diario, con valentía. A veces perdemos cosas o familiares, a veces tenemos que apoyar a nuestra familia para a sus proyectos que tengan en su vida (Trabajo escrito: Marcos).

Finalmente, uno de los días que hubo lectura individual, una de las niñas seleccionó el libro “*Trazos, nombre y color*” de Francisco Icaza ... que trata sobre la representación de las emociones a través de los colores. Una vez que lo terminó de leer, se acercó con la mediadora y le comentó que estaba a punto de cambiar de ciudad y que tenía mucho miedo, pero que no quería decirlo en público. Para expresar lo que sentía, la niña hizo un dibujo y escribió el siguiente texto:

Yo representé el color azul como la tristeza, el miedo al cambio y la nostalgia; el verde como el cambio y la esperanza y oportunidad, así como la mezcla de la tristeza y la alegría; el amarillo como la alegría de volver a empezar, volver a equivocarse y estar feliz de aprender; y el gris representa los miedos a las críticas y los malos pensamientos que lo mantienen encerrado para que no pueda ser yo misma y finja ser algo que no es para ser aceptada por los demás. Siempre pendiente de la comparación y la envidia (Bitácora, 10).

Figura 21

Los colores y las emociones



Nota: fotografía, 2023, (elaboración propia)

Estos testimonios reflejan cómo la lectura, más allá de ser un acto mecánico o académico, se convirtió en un espacio de expresión y reconocimiento de sus emociones y la de sus compañeros. Esto fortalece su autoexpresión y su capacidad para comunicarse de manera efectiva y significativa con los demás. Como menciona Larrosa (2003), "se busca generar que los encuentros con la palabra escrita sean vividos como experiencias significativas, que toquen, trastocuen y transformen a las personas en sujetos conscientes de su lugar en el mundo y del poder de su propia voz" (p.13). Los círculos de lectura en colonias vulnerables se convirtieron en espacios de lectura placentera, de libertad, de conversaciones sobre la vida y los textos, de intercambio de experiencias, de reconocimiento y respeto por los demás. Fueron momentos y lugares donde el mediador de lectura comunitario, junto con niños, niñas, jóvenes y familias, construyeron relaciones afectivas en torno a los libros, narraciones, imágenes, expresiones artísticas, juegos compartidos y sus propias vivencias.

5.2 Prácticas Convivenciales

La categoría de prácticas convivenciales hace referencia a un conjunto de acciones que promovieron la convivencia dentro de los círculos de lectura y entre las mediadoras de lectura. Los códigos relacionados con esta categoría son: 1) Espacios participativos e incluyentes, 2) apoyo entre pares y 3) juego.

5.2.1 Espacios participativos e incluyentes

Para el diseño de este proyecto socioeducativo, se tomó como base el modelo de convivencia escolar de Fierro y Carbajal (2020) poniendo especial énfasis en el nivel de transformación orientado a crear condiciones para construir una paz duradera, por lo que se propuso que los círculos de lectura en las colonias de Los Cajetes y El Campanario fueran espacios participativos, incluyentes y equitativos.

La construcción de espacios participativos se vio reflejada de múltiples maneras. Durante las sesiones los niños y niñas tenían oportunidad de trabajar con quien quisieran, escoger el material, leer en voz alta o individual, etc. Pero, de manera particular, se les involucró en el diseño de actividades y conducción de los círculos de lectura.

Uno de los instrumentos de análisis para recabar información sobre lo ocurrido en los CL son las bitácoras elaboradas por las mediadoras donde relatan los aprendizajes y observaciones de cada sesión. De 39 sesiones analizadas, 29 contenían comentarios sobre la participación de los niños y las niñas en los círculos de lectura, destacando su motivación para involucrarse en las actividades y la libertad que tuvieron para tomar decisiones dentro del grupo. Además, las mediadoras acordaron dejar que una vez al mes y en eventos especiales, como el día de muertos, fueran los propios niños los que decidieran cómo se desarrollaría la dinámica de los círculos de lectura, incluyendo la elección del libro que se iba a leer, distribución de roles o el tipo de lectura.

A continuación, presentamos solo algunos ejemplos representativos de la participación de niños y niñas:

- Se formaron equipos de cuatro, decidieron que niño o niña sería su mediadora de lectura: cada grupo eligió su cuento y el tema del cuento quedó plasmado en un dibujo, para compartirlo después con todo el grupo. (Bitácora, 32).
- Los niños expresaron también propuestas creativas como el cambio de roles (que los niños lean a los adultos), que puedan ayudarse o guiarse entre pares (un niño ayuda a otro niño) y también promover el desarrollo del talento de cada uno. Sugirieron que se hiciera difusión para que más personas se beneficien en el proyecto y no nada más los niños de la catequesis.
- Les avisamos que la semana entrante invitaríamos a sus papás y les preguntamos si les gustaba la idea: todos levantaron la mano con mucho entusiasmo. Les preguntamos sobre el cuento que les gustaría que leyéramos y ganó por unanimidad el de RUMPELSTILTSKIN. Los niños decidieron que la actividad artística sería con hilos color dorado. Propusieron el juego de las sillas y las estatuas de marfil para el inicio y para el final, el de la telaraña con rafia color dorado”. Decidieron que cada niño pudiera platicar con su papá o mamá sobre lo que les había gustado o no del cuento para después comentarlo a todo el grupo y darle una copia del cuento a los papás para que lo puedan volver a leer con sus hijos-as en casa (Diario de Campo, 6)

Estas experiencias de participación de los niños en los círculos de lectura reflejan la expresión de opiniones y la toma colectiva de decisiones, la integración de sus propias experiencias y conocimientos para el desarrollo de la actividad, la colaboración, escucha activa y diálogo, todas, habilidades que a juicio de Fierro y Carbajal (2020), resultan fundamentales para el desarrollo de una comunidad solidaria y respetuosa y para el fortalecimiento de una paz duradera.

5.2.2 Apoyo entre pares

Durante el análisis de bitácoras y diarios de campo, se identificó un hallazgo central del proyecto, la consolidación de la ayuda mutua espontánea como un rasgo distintivo de los niños y las niñas que asistieron a los círculos de lectura. A lo largo de las bitácoras revisadas, esta práctica de ayuda apareció de manera recurrente.

Uno de los ejemplos más significativos fue el apoyo entre los niños mayores y los más pequeños. Como señalaron las mediadoras en sus registros:

Al inicio teníamos que dividir el grupo en grandes y en chico, pero conforme fueron avanzando las sesiones sabatinas de los círculos de lectura los niños grandes ayudan a los más pequeños que no saben leer y escribir a poder realizar su trabajo para presentarlo al grupo. Es increíble que esto cada vez es más natural en las sesiones porque han aumentado las interacciones entre iguales en un clima de diálogo y ayuda mutua. Cada vez es más común, se ha normalizado como una práctica convivencial tan común que lo realizan por iniciativa propia (Bitácora, 38).

Este tipo de dinámica que de manera espontánea se fue dando en los círculos de lectura, no solo fortaleció la inclusión y la participación, sino que permite a los niños y las niñas desarrollar habilidades de liderazgo, empatía, y trabajo colaborativo. Como lo notó Eve, una de las mediadoras al mencionar que durante la sesión: “los estudiantes mayores se acercaron para ayudar a aquellos que no sabían leer, mostrando un fuerte sentido de cooperación y apoyo mutuo” (Transcripción entrevista).

Por su parte, los niños y las niñas reconocen también, esta ayuda mutua que se da en los CL y los efectos positivos que esto tiene en sus compañeros: “nos apoyamos unos a otros.

Y a veces, cuando un niño que no sabe quiere tratar y le pide ayuda a otro que sí sabe, el niño se siente querido, apoyado, motivado, y le damos confianza” (Mónica, 12 años). "Cuando un niño ayuda a otro niño, le puede dar tanta autoconfianza que se puede convertir en el mejor lector y puede escribir más de un solo libro y apoyar a más niños" (Diego, 11 años).

En relación con lo anterior Eve, mediadora de lectura destacó:

Los que no saben escribir piden ayuda, y los niños que los ayudan, lo hacen con las ideas que tienen. Eso hace que ya no estén en una orillita, quieren seguir creciendo y los hace más fuertes”. Un caso emblemático es el de un niño con problemas del habla que solía aislarse bajo las mesas al enfrentarse a actividades de escritura. Sin embargo, al notar que los niños mayores lo ayudaban de manera espontánea, comenzó a integrarse hasta el punto de no volver a aislarse (Bitácora, 18).

Este fenómeno puede explicarse a la luz de la educación dialógica planteada por Flecha y Aubert, donde la solidaridad y la cooperación son principios esenciales para la construcción del conocimiento. En este sentido, la interacción entre pares en los círculos de lectura no solo fortaleció la comprensión lectora, sino que también promovió el aprendizaje colaborativo, evidenciando que la educación trasciende lo individual para convertirse en un proceso comunitario basado en la equidad y el apoyo mutuo.

5.2.3 El Juego

En los círculos de lectura, el juego comenzó como una estrategia para crear un ambiente de distensión y alegría, ofreciendo a los niños un espacio de libertad tras las jornadas estructuradas de catequesis, pero con el tiempo, el juego emergió como un pilar

fundamental para construir un sentido de comunidad, promoviendo la equidad y la cooperación, y derribando barreras entre los participantes. Más allá de ser una actividad recreativa, se reveló como un poderoso artefacto y mediación para el desarrollo de la literacidad y la convivencia, estableciendo relaciones horizontales que fortalecieron la cohesión del grupo, subrayando su importancia como práctica convivencial y motor de desarrollo comunitario. Por ello, a pesar de no formar parte inicial del marco teórico de este proyecto socioeducativo se decidió incluirlo como parte de los resultados de esta categoría.

El juego tuvo un papel protagónico en esta intervención, contribuyendo significativamente al desarrollo de la convivencia en los círculos de lectura. Se consideró una práctica convivencial porque promueve relaciones horizontales y empáticas. Los resultados muestran que el juego actuó como un puente que facilitó una comunicación abierta y genuina entre adultos y niños como entre los propios niños por lo que se decidió que todas las sesiones de los círculos de lectura comenzaran con actividades lúdicas para crear un ambiente de alegría, libertad, confianza, integración y, sobre todo, seguridad.

- Como ejemplo de lo anterior están los juegos de presentación que realizamos el día que invitamos a los padres a un círculo de lectura. Para crear un ambiente agradable, de libertad y alegría que permitiera conocer el nombre y datos básicos de los integrantes utilizamos el juego, de *la telaraña*: con un globo sentados en círculo, con rafia, que se iba aventando para formar una telaraña, mencionando el nombre de los niños, riendo y cantando (Bitácora, 20).

Dado que la mayoría de los niños que participan en los círculos de lectura llegaban de una sesión de catequesis previa, se recurrió al juego en grupo como una manera de pasar el rato, de crear una atmósfera distendida y cambiar el ritmo, pero también, contribuyó a

fortalecer otras habilidades importantes para una sana convivencia tales como el trabajo en equipo, la resolución de problemas, el cuidado colectivo y el desarrollo de la confianza. A continuación, presentamos ejemplos de cada uno de ellos:

Juegos como el del Collage donde los niños tenían que cumplir una consigna a pesar de cada equipo tenía materiales distintos, les enseñó el valor del trabajo en equipo, como menciona Noemí, mediadora de lectura mediante este juego “pude observar que los niños tras no contar con todos los materiales para desarrollar la tarea buscaron alrededor para obtenerlos y el trabajo fue en equipo” (Bitácora, 34).

Figura. 23

Trabajo en equipo



Nota: fotografía,2024, (elaboración propia)

El juego de "*La manada de elefantes*" donde los niños se cubrieron los ojos y fueron guiados por una voz, ayudó a desarrollar confianza. Al conversar sobre cómo se sintieron, los niños y niñas comentaron: “yo tenía mucho miedo de caerme, pero seguí”

(Jesús 8 años). “A mí me gustó mucho el juego, ahora yo quiero ser el que lleve la manada de elefantes. Al principio me sentía inseguro, pero fui agarrando confianza” (Víctor 12 años)

Figura 24

La manda da elefantes



Nota: fotografía, 2023, (elaboración propia)

Finalmente, en el juego “*La construcción de la Torre* ” cada participante recibió bloques (vasos) y en equipo, construyeron una torre lo más alta y estable posible. La condición era que nadie podía construirla solo: para colocar un vaso, necesitaban la ayuda de al menos otro compañero. Durante el juego, se fomentó la comunicación clara, la escucha activa, la coordinación de esfuerzos y el apoyo mutuo, ya que todos colaboraron para que la torre no se cayera. (Bitácora, 25). Este juego muestra cómo el trabajo conjunto

y la confianza fortalecen las relaciones, y cómo cada aporte individual es fundamental para el logro colectivo, transformando la dinámica de grupo en una red de cooperación.

Como es posible observar, el juego emergió como una práctica pedagógica transformadora que enfatizó la importancia de comunicarnos de manera adecuada, potenciando las relaciones interpersonales, los vínculos comunitarios. El grupo, a través del juego, fue descubriendo las ventajas y posibilidades del trabajo en común, como lo muestran los ejemplos anteriores.

5.3 Mediadoras de Lectura

Esta categoría comprende todas aquellas acciones relacionadas con la formación de mediadoras, así como con la planeación y seguimiento de los círculos de lectura y se divide en los siguientes códigos: 1) aprendizaje colectivo y 2) colaboración y diálogo.

5.3.1 Aprendizaje colectivo

La Formación de Mediadoras de Lectura fue un pilar fundamental en el proyecto socioeducativo y tuvo dos objetivos principales; que las mediadoras conocieran los marcos teóricos de convivencia y aprendizaje dialógico que se quería tener en los círculos de lectura y que estos espacios impulsaran un aprendizaje compartido, significativo y las mismas prácticas de convivencia que se quería tener con los grupos de niños y niñas.

Para que esto ocurriera las sesiones de formación deberían de promover una educación inclusiva y equitativa, donde el conocimiento se co-construyera a través de la interacción y el diálogo compartido. El objetivo no fue adquirir y memorizar nuevos conocimientos, sino intercambiar experiencias, saberes y proponer en conjunto las estrategias que se podrían realizar en los círculos. Como ejemplo de que esto ocurrió, se muestran un

par de tablas donde se observan las definiciones sobre algunos conceptos teóricos y estrategias, definidos por las propias mediadoras durante el taller de formación.

Tabla 7

Convivencia: Inclusión

<i>Definición del Concepto de Inclusión</i>	<i>Estrategias de Inclusión dentro de los Círculos de Lectura</i>	<i>Estrategias de Inclusión dentro de los Espacios Comunitarios</i>
Es una integración	Incluir a todos los niños que quieren participar	Límite de respeto para la buena convivencia. Hablar claro.
Es aceptar a las personas tal como son.	Motivar a los niños que trabajen con confianza	Invitar a los papas que se integren junto con sus niños, para que vean lo divertido y contento y ver como disfrutan la lectura para que lo hagan en casa
Es importante la solidaridad y la empatía	Interesarse por las actividades que realizan, preguntarle, escucharlo, etc.	Dar talleres de lectura a los padres de familia e invitar a otros papas fuera de la catequesis.
Eliminar barreras	Recibirlo siempre de una manera cálida	¿Cómo está tu día? Interesarse por la persona
Es importante el sentido de pertenencia: aceptación.	Preparar el ambiente para que todo esté dispuesto	Los papas están enfrascados en su mundo y los niños desbordan energía. Una vez cada seis meses que los niños lean para sus papás o abuelos y preparar su actividad.
Promover siempre la dignidad de la persona a pesar de las diferencias	Préstamo bibliotecario	Invitar a grupos externos de la catequesis para una sesión mensual a leer un libro.

Tabla 8

Principios de Convivencia: Diseño de Estrategias las tres “R”

<i>Reconocimiento</i>	<i>Redistribución</i>	<i>Representación</i>
Les gusta mucho a los niños que les pidas ayuda, los hace sentir importantes y colaboradores.	Promover la equidad, pidiéndole a cada niño que traiga de su casa un libro que haya leído para intercambiarlo con sus compañeros.	Hablamos del protagonismo y de que expresen su propia voz. Que los niños diseñen la sesión de los CL
Llamarlos por su nombre		Vimos la importancia de involucrar a los padres de familia.
Interesarte en su persona y sus necesidades. Integrar las experiencias de vida de		Que sean capaces de expresar lo que les gusta y no les gusta.
Incluirlos en todas las actividades.		Incorporar a los CL las tradiciones de la comunidad.

Tabla 9

Aprendizaje Dialógico

<i>Principios del aprendizaje dialógico</i>	<i>Definición</i>	<i>Estrategias al interior de los círculos de lectura</i>	<i>Estrategias en el espacio comunitarios</i>
<i>Diálogo igualitario</i>	Las personas que dialogamos todas las participaciones sean tomadas en cuenta. Es aceptada la palabra y no juzgada . Llegar acuerdos sin imponer nuestra opinión Es nuevo para mí. Horizontalidad. Escucharnos.	, Buscar la forma escucharnos a través del dialogo igualitario que surjan de la lectura al profundiza la interpretación literaria y reflexionar acerca de la vida y de la sociedad. Frases e imágenes para motivarlos. Aprender la escucha activa. Gestionar la participación para empoderar a los participantes.	Poner una cartulina con el trabajo que vamos haciendo. Con las fotos de mes. Reforzar la parte de identidad con los papas. Es importante el acercamiento de las familias.

	<p>Todos somos iguales y respetamos las opiniones de todo</p>	<p>Y vivir la experiencia que la convivencia es una construcción comunitaria.</p> <p>Negociar y alcanzar consensos.</p> <p>Elaborar juntos normas de convivencia y acuerdos para la realización de las sesiones.</p>	
<p>Inteligencia cultural</p>	<p>El conocimiento que traemos de nuestros ancestros de pertenencia de cada familia.</p> <p>Cajetes es una comunidad de pueblos migrantes y muchos estados. Hay una gran diversidad cultura.</p>	<p>Todas las culturas son enriquecedoras y motivadoras, te hacen pertenecer a algo. Por ej. podemos empezar que traigan una historia que les diga a sus abuelos de su cultura.</p> <p>Promover la escucha de los niñas y niños para conocer sus sentimientos, sus deseos y sus sentidos de vida.</p>	<p>Vamos a planear cuatro semanas y vamos a ver los libros .</p> <p>Podemos conocer la cultura de las familias con preguntas generadoras como: ¿Cómo celebra la navidad en tu casa?</p>
<p>Transformación</p>	<p>Transforma la concepción de sí mismo (autoconocimiento).</p> <p>Cuando se siente querido, valorado, aceptado y hay una buena expectativa. Incluido</p>	<p>Felicitado, reconociendo el esfuerzo, el trabajo. ¡Tú eres una persona valiosa!</p> <p>Construir proyectos juntos.</p> <p>Reflexionar</p> <p>Celebrar con el niño sus logros.</p>	<p>Que importante que los papas supieran de la Ed. que transforma.</p> <p>Los papas están más dedicados y presentes. Se nota la diferencia porque las catequistas les dan amor.</p> <p>Hacer un cartel mensual con fotos de las actividades de los CL para dar a conocer a la comunidad.</p>

Aunque el objetivo de estas sesiones de formación fue llevar un proceso horizontal y de construcción colectiva entre las mediadoras y yo, me di cuenta de que mi participación era muy directiva, llevando a cabo las sesiones de manera estructurada, responsabilizándome de la organización y planificación de todo lo relacionado con los círculos de lectura.

Para lograr que las mediadoras se atrevieran a expresar sus puntos de vista y comprensiones sobre los conceptos, lo primero que tuve que cambiar fue mi manera de coordinar hacia uno mucho más colaborativo y horizontal. Aunque este cambio fue crucial para lograr el objetivo y la plena participación y compromiso de los socios comunitarios en todo el proceso, la reflexión que realicé en uno de los diarios de campo muestra la dificultad que tuve al intentar relacionarme con ellas de esta manera, ahí escribí que “la horizontalidad les resulta desafiante debido a su familiaridad con modelos muy verticales” (Diario de Campo) por lo que, al fomentar este tipo de relación al inicio fue difícil, ya que ellas me veían a mí como la experta y responsable principal del proyecto. Esta mirada trajo al inicio algunos problemas, preferían copiar apuntes sin participar activamente y constantemente pedían la definición “correcta” a la maestra. Aunque vivieron experiencias de exclusión, replicaban el esquema donde solo el maestro hablaba y decidía. En una ocasión. una de las mediadoras de lectura platicó la discriminación sufrida por su hijo en la escuela, por tener espectro autista y lo que había tenido que luchar para continuar en ella. Siempre se dirigía a mí para preguntarme si era correcto sus acciones., buscando siempre la aprobación.

A pesar de estas dificultades, el objetivo se cumplió y se pudo observar en los productos del taller de formación y en el registro de mi diario de campo donde escribí que “fue posible lograr un impacto en el aprendizaje colectivo, donde todas contribuyen

elaborando. sus definiciones, compartiendo experiencias de vida y proponiendo estrategias para la solución de la problemática que se está atendiendo en la comunidad”.

5.3.2 Colaboración y diálogo

Otro pilar fundamental de este proyecto socioeducativo fueron las sesiones de planeación que se llevaron a cabo cada semana, hora y media antes, de iniciar con los círculos de lectura. Estas sesiones sirvieron para planear las actividades, pero también, para recuperar lo que ocurría durante las sesiones de trabajo. El reto inicial de esta actividad fue lograr un espacio compartido donde tanto las mediadoras como yo, pudiéramos aportar en el diseño de las sesiones y en el seguimiento de los grupos.

Al inicio no fue fácil porque las mediadoras estaban acostumbradas a tomar clase y seguir indicaciones, por lo que esperaban que yo dijera que se haría en los círculos y como, pero conforme fue avanzando el proceso las mediadoras comenzaron a participar de manera libre y espontánea y fue posible un trabajo colaborativo donde tomábamos decisiones conjuntas y democráticas sobre los libros que se iban a leer, las actividades a realizar y los juegos que se harían en los grupos. Por otro parte, este espacio permitió también, reflexionar sobre las áreas de mejora y proponer soluciones conjuntas para resolver los problemas emergentes.

Como lo muestra la relatoría de la planeación No.24, el resultado de estas sesiones fue la planeación colectiva de las actividades:

Leímos y comentamos: ¿Qué es un espacio de lectura? Revisamos las definiciones que hicimos en equipo sobre: inclusión, equidad y participación. Leímos en voz alta (todas participamos): “Nino, el Rey de todo el Mundo”. Buscamos y reflexionamos

sobre el mensaje que contenía el libro: encontramos que era el de la ambición y después del protagonista tiene todas las cosas materiales siente un gran vacío y busca la manera de recuperar lo que él consideraba importante: la amistad y la lealtad. Promoveremos la charla literaria con este tema. Estaremos muy atentas a que todos estén incluidos y que se viva la equidad al darle la palabra a todos los participantes. Decidimos que los niños pintarían el reino y que compartirían sus dibujos. Fomentaremos la escritura creativa: escribir cinco renglones sobre lo que le enseñó el cuento. Acordamos compartir la bitácora para hacerla más completa.

En esta relatoría se puede observar qué, además de decir el libro, el tema a trabajar y las actividades a desarrollar, las mediadoras de lectura se interesan y preocupan por llevar a la práctica el modelo convivencia propuesto en este proyecto socioeducativo, lo cual se puede evidenciar cuando mencionan que estarán atentas a que todos los niños estén incluidos y que se viva la equidad durante las sesiones de los círculos de lectura. Además, al tomar como acuerdo que la bitácora se comparta y se haga más completa, se evidencia la importancia que el grupo le está dando al trabajo colaborativo y a la participación de todas para el éxito del proyecto.

Figura 25

Planeación con mediadoras de lectura



Nota: fotografía, 2024, (elaboración propia)

Como mencioné previamente, el segundo objetivo de las sesiones de planeación fue el recuperar lo que ocurría en los círculos de lectura para saber que cosas eran necesario atender, cambiar o mejorar. Como ejemplo de lo anterior tenemos las siguientes bitácoras realizadas por las mediadoras donde *dan cuenta de los aciertos* que han tenido durante las sesiones:

Les gusta mucho la bienvenida y encontrar todo el material dispuesto para recibirlos. les gusta también, expresarse a través del arte. Al final, cada equipo presenta el significado de su trabajo compartiéndolo con los demás. (Bitácora, 32). Hemos implementado prácticas transformadoras para la construcción de paz duradera como: las asambleas para resolución de conflictos. Tomamos muy en cuenta la opinión de los niños se ha logrado que participen los padres. Interactuamos con los niños con cercanía física, palabras de aliento, y estamos atentos a sus necesidades y logros. Trabajamos y jugamos con ellos, reforzando sus conductas positivas (Bitácora, 25).

En otros momentos, *identificaron áreas de mejora* que les permitieron, por un lado, una mayor organización y control del grupo y por otro, proponer estrategia para enriquecer la experiencia lectora de los niños y niñas.

Hace falta implementar la lectura compartida y después comentar en grupo, además de seleccionar cuentos divididos en dos niveles y fomentar que los niños escriban un poco más (Bitácora, 18). Se sugiere llevar registros de participación como principio básico de convivencia (Bitácora, 36). La actividad rompehielos debe ser física y es importante traer un objeto que llame la atención. Asimismo, se resaltó la importancia de no usar el celular durante las sesiones para fomentar la "escucha activa". Decidimos guardar el trabajo de los niños para hacer carpetas y consideramos que el agua y el papel higiénico son parte del cuidado personal. Finalmente, nos propusimos visitar los salones de catequesis para invitar a más niños a los círculos.

Así mismo, contribuyeron a reconocer el *avance o habilidades de los niños*:

Es increíble ver la creatividad que tienen y el gusto por el arte. A diferencia de la semana pasada, hubo participación de todos. generalmente trabajan de manera colaborativa y cada vez más de forma participativa, mostró una notable desenvoltura y participación, superando su miedo a integrarse y demostrando sentirse libre y feliz (Bitácora, 32).

Finalmente, estos momentos de reflexión y recuperación compartida sirvieron también, para que las mediadoras se dieran cuenta de cómo iban *aplicando los marcos teóricos y reflexionaran sobre su rol como mediadoras*:

Ya estamos hablando de convivencia inclusiva, participativa y equitativa en los CLCV” (SF,6). “hablamos de la importancia de la bienvenida para crear un ambiente emocional positivo y de la importancia del diálogo” (S.F, 8). Pudimos leer y reflexionar sobre: “¿Qué es un espacio de Lectura?” y “el Perfil de las mediadoras de Lectura” subrayando la importancia de fomentar la participación de los niños. Se destacó que la actitud del mediador debe crear un ambiente de aceptación, confianza y seguridad para que los niños se sientan seguros y valorados, y tengan un espacio de interacción.

Los ejemplos anteriores son muestra clara de la participación de las mediadoras en el diseño y operación de los círculos de lectura, pero también de los efectos positivos que el diálogo igualitario y el intercambio de conocimientos genera dentro de los grupos. Esta manera de trabajar incentivó la cooperación y el entendimiento mutuo entre las mediadoras en la búsqueda de soluciones compartidas.

Además, el análisis de los datos muestra que la participación generó en las mediadoras, sentimientos positivos hacia el trabajo que estaban realizando. En las bitácoras se lee con frecuencia frases como “ Esta sesión me gustó mucho porque pudimos diseñarla juntas” (S.F,8) “Lo he disfrutado. He implementado estrategias para mantenerlos interesados en la lectura” (Bitácora, sesión 22). Siento que esta modalidad de planeación es la que nos va a dar mejores resultados” (SF, 6). “cierro con alegría y cariño el semestre” “es un privilegio ser parte del crecimiento de los niños y ver cómo estos ya se sienten más familiarizados con nosotras” (Bitácora, sesión 34).

De la misma manera, reconocen que “se siente un ambiente de cordialidad entre todos los integrantes. Nos tratamos con cariño y respeto. Nos reímos juntas y disfrutamos los

momentos que podemos estar juntas para dialogar y reflexionar nuestra labor de los círculos de lectura" (S F, 7).

Como puede observarse, las aportaciones de las mediadoras de lectura comunitaria en las planeaciones de las sesiones del círculo de lectura han sido fundamentales para generar estrategias que impactan de manera positivas la organización entre ellas y la buena marcha de las sesiones de trabajo, por lo que abrir espacios para que pueda expresar su visión es sumamente valioso. Además, esto es altamente coincidente con la metodología participativa propuesta en este proyecto cuyo objetivo era involucrar equitativamente a todos los que forman parte del proyecto en las diferentes fases de este. Si la convivencia es fuente de aprendizaje para la vida, implica todas esas interacciones que brotan de los participantes, las cuales permiten que las personas puedan vivir y crecer juntas.

Para finalizar, es importante mencionar que estos espacios de reflexión y diálogo colectivo permitieron también, que las mediadoras identificaran algo fundamental para el proyecto, la necesidad de comprometerse más seriamente y asistir regularmente los sábados en la mañana para mediar los círculos de lectura. Cuando se dieron cuenta de que esto no estaba sucediendo y que de ello dependía la continuidad del proyecto, sugirieron hacer un calendario donde cada una se comprometió a asistir al menos dos sábados al mes a dirigir una sesión y encontrar un espacio físico propio, para los círculos de lectura. (S F 5)

6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

La sistematización y redacción de los resultados permitieron identificar logros y desafíos durante el proceso de planeación e implementación de este proyecto socioeducativo, los cuales se describirán en este apartado.

6.1 Logros del proyecto

En un proyecto socioeducativo como lo fue los círculos de lectura, un logro verdadero no se mide únicamente con resultados tangibles, sino en la huella que deja en la vida de las personas. Cuando hablamos de literacidad como un derecho humano, hablamos también del derecho a ser parte, a ser escuchado, a tener un lugar en el mundo de las palabras y de los otros. La convivencia y la literacidad se entretajan para abrir espacios de encuentro, donde leer es también reconocerse, y convivir es aprender a mirar y a ser mirado con dignidad. Desde esta mirada, los logros de este proyecto no solo son avances en las habilidades lectoras, sino en las semillas de una mejor convivencia.

6.1.1 Participación y responsabilidad compartida:

Uno de los logros más grandes de este proyecto socioeducativo fue la participación y responsabilidad compartida que hubo tanto en el grupo de mediadoras como en los círculos de lectura entre los niños y las niñas. Eso fue posible, gracias a una práctica pedagógica horizontal, centrada en el diálogo y el respeto mutuo, la cual como menciona Reason & Bradbury (2008), puede transformar significativamente las dinámicas educativas, facilitando una convivencia inclusiva y democrática como la que se observó a lo largo de este proceso.

En el grupo de mediadoras eran frecuentes los comentarios sobre el interés por conocer cada vez más a los niños e involucrarse afectivamente con ellos, y por su parte los niños y las niñas en los círculos de lectura pasaron de un trabajo individual a uno colectivo, preocupándose porque todos avancen y que nadie se quede atrás, como lo menciona una mediadora:

Conforme fueron avanzando las sesiones sabatinas los niños grandes ayudan a los más pequeños que no saben leer y escribir a poder realizar su trabajo para presentarlo al grupo. Es increíble que esto cada vez es más natural en las sesiones porque han aumentado las interacciones entre iguales en un clima de diálogo y ayuda mutua. Cada vez es más común, se ha normalizado como una práctica convivencial tan común que lo realizan por iniciativa propia (Bitácora, 38).

El ejemplo anterior muestra que la participación en este proyecto se caracterizó como menciona Flecha (2011) por la creación de interacciones significativas que fortalecieron el sentido de comunidad y contribuyeron a un entendimiento profundo y compartido entre los integrantes. Demostrando, como menciona Jares (2022) que “las interacciones dan como resultado procesos de acercamiento y conocimiento del otro, impulsando la formación de redes o tejidos interpersonales” (P.82) y contribuyen al desarrollo de habilidades sociales tales como el respeto y la empatía, las cuales son esenciales para la vida en sociedad (Carbajal, 2013).

Si la convivencia es fuente de aprendizaje para la vida (Arias, 2018) implica todas las interacciones que brotan entre los participantes de un grupo, las cuales permiten que las personas puedan vivir, crecer y comprometerse juntos, configurando como menciona Jares (2022) un modo particular de ser y de convivir. Por su parte, Fierro y Carbajal (2020) mencionan que, al abrir espacios para la participación, la colaboración y el protagonismo en la toma de decisiones, como sucedió en este proyecto socioeducativo, las personas reconocen que pueden aprender unos de otros, desarrollando autonomía y capacidad de acción, lo cual quedó reflejado en el modo de actuar de las mediadoras y en el apoyo mutuo que de manera espontánea se dio en los niños y las niñas.

La participación de los mayores no solo enriqueció la dinámica, sino que abrió la puerta al préstamo bibliotecario, lo cual permitió atender sus intereses y ampliar sus experiencias lectoras más allá del espacio del círculo. Así, fuimos superando el reto inicial: logramos no solo la asistencia regular semanal, sino también sembrar el deseo de leer por gusto, incluso en un entorno donde los libros no forman parte de la vida cotidiana.

Para finalizar es importante mencionar que optar por una metodología que dio espacio para que todas las voces sean escuchadas en igualdad de circunstancia (Flecha, 2011), fomentó la inclusión de los participantes y la valoración de diversas perspectivas, logrando como menciona Sánchez (2013), la construcción de un proyecto común a partir de lo diverso.

6.1.2 Formación de una comunidad lectora

Otro logro importante de este proyecto fue que los círculos de lectura se convirtieron en auténticas comunidades lectoras. Primeramente, porque permitieron la disponibilidad de libros en comunidades donde no hay librerías, bibliotecas o actividades culturales y en segundo porque los círculos pusieron las condiciones sociales ideales para que los niños y las niñas pudieran hacer uso de esta cultura escrita y se apropiaran de ella (Kalman, 2023). Como lo muestra el comentario de una de las mediadoras “es increíble que cada semana los niños lean un libro, porque esto no lo hacemos en nuestra vida cotidiana” (Transcripción video G.F.1).

Así mismo, los círculos de lectura promovieron el desarrollo personal y colectivo a través del hábito de la lectura, lo que a juicio de Michel Petit (2008): “permite que las personas, sobre todo los niños y niñas, encuentren nuevas formas de expresión, construyan

su identidad y fortalezcan vínculos con otros. Leer juntos crea comunidad y ayuda a reconocerse a sí mismos y a los demás” (p.45).

Otra de las características de las comunidades lectoras es que los niños y las niñas se sientan bienvenidos y confianza para participar. A lo largo de este proceso fu posible observar como los que, al inicio, eran muy tímidos o desconfiados, con el paso de las sesiones, comenzaron a leer en voz alta, a expresar sus opiniones sobre los cuentos, y a proponer actividades para compartir con sus compañeros. Un ejemplo concreto fue el momento en que los propios niños organizaron una pequeña “*feria de cuentos*”, donde presentaron las historias que más los habían emocionado, fortaleciendo su autoestima, su sentido de pertenencia y su vínculo con la comunidad (Diario de Campo).

Finalmente, es importante mencionar que, a lo largo de este proceso, la idea de ser una comunidad de lectores se reforzó día con día. Durante las sesiones de planeación, las mediadoras con frecuencia mencionaban “somos una comunidad y aquí todos son bienvenidos” y entres los niños y las niñas era posible observar la alegría que aparecía en ellos cada vez que les preguntábamos ¿qué somos? Y contestaban con mucho entusiasmo ¡Somos una comunidad lectora, leemos juntos, jugamos juntos, escribimos juntos, nos escuchamos, nos apoyamos, nos ayudamos! (Bitácora,18). Lo que permite comprobar, como menciona Michel Petit (2008) el fomento de comunidades lectoras en contextos vulnerables no solo fortalece las habilidades de lectura de niños y niñas, sino que también impulsa los vínculos entre las personas y ayuda al fortalecimiento del tejido social

6.1.3. Construcción de ambientes afectivamente seguros

De acuerdo Valdés: (2022) “Es consustancial en la implicación de los participantes, el ambiente emocional que se construye en cada sesión de trabajo a partir de los apoyos que se ofrecen en un clima de respeto, confianza, seguridad y cordialidad” (p.65). En las reuniones donde prevalecen sentimientos de respeto y cariño, aumenta significativamente tanto el número de intervenciones como la calidad de estas. Esta correlación sugiere que, cuando las mediadoras y los niños y las niñas se sienten seguros y motivados, están más dispuestas a compartir sus ideas y reflexiones, lo cual enriqueció tanto las sesiones de los círculos de lectura, como los espacios de planeación y de formación.

Lo anterior es confirmado por los niños y niñas al describir los círculos de lectura como un espacio donde no se sentía la presión de la escuela, donde tenían la libertad de ser y de expresarse, y donde se sentían acompañados, queridos y libres de miedo a ser juzgados, lo que, a juicio de Fierro, Carbajal, Martínez-Parente (2010) resulta fundamental para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para estos autores, la creación de un clima afectivamente seguro de trabajo donde las niñas y los niños se sientan seguros de participar y cooperar es condición para cualquier tipo de aprendizaje.

Por su parte, las madres de familia manifestaron su agradecimiento, reconociendo la importancia de estos espacios no solo en el fomento de la lectura como habilidad básica, sino como parte fundamental del desarrollo social y emocional de sus hijos. Finalmente, las mediadoras de lectura comunitaria consideraron los círculos como lugares privilegiados para acercar a los niños a la literatura, promover la reflexión y la construcción de conocimiento, y también como espacio que contribuyó a su propio crecimiento personal, (Bitácora,10). Como menciona Centeno, las relaciones que se generan entre enseñantes y aprendices generan un plano social, sobre el cual se construyen conocimientos e identidades, porque a

partir de estas relaciones las niñas y niños van descubriendo sus fortalezas, debilidades y competencia, construyendo imágenes personales de sí mismo.

6.1.4 Manejo pacífico de conflictos

Entre los logros más significativos de los círculos de lectura en colonias vulnerables se encuentra la creación de espacios que promovieron el aprendizaje del manejo pacífico de los conflictos. Los niños y niñas que participaron en los círculos provenían de contextos donde la violencia estructural y familiar era una constante, y donde el control de la conducta generalmente se ejercía a través del miedo, los castigos físicos y los abusos de autoridad. Sin embargo, en los círculos de lectura se propició un ambiente diferente, donde se aprendió que los conflictos son parte natural de la convivencia, pero que no necesariamente deben resolverse de manera autoritaria o violenta, sino a través del diálogo, los acuerdos y la participación de todos los involucrados.

Desde la perspectiva de Fierro y Carvajal (2000), el manejo de conflictos en entornos educativos debe enfocarse en el diálogo, el reconocimiento del otro y la construcción de acuerdos que favorezcan la convivencia. En sintonía con estos principios, las mediadoras de lectura comunitaria aprendieron que acompañar a los niños en la resolución dialogada de los conflictos favorecía la convivencia, como se observa en el caso de Arath, un niño con un fuerte déficit de atención e hiperactividad. En lugar de corregirlo mediante reprimendas constantes, las mediadoras optaron por estrategias de acompañamiento y contención, integrando actividades como la plastilina para canalizar su energía y favorecer su participación. Esta adaptación permitió que Arath encontrara su lugar en el círculo, sintiéndose aceptado y respetado.

Este enfoque fue fortalecido por los planteamientos de Educación para la Paz de Paco Cascón y Carlos Martín Beristain (1999), quienes destacan el valor del juego cooperativo como estrategia para trabajar conflictos de manera creativa y no violenta. Dinámicas como *Metadeseo* (Cascón y Martín, 2000. p.183) en la que se describe un conflicto y se buscan soluciones en grupo, permitieron a los niños y las niñas imaginar alternativas, compartir perspectivas y desarrollar empatía.

Un ejemplo claro de esta transformación fue la integración de niños que inicialmente se aislaban o formaban pequeños grupos cerrados. Gracias a dinámicas cooperativas, los participantes aprendieron a incluir a todos, a compartir materiales, a dialogar cuando surgían desacuerdos, y a construir juntos un ambiente donde la palabra, el respeto y la colaboración reemplazaron al castigo y al rechazo.

Una situación que resulta ilustrativa con respecto a los acuerdos y a la resolución de conflictos es el siguiente ejemplo, en donde se aprecia la intervención de una facilitadora para convocar al grupo de niñas mayores a una asamblea para discutir la situación de Brian, niño de 7 años con problemas serios de conducta y de desarrollo, el cual interrumpía constantemente a sus compañeros.

- F: Quisiera pedirles si hacemos una asamblea o reunión para ver qué podemos hacer con la situación de Brian.
- N: Sí, está bien. Pero es muy latoso y siempre quiere quitarnos nuestras cosas y no nos deja trabajar
- F: Y ustedes ¿qué hacen cuando pasa esto?
- N: lo corremos y le decimos que se vaya y nos deje en paz

- F: Miren, creo que tenemos dos opciones con Brian y quiero pedirles si escogen la que les parezca mejor, la primera es correrlo de los CL o la segunda es invitarlo a trabajar con nosotros para que se integre y pueda ser parte del grupo, Y ayudarlo con un trato cariñoso a que el pueda pintar su nombre y dibujar su cara y su ropita en su silueta
- N: ¿Qué hubiera hecho Jesús si estuviera aquí con nosotras?
- N: Hubiera ayudado a que Brian estuviera contento y participando.
- F: el grupo decidió que Brian se quedara (Bitácora, 25).

Estos ejemplos reflejan cómo los círculos de lectura se transformaron en espacios donde la palabra, el juego, el afecto y el respeto fueron las principales herramientas para la resolución de conflictos, sembrando en los niños y niñas nuevas formas de convivir, dialogar y construir comunidad. Quedando reflejada en la siguiente reflexión del grupo de mediadoras:

Hemos implementado prácticas transformadoras para la construcción de paz duradera, como: las asambleas para resolver los casos. Tomamos muy en cuenta la opinión y las decisiones de los niños. Hemos logrado que participen los padres. Interactuamos con los niños con cercanía física, palabras de aliento, y estamos atentos a sus necesidades y logros. Trabajamos y jugamos con ellos, reforzando positivamente sus conductas y sus logros (Bitácora, 27)

Desde el Enfoque Convivencial que nos presentan Fierro y Carbajal: (2020), se reconoce que la presencia de conflictos es inevitable en la vida escolar, El marco teórico que nos presentan sobre la resolución de conflictos se centra en el desarrollo de habilidades

sociales y emocionales que permiten a los individuos manejar situaciones de conflicto de manera constructiva. Ambas autoras destacan la importancia de la comunicación efectiva, la empatía y la capacidad de negociación como pilares fundamentales para la resolución pacífica de disputas. Además, insisten en la necesidad de fomentar ambientes educativos que promuevan la participación activa y el diálogo abierto, de modo que los estudiantes puedan aprender y practicar estas habilidades en contextos reales.

El enfoque integral presentado por estas autoras pretende no solo resolver los conflictos inmediatos, sino también equipar a los individuos con las herramientas necesarias para enfrentar futuras situaciones conflictivas de manera efectiva, lo cual se vio reflejado en el caso de Ramón un niño que sufría por la desaparición forzada de su padre y vivía en un entorno violento. Inicialmente, su comportamiento rebelde y desafiante generaba tensión. Sin embargo, al conocer su situación familiar, el equipo de mediadoras decidió implementar una estrategia integrándolo como "ayudante", asumiendo tareas que le permitieron sentirse aceptado y parte de la comunidad y trabajando con él, ejercicio de respiración y meditación y el control de emociones a través del juego. Animándolo a participar leyendo y escribiendo y reforzando su comportamiento positivo (Bitácora, 37).

En los círculos de lectura se trabajó a favor de la construcción de una paz duradera. Si a Ramón lo hubiéramos querido controlar con castigos y amenazas, lo más probable es que no habría podido integrarse a los círculos y los habría abandonado. En lugar de eso, ahora tenemos a un niño que, al sentirse valorado, tomado en cuenta y acompañado se muestra más dispuesto a trabajar, a compartir, a escuchar y a seguir instrucciones.

Las acciones que aquí se manifiestan, relacionadas con la participación y la inclusión, muestran la importancia de estos elementos para la construcción de una comunidad educativa más cohesionada y solidaria. La información analizada muestra que un elemento clave para que esto ocurriera fue considerar las diversas opiniones y la capacidad de dialogar para llegar a consensos, lo que creó un ambiente de respeto que logró la participación e inclusión. Elementos que Carvajal y Fierro (2021) destacan como fundamentales para los procesos educativos y convivenciales.

6.2 Desafíos del proyecto

Durante la implementación de este proyecto socioeducativo, surgieron diversos desafíos tanto en relación con las mediadoras como con algunas sesiones sabatinas de los círculos de lectura. No obstante, estas dificultades se transformaron en oportunidades de aprendizaje y mejora para el equipo, permitiendo fortalecer el proyecto y enriquecer la experiencia educativa.

En cuanto al trabajo con las mediadoras, uno de los principales desafíos a los que me enfrenté fue la falta de disponibilidad y constancia. Las ausencias imprevistas complicaban la operación, especialmente al atender dos centros simultáneamente donde se requerían al menos dos personas por espacio. Encontramos la siguiente observación: “El día de hoy estuve sola en San Ignacio; eso me hizo sentirme un poco angustiada, pero los niños me recibieron con mucha alegría” (Bitácora 4)

Durante una de las sesiones de formación, registré en mi diario de campo un momento de desánimo profundo. Sentí la necesidad de poner una fecha límite para evaluar el compromiso de los mediadores de lectura, pensando que, de no lograr consolidarlo, buscaría otro escenario donde los voluntarios realmente se comprometieran. La frustración fue tal que

recurrí al consejo de Georgina Prieto, fundadora de un exitoso proyecto de lectura en escuelas oficiales de la Ciudad de México, quien me compartió documentos de compromiso utilizados en su programa con más de cien voluntarios. Aunque gracias a Dios esta dificultad logró superarse, hubo momentos críticos en los que consideré seriamente cambiar de espacio para poder seguir impulsando el proyecto (Diario de campo).

Otra de las dificultades que tuve durante las primeras sesiones de trabajo, fue la asistencia. La mayoría de ellas eran madres de familia que, además de atender sus hogares, trabajaban para contribuir a la economía familiar. Esto significaba que muchas llegaban corriendo y con dificultad a la formación y muchas otras no llegaban. Esta situación era frustrante para mí, porque teniendo todo preparado: una persona para grabar la sesión, café, mesa puesta, material listo, etc. las mediadoras no llegaban.

Fue entonces cuando comprendí que los horarios que yo proponía estaban organizados de acuerdo con mis posibilidades y no con las suyas. Esto me llevó a hacer un cambio radical en la planificación y en diálogo con ellas acordamos hacer un cambio para la siguiente fase del proyecto que implicaba las sesiones de planeación y seguimiento. Se acordó que estas serían hora y media antes de las sesiones de los círculos de lectura y cuando esto ocurrió, la dinámica mejoró significativamente. Fue el adaptarme a sus necesidades lo que realmente logró que la participación y la formación se dieran de manera orgánica, fortaleciendo el compromiso con el proyecto. A través de redes sociales y de Watts App se inicia una nueva manera de enviar materiales, sugerencias, intercambios, etc.

El uso compartido de los espacios parroquiales presentó desafíos, como interrupciones por ensayos del coro y actividades de catequesis, que en algunas ocasiones afectaron la concentración y continuidad de las sesiones de lectura. Para superar esto, se

coordinó un calendario que optimizó el uso de los espacios, permitiendo una mejor planificación. La reducción del tiempo de las sesiones, de una hora y media a una hora, limitó el desarrollo de las dinámicas lectoras y de convivencia. Sin embargo, esto se convirtió en una oportunidad para realizar las actividades en dos sesiones que nos permitiera lograr los objetivos con calma y calidad.

Finalmente, otra dificultad fue la resistencia inicial de las mediadoras a participar de manera activa y horizontal en las sesiones de formación y planeación. Acostumbradas a modelos educativos verticales, al principio les costó expresar opiniones y colaborar en el diseño de actividades. Sin embargo, con prácticas pedagógicas transformadoras, se fomentó la confianza y la reflexión colectiva, logrando una mayor disposición a participar y aportar sugerencias.

La estructura parroquial fue un reto para el proyecto por las siguientes razones: En una decisión conjunta del párroco y las coordinadoras de catequesis, se estableció que los niños mayores debían asistir exclusivamente a los talleres de canto y acólitos, dejando de participar en los círculos de lectura. Esta medida interrumpió procesos formativos valiosos, especialmente para aquellos niños que, tras varios semestres, comenzaban a destacarse como mediadores o lectores experimentados. Además, a los niños que se preparan para su primera comunión se les restringió la participación en los círculos, para integrarlos al coro o a los acólitos. Se dialogó con las coordinadoras para mejorar la articulación entre las actividades parroquiales, con el objetivo de seguir fomentando la animación de la lectura gozosa y el desarrollo de prácticas convivenciales que enriquecen la educación.

Otro desafío importante se presentó cuando el tallerista de coro no acudió a su sesión. En lugar de reorganizar la actividad o avisar con anticipación, en más de una ocasión se optó por enviar a los niños de esos talleres directamente al espacio del círculo de lectura, sin previo

aviso a las mediadoras. En un caso particular, una adolescente encargada llevó a casi 30 niños agitados al círculo y luego se retiró, bajo la indicación de una coordinadora. Esta acción, lejos de facilitar la integración, alteró gravemente el desarrollo de la sesión, que estaba preparada exclusivamente para un grupo pequeño de niños menores. La falta de comunicación y el tratamiento del círculo como un espacio improvisado de contención o guardería, sin considerar la intencionalidad pedagógica que sustenta cada dinámica, puso en riesgo la calidad del acompañamiento lector y desvalorizó el trabajo de las mediadoras.

A raíz de esta situación, fue necesario dialogar con las coordinadoras para expresar la necesidad de establecer acuerdos claros. Se subrayó que el círculo de lectura no es un espacio de entretenimiento sin estructura, sino una propuesta educativa con objetivos específicos, rutinas bien pensadas y una pedagogía centrada en el acompañamiento lector, la escucha activa y la participación significativa de los niños y las niñas.

El lugar físico asignado para las sesiones de los círculos de lectura es insuficiente, nos hacen falta mesas y bancos, pero las catequistas y las niñas grandes siempre nos facilitan mobiliario. Se consiguió un toldo, mesas y bancos para los círculos de lectura, eso animó mucho al grupo. En el Templo del Espíritu Santo el espacio donde se realizan las sesiones es de paso y eso distrae al grupo, se solicitó el salón que se pueda decorar y que los niños sientan que es suyo ese espacio.

Otro de los grandes desafíos en los círculos de lectura fue fomentar en los niños y las niñas el gusto por la lectura, especialmente en un contexto donde la mayoría de ellos tiene un nivel muy bajo de lectoescritura. Se trata de niñas y niños que no tienen acceso a bibliotecas, ni en la comunidad ni en sus hogares, y cuyas únicas experiencias lectoras provienen de actividades escolares obligatorias. Las familias, en general, no cuentan con un

hábito lector consolidado, por lo que la motivación para leer cuentos en casa requería un trabajo constante y sensible. Ante esta realidad, invitamos personalmente a los niños de catequesis a participar en los círculos. La novedad de una actividad libre, creativa y basada en el disfrute despertó su interés, aunque el grupo era heterogéneo: convivían pequeños de seis años, en pleno inicio del proceso lector, con preadolescentes de doce o trece años.

6.3 Alcances de los objetivos del proyecto

El proyecto de acción socioeducativa tuvo como objetivo general: contribuir al desarrollo de la literacidad y los procesos convivenciales de niñas y niños mediante la creación de comunidades lectoras en las colonias Cajetes y El Campanario, en Zapopan, Jalisco. A partir de este propósito, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Fortalecer la formación de niñas y niños como sujetos letrados y productores de texto.
2. Generar espacios educativos igualitarios, incluyentes y participativos que sentaran las bases para una paz duradera en la comunidad.
3. Establecer procesos de formación para mediadoras comunitarias que permitieran dar continuidad al proyecto.

A la luz de los resultados obtenidos, puede afirmarse que dichos objetivos se lograron de manera significativa, ya que se consolidaron en ambas sedes, círculos de lectura como espacios seguros, dialógicos y horizontalmente estructurados, donde los niños comenzaron a vincularse con la literatura infantil y juvenil, acompañados por mediadores comunitarios que facilitaron su acceso a la cultura escrita.

Estos espacios promovieron no solo la mejora en las habilidades lectoras y de producción textual, sino también, facilitaron que las niñas, niños y mediadoras se vincularan

con la literatura infantil y juvenil desde una experiencia placentera y colectiva. Promoviendo una práctica social altamente significativa. Por otra parte, los círculos de lectura fueron espacios donde se promovió la participación, la escucha mutua y el respeto, elementos esenciales para la convivencia. Aunque las comunidades lectoras permanecen en constante construcción —pues no se trata de un estado definitivo sino de un proceso en transformación—, se sentaron bases sólidas para su desarrollo continuo.

Estos círculos se constituyeron como espacios intergeneracionales, desde un enfoque convivencial, donde niños y niñas, jóvenes y adultos compartieron historias, saberes, recuerdos y emociones en un marco de respeto, escucha y participación. En este sentido, la literacidad fue vivida como una práctica social que contribuye a la construcción de comunidad y al fortalecimiento de los vínculos sociales.

Se avanzó, además, en la formación de mediadoras de lectura comunitarias, quienes no solo acompañaron las sesiones, sino que participaron activamente en la planeación, toma de decisiones, diseño y evaluación del proyecto favoreciendo una apropiación colectiva de la propuesta. Labor clave para asegurar la continuidad del proyecto y para realizar prácticas pedagógicas transformadoras centradas en el aprendizaje convivencial y la formación de una paz duradera, especialmente relevantes en contextos marcados por la desigualdad y la violencia estructural.

Desde el enfoque del Aprendizaje Dialógico (Flecha & Aubert, 2008), los círculos de lectura promovieron un diálogo igualitario en el que todas las voces fueron escuchadas y valoradas. Este tipo de interacción favoreció el desarrollo de la inteligencia cultural de los participantes, permitiendo la circulación de saberes familiares y comunitarios, así como el

reconocimiento de la propia voz por parte de las niñas y los niños. De esta forma, la lectura se convirtió en una herramienta de transformación individual y comunitaria.

Si bien persisten desafíos —como asegurar la permanencia del equipo, fortalecer institucionalmente el proyecto y ampliar la participación de las familias—, se sentaron bases sólidas para su sostenibilidad. La creación de acervos literarios, la apropiación del proceso por parte de los actores locales y la vivencia de la literacidad como un derecho humano permiten afirmar que el proyecto logró sus objetivos y abrió horizontes para nuevas posibilidades.

6.4 Recomendaciones

Para abrir un círculo de lectura en contextos de vulnerabilidad social, se requiere la presencia y articulación de tres elementos fundamentales: el acervo literario, los lectores y las lectoras, y el mediador comunitario. Sin embargo, más allá de su simple presencia, es indispensable que estos elementos se integren en un proceso colectivo y participativo, donde las voces de la comunidad sean escuchadas, valoradas y reconocidas como generadoras de saber.

La vinculación dialógica respetuosa e incluyente es fundamental para invitar a personas de la comunidad a participar como mediadoras de lectura comunitaria. Es crucial adaptar las sesiones de formación y planeación a los tiempos de las mujeres que, además de ser madres de familia, trabajan y participan en proyectos socioeducativos como los círculos de lectura en colonias vulnerables. Debemos aprender a respetar sus tiempos y posibilidades reales, permitiendo que participen y no simplemente organizando de acuerdo con lo que el coordinador quisiera.

Las mediadoras de lectura comunitarias cumplen un rol esencial como facilitador del encuentro entre los textos y los lectores. Con sensibilidad y creatividad, el mediador promueve un ambiente horizontal, participativo y afectivo, donde la lectura se viva como un acto libre, gozoso y significativo. Más que dirigir, acompaña; más que imponer, escucha; más que enseñar, comparte.

El acervo literario es fundamental en el círculo de lectura. No se limita a un conjunto de libros, sino que debe ser una selección cuidadosa y diversa de materiales que incluyan cuentos, leyendas, poesías, canciones, adivinanzas, literatura infantil y juvenil, libros álbum y textos de tradición oral. Estos materiales deben dialogar con las realidades, emociones y experiencias de quienes participan. Un buen acervo no solo entretiene: despierta la imaginación, fortalece la identidad cultural y ofrece palabras para nombrar el mundo. Es esencial mantener un inventario actualizado y rolar los libros entre las mediadoras para que actualicen su experiencia lectora. Mantener el acervo limpio y organizado es clave para que los libros circulen de manera eficiente.

Recomiendo también, preparar cuidadosamente el ambiente para recibir a los niños y las niñas, asegurando que la bienvenida sea cálida y acogedora. Es fundamental que se sientan queridos, aceptados y valorados desde el primer momento. Su participación debe motivarlos a seguir leyendo y llevar ese entusiasmo a sus hogares. Los lectores y las lectoras, incluyendo niños, niñas, jóvenes, padres, madres y otros miembros de la comunidad, son quienes verdaderamente le dan vida al círculo. No son receptores pasivos, sino protagonistas activos que se emocionan, participan, se expresan, preguntan, crean y comparten. En cada sesión, los niños manifiestan alegría y motivación; se interesan en las lecturas, se involucran con las actividades y a menudo contagian su entusiasmo a sus familias y entorno. Son estos

pequeños grandes lectores quienes transforman el círculo de lectura en un espacio de convivencia, expresión y pertenencia.

En colonias donde no hay bibliotecas ni hábitos lectores consolidados, abrir un círculo de lectura es abrir una puerta a la esperanza. Es crear un refugio simbólico donde la palabra circula con libertad, se comparte con respeto y se convierte en semilla de transformación individual y comunitaria

Agradecimiento final

Agradezco profundamente a cada niña, niño, mediadora, familia y comunidad que hizo posible este proyecto. Su entusiasmo, sus palabras y su presencia le dieron sentido a cada encuentro. Esta experiencia me enseñó que cuando se abre un espacio para compartir la lectura desde el respeto y la escucha, florecen no solo lectores, sino vínculos que fortalecen la esperanza y la construcción de paz duradera. Este proyecto no fue solo una intervención educativa: fue una siembra de humanidad.

REFERENCIAS

- Álvarez, C., González, L. y Larrinaga, A. (2012). Aprendizaje Dialógico Grupos interactivos y Tertulias Literarias: una apuesta de Centro Educativo que favorece la inclusión. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4644436>.
- Arias, E. (2018). Un acercamiento a lo radical de la convivencia. *Cultura, educación y sociedad* 9(1), pp. 59-68.
<https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1812/1554>
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*, 21(2), pp. 129-139.
https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/aprendizaje_dialogico.pdf
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. University of Texas Press.
- Bodrova, E., J. Leong, D. (2004). *Introducción a la teoría de Vygotsky*. Pearson.
- Cajal, A. (2022). *Diagnóstico Participativo*. Lidefer. Recuperado de <https://www.lifeder.com/diagnostico-participativo/#referencias>. Consultado 05 marzo 2024.
- Canal 22 (2017, junio 11). *Paulo Freire: pedagogía del diálogo* [video]. YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Cz5_dujSuFQ.
- Caracas Sánchez, B. y Ornelas Hernández, M. (2018). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles educativos*, XLI (164), 8-27.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000200008
- Cardini, a., Paparella, C. y Semmoloni, C. (2021). *Tertulias Literarias Dialógicas: Una propuesta para leer, dialogar y crear sentidos colectivos*. Buenos Aires, Argentina: antillana
- Carbajal, P. y Fierro, C. (2021). *Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar*. Universidad Iberoamericana.
- Carvajal, P. y P. Fierro, C (2000). *¿Cómo mejorar la convivencia escolar?: Construir la disciplina desde la autonomía y la participación*. México: SEP/Plaza y Valdés.
- Cascón, P. y Martín Beristain, C. (1999). *Construir la paz: Propuestas y experiencias de intervención en contextos de violencia*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

- Cascón, P. y Martín, C. (2000) “*La alternativa del Juego I y II: Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid, Editorial Edupaz
- Cassany, D. (1999). *Enseñar lengua*. Editorial Graó.
- Cashman, Hacker., S, Opp, J. y Pirie ,A.(2008). *Introducción a la Investigación Participada Basada en la Comunidad (CBPR)*.
- Centeno, L. (2022). Interacciones que favorecen el aprendizaje de la lectoescritura inicial. En M. Márquez (coord.), *Leer y Escribir: artefactos y mediaciones para el Desarrollo de la Literacidad* (pp. 89-132). ITESO.
- Centro de Capacitación, Atención, Desarrollo e Innovación Profesional S.C. (CCADIP). (2020). *Factores que influyen en la Lectoescritura*.
<https://www.ccadip.com/post/factores-que-influyen-en-la-lectoescritura>
- Comité Cerezo México. (2022). *Desaparición Forzada: en México han desaparecido más de 100 mil personas de 1964 a 2022*. Recuperado de
<https://comitecerezo.org/spip.php?article3858#:~>
- [=A%2011%20a%C3%B1os%20de%20la%20creaci%C3%B3n%20del%20Comit%C3%A9%20de%20soluci%C3%B3n%20al%20problema%20de%20desaparici%C3%B3n%20forzada%20en%20M%C3%A9xico..](https://comitecerezo.org/spip.php?article3858#:~)
- Conisen. (2017). Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Tecnológico Nacional de México.
<https://antiguo.conisen.mx/memorias/memorias.html>
- Corona, S. y Kaltmeir, O. (2012) Notas para construir metodologías horizontales. En *En diálogo. Metodologías horizontales en las ciencias Sociales y Culturales* (pp. 85-109). Gedisa.
- Educación Emocional para Ti. (s/f). *Informe Delors: La educación encierra un tesoro*.
<https://www.educacionemocionalparati.es/informe-delors-la-educacion-encierra-tesoro/>
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: somos Maestros.
- Flecha, R., Soler y M., Valls, R. (2008). Lectura Dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 46, pp. 71-87.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a04.pdf>

- Foutoul, M., y Fierro, M. (2011). Escuela Inclusivas Latinoamericanas. ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), pp. 101-119. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/RLEI_5,2.pdf
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Freire; P. (1982). *La importancia de leer y el proceso de liberación*” Siglo XXI Editores
- FunLectura (2012). *De la penumbra a la oscuridad... Encuesta nacional de lectura 2012. Primer informe.*
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/62688/encuesta_nacional_de_lectura_en_mexico_fundacion_mexicana_para_el_fomento_de_la_lectura_2012-ilovepdf-compressed.pdf
- García-Carrión, L., Redondo-Sama, G., Díez-Palomar, J., Campdepadrós, R., y Morlà-Folch, T. (2020). Communicative methodology: Contributions to social impact assessment in psychological research. *Frontiers in Psychology*, 11, 286. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00286>
- Gicherman, D. (2006). *¿Por qué es importante leer? - Conectando Libros*
<https://conectandolibros.wordpress.com/2016/04/18/por-que-es-importante-la-lectura/>
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. Ed. Jossy-Bass.
- Guitar, E. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen y desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 10(2), 7-23.
<https://www.redalyc.org/pdf/184/18411970001.pdf>
- Guzmán, A. y González, J. (2016). *Reconstrucción del Tejido Social: una apuesta por la paz*. Cias por la Paz A.C.
<https://www2.iberopuebla.mx/micrositios/cu2016/docs/reconstruccion.pdf>
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Herrera Zapata, F. L. y Juan Fayad, H. del C. (2013). *Los círculos de lectura, un espacio de encuentro: Los jóvenes leen a los niños*. Pontificia Universidad Javeriana, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana y Humanidades. Bogotá.
- IBBY México. (2016). *A Leer. Diagnóstico de Prácticas de Lectura en niños y jóvenes en México y Propuesta*. <https://bilingual-journalist.blogspot.com/2020/06/diagnostico-de-practicas-de-lectura.html>

- IBBY. (s/f). *Proyecto Libro Abierto. Transformando juntos la Educación/2ª Generación*. IBBY.
- IBBY. (2016). México Leer y a escribir. Diagnóstico de prácticas de lectura en niños y jóvenes en México y Propuesta.
- INEGI (2019). MOLEC “Encuesta Módulos de Lectura”.
<https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/487>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (s/f). Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE): Último grado de Educación Media Superior 2009-2010. Recuperado de
<https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/planea/excale/ultimo-grado-de-ems-2009-2010/>.
- Jares, X., (2002). Aprender a convivir. *Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado*, no. 44, pp. 79-92. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404405.pdf>
- Kalman, J. (2003). *El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Larrosa, J. (2001). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Llorens Esteve, R. (2015) *La comprensión lectora en Educación Primaria: importancia e influencia en los resultados académicos* (Tesis de Grado, Grado en Maestro en Educación Primaria). Universidad Internacional de La Rioja, Castellón de la Plana, España.
- Márquez, M. (2022). *Leer y escribir: artefactos y mediaciones para el desarrollo de la literacidad*. ITESO.
- Martínez R., Velásquez N, Pérez J. P., Uribe G., de los Santos P. L., Rosales R. y Vázquez J. (2007). *Proyecto de educación y desarrollo comunitario. Parroquia del Espíritu Santo*.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Dolmen Ediciones.
- Mistral, G. (1957). *Recados contando a Chile*. Ed. Pacífico.
- Munita, F. y Riquelme, E. (2011). *La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional*. Estudios Pedagógicos (Valdivia),
- OECD. (2010). PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III). OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264083943-en>

- OECD, (2011), Do Students Today Read for Pleasure? , PISA in Focus No.8). OECD, Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k9h362lhw32-2-en>
- Olivieri, G. (2022). La lectura por placer y las actividades para el desarrollo de la literacidad en la escuela: qué dicen los niños. En M. Márquez (ed.), *Leer y escribir: artefactos y mediaciones para el desarrollo de la literacidad* (pp. 165-204). ITESO.
- Palomares Ruiz, A., y Domínguez rodríguez, F.J. (2019). *Tertulias dialógicas literarias como actuación educativa de éxito para mejorar la competencia lingüística*. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 5(3), <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n3.4>
- Papa Francisco. (2020). *Fratelli Tutti: Sobre la fraternidad y la amistad social*. Vaticana Librería.
- Perales, C., Arias, E. y Bazdresch, M. (2014). *Desarrollo socio afectivo y convivencia escolar*. ITESO.
- Peredo Merlo, María Alicia. (2005). ¿Es verdad que México busca formar lectores? *Espiral* (Guadalajara), 11(33), 167-188.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652005000200006&lng=es&tlng=es
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, Traducción de Diana Sánchez. México: Oceano Travesía.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001). *¿Para qué sirve leer?* Fondo de Cultura Económica.
- Ponce, V. (2022) *Autopoiesis y neuro emocionalidad en la construcción de la identidad de adolescentes y jóvenes*. Apuntes personales. Enfoque de Convivencia. ITESO.
- Robles, F. (2011). Entre preocupaciones y pasiones. Un acercamiento a la narrativa femenina mexicana. En E. Hernández Carballido (coord.). *Cultura, género y expresiones artísticas, mediaciones culturales y escenarios sociales en México*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA).
- Rockwell, E. (1986). Los usos descolares de la lengua escrita. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 6-19). Siglo XXI.
- Rogers, P. (2014). *La teoría del cambio*. Unicef.
<https://mexicox.gob.mx/assets/courseware/v1/860c6d58ac6012c42b3dcc8f2d18a2d>

1/asset-v1:SHCP-UNAM+SDED17112X+2017_11+type@asset+block/LTCUU1M4.pdf

- Ruiz–Sosa, A. (2008). *Intervención psicopedagógica con un niño con problemas de lectoescritura* [Tesina de Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/25617.pdf>
- Sánchez Fontalvo, I. M. (2013). *La interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión socioeducativa*. Editorial Unimagdalena.
- Schmelkes, S. (1994). *La Calidad de la Educación Primaria en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Toro, B., Boff, L. (2009). *Saber cuidar: El nuevo paradigma ético de la nueva civilización. Elementos conceptuales para una conversación*.
<https://repo.iberopuebla.mx/pdf/CEAMOPE/latapi/NuevoParadigmaEtico.pdf>
- Tutu, D. (2012, 17 de diciembre). Dios no es cristiano. Y otras provocaciones. *Periodista digital*. Recuperado el 13 de noviembre 2022,
<https://www.periodistadigital.com/cultura/religion/20121217/dios-cristiano-provocaciones-noticia-689401516026/>
- UNESCO, (2022). Qué debe saber acerca de la inclusión.
<https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know#:~:text=Un%20enfoque%20inclusivo%20de%20la,y%20necesidades%20de%20aprendizaje%20%C3%BAnicos.>
- Valdés, M.G. (2022). Los artefactos socioculturales en la implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura inicial. En M. Márquez (coord.), *Leer y escribir: artefactos y mediaciones para el desarrollo de la literacidad* (pp. 57-87)). ITESO.
- Vázquez, E. y Luna, M. (2016), *Hacia una cultura de paz desde la formación lectora y su articulación con las artes. La experiencia de Apatzingán: testimonios* (p.79 a 143) en d. Melguizo Posada (coord.). 4ª. ed.- México; FCE, 2018
- Zubiri, X. (2015) *Tres dimensiones del ser humano: Individual, Social, Histórica*. Fundación Xavier Zubiri/Alianza Editorial.

ANEXOS

Anexo 1: Encuesta de Hábitos de Lectura en la Parroquia del Espíritu Santo en Cajetes, Zapopan, Jalisco

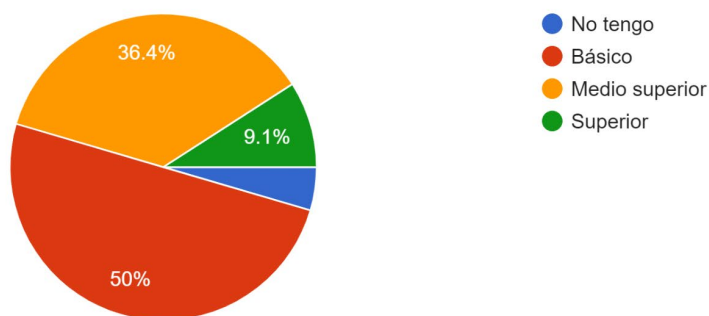
(Encuesta realizada por Ricardo Corona y Manolo Quiroz)

Esta encuesta fue aplicada a 44 padres y madres de familia de los niños y niñas que cursan la catequesis de la parroquia del Espíritu Santo el día 5 de septiembre de 2022 en una reunión en la misma parroquia. Aquí se presenta un resumen de los resultados obtenidos y un breve análisis de los hallazgos.

a) Nivel de escolaridad:

¿Cuál es su nivel de escolaridad?

44 responses



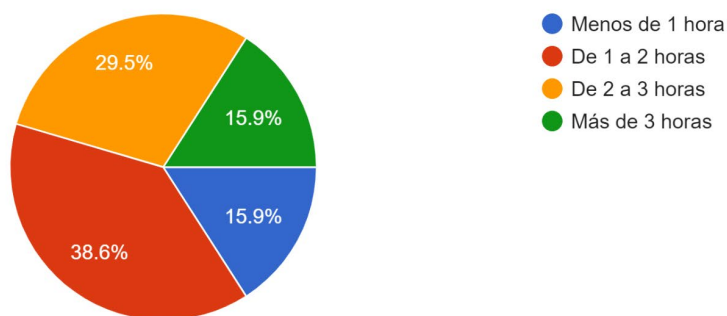
Gráfica 1.1

En esta primera gráfica (Gráfica 1.1) se puede apreciar que la mitad (22) de las personas encuestadas cuenta con una escolaridad básica, seguido por aquellas personas con una escolaridad media superior que representan el 36.4% (16 personas). Si bien la escolaridad superior al 9.1% (con 4 personas) parece remarcable, en esta lectura en particular parece más llamativo que se pueda argumentar que hay una población con habilidades de nivel básico de lectura en su mayoría, según su escolaridad.

b) Tiempo libre

¿Cuántas horas libres tiene al día aproximadamente?

44 responses



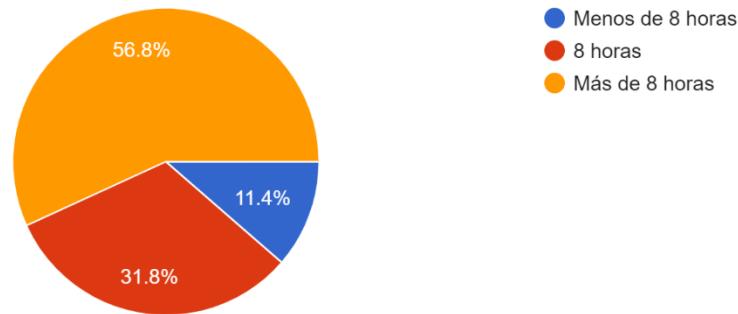
Gráfica 1.2

Al preguntar sobre las horas que tienen libres al día nos encontramos con lo representado en la gráfica 1.2. Aunque en conjunto, más de la mitad de la población tiene menos de dos horas al día libres, hay un número considerable de personas con más de dos horas al día para dedicar actividades recreativas, en las que puede entrar la lectura, representando el 45.4% (20 personas).

c) Horas laborales

¿Cuántas horas trabajas al día?

44 responses



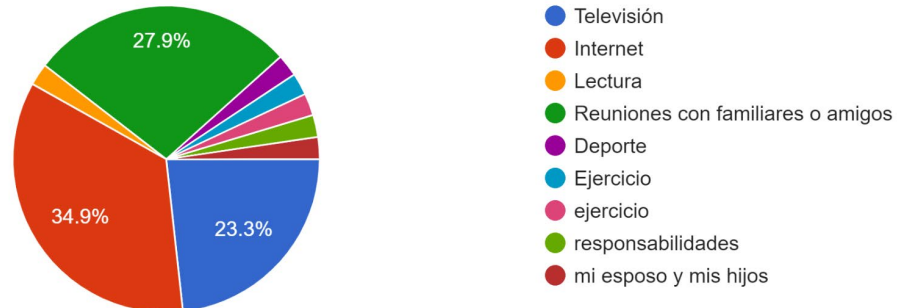
Gráfica 1.3

El contexto socioeconómico de Cajetes se puede conocer de muchas maneras, pero para esta investigación nos parece importante ver la disponibilidad de tiempo de ocio o tiempo de recreación de sus habitantes. Al observar que la mayoría de las personas encuestadas trabaja más de 8 horas (56.8% o 25 de ellas), y solo el 11.4% (5 personas) tienen menos de 8 horas de trabajo, parece importante reconocer esto como una imposibilidad para la lectura. Además, habrá que contemplar que el horario laboral está atravesado también por la informalidad y sus horarios impredecibles o la creencia de que el tiempo que se dedica al hogar “no cuenta como trabajo”.

d) Actividades de ocio

De las siguientes opciones marque aquellas que correspondan a las actividades de ocio (entretenimiento) que realizas.

43 responses



Gráfica 1.4

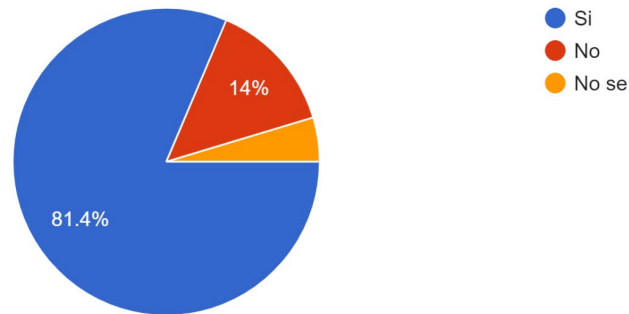
En seguimiento de la idea de la gráfica anterior quisimos indagar en las actividades de ocio de la población de la parroquia, parece importante analizar dónde es más gastado este tiempo para las estrategias que se pueden tomar en el acercamiento a la lectura, así como conocer los intereses de la gente de ahí.

El ejercicio, la navegación por internet y el tiempo de convivencia con familiares o amigos toman los primeros lugares, rondando entre el 23 y el 34% de las personas encuestadas. Además de recalcar estas actividades como compartidas entre los presentes, queda como una invitación a promover la lectura que solamente una persona haya señalado esta misma como algo que hace en sus tiempos libres.

e) Interés por la lectura

¿Tiene usted interés por la lectura?

43 responses



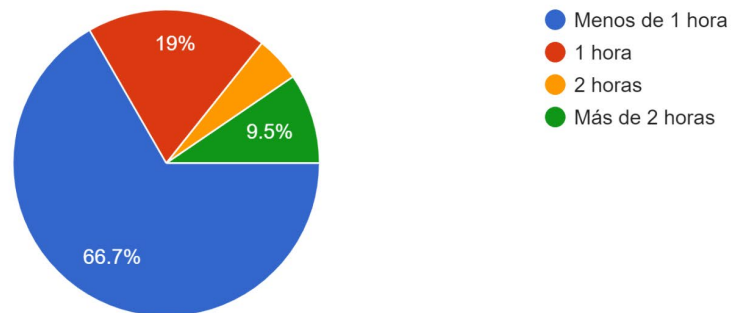
Gráfica 1.5

Con la simple pregunta de si existe o no interés por la lectura vemos que la gran mayoría, representada por el 81.4% o 35 personas, se sabe interesada en leer.

f) Horas de lectura a la semana

¿Cuántas horas dedica a la semana a la lectura?

42 responses



Gráfica 1.6

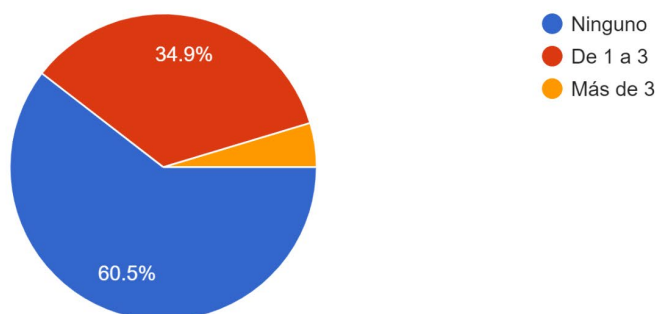
Al conocer que no es la actividad principal de ocio para la población encuestada, indagar en sus hábitos de lectura es interesante. La mayoría, representada por el 66.7% o 28 personas, dice leer menos de una hora a la semana, opción que puede incluir el nulo tiempo dedicado

a la actividad. Además, resalta que el 19%, ocho personas, dedica una hora a la semana a la lectura, develando que el interés por la lectura está presente más allá de que sea una actividad principal de ocio.

g) Libros leídos al año

¿Cuántos libros lee al año?

43 responses



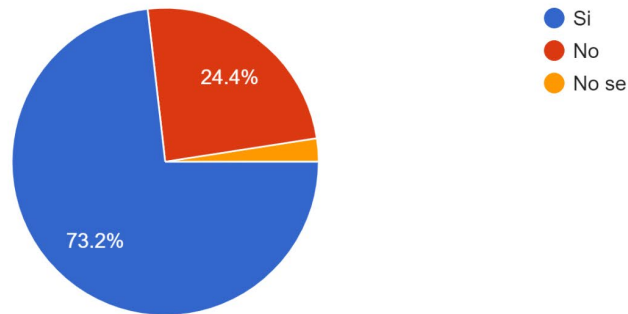
Gráfica 1.7

En cuanto a la cantidad de libros leídos en un año hay una marcada tendencia hacia la nula lectura con el 60.5%, o 26 personas, que no terminan un solo libro en el transcurso de un año.

h) Hábito de lectura en hijos e hijas

¿Sus hijos tienen el hábito de la lectura?

41 responses



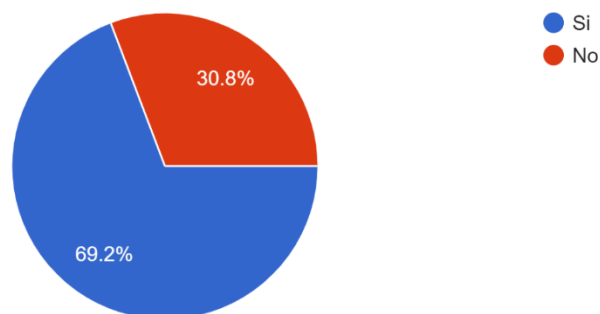
Gráfica 1.8

Para nosotros era muy importante preguntar por los hijos e hijas de los presentes, ya que el trabajo principal será con esa población. Al preguntar por la existencia o no de un hábito de lectura en sus hijos, los padres, en su mayoría, la reconocen. Esto se representa con un 73.2%, o 30 personas, que saben que sus hijos dan tiempo a la lectura en su día a día.

i) Interés por la lectura de hijos e hijas

¿Sus hijos han expresado interés por la lectura?

39 responses



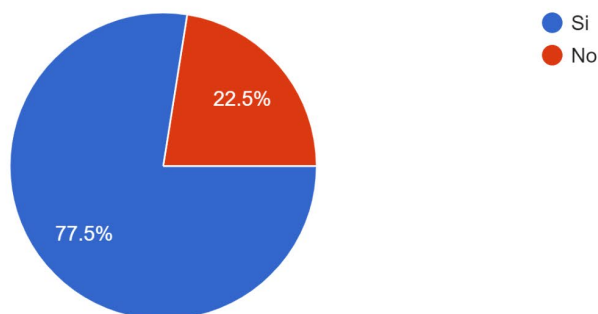
Gráfica 1.9

Además de la observación de la lectura como un hábito, nos parecía importante saber si los padres reconocen interés en dicha actividad en sus hijos. Es relevante notar que el 69.2% de los encuestados responden que sí han expresado ese interés.

j) Libros infantiles

¿Tiene en su hogar libros infantiles?

40 responses



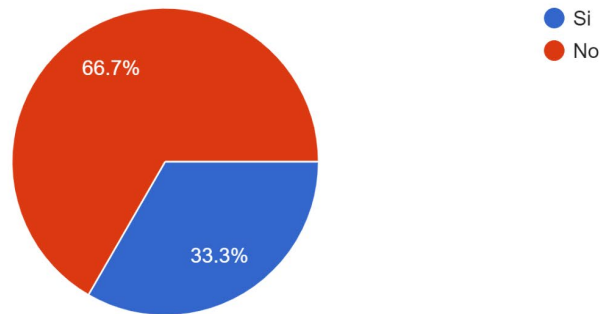
Gráfica 1.10

Al obtener respuesta casi afirmativa a la pregunta por la posesión de libros infantiles, la mayoría con 77.5 % o 31 personas, podemos ver que es similar tanto al interés como al hábito de lectura de padres y madres de familia.

k) Interés por ser promotor de lectura

¿Le gustaría ser promotor de lectura?

39 responses



Gráfica 1.11

Para la formación de promotores de lectura va a ser importante apuntar a ese 33.3%, o 13 personas, que expresaron un deseo por ello. Estas personas podrían contribuir a generar un ambiente más propicio para la lectura en niños y niñas y adultos.

1) Importancia de la lectura

En esta pregunta hubo un espacio para responder de manera abierta. Es relevante que en 33 de las 44 encuestas hubo respuestas que incluyen las palabras “muy importante” o implican un reconocimiento de la importancia de la lectura. Hubo respuestas que resaltan lo necesaria que es para el aprendizaje, así como reconocimiento de que es una práctica que no tienen o que les gustaría desarrollar más.

Por los resultados vistos en esta encuesta se pueden hacer varias observaciones a manera de conclusión preliminar:

- 1) Los padres y madres de la comunidad de la parroquia ven en su mayoría a la lectura como algo importante, reconocen un interés por esta en sus hijos incluso si ellos no lo comparten.
- 2) El interés por la lectura se estimula con la posesión de libros infantiles, más no es compartida como práctica por los padres de familia.
- 3) Hay oportunidad de formar a algunas personas como promotores de lectura y espacio para fomentarla a través de círculos de lectura.
- 4) No estamos hablando de una comunidad lectora pero no por falta de interés pues muchos reportan falta de tiempo para realizar dicha actividad

Anexo 2: Plan de trabajo

Círculos de Lectura en Templo del Espíritu Santo y Capilla de San Ignacio.

“Leemos para saber que no estamos solos.” William Nicholson

Nuestros espacios de lectura son un espacio de libertad, de lectura por placer, de conversaciones sobre los textos y la vida, de intercambio de experiencias, de reconocimiento y respeto por el otro. Los niños y sus familias junto al mediador construyen su relación alrededor de los libros, las narraciones y su expresión artística (IBBY, México, s.f).

Objetivo General:

Promover el gusto por la lectura para formar una comunidad de lectores. Abrir espacios de convivencia para hablar con libertad sobre lo que ha leído desarrollando el pensamiento crítico y la capacidad argumentativa. Formar promotores de lectura comunitarios.

Objetivo particular:

1. Desarrollo de habilidades lectoras y comunicación escrita.
2. Equipar la biblioteca en las Capillas que forman parte de la Parroquia del Espíritu Santo con materiales de lectura atractivos,
3. Convocar a miembros de la comunidad para capacitarlos como mediadores de lectura.
4. Fortalecer la construcción de espacios para la conversación sobre lo que se lee, se escucha para la socialización y formación lectora. Promover la expresión artística.
5. Ofrecer talleres de lectura a los Padres de familia para promover la convivencia familiar e incidir en la creación de comunidades participativas y plurales.

Actividad	Objetivo	Desarrollo	Recursos y Responsable
-----------	----------	------------	------------------------

Conformar equipo de voluntarios	Favorecer la investigación, planteamiento y desarrollo del proyecto,	Se delegarán tareas y responsabilidades de acuerdo con las necesidades de trabajo de cada semana y de los perfiles de los integrantes.	Rocío Martínez Prieto Jimena Aguirre Manolo Quiroz Ricardo Corona Pérez
Campaña de “Cuentos Infantiles”	Lograr formar un acervo de cuentos infantiles	Campaña de cuentos infantiles entre amigos y conocidos. Cuidar bien la selección de cuentos.	
Vinculación con encargadas de catequesis de cada capilla	Lograr acuerdo de trabajo colaborativo para ofrecer talleres de lectura a los niños de la catequesis	Hablar con Silvia y con Adriana, coordinadoras de la catequesis de las capillas para llegar acuerdos de colaboración para ofrecer los Círculos de Lectura dentro de los horarios de la catequesis sabatina.	Isabel Becerra Sánchez Silvia Adriana
Equipar biblioteca en Capilla San Ignacio y Capilla “Santo Niño”	Integrar los acervos bibliográficos en cada capilla y en el Templo del Espíritu Santo. Que la comunidad cuente con una biblioteca infantil equipada Lograr que los niños y niñas se sientan cómodos en los espacios físicos.	Mandar hacer los roperos para poder guardar y proteger los acervos literarios. Los libreros forman parte de la seducción al lector, permitiendo el acceso y ofreciendo una manera sencilla de guardado y distribución que el mediador y los niños podrán mantener con facilidad. Preparar el lugar y el ambiente donde se realizan las sesiones sabatinas de “Círculos de Lectura Infantiles”. Cuidar el espacio y mantenerlo limpio, los niños pueden colaborar en mantener este espacio.	Manolo Quiroz Ricardo Corona Pérez Rocío Martínez Prieto
Convocatoria para la formación de Mediadores de Lectura Comunitarios y Capacitación y Formación	Formar un equipo de trabajo colaborativo y capacitado que entienda la importancia de su labor.	Pedir autorización al Padre para hacer una invitación a los Padres de Familia de Catequesis para invitarlos a convertirse en promotores de lectura.	Georgina Prieto Trejo María del Rocío Martínez Prieto Itza1952 @gmail.com MEDIADORES DE LECTURA:

		<p>Ofrecer talleres de capacitación con los siguientes temas_</p> <p>a. Lectura en voz alta: proveer de herramientas para que su lectura tenga riqueza tonal y calidez, que invite a escuchar.</p> <p>b. Manejo de espacio y el acervo. Cuidado del espacio y los libros</p> <p>c. Actividades de recreación de la lectura y escritura creativa.</p> <p>d. El entorno donde se instalará el Rincón de Lectura (IBBY, 2019)</p>	<p>María Evelia Grajeda Ramos Gare0531@hotmail.com</p> <p>Ana Pau Gálvez anapaulagalvez52@gmail.com</p> <p>Cristina Jasmín Guadalupe Preciado Sánchez Cristina1512gps@gmail.com</p> <p>Martha Elba Jaramillo: marthajaramillo929@gmail.com</p> <p>Blanca Fabiola de la Cruz López Ce. 3322778465</p> <p>Richie Manolo Quiroz Jimena Aguirre</p>
Hacer el inventario de libros de cada una de las bibliotecas infantiles.	Tener un control de los libros para su cuidado.	Hacer lista de inventario de libros para su mejor manejo y control. Numerar los libros Clasificar los libros por edades.	
Formar equipos de trabajo en cada una de las capillas y nombrar a persona responsable del acervo bibliográfico.	Promover la participación y organización para una buena realización del programa de Círculos de Lectura	<p>Los mediadores de lectura son personas que tienen disposición para leer en voz alta a grupos de niños y niñas y sus familias. Y de acompañar las expresiones, los diálogos, los debates y las propuestas originales que surjan tras la lectura en voz alta.</p> <p>Son personas que conocen los acervos con los que trabajan, distinguen géneros, colecciones, autores, etc. para ofrecerlo a los niños y sus familias y poder orientarlos en sus selecciones. (IBBY, 2019)</p>	

Círculos de Lectura Infantiles	Formación lectora de los niños, volviendo al sentido social y colectivo de la lectura. Desarrollo de las sesiones de lectura	Sábados de 11.30 a 13hrs en el Templo del Espíritu Santo y las Capillas (después de la catequesis). a. La 1era sesión es para conocer al grupo y para que los niños conozcan al mediador. (Platicar con los niños para conocer sus nombres e historias) b. Crear confianza en el grupo c. Mostrar el acervo y hacer la 1era lectura en voz alta. (se sugiere llevar dos o tres cuentos para que los niños puedan elegir	
Reuniones de trabajo para la planeación y recuperación de la experiencia de los diferentes equipos (promotores de lectura) Llevar la bitácora de actividades	Planear el trabajo comunitario. Lograr una mejor organización. Recabar información cualitativa y cuantitativa del proceso.	Iniciar la reunión de planeación el 3 de septiembre. En estas reuniones mensuales surgirán temas e inquietudes que darán herramientas a los promotores para optimizar sus actividades. Conversar con los niños sobre algunas reglas de funcionamiento interno que tengan que ver con el respeto con el otro, la importancia de las opiniones de todos y el tipo de relación que se quiere mantener. (IBBY, 2019)	Mediadores de Lectura Voluntarios de Tacota
Vinculación	Enriquecer la experiencia de los Círculos de Lectura con otras experiencias y con especialistas en el tema.	Establecer contacto con IBBY México para actualizar la capacitación. Vincularse con participantes del programa “Libro Abierto” para solicitar capacitación para los nuevos mediadores de lectura.	Mónica Márquez (ITESO) María de Lourdes Centeno Partida (ITESO) Prof. Roberto Bonilla Lic. Lis Bonilla de Secretaría de Cultura.

		Contactar a otros agentes de Círculos de Lectura en Colonias Vulnerables para conocer su experiencia y fortalecerse mutuamente.	Voluntarios Círculo Lectura de Tacota Fundación IBBY: María Luisa Lara
--	--	---	---

Anexo 4: Matriz programática “Habilidades Instrumentales de la lectura”

Objetivo: Generar procesos participativos de capacitación para que las mediadoras comunitarias desarrollen las habilidades instrumentales de la lectura compartida de cuentos.					
Antecedentes/justificación: Instalar espacio de lectura en un lugar donde no hay acceso a una biblioteca escolar o pública que cuente con la presencia de un mediador para dar acceso a los niños y niñas de la comunidad junto con su familia					
Breve descripción: Los mediadores y practicarán las técnicas de lectura en voz alta (TLVA) y conocerán la aplicación de las estrategias de comprensión de la lectura (ECL) al momento de leer, como detonadores de comprensión lectora y desarrollo de la literacidad					
Objetivo	Actividades	Responsable	Recursos	Indicadores de evaluación	Tiempo
- Generar una atmósfera similar a las sesiones de lectura, para ejemplificar el trabajo con los niños	Lectura en Voz alta	Georgina Prieto Trejo	Cuento Infantil		15' min
	Explicar los objetivos de CL y la participación		-Archivo electrónico: Plan de trabajo de	-Comentarios, reflexiones y sugerencias para	25' min

<p>Fortalecer las habilidades instrumentales de lectura de los mediadores comunitarios, para aplicar estrategias para el desarrollo de competencias de lectura.</p>	<p>comprometida de mediadores y coordinadores de lectura para alcanzarlos</p> <p>- La oralidad como herramienta del pensamiento para comunicarnos.</p> <p>- La escritura: da consistencia y permanencia de la oralidad</p> <p>- La lectura: Como práctica social y recurso colectivo generado por la Literacidad</p>	<p>María del Rocío Martínez Prieto</p>	<p>Círculos de Lectura Cajetes y el Campanario (cañón y compu)</p> <p>- Fotocopias. “La oralidad de la lectura base para formar comunidades lectoras”.</p> <p>- Papel manila, plumones, cinta Diurex</p>	<p>de el plan de trabajo de CLCV</p> <p>-Formar equipos</p> <p>-Lectura sobre la importancia de la oralidad de la lectura</p> <p>-Pedir al grupo resalte en el texto ideas claves,</p> <p>-Escribir en papelotes conclusión grupal.</p>	
<p>Los mediadores conocerán y practicarán las técnicas de lectura en voz alta (TLVA)</p>	<p>Presentación PP: TLVA</p> <p>- Expositiva</p> <p>- Prácticas</p> <p>- Trabajo en equipo</p>	<p>Georgina Prieto</p>	<p>Archivos electrónicos de apuntes enviados previamente.</p> <p>- Compu y cañón proyector. - USB con presentación TLVA</p>	<p>- Aplicar las TLVA pidiendo a los participantes que lean las láminas con entonación, ritmo e intención.</p> <p>- Sugerir la práctica de las</p>	<p>70 min.</p>

			<ul style="list-style-type: none"> - Focopias TLVA en casa y Felipe Garrido en las aulas. LVA - Listado México lindo y querido - ejemplares TLVA, libros comunidad reconozcan su estilo lector, y ejemplifiquen su interacción con los niños. 		
Los mediadores conocerán la aplicación de las estrategias de comprensión de la lectura (ECL) al momento de leer, como detonadores de la comprensión lectora y del desarrollo de la literacidad	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación PP: ECL - Expositiva - Práctica - Lluvia de ideas 	Georgina Prieto Trejo y Paulina Prieto Trejo	<ul style="list-style-type: none"> - USB con presentación ECL - Libro "La máquina de preguntas", FIL Niños 	Ejercicio de generación ideas de la aplicación de las ECL. Trabajar con diferentes ejemplos de "detonadores	
Enriquecer la experiencia personal con otras experiencias.	Formar grupos de 4 personas de diferentes escenarios de trabajo.	María del Rocío Martínez Prieto	Hojas Lápices	Compartir experiencias personales, conocer otras experiencias de	30'

Generar un espacio de acción / reflexión	Promover el diálogo igualitario y la participación Aprendemos todos de todos a través de la interacción		Café y galletas.	Mediadores de lectura	
--	--	--	------------------	-----------------------	--

Anexo 5: Tabla de Principios básicos de Aprendizaje Convivencial

:					
Antecedentes /justificación: En el diagnóstico participativo se identificó la necesidad de capacitar a las mediadoras comunitarias en el modelo de aprendizaje convivencial que se quiere implementar en los círculos de lectura, fortalecer el trabajo en equipo y generar un mayor compromiso por parte de la comunidad en el diseño y conducción de los círculos de lectura.					
Breve descripción: Se proponen actividades orientadas a reflexionar sobre los elementos presentes en los círculos de lectura para fomentar el aprendizaje convivencial la inclusión, la equidad, la participación y el aprendizaje dialógico.					

Objetivo	Actividades	Responsables	Recursos	Indicadores de evaluación	Tiempo
Planear de manera participativa las sesiones de trabajo de los círculos de lectura	<p>Presentar a las mediadoras el modelo de convivencia escolar de Fierro y Carbajal.</p> <p>Reflexionar junto con el equipo de mediadoras sobre los conceptos: equidad, participación e inclusión para tener comprensiones compartidas.</p> <p>Identificar en lo que ya se hace, prácticas educativas de equidad participación e inclusión (visibilizarlas)</p> <p>Proponer nuevas prácticas o estrategias educativas que fomenten la inclusión, participación y equidad.</p>	María del Rocío Martínez	Comedor comunitario del templo. Cañón, computadora, papelógrafos, plumones.	<p>Las mediadoras conocen el enfoque de la de convivencia como educación para la paz y construyen definiciones y reconocen estrategias para implementarlo dentro de los círculos de lectura y en el ámbito socio-comunitario.</p> <p>En las planeaciones de los círculos de lectura hay estrategia pedagógica que promueven la equidad, la participación, la inclusión y el aprendizaje dialógico de las niñas y los niños.</p>	4 sesiones de dos horas. Las dos primeras el marco de convivencia escolar. Las dos segundas el marco de aprendizaje dialógico

Tabla programática: Aprendizaje Dialógico

Objetivo: Generar procesos participativos de capacitación para que las mediadoras comunitarias conozcan los principios del aprendizaje dialógico que se quiere implementar en los círculos de lectura.

Antecedentes/ Justificación: pasar de modelos educativos tradicionales, rígidos y verticales a un modelo dialógico, participativo y horizontal.

Objetivos	Actividades	Responsables	Recursos	Indicadores de evaluación	Tiempo
<p>Aprovechar el poder del diálogo para promover el intercambio de ideas, la construcción de conocimiento y la transformación educativa en el contexto de la comunidad de Cajetes y el Campanario</p>	<p>-Talleres de Diálogo. Dar oportunidad a los participantes que puedan expresar sus ideas, discutir y colaborar en la construcción de conocimiento colectivo. Proyectos colaborativos para proponer nuevas prácticas o estrategias para los CL para lograr que haya más interacción de otros actores comunitarios.</p>	<p>María del Rocío Martínez Prieto</p>	<p>Recursos: Comedor comunitario del Templo, cámara de video, laptop, cañón, presentación Powerspoint, cuaderno de bitácora, pastelitos y agua fresca.</p>	<p>Ideas expresadas en la sesión Conocimiento colectivo sobre prácticas transformadoras Material didáctico</p>	<p>Una sesión de dos horas.</p>