



Facultad de
Comunicación Humana



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Facultad de Comunicación Humana

**Autopercepción de la inclusión social en niños de una
comunidad excluida: una intervención con el libro álbum.**

Tesis para obtener el grado de

Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva

Presenta:

Brenda Denisse Renteria Cervantes

Director de Tesis:

Dr. Leonardo Manriquez López

23 de mayo de 2023

Agradecimiento

Con especial dedicatoria a mi Leo por su paciencia, su amor y por acompañarme en el trabajo de campo, a Sergio por darme paz en cada paso y tomar mi mano en cada reto, por cuidar de mi hijo y cuidar de mí.

Agradezco a mi papá por sostener mi vida y su apoyo en este compromiso tan importante, a mi mami por estar en el aire, en mis sueños y en la eternidad para siempre.

Con profundo agradecimiento y respeto a cada niña y niño de la comunidad de Patios de la Estación que con diversión puso su participación en esta tesis, por su interés en que quede claro que en la niñez no está el futuro, está el presente.

A cada persona que hizo posible este proyecto, a Lourdes Crisanto la mujer con más congruencia que conozco y que con su vida ha guiado mis pasos en su hogar.

A mi comité revisor que guio con sabiduría y experiencia mi camino. A la Dra. Evelyn Arizpe, que con su ojo crítico leyó cada página y escuchó mi emoción en cada palabra. Especial agradecimiento a mi director de tesis el Dr. Leonardo Manriquez López a quien admiro profundamente y ha hecho de mi grado de maestría una experiencia invaluable, cada persona debería tener una guía como él en su vida.

Finalmente, agradezco a cada mujer de mi familia, antes y después de mí, porque tengo en mi sangre linaje de lucha y desobediencia, para no olvidar todas las veces que quisieron callar nuestra voz, cada vez que nos excluyeron, cada vez que no nos tomaron en cuenta, cada momento que nos hicieron dudar de nosotras, ofrendo este esfuerzo para que no se repita.

A todas las mujeres que soy, antes y después de este gran paso.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. DESCRIPCIÓN CONTEXTUAL DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
1. ANÁLISIS CONCEPTUAL.....	13
1.1 <i>Teoría de la complejidad y exclusión social.....</i>	14
1.2 <i>Exclusión e inclusión social.....</i>	15
1.3 <i>Autopercepción.....</i>	25
1.3.1 <i>Evaluaciones sobre autopercepción.....</i>	30
1.3.2 <i>Autopercepción de la inclusión social en niñas y niños.....</i>	32
1.4 <i>Niñas y niños como sujetos de derechos.....</i>	37
CAPÍTULO II. ANTECEDENTES	49
1. EL NIÑO LECTOR.....	50
2. LECTURA Y EXCLUSIÓN SOCIAL.....	52
2.1 <i>Programa Nacional de Salas de Lectura en México.....</i>	56
2.2 <i>Mediación Lectora a través del libro álbum.....</i>	63
2.3 <i>Libro álbum: interculturalidad.....</i>	70
CAPÍTULO III. PROPÓSITO.....	74
1. JUSTIFICACIÓN.....	74
CAPÍTULO IV. MÉTODO.....	75
FASE 1. BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN.....	78
<i>Fase 1.1. Tratamiento de la información.....</i>	78
FASE 2. INTERVENCIÓN.....	79
<i>Fase 2.1 Estrategia de fortalecimiento de la mediación lectora.....</i>	80
Fase 2.1.1 <i>Diario de campo.....</i>	80
<i>Fase 2.1.2 Cuestionario sobre autopercepción de la inclusión social.....</i>	81
<i>Fase 2.1.3 Taller de intervención (Arizpe, 2012; Arizpe, 2013; McAdam et al., 2020).....</i>	87
<i>Fase 2.2. Mediación lectora.....</i>	88
<i>Fase 2.3. Evaluación post test.....</i>	89
FASE 3. HALLAZGOS Y CONCLUSIONES.....	90
<i>Hallazgos y resultados.....</i>	90
REFERENCIAS	132

Abstract

Existe una problemática grave en la colonia Patios de la Estación, en Cuernavaca, Morelos, con respecto a la exclusión social y a las múltiples desigualdades sociales que genera. La presente investigación empírica señala la importancia de la lectura, a través del uso de la mediación lectora y la selección de libros que mejoran la autopercepción y ayudan a reducir las desigualdades sociales. Es legítimamente necesario que niñas y niños se asuman como sujetos de derechos, lo cual puede lograrse por medio de la mediación de libros álbum en la Sala de Lectura de la comunidad. El diseño de este proyecto de intervención es de investigación-acción participativa (Alcocer, 1998) consiste en dos aspectos, el primero es mejorar la estrategia de mediación lectora (Arizpe, 2012; Arizpe, 2013) por medio de un taller para personas adultas, y el segundo es seleccionar uno de los libros de la guía de selección de textos de McAdam et al. (2020), para mediarlo en un grupo experimental de niñas y niños entre 5 a 12 años y compararlo con un grupo comparación. Se miden los resultados de la autopercepción de la inclusión social, por medio de la aplicación de un cuestionario ajustado y razonable del INDEX (Booth, Ainscow, y Kingston, 2006) como pre y post test. Como conclusión encontramos que la intervención tiene mejoras significativas en la autopercepción de niñas y niños respecto a la inclusión social para asumirse como sujetos de derechos.

Palabras clave: Autopercepción, inclusión exclusión social, libro álbum, derechos

humanos, niñas y niños.

Introducción

El objetivo de esta tesis es evaluar el efecto de una intervención basada en la mediación de un libro álbum sobre la autopercepción de la inclusión social en niñas y niños de la colonia Patios de la Estación de Cuernavaca Morelos.

Capítulo I. Descripción contextual del problema de investigación

En la ciudad de Cuernavaca, es de un particular interés social la colonia Patios de la Estación ya que es una zona donde la incidencia criminal ha sido particularmente adoptada por sus habitantes. Como menciona Duyvesteyn (2017) “por la falta de proveedores de gobernanza y como alternativas al estado ausente, se ha generado legitimidad a través ciertas condiciones, 'control territorial, población residente y violencia o amenaza de violencia' está precedida y respaldada por reclamos de legitimidad”. Geográficamente se encuentra sitiada en el centro del Municipio que es la capital del Estado de Morelos, lo cual ha posicionado a la colonia, como una zona de venta y tráfico de drogas como la mariguana, cristal, cocaína, anfetaminas y éxtasis, lo que constituye además un riesgo inminente de violencia dentro de la comunidad, por el constante estado de alerta que implica la venta, consumo y tráfico de sustancias ilegales.

La colonia Patios de la Estación es considerada zona con problemas de hacinamiento y rezago social, de acuerdo con datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2010) sobre Áreas

Geoestadísticas Básicas (AGEB), lo que representa una comunidad donde fácilmente se reproduce la violencia y delincuencia como forma de vida. Al tener pocos espacios públicos y de esparcimiento genera que las niñas, niños y adolescentes principalmente, tengan poca oportunidad de desarrollo integral.

En la figura 1 se puede identificar que colinda con centros comerciales opulentos como plaza Bugambilia y Plaza Cuernavaca. Está cerca de zonas residenciales y complejos culturales de alto nivel, como el Auditorio Teopanzolco, Papalote Museo del niño y el Museo Morelense de Arte Contemporáneo. Se encuentra a escasos metros del mercado público más grande de Morelos, el Mercado Adolfo López Mateos y también de una central de autobuses que conecta con el Aeropuerto Internacional Benito Juárez en la Ciudad de México –uno de los más grandes de Latinoamérica—, además de avenidas principales como Plan de Ayala, que conecta con la zona oriente del estado, y la avenida Teopanzolco, una de las más grandes de la ciudad.

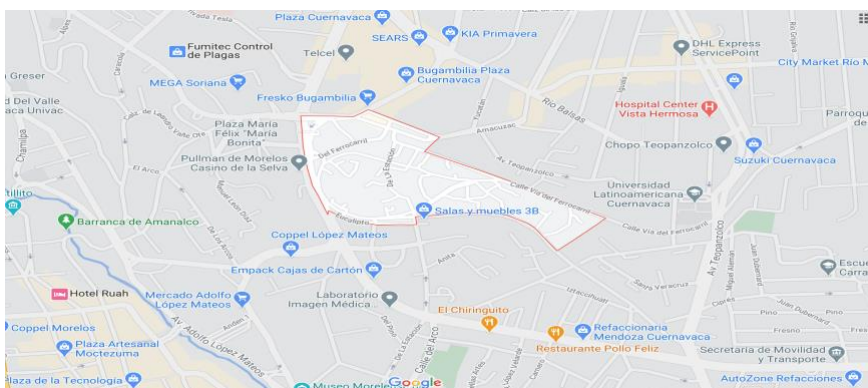


Figura 1. Fuente: Google Maps.

La colonia Patios de la Estación tiene particularidades importantes que no responden al supuesto de las limitaciones geográficas, es decir, el acceso a los bienes y servicios que garanticen el desarrollo de la comunidad se genera por otro tipo de condiciones, las cuales desarrollaremos a continuación.

De acuerdo con los datos de CONEVAL, con base en el Censo de Población y Vivienda 2010, la clave de AGEB 1452 corresponde a la colonia Patios de la Estación y cuenta con 3657 habitantes, de los cuales el 33.7 % vive en condición de hacinamiento.

El hacinamiento representa que habitan un exceso de personas de acuerdo con la proporción territorial de una colonia o poblado; es decir, por metro cuadrado viven más personas de las que deberían respecto a parámetros de salud pública y seguridad. Respecto al nivel de hacinamiento que vive Patios de la Estación, tal como se aprecia en la figura 2, es claro que, en comparación con las colonias y poblados del Municipio de Cuernavaca, porcentualmente ocupa el primer lugar, lo que desencadena otro tipo de complejidades que precariza y margina a la comunidad; como son problemas de salud física y mental, agresiones sexuales y violaciones graves a derechos humanos.

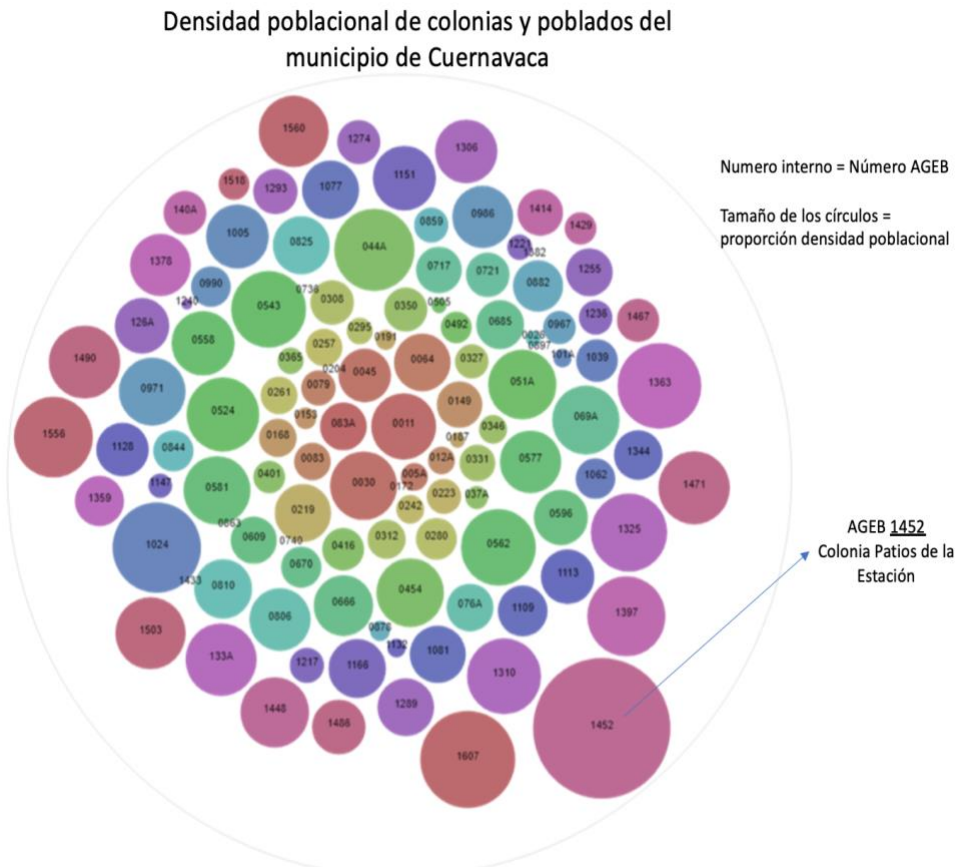


Figura 2. Hacinamiento. Fuente: datos CONEVAL, en base al Censo de Población y Vivienda 2010.

Por otro lado, respecto al índice de grado de rezago social, los datos del CONEVAL colocan a la colonia de Patios de la Estación, como una de las cinco comunidades con grado de rezago “medio” del municipio de Cuernavaca. El Índice de Rezago Social es una medida ponderada que resume cuatro indicadores de carencias sociales (educación, salud, servicios básicos y espacios en la vivienda) en un solo índice que tiene como finalidad ordenar a las unidades de observación según sus carencias sociales (CONEVAL, 2010).

Grado de Rezago Social en AGEB, 2010 CUERNAVACA, MORELOS

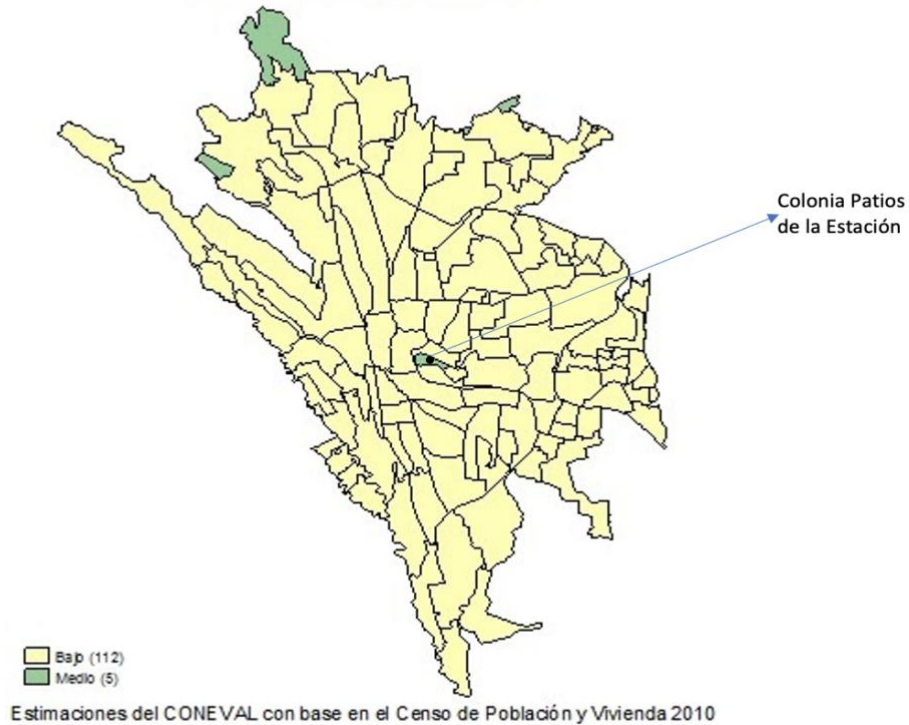


Figura 3. Grado de rezago social. Fuente: datos CONEVAL, en base al Censo de Población y Vivienda 2010

No obstante, a partir de dicha figura no se dimensiona la grave complejidad estructural con la que se encuentra Patios de la Estación. Agregando otras variables al total de población, la dimensión del problema toma otra lectura. En la figura 4, representamos en un sistema de variables el Índice de Rezago Social y el Hacinamiento, tomamos las 5 colonias del municipio de Cuernavaca que tienen un índice de rezago medio y las colocamos de mayor a menor respecto a su densidad

poblacional, es decir el número de habitantes, y finalmente agregamos el porcentaje de hacinamiento de acuerdo en cada colonia.

Índice de Rezago Social y Hacinamiento

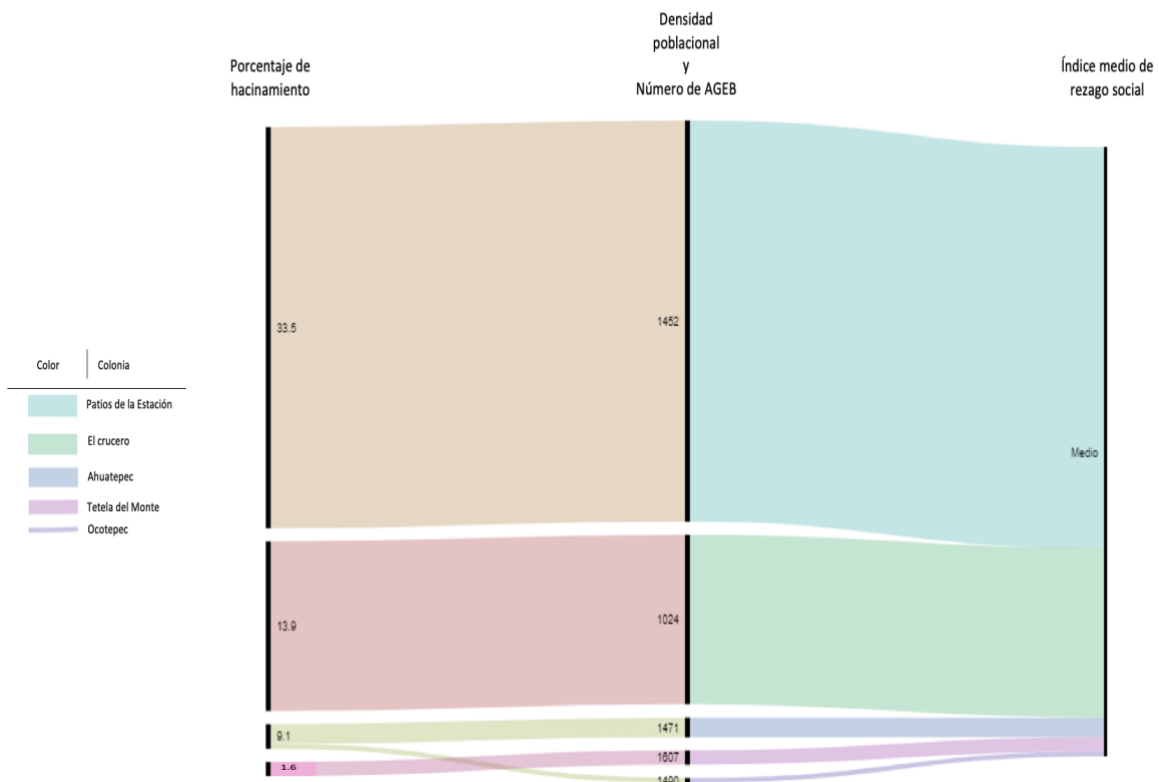


Figura 4. Sistema de variables, índice de rezago social y hacinamiento. Fuente: elaboración propia en base a los datos del CONEVAL.

De esta forma, considerando los datos de hacinamiento y de rezago social antes mencionados, la colonia Patios de la Estación es la comunidad del municipio de Cuernavaca con mayor índice de hacinamiento y rezago social en relación con el total de sus habitantes (CONEVAL, 2010).

Las condiciones de hacinamiento y rezago social, responden al ambiente que genera los altos niveles de incidencia criminal, sin embargo no son las únicas condiciones de marginación que viven los habitantes, otras condiciones son la migración colectiva que viene constantemente de Guerrero y otros estados del país, el poco acceso a empleos dignos y bien remunerados, la escasez de espacios educativos y recreativos para niñas, niños, adolescentes y jóvenes, los problemas de adicción constantes, las relaciones violentas y el machismo y misoginia arraigados culturalmente, entre otras, lo cuales son un cúmulo de circunstancias que colocan a la colonia Patios de la Estación como un nicho de marginalidad reiterado construido con base a las necesidades permanentes insostenibles para los gobiernos.

Retomamos el pensamiento crítico de Lomnitz (1975) quien menciona:

“Los marginados sobreviven, comen, se visten, pagan renta, se casan y tienen hijos. Es necesario, por lo tanto, que en la ciudad exista un nicho ecológico, creado por ellos mismos, que haya resuelto positivamente el problema de adaptación a un medio urbano hostil” (p. 26).

Patios de la Estación visto desde esta perspectiva, es una zona marginada, donde terminan los servicios públicos y facilidades que asociamos normalmente con una ciudad moderna (Lomnitz, 1975), donde no son suficientes los apoyos de afuera, porque se ha creado una manera de sobrevivir, quizá con base en la

ilegalidad, pero legítimo para sus habitantes, con la construcción de redes sociales de intercambio, de constante organización social; lo cual es un espejo de la teoría sobre el capital social que establece Putman (citado en Urteaga, 2013, p. 45), quien indica que “las características de la organización social, tales como las redes, las normas y la confianza, facilitan la coordinación y la cooperación para un beneficio mutuo”.

Estos graves problemas de hacinamiento y rezago social han sido atendidos por los gobiernos federales, estatales y municipales, por medio de acciones a partir de Políticas Públicas de corte social, como la incorporación de servicios públicos con drenaje y alumbrado; programas de asistencia social, como material de construcción a bajo costo y comedores comunitarios; y proyectos de infraestructura, como la construcción de canchas deportivas y escuelas de educación básica. Sin embargo, no ha sido suficiente para atender las condiciones de desigualdad social de fondo, sobre todo desde un enfoque de derechos humanos y dirigido a uno de los grupos más vulnerados como son las niñas y niños.

Para identificar por qué no han sido suficientes las políticas públicas, a continuación, hablaremos sobre el concepto de exclusión social desde una mirada crítica, la cual nos permite determinar el marco teórico que desarrollaremos para su análisis e incorporación al proyecto de intervención. En la figura 5 se puede apreciar el análisis comparativo que realizamos para determinar el concepto que desarrollaremos y nos pueda delimitar nuestro enfoque de derechos humanos.

Análisis comparativo	
Análisis de Políticas Públicas	Enfoque de Derechos Humanos
<ul style="list-style-type: none"> • Acceso • Asistencialismo • Proyectos de infraestructura <ul style="list-style-type: none"> • Escuelas • Canchas deportivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Accesibilidad • Derechos Humanos • Proyectos integrales <ul style="list-style-type: none"> • Educación inclusiva • Salud física y mental
<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de marginación y marginalidad económica 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de exclusión social. Cortés (2006)

Figura 5. Análisis comparativo, elaboración propia.

Como se observa, la primera diferencia entre el análisis de políticas públicas y el enfoque de derechos humanos está en el uso del concepto de acceso por una parte y el de accesibilidad por la otra, la diferencia estriba en que el primero está visto desde un punto de vista de la marginación, lo cual representa que la comunidad pueda acceder o no a cierto servicio básico, esta propuesta no corresponde a la realidad de la colonia Patios de la Estación, pues como hemos mencionado antes, geográficamente no se encuentra a la periferia de la capital del municipio o lejos de la zona urbana, por el contrario, si se mira desde la accesibilidad, el que ésta no se garantice, tiene que ver con barreras de exclusión, discriminación y estereotipos sociales.

El siguiente concepto, analizado desde las políticas públicas vigentes, corresponde a un corte asistencialista, un ejemplo claro es el de infraestructura, la colonia cuenta con una serie de espacios educativos y centros de recreación importantes como escuelas de todos los niveles, tanto públicas como privadas, así como canchas deportivas de usos múltiples dentro y alrededor de la colonia, sin embargo, desde un análisis de derechos humanos, el hecho de que exista una escuela o cancha deportiva, no garantiza el derecho a la educación inclusiva y de calidad, o el derecho a la salud integral si los espacios no garantizan su apropiación, su mantenimiento y su gestión comunitaria; respecto a esta propuesta profunda de diferenciación, podemos destacar la importancia de identificar los problemas sociales desde un enfoque de derechos humanos y atenderlos desde su conceptualización idónea, es decir, si seguimos considerando a las políticas públicas desde el concepto de marginación o marginalidad económica, corremos el riesgo de que sea atendido el problema desde un enfoque erróneo.

Finalmente, en el último apartado de nuestra tabla de análisis comparativo, destacamos la diferenciación de conceptos, lo cual implica identificar los problemas sociales desde el concepto de exclusión social, el cual desarrollaremos a continuación.

1. Análisis conceptual

La exclusión social ha sido estudiada desde múltiples disciplinas, sin que hasta el momento se determine un concepto preciso y único, además no suele estar

inserto en una teoría. Dicha limitación genera que no se determinen modelos precisos para atender, disminuir o erradicar el grave problema que genera el fenómeno de la exclusión social. Para efectos del presente proyecto de intervención presentamos un marco teórico fundamentado en la teoría de la complejidad, como podemos observar en la figura 6 que nos permitirá determinar las principales variables de esta intervención.

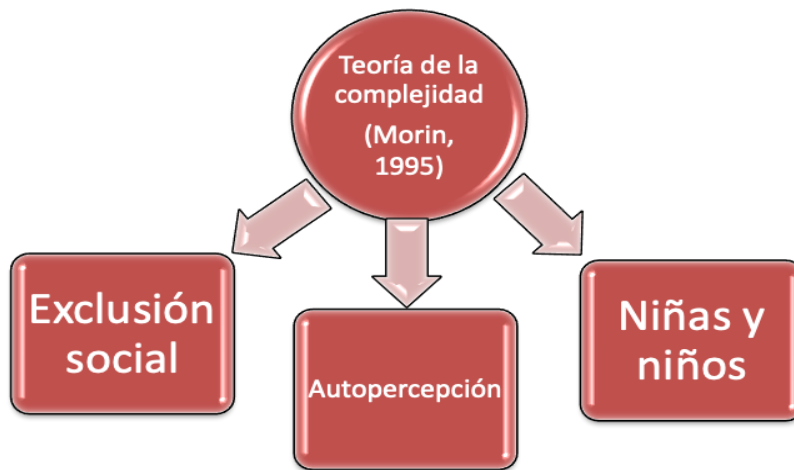


Figura 6. Análisis conceptual

1.1 Teoría de la complejidad y exclusión social

El enfoque epistemológico que utilizamos tiene sus cimientos desde la teoría de la complejidad de Edgar Morin (1995), cuya teoría nos invita a analizar y reflexionar respecto a la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, añadiendo que éstas están construidas por un sistema de características del comportamiento complejas y que rompe con la visión tradicional que predice y controla, por el contrario la complejidad reconoce que existe una dinámica orden/desorden de

dichos sistemas, que permiten el cambio y la evolución.

La teoría de la complejidad señala que un problema social está íntimamente integrado por un sistema de relaciones complejas que pueden alterarse entre sí o funcionar de manera intermitente. Para el tema que nos interesa, que es la exclusión social, dicho sistema relacional complejo se relaciona incluye/excluye en sí mismo, es decir, que lo que pudiéramos comprender cómo incluyente podría resultar excluyente en sí mismo, por la dinámica relacional. Este modo de pensar implica un “alto grado de desorden debido a todo lo que abarcaría, de allí la vocación histórica del conocimiento científico por buscar cierto orden” (Vanoli, 2017, p. 4), por ello la importancia de un análisis conceptual de las principales variables y el análisis histórico de la población objetivo que presentamos a continuación.

En el siguiente apartado desarrollamos el análisis de los conceptos base del proyecto de intervención, los cuales son la exclusión social, la autopercepción y el trabajo con niñas y niños y que responde a la urgente necesidad del análisis de la población por el poco impacto de las políticas públicas implementadas en los tres niveles de gobierno.

1.2 Exclusión e inclusión social

La exclusión social como fenómeno social, está integrada por una serie de relaciones complejas que limita la claridad necesaria para ser atendida, por lo que es necesario una visión interdisciplinaria y holística para plantear intervenciones sólidas y claras que contrarresten el fenómeno.

El trabajo de Cortés (2006) realiza un análisis comparativo entre varios conceptos que hacen alusión a las desigualdades sociales, incluyendo el de exclusión social, desde la base de la teoría de la significación de Bunge. Dicho comparativo sirve de base para subsanar la carencia teórica señalada y, sobre todo, para que una vez establecido el análisis conceptual se puedan establecer los mecanismos para reducir la exclusión social.

Cortés (2006, p. 71) precisa "...un análisis comparativo entre los conceptos de marginación, marginalidad, marginalidad económica y exclusión social considerando el contexto histórico social que los originó, resulta en un estrecho paralelismo entre 'exclusión social' y 'marginalidad económica". Este análisis responde a las relaciones sociales de producción capitalista y las relaciones individuales de trabajo, podemos considerar a los conceptos similares, sin dejar de lado que la marginalidad económica, podría revertirse con un precepto aspiracionista del progreso, es decir, que mientras mejor productividad exista gracias al progreso, se disminuyen las carencias, dicha afirmación podría responder a las necesidades de ciertas comunidades que se encuentren al margen de la ciudad y que por falta de acceso estén en la periferia del progreso, sin embargo, de acuerdo a la descripción contextual del problema de investigación, dicha afirmación no corresponde al contexto de la colonia Patios de la Estación.

Por otro lado, para Minujun (1998, citado en Cortés, 2006) mencionar la gran diferencia y oportunidad de incorporar el concepto de exclusión social y no el de

marginalidad económica, es porque este primero analiza las dimensiones del concepto desde el punto de vista de los derechos, lo que abre una vía para revertir a la propia exclusión social por medio de la participación social y política como medio para exigir el cumplimiento de los derechos sociales, mientras que la marginalidad tiene un carácter estructural, construido en base del progreso sostenido, el cual espera la desaparición de la sociedad tradicional para el avance de la modernidad.

Por ejemplo, en relación a la educación, la marginación problematiza el acceso geográfico, territorial y de infraestructura, es decir, identifica y atiende si hay o no escuelas cercanas, en cambio para la exclusión social, el tener una escuela cercana no garantiza por el simple hecho de su existencia, que ésta brinde el acceso al derecho a la educación, por el contrario, identifica la necesidad de generar las condiciones dentro y fuera de la misma.

Incorporamos el término de exclusión social a la presente investigación porque, de acuerdo con Cornia (2004, citado en Cortés, 2006), el concepto por su naturaleza vaga se puede insertar a esquemas teóricos que permitan comprender los efectos de las políticas de cambio estructural sobre la pobreza, la desigualdad en la distribución de ingreso, el funcionamiento del mercado de trabajo de los países en vías de desarrollo, etcétera.

Hemos hablado antes de la exclusión social, como la gran posibilidad de revertirla por medio de la garantía de los derechos humanos. En contraste con la exclusión, encontramos la inclusión social como un efecto positivo de

transformación, es un concepto del cual podemos encontrar un sinfín de aproximaciones, hemos hecho una recopilación que presentaremos a continuación a fin de consolidar las bases de la propuesta de este proyecto de intervención.

Para la UNICEF (2005) la inclusión es un principio orientador de los esfuerzos de desarrollo de áreas específicas; por ejemplo, en el ámbito de la discapacidad. Si bien no es exclusivo de las personas con discapacidad, su incorporación en los ámbitos de la vida misma, dependen de este principio, que es visto desde la política cultural, para garantizar su implementación en arraigos culturales de la ciudadanía. La misma UNICEF señala que la inclusión se caracteriza por contar con lo siguiente:

- La inclusión es un proceso, una interminable búsqueda de la comprensión respuesta a la diversidad en la sociedad.
- La inclusión concierne a la identificación y reducción de barreras, barreras que ponen obstáculos a la participación.
- La inclusión es aprender a vivir, aprender y trabajar juntos; es compartir las oportunidades y los bienes sociales disponibles.
- La inclusión no es una estrategia para ayudar a las personas para que calcen dentro de sistemas y estructuras existentes; es transformar esos sistemas y estructuras para que sean mejores para todos.
- La inclusión no es centrarse en un individuo o grupo pequeño de niños y adultos para quienes hay que desarrollar enfoques diferentes de enseñanza y

trabajo o proveer asistentes de apoyo. (UNICEF, 2005, p. 18)

Hablar de inclusión como principio, nos deja una tarea pendiente al pensar en lo “social”. Aldana (2008) identifica que, si bien no es fácil definir el concepto, las relaciones que se dan con el “otro” en espacios comunes como ámbitos de interacción bajo premisas de respeto, de justicia y tolerancia, son lo “social” fuera de ello, lo inerte, lo que no tiene movimiento, la explotación, sometimiento, la injusticia, la violencia y la miseria son “lo no social”. Por lo que es complejo pensar la inclusión lejos de lo social.

Para algunos autores como Figueroa, Gutiérrez y Velázquez (2017) la inclusión social está relacionada con las transformaciones económicas y su efecto en las relaciones sociales, por ejemplo, el desempleo, la organización de las diversas formas de familias, la falta de ética y valores, etc. Por lo que la inclusión significa el proceso que elimina los impedimentos o barreras y que busca el bienestar común como oposición a la exclusión.

Otros autores como Fernández (2007) señalan que la inclusión social “es un proceso por el que se asegura a todas las personas las oportunidades y los recursos necesarios para participar plenamente en la vida económica, social, política y cultural”. (p. 35). En este punto hablamos de que las personas no solo son sujetos pasivos, sino que son sujetos activos en las diferentes esferas de acción, lo cual, no necesariamente requiere de una especialización o condicionante de su implementación, pero si habla de un nivel de interacción importante que, por

ejemplo, no es visto en programas asistencialistas de políticas públicas en México.

Desde otra mirada, la inclusión es vista como la garantía de los derechos ciudadanos, lo cual precisa su ámbito de implementación, es un referente interesante que permite identificar las interacciones sociales entre las personas, el nivel de igualdad y de participación entre ellas y que a través de la función económica y educativa se logra una plena inclusión social (Cornejo, 2017).

Para Guamán, Erraéz y Alejandro (2019) la inclusión puede ser aprendida y se fortalece en las instituciones educativas.

“La inclusión social surge como oposición a la exclusión social; es una asociación de procesos encaminados a la eliminación de barreras que obstaculizan la plena inserción participativa de los ciudadanos a la vida social, económica, política y cultural en pro del bienestar común. Esta puede ser aprendida, se construye desde la familia y se fortalece en las instituciones educativas. Una mayor inclusión social está mediada por la plena participación en la educación de todos los ciudadanos sin discriminación” (p.90).

Para Ramos (2012) la inclusión social y la exclusión social desde la teoría de los sistemas, es vista como una unidad de la diferencia (inclusión/exclusión), es decir que los sistemas sociales cuentan con una lado negativo y positivo que se necesitan uno de otro para existir, conviene decir que la estructura de organización y marco normativo de cada sistema determinará su dinámica particular, por lo que

no necesariamente puede ser excluido de todos los sistemas o viceversa, aunque sí pueden acumularse las exclusiones.

“dicha unidad es parte constitutiva de los sistemas y les permite actualizarse/potencializarse en ambos lados de la distinción: son excluyentes (actual), pero pueden ser incluyentes (potencializar) o bien, son incluyentes, pero tienen la posibilidad de ser excluyentes; de tal manera que esta unidad guía sus operaciones, forma parte de su estructura y hace posible su diferenciación y su producción y reproducción, es decir, su autopoiesis” (p. 96.

Es importante señalar que existe una parte débil de esta teoría de sistemas exclusión/inclusión y que nos permitirá visibilizar las deficiencias de la estructura de organización que debe garantizar los derechos humanos, porque si bien el marco normativo vigente del estado mexicano señala que todos los niños y las niñas tienen derecho a la educación no todas las personas pueden estudiar.

El Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, en su Capítulo I. Disposiciones Generales, en su Artículo 2º, establece que: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables” (Ley General de Educación, SEP, 1993: 49).

Ante este escenario, ninguna persona está excluida de manera a priori, o

bien, cualquier persona podrá ser incluida en el sistema educativo, pero no todas las personas podrán satisfacer los requisitos necesarios para aplicar.

Entendemos entonces para efectos de este proyecto, que la inclusión social es el proceso de las relaciones sociales entre individuos y sistemas, que depende del nivel de organización y marco normativo vigente del sistema de unidad autopoiético (exclusión/inclusión), que por medio de la educación y la cultura puede transformarse.

Ahora bien, en términos de políticas públicas, como la misma teoría de los sistemas nos ha permitido ver, existe una gran debilidad en el alcance máximo de la garantía de los derechos humanos, por lo que es importante identificar cómo se miden las políticas públicas hoy en día y en contraste con un enfoque de derechos humanos, la propuesta de que las personas se asuman como sujetos de derechos.

Los instrumentos de medición que se utilizan en México para medir los niveles del acceso diferencial de la población al disfrute de los beneficios del desarrollo, miden necesariamente la marginación, pues analizan agregados sociales espacialmente localizados, ya sea en estados, municipios o localidades como lo que hace CONEVAL, respecto a ámbitos como la educación, vivienda e ingresos de acuerdo a los indicadores del Consejo Nacional de Población, lo cual es muy valioso pero insuficiente, es solo una pequeña parte del análisis del fenómeno estructural de las desigualdades sociales. Por eso en esta investigación incluimos el concepto de exclusión social, porque implica una mirada más profunda del problema y a partir de

ello, podemos incidir por medio de la participación social y política.

A raíz de poder identificar que los gobiernos atienden desde el asistencialismo los graves problemas estructurales que sostienen la exclusión social, podemos afirmar que así mismo ejercen presiones suficientes para mantener el *status quo* de las personas en situación de desigualdad social. En ese sentido, estudios como el de Gatica et al. (2017) donde analizaron cuatro dimensiones de la justificación de la desigualdad social: económica, educativa, acceso a la salud y justicia (legal), identificaron las variables ideológicas como el autoritarismo, la creencia de un mundo más justo, la orientación de la dominación social, el autopoicionamiento ideológico, así como variables cognitivas como las atribuciones causales sobre la pobreza, el prejuicio de las personas pobres y variables sociodemográficas sobre la justificación de la desigualdad social.

Tal investigación nos permite comprender por medio del análisis de la psicología política, que los mecanismos psicosociales legitiman la desigualdad, es decir, desde la Teoría de la justificación del Sistema, se intensifica la idea que los seres humanos, poseemos una tendencia psicológica a racionalizar y legitimar el *status quo*, incluso percibirlo como justo, necesario, natural e inevitable (García-Castro, 2010).

Imhoff y Brussino (2015) sugieren, en su investigación sobre las nociones infantiles acerca de la desigualdad social, problematizar la influencia de la socialización política con niñas y niños, pues reiteran las nociones legitimadoras del

status quo de la desigualdad social. Lo cual, no solo vuelve legítima la desigualdad social, sino que, mantiene la suficiente presión para continuar perpetuando la exclusión social, "...por la inoperancia del sistema de protección social para compensar la falta de capacidades personales" (Pluma, 2011, p. 122).

Consideramos que, una de las maneras para poder disminuir la exclusión social y romper con el control social es que las personas sientan que pueden cambiarlo, en contraste con la percepción de no sentirse de un lugar, no pertenecer a un sistema o vivir fuera de.

Para Pluma (2011) la exclusión social repercute en la adaptación de las personas al sistema económico y sus capacidades se ven mermadas "Las dificultades de adaptación de los individuos y las debilidades de las redes de protección formales e informales de la estructura, generan un profundo desarraigo social del ciudadano con respecto a su entorno" (p. 122). Es por eso, que el trabajo que se propone desde este proyecto de intervención es la interacción con los individuos, para contrarrestar esa falta de adaptación, de pertenencia y de autopercepción, que facilite romper con un ciclo de exclusión social.

Para lo cual es importante reconocer qué es la autopercepción, por qué utilizamos este y no otras capacidades de análisis, cuál será el papel de la autopercepción en la medición de la exclusión social y la importancia de que el instrumento que la mida, cuente con la validez y validación necesaria para el trabajo

con niñas y niños.

1.3 Autopercepción.

Conceptualmente la autopercepción es la capacidad que tienen las personas de percibirse a sí mismos. El concepto, tiene características de ser dinámico pues se mantiene en constante ajuste, transformándose según las experiencias (Gabbard, 2012; Fu et al., 2013). Está integrado de manera multidimensional y compuesto por distintas variables, como la aceptación social, la competencia percibida en habilidades deportivas, la apariencia física, el rendimiento académico, las relaciones sociales, entre otros (Fox y Corbin, 1989; Harter, 1988; Messer y Harter, 2012). Se vincula a otros conceptos como el autoconcepto, autoestima y la autoimagen, con la diferencia que éstos hacen referencia al reconocimiento o la valoración de cuestiones propias (Roa, 2013).

Por un lado, el autoconcepto se refiere a una dimensión cognitiva, la cual determina la forma de percibir objetos, personas o situaciones en el entorno. Está íntimamente relacionado a la conducta y las vivencias de la persona, además de que no es innato. Por otra parte, la autoimagen corresponde al resultado de la valoración propia de cada individuo. Respecto a la autoestima, ésta prevalece sobre la valoración y afectividad, considera las propias características individuales tanto antropológicas como psicológicas respecto a otros modelos para efectuar una valoración de sí mismo, es dinámica pues puede empobrecerse o fortalecerse por circunstancias históricas, además requieren un reconocimiento pleno para ser

positivas o negativas (Roa, 2013).

La autopercepción, en cambio, propone un vínculo causal, donde la interacción entre actitudes y comportamientos progresa linealmente. Una persona puede hacer suposiciones de sí mismo, las cuales son análogas a las suposiciones que una persona externa pueda tener.

“La teoría de la autopercepción sostiene que las personas se dan cuenta de ciertas actitudes al observar su propio comportamiento. Este es el caso cuando las señales internas, como el sentimiento, no son claras y el individuo atribuye su actitud o creencia a alguna forma de percepción de sí mismo en torno a su comportamiento” (The Decision Lab, 2021)

De hecho, las áreas de investigación más recurrentes sobre la autopercepción son comunicación y mercado, donde la propuesta de consumo recurre a promover que una persona necesita adquirir o comprar un producto o servicio, un ejemplo claro es la técnica del pie en la puerta¹, donde los investigadores de la Asociación de Investigación del Consumidor, Sternthal, Scott y Dholakia (1976, citado en The Decisión Lab, 2021) mencionan:

¹ La “técnica del pie en la puerta” hace referencia a una situación hipotética donde el vendedor por medio de persuasión logra que su cliente compre algo con poco costo que probablemente no necesite, como si fuera un primer pie en la puerta, para después conseguir más compras de costo más elevado que permitan que abra completamente la puerta.

“se plantea la hipótesis de que el pie en la puerta es efectivo porque las personas usan su propio comportamiento como una pista con respecto a sus disposiciones de actitud. Dado que se supone que la presión externa para el comportamiento inicial es mínima, las personas infieren una actitud positiva de su comportamiento dócil, que a su vez guía la acción posterior”.

Otro ejemplo claro puede ser sobre la explotación laboral. Pensemos en un obrero que trabaja 50 horas a la semana, difícilmente se detiene a pensar cómo se siente respecto al marco normativo de la legislación laboral, la ética del trabajo o los protocolos de seguridad e higiene necesarios para acceder a la garantía plena de su derecho al trabajo digno.

Imaginemos que un día, llega a su barrio una nueva familia, se reúnen para una convivencia vecinal un domingo por la noche que es su único día de descanso, surge en la charla el señalamiento de que la semana laboral no debe exceder de 35 horas, pues atenta contra los derechos laborales, la salud y vida digna de las personas. El obrero, por supuesto, no tiene una actitud preexistente hacia el concepto, si alguien le preguntara qué piensa, seguramente él supone que sus 50 horas a la semana no es mucho, después de todo, las trabaja y le va bien, en otros empleos no ganaba tanto o eran incluso más horas, por lo que su empleo actual le permite tener una cena decente un domingo por la noche.

Ante tal escenario, algunos autores sugieren que pueden suceder dos cosas. La primera tiene que ver con modificar nuestro sistema de creencias, lo que podría

causar un estado de incomodidad si se aplicara información que es inconsistente con las actitudes o creencias existentes, a ello se le ha llamado disonancia cognitiva, que básicamente significa que este conflicto se resuelve rechazando, desacreditando o evitando nueva información (Suls, 2020).

La segunda sugiere que la respuesta esté asociada a la autopercepción, la cual es una aplicación alternativa a la disonancia cognitiva, lo que conlleva que el obrero se auto percibe como un empleado afortunado por su empleo. Su principal precursor evidenció que se pueden producir cambios significativos en las declaraciones de creencias y actitudes después de un juego de roles inducido (Bem, 1967), es decir, si el obrero se expone a una dinámica de juego de roles donde se intercambiaran las actitudes y comportamientos en este caso de sus jefes, los cambios en la actitud y comportamiento del obrero serían más significativos, lo cual lo impulsa a cuestionar su papel en el propio sistema de producción.

En el ejemplo del obrero que trabaja 50 horas a la semana y piensa que está bien respecto a otras condiciones adversas en las que se encuentran vecinas y vecinos de su barrio, el reconocimiento de conceptos como la precarización laboral, los derechos laborales y la dignificación del trabajo, puede promover a que se reconozca como sujeto de derechos y sus actitudes y comportamientos cambien.

La autopercepción es fundamental para identificar las condiciones que puedan permitir mejorar las condiciones de vida de las personas. De acuerdo a la teoría de la autopercepción de Daryl Bem (1972, citado en Gerrig y Zimbardo, 2005)

la imagen de sí misma es el “autoconocimiento para razonar las causas o determinantes más probables de su conducta” (p. 556), con base a ello entonces, podemos deducir la afectación que una autopercepción que se tenga sobre sí mismo excluyente pueda generar respecto a su conducta, además de predecir las condiciones que se necesitan para de obtener aceptación y aprobación dentro de un grupo social en el futuro (Gerrig y Zimbardo, 2005).

Diversas investigaciones han determinado que la autopercepción no solo influye aspectos del desarrollo personal y social, también tiene implicaciones en la salud física, mental y de comportamiento humano (López et al., 2011). Por un lado, la autopercepción negativa se asocia con problemas graves de salud mental y física (Fu et al., 2013; Haugen, Ommundsen y Seiler, 2013; López et al., 2011), mientras que una autopercepción que sea positiva implica un mejor desarrollo de la personalidad, bienestar en incremento, rendimiento académico y laboral idóneo, menos conductas agresivas, entre otras condiciones favorables para el individuo (López et al., 2011).

Para la psicología de la territorialidad de Jordan (1996), es importante reconocer el sentido de pertenencia e identidad de cada persona, pues se concibe la territorialidad como el deseo de un sujeto (individuo o grupo) de marcar un territorio dentro del cual el sujeto cree que tiene un derecho legítimo, lo cual apoya los sistemas de identidad.

1.3.1 Evaluaciones sobre autopercepción.

Como hemos visto, la autopercepción es la capacidad cognitiva de reconocerse fuera o dentro de cierto parámetro. Para medir la autopercepción, la mayoría de los instrumentos se encuentran en idioma inglés, sin traducciones cercanas y validadas en contextos latinoamericanos. Las principales se encuentran construidas en escalas dirigidas específicamente a personas adultas, como estudiantes o deportistas, que identifican las competencias académicas, de aceptación social, deportiva, apariencia física, comportamiento y autoestima global (Marsh, Relich y Smith, 1983; Fox y Corbin, 1989; Goñi, Ruiz de Azúa y Liberal, 2004; Harter, 1982, 1988; Harter y Pike, 1984; Messer y Harter, 2012; Marsh et al., 1994).

Por ejemplo, la escala de Messer y Harter (2012) evalúa doce dominios en la población adulta (competencia social, competencia en el trabajo, cuidado de otros, competencia en habilidades deportivas, apariencia física, proveedor adecuado, moral, administración de las tareas del hogar, relaciones afectivas, inteligencia y sentido del humor y autopercepción global). Marsh et al. (1983) por su parte, creó una escala denominada Cuestionario de autodescripción (“Self-Descriptive Questionnaire”, SDQ por sus siglas en inglés) cuyos dominios responden a los ámbitos académicos, sociales y físicos.

Son muy pocas las escalas que midan la autopercepción en niñas y niños, aunque algunas son muy valiosas, como la de Harter y Pike (1984) quienes

desarrollaron un cuestionario donde se evalúan cuatro dominios de la autopercepción (aceptación social, aceptación materna, competencia física y competencia cognitiva). Dicha escala fue traducida y validada al español por Atienza et al. (2002) y Broc (2014) en España y López et al. (2011) en Argentina, estos esfuerzos son muy significativos, aunque siguen siendo muy generales y la metodología de implementación del instrumento no cuenta con estrategias de inclusión para implementarlo con cualquier niña o niño.

En contraste, una interesante metodología para medir la autopercepción social y atribuciones cognoscitivas en estudiantes de bajo rendimiento académico fue la que aplicó Martínez (2016), quien implementó “grupos de discusión” (Focus Group), el “cuestionario de atribuciones causales”, el test de “frases incompletas”, y el análisis de contenido de los discursos, a través de “indicadores y redes conceptuales”, pero no fue dirigida para niñas y niños, sino jóvenes universitarios.

Todas las anteriores, han sido validadas y orientadas al mejoramiento del ámbito académico, tanto en estudiantes como en docentes, lamentablemente, poco se ha estudiado en otros ámbitos que no sean de educación formal, y las que se han presentado tienen que ver más con el estudio de los roles y estereotipos de género para fortalecer los valores de igualdad e inclusión (Farias y Cuello, 2018; Young, 2010; Martínez, 2015) o la importancia en intervenciones con personas con discapacidad (Mampaso, Alonso y Fernández, 2020; Vega et. Al., 2020) y grupos poblacionales como mujeres, personas de la comunidad LGBTTTI+Q y adultos

mayores.

Podemos resumir que existen diferentes escalas que miden la autopercepción, dependiendo el objetivo del estudio y la población a la que va dirigido, por lo que existe un campo amplio de investigación donde la autopercepción juega un papel fundamental, lo que no se ha abordado, es la autopercepción con niñas y niños en condiciones de marginación o exclusión social.

1.3.2 Autopercepción de la inclusión social en niñas y niños

En la búsqueda de las escalas que midan la autopercepción, identificamos que son pocas las que valoran el análisis con niñas y niños. Para nosotros es importante romper con los prejuicios por edad, y que sostienen ideas adultocéntricas² que asumen la inseparabilidad del saber y el poder (Vázquez, 2013), por lo que investigaciones importantes como la de Alonso y Campirán (2021), recopilan importantes aportaciones teóricas y de intervención transdisciplinar sobre el pensamiento crítico en Iberoamérica, en donde se hace referencia a trabajos con niñas y niños, destacando la amplia posibilidad de mejorar, ampliar y detonar el pensamiento crítico en varios ámbitos como el académico, el social y el comunitario.

Investigaciones como las de Torres (2019) retoman diferencias del

² "Aquí mando yo", "cuando ganes tu dinero, podrás opinar" o ¿tú qué vas a saber si no tienes edad? son frases que consideran que las personas adultas son superiores sobre otras generaciones como niñez, adolescencia y juventud. El adultocentrismo consiste en que las personas adultas consideran que son superiores a niñas, niños y adolescentes en los espacios en los que conviven e interactúan cotidianamente como la casa, la escuela y la comunidad.

<https://www.gob.mx/sipinna/es/articulos/adultocentrismo-que-es-y-como-combatirlo?idiom=es>

pensamiento crítico respecto a la edad y sistema educativo de procedencia, destacando que en niños de 5 años comparando a un grupo de una escuela pública con un grupo de escuela privada, no existen diferencias significativas del pensamiento crítico, lo que consideramos importante para continuar estudiando los factores que limitan o fortalecen dicha capacidad, pero que no representa una limitante por edad e incluso por sistema educativo público o privado.

A partir de los 5 años se pueden realizar conjeturas, reflexiones sobre sucesos específicos, racionalizar el pensamiento y llevar a cabo propuestas, entonces también se puede fortalecer la autopercepción de la inclusión social. La propuesta metodológica ejemplar para llevar a cabo la valoración de dicha percepción es la pedagogía participativa, es decir, donde pongamos de manifiesto el derecho a la participación de niñas y niños, y de viva voz, nos cuenten cómo viven los problemas sociales y qué sucede en su entorno (Rodríguez y Martínez, 2020).

De acuerdo con lo señalado anteriormente, destacamos dos instrumentos de evaluación validados y confiables, lo más cercanos al objetivo de este proyecto de intervención, donde se considere el análisis del pensamiento crítico en niñas y niños, respecto a la inclusión o exclusión social que vivan.

En el primero, Castaño, Torres y Grajales (2020) investigaron sobre la comprensión de la relación existente entre la percepción de la inteligencia emocional y el desempeño de las competencias ciudadanas, este estudio se realizó en una escuela formal, se utilizó categorías como empatía y habilidades sociales, así como

competencias integradoras y pensamiento crítico, así como la escala TMMS-24 (autopercepción de Inteligencia Emocional), se demostró que la inteligencia emocional es base fundamental para formar personas aptas para vivir en comunidad, para que los niños y jóvenes se conozcan a sí mismo y comprendan al otro.

En el segundo, la propuesta fundamental ha sido el estudio sobre la Validación de la escala de autoadscripción inclusiva en docentes secundarios de Chile (Rubilar et al., 2017). El estudio tuvo como objetivo analizar la estructura interna y la fiabilidad del instrumento que fue construido para medir aceptación y disposición de la inclusión escolar, conceptualizada como la autoadscripción inclusiva. La metodología comprendió un diseño instrumental, con una muestra representativa, utilizando una adaptación del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow que permitió validar tres nuevos factores nombrados prácticas pedagógicas, culturas y políticas inclusivas.

En este segundo instrumento de medición, es donde centraremos nuestra intervención, toda vez que el Índice para la Inclusión propone un análisis exhaustivo de las posibilidades de un espacio para mejorar la enseñanza-aprendizaje y la participación de toda la comunidad educativa, adoptando medidas inclusivas (Booth, Ainscow y Kingston, 2006), es una herramienta completa y validada que permite fortalecer los espacios como centros de inclusión en su máxima expresión.

El Índice considera toda una propuesta metodológica que los centros

educativos pueden implementar para mejorar sus áreas de oportunidades respecto a los niveles de inclusión que tengan. Está integrado por cuestionarios dirigidos específicamente para docentes, directivos, estudiantes o las familias (Sandoval et al., 2002) e integrado por 3 dimensiones y una serie de indicadores que pueden ser ajustados de acuerdo con los objetivos que se pretenden analizar y mejorar.

El Índice fue creado por Tony Booth y Mel Ainscow (2000) y cuenta con una actualización en el 2002, publicado por el Centro de estudios para la Educación Inclusiva en el Reino Unido; además, fue adaptado al contexto educativo español como “Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva” por Sandoval, et al., (2002). La Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) se encargó de su adaptación basada en la traducción al castellano. Actualmente, existe una versión para escuelas infantiles (Booth, Ainscow y Kingston, 2006) que ha sido adaptada al contexto español por el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), denominado “Índice para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil”, la cual tomaremos como referencia para el presente proyecto.

El Índice está pensado para identificar la inclusión en los centros escolares (Booth y Ainscow, 2015), como propiamente lo menciona el contexto de la tercera edición del INDEX:

“El ÍNDEX ahora más que nunca responde a la demanda de precisar las implicaciones de los valores inclusivos en todos los aspectos de las

interacciones y prácticas que acontecen en los centros escolares, entre los centros escolares y las comunidades” (Booth y Ainscow, 2011).

Para Booth y Ainscow precursores del programa de inclusión, se entiende la inclusión, como el asumir que todas las personas tenemos la misma valía, lo que implica reducir todas las formas de exclusión desde una perspectiva amplia, entendiendo la exclusión como todas aquellas presiones puntuales o a largo plazo que se interponen en el camino del pleno ejercicio de la participación, teniendo en cuenta a la persona en su totalidad (Booth, Ainscow y Kingston, 2006).

Destacamos que, la Guía para la Educación Inclusiva (Índex for Inclusión) no se ha explorado en escenarios diversos a los entornos educativos formales, por lo que parte de nuestra investigación ha sido valorar si se ha implementado la guía en espacios de fomento lector y, hasta el momento, no encontramos resultados que demuestren su implementación en espacios similares.

Parte fundamental que se busca identificar en este proyecto de intervención es el nivel de autopercepción que tienen niñas y niños de una comunidad excluida, respecto a los valores inclusivos y a la construcción de comunidad, para poder mejorar esa autopercepción que tengan de ellos, de su entorno y de otros, y asumirse como sujetos de derechos con las mismas posibilidades que el resto de la población.

Bajo ese esquema, tenemos una valiosa oportunidad para retomar algunas

variables del ÍNDEX en el marco de la inclusión para fomentar el juego, el aprendizaje y la participación, que a diferencia de otros instrumentos pone en el centro la participación real de niñas y niños, por lo que la versión 2006 tendrá modificaciones razonables, para que podamos medir la autopercepción de la inclusión social más allá de las comunidades educativas, en la extensión de éstas, en los espacios donde se habita cotidianamente, espacios como las salas de lectura, pues representa una oportunidad importante de incorporar el instrumento en un programa que pertenece a una política pública vigente.

1.4 Niñas y niños como sujetos de derechos.

Hasta este punto hemos establecido las bases conceptuales de las dos variables del proyecto de intervención, por un lado la exclusión social y por otro la autopercepción, es importante señalar que las consideraciones de los conceptos no están asociados directamente al trabajo con niñas y niños, por lo cual es importante identificarlos desde un análisis interdisciplinario y holístico, para poder definir para quiénes se ha creado la propuesta y cómo van a relacionarse con las variables descritas.

En un breve análisis histórico del concepto de infancia, para Phillipe Ariès (1987) la infancia fue descubierta, antes de ello era común pensar en los niños como personas adultas pequeñas, la mortalidad era muy elevada sin darle un relevante significado, las familias constantemente perdían hijos por múltiples razones, no existía un reconocimiento existencial del niño socialmente, era común que de una familia de 10 hijos murieran 8, los más fuertes sobrevivían a las

inclemencias del clima, de la enfermedad, del hambre, de la violencia o incluso del abandono; todos estos elementos pensados desde el espacio público. Se comenzó a diseñar el concepto de infancia con la necesidad de buscar que la población crezca para detonar el desarrollo social, comienza a surgir un sistema de control de la natalidad y mortalidad hacia el siglo XVII y XVIII.

Para la época de la ilustración fue importante reconocer la infancia como la necesidad histórica, política y económica de protección del futuro de la nación depositada en los niños, cuya protección significa evitar que mueran por medio de un sistema de salud importante y evitar que vaguen en las calles y por supuesto mueran, entonces se establecen mecanismos de salud y educativos que busca depositar a las infancias en el ámbito de lo privado, como escuelas, hogares, albergues o cárceles y delimitar quiénes se van a hacer cargo de ellos, pues se determina que son seres tutelados, es decir cuidados y no pueden tomar decisiones por sí mismos (Alcubierre, 2017). Ya para la cultura occidental moderna, la idea del niño como un ser que debe ser protegido y en el cual las aspiraciones futuristas se encuentran depositadas, trae consigo una serie de movimientos importantes desde el ámbito jurídico, cultural y político.

Por un lado en el ámbito jurídico, se establece una figura importante desde el tutelaje, es decir desde ver al niño como un ser inofensivo e incapaz de tomar decisiones y de valerse por sí mismo, es necesario un sistema de representación que estará depositado en algún familiar consanguíneo o en el estado como el

gobierno que protege, además que la infancia que no contaba con una familia, no fuera a la escuela o estuviera en un albergue, debía ser corregida, por lo que surge un sistema carcelario para menores infractores para corregir su conducta y tutelar sus intereses (Sosenski, 2010).

Por otro lado, en el ámbito cultural el sistema de protección se agudiza; por un lado, se vuelca un frenesí importante de proteger al niño del espacio público, por otro, la idea del niño respecto a sus necesidades, a sus expectativas, a sus emociones y su voz, las perspectivas y expectativas alrededor del niño son visiones adultocéntricas, es decir que ser niño se ve desde la mirada de un adulto por lo que la imagen del niño se ve plagada de roles y estereotipos. En México por ejemplo, surge un importante suceso cultural que marcó generaciones completas de familias sosteniendo la existencia de los robachicos (Sosenski, 2021) cuyo análisis puede remontarse a la construcción de una figura peculiar, se podían ver anuncios en el periódico de niños robados en la misma sección donde se anunciaba el robo de un vehículo o de un animal, porque la figura del robo se constituye paradójicamente para objetos, no para personas, hasta hace muy pocos años se seguía sosteniendo que el niño le pertenece a alguien y que quien se lo roba despoja de ese bien a la familia.

Finalmente, en el ámbito político, el sistema nacionalista se encontraba depositado en el futuro, es decir en el ciudadano de mañana, porque por supuesto la noción de infancia era el experimento moldeable y tutelado del adulto, que

decidía, que corregía, que guiaba y protegía del ámbito público a las niñas y los niños (Alcubierre, 2010).

Como hemos visto hasta este punto hablar de infancia, niñez o de niños se trata no solamente de una etapa definida por los años biológicos del desarrollo humano, se trata de estadios culturales representados por el lenguaje, por los hábitos, por las prácticas, las relaciones y las representaciones que indudablemente se modificarán a través del espacio y el tiempo, “se trata de conceptos elásticos que se expanden y contraen en forma sutil o dramática para ajustarse a las circunstancias materiales e históricas cambiantes” (Alcubierre, 2015 p. 23).

Es necesario reconocer que la infancia como concepto ha sufrido modificaciones importantes a lo largo de la historia de la humanidad, además que ha respondido a diferentes intereses políticos, económicos y sociales que no necesariamente atienden las necesidades de las niñas y los niños, más bien encuentran sujetas a la época, de las autoridades con su agenda pública y de las personas adultas. Por lo cual, desarrollaremos el papel de las niñas y los niños en la época actual y cómo se ha problematizado su papel en los problemas sociales que les aquejan.

Para hablar de niñas y niños como sujetos de derechos no hay que pasar desapercibido un aspecto fundamental, no es lo mismo los derechos del niño, que los derechos humanos. Para Liebel (2009) diferenciarlo significa reconocer que no siempre han tenido derechos las niñas y los niños, como es claro en los ejemplos

que hemos expuesto antes, luego entonces, es fundamental notar que, si bien después de la segunda guerra mundial se hace un esfuerzo importante por reconocerlos, es hasta la Convención de los derechos del niño en 1986, donde se crea un instrumento internacional sobre el tema. En la figura (7) podemos encontrar un breve recorrido histórico de lo que Libel llama “movimientos por la liberación de los niños” antes de la propia Convención.

Documento	Descripción
Declaración del Primer Congreso Español de Higiene Escolar. Barcelona, 1912.	Establece una serie de derechos concernientes a la luz solar, aire, agua y la limpieza que brinda ésta. Refiere que estos elementos no pueden ser negados a los NNA. Al igual que el derecho al alimento, ejercicio, alegría, amor y verdad. Refiere como responsable a la familia y al Estado.
Declaración de los Derechos del Niño y la Niña. Moscú, 1918 (propuesta no fue aprobada)	Durante la Revolución Rusa. Inspirada en los movimientos juveniles de la época, plantea la idea de fortalecer la posición de los niños y niñas en la sociedad y lograr condiciones de igualdad de derechos con los adultos.
Declaración de Ginebra en la Sociedad de Naciones. Ginebra, 1924.	Es considerada la primera carta de los derechos de los niños. Está constituida por cinco preceptos que enfatizan las condiciones necesarias para el desarrollo material y espiritual: <ol style="list-style-type: none"> 1. situaciones de protección 2. prioridad en situaciones de socorro 3. protección contra la explotación 4. trabajo infantil 5. educación
Decálogo de los Derechos del Niño. Montevideo, 1927.	Representa la postura y valores latinoamericanos. Posiciona a los niñas y niños como actores con capacidades y características propias. Postula los derechos civiles, políticos, económicos y sociales.
“Los derechos del niño” Primera	Escrito por Gabriela Mistral posiciona a la niñez desde el “privilegio” y le adjudica una serie de

Convención Internacional de Maestros. Buenos Aires, 1928.	derechos en concordancia a la salud, amor y alegría, educación y profesionalización, tradición, libertad, regulaciones legislativas y a instituciones libre e igualitarias
Declaración orientada al bienestar de la infancia. Santiago de Chile, 1940	Comprende trece postulados en relación con el derecho a la vida, alimentación, vestido, familia, educación, salud, alegría, juego, desarrollo de la personalidad, derechos jurídicos y de defensa.
Declaración Universal de Derechos Humanos. Paris, 1948.	Reconoce a todas las personas como titulares de derechos iguales y dignos. En este contexto se crea la UNICEF (Fondo Internacional de Emergencia para la Infancia)
Declaración de los Derechos del Niño. ONU, 1959.	Reconoce la protección y cuidados especiales para los niños y niñas, el goce por parte de ellos de derechos y libertades, además de establecer los actores responsables de su garantía. Establece 10 principios, poniendo en relevancia el mayor interés de los niños, que luego son retomados por la convención y legislaciones particulares.

Figura 7. Evolución de los derechos humanos de niños y niñas. Fuente: elaboración propia.

Con la Convención que al principio no fue vinculante, es decir no fue obligatorio, pero al cual hoy en día 192 países se han adherido, encontramos por excelencia el instrumento internacional más completo que se tiene en la materia, aun así, como veremos brevemente a continuación, resulta necesario reconocer sus debilidades y limitaciones. A pesar del avance tan significativo en materia de derechos humanos con niñas y niños, existe en la actualidad un gran hueco entre los instrumentos normativos y la realidad en su aplicación.

Por un lado, se siguen pensando al niño como frontera de las instituciones como la familia, el gobierno o la escuela, las cuales desdibujan la participación efectiva del niño, y se centran en delimitar la responsabilidad que se tenga sobre

ellos, como ejemplo la educación, vista desde esta frontera es obligación de adultos, más que derecho de niñas y niños (Alcubierre, 2017). Por otro lado, la existencia de las resistencias, fenómenos y actores que definitivamente van a generar un aplazamiento de la garantía máxima de los derechos, como son el choque entre régimen jurídico neoliberal y los propios derecho humanos, la subordinación de los derechos de las niñas y niños a las voluntades políticas, el nulo presupuesto público destinado para la infancia, los códigos culturales adultocéntricos y la prolongada interpretación de la misma Convención de los derechos del niño a la mediación adulta de la época (Bácares, 2019, 2011).

Hemos hablado de la exclusión social y su impacto en la vida de las personas desde una visión de los derechos humanos, además de que la autopercepción que el individuo tenga sobre qué tan incluido o excluido se sienta, modificará significativamente su papel en los procesos de ciudadanía. Si a esto agregamos que las niñas y los niños históricamente han ido desde una visión nula, hasta una visión paternalista y asistencial, implica un reto importante el reconocerles como sujetos de derechos, aun cuando en la actualidad se cimente un marco jurídico importante para ello, el cual por supuesto, no garantiza que las personas se asuman partícipes de la dinámica relacional.

En este punto, es importante preguntarnos si las niñas y niños son ciudadanos en pleno derecho, si está garantizada su ciudadanía y cómo se garantiza ésta. La ciudadanía se lleva a cabo cuando la sociedad dispone de

mecanismos de acceso al ejercicio efectivo de los derechos como la vida, la seguridad, la educación, la expresión, la participación, entre otras, que le sea otorgada una nacionalidad, una lengua, una familia, alimentación decente, cuidados mínimos y convertir los mecanismos en una real pedagogía de la participación.

Con ello, la antropología de la infancia al igual que otras disciplinas, se enfrentan a nuevos retos, como al diseño de nuevas metodologías, técnicas y teorías para su estudio. Poco se ha investigado sobre las propias perspectivas de la niñez (cómo perciben y viven las situaciones). Esto responde a que el propio análisis antropológico está basado en preceptos adultocéntricos, dominados por adultos con visión principalmente de hombres y no de mujeres. Además, se sigue identificando al niño como un sujeto de estudio subalterno y en subordinación. Esta idea es fundamental, pues para Moscoso (2008) la teoría social dominante excluye sistemáticamente el pensamiento y la experiencia de niñas y niños.

La importancia del trabajo desde una perspectiva de niñez, responde a una necesidad urgente de atender los retos actuales desde una visión científica libre de prejuicios y estereotipos, con propuestas interesantes como las de Delalande (2003), quien destaca la cultura infantil como una herramienta fundamental para entender la maduración física e intelectual de los niños, así como el aprendizaje por medio del juego y la repetición de patrones culturales de adultos a niñas y niños, para su apropiación y legitimación entre pares.

Además, es muy significativo el trabajo con niñas y niños, en torno a su

percepción de un mundo más justo, donde se les incluya y se comprenda desde el análisis crítico la noción de desigualdad y por consiguiente el rompimiento del ciclo de exclusión social (Barreiro, 2009).

Una gran oportunidad de trabajar con este sector es poder incorporar proyectos de intervención que incrementen el sentido de pertenencia a su entorno, logrando percibirse como sujetos de derechos como todas las personas y que a pesar de su contexto adverso se fortalezca la esperanza de poder cambiar su “realidad”.

Se ha abordado hasta este momento sobre la importancia del trabajo con niñas y niños desde un análisis histórico. Cuando hablamos de personas sujetas de derechos menores de 18 años, en el marco normativo mexicano contamos con instrumentos jurídicos de alto nivel, que histórica y políticamente han creado un andamiaje legal importante que exigen el reconocimiento pleno de los derechos de niñas, niños y adolescentes, donde se señala que las decisiones de los gobiernos municipales, estatales y federal debe garantizar la máxima protección de los derechos de niñas y niños, además de establecer las obligaciones de las instituciones públicas y privadas sobre el tema.

De conformidad con la primera parte del artículo 5 de la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en México, son niñas y niños los menores de 12 años, y adolescentes las personas de entre 12 años cumplidos y menos de 18 años de edad. Para la presente investigación, por una cuestión de

acotamiento del rango etario, no consideramos el trabajo con adolescentes de 12 a 17 años, sin embargo, creemos que es importante que futuras investigaciones de este nivel pueden fortalecer el análisis de los problemas sociales que se presentan en la actualidad en dicha etapa del desarrollo humano.

Los Derechos Humanos de niñas y niños están previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en los tratados internacionales y en las demás leyes aplicables, esencialmente en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (publicada el 4 de diciembre de 2014), la cual reconoce a niñas, niños y adolescentes como titulares de 20 derechos.

Para efectos del presente proyecto de intervención, de los 20 derechos que existen en el marco normativo vigente tomaremos 10 de ellos, toda vez que respecto a la base teórica conceptual de la cual trata este trabajo y el instrumento de medición que utilizaremos para medir la autopercepción de la inclusión social en niñas y niños de una comunidad excluida, se determinó delimitar los siguientes derechos que analizaremos: 1) Derecho a la vida, a la paz a la supervivencia y al desarrollo; 2) Derecho a la identidad; 3) Derecho a vivir en familia; 4) Derecho a la igualdad sustantiva; 5) Derecho a no ser discriminado; 6) Derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal; 7) Derecho al descanso y al esparcimiento; 8) Derecho a la libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura; 9) Derecho a la libertad de expresión y de acceso a la información; y 10)

Derecho de participación.

Dicha delimitación tiene que ver con las siguientes condiciones. Con base al análisis teórico conceptual abordado en este trabajo, las desigualdades son un fenómeno que se presenta y agudiza por factores como la raza, la edad, el género, etnia, religión, discapacidad u orientación sexual. La exclusión social si bien se materializa en cualquier población que tenga alguno o algunos de los factores interseccionales, también responde a una condición generada a nivel comunitario y que responderá diferente de acuerdo al contexto al que se refiere; es por ello que, de acuerdo a la descripción contextual del problema de investigación y las bases teóricas, sólo abordaremos los derechos que coincidan con la intervención que sugiere determinar el nivel de inclusión/exclusión de los espacios públicos y privados, de las relaciones entre niños-adultos y niños-niños, así como vivir una vida libre de violencia, además que coinciden con los nivel que sugiere analizar el ÍNDIX que son prácticas, cultura y políticas inclusivas.

Se sugiere que en futuros proyectos se analicen distintos derechos y otros libros álbum seleccionados para determinados temas y dirigido a diferentes poblaciones que sufren diferentes violaciones graves a derechos humanos, como niñas y niños migrantes, con discapacidad, jornaleros, trabajadores, transgénero y/o transexuales, entre otras intersecciones que agudizan la desigualdad social.

Este proyecto de investigación señala que las niñas y los niños deben ser vistos como sujetos de derechos, sin duda alguna, sin embargo, existe una

preocupación legítima porque ellas y ellos se reconozcan como tal.

A manera de conclusión, recapitulamos que se ha señalado las condiciones en las que viven niñas y niños de la colonia Patios de la Estación en Cuernavaca Morelos de acuerdo al concepto de exclusión social, señalamos qué es la autopercepción una variable crucial que determina el nivel de inclusión o exclusión que pueda identificar un individuo, retomamos el análisis holístico de la historia de la infancia, que nos permite analizar los discursos de las políticas públicas vigentes y el marco normativo positivo, lo cual determina una urgencia latente por romper con prácticas adultocéntricas y asistencialistas, que limita el agenciamiento de niñas y niños como plenos sujetos de derechos.

Si bien existen esfuerzos que buscan reconocer el nivel de participación de niñas y niños en la vida política, económica y social de un estado democrático, un análisis de histórico nos demuestra que siguen persistiendo prácticas violatorias a derechos humanos, que siguen señalando la debilidad, fragilidad y tutelaje que genera que las niñas y niños sean un grupo vulnerado.

Con este proyecto de intervención, pretendemos identificar el nivel de autopercepción de la exclusión que puedan asumir niñas y niños de una comunidad de un contexto crítico de exclusión social, una vez identificado se implementará una intervención que permita modificar las nociones de exclusión y de desconocimiento de los derechos, la intervención consiste en la mediación de un libro álbum para niñas y niños y un taller para la mediadora de una sala de lectura, dicha intervención

nos permitirá identificar nuestra hipótesis que señala que se puede mejorar la percepción de sentirse sujetos de derechos por medio de la mediación lectora.

Capítulo II. Antecedentes

Para nuestra propuesta, elaboramos un estado del arte donde se verifican los principales modelos, herramientas y metodologías diseñadas e implementadas sobre la autopercepción de la inclusión social en niñas y niños en situación de exclusión y la intervención por medio de la lectura.

La figura 8 hace referencia al marco teórico que incorporamos al proyecto de intervención, respecto al propio análisis de la descripción contextual del problema de investigación y sus componentes serán desarrollados con amplitud a continuación.

Antecedentes de la intervención: lectura y exclusión social

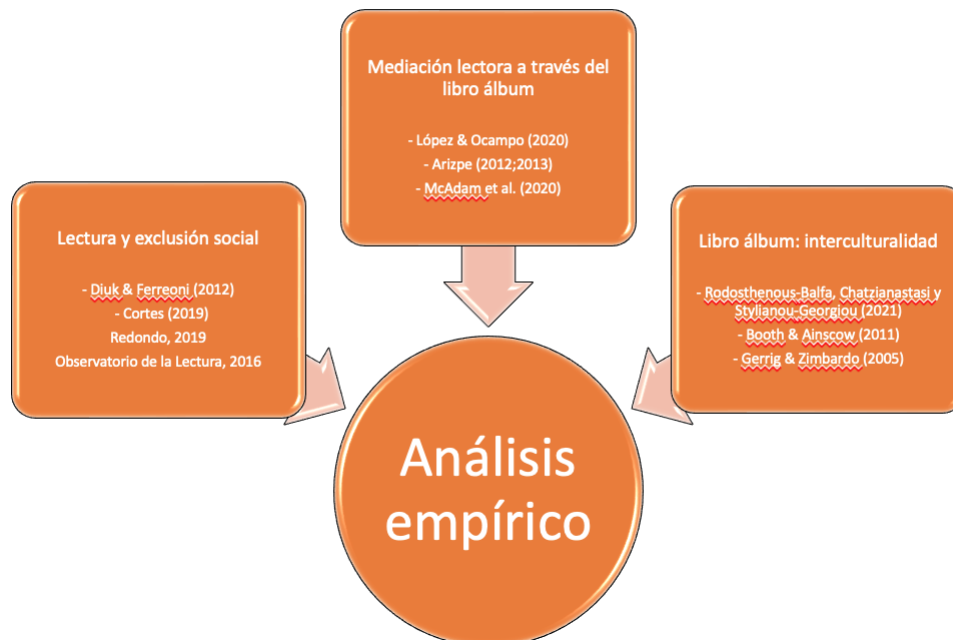


Figura 8. Antecedentes de la intervención.

Fuente: elaboración propia

1. El niño lector.

Existe una importante relación entre el surgimiento del concepto de la exclusión social y la infancia, pues uno de los principales elementos históricos de los conceptos es la desigualdad, aquella que está determinada por el hombre adulto, productivo, blanco y heterosexual, de lo cual toda aquella persona que no cumpla con algún criterio se encuentra al margen de la desigualdad. No es coincidencia que la historia de la infancia tenga una importante relación con la historia de la educación, pues surge por la frenética necesidad de colonizar los cuerpos y los saberes de las personas, para controlar la nacionalización y ciudadanía de personas, sobre todo si se encuentran en “pleno desarrollo” como son las niñas y niños (Sosenski y Jackson, 2012).

La historia de la lectura también surge a partir de un momento en la historia de la humanidad que busca el progreso de las naciones, durante el surgimiento de la imprenta y el control de lo que se comunicaba existieron momentos álgidos del control del poder, por lo que la lectura surge como una tecnología del poder (Álvarez y Naranjo, 2003). La figura del niño como una figura futurista del progreso va de la mano de la lectura como el instrumento que produzca conocimientos a modo, surge entonces el niño lector donde se depositan las aspiraciones de una colectividad del progreso (Alcubierre, 2010).

Bernal, Fenoglio, y Herrasti (coords.) (2015) sostienen que, para darse la

lectura como un acto consciente y razonable, existen tres elementos indiscutibles de la relación. En primer lugar, se encuentra el texto en sí mismo; lo que el autor o creador de los libros produce a partir de una política de consumo, es decir las necesidades que existan en el mercado. Por ejemplo, con el surgimiento de la infancia en el siglo XVIII surge la necesidad de crear libros para infancias, los principales elementos que destacan en la literatura infantil de la época son el terror y miedo que se pueda generar para controlar los valores morales y los criterios educativos.

En segundo lugar, el libro como objeto, como dimensión material que conecta la producción, consumo y al autor con el lector, si bien el libro como objeto se ha modificado a lo largo de la historia de la humanidad, podemos mencionar, por decir un ejemplo, que una misma historia como la caperucita roja, ha tenido una serie de modificaciones y adecuaciones durante los últimos 50 años.

En tercer y último lugar, la práctica en sí de la lectura; propiamente, el lector u oyente que se ha pensado por años que es un agente pasivo, sin embargo, sin este tercer elemento no existiría la lectura como un dispositivo de poder.

Al niño lector es necesario estudiarlo desde una visión interdisciplinaria y holística, desde una perspectiva de derechos hacia el agenciamiento de niñas y niños como creadores de significado, no como agentes pasivos, por lo cual, este proyecto de intervención busca reconocer la importancia de la lectura y el niño lector como parte de la transformación de la exclusión social.

2. Lectura y exclusión social.

Para este proyecto de intervención ha sido fundamental el análisis crítico del concepto de exclusión social, el cual nos ha permitido identificar espacios de la colonia Patios de la Estación que intentan cuestionar el control social y el *status quo*, pues es difícil encontrarles en contraste a la inoperancia que los gobiernos sostienen frente a la exclusión social. Uno de estos espacios es la sala de lectura de la colonia que, a diferencia con escuelas, bibliotecas, iglesias, espacios deportivos o de recreación que hay dentro, gracias a la estructura política, económica y social que le sostiene, rompe con el concepto de proyecto asistencialista, por lo que definiremos: por qué la sala de lectura, cuál es el alcance la lectura en contextos de exclusión social y la importancia que sostiene un proyecto de intervención de este nivel con niñas y niños.

Para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura desde una perspectiva sociocultural, además del desarrollo de habilidades cognitivas, es necesario implementar saberes asociados a los ambientes contextuales desde la experiencia y capital cultural de cada una de las personas, lo que implica que sea un proceso complejo del pensamiento y comunicación, donde se identifique la interpretación de la relación entre el autor, el texto, el lector y el contexto mediante la palabra escrita, hablada y escuchada (Rondón, 2014).

La lectura implica tres niveles que es necesario desarrollar de acuerdo con estudios de Cassany (2006): a) leer las líneas (comprender el significado

semántico de todas las palabras); b) leer entre líneas (recuperar los implícitos y construir los significados en el texto) y c) leer detrás de las líneas (determinar la ideología, el punto de vista, la argumentación y la intención del autor del texto). Además, implica una operación por encima del propio pensamiento, la cual necesita el desarrollo de habilidades cognitivas como la inducción, la deducción y la inferencia que sirven de base para acciones posteriores ligadas a procesos de carácter crítico (Vásquez, 2014).

Para Farias et al. (2018) la lectura crítica se da a partir del desarrollo de una serie de saberes, habilidades y actitudes, lo cual representa la interpretación de experiencias y prácticas sociales, que van a determinar ejercer una postura ética. Implica que a partir del análisis y la reflexión sobre los elementos lingüísticos, sociales y culturales del texto se puede promover la construcción y reconstrucción de significados y sentidos en contextos determinados.

Farias et al. (2018) realizó un análisis de la construcción de estados del arte ligados al pensamiento crítico en el ámbito educativo latinoamericano con el fin de responder a la pregunta: ¿Cuáles son las tendencias de investigación sobre el estudio de la lectura para la formación para el pensamiento crítico en el contexto educativo latinoamericano desde el año 2000 al 2018? Se encontraron hallazgos interesantes, de las 68 investigaciones la mayoría giran en torno a cinco tendencias, sin que se consideren propuestas profundas en

ámbitos de afectividad y cambios actitudinales.

La primera tendencia sostiene estudios de las habilidades básicas y complejas de la lectura. La segunda estudia la comprensión de la lectura crítica como un proceso. La tercera asume la lectura crítica como una estrategia que supone el desarrollo de una serie de pasos intencionados, en los cuales se articulan saberes, habilidades y actitudes. Una cuarta tendencia asume que los procesos de lectura crítica están estrechamente ligados al aprendizaje de la escritura. La quinta tendencia surge en base a la necesidad de promover la enseñanza de la lectura crítica mediante actividades que promuevan la comunicación y el aprendizaje colaborativo.

Finalmente los autores proponen el estudio de futuras investigaciones donde se profundice en la consolidación de propuestas formativas y su impacto en la dimensión afectiva y actitudinal del aprendizaje de la lectura crítica en diferentes contextos educativos, lo que consideramos importante, pues podemos determinar a través de la autopercepción el impacto que se pueda tener sobre cierto tema de manera afectiva (valores inclusivos) y actitudinal (construcción de ciudadanía); que en nuestro caso será sobre la inclusión social.

Brookfield (1987) citado en Boisvert (2004), sugiere que el proceso del pensamiento crítico supone el desarrollo de una serie de pasos que van desde la identificación de una problemática, hasta su resolución, en las cuales

el sujeto asume una postura crítica y reflexiva frente a cualquier situación que le genere incomodidad, haciendo uso de un conjunto de habilidades y capacidades para la toma de decisiones en torno a una situación problemática. Dicho panorama implica preguntarnos sobre ¿cuál es el papel que juega la lectura en el desarrollo del pensamiento crítico y que pueda generar justamente una ciudadanía crítica que cuestione, reflexione y actúe?

Para tal interrogante es importante considerar investigaciones que determinen el lenguaje político de la lectura, es decir, cuál es su función social, qué tipo de ciudadanía se está creando a partir de los programas de fomento a la lectura, cómo lograr una emancipación ciudadana, y qué mecanismos de las políticas públicas facilitan los procesos, entre otras, que nos puedan brindar un panorama de por qué la lectura podría ayudar a disminuir la exclusión social.

Para tales interrogantes, investigaciones como las de Duque (2019) sobre “La incidencia de la biblioteca en la reducción de las desigualdades sociales: hallazgos y caminos a seguir” nos posibilitan identificar cuál es la propuesta de un modelo que abone a disminuir las desigualdades sociales. Su investigación fue un estudio de corte analítico documental que se contrastó con el método estudio de caso, del cual destacó el reconocimiento de las prácticas de lectura, escritura y oralidad (LEO) las cuales se utilizan en las bibliotecas comunitarias de Colombia, las funciones sociales de dichas

bibliotecas incorporan un nuevo lenguaje político de la lectura, una propuesta intercultural decolonial (Didier, 2017 citado en Duque, 2019), cuya principal característica es que a través de sus tecnologías del poder las LEO contribuyan a la emancipación de hombres y mujeres, promoviendo ciudadanía comunitaria como instrumento de resistencia que se consolide como una acción afirmativa y colectiva desde la interculturalidad.

Este lenguaje político intercultural decolonial es la respuesta a la reducción de desigualdades sociales y disminución de la exclusión social (Therborn, 2015, citado en Duque, 2019), teniendo como función social, la creación de una ciudadanía crítica emancipatoria, que incorpore mecanismos que desarrollen el pensamiento crítico principalmente en niñas y niños.

Como afirma Duque (2019), las bibliotecas, o en este caso la sala de lectura, son dispositivos culturales que pueden responder a espacios disidentes y contra hegemónicos, desde un análisis intercultural, pues desde la intención política del lenguaje político de la lectura pueden responder a un modelo crítico emancipatorio, según Didier (2013, citado en Duque, 2019).

Bajo el contexto de la experiencia en Colombia, en México contamos con programas y proyectos que posibilitan incorporar a través de la lectura, propuestas que tengan como función social crear ciudadanía crítica.

2.1 Programa Nacional de Salas de Lectura en México

A continuación, retomaremos las implicaciones de un programa de

fomento a la lectura importante, que cuenta con características que posibilitan considerar a la lectura como un mecanismo para disminuir las desigualdades sociales y poder contrarrestar la exclusión social. Es importante identificar que nuestro proyecto no gira en torno a la investigación sobre espacios como la sala de lectura en sí, más bien, tiene que ver sobre las acciones que se gestan en él, que nos permitan medir la inclusión social de niñas y niños, por lo que consideramos importante hacer referencia del programa para su mejor comprensión y destacar por qué en salas de lectura y no en otros espacios de fomento a la lectura.

Como hemos mencionado antes, se considera que la lectura es uno de los procesos intelectuales que mayor impacto pueden tener en la formación de la personalidad. La historia y análisis de la trascendencia del estudio del fomento a la lectura tiene un largo camino recorrido, por lo cual, en el marco internacional, se han creado mecanismos para lograr que la lectura sea prioridad para las políticas públicas (Trimiño y Zayas, 2016).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) han propuesto la “Ley para el Fomento de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas”, como un instrumento normativo que deben cumplir todos los países latinoamericanos, en vías de garantizar el derecho a la lectura desde su principio de universalidad. El

programa internacional: “Metas Educativas 2021” establece que es necesario que los países consoliden marcos normativos que integren la ley y generen los mecanismos necesarios para garantizar su cumplimiento.

En México el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, es la institución que genera, coordina e impulsa el Programa Nacional Salas de Lectura [PNSL], junto con las autoridades de cultura de los estados de la República. El Programa Nacional Salas de Lectura fue creado en 1995 con la participación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, a través de la Dirección General de Publicaciones y la Dirección General de Vinculación Cultural, así como de las secretarías, consejos e institutos de cultura de los estados (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2012).

El PNSL ha estado vigente desde hace 25 años e históricamente ha mantenido una serie de valores y principios que determinan que las personas mediadoras de cada una de las Salas de Lectura, por medio de su acervo literario, logren fomentar la lectura y propiciar espacios seguros.

“...sin dejar de atender con cuidado y delicadeza a las personas mismas, van más allá de los individuos y buscan que los lectores, a partir de sus lecturas debatidas entre pares y resignificadas mediante textos propios, construyan relaciones y vínculos que generen fraternidad, solidaridad y tejidos sociales: interpersonales, interculturales, interdisciplinarios, vecinales, comunitarios y ciudadanos”

(Observatorio de la Lectura, 2016).

Para la apertura de una sala de lectura sólo se necesita un mediador quien, de manera voluntaria y luego de tomar el Diplomado para la Profesionalización de Mediadores de Lectura, que da la Universidad Autónoma Metropolitana, recibe un acervo con más de 100 títulos y es el encargado de convocar a sus vecinos para socializar la lectura (Secretaría de Cultura, 2015).

Los 100 recursos literarios que recibe cada mediadora varían de acuerdo a cada estado de la república y región, las autoridades locales son las encargadas de proporcionar un acervo de novelas, monografías, revistas científicas, cuentos, etcétera, de creación propia en cada entidad federativa o contenidos universales que sirven para su iniciación, la mediadora decide poner su Sala en cualquier espacio adecuado para fomentar la lectura, se tienen registrados espacios como garajes, banquetas, bodegas, escuelas, parques, centros culturales, etc., su objetivo es crear espacios para diversificar el acceso a la lectura de una forma innovadora y dinámica (Vizcarra, Ovalle, & Corona, 2012, pág. 158).

En la figura 9 se puede apreciar un diagrama relacional de Venn apilado, el cual establece las dimensiones de las políticas públicas desde el ámbito internacional como es la Agenda 2030, hasta la acción más concreta en una Sala de Lectura, dicha acción concreta no se encuentra aislada de la dinámica relacional, pues si bien representa esas horas de compartir entre niñas y niños de una localidad, es el resultado de un análisis histórico, normativo y teórico de políticas

públicas en el fomento a lectura (Redondo, 2019, pág. 107).

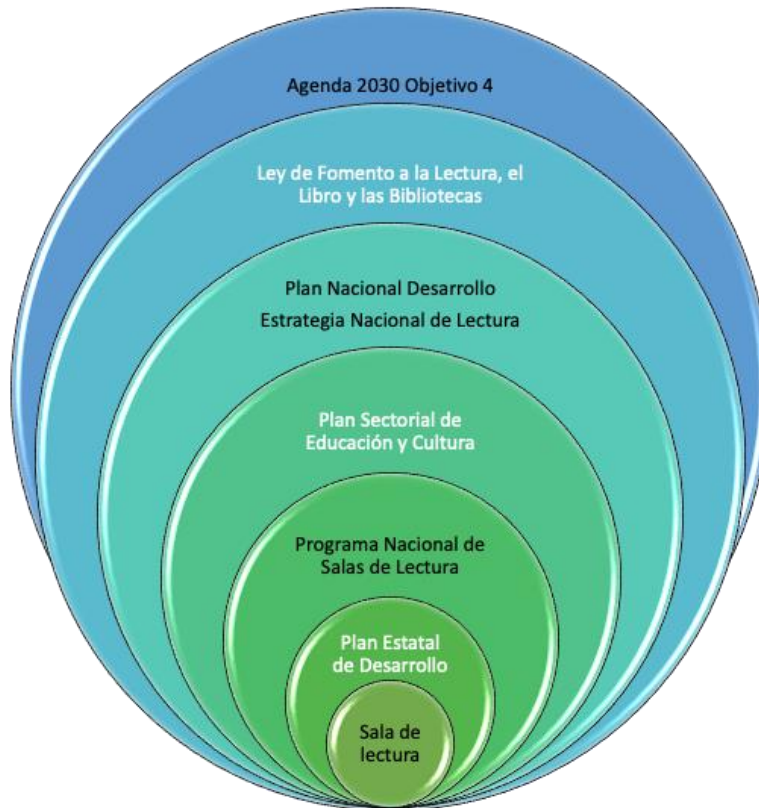


Figura 9. Políticas Públicas en el fomento a la lectura. Fuente elaboración propia.

Para el estado de Morelos la Sala de Lectura, ha sido un proyecto dinámico y en constante transformación, es ejemplo de un modelo de atención de primer contacto, pues tiene característica de voluntariado que permite que las mismas personas de una comunidad acerquen el programa con sus vecindados, si bien no está dirigido exclusivamente para la atención de grupos en situación de vulneración y en zonas con altos grados de violencia, es real que trasciende.

“Hay un caso en Morelos, que ya eran niños que estaban en la calle, poco a poco se fueron acercando a la Sala de Lectura, la mediadora muy comprometida los fue jalando hasta que logró que visitaran la Sala de Lectura y que luego regresaran a la escuela” (Secretaría de Cultura, 2015).

El Programa Salas de Lectura, está pensado para operar en cualquier espacio donde se garanticen tres elementos: una persona voluntaria que sea la mediadora (facilita los procesos), el lector y recursos literarios. En México las Salas de Lectura funcionan como un medio de apoyo adicional y que propone llegar a todos los rincones del país, descentralizando el derecho a la lectura y atendiendo contextos de marginación, exclusión social y pobreza.

Ha sido fundamental el papel que juega la lectura en condiciones de exclusión social en niños respecto a varios aspectos de su vida, uno de ellos es el ámbito educativo. En el trabajo de investigación de Cortes (2019), le permitió evaluar el impacto de un programa social, que atiende niños en situación de pobreza, exclusión y con alta diversidad cultural, mediante la mediación lectora por medio del álbum ilustrado. Utilizó un método no experimental y transversal, realizó observación por un par de meses y la utilización de instrumentos cualitativos y cuantitativos, como cuestionarios dirigidos a familiares y maestras de un colegio.

Como resultados se determinó que el álbum ilustrado representa un recurso excelente para trabajar en contextos de alta multiculturalidad, aumenta la motivación y gusto por la lectura, favorece el desarrollo del lenguajes, creatividad y

pensamiento crítico. Sin embargo, el trabajo de investigación no recogió datos del alumnado y por consecuencia la percepción de los niños.

La exclusión social limita a niñas y niños al derecho a la educación, por un lado, existen diferencias entre niños que provienen de ambientes de pobreza y quienes provienen de ambientes de clase media, los resultados evidencian una importante diferencia, que se puede acortar por medio de apoyo adicional, sobre todo aquel que tiene que ver con el fortalecimiento de la lectura y escritura. Diuk & Ferroni (2012) desarrollaron un proyecto de investigación donde evaluaron las dificultades de lectura en contexto de pobreza, lo cual puede interpretarse en términos del Efecto Mateo, el cual indica una acumulación de diferencias entre quien ingresa a la escuela con altos y bajos conocimientos.

Evaluaron una serie de tareas prelectoras y de lectura y escritura de palabras, en un grupo de ingresantes de 1er grado de una escuela parroquial en Buenos Aires Argentina. El primer hallazgo fue que, respecto al Efecto Mateo de Stanovich, (1986, 200, citado en Diuk & Ferroni, 2012), el nivel de conocimientos y habilidades prelectoras condicionaron que se avanzara más en niños aventajados en el primer año; en el segundo año, esta desventaja se acortó, aunque no necesariamente se restituye, lo que hace evidente que las estrategias que realice la escuela por medio de apoyo educativo adicional abonan a disminuir el Efecto Mateo.

Como conclusión, se establece una propuesta significativa, que incorpora la importancia del apoyo educativo adicional, lo cual representa la oportunidad de

revertir los efectos que la misma pobreza o exclusión social pueden presentar en niñas y niños.

“... el estudio coincide, por un lado, con las investigaciones que identificaron un Efecto Mateo entre los niños más pobres (Morgan y cols., 2008) pero dan apoyo a la interpretación que propusimos en la introducción, en el sentido de que cuando se genera una red de contención, el Efecto Mateo desaparece” (cf. Parrilla y cols., 2005).

Respecto a esta investigación, el papel fundamental que representa el apoyo adicional y necesario dentro, fuera y entre la escuela formal, se representa con el rol imprescindible que puede desempeñar una Sala de Lectura y en específico, el trabajo de mediación lectora, lo cual surge como la posibilidad de generar accesibilidad al Derecho a la Lectura como parte del desarrollo humano.

2.2 Mediación Lectora a través del libro álbum

Para nuestro proyecto de intervención retomaremos un recurso literario específico como el libro álbum para utilizarlo como un instrumento que mejore la percepción de la inclusión social. Un libro álbum es aquel que contiene más imágenes que texto, o casi nada de texto, es un documento social, cultural, histórico y experimental sobre todo para niñas y niños. De acuerdo con Salisbury y Styles (2019) el libro álbum es una obra de arte, que gira en torno a la relación entre imágenes, palabras, el juego, la emoción de pasar las páginas y el significado.

Bosch (2015) considera que sus características están centradas en la

imagen, cuya secuencia debe ser organizada y dependerá de su mediación, es decir, de cómo se narra, la cual debe ser ordenada de acuerdo con tiempos, énfasis y correspondencia. Para Díaz (2007) el libro álbum es un elemento artístico que detona procesos visuales y lingüísticos, compuesto de imágenes y texto, o nada de texto (Bosch, 2015), es decir que hay dos códigos de colaboración, el visual y el lingüístico.

Un libro álbum debe estar organizado de tal manera que tenga la capacidad de contar algo a través de los distintos elementos que lo componen, añadiendo la importancia que juega el sujeto que guía la lectura y el lector, lo cual genera un producto emblemático de la postmodernidad (Lewis, 2005; Díaz, 2007; Durán, 2009).

Una posibilidad importante que brinda este recurso literario, de acuerdo con Rosero (2010), son cinco relaciones dialógicas entre la imagen y el texto, lo cual determinará la creación del significado. La primera es el vasallaje, que implica la decoración que la imagen hace del texto; la segunda es la clarificación, donde el lector puede interpretar las intenciones del ilustrador o resignificar por medio de la mediación lectora; la tercera es la simbiosis, donde se fortalece el texto y la imagen o viceversa, acompañándose para generar significado; la cuarta es la ficción, que corresponde al proceso creativo que sobrepase lo que la imagen presenta por medio del texto; y finalmente la quinta, la taxonomía, que es la modulación de la narración, el juego de los tiempos y la interacción con el lector, es decir, que el lector sea un espectador activo.

El hecho de tener una Sala de Lectura en la comunidad tampoco garantiza que se genere una propuesta de accesibilidad por sí sola. Múltiples estudios han determinado que el propio ejercicio de mediación lectora, los recursos literarios y, por supuesto, los lectores en sí mismos, son parte integral de la propia accesibilidad a la lectura desde una perspectiva de Derechos Humanos.

Es importante sustentar la formación de las personas al frente de las intervenciones. En este caso, las y los mediadores de las salas de lectura, para promover una intervención cultural en el marco de la inclusión y la justicia social. En la entrevista que se realizó a la Dra. Evelyn Arizpe, se determina una serie de cinco principales ideas que orientan el trabajo de mediación, (López & Ocampo, 2020).

La primera de ellas se refiere al conocimiento del contexto; como segunda idea, tener presente el contenido crítico de los recursos literarios; la tercera implica identificar la mediación lectora desde las diferentes formas de aproximarse a los recursos literarios; la cuarta, representa identificar el papel significativo que el libro tiene para generar distintas conexiones con nosotros mismos y con el mundo que nos rodea; y finalmente, la quinta idea propone crear un espacio donde se privilegie la experiencia poética, lúdica e inclusiva, donde se provoque la imaginación, la memoria, el juego, y el diálogo e intercambio, y facilitar vivir la experiencia de los otros, encontrando nuestra propia voz y apropiarnos de la palabra, (López & Ocampo, 2020, pág. 498-500).

Promover el pensamiento crítico principalmente en el desarrollo integral de las

infancias, implica que niñas y niños de la colonia Patios de la Estación cuenten con recursos literarios que les permitan afrontar problemas globales de injusticia, promover el entendimiento cultural, desarrollar empatía y educación desde la diversidad. Analizar el contenido de los recursos literarios nos acerca a la misión inmediata del programa Salas de Lectura, pues considera fundamental la propia condición humana.

“...los espacios públicos y sociales tienen como telón de fondo la condición humana: quien tiene riquezas culturales propias, como, por ejemplo, saberes, ideas, miradas de anhelo, legados, recuerdos, experiencias vividas, lecciones aprendidas, autores favoritos, libros inolvidables, épocas y paisajes memorables o personajes entrañables, tiende a expandirse, a salir de sí mismo en busca de otros: para dialogar, preguntar, proponer o argumentar, y para imaginar. Porque la riqueza cultural es potencialmente explosiva y busca a otros para entretrejer con ellos nuevas alternativas y mejores posibilidades”
(Observatorio de la Lectura, 2016, pág. 20).

Con relación a este análisis de recursos literarios, McAdam et al. (2020) recientemente presentaron un trabajo de investigación cuyos objetivos fueron identificar el potencial de la literatura infantil para facilitar la creación de espacios seguros, donde se pudieran resolver las tensiones y traumas de contextos críticos relacionados con el desplazamiento forzado y determinar el papel que juegan los

mediadores en la selección y uso de la literatura infantil.

La estrategia de investigación que se utilizó fue un marco teórico, conceptual y análisis de contenido crítico de textos de la literatura infantil, aplicados en contextos críticos de desplazamiento en Egipto y México. Se desarrolló un análisis profundo sobre el valor de la Esperanza, el cual tiene sus raíces en la falta de plenitud de la humanidad y en una búsqueda futura de "lo que todavía no es" y cuyos precursores son Nilsen y Donelson, Beauvais, Bloch y Halpin (citados en McAdam et al., 2020). Se consideraron los elementos del concepto de espacio seguro, los cuales responden a un lugar físico suficiente, ventilado, adaptado a la interacción principal de niñas y niños, inclusivo, diverso, flexible a las condiciones de usuarios y de la propia comunidad, sostenido y cuidado por las personas que acceden y sobre todo que genere las condiciones de confianza que hagan superar los obstáculos del contexto.

Se creó una 'guía de selección de texto' disponible en el sitio web de CLCCD (<https://childslitspaces.com/toolkit/>) la cual está integrada por el análisis crítico de 5 libros que compartían una serie de temas que llamaron recursos de esperanza, surgieron de discusiones con mediadores y describieron la esperanza como un proceso generador de *Homemaking* que podría permitir a los niños en contextos de vulnerabilidad ganar dirección, 'avanzar' a través del mundo y encontrar caminos para mirar hacia un posible futuro. Los libros ilustrados seleccionados en ese artículo son todos los textos que promueven la seguridad, la calma, el sentido de

uno mismo y la conexión comunitaria en contraposición a la lucha, la exclusión y el aislamiento.

Finalmente se concluyó en la investigación que los recursos de esperanza permiten a los mediadores identificar los textos desde su análisis de contenido crítico, además que es necesaria la capacitación del personal humano, generar intercambio de experiencias y establecer espacios físicos seguros para que se reúnan las comunidades vulnerables (McAdam et al., 2020).

Las Salas de Lectura requieren guías que contengan recursos de esperanza, de acuerdo a las necesidades de su contexto para la disminución de la exclusión social; crear sus propios contenidos en base a dichas necesidades que surjan como una propuesta emancipadora y crítica del sistema opresor que sostiene las desigualdades sociales; generar espacios seguros donde la confianza sea un principio que permita superar la exclusión social; y contar con un perfil de mediadora que facilite los procesos comunitarios.

Parte fundamental de los hallazgos de la anterior investigación, tienen que ver con el papel que juega el libro álbum, la mediación lectora y el desarrollo de su potencialización como un recurso de esperanza.

Arizpe (2013), en su artículo de investigación sobre creación de significado a partir del libro álbum, o bien libros ilustrados sin palabras (o casi sin palabras), destaca la importancia de identificar que lo que espera la investigación educativa y

lo que esperan los lectores no corresponden a los mismos intereses. La autora nos acerca a un análisis comparativo del desajuste que pudiera darse entre lo que el libro álbum espera del lector implícito y las expectativas de los investigadores, sobre lo que los lectores “reales” deben hacer con estos libros.

En dicha investigación, la autora realiza un análisis, que permite identificar, más allá de la utilidad del libro álbum como instrumento del desarrollo del lenguaje, la narración, habilidades y competencias lectoras, las cuales son muy importantes, la importancia de incorporar el análisis de la propia naturaleza del libro álbum y el papel destacado del lector, elementos fundamentales para la creación del significado.

En adición, Arizpe realiza un análisis de estudios de investigaciones educativas respecto al libro álbum desde antes de 1997, además, estudios de 1988 y 2012 e identifica que principalmente se investiga desde el uso y beneficio del género literario, la importancia de la mediación y las preocupaciones que en materia educativa se generan por los riesgos de la propuesta de alfabetización pero poco se ha explorado sobre la creación de significado que se genera en el libro álbum y las implicaciones del papel fundamental del mediador; incluso sugiere que una incorrecta mediación lectora del género, pudiera agudizar condiciones de desigualdad entre niñas y niños si no se tienen consideradas las condiciones de multiculturalidad e interculturalidad.

Por ello, se sugiere cruzar el análisis investigativo desde un enfoque

pedagógico y el estudio crítico de la literatura infantil y juvenil, para fortalecer interdisciplinariamente la creación del significado a través de los libros álbum.

2.3 Libro álbum: interculturalidad

Se reconoce pues, que uno de los principales elementos del libro álbum, es el entendimiento intercultural. Para Bland (2016, pág. 14), los libros álbum que proyectan una diversidad cultural pueden promover en los lectores la flexibilidad de perspectiva. Para Arizpe (2012) es sumamente importante compartir entre iguales distintas historias a raíz de las diferentes experiencias culturales, pues genera un sentido de empatía y reconocimiento del otro.

Es importante centrar la necesidad del desarrollo de la alfabetización cultural de niñas y jóvenes, priorizando el diálogo intercultural y el entendimiento mutuo, fomentando la participación en discusiones desde diferentes puntos de vista o perspectivas, para permitir una mayor conciencia en sus propias identidades culturales y las de los demás (Maine y Vrikki (eds.), 2021).

Para Rodosthenous-Balfa, Chatzianastasi y Stylianou-Georgiou (2021), abordar el tema de la diversidad cultural implica proponer estrategias creativas de proximidad principalmente con personas jóvenes escolarizadas. Consideran que los elementos paratextuales, los personajes y los códigos que encontramos en los libros ilustrados sin palabras o pocas palabras, son herramientas visuales que funcionan conjuntamente para representar la diversidad cultural.

Realizan un recorrido metodológico y disciplinar importante que ofrece ideas para la aplicación empírica de futuros estudios que puedan mostrar diferentes estrategias, mediante el uso de “rutinas de pensamiento” del Proyecto Cero (Richhart et al. 2011), mediante sus hallazgos se identifica que los elementos de representación de la diversidad cultural pueden ser explorados perfectamente por medio de los libros álbum, además deben explorarse otras metodologías y sectores poblacionales.

Si bien en nuestro proyecto no abordaremos las rutinas del pensamiento como tal, los hallazgos de los autores nos permiten identificar que el libro álbum, juega un papel importante en la comprensión de la diversidad cultural, lo que implica destacar su papel en el reconocimiento de la interculturalidad y que nos ayudará a medir la inclusión social de niñas y niños.

La diversidad cultural que se presenta en la sala de lectura de la colonia Patios de la Estación representa una gran oportunidad para mirarse en el marco de fundamentos importantes como la Ecología de la Equidad (Azorín, 2018) donde se determina la importancia de reflexionar sobre las interacciones que se producen dentro de las escuelas, entre las escuelas y más allá de las escuelas, desde la oportunidad de abrir fronteras para la inclusión.

Comprender nuestro papel en la comunidad que habitamos, el de las otras personas, el contexto y las relaciones que se puedan dar, ha sido materia de estudios profundos como el de Michel Petit, quien menciona que la lectura nos

permite “hacer habitable el mundo” (Petit, 2009: 94) y recalca que la lectura tiene ese poder de construirnos desde lo individual, desde los procesos psíquicos y narrativos fundamentales, este análisis lo hace desde aportes antropológicos, psicoanalistas y de las ciencias sociales.

Para Petit (2001), la lectura literaria nos permite la construcción de un espacio íntimo, donde el leer significa interpretar apropiándose de sentidos, nos permite desterritorializarnos y habitar lugares ilimitables.

“...si son inmigrantes... ponen algunas veces en relación los eslabones de su historia, establecen un nexo con su cultura de origen – sintiéndose menos en deuda con ella-. Y se otorga también el derecho de nutrirse de la cultura del país o de la región a la que llegan. Elaboran, así, un espacio simbólico donde se ubican, en lugar de sentirse rechazados por doquier” (p. 138).

La lectura, nos permite acceder al derecho a la metáfora donde el lector sea activo, desarrolle toda una actividad psíquica, pueda apoderarse de lo que lee, interpretar, deslizar su deseo, sus sueños, sus agonías y límites entre la lectura.

Aunque no siempre significa una apropiación inmediata, la identidad juega un papel importante en la construcción de identidad y en la del reconocimiento de la diversidad cultural.

“...toda cultura tiene una estructura colonial, si seguimos a Jacques Derrida (1996:68). Pero por medio de tales apropiaciones, los niños o los adolescentes se adueñan algunas veces de una cultura *a priori* extranjera, o entran en la “cultura letrada”, en lugar de percibir como un templo cuyas

puertas no se sienten autorizados a trasponer debido a su origen social o étnico” (p. 138)

Hanán (2020) considera que la literatura infantil y juvenil (LlyJ), ha sido durante muchos años creada por adultos con fobias, prejuicios, emociones y sentimientos que no afloran de manera racional, aunque a partir de los 90’s, la visibilización de la diversidad cultural se extendió, aún falta mucho por explorar sobre el pleno reconocimiento de contenido sin censura.

El libro álbum, es un recurso literario que propone un ejercicio profundo de transgresión, donde no se limite únicamente a la manifestación de ideas o transmisión de conocimientos, sino que se reivindiquen las reflexiones interculturales de la identidad, memoria y justicia de comunidades en contextos críticos.

En el marco de esta visión intercultural, el libro álbum se ubica como un elemento fundamental que permite el reconocimiento de estos grandes valores incluyentes como son la equidad, el respeto a la diversidad, la confianza, sostenibilidad, participación, comunidad, entre otros, (Booth y Ainscow, 2011).

Para efectos de la presente investigación, proponemos un diseño de investigación acción, para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas de niñas y niños de la sala de lectura de la colonia Patios de la Estación, por medio del libro álbum.

Capítulo III. Propósito.

En resumen, existe una problemática grave en la colonia Patios de la Estación de Cuernavaca Morelos, respecto a la exclusión social y las múltiples desigualdades sociales que genera. Una de las alternativas para mejorar la situación es mejorar la autopercepción de la inclusión social, por medio de la mediación de libros álbum con niñas y niños, en la sala de lectura de la comunidad.

La investigación empírica señala la importancia de la lectura para reducir las desigualdades sociales, así como la mediación lectora efectiva y el análisis crítico de los recursos literarios. Nosotros sugerimos estrategias de fortalecimiento de la mediación lectora (Arizpe, 2012; Arizpe, 2013) que la mediadora de la sala de lectura de Patios de la Estación realice como parte de su trabajo voluntario. Tomamos uno de los libros de la guía de selección de textos de McAdam (et al., 2020) (para fines de la presente investigación se recurrió al libro “Eloísa y los bichos”, de Jairo Buitrago, 2009), para trabajarlo en un grupo experimental y medir por medio de la aplicación de cuestionarios ajustados y razonables del INDEX (Booth, Ainscow, y Kingston, 2006) con un pre y posttest la autopercepción de la inclusión social, para compararlo después con un grupo comparación.

1. Justificación.

La propuesta de intervención sugiere que las personas se apropien de sus espacios, de sus saberes y de sus formas de participar en comunidad, para construir un beneficio en común y que las persona puedan percibirse como sujetos

de derechos, esta condición de agenciamiento social permitirá una propuesta sostenible, que evite la dependencia de programas asistencialistas y promueva la inclusión social.

Llevar a cabo la propuesta, permitirá que las condiciones de niñas y niños de la colonia Patios de la Estación puedan mejorar por medio de la autopercepción, donde tengan la oportunidad de reflexionar sobre el ciclo interminable de violencia y exclusión en el que viven.

El objetivo es promover el valor de la esperanza de un mejor desarrollo humano, desde ubicarnos como personas diversas y con la capacidad de adaptación.

Nuestra intervención es replicable mediante una estrategia clara y sólida que puede medir la autopercepción de la inclusión social, en comunidades específicas que viven en contexto de exclusión social.

La intervención es novedosa pues incorpora elementos de autopercepción de la inclusión social para que los niños puedan reconocerse como sujetos de derechos y pueda disminuir las desigualdades sociales.

Capítulo IV. Método

Desarrollamos el diseño de investigación-acción participativa (Alcocer, 1998), que se caracteriza por atender de manera directa a los intereses del universo que estudia, como herramienta metodológica heurística para la comprensión y

transformación de realidades y prácticas socioeducativas; pues buscamos que las acciones que ya se realizan en la sala de lectura se fortalezcan por medio de nuestra intervención, sin prejuicios y con pleno reconocimiento de la importante labor de la mediadora de lectura.

La investigación acción participativa “implica una inclusión completa y abierta de los participantes en el estudio, como colaboradores en la toma de decisiones, comprometiéndose como iguales para asegurar su propio bienestar” (Creswell, 2012, p. 583). Gracias a este diseño metodológico los individuos que conforman el grupo de estudio colaboran activamente en la investigación, es decir, se conjunta el trabajo del equipo de investigadores expertos -cuya función es el trabajo como facilitadores- y el grupo o comunidad, que participa como autogestor del proyecto y transformador de su propia realidad (Bernal, 2010), además el diseño tiene tres fases que permiten desarrollar la estrategia.

Fase inicial o de contacto con la comunidad. Constituido por el encuentro propiamente con la comunidad para conversar con la gente y motivarlos a participar. Con la aceptación, se establece la detección de necesidades o problemáticas, bajo el esquema de un análisis crítico para que el propósito sea dar una solución.

Fase intermedia o de elaboración del plan. Durante esta fase determinamos los objetivos, se establecieron los alcances y límites, se establecieron las técnicas de recolección de información como reuniones, diarios de campo, entrevistas, observación participante estructurada, aplicación de cuestionarios, entre otras.

Fase de ejecución y evaluación del estudio. Esta fase es fundamental, pues

el objetivo del diseño es brindar la solución al problema, es por eso profundamente necesario que existiera una fase de retroalimentación constante de los avances y ajustes en las acciones, de tal manera que se alcancen los objetivos propuestos.

La investigación-acción participativa requiere desde el inicio del proyecto la confianza entre la comunidad y los investigadores, por lo que debe quedar claro que se comprenda que su realización es para beneficio de la comunidad.

La importancia de considerar dicho diseño nos permite buscar la transformación social consciente y aumentar las probabilidades de generalización o extensión de los beneficios, al ser los participantes (mediadora y usuarios de la Sala) parte del equipo mismo de investigación (también ellos participaron en el desarrollo de los objetivos, acciones y demás). Además, buscamos construir desde el espíritu combativo de la comunidad sus propias resistencias, que prevalezcan independientemente de nuestra intervención.

Realizamos una búsqueda de información que determinó el problema de investigación, nutrimos el marco teórico conceptual y elaboramos un esquema de intervención que nos permitió analizar las condiciones de exclusión social que viven niñas y niños en Patios de la Estación, mostramos la figura 10, que nos permite identificar claramente el camino metodológico.

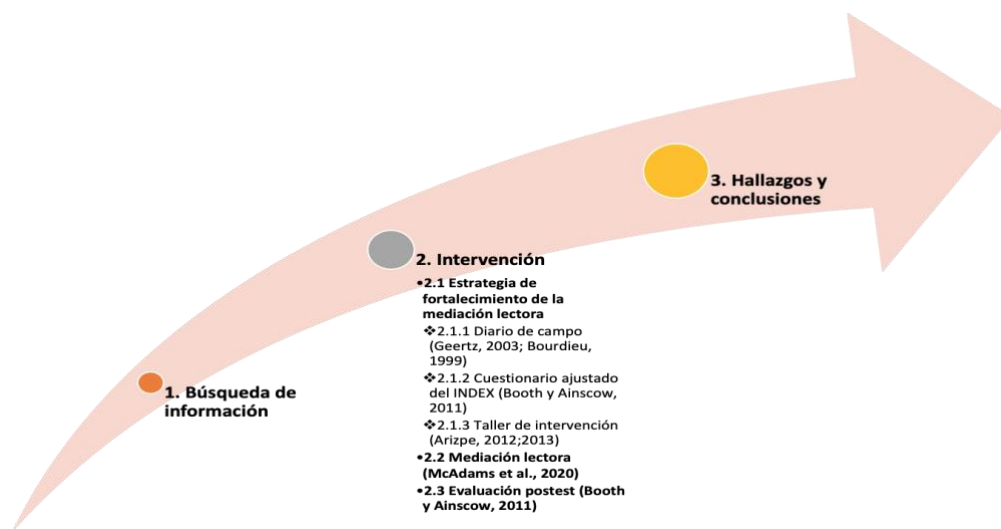


Figura 10. Diseño metodológico.

Fase 1. Búsqueda de información.

Se realizó un análisis documental a partir de la búsqueda detallada de artículos de investigación en los buscadores Google académico, Redalyc y Dialnet, buscando las palabras claves como exclusión social y lectura, desigualdades sociales y autopercepción, literatura infantil y juvenil, programa Salas de Lectura en México, libro álbum, estrategias de inclusión social y atención a la diversidad. Se recopilaron artículos de investigación recientes, de corte empírico acorde a la realidad de América Latina y el Caribe, para poder enmarcarlos en el área de investigación territorialmente.

Fase 1.1. Tratamiento de la información.

Para el análisis de los artículos de investigación se utilizó el Modelo de Análisis Estratégicos de Textos (MAE txt.) (Santoyo, 2001). Para determinar el estado del arte, los clasificamos en aquellos que respondan a la necesidad de

desarrollar un marco teórico y conceptual del problema de investigación, así como en aquellos documentos que aportan a la elaboración del diseño del método de la propuesta de intervención.

Fase 2. Intervención.

La propuesta de intervención consiste en tres sub-fases que permitieron determinar las estrategias de fortalecimiento de la mediación lectora (Arizpe, 2012; Arizpe, 2013), la selección de textos infantiles como el libro álbum (McAdam, et al., 2020) para trabajarlo en un grupo focal y medir por medio de la aplicación de cuestionarios ajustados y razonables del ÍNDEX (Booth, Ainscow, y Kingston, 2006) con un pre y postest la autopercepción de la inclusión social.

Como parte del acercamiento a la comunidad donde se desarrolló el proyecto de intervención, se contó con elementos éticos importantes que señalaremos a continuación.

Se estableció un diálogo respetuoso y horizontal entre la comunidad y la investigadora principal para acordar los términos de la intervención, se realizaron tres reuniones informativas, un cartel invitando a las personas a participar y se establecieron acuerdos de confidencialidad.

Se generó un compromiso para asistir al menos de tres días a la semana a la sala de lectura para acondicionar el lugar, invitar a las familias a participar y lograr los objetivos. Se realizó rapport con los grupos de pilotaje, grupo comparación y

grupo experimental, de dos sesiones de dos horas previas a las intervenciones. Se consideró un equipo de trabajo para la aplicación del cuestionario ÍNDEX por lo que se capacitó a ocho estudiantes de psicología de la UAEM que realizaban su servicio social en la sala de lectura y dos personas voluntarias, además de facilitar el taller de mediación al grupo completo y la coordinadora de la sala de lectura.

Fase 2.1 Estrategia de fortalecimiento de la mediación lectora.

Una primera sub-fase consistió en un diario de campo realizado de septiembre a diciembre de 2021 y de febrero a abril 2022, la aplicación del cuestionario del ÍNDEX ajustado como pre test durante febrero 2022 y el taller de intervención durante marzo 2022.

Fase 2.1.1 Diario de campo.

Diario de campo (Albertín, 2007; Geertz, 2003; Bourdieu, 1999). Para nuestro proyecto de intervención, realizamos un diario de campo, cuya técnica primordial es utilizada en investigaciones cualitativas y que desde la antropología social busca indagar sobre elementos que integran el escenario, las relaciones y las situaciones que se suscitan en cierto contexto. La colonia Patios de la Estación es un escenario complejo, por lo que se debe privilegiar la pluralidad de los puntos de vista (Bourdieu, 1999) donde se desprende del punto de vista único, central y dominante, que generalmente está cargado de juicio de valor, estigma y prejuicio, para dar pie a un análisis de representación justa de lo que sucede en la comunidad.

El diario de campo nos permitió elaborar un análisis etnográfico desde una descripción densa, teniendo presente en todo momento que la interpretación es de segundo y tercer orden (Geertz, 2003), es decir, desde una óptica profesional e imparcial que detone un análisis profundo y apegado a las realidades.

Elaboramos un croquis del escenario que permitió identificar una identificación geoespacial de la Sala de Lectura, se realizaron interacciones con las personas de la Sala de Lectura y alrededores para preguntar sobre las actividades que se realizan y cuáles no. En el diario de campo se recupera con atención el uso de los espacios, las relaciones cotidianas, las personalidades del escenario, vestimenta, expresiones, miradas e interacciones con el ambiente (Albertín, 2007). Para desarrollar la recopilación del diario de campo, se mantiene un registro fotográfico, de notas de voz que describen las observaciones y de una bitácora de acontecimientos escrita. Para el tratamiento del análisis de datos del diario de campo se aplicó el programa Atlas.ti.

Fase 2.1.2 Cuestionario sobre autopercepción de la inclusión social

Participantes. Para este proyecto de intervención se realizaron tres grupos, un grupo de 10 personas que apoyaron con el pilotaje del cuestionario ÍNDEX, un grupo de 15 personas para el grupo comparación y un grupo experimental de 15 personas. El rango etario de los grupos son personas

entre 5 y 10 años, que son usuarios frecuentes de la Sala de Lectura para el pilotaje y preferentemente nuevos usuarios para los grupos comparación y experimental. Se tomó como promedio de asistencia de un mes, la cantidad de 15 usuarios, identificando que es una muestra suficiente para nuestro proyecto de investigación, además, que bajo a las condiciones contextuales de la población se podía esperar algún porcentaje de pérdida de la muestra.

Instrumento.

- Pilotaje. Duración: 1 sesión de 2 horas. El cuestionario ajustado del Índice de Inclusión se aplicó en una población de niñas y niños bajo condiciones similares de edad y escolaridad, para verificar que los ajustes sean entendibles, claros, adecuados a la comprensión etaria y suficientes. El pilotaje permitió identificar los ajustes necesarios.
- Cuestionario pretest del Índice de Inclusión sobre autopercepción ajustado. Duración: 2 sesiones de 1 hora cada sesión. Cuestionario de 80 ítems, dividido en 3 estrategias (preguntas en escala Likert, inventario personal de dibujo y una cartografía participativa), el ajuste del cuestionario se desarrolla a continuación.

Tomamos las tres dimensiones del ÍNDEX para contar con la valoración de culturas, políticas y prácticas inclusivas (Booth, Ainscow y Kingston, 2006), que nos permiten identificar la autopercepción sobre la inclusión social en niñas y niños de la colonia Patios de la Estación.

Ajustamos los ítems para identificar los puntos de vista de las niñas y niños, privilegiando la cuidadosa observación y el desarrollo de modos creativos para motivar al niño a participar (Booth & Ainscow, 2011), por lo cual dividimos la aplicación del instrumento en dos sesiones de 40 minutos, desarrollando actividades lúdicas para incorporar los conceptos de cada ítem. Como se muestra a continuación, en la figura 11 realizamos una comparación de las referencias del ÍNDEX, las subcategorías de la auto percepción que tomamos de la Ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes y los elementos que el libro álbum (Eloísa y los Bichos de Jairo Buitrago, 2009) fomenta al momento de su aplicación (McAdam et al., 2020).

DIMENSIÓN	INDICADOR ÍNDEX	ÍTEM ORIGINAL	SUBCATEGORÍAS DE AUTO PERCEPCIÓN Fuente: Ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes	ÍTEM SUGERIDOS	SOURCES OF HOPE WITH THE PICTUREBOOKS: ELOISA Y LOS BICHOS DE JAIRO BUITRAGO, 2009 (McAdam et al., (2020).
DIMENSIÓN A Creación de culturas inclusivas	A.1. Construir Comunidad		A.1. Construir Comunidad	16	Silencio y comunicación Forjar nuevas relaciones Amistades Sociabilidad Amabilidad Compromiso Intercambio Contacto físico Obsequios Convivencia
	A.1.1. Todo el mundo se siente bienvenido	A.1.1. Autopercepción del derecho a la igualdad sustantiva y derecho a la no discriminación.			
	A.1.4. Los profesionales y los niños se tratan con respeto	A.1.4. Autopercepción del derecho a la identidad, derecho a la igualdad sustantiva y derecho de convicción ética, pensamiento, conciencia, religión y cultura			
	A.1.5. Los profesionales y los padres/cuidadores colaboran	A.1.5. Autopercepción del derecho a vivir en familia y derecho al descanso y esparcimiento.			
	A.1.6. Los profesionales asocian lo que sucede en el centro con las vivencias de los niños en su hogar.	A.1.6. Autopercepción del derecho a la identidad, derecho a vivir en familia, derecho al descanso y esparcimiento, derecho a la libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura			
	A.1.8. Todos los grupos locales están implicados en el centro	A.1.8. Autopercepción del derecho a la identidad			
	A.2. Establecer valores inclusivos		A.2. Establecer valores inclusivos	12	
	A.2.1. En el centro todos comparten el compromiso con la inclusión	A.2.1. Autopercepción del derecho a la no discriminación, derecho al descanso y esparcimiento y derecho a la participación			
	A.2.2. Las expectativas son elevadas para todos los niños	A.2.2. Autopercepción del derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo, derecho a vivir en familia, derecho a la no discriminación			
	A.2.3. Todos los niños son tratados por igual	A.2.3. Autopercepción al derecho a vivir en familia y derecho a la igualdad sustantiva			
	A.2.4. El centro ayuda a los niños a sentirse bien consigo mismos	A.2.4. Autopercepción a la vida, a la supervivencia y al desarrollo, derecho a la identidad.			
	B.1. Mejorar el centro para todos		B.1. Mejorar el centro para todos		
B.1.3. Se anima a todos los niños de la zona fomenta parte del centro	B.1.3. Autopercepción del derecho a la participación				
B.1.4. El centro es físicamente accesible para todas las personas	B.1.4. Autopercepción del derecho al descanso y esparcimiento				
B.1.5. Se ayuda a todos los niños en su adaptación inicial	B.1.5. Autopercepción del derecho a la libertad de expresión y acceso a la información				
B.1.6. Los profesionales preparan adecuadamente a los niños para pasar a otros centros	B.1.6. Autopercepción del derecho al descanso y esparcimiento				
B.2. Organizar apoyos para la diversidad		B.2. Organizar apoyos para la diversidad	18		
B.2.1. Todos los apoyos están coordinados	B.2.1. Autopercepción del derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo, derecho al descanso y esparcimiento, derecho de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura				
B.2.5. El apoyo para aquellos cuya lengua materna es diferente al castellano beneficia a todos los niños	B.2.5. Autopercepción del derecho a la identidad, derecho al descanso y esparcimiento, derecho a la participación, derecho a la libre expresión y acceso a la información				
B.2.6. Las normas de conducta hacen que el centro funcione mejor	B.2.6. Autopercepción del derecho a la igualdad sustantiva, derecho a una vida libre de violencia y la integridad personal, derecho al descanso y esparcimiento, derecho a la libre expresión y acceso a la información y derecho a la participación				
B.2.7. Existen pocas personas para excluir a los niños considerados disruptivos	B.2.7. Autopercepción del derecho a una vida libre de violencia y la integridad personal y derecho al descanso y esparcimiento				
B.2.8 Existen pocas barreras para el acceso	B.2.8. Autopercepción del derecho a una vida libre de violencia y la integridad personal				
C.1. Organizar el juego y el aprendizaje		C.1. Organizar el juego y el aprendizaje	26		
C.1.1. Las actividades se planifican teniendo en cuenta a todos los niños	C.1.1. Autopercepción del derecho a la igualdad sustantiva, derecho a no ser discriminado y derecho al descanso y esparcimiento				
C.1.2. Las actividades fomentan la comunicación entre todos los niños	C.1.2. Autopercepción del derecho a la identidad, derecho al descanso y esparcimiento, derecho de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura, derecho a la libertad de expresión y acceso a la información				
C.1.3. Las actividades fomentan la participación de todos los niños	C.1.3. Autopercepción del derecho al descanso y esparcimiento, derecho a la convicción ética, pensamiento, conciencia, religión y cultura, derecho a la participación y derecho a la libertad de expresión y acceso a la información				
C.1.4 Las actividades sirven para comprender mejor las diferencias entre las personas	C.1.4. Autopercepción del derecho a la igualdad sustantiva, derecho a no ser discriminado, derecho al descanso y esparcimiento y derecho a la convicción ética, pensamiento, conciencia, religión y cultura				
C.1.5. Las actividades evitan los estereotipos	C.1.5. Autopercepción del derecho a la igualdad sustantiva, derecho al descanso y esparcimiento y derecho a la convicción ética, pensamiento, conciencia, religión y cultura				
C.2. Mover recursos		C.2. Mover recursos	26		
C.2.3 Se utilizan las diferencias entre los niños como recursos para apoyar el juego, aprendizaje y participación	C.2.3. Autopercepción del derecho a la no discriminación				
C.2.5 Los profesionales desarrollan recursos compartidos para apoyar el juego, aprendizaje y participación	C.2.5. Autopercepción del derecho a vivir en familia, derecho al descanso y esparcimiento, derecho a la libertad de expresión y acceso a la información				

Figura 11. Ajuste del ÍNDEX.

El modelo sugiere que de acuerdo con el recurso literario que seleccionemos, se definirán los derechos sujetos de autopercepción que determina el marco normativo de la legislación mexicana para finalmente recuperar los indicadores e ítems que se ajustarán del ÍNDEX. Es importante señalar que este instrumento de medición con enfoque cualitativo nos permitió referencias importantes de la percepción que tienen niñas y niños sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas en niños de una comunidad excluida, lo cual utilizamos como pre test para después compararlo con un post test al final de la intervención.

La dimensión A “Creación de culturas inclusivas” consolida las bases para conducir a cambios en las otras dimensiones (Gutiérrez, Martín y Jenaro, 2014) y nos permitió identificar la autopercepción que tenga el niño y la niña sobre el derecho a la igualdad sustantiva, derecho a la no discriminación, derecho a la identidad, derecho a la supervivencia y el desarrollo, derecho a vivir en familia, derecho a la convicción de éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura, derecho al descanso y esparcimiento y derecho a la participación, a lo largo de 28 ítems ajustados que aplicamos.

Sobre la dimensión B "Creación de políticas inclusivas "nos permitió identificar acciones concretas que reduzcan las brechas de desigualdad y que orienten la implementación de prácticas inclusivas (Gutiérrez, Martín

y Jenaro, 2014), nos permitió identificar la autopercepción del niño y la niña sobre el derecho a la igualdad sustantiva, derecho a la no discriminación, derecho a la identidad, derecho a la libertad de expresión y acceso a la información, derecho a una vida libre de violencia y la integridad personal, derecho a la convicción de éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura, derecho al descanso y esparcimiento y derecho a la participación, a lo largo de 26 ítems ajustados que aplicamos.

Respecto a la dimensión C "Desarrollo de prácticas inclusivas" identificamos las prácticas inclusivas que asumen niveles de inclusión importantes para las niñas y los niños, que buscan consolidar propuestas de participación y aprendizaje (Gutiérrez, Martín y Jenaro, 2014), nos permitió identificar la autopercepción del niño y la niña sobre el derecho a la igualdad sustantiva, derecho a la no discriminación, derecho a la identidad, derecho a la libertad de expresión y acceso a la información, derecho a una vida libre de violencia y la integridad personal, derecho a la convicción de éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura, derecho al descanso y esparcimiento y derecho a la participación, a lo largo de 26 ítems ajustados que aplicamos.

Atendiendo la importancia de aplicar el instrumento a niñas y niños, propusimos una serie de modalidades que buscaron incorporar desde la

perspectiva de derechos humanos el derecho al juego y el derecho a la participación en el marco de la legislación internacional, nacional y estatal que pone de manifiesto privilegiar espacios donde sea escuchada cada persona, por lo que en un ejercicio creativo de motivar la participación infantil propusimos las siguientes herramientas metodológicas y estrategias de participación (UNICEF, 2018; Corona y Gáal, 2009) buscando en todo momento evitar manipular, decorar y ejercer cualquier tipo de manifestación simbólica (Lansdown, 2004) es decir, propiciamos en todo momento las condiciones y estímulos para que niñas y niños participaran de manera libre de acuerdo a su autopercepción, lo cual presentamos en la siguiente figura 12 que nombramos estrategia metodológica.

ESTRATEGIA DE PARTICIPACIÓN				
ACTIVIDAD	ÍTEMS	INDICADORES	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES
Cuadernillo	45	A. 1.1, A. 1.4 A. 1.5, A. 1.6, B. 1.3, B. 1.4, B. 1.5, B. 1.6, B. 2.1, B. 2.5, B. 2.6, B. 2.7, B. 2.8, B. 2.9, C. 1.9, C. 2.3, C. 2.5	Preguntas de opción múltiple A) de acuerdo B) ni de acuerdo ni en desacuerdo C) en desacuerdo D) totalmente en desacuerdo Se presentó un cuadernillo impreso para cada uno de los participantes, se leyó en voz alta pregunta por pregunta y tuvieron 10 segundos para contestarlas de manera individual. 5 minutos	15 cuadernillos impresos 15 plumones Plantillas de stickers
Investario personal	9	A. 2.2, A. 2.3, A. 2.4	Investario personal Preguntas de opción múltiple A) imagen 1 B) imagen 2 En el cuadernillo impreso, se presentaron una serie de situaciones con imágenes que representan dos posibles respuestas, la personas participantes elegía alguna de ellas, coloreando la opción que mejor le parezca, modiciando o señalando libremente lo que desee. 10 minutos	15 cuadernillos impresos 15 plumones Plantillas de stickers
Cartografía participativa	26	A. 1.8, A. 2.1, C. 1.1, C. 1.2, C. 1.3, C. 1.4, C. 1.5, C. 1.7	Se desarrollaron simultáneamente dos actividades divididas en dos grupos de participantes elegidos al azar y por sugerencias de las niñas y niños. Mapas: las niñas y niños se organizaron para pintar en papel kraft cómo es su colonia, cómo son las reglas, los tratos de las personas adultas y su papel significativo en la colonia. Maqueta: las niñas y niños elaboraron con plastilina, bloques, juguetes, batelenguas, cartón y cajas, una maqueta con la representación de espacios importantes en la colonia. 20 minutos.	Papel kraft de 1x3 metros Plumones de diferentes colores Crayolas Colores Sacapuntas 10 paquetes de plastilina Bloques apilables, juguetes, 30 batelenguas, cartón de diferentes tamaños y cajas pequeñas. Diurex

Figura 12. Estrategia metodológica.

Es importante resaltar que el inventario personal que desarrollamos es una estrategia innovadora en el ajuste del ÍNDEX, pues no se tiene registro de ajustes de este nivel, dado las consideraciones de la propuesta metodológica y de ajustes necesarios del instrumento, el incorporar elementos donde una niña y niño puedan seleccionar su respuesta por medio de dibujos promueve prácticas inclusivas de medición para futuros proyectos de investigación.

Fase 2.1.3 Taller de intervención (Arizpe, 2012; Arizpe, 2013; McAdam et al., 2020)

El taller de intervención juega un papel fundamental para fortalecer el trabajo que se realiza en las salas de lectura, para reflexionar sobre las herramientas teóricas y metodológicas del trabajo con niñas y niños desde la perspectiva de los derechos, es por ello que se diseñó un taller de seis horas, acorde a las necesidades de la comunidad y ajustado para que la Sala cuente con un modelo replicable.

Participantes: Mediadora de la Sala de Lectura y grupo de estudiantes de la facultad de psicología de la UAEM que se encontraban prestando su servicio social durante el periodo 2021-2022.

Objetivo General. Reflexionar sobre las herramientas teóricas y metodológicas que promueven que niñas y niños se auto perciban como sujetos de derechos a través de la mediación lectora.

Objetivos Específicos:

1. La participante conoció sobre los principios fundamentales de los derechos de niñas y niños, la inclusión y no discriminación.
2. La participante conoció herramientas teóricas y metodológicas que promueven que niñas y niños se auto perciban como sujetos de derechos.
3. La participante pudo identificar el impacto de la mediación lectora en la promoción de los derechos de niñas y niños.

- Modalidad: presencial

- Perfil del Participante: interesadas en el fomento a la lectura.

- Número de Participantes: máximo 15 personas

- Metodología: Expositiva, demostrativa, diálogo discusión

- Criterios de Acreditación: Permanencia durante la duración de toda la sesión y realización de las actividades.

- Evaluación: Valoración diagnóstica, participación en las actividades y ronda de reflexión final.

- Duración: 6 horas

Fase 2.2. Mediación lectora.

Una segunda sub-fase consistió en llevar a cabo la intervención de la mediación lectora con el libro álbum seleccionado Eloísa y los Bichos de Jairo

Buitrago, 2009³, facilitando las estrategias de fortalecimiento de la mediación lectora que se recibieron con el taller y que fomentaron la inclusión y atención a la diversidad. La aplicación se lleva a cabo por la mediadora de la Sala de Lectura al grupo experimental de niñas y niños entre 5 y 12 años. Mientras que en el grupo comparación la intervención es con el libro *Pequechistes*, quienes facilitaron la intervención son tres personas que no recibieron la capacitación del taller y el desarrollo de la mediación se llevó a cabo en un callejón alternativo a la sala de lectura.

Es importante resaltar como hemos visto en el capítulo dos sobre los antecedentes de la lectura en contextos de exclusión social, existen investigaciones empíricas que demuestran que tanto las estrategias de mediación lectora, como la selección de libros pueden mejorar la autopercepción de la inclusión social, por lo que nuestra hipótesis es que la intervención que consiste en un taller y la selección de un libro álbum seleccionado mejora los resultados del grupo experimental respecto al grupo comparación.

Fase 2.3. Evaluación post test.

Para la evaluación pos-test, el cuestionario del ÍNDEX que se ajustó para este proyecto de intervención fue el mismo, con la misma duración y

³ “Eloísa y los bichos” de Jairo Buitrago (2009) habla sobre una chica que se muda con su padre a un lugar habitado por insectos por lo que se siente extraña. Poco a poco, con la ayuda de nuevos amigos y vecinos, el protagonista se adapta al cambio, (McAdam, et al., 2020).

estrategia de implementación en el grupo comparación y el grupo experimental.

Fase 3. Hallazgos y conclusiones.

A partir de los elementos teóricos y de la puesta en marcha de un método como el elegido, pensamos que llevar a cabo la propuesta permitió que las condiciones de las niñas y los niños de la colonia Patios de la Estación pueden mejorar por medio del cambio en su autopercepción al tener la oportunidad de romper con un ciclo interminable de violencia y exclusión. Parte fundamental de ello, es promover la esperanza de un mejor desarrollo humano, donde cada persona desde su propia diversidad, su historia y su interculturalidad cuente con algunas herramientas necesarias para poder adaptarse al contexto.

Una aportación extra al conocimiento científico fue el desarrollo de una intervención replicable mediante una estrategia clara y sólida que pueda medir la autopercepción en relación con la inclusión social, en comunidades específicas que viven en contexto de exclusión social.

Hallazgos y resultados

Como primeros hallazgos vale la pena observar las características de la población que fue estudiada lo cual se presenta a continuación.

Se aplicó el pre test y pos test a 33 niñas y niños; el grupo comparación de 15 personas y el grupo experimental de 18. Cabe señalar que la asignación a los grupos se dio como resultado del análisis de asistencia previo al inicio de los

trabajos de intervención, es decir, se invitó a niñas y niños específicos a participar de acuerdo a la asistencia de 1 mes previo, además se llevó a cabo una reunión con tutores para explicar el proceso y decidieran qué día enviaban a las niñas y niños.

A partir de ello se puede resaltar que, la asistencia de los niños a la sala de lectura fue muy distinta, debido a la manera en que se tuvo que conformar la muestra. Esto se integrará a los análisis como una covariable. Por otra parte, que, del total de las niñas y niños, 11 de ellas no tienen ningún nivel escolar, es decir que no han asistido a un sistema educativo formal; lo cual habla precisamente del nivel de exclusión social de los habitantes de la colonia, pese a haber escuelas a las que tienen acceso.

En la figura 13 presentamos el cuadro comparativo entre grupo control y grupo experimental, el cual nos permite identificar puntualmente las diferencias sustanciales entre grupos.

	Grupo control	Grupo experimental
Total participantes	15	18
Participantes hombres	5	8
Participantes mujeres	10	10

Lugar de desarrollo de actividades	La sala de lectura	Callejón patios de la estación
Libro utilizado	Pequechistes	Eloísa y los bichos
Estrategia para seleccionar libro	Selección al azar	Proyecto de investigación, selección de recursos literarios en contextos críticos (McAdam et al., 2020)
Estrategia de mediación	Actividades dirigidas de juego libre y sociodrama.	Actividades dirigidas de lectura en voz alta, dibujo, escritura, reflexión colectiva, sociodrama y cartografía participativa.
Instrumento de medición	ÍNDEx ajustado	ÍNDEx ajustado

Figura 13. Cuadro comparativo entre grupo control y grupo experimental

Análisis cuantitativo

Para el análisis cuantitativo, generamos primero un análisis estadístico

descriptivo para identificar principalmente la media, mediana y desviación estándar tanto del grupo comparación como experimental, en sus versiones de aplicación pre test y post test, como se indica en la siguiente tabla 1.

Tabla 1

Análisis estadístico descriptivo.

	<i>Pre Experimental</i>	<i>Pre Comparación</i>	<i>Post Experimental</i>	<i>Post Comparación</i>
Media	2.727028742	2.619821882	3.949024186	2.708081789
Error típico	0.097320772	0.048366541	0.015117731	0.032894391
Mediana	2.619908135	2.605031284	3.984757445	2.694622707
Moda	#N/D	#N/D	4	#N/D
Desviación estándar	0.412897068	0.187322806	0.0641391	0.127399429
Varianza de la muestra	0.170483989	0.035089834	0.004113824	0.016230614
Curtosis	1.273838761	-1.618281151	-0.701146107	-1.384758787
Coefficiente de asimetría	1.366305141	0.256883323	-1.01935265	0.337253531
Rango	1.53826858	0.504192364	0.16668235	0.370959908
Mínimo	2.15060359	2.378770289	3.83331765	2.535056005
Máximo	3.68887217	2.882962653	4	2.906015913
Suma	49.08651736	39.29732822	71.08243535	40.62122684
Cuenta	18	15	18	15

Fuente: elaboración propia

Se utilizó el IBM SPSS Statistics versión 25, las fuentes de información fueron los 33 cuestionarios pretest y los 33 postet contestados por 33 niñas y niños; para los ítems 1, 3, 4, 5, 6 8, 12, 13,14 y 15 se aplicó una prueba de normalidad con Ho: los datos tienen una distribución normal y Ha: los datos no tienen distribución

normal. Del resultado pudimos aplicar la prueba de normalidad respecto al criterio de decisión:

*si $p \leq 0,05$ rechazamos la H_0 y aceptamos la H_a
si $p > 0,05$ aceptamos la H_0 y rechazamos la H_a*

Como se muestra en la tabla __ se realizó la prueba de normalidad para determinar si aplicaba la prueba Kolmogoroy-Smirnov o la prueba Shapiro-Wilk.

Tabla 2

Análisis prueba de normalidad

Grupo		Pruebas de normalidad					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
experimental	Pre derecho 1	.333	18	.000	.765	18	.001
	Post derecho 1	.523	18	.000	.373	18	.000
	Pre derecho 3	.159	18	.200*	.963	18	.653
	Post derecho 3	.454	18	.000	.540	18	.000
	Pre derecho 4	.204	18	.046	.835	18	.005
	Post derecho 4	.390	18	.000	.512	18	.000
	Pre derecho 5	.234	18	.010	.809	18	.002
	Post derecho 5	.259	18	.002	.751	18	.000

	Pre derecho 6	.172	18	.166	.940	18	.290
	Post derecho 6	.508	18	.000	.352	18	.000
	Pre derecho 8	.317	18	.000	.808	18	.002
	Post derecho 8	.360	18	.000	.695	18	.000
	Pre derecho 12	.290	18	.000	.792	18	.001
	Post derecho 12	.272	18	.001	.770	18	.001
	Pre derecho 13	.197	18	.063	.879	18	.025
	Post derecho 13	.490	18	.000	.476	18	.000
	Pre derecho 14	.213	18	.030	.885	18	.032
	Post derecho 14	.406	18	.000	.666	18	.000
	Pre derecho 15	.244	18	.006	.824	18	.003
	Post derecho 15	.371	18	.000	.719	18	.000
	Pre total	.292	18	.000	.814	18	.002
	Post total	.278	18	.001	.752	18	.000
comparación	Pre derecho 1	.250	15	.013	.782	15	.002
	Post derecho 1	.440	15	.000	.596	15	.000

Pre derecho 3	.237	15	.023	.723	15	.000
Post derecho 3	.159	15	.200*	.930	15	.277
Pre derecho 4	.163	15	.200*	.947	15	.473
Post derecho 4	.134	15	.200*	.928	15	.257
Pre derecho 5	.154	15	.200*	.902	15	.103
Post derecho 5	.118	15	.200*	.965	15	.782
Pre derecho 6	.160	15	.200*	.942	15	.414
Post derecho 6	.217	15	.056	.863	15	.027
Pre derecho 8	.215	15	.060	.889	15	.066
Post derecho 8	.236	15	.024	.874	15	.039
Pre derecho 12	.209	15	.078	.916	15	.169
Post derecho 12	.103	15	.200*	.964	15	.756
Pre derecho 13	.222	15	.046	.803	15	.004
Post derecho 13	.137	15	.200*	.931	15	.282
Pre derecho 14	.196	15	.125	.801	15	.004
Post derecho 14	.145	15	.200*	.952	15	.552

Pre derecho 15	.205	15	.090	.889	15	.065
Post derecho 15	.230	15	.032	.877	15	.042
Pre total	.183	15	.190	.886	15	.057
Post total	.160	15	.200*	.916	15	.169

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Como $p \leq 0,05$ entonces rechazamos la H_0 y se acepta la H_a , es decir, los datos no tienen una distribución normal, por lo mismo se decidió correr estadísticos para muestras no paramétricas.

Se aplicó la prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas, cuyo resultado se muestra en la tabla 3 donde se destaca en una sola tabla los 10 derechos valorados por nuestro Índice de inclusión ajustado (ÍNDEx) respecto al grupo comparación y grupo experimental.

Tabla 3

Prueba Wilcoxon

		Estadísticos de prueba ^a									
Grupo		Post derecho 1 - Pre derecho 1	Post derecho 3 - Pre derecho 3	Post derecho 4 - Pre derecho 4	Post derecho 5 - Pre derecho 5	Post derecho 6 - Pre derecho 6	Post derecho 8 - Pre derecho 8	Post derecho 12 - Pre derecho 12	Post derecho 13 - Pre derecho 13	Post derecho 14 - Pre derecho 14	Post derecho 15 - Pre derecho 15
experimental	Z	-3.780 ^b	-3.728 ^b	-3.731 ^b	-3.726 ^b	-3.633 ^b	-3.728 ^b	-3.724 ^b	-3.622 ^b	-3.729 ^b	-3.727 ^b
	Sig. asintótica(bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
control	Z	-2.549 ^c	-2.340 ^b	-1.215 ^b	-.579 ^b	-2.433 ^b	-.788 ^c	-2.615 ^b	-2.843 ^b	-3.077 ^b	-3.186 ^b
	Sig. asintótica(bilateral)	.011	.019	.224	.563	.015	.431	.009	.004	.002	.001

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

c. Se basa en rangos positivos.

Respecto al grupo comparación en contraste con el grupo experimental se muestra una diferencia significativa en los derechos 4, 5 y 8, los cuales se refieren al derecho a vivir en familia, derecho a la igualdad sustantiva y el derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal respectivamente, como se puede apreciar en la figura 14 resaltado en color naranja con la referencia control Sig. Asintótica (bilateral).

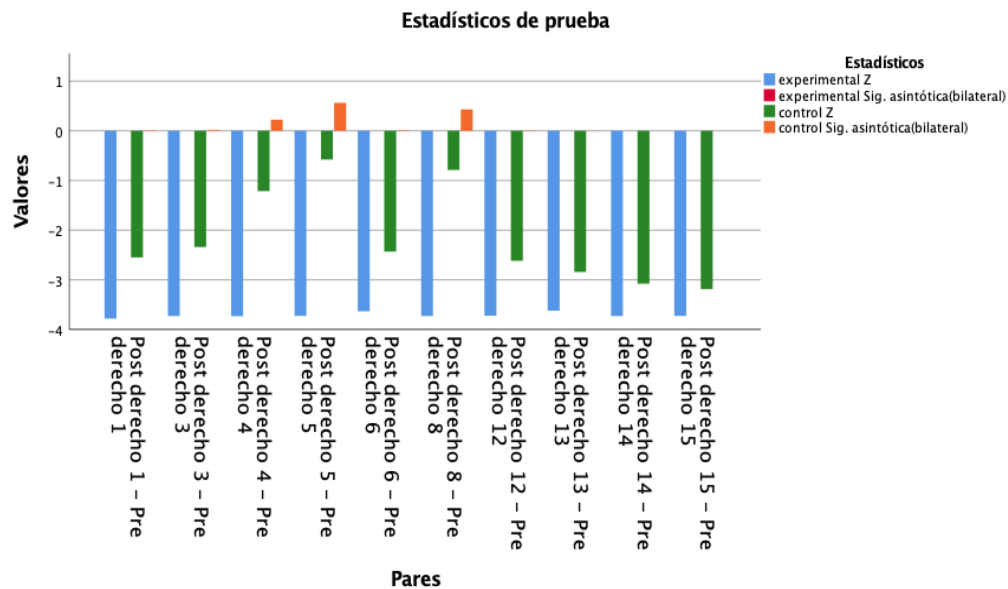


Figura 14. Estadísticos de prueba. Fuente: elaboración propia.

En la figura 15 mostramos la generalidad de la incidencia respecto al grupo comparación y experimental, existe una diferencia mínima entre ambos grupos en el instrumento pre test, incluso el grupo comparación en el derecho 1 y 4 se encuentran ligeramente por encima respecto al grupo experimental, sin embargo, la diferencia se vuelve significativa entre ambos grupos en el instrumento post test en

todos los derechos.

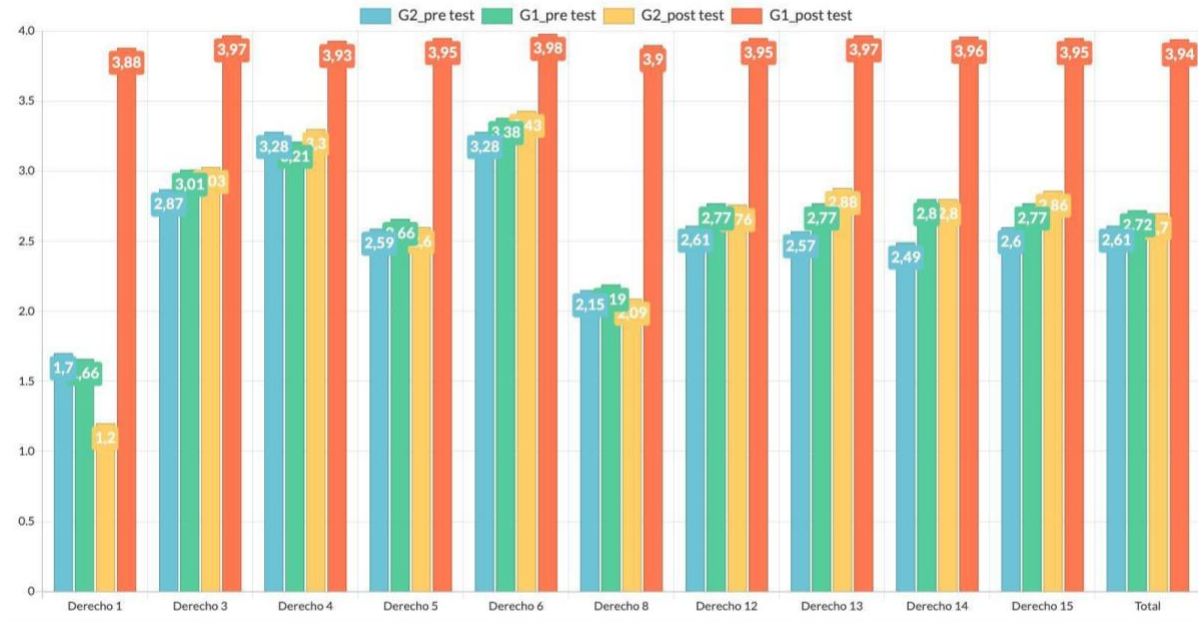


Figura 15. Comparación general entre grupo experimental y grupo comparación.

* G1=grupo experimental, G2=grupo comparación

La aplicación de los cuestionarios ÍNDEX a los grupos experimental y comparación tuvieron respuestas importantes, que responde a la diferencia significativa entre ambos grupos respecto a los derechos de niñas y niños que integra el instrumento, en la figura 16 y 17 se puede corroborar comparando ambos gráficos, por un lado en el grupo comparación respecto al cuestionario pre test se mantuvo estable respecto al grupo experimental, pero respecto al cuestionario post test, que se aplicó después de la intervención propuesta en este proyecto, tuvo mejoras significativas.

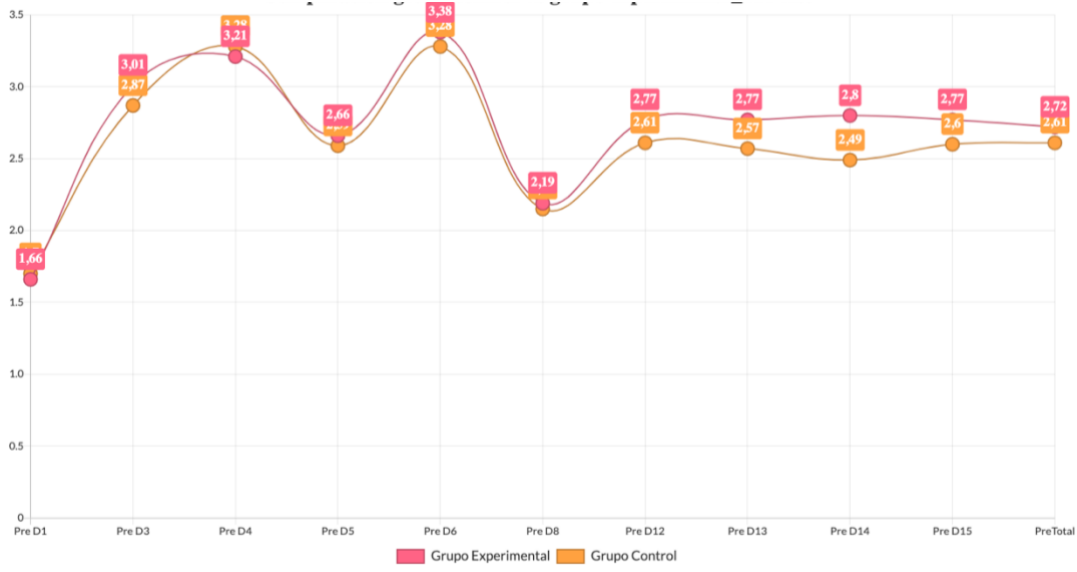


Figura 16. Pre test, comparación grupo comparación y experimental

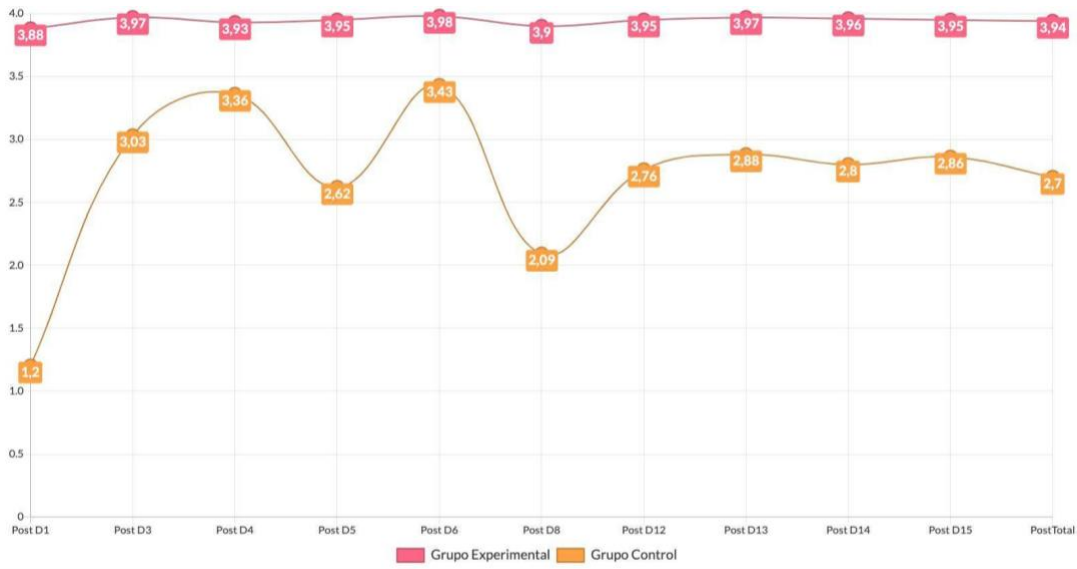


Figura 17. Post test, comparación grupo comparación y experimental

Se evaluó las diferencias para cada derecho, entre el grupo experimental y comparación antes y después del a intervención. Esto con análisis paramétrico para

2 muestras independientes. Para cerciorarnos del tamaño del efecto en el post test, recurrimos a calcular los tamaños del efecto para muestras no paramétricas con la *g* de Hedges mediante el programa G*Power 3.1 para el cálculo del tamaño del efecto, cuyo resultado arrojó 1 como podemos observarlo en la figura 18, que de acuerdo con The Common Language Effect Size (McGraw & Wong, 1992) el valor de 1 representa un tamaño de diferencia grande (Lenhard, W. & Lenhard, A. (2016)). Además, calculamos el intervalo de confianza para el tamaño del efecto y elegir el coeficiente de confianza deseado (cálculo según Hedges & Olkin, 1985, p. 86).

	Group 1	Group 2
Mean	3.9490241877248	2.7080817890533
Standard Deviation	.06413909944369	.12739942881324
Sample Size (N)	18	15
Effect Size d_{Cohen} resp. g_{Hedges} *	-12.675	
Common Language Effect Size CLES**	1	
Confidence Coefficient	95% ▾	
Confidence Interval	-15.808 - -9.541	

Figura 18. Tamaño del efecto para muestras no paramétricas.

Se verificó el comportamiento de las variables de edad, escolaridad, meses asistiendo a la sala y meses viviendo en la colonia, encontrando que cada una de ellas se comportan de manera normal de acuerdo con las tablas 4, 5, 6, 7 y 8.

Tabla 4

Prueba de normalidad, años de escolaridad.

Pruebas de normalidad ^c								
Grupo	Años de escolaridad	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
experimental	Identificación	bajo	.149	13	.200*	.930	13	.339
		medio	.230	4	.	.973	4	.860
control	Identificación	bajo	.175	8	.200*	.949	8	.697
		medio	.213	7	.200*	.902	7	.340

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

c. Identificación es constante cuando Años de escolaridad = alto en uno o más archivos segmentados. Se ha omitido.

Tabla 5

Prueba de normalidad, años viviendo en la colonia.

Pruebas de normalidad								
Grupo	Años viviendo en la colonia	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
experimental	Identificación	1	.253	3	.	.964	3	.637
		2	.173	12	.200*	.897	12	.143
		3	.219	3	.	.987	3	.780
control	Identificación	1	.193	6	.200*	.899	6	.366
		2	.123	7	.200*	.979	7	.956
		3	.260	2	.			

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Tabla 6

Prueba de normalidad, meses asistiendo a la sala de lectura.

Pruebas de normalidad								
Grupo	Meses asistiendo a la Sala de Lectura	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
experimental	Identificación	1	.282	3	.	.936	3	.510
		2	.128	13	.200*	.930	13	.340
		3	.260	2	.			
control	Identificación	1	.102	12	.200*	.957	12	.742
		2	.204	3	.	.993	3	.843

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Tabla 7

Prueba de normalidad, edad.

Pruebas de normalidad ^{a,d,e,f}								
Grupo	Edad	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk			
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
experimental	Identificación	6	.208	6	.200*	.875	6	.249
		7	.254	5	.200*	.910	5	.468
		8	.321	3	.	.881	3	.328
		10	.260	2	.			
control	Identificación	5	.260	2	.			
		6	.260	2	.			
		7	.358	3	.	.812	3	.144
		10	.262	4	.	.895	4	.408
		9	.260	2	.			

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Identificación es constante cuando Edad = 5 en uno o más archivos segmentados. Se ha omitido.

b. Corrección de significación de Lilliefors

d. Identificación es constante cuando Edad = 12 en uno o más archivos segmentados. Se ha omitido.

e. Identificación es constante cuando Edad = 8 en uno o más archivos segmentados. Se ha omitido.

f. Identificación es constante cuando Edad = 11 en uno o más archivos segmentados. Se ha omitido.

Tabla 8

Prueba de normalidad, género.

Pruebas de normalidad								
Grupo	Género	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
experimental	Identificación	mujer	.149	10	.200*	.923	10	.386
		hombre	.151	8	.200*	.973	8	.919
control	Identificación	mujer	.119	10	.200*	.965	10	.842
		hombre	.204	5	.200*	.894	5	.377

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

En términos cuantitativos los hallazgos más importantes es que existe una diferencia significativa entre el grupo comparación y el grupo experimental en la

aplicación post test, lo que implica que el tamaño de la diferencia estadísticamente es grande, es decir, que la intervención que se aplicó por medio del libro de Eloisa y los bichos de Jairo Buitrago y la mediación lectora que se realizó, tuvo mejoras en la autopercepción de la inclusión social.

Análisis cualitativo

Para el análisis cualitativo, se desarrolló análisis etnográfico que consistió en un diario de campo y registro fotográfico. Los elementos de observación fueron las actividades de mediación lectora, la cartografía participativa y el inventario personal, además del contexto en la colonia Patios de la Estación.

Adicionalmente, se llevó a cabo el registro en diario de campo del taller de mediación, del pilotaje del cuestionario ÍNDEX y de la gestión comunitaria, se utilizó el programa Atlas ti Mobile 1.9 (build 324) como herramienta de registro y como medios de registro utilizamos notas de voz de un teléfono celular y la cámara fotográfica del mismo dispositivo.

Para construir nuestro análisis etnográfico determinamos nuestro objeto etnográfico con base a la delimitación del referente empírico, establecimiento de las categorías de análisis y patrones emergentes, la triangulación teórica entre categorías sociales, categorías de interpretación y categorías teóricas para finalmente presentar el texto interpretativo (Bertely, M., 2000).

Primero, desarrollamos un sistema de organización de la información creando

la delimitación del referente empírico, del cual presentamos la siguiente figura 19.

Contexto	Urbano “excluido”
Actores	Niñas y niños de entre 5 a 10 años
Escenarios	Sala de lectura “estación de los libros” (grupo experimental) y callejón de la colonia patios de la estación (grupo comparación)
Unidades de observación	Autopercepción de la inclusión-exclusión social, prácticas, políticas y culturas inclusivas.
Instrumento de medición	ÍNDEX ajustado por medio de 3 estrategias: ítems, cartografía participativa e inventario personal (dibujos)

Figura 19. Referencia empírica. Fuente: elaboración propia.

Bajo el sistema de análisis de Atlas.ti desarrollamos una serie de códigos de interpretación propios, que consisten en la sistematización de la información de las 34 fotografías y los 14 registros de diario de campo englobando categorías de interpretación generales, en la figura 20 presentamos la generalidad de los códigos desarrollados.



Figura 20. Nube de palabras, código de interpretación.

Presentamos un diagrama de códigos en la figura 21, de los 42 códigos de interpretación totales, realizamos un análisis de co-ocurrencia entre elementos analizados, para identificar cuáles tienen mayor incidencia, se destacan los códigos: derechos de niñas y niños, esperanza, exclusión social, inclusión, intervención, niñas y niños, percepción y transformación.

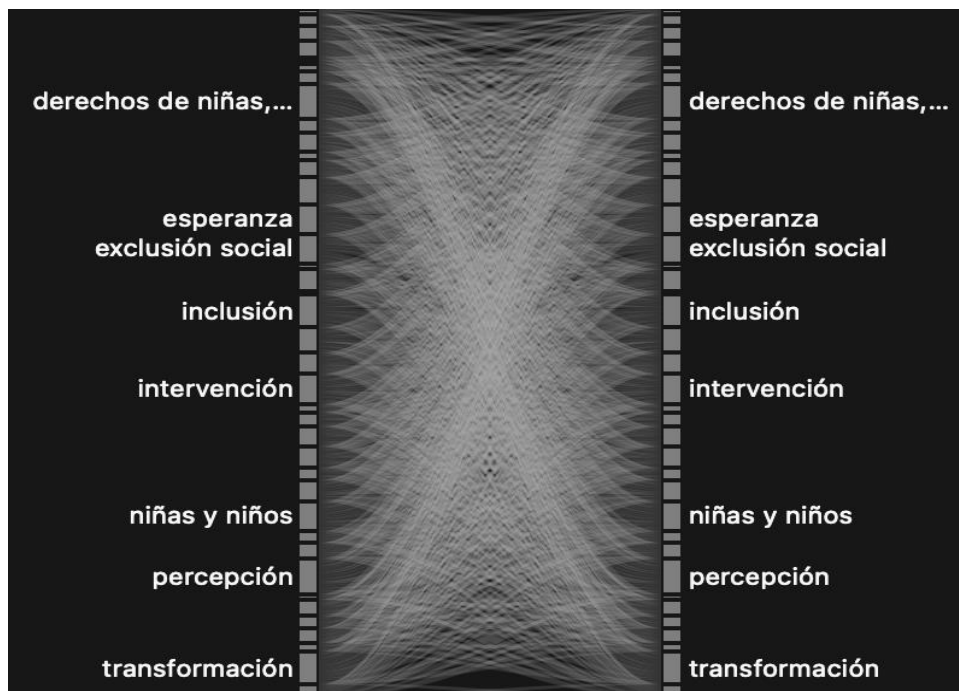


Figura 21. Análisis de co-ocurrencias. Fuente: elaboración propia en Atlas.ti.

Una vez establecidos los códigos de interpretación personal, establecimos la delimitación de las categorías sociales que nos facilitaron englobar 3 dimensiones donde nuestra intervención tuvo observancia; por un lado la sala de lectura y el callejón propiamente, como espacios de encuentro entre niñas y niños; por otro lado el Plan Nacional de Salas de Lectura y la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, como aquellos instrumentos normativos y operativos de políticas públicas en el marco de la inclusión y las acciones concretas que reduzcan las brechas de desigualdad; finalmente el análisis de la familia y las relaciones personales como escenario determinante para identificar el nivel de inclusión-exclusión a la que hacen alusión las niñas y niños.

En la figura 22 presentamos las 3 categorías sociales expuestas anteriormente y que dan cuenta del análisis deductivo de la información recopilada, mismo que engloba las categorías de interpretación generales y permitió seguir con el último nivel de contraste, que de acuerdo con Bertely, M. (2000) "...en términos metafóricos, la pregunta inicial se transformó en una naranja cuyos gajos eran las categorías de análisis" (p.79).

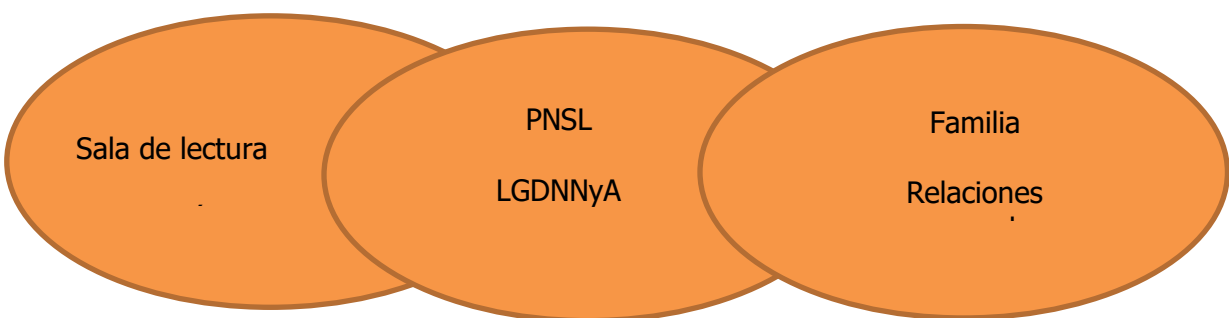


Figura 22. Categorías sociales.

Finalmente, nos encontramos frente a la interpretación de las categorías teóricas que respondan a la pregunta ¿la intervención de la mediación lectora por medio de un libro álbum abonó a mejorar la autopercepción de la inclusión social en un contexto crítico de exclusión como es la colonia Patios de la Estación?

En la figura 23 recopilamos la matriz de las tres categorías (interpretación, social y teórica) representada por las voces y actos observados de los actores, por otro lado por nuestra interpretación y finalmente por la voz de otros autores.

Categoría de interpretación	Categoría social	Categoría teórica	
Instrumento de medición de la autopercepción de la inclusión social ÍNDEX	Sala de lectura	<p>Prácticas inclusivas</p> <p>"Desarrollo de prácticas inclusivas" nos permitirá identificar las prácticas inclusivas que asumen niveles de inclusión importantes para las niñas y los niños, que buscan consolidar propuestas de participación y aprendizaje (Gutiérrez, Martín y Jenaro, 2014)</p>	<p>Participación infantil</p> <p>(UNICEF, 2018; Corona y Gáal, 2009)</p> <p>Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (publicada el 4 de diciembre de 2014)</p>
Mediación lectora			
Taller			
Intervención			
Creación del significado			
Literatura infantil			
Libro álbum			
Esperanza			
Mediadora	Callejón		
Medición de la inclusión social			
Rezago social			
Reducción de desigualdades sociales			
Grupo comparación			

Grupo experimental						
Autopercepción						
Asistencialismo	Plan Nacional de Salas de Lectura	Políticas inclusivas	"Creación de políticas inclusivas" nos permitirá identificar acciones concretas que reduzcan las brechas de desigualdad y que orienten la implementación de prácticas inclusivas (Gutiérrez, Martín y Jenaro, 2014)			
Niño lector						
Cartografía						
Pensamiento crítico						
Lectura crítica						
Exclusión social						
Medición de la inclusión social						
Derechos humanos						
Derecho a la educación				Derechos de niñas, niños y adolescentes	Culturas inclusivas	"Creación de culturas inclusivas" consolida las bases para conducir a cambios en las otras dimensiones
Derecho a la lectura						
Espacio seguro						
Grupo comparación						
Grupo experimental						
Autopercepción						
Inclusión	Relaciones personales	Culturas inclusivas	"Creación de culturas inclusivas" consolida las bases para conducir a cambios en las otras dimensiones			
Delincuencia						
Transformación						
Violencia						
Medición de la inclusión social						
Niñas y niños como categoría social	Familia	Culturas inclusivas	"Creación de culturas inclusivas" consolida las bases para conducir a cambios en las otras dimensiones			
Desarrollo comunitario						

Desarrollo social		(Gutiérrez, Martín y Jenaro, 2014)	
Diversidad			
Cuernavaca			
Comunidad externa	Contexto		
Comunidad interna			
Intercultural			
Hacinamiento			
Grupo comparación			
Grupo experimental			
Autopercepción			

Figura 23. Categorías de interpretación, sociales y teóricas. Elaboración propia.

En términos generales, en la figura 24 presentamos una red de relaciones que señala nuestros 3 niveles de categorías que analizamos, en el que además coincide relacionamente que tanto prácticas, políticas como culturas inclusivas, deben estar permeadas por el pleno ejercicio de la participación infantil (UNICEF, 2018; Corona y Gáal, 2009).

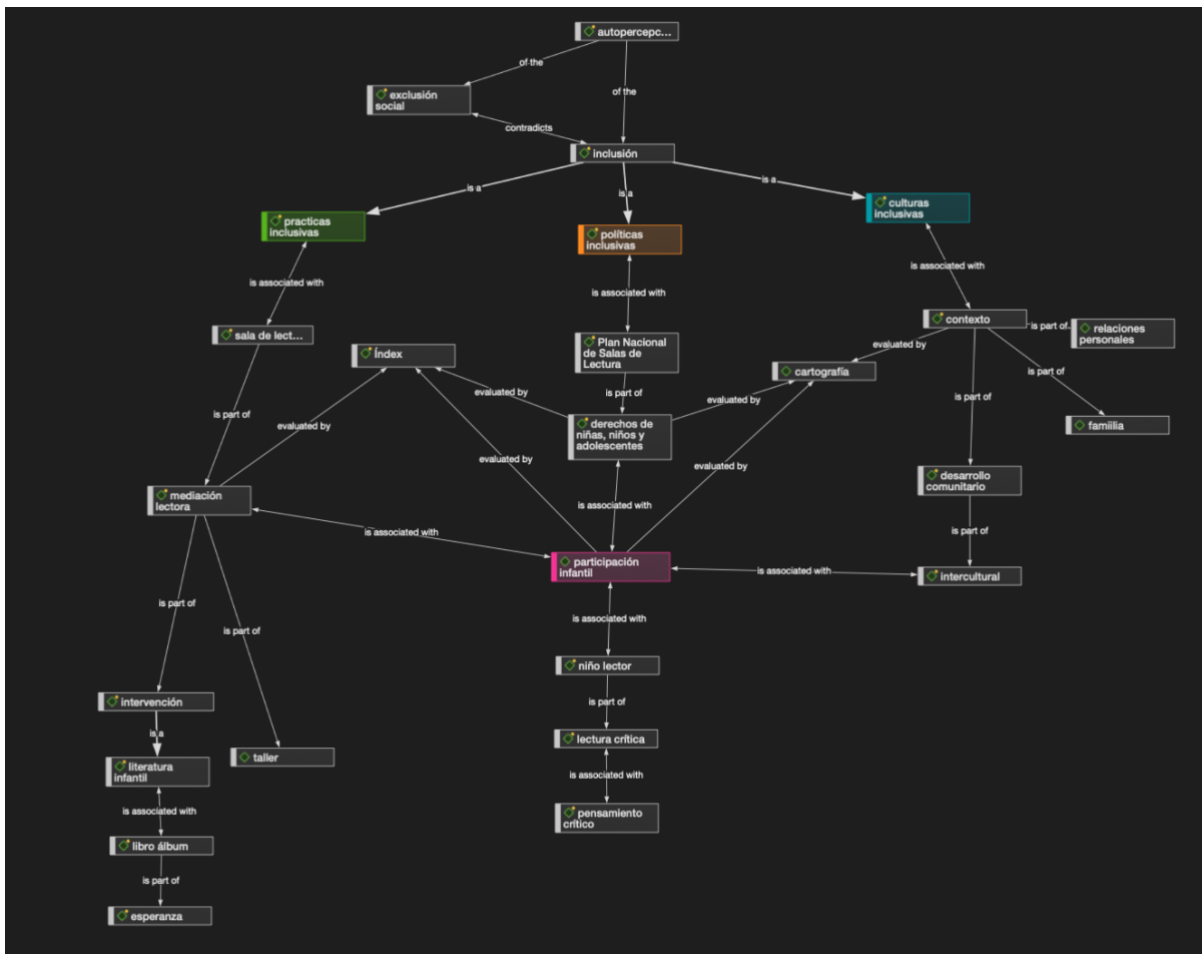


Figura 24. Red de relaciones. Elaboración propia, en Atlas.ti.

Por un lado, Booth, T. y Ainscow, M., (2011) establecen que la inclusión mejora cuando las prácticas, políticas y culturas inclusivas en contextos específicos son analizadas para destacar las buenas prácticas, crear rutas de trabajo y resolver los problemas. Por su parte, Gutiérrez, Martín y Jenaro (2014), señalan que mejorar las culturas inclusivas establece las bases para construir cambios positivos en las prácticas y políticas, además que estas últimas, orientan la implementación de todas aquellas acciones que abonen a la reducción de las desigualdades.

En nuestro análisis cualitativo encontramos diferencias entre el grupo experimental en contraste con el grupo comparación respecto al nivel de exclusión-inclusión social que autopercebieron las niñas y niños de Patios de la Estación, lo cual desarrollaremos a continuación.

Prácticas inclusivas.

Las prácticas inclusivas están asociadas a espacios seguros e inclusivos que consoliden propuestas de participación y aprendizaje (Gutiérrez, Martín y Jenaro, 2014). La aplicación del cuestionario pre test en el grupo experimental mostró una tendencia a considerar la sala de lectura como un espacio de confianza donde las niñas y niños pueden señalar, sin temor a cuestionamientos o manipulaciones, la respuesta a ciertas preguntas.

Por ejemplo, S de 11 años menciona "oye ¿tengo que contestar lo que yo pienso o lo que debería pensar?" (diario de campo, p. 26), pareciendo indicar que existe una diferencia, percibida por él, entre lo que esperan las personas que conteste y lo que él quiere contestar, sobre todo si se tratara de otro espacio como la escuela o en su casa. Ante ello, la mediación, que es parte del ejercicio de la sala de lectura, es entonces la estrategia que valida y motiva a la participación efectiva de cada niña y niño. Una de las monitoras que recibió el taller sobre mediación mencionó: "están en un espacio de confianza. Recuerden señalar como se autoperciben ante cada situación. Aquí nadie les va a juzgar por su respuesta" (diario de campo, p. 26).

A diferencia en el grupo comparación, que se encuentra en el callejón, podemos

identificar la importancia de los espacios de confianza y seguros, pues si no se dispone de ellos se merma el nivel de participación que puedan llegar a tener las niñas y los niños. En ese sentido, *M de 8 años, pidió permiso para ir al baño a su casa y no regresó hasta que salió de su casa su mamá, se integró al grupo y terminó el cuestionario después de la cartografía, pues no se sentía en confianza de responder (diario de campo, p. 29)*. En este caso nadie preguntó o validó la participación de la niña, se observa una actitud evasiva e incómoda de la participante.

Durante la mediación lectora, la diferencia entre ambos grupos (comparación y experimental) en el desarrollo de 4 sesiones, se manifestó respecto al tipo de interacción violenta con otras personas, el uso de los espacios públicos y la relación con los derechos humanos, asociado principalmente al tipo de libro y la forma de mediarlo.

En el grupo comparación se seleccionó un libro del acervo de la sala de lectura, la mayoría votó por un libro de chistes, por lo que se desarrollaron actividades con ese recurso literario, se planearon las sesiones para dialogar sobre la representación de los chistes, de manera voluntaria las niñas y niños pasaban a representar a los personajes del libro haciendo énfasis en la descripción, *"soy marimacha y me parezco a tu papá"* (diario de campo, p. 31), representó U de 8 años, mientras todos reían, en relación a un chiste homofóbico y que sostiene estereotipos de género. L de 6 años, dibujó a qué se dedican las mujeres cuando son adultas y la representación fue clara cuando le preguntamos sobre su dibujo: *"Esta soy yo, como mi mami. Tiene 4 niños, hace comida rica y mira la tele cuando no está papá"* (diario de campo, p.31). Por otro lado, K de 7 años, se dibujó trabajando: *"cuando sea grande voy a trabajar de licenciado, voy a vender terrenos y coches"* (diario de

campo, p. 32).

En contraste, en el grupo experimental, dibujaron en un cartel y dialogaron sobre la diversidad de los bichos y las personas (registro fotográfico, p. 12). J de 10 años, se refirió a su bicho como único, distinto y brillante, haciendo referencia a que se parece a él porque tiene poderes: “tiene 3 ojos porque puede mirar lo que usted no puede, como yo” (diario de campo, p.33). La monitora señaló la importancia de que no hay bichos feos o malos, esos son estereotipos, mencionó que la diversidad implica que sean diferentes y eso debe respetarse.

La intervención con el grupo experimental promovió el valor de la esperanza que menciona Nilsen y Donelson, Beauvais, Bloch y Halpin (citados en McAdam et al., 2020) cuando señalan que los libros álbum buscan transformar los entornos inmediatos promoviendo los derechos de las niñas y niños.

En el post test se vieron reflejadas de mejor manera las posturas frente a las prácticas inclusivas en el grupo experimental respecto a la comunicación, la integración, la participación, la cooperación, el respeto: “yo pensé que no tenía derecho a jugar como juegan otros bichos” (diario de campo, p. 38), dijo M de 7 años, mientras contestaba su cuadernillo.

Por el contrario, en el grupo comparación, sobre los derechos 5 y 8, que hablan principalmente sobre amistad, diversidad, género y conflictos, posterior al contacto con el libro de chistes que visibilizó algunos roles y estereotipos de género, algunas niñas y niños

respondieron en su cuadernillo que están totalmente en desacuerdo con que puedan resolver los conflictos y que puedan compartir actividades con personas que tienen apariencia distinta a la suya. Esto por supuesto preocupa porque si bien, no empeoró en su totalidad la autopercepción de cada derecho, el derecho 5 corresponde a la igualdad sustantiva y el 8 al acceso a una vida libre de violencia y la integridad personal, por lo cual podemos deducir que existen implicaciones en el tipo de libro que se trabaje en espacios como la sala de lectura y la mediación que se realice sobre el mismo, es decir, un libro que sostiene y legitima violencia y desigualdad aunado a una mediación lectora que no invite a cuestionar la lectura de forma crítica, agudizará las perspectivas de exclusión social y desigualdad.

Finalmente, uno de los datos más reveladores, es que el derecho 4 que hace referencia al derecho a la familia, también se vio afectado en el grupo comparación. Por un lado, hace referencia a las relaciones de poder que se desarrollan al interior y que al verse expuestas por medio de chistes violentos doblegan su autopercepción como un derecho y es pensado como una obligación, por otro lado, se piensa a la familia como un ente de castigo, L de 8 años dijo "Pues me tengo que portar bien, no tengo otra opción, si no me va como en feria" (diario de campo, p. 39). Difícilmente esas relaciones de poder se van a cuestionar o romper si no se generan estrategias de participación infantil.

Políticas inclusivas.

Las políticas inclusivas se relacionan con acciones concretas que reducen las brechas de desigualdad y que orientan la implementación de prácticas inclusivas (Gutiérrez, Martín y Jenaro, 2014). En nuestra intervención desarrollamos dos acciones

concretas, una a través del libro álbum como recurso de esperanza y otra a través de la mediación lectora que proponga cuestionar las relaciones de poder, la discriminación y violencias. Estas acciones concretas del Plan Nacional de Salas de Lectura generaron, por ejemplo, que no solo se garantice que las niñas y niños sepan la lista de derechos que tienen de acuerdo a la ley, sino que lo asuman como parte de su cotidianidad, desde el camino a la inclusión social.

En relación al pre test, en términos generales ambos grupos respondieron de forma similar, por ejemplo en la pregunta ¿tengo derecho a identificar con letreros, símbolos o señalamientos los espacios en mi colonia como parques, iglesias, lechería, etc.? U, de 9 años, del grupo experimental contestó que no estaba ni de acuerdo ni en desacuerdo, así como I, de 9 años, del grupo comparación.

Durante la mediación lectora entablamos diálogos interesantes sobre la autopercepción de cada niña y niño respecto a diversos temas.

En el grupo experimental jugaron con una cuerda que dividía la sala de lectura en dos, de un lado estaban los bichos de fuera (haciendo alusión a colonias aledañas) y los bichos de dentro (en Patios de la Estación) y elaboraron máscaras de bichos para la actividad (registro fotográfico, p. 12) bajo la consigna de que la mitad del grupo convenciera a los bichos de fuera que se integraran a su lado. Las primeras impresiones fueron jalándose unos con otros, después convenciéndoles: "ándale bichito acá está más chido" (diario de campo, p. 34) dijo M de 5 años. Ante ello, la monitora propuso que dialogaran sobre los posibles problemas dentro y fuera y que pensarán cómo podrían resolverlos si estaban

juntos, después de un tiempo la mitad se pasó del otro lado dialogando sobre qué tan diferentes son entre ellos y cómo cada uno tiene la posibilidad de apropiarse de los espacios.

Mientras que en el grupo comparación utilizamos la calle para dividirla entre dos barrios, a uno le llamaron “los chetos” y al otro “los chinos”, la idea era identificar de qué lado del barrio tenían ventajas sobre el otro. “M dice que ustedes tienen mejor lado de la calle, pero no tienen la sombra de este árbol que no nosotros sí, así que morirán de calor”. “Si, pero ustedes tienen que barrer las hojas de los árboles y a nosotros eso no nos preocupa” (diario de campo, p. 38). Esta representación señala que, si no se facilitan herramientas de transformación de conflictos el uso de los espacios será desigual y violento.

En el grupo experimental se realizó un tendedero de derechos (registro fotográfico, p. 6), donde no solo nombraron los derechos en la ley, si no cómo los ven traducidos en su vida diaria, en el tendedero los niños y las niñas colgaron letreros como mensajes como el siguiente: “yo creo que tengo derecho a participar cuando me preguntan mi opinión” mencionó M de 8 años (diario de campo, p. 36).

Cuando dialogamos sobre derechos humanos en el grupo comparación, M, de 9 años, levantó la mano y mencionó muy segura de sí misma y siguiendo la dinámica de la burla: “pues... Carlos dice que los derechos humanos son para los rateros” (diario de campo, p. 37), ante lo cual hubo risas en todos.

En el post test se vieron reflejadas de mejor manera las posturas frente a las políticas inclusivas en el grupo experimental respecto a la diversidad, los ajustes a espacios

públicos y las normas de conducta: "Mejor que pongan carteles que no solo tengan letras, porque yo no sé leer; también que tengan dibujos, maestra" (diario de campo, p. 38), respondió L de 7 años, al momento de dialogar sobre los señalamientos dentro y fuera de la comunidad, pues si bien entienden que por el momento no cuentan con dichos señalamientos adecuados a sus necesidades, es parte de sus derechos.

Por el contrario, en el grupo comparación nuevamente los derechos 5 y 8 principalmente tuvieron resultados desfavorables, cuando preguntamos en relación a decir apodos, insultos, y a recibir castigos, después de haber tenido contacto con el libro de chistes y juegos que no rompen con roles y estereotipos de género, las niñas y niños aseguraron que merecen las violencias si se portan mal. Por ejemplo, pregunta la monitora a un niño de 9 años "¿H por qué pusiste que tienes prohibido jugar si eres inquieto o causas problemas?" Contesta H "pues porque no tengo que portarme mal" mientras el resto del grupo asiente con la cabeza y sigue contestando (diario de campo, p. 39 y 40).

Culturas inclusivas.

Las culturas inclusivas juegan un papel determinante, pues son la base para generar los verdaderos cambios (Gutiérrez, Martín y Jenaro, 2014), en este proyecto de intervención se analizaron principalmente los valores inclusivos y procesos comunitarios señalando las relaciones personales con profesionales, cuidadores y familiares, a diferencia de las prácticas y políticas inclusivas donde se utilizaron ítems y cartografía participativa únicamente, en las culturas inclusivas la estrategia metodológica principal fue el inventario personal, donde registramos los dibujos que colorearon las niñas y niños, las expresiones y actitudes en la actividad.

Existe una diferencia importante entre grupo comparación y grupo experimental de acuerdo con la intervención que llevamos a cabo, principalmente en la autopercepción de ser sujetos de derechos respecto a las violencias entre personas adultas y violencias hacia otras niñas y niños, esta diferencia es evidente en el grupo experimental.

En ambos grupos pudimos identificar que en el pre test las relaciones personales con personas adultas y niños, así como familiares, están debilitadas, en términos generales.

Durante la intervención en el grupo experimental, el libro de Eloísa y los bichos nos guio a identificar si todo el mundo se siente bienvenido dentro y fuera de nuestra comunidad. “Si todos somos como bichos, no deberíamos sentirnos raros en otros lados” (diario de campo, p. 35) V de 7 años. Además, identificamos cuál es el papel de las personas adultas respecto a los lazos comunitarios: “cuando yo crezca le voy a enseñar a los niños nuestras tradiciones, así como mi papá me enseñó” (diario de campo, p. 35) D de 10 años.

Otro aspecto significativo fue dialogar sobre los valores inclusivos, los cuales se invitan a reflexionar durante todo el libro álbum: “Entonces Eloísa a pesar de sentirse bichito raro, al final ama los bichos. Ah, con razón” (diario de campo, p. 40), menciona J de 5 años, mientras se toma la cabeza y abre los ojos lo más que puede. Esto muestra que las niñas y los niños tienen la posibilidad a través de los libros álbum y una mediación lectora inclusiva, de poder representar su vida en escenarios complejos, mermados por un sistema

de competencias, de violencia y discriminación, para así poder decidir sobre cómo construir comunidad y cómo aplicar los valores inclusivos.

En el post test, la diferencia entre grupos es determinante, por un lado, el grupo comparación sigue marcando condiciones discriminatorias y de desigualdad. “Yo creo que no tengo derecho a equivocarme, porque siempre me dicen que no hay segundas oportunidades” (diario de campo, p. 40), le contesta K de 11 años, con los hombros pegados a su cabeza, a L de 8 años, mientras contestan su cuadernillo. Durante la cartografía se hace evidente que las niñas y los niños tienen derecho a jugar, aprender y participar en su comunidad, pero no en otras comunidades. “Aquí ni acercarse, ni de chiste nos prestan las canchas” (diario de campo, p. 41), dijo G de 9 años, contestando a la monitora cuando señaló en la cartografía que él no iba a Teopanzolco.

Por el contrario, en el grupo experimental mejoró la autopercepción de la inclusión a nivel comunitario. “Pues si voy a la Melchor, Amatlán o al Centro, puedo jugar también” (diario de campo, p. 38) dijo T de 8 años, “si no nos dejan jugar entonces están lastimando nuestros derechos” (diario de campo, p. 38) contestó S de 11 años mientras colocaba su bicho elaborado de material reciclado en la cartografía. Respecto a las relaciones personales también hubo mejoras. Por un lado, se sentaron las bases para solicitarle a adultos ser tomados en cuenta, por otro, se dialogó sobre la posibilidad de jugar en familia. “¿Y si el día de las madres hacemos unos juegos para divertirnos con las mamás?” (diario de campo, p. 38) dijo S de 11 años, a lo que todos dijeron que sí eufóricos

y comenzaron a hablar todos al mismo tiempo gustosos de la iniciativa.

Aunque la intervención pudo mejorar la cultura inclusiva y trazar el camino para transformar las relaciones, es apresurado establecer que dicha mejoría se presente con personas adultas, pues únicamente se aplicó esta intervención con niñas y niños. En futuros proyectos debe de explorarse el trabajo con familias, profesionales, cuidadores y personas adultas en términos generales, para poder señalar que se promovió la transformación de las relaciones violentas por ambos lados.

En términos cualitativos los hallazgos más importantes son que existe una diferencia significativa entre el grupo comparación y el grupo experimental, lo cual se atribuye a la intervención que se realizó por medio del libro álbum y una mediación inclusiva que a diferencia del grupo experimental estuvo condicionada por estrategias que no garantizan la reducción de desigualdades, además se encontró que la participación infantil es un principio y un derecho que debe permear en todos los procesos inclusivos.

Discusión

Desde la teoría de la complejidad (Morin, 1995), el ecosistema relacional que se encuentra implícito en los problemas sociales está integrado por estadios, macros y micros de relaciones, Cortés (2006) confirma que mirar la exclusión social más allá de la marginación o la marginalidad económica, nos permite revertir el problema social desde la mirada crítica a la garantía de los derechos humanos, este

piso epistemológico y teórico en contraste con el análisis contextual de la colonia Patios de la Estación responde a una serie de complejas relaciones de exclusión que viven principalmente niñas y niños, lo cual se confirma con los resultados presentados en términos cuantitativos y cualitativos, pues desde una visión macro sistema, si bien la comunidad se encuentra en el centro del municipio de Cuernavaca que es la capital de Morelos, las niñas y niños se autoperciben excluidas con relación al uso de los espacios, de la toma de decisiones, de las relaciones con personas adultas y con otras niñas y niños.

En los antecedentes de la intervención se señala que la lectura como un derecho humano (Observatorio de la Lectura, 2016; Trimiño y Zayas, 2016;) es un referente para reducir la exclusión social en niñas y niños (Diuk & Ferreoni, 2012; Cortes, 2019; Redondo, 2019), por medio de la mediación lectora (López & Ocampo, 2020; Arizpe, 2012; Arizpe, 2013) y recursos literarios de la literatura infantil y juvenil como el libro álbum (Salisbury y Styles, 2019; Bland, 2016), estas premisas se confirman con los hallazgos y resultados de la implementación de un instrumento como el ÍNDEX que se ajustó a las necesidades del contexto.

Por un lado, posiciona a la sala de lectura como un espacio seguro, acentuado por los resultados cuantitativos que confirman que existe una preferencia por el uso de este espacio, mientras que en términos cualitativos se observa una mayor disposición de confianza de las niñas y los niños para hablar sobre las relaciones con adultos o con otras niñas y niños. Por otro lado, de los resultados

obtenidos podemos confirmar que las prácticas, políticas y culturas inclusivas (Booth y Ainscow, 2011) pueden mejorarse por medio de una intervención que integre la mediación lectora inclusiva y al libro álbum como un dispositivo que promueva el valor de esperanza (McAdam et al., 2020) ante contextos críticos de exclusión social. Se puede corroborar esta afirmación en los resultados cuantitativos y cualitativos al ver una diferencia significativa, por un lado, con el grupo experimental, en el cual utilizamos un recurso literario situado desde el análisis crítico de la exclusión social, mientras que en el grupo contraste se agudizó la autopercepción de desigualdad cuando utilizamos un libro de chistes.

Podemos afirmar que la intervención que aplicamos mejoró significativamente la autopercepción de la inclusión social en niñas y niños, lo cual abona a reconocerse como sujetos de derechos (Liebel, 2009). En el grupo experimental encontramos en términos cualitativos afirmaciones de confianza, bienestar y seguridad en Patios de la Estación, en el espacio de la sala de lectura, en la relación que se genera con la mediadora de la sala de lectura y como resultado de la transformación de la percepción del libro álbum, esto último traducido en un antes y un después de asumirse sujetos de derecho ante diferentes escenarios y relaciones.

Por lo tanto, la relación de microsistema más fina de la teoría de la complejidad (Morin, 1995) que se genera entre que el libro álbum y el niño lector (Alcubierre, 2010) como aquella entre imágenes, palabras, el juego, la emoción de pasar las páginas y el significado (Salisbury y Styles, 2019) es un elemento que

promueven la seguridad, la calma, el sentido de uno mismo y la conexión comunitaria en contraposición a la lucha, la exclusión y el aislamiento (McAdam, et al., 2020).

La base epistemológica y teórica desarrollada en este proyecto, así como los antecedentes empíricos que se sustentan, conforman las bases del método desarrollado para la medir nuestra hipótesis que sostiene que el libro álbum es un recurso literario que a través de la mediación lectora promueve la autopercepción de la inclusión social de niñas y niños de una comunidad excluida.

El papel que cada actor juega en la participación de este sistema de relaciones es vital para comprender el análisis de resultados. Por un lado, las niñas y los niños desde una visión de derechos (Liebel, 2009) como sujetos activos y la creación de significado (Arizpe, 2013) que se produce ante la exposición de un libro álbum son elementos coyunturales en la transformación de la autopercepción. Por otro lado, la mediadora de lectura es una persona responsable del puente entre la niñez y el recurso literario, aquella que guíe, que facilite procesos, que garantice las prácticas inclusivas (López & Ocampo, 2020).

La primera de ellas se refiere al conocimiento del contexto; como segunda idea, tener presente el contenido crítico de los recursos literarios; la tercera implica identificar la mediación lectora desde las diferentes formas de aproximarse a los recursos literarios; la cuarta, representa identificar el papel significativo que el libro tiene para generar distintas conexiones con nosotros mismos y con el mundo que

nos rodea; y finalmente, la quinta idea propone crear un espacio donde se privilegie la experiencia poética, lúdica e inclusiva, donde se provoque la imaginación, la memoria, el juego, y el diálogo e intercambio, y facilitar vivir la experiencia de los otros, encontrando nuestra propia voz y apropiarnos de la palabra, (López & Ocampo, 2020, pág. 498-500).

Los ajustes realizados al instrumento de medición de la Guía para la Educación Inclusiva (*Index for Inclusión*) además de ser innovadores, pueden replicarse en otros contextos gracias a su desarrollo metodológico. Podemos determinar la validez de los resultados que obtuvimos con base en el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, lo cual estuvo justificado por estrategias metodológicas apropiadas. Las prácticas, políticas y culturas inclusivas (Booth y Aiscown, 2011) que analiza el ÍNDEX permiten identificar los sistemas relacionales de la teoría de la complejidad (Morin, 1995), en los niveles que nos interesa identificar en esta intervención como son la comunidad, la sala de lectura, la mediación lectora y el libro álbum. Ha sido acertado que el instrumento permita medir en términos cuantitativos y cualitativos los datos, pues configura la complejidad de las relaciones de los sistemas.

De los resultados obtenidos, señalamos que pueden ser utilizados como precedente para futuras investigaciones que busquen analizar el impacto de la lectura en contextos de exclusión social, así como referente de métodos de intervención que garanticen la participación de niñas y niños como sujetos de

derechos pues privilegiamos incluir teóricamente a las niñas y niños no como un objeto de estudio si no como sujetos de derechos, además de considerar el método de manera inclusiva al incluir estrategias metodológicas que recogen los datos sin ser manipulada su información, así como considerándoles en el pilotaje del instrumento de medición no solo para señalar dónde se tienen que hacer ajuste, sino cómo debe hacerse.

Así, los resultados que obtuvimos fueron los esperados y han sido coherentes con las bases teóricas, los antecedentes empíricos y el método.

Conclusiones

A manera de conclusión presentamos los principales hallazgos encontrados en este proyecto de intervención.

¿Cuál es la diferencia más significativa entre grupo experimental y grupo comparación encontrada en este proyecto de intervención? ¿Cuál es el alcance de los libros álbum y la mediación lectora inclusiva? ¿Cuáles escenarios son más excluyentes? ¿Desde la teoría de la complejidad, cuál es la relación de los sistemas desde la inclusión y exclusión?

En los derechos 4 sobre la familia, el derecho 5 sobre la igualdad sustantiva y el derecho 8 sobre el acceso a una vida libre de violencia y la integridad personal, en términos estadísticos existe una diferencia significativa que determina que el grupo comparación empeoró los valores del post test en relación al pre test. Esto se

confirma en términos cualitativos pues deducimos que las relaciones de poder y las violencias principalmente legitimadas en la familia deben cuestionarse para romperse, lo cual no sucedió en el grupo comparación; por el contrario, en el grupo experimental se presentaron mejoras significativas de la autopercepción de estos derechos.

Las mejoras significativas se presentaron en términos estadísticos en todos los reactivos registrados de post test del grupo experimental. Esto se atribuye a la intervención del cual fue objeto por medio de la selección de un libro álbum que promueve valores de esperanza (Eloísa y los bichos) y a la mediación lectora inclusiva, sin dejar de lado que la participación infantil permea en todos los ámbitos del proyecto de intervención, lo cual detallaremos más adelante.

Finalmente, los datos presentados señalan que existen dos ámbitos donde más se autoperciben excluidas las niñas y niños de la colonia Patios de la Estación: dentro de la comunidad y fuera de ella. Por un lado, en términos de espacios geoespaciales el ámbito más excluyente se encuentra fuera de la comunidad y las relaciones de poder se presentan por personas adultas, por otro lado, dentro de su comunidad por quienes son mayormente excluidas es por la propia familia.

Con relación a los procesos comunitarios, podemos entender de mejor manera por qué las niñas y los niños se sienten menos excluidos en su propia comunidad a pesar de las circunstancias de hacinamiento y rezago social. Con base en base el análisis del registro fotográfico del contexto que desde el primer día de

intervención se documentó que, por un lado en Patios de la Estación las personas ven, en lo que podría percibirse como un montón de basura apilada (Anexo, p. 1 y 3), la transformación de las circunstancias y la oportunidad de construir la casa de alguien que lo necesite; o en la lucha y resistencia de habitar los espacios públicos ante la violencia y delincuencia, las familias se apropian de los espacios (Anexo, p. 4), festejan sus tradiciones (Anexo, p. 4) y acuden a la sala de lectura después de una jornada de trabajo (Anexo, p. 2). La sala de lectura figura como un espacio seguro y confiable, donde pueden participar sin temor a represalias, es pues un espacio de encuentro para las niñas y niños.

En el centro de este proyecto de intervención, se encuentra el uso del libro álbum, el recurso literario no solo es un objeto estético a través de las palabras y las imágenes, suscita una respuesta en las participantes motivada por la mediación lectora, lo cual es el resultado del significado de la niña y el niño interpelado por múltiples factores como el tipo de libro, la actitud, la mediación en sí, el espacio de encuentro, entre otros. Nuestro proyecto transdisciplinar coloca al centro al libro álbum para mirar la complejidad de los sistemas que se encuentran entre sí para determinar la autopercepción de la inclusión social de niñas y niños.

La historia de la infancia y de la lectura, tienen un camino en común establecido por las condiciones de desigualdad que se agudizan a través de la exclusión social; la presente intervención, diseñada a partir del análisis de las niñas y los niños en la frontera de los derechos, apostó por medir la autopercepción de la

inclusión e identificar las pautas para crear procesos horizontales, integrales e inclusivos para transformar los entornos desde el agenciamiento de niñas y niños. Es necesario que, en futuras investigaciones sobre niñez, desigualdad social y derechos humanos, se privilegie el derecho a la participación desde diferentes perspectivas, donde podamos dar cuenta de las necesidades rompiendo con las barreras adultocéntricas sostenidas históricamente.

La participación infantil no solo es una apuesta por investigaciones científicas cercanas a la niñez, es una deuda histórica para reivindicar los derechos de las niñas y niños, donde se tome en cuenta su voz y se establezcan los ajustes necesarios para las condiciones socioculturales específicas.

El método utilizado en este proyecto de intervención es una propuesta en sí innovadora por los elementos que la integran, por un lado, por el ajuste oportuno, razonable y piloteado del instrumento de medición construido con la participación de niñas, niños y la mediadora de sala de lectura, por otro lado por la consideración del inventario personal por medio de dibujos como una estrategia innovadora en el ajuste del ÍNDEX, pues no se tiene registro de ajustes de este tipo en el instrumento, lo cual promueve prácticas inclusivas de medición para futuros proyectos de investigación. Finalmente, porque es un instrumento que se ha utilizado en ámbitos meramente institucionales de educación formal, lo cual abre la apertura de la medición de impacto en espacios como una sala de lectura con un enfoque no solo cuantitativo, si no cualitativo también.

No se puede hablar de inclusión si no se considera a las niñas y niños como copartícipes del análisis de los problemas de investigación, de las intervenciones que se diseñen y de las apuestas políticas para reducir las desigualdades.

Desde el sistema de relaciones de la teoría de la complejidad (autopoyesis) la relación entre inclusión y exclusión está condicionada por las relaciones de los elementos en sí, lo cual va de lo macro a lo micro; en el municipio de Cuernavaca la colonia Patios de la Estación es una colonia incluida territorial, legal y políticamente, sin embargo, la generalidad de la autopercepción de niñas y niños y la relación del exterior con la comunidad es de exclusión y discriminación; como un sistema de las relaciones macro, dentro de la comunidad (Patios de la Estación) hay diversos espacios de encuentro pero son en su mayoría excluyentes para niñas y niños; la sala de lectura como un espacio seguro contrasta la autopercepción de exclusión por inclusión.

En un sistema de relaciones micro entre personas adultas y niñez, la mediación lectora es una estrategia que acorta las relaciones desiguales y de poder, pues pondera estrategias de participación infantil que pone al centro y enfrente la voz de la niñez, en contraste con figuras de autoridad como tutoras, maestras, cuidadoras, educadoras, etcétera; siguiendo un sistema de relación micro, la relación del libro álbum con el significado de la niña y el niño, es el sistema de relación incluyente-excluyente más fino, encontramos en este proyecto de intervención que se puede mejorar la autopercepción de la inclusión social de niñas



y niños de una comunidad excluida como es Patios de la Estación, por medio de un libro álbum como es Eloisa y los bichos (McAdam, et al., 2020).

Referencias

Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18.

<https://idus.us.es/handle/11441/55274>

Alcocer, M. (1998). Investigación acción participativa. En: J. Galindo (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 433-441). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Addison Wesley Longman de México.

Alcubierre, B. (2010) *Ciudadanos del futuro*. Una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano, México, El Colegio de México, 2010.

<https://cpesj.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/Alcubierre-B.-2010.-Ciudadanos-del-futurov.pdf>

Alcubierre, B. (2015) *Notas para una genealogía de la literatura infantil*, en *Lectura como acto*, Ciudad de México: Bonilla Artigas Editores. (pp. 21-37).

<http://digital.casalini.it/4471001>

Alcubierre, B. (2017). “*La infantilización del niño*”, en Villegas, Armando, Natalia Talavera y Roberto Monroy (coords.). *Figuras del discurso: exclusión, filosofía y política*. México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos/ Bonilla Artigas Editores, 2017, pp. 321-343.

Alcubierre, B. (2017) *Niños de nadie. Usos de la infancia menesterosa en el*

contexto borbónico. México, Bonilla Artigas.

https://www.academia.edu/43453751/Ni%C3%B1os_de_nadie_Usos_de_la_infancia_menesterosa_en_el_contexto_borb%C3%B3nico

Aldana, A. (2008) Una aproximación al concepto de “lo social” desde trabajo social *Revista Tendencias & Retos*, 13 (55-70)

<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/revistas/co/rev-co-tendencias-0013-05.pdf>

Alonso, A. y Campirán, A. (coords.) (2021). *Pensamiento Crítico en Iberoamérica: Teoría e intervención transdisciplinar*. México: Editorial Torres Asociados. 743 p.

Álvarez, D. & Naranjo, G. E. (2003). *Exploración de las relaciones entre la lectura, formación ciudadana y cultura política: una aplicación a las propuestas de formación ciudadana de las escuelas de animación juvenil (Medellín)*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia).

http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iep/tesis/didier_alvarez/didier_alvarez.pdf

Ariès, P. (1982). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Trad. Naty García Guadilla. Madrid: Taurus,

Arizpe, E. (2012) Entre imágenes y palabras: la investigación que promueve comunidades lectoras inclusivas y creativas. En: Colomer, T. y Fittipaldi, M. (eds.) *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*. Caracas-GRETEL:

Barcelona, España, págs. 44-68. Recuperado de <http://eprints.gla.ac.uk/75973/>

Arizpe, E. (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: what educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal Of Education*, 43 (2). DOI: 10.1080/0305764X.2013.767879

Atienza, F. , Balaguer, I., y Moreno, Y. (2002). El Perfil de Autopercepciones para Niños: Análisis de la validez factorial y la fiabilidad en la RIDEP. *Psicothema*, 14(3), 659-664.

Azorín, C. (2018). Abriendo fronteras para la inclusión: la ecología de la equidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 213-228.

Bácares, C. (2011). La Convención sobre los Derechos del Niño: límites, posibilidades y retos para una cultura de derechos y una infancia protagonista. *Nats*, 15(21-22). 17-54.

https://www.academia.edu/36954762/La_Convenci%C3%B3n_sobre_los_Derechos_del_Ni%C3%B1o_L%C3%ADmites_posibilidades_y_retos_para_una_cultura_de_derechos_y_una_infancia_protagonista

Bácares, C. (2019). Los derechos de los niños, niñas y adolescentes: una reflexión sobre las resistencias, fenómenos y actores que los modulan, determinan y aplazan en América Latina. *Infancias Imágenes*, 18 (1), 51-67.

<https://doi.org/10.14483/16579089.13116>

Barraza, R. y González, M. (2016). Rendimiento académico y autopercepción

de inteligencias múltiples e inteligencia emocional en universitarios de primera generación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (2), 269-292.

<https://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i2.23930>

Barreiro, A. (2009). La Creencia en la Justicia Inmanente Piagetiana: Un Momento en el Proceso de Apropiación de la Creencia Ideológica en un Mundo Justo. *Psykhé*, 18 (1), pp. 73-84.

Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación. Colombia: Pearson Educación. <https://docer.com.ar/doc/nv08cs5>

Bernal, M., Fenoglio, I. y Herrasti, L. (coords.) (2015). Notas para una genealogía de la literatura infantil. *La lectura como acto*. (pp. 21-37). Cuernavaca, Morelos: Bonilla Artigas Editores / Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Bertely, M., (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Editorial Paidós Mexicana.

Bem, DJ (1967). Autopercepción: una interpretación alternativa de los fenómenos de disonancia cognitiva. *Revisión psicológica*, 74 (3), 183.

Bland, J. (2016). English language education and ideological issues: Picturebooks and diversity. *CLELE Journal* 4 (2): 41–64.

Boisvert, J. (2004) *La Formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. Trad. de Ricardo Rubio. México: Fondo de Cultura Económica.

Booth, T., Ainscow, M., y Kingston, D. (2006). *The Index for Inclusion, Developing Play Learning and Participation in Early Years and Childcare*. Bristol: CSIE.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusión: developing learning and participatios in schools*; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

Booth, T y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUH.

Broc, M. Á. (2014). Harter's Self-Perception Profile for Children: An adaptation and validation of the Spanish version. *Psychological Reports*, 115(2), 444-466.
<https://doi.org/10.2466/08.07.PR0.115c22z5>

Brookfield, S. (1987). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Joseey-Bass Publishers.

Bosch, E. (2015) *Estudio del álbum sin palabras*. (Tesis doctoral) Barcelona.
<http://hdl.handle.net/10803/297430>

Bourdieu, P. (1999) El espacio para los puntos de vista. *Proposiciones*. 29, 2-14. Santiago de Chile, Corporación de Estudios Sociales y Educación.
<https://www.sitiosur.cl/?s=el+espacio+de+los+puntos+de+vista>

Calderón, D. (2015). Los niños como sujetos sociales: Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva antropología*, 28(82), 125-140. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362015000100007&lng=es&tlng=es

Carli, S. (2014). La cuestión de la infancia en América Latina: tiempo pasado, tiempo presente. Los dilemas de la educación contemporánea. En J. Martínez y N. Ospina (eds.), *Pensar las infancias. Realidades y utopías* (pp. 13-24). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

<http://ceanj.cinde.org.co/programa/Archivos/publicaciones/p1/ 1 AN 88.pdf>

Castaño, G., Torres, M. y Grajales, J. (2020). *Percepción de la inteligencia emocional y su relación con las competencias ciudadanas*. Repositorio de la Universidad Católica de Pereira-RIBUC. <http://hdl.handle.net/10785/6099>

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), (2010) *Índice de Rezago Social 2010*. CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Rezago_social_AGEB_2010.asp

X

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, [México], <https://www.refworld.org/es/docid/57f795a52b.html>

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (15 de noviembre de 2012).
Portal de transparencia Jalisco. Obtenido de Manual de operación del programa
nacional Salas de Lectura:
[https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/FOMENTO%20A%20LA%
20LECTURA_0.pdf](https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/FOMENTO%20A%20LA%20LECTURA_0.pdf)

Cortés, F. (2006). Consideraciones sobre la marginación, la marginalidad,
marginalidad económica y exclusión social. *Papeles de población*, 12(47), 71-84.
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-
74252006000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252006000100004&lng=es&tlng=es)

Cortés, E. (2019). *El álbum ilustrado como recurso psicopedagógico contra la
exclusión social*. [Trabajo Fin de Máster Inédito]. Universidad de Sevilla, Sevilla.
<https://hdl.handle.net/11441/93978>

Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde
la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación*, 73,
75-94. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413651843005>

Corona, Y. y Gáal, F. (2009). *Estrategias participativas para niños: Algunos
aportes para escuchar a los niños y realizar consultas infantiles*. CDMX.
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

Cossio-Bolaños, M., Vázquez, P., Luarte-Rocha, C., Sulla-Torres, J. y Gómez
R. (2016). Assessment of self-perception of physical fitness and proposal for

standards among Chilean adolescent students: the EAPAF study. *Arch Argent Pediatr* 2016;114(4):319-328

Creswell, J. (2012). Educational research. *Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (4^a ed). USA: Pearson.

<https://goo.gl/tNzc bu>

Delalande, J. (2003), "Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation", *Terrin*, 40, 1-14.

Del Castillo, A. (2006) Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México 1880-1920. México, El Colegio de México.

Delgado, V., Abella, V., Ausín, V. y Hortigüela Alcalá, D. (2018). *Creación de InfoEDUgrafías en Educación Superior*.

Díaz, F. (2007) *Leer y mirar el libro álbum ¿un género en construcción?*. Editorial Norma. Bogotá.

Diuk, B. y Ferroni, M. (2012). Dificultades de lectura en contextos de pobreza: ¿un caso de Efecto Mateo? *Psicología Escolar y Educativa*, 16 (2), 209-217.

ISSN: 1413-8557. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282325269003>

Duque, N. (2019). La desigualdad, un suceso no ajeno a la biblioteca: lectura, escritura y oralidad, tecnologías de poder como alternativas a la reducción de las desigualdades sociales. *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política*. 171-200.

DOI 10.15446 / frdcp.n15.74673

Durán, T. (2009). Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles. Barcelona: Octaedro, 2009.

Duyvesteyn, I. (2017). Small Wars & Insurgencies. *Small Wars & Insurgencies*, 28: 4-5, 669-685, DOI: [10.1080 / 09592318.2017.1322337](https://doi.org/10.1080/09592318.2017.1322337)

Farías, L. y Cuello, V. (2018). Percepción y autopercepción de los estereotipos de género en estudiantes universitarios de la región de Valparaíso a través de la publicidad. *Revista de Comunicación*, 17(1), 155-165.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-09332018000100009&lng=es&tlng=es

Farias, A., Fuzga, J., Fonseca, J. y Rojas, D. (2018). *Pensamiento crítico y lectura: un análisis documental en el contexto educativo latinoamericano*. (Trabajo de grado, España) https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/524

Fernández, J. (2017). Educación inclusiva. Construyendo caminos para avanzar. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 1-3.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v11n1/a01v11n1.pdf>

Fernández, J. (2007). La inclusión social a través del deporte. *Revista Escuela Abierta, de investigación educativa*, 16.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2520046.pdf>

Figueroa, M., Gutiérrez, C., Tibocho, A., y Velázquez, J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*,

13(1), 13-26. <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v13n1/1794-9998-dpp-13-01-00013.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF México], (2005). Informe anual 2020 México. <https://www.unicef.org/mexico/media/5966/file/Documento%20informe%20anual%202020.pdf>

Fox, K. y Corbin, C. (1989). The physical self-perception profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 408-430. <https://doi.org/10.1123/jsep.11.4.408>.

Fu, Y., Gao, Z., Hannon, J., Shultz, B., Newton, M., y Sibthorp, J. (2013). Influence of a health-related physical fitness model on students' physical activity, perceived competence, and enjoyment. *Perceptual & Motor Skills*, 117(3), 956-970. <https://doi.org/10.2466/10.06.PMS.117x32z0>

Gabbard, C. (2012). *Lifelong Motor Development (6th ed.)*. San Francisco: Benjamin-Cummings Publishing Company.

Gatica, L., Martini, J., Dreizik, M. e Imhoff, D. (2017). Predictores psicosociales y psicopolíticos de la justificación de la desigualdad social. *Revista de Psicología*. 35(1), 279-310 (ISSN 0254-9247). <https://doi.org/10.18800/psico.201701.010>

García-Castro, J. (2010). Ideología de la desigualdad: análisis de la

investigación empírica en Psicología Social. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 8(24), 67-87.

Gerrig, R.J. y Zimbardo, P.G. (2005). *Psicología y Vida*. Décimo séptima edición. México: Prentice Hall. ISBN 9789702605843

Geertz C., (2003). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa: Barcelona.

Goñi, A., Ruiz de Azúa, S y Liberal, A. (2004). El autoconcepto físico y su medida. Las propiedades psicométricas de un nuevo cuestionario. *Revista de Psicología del Deporte*, 13(2), 195-213.

Guamán, V., Erraéz, J. y Alejandro, K. (2019). Inclusión social en las instituciones educativas ecuatorianas. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), 84-91. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>

Gutiérrez, M., Martín, M. y Jenaro, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 7(3), 1889-4208.

<https://www.researchgate.net/publication/277141157>

Hanán, F. (2020). *Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. España. ISBN: 978-84-9044-378-1

Harter, S (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*.

Denver, CO: University of Denver.

Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87-97. <https://doi.org/10.2307/1129640>

Harter, S. & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55, 1969-1982.

Haugen, T., Ommundsen, Y. y Seiler, S. (2013). The relationships between physical activity and physical self-esteem in adolescents: the role of physical fitness indices. *Perspectives Pediatric Exercise Science*, 25, 138-153. DOI: [10.1123/pes.25.1.138](https://doi.org/10.1123/pes.25.1.138)

Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. San Diego, CA: Academic Press.

Imhoff, D & Brussino, S. (2015). Nociones infantiles sobre desigualdad social: atravesamientos ideológicos y procesos de socialización política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 687-700.

Jordan, T. (1996). La Psicología de la territorialidad en los conflictos, *Psicología Política*, 13, 29-62. ISSN 1138-0853

Lansdown, G. (2004). La participación y los niños más pequeños. Espacio para la Infancia. *Bernard van Leer Foundation*. 22, La Haya, Países Bajos.

Lenhard, W. & Lenhard, A. (2016). Computation of effect sizes.

Psychometrica. DOI: 10.13140/RG.2.2.17823.92329

https://www.psychometrica.de/effect_size.html

Ley General de Educación (1993). Diario Oficial de la Federación. México.

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.pdf

Ley General de los Derechos de niñas, niños y adolescentes (2014). Diario Oficial de la Federación. México.

http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_110121.pdf

Lewis, D. (2005) *La constructividad del texto: el libro-álbum y la metaficción*. In: BANCO DEL LIBRO (Eds.). *El libro álbum, invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Parapara-clave; Banco del Libro, 2005. p. 86-103.

Lomnitz, L. (1975). *Cómo sobreviven los marginados*. México: Siglo XXI Editores.

Maine, F. y Vrikki, M. (eds.) (2021). *Dialogue for Intercultural Understanding*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0_6

Mampaso, J., Alonso, M., y Hernández, A. (2020). Autopercepción de la experiencia de aprendizaje en el entorno virtual en jóvenes universitarios con discapacidad intelectual. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(Especial), 140–156. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2243>

Marsh, H. W., Relich, J. D y Smith, I. (1983). Self-concept: The construct

validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and social psychology*, 45(1), 173.

Marsh, H., Richards, G., Johnson, S., y Roche, L. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16(3), 270-305. <https://doi.org/10.1123/jsep.16.3.270>

Martínez, A. (2015). Estudio de sujetos no conformes al género en la sociedad actual: Auto percepción en torno a la identidad y al cuerpo. *Orientación y Sociedad* (15). En Memoria Académica.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8879/pr.8879.pdf

Martínez, H. (2016) Auto percepción social y atribuciones cognoscitivas en estudiantes de bajo rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1175-1216. 2009 (no 19). ISSN: 1696-2095

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica 2009. ISBN: 978-950-557-791-0

Petit, M. (2009). El arte de la lectura en tiempos de crisis. México: Editorial Océano S.A. de C.V.

McAdam, J. E., Abou Ghaida, S., Arizpe, E., Hirsu, L., & Motawy, Y. (2020). "Children's Literature in Critical Contexts of Displacement: Exploring the Value of Hope". *Ciencias de la Educación*, 10(12), 383.

<https://doi.org/10.3390/educsci10120383>

McGraw, K. O., & Wong, S. P. (1992). A Common Language Effect Size Statistic. *Psychological Bulletin*, 111, p. 361-365. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.111.2.361>

Messer, B y Harter, S. (2012). *The Self-perception profile for adults: Manual and Questionnaires*. Denver: Universidad de Denver.

Mesquita, N., Martins, D., y Gamboa, M. J. (2021). Desarrollar el pensamiento crítico en la educación infantil con y por medio de los recursos digitales. *Revista Iberoamericana De Educación*, 85(1), 101-116. <https://doi.org/10.35362/rie8513984>

López, C., López, M., Raimundi, M., Bugallo, L. y Cataldi, S. (2011). Adaptación del Perfil de Autopercepciones para Niños para su Uso en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2 (32),53-78.[fecha de Consulta 10 de Junio de 2022]. ISSN: 1135-3848. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645440004>

Moreno M. et al. (2017) ¿Cómo fomentar el Pensamiento Crítico en un aula virtual? *Investigación, Innovación y Tecnologías*, la triada para transformar los procesos formativos. 382-386. ISBN: 978-965-303-369-4

Morin, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Buenos Aires: Gedisa.

Moscoso, M. (2008), "Subjetividades infantiles, migración y escuela", *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 31, 131-144.

Observatorio de la Lectura. (2016). *Observatorio de la Lectura*. Obtenido de Secretaría de Cultura: <https://observatorio.librosmexico.mx/>

Pluma, A. (2011). Diferentes prismas para estudiar la exclusión social. Marco teórico y propuesta de reconceptualización de la exclusión basado en el sujeto. *Revista de trabajo y acción social*. 49,110-124.

Liebel, M. y Martínez, M. (2009). *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Editorial Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe. Lima Perú.

López, C. & Ocampo, A. (2020). Entrevista a Evelyn Arizpe sobre culturas letradas subversivas, lectura de imágenes e inclusión. *Literatura y lingüística*, (41), 491-503. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.41.2257>

Ramos, J. (2012). Inclusión / exclusión: una unidad de la diferencia constitutiva de los sistemas sociales. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, (14), 72-99.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211026873003>

Redondo, A. (2019). La lectura en tiempos de desigualdad: política y prácticas. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 5(9), 104-124.
<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3864>

Roa, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos*, (44), 241-257. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/210>

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004&lng=es&tlng=es

Rodosthenous-Balafa, M., & Chatzianastasi, M. (2021). "Creative Ways to Approach the Theme of Cultural Diversity in Wordless Picturebooks Books through Visual Reading and Thinking", in Dialogue for Intercultural Understanding Placing Cultural Literacy at the Heart of Learning, eds. Fiona Maine & Maria Vrikki. Springer (EBook), 73–86. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0_6

Rodríguez, I. y Martínez, M. (2020) "Infancia, investigación e intervención social: horizontes metodológicos en diálogo", en Orgambidez, A.; Borrego, Y.; y Vázquez, O. (eds). (2020) Tendencias de Investigación en Intervención social. Editorial Dykinson.

Rondón, G. (2014). *Condiciones y características de un lector crítico en el aula de clase. En: La lectura Crítica*. Propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Rosero, J. (2010). Las cinco relaciones dialógicas entre el texto y la imagen

dentro del álbum ilustrado. Bogotá. <https://docplayer.es/14978254-Las-cinco-relaciones-dialogicas-entre-el-texto-y-la-imagen-dentro-del-album-ilustrado.html>

Rubilar, F., Castañeda, M., Ossa, C., Blanco, E. y Castillo, N. (2017).

Validación de la escala de autoadscripción inclusiva en docentes secundarios de Chile. *Psicología Educativa*. 23. 10.1016/j.pse.2017.05.003

Salisbury, M. y Styles, M. (2019). El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual. Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil, ISSN 1130-8370, Nº 128, 2019, págs. 87-88

Salcines-Talledo, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A., y Martínez-Mínguez, L. (2017). Validación de la Escala de Autopercepción de Competencias Transversales y Profesionales de Estudiantes de Educación Superior. Profesorado. *Revista de Curriculum y formación del Profesorado*.

Sandoval, M., Lopez, M., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5 (2002), 227-238.

Santoyo, V.C. (2001). Estrategias de avance en comprensión, análisis y evaluación de textos científicos y profesionales. En C. Santoyo (Comp.) *Alternativas Docentes: Aportaciones al estudio de la formación en habilidades metodológicas y profesionales en las ciencias del comportamiento*. 9-40. UNAM/PAPIME.

Secretaría de Cultura. (06 de mayo de 2015). *Gobierno de México*.

<https://www.gob.mx/cultura/prensa/el-programa-nacional-salas-de-lectura-20-anos-de-socializar-el-acto-magico-de-la-lectura>

Sosenski, S. (2010). *Niños en Acción. El trabajo infantil en la Ciudad de México*. México, El Colegio de México.

Sosenski, S. y Jackson E. (2012) (ed.). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina*. México, Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM, 2012. PP. 91-102. ISSN-e 2314-1204

Sosenski, S. (2021). *Robachicos. Historia del Secuestro Infantil en México (1900-1960)*, México, Grano de Sal/UNAM.

Suls, J. (2020). Disonancia cognitiva. Obtenido el 28 de junio de 2020 de <https://www.britannica.com/biography/Leon-Festinger/Cognitive-dissonance>

The Decision Lab (2021). Self Perception Theory. Recuperado de: <https://thedecisionlab.com/reference-guide/psychology/self-perception-theory/>

Torres, V. (2019). *Pensamiento crítico en niños de 5 años en dos instituciones una pública y una privada del distrito*. (Tesis de grado, Universidad de Lima). <https://hdl.handle.net/20.500.12692/43387>

Trimiño, B., Zayas, M. (2016). Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases. *Edusol*, 16(55), 56-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5678502>

Urteaga, E. (2013). La teoría del capital social de Robert Putnam: Originalidad y carencias. *Reflexión Política*, 15 (29), 44-60. ISSN: 0124-0781.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11028415005>

UNICEF (2018). *Aprendizaje a través del juego*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

UNICEF, (2015). Seminario internacional: inclusión social, discapacidad y políticas públicas. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. ISBN: 92-806-3938-2

Vanoli, F. (2018). El pensamiento complejo y la transdisciplina en el abordaje del hábitat. Reflexiones en torno a la experiencia del Seminario de Gestión Territorial y Hábitat. *Revista Pensum*, 3(3), p. 141-146.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pensu/article/view/19033>

Vásquez, J. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (15), 217-234. ISSN: 1390-3861. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846100009>

Vásquez, F. (2014). *Repensar la lectura y la lectura crítica*. En: La lectura Crítica. Propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Vega, V., Álvarez, I., Spencer, H. y González, F. (2020). Avanzando en

autodeterminación estudio sobre las autopercepciones de personas adultas con discapacidad intelectual desde una perspectiva de investigación inclusiva. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 51 (1), 31-52. ISSN 0210-1696.

Vizcarra, F., Ovalle, L., & Corona, S. B. (2012). Lectores y formación de ciudadanías en México: Observaciones sobre el Programa Nacional Salas de Lectura de Conaculta. *Estudios fronterizos*, 13(25), 157-190.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-69612012000100006&lng=es&tlng=es

Young, S. (2010). "The European Federation of National Organisations Working with the Homeless AISBL Gender Perspectives on Homelessness". *The Magazine of FEANTSA*, spring, 2. https://www.feantsa.org/download/fea-005-18-annual-report_ok-1229423202942213053.pdf



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN
INCLUSIVA

Cuernavaca, Morelos, a 09 de mayo del 2023

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**Autopercepción de la inclusión social en niños de una comunidad excluida: una intervención con el libro álbum**" elaborada por la estudiante **Brenda Denisse Renteria Cervantes**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E

"Por una humanidad culta"

**DR. ALBERTO JORGE FALCÓN
ALBARRÁN
COMISIÓN REVISORA**

C.c.p- Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

ALBERTO JORGE FALCON ALBARRAN | Fecha:2023-05-16 12:54:12 | Firmante

nltrZH70/e4nWMb7/MB1r6akxWoETlq6mVNAQ/uF+yEP7DZ9KSq94smhBwjaJrctudFqgDstD34VztozjSgovnsmNjvIAo2MObk3CRxtxgOFk6WJihu7iDBt+uO1MWUJ3GIN+BakQ21y/sbhWiaLBHt3LU4wS5Xzb0ZZqICGAXbynHoJypfJe+r6GDxrebX3Vya7a76cv+cqEqfrO0B2AM9yblMYKDCIDSKKdbMgATGOloeGGUhx0iprae2+HTdVwMEew2t2MePO5p1xQ3R6l0vvq+b4Ed35sTrCh0lThh7vtD/Ln+ZkzefQaMSb+agyZApTsBxme4HNlkymgdhaA==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[HRDnopVOs](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/4FIDSKVXwsQWF1vNkuNQNJcRlP6SE66>





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN
INCLUSIVA

Cuernavaca, Morelos, a 09 de mayo del 2023

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**Autopercepción de la inclusión social en niños de una comunidad excluida: una intervención con el libro álbum**" elaborada por la estudiante **Brenda Denisse Renteria Cervantes**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E

"Por una humanidad culta"

DR. EDUARDO HERNÁNDEZ PADILLA
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

EDUARDO HERNANDEZ PADILLA | Fecha:2023-05-16 12:59:04 | Firmante

XZ71wnxURcVCXOZurYnJIYL/KtBDL9e80F3fwb48cclH3D0Z5vwwRHCKLD5FYNNOCzBwpHaGcsN/ub6cNPIEZscweAlFzo4K2GrZPBfkySkBjeT8MuGd4ml9eyKCK+Gq4/xcPN24cwqvlr7aMMFwbQIILkugBc/daWgiK4OENq/Nc7i+TDYXFy83/vTza5b1xddBo7PV+6RBJM8AjsjYTEzg9IS9ckyfn7pDtebqYRy8gOdpwcr/KjxQuGAnUFbKzG5dj4NvxS9drujF4OIC4n4TTq3HLHyW6z3rviZ8pZs462BDFv94aalwrPeCnKHN5JZJdtzepqA7y0xM9HKqQ==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[xMbawsK17](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/kmNGKOWFfsZ7rJKDHVuWzF2b1HU3gajn>





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN
INCLUSIVA

Cuernavaca, Morelos, a 09 de mayo del 2023

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**Autopercepción de la inclusión social en niños de una comunidad excluida: una intervención con el libro álbum**" elaborada por la estudiante **Brenda Denisse Renteria Cervantes**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E

"Por una humanidad culta"

DR. ELISEO GUAJARDO RAMOS
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

ELISEO GUAJARDO RAMOS | Fecha:2023-05-18 09:53:04 | Firmante

PwqO60QKaMocVixM3mP+QNclky1mL+u+a0zwffMEodUcsL1gHhGNDhTfnN1vmavFmT5MmTNPjVFiCpjOGd4BrNUUThZSXf/iS+qgl0gu/wyAqznraPylbhp0rDUB7Y/T0ByCxlz7focy/fVqJtLYAX688DmWg62uKlIFdS49o2AyIxuQD4jWPGkIYybQeD21UDKFnwIPgWhAG26OdvvJRXtdf1ITdGAQQE5Vn0+OTz3JQsj66ZfAcjYhflcY6jASCFwJ4YMhjQfvRMOxbydiVVmM3HlgUPYSA8UBSOYuNsYRDPAMgJxidTH8bXbOP8FrXrg22V1xS8DwpM+PHubg==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



IMvVX3NCR

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/Z9SX9Wlutaom3E1242A8XD8EnLIG9yml>





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN
INCLUSIVA

Cuernavaca, Morelos, a 09 de mayo del 2023

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**Autopercepción de la inclusión social en niños de una comunidad excluida: una intervención con el libro álbum**" elaborada por la estudiante **Brenda Denisse Renteria Cervantes**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E

"Por una humanidad culta"

DR. LEONARDO MANRIQUEZ LÓPEZ
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

LEONARDO MANRIQUEZ LOPEZ | Fecha:2023-05-09 10:13:51 | Firmante

Xk4gwm7pJBHP7iWqTE6HMFstt6X0Xuy2+vj1AE24kz5m7sw999F5jqZz/X7/HJtOj6jR2nLXTnUQe+AZCnHZflrNdm2oA9NWW1z7RhFOI7Ux/15+++XaGIRQbzWbNrUeVGQbiyjtJ
UbO3nao6OJTr61S5hU1dVZadu6AKtdEKyi1XnDRxZvZ85te7YXoda1Glc96pwMktb5PPHeMWpeYJm4OYxlbPghrX5v0h2tdYN+xcEy9oUvOd4tO3hJ2nHdc1/ec5yK3J6JLFW29A
0Hi//fq6y1F/DN8FE++6gKKD4x9AbBHN1N9IQY+egU4rqXuKHAO0eg3UDaHkf6N5mdxg==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[NWXA9vdqM](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/YBCtZRvmLeknHPWWP2HBVbTi20W4yXPU>





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN
INCLUSIVA

Cuernavaca, Morelos, a 09 de mayo del 2023

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**Autopercepción de la inclusión social en niños de una comunidad excluida: una intervención con el libro álbum**" elaborada por la estudiante **Brenda Denisse Renteria Cervantes**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E

"Por una humanidad culta"

**DRA. EVELYN ARIZPE
COMISIÓN REVISORA**

C.c.p- Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

EVELYN ARIZPE | Fecha:2023-05-16 13:24:36 | Firmante

j1uOtrul5Pm3GQcm7Gar66ZLzsw8aca2fgDsmwgBHCrGnj1Ky9dJeZpMnXheRVGizE55McPBD68CMx0hXFVM3PPf8lP7Qmf0kXjrUvFCfP+mW/Vx9F1wJUORx8mT9rUZuYuS
yE777ELspTi44gUz7JhIrfalDfsJuum7/qARdlApW78JKOsKYblhM7A02jQqKqpyf3ts3/7pXk8mn6Rw7nFEmNm5rN3KILTXVHSKfpGyPXe4ohbrnAs+OIFP3WFm9HyeEUyMWvf4V
q9Un2W3GoauTQZKMaO2BNZDn/X22JwNR7wVQAY/a+5zYe3Jm6QbZ3ybQkYTP4avaf+iHXzw==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[G2m8QBRPj](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/ZQ6vNyaObTCcAG7AZ2hZkxNO5XNtR7Qv>

