



**UNIVERSIDAD VERACRUZANA**  
**Facultad de Letras Españolas**

**Especialización en Promoción de la Lectura**

**SEDE:**

**UN ENCUENTRO CORPORAL  
CON LA LITERATURA EN LA  
PRIMERA INFANCIA**

Protocolo que se propone para realizar el proyecto del trabajo recepcional de la Especialización.

Estudiante:

Tutor:

---

# I. INTRODUCCIÓN

El lenguaje es el medio del que disponemos para nombrar el mundo y construir su significado; abre posibilidades de comunicación, de transmisión de conocimientos, y de recreación.

Desde que el hombre apareció en la Tierra, tuvo la necesidad de comprender su entorno y conformó los primeros lenguajes: la pintura, la música y la danza: lenguajes desarrollados sobre todo para uso religioso y místico. Con base en esos lenguajes las comunidades giraban en torno a la tradición oral. Posteriormente la necesidad de que la cultura perdurara en el tiempo, hizo que el hombre desarrollara códigos más complejos para su comunicación, y así fue como el lenguaje escrito vio la luz.

A partir de esta evolución, el lenguaje ha mostrado que es el primer objeto de socialización. Desde el momento en que se sabe que una mujer está embarazada se comienza a entablar un diálogo entre el bebé y los padres. Al nacer, el primer objetivo de los padres, casi por instinto, es enseñar al hijo a comunicarse, pues se puede ver la comunicación como sinónimo de sobrevivencia. El lenguaje es el primer contacto con la cultura, ya que la madre transmite no sólo las palabras para comunicar, sino el sistema de representaciones simbólicas, que a su vez, ella heredó de su madre. De forma subsecuente, esto se transmite a los hijos como herencia para existir dentro de la comunidad.

Esta adquisición del lenguaje es en todos los sentidos un aprendizaje; en los primeros años de vida los niños experimentan las primeras experiencias que desencadenarán una serie de relaciones con el mundo. El juego con los padres, las canciones de cuna, las primeras texturas con las que entran en contacto, los primeros pasos y palabras, tienen una gran relevancia para el desarrollo cerebral; estas experiencias se almacenarán en el cerebro, vinculando los afectos que el cuidador le proporcione al niño.

La primera infancia que abarca de los 0 a los 8 años, según informa la UNESCO, es una etapa crucial para el desarrollo de las capacidades afectivas e intelectuales de los niños. En esta etapa es tan importante el desarrollo intelectual como el emocional, ya que ambas moldearán de manera significativa la personalidad del adulto. “Las distintas maneras en que cada uno se relaciona con su propia infancia, el modo en que la repara y reconstruye día a día, esforzada y afanosamente, termina por dibujar una historia personal.” (López, 2013, p. 6). Una estimulación adecuada en los

niños y el contacto amoroso con los padres se reflejarán en su comportamiento y en la relación de confianza y seguridad con el mundo que les rodea. Young y Gómez, (2004) advierten que las experiencias durante la primera infancia moldean el desarrollo del cerebro, ya que las actitudes, capacidades, emociones y habilidades sociales se desarrollan a lo largo de los primeros años de vida.

En 1990 México ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), ante la ONU, para promover y garantizar que todos los niños y niñas del país gozaran y ejercieran plenamente sus derechos incluyendo el derecho a tener satisfechas sus necesidades básicas y el derecho inalienable a la educación. Sin embargo, estas políticas públicas no han encontrado los engranajes necesarios en los tres niveles de gobierno para ser aplicadas plenamente a toda la población infantil, como marca, además, la ley en nuestro país.

Según datos de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), en 2012 la tasa de analfabetismo entre la población de 15 años en adelante se ubicó en 6.66% (5.6 millones de personas). El 3.04% de las niñas y niños entre 6 y 14 años no asisten a la escuela. Tomando en cuenta el total de la población de cada entidad, se observa que en Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Veracruz la tasa de analfabetismo es mayor al 10%. Con estos datos, se vuelve una necesidad urgente poner en relieve la importancia de la lectura. No sólo porque ésta simplifica los procesos de aprendizaje, sino que posibilita también el acercamiento con el mundo, la justicia y la democracia. Asimismo aporta gran parte del proceso de la formación del ser humano, pues a partir del entendimiento y descubrimiento del mundo nos constituimos como seres singulares, capaces de descubrir el mundo de distintas formas y leerlo también desde múltiples ángulos, según haya sido nuestra crianza.

¿Qué padre no daría todo porque sus hijos crecieran como personas capaces de influir positivamente en su entorno? ¿Cómo lograrlo? ¿Cómo salir del círculo vicioso del consumo? ¿Cómo enseñar a mirar desde lo sensible? La lectura y la educación podrían ayudar a reducir esta polaridad entre las clases sociales y los dispares modelos económicos. No porque éstas tengan una fórmula mágica; ni mucho menos porque queramos simplificar la realidad diciendo que las personas que leen son por sí personas buenas. Pero existe una mayor posibilidad de que una persona letrada ejerza con mayor solidez su ciudadanía, exija sus derechos y se responsabilice de sus acciones. Elementos importantes para la mejora de cualquier comunidad; porque la lectura, sin lugar a dudas, es una herramienta para la equidad.

Desde este punto de vista proponemos el este trabajo, que versa sobre la formación de lectores a muy temprana edad. Partimos de la premisa de que nunca es demasiado temprano para acercarse a los libros y que el gusto por ellos se desarrolla dentro de un ambiente cálido y confortable, como lo es la familia. A lo largo de este documento se revisarán aspectos conceptuales y algunas teorías que sirven para enmarcar la importancia de la lectura en el desarrollo de la infancia. Marcamos como eje fundamental la participación de la madre o el padre, pues creemos firmemente que el mejor lugar para comenzar a ejercer el derecho a la cultura, a la lectura y al amor, se gesta desde el regazo protector de la madre y los brazos amorosos del padre.

## **I.1. Marco conceptual**

La lectura es más que un objeto de conocimiento, abre horizontes, recrea mundos imaginables y sirve para la resolución creativa de problemas diversos. Cuando uno se acerca a la lectura de manera recreativa; es decir, cuando se utiliza más allá de la técnica, accede a mundos simbólicos que habitan en los libros. Es por ello que en la actualidad existen múltiples estrategias de promoción de la lectura. A continuación definiremos algunos conceptos necesarios para comprender mejor el tema que estamos abordando acerca de la promoción de la lectura.

El concepto de lectura proviene del latín *legere* que significa comprender la escritura. La Real Academia de la Lengua Española (RAE) define la lectura como la interpretación del sentido de un texto. La lectura tradicionalmente se ve como el proceso cognitivo que se realiza al momento de codificar los signos gráficos del alfabeto. En este proceso entran en juego múltiples habilidades, como el proceso de comprensión, el manejo del lenguaje, la memoria, la conciencia fonológica, etc. Pero la lectura y el proceso lector son algo mucho más complejo que eso; para Mata, Gallegos y Mieres (2007) el proceso lector se concibe como un diálogo (o interacción) entre el lector y el texto, en un determinado contexto. Es la búsqueda de un significado compartido entre ambos, es decir, de la comprensión.

Podemos considerar que leer es una actividad compleja si tomamos la lectura como un proceso comprensivo, como un dialogo entre el autor, el lector y el mundo que media entre ambos. Para Petit (1999) la lectura es la apropiación de la lengua, el acceso al saber, pero también la toma de distancia, la elaboración de un mundo propio, de una reflexión propia. Para Felipe Garrido, leer no es simplemente leer: “leer de a de veras, o

ser un verdadero lector, significa en primer lugar, que es alguien que lee por voluntad propia, porque sabe que leyendo puede encontrar respuestas a sus necesidades de información, de capacitación, de formación, y también por el puro gusto, por el puro placer de leer” (Garrido, 1999, p. 4).

En este trabajo se propone emprender la promoción de la lectura desde la temprana infancia, pues partimos de la premisa de que nunca es demasiado pronto para contagiar el gusto por esta actividad. Hacemos énfasis en el concepto gusto, pues es la parte fundamental que derivará posteriormente en una necesidad; sin el gusto y sin el placer no se crea una experiencia significativa entre el texto y el lector.

El hablar de experiencia adquiere también la condición de aprendizaje. La lectura se vuelve un aprendizaje significativo ligado a la experiencia estética, si partimos del gusto como la voluntad de conocer otros mundos:

La experiencia remite, entonces a lo vivido, designa el hecho mismo de vivir una presencia [...] Invocar la experiencia es apelar a una subjetividad: se necesita un sujeto para mirar y saborear el objeto estético como tal. [...] La experiencia estética invita a tomar conciencia de los límites de la autonomía del sujeto al que se refiere. Porque esta experiencia tiene una historia, comparte un antes y un después. Requiere, desde luego, un cierto aprendizaje. Quizá este aprendizaje depende y es gobernado por una cierta disponibilidad del sujeto –un equipamiento apriorístico-, pero es necesario que esta disponibilidad sea provocada en su ejercicio y sea fecundada por una enseñanza que explote el legado del sujeto: así llega a ser atento a lo estetizable, y así también se despierta y se forma su gusto (Sourieau, 1998, p.552).

Es decir que el aprendizaje que se adquiere mediante de los libros, no está ligado estrictamente al ámbito académico, sino a ese aprendizaje derivado de la experiencia estética en donde se conjugan con la disposición; el gusto y el goce. Es por esto que planteamos, que los niños pueden ser partícipes de la literatura y desarrollar el gusto por los libros antes de aprender a leer de manera convencional.

El mediador en este sentido es fundamental para los primeros años de vida, pues las imágenes que reinterpreta, la entonación, el volumen, el gesto corporal y el juicio de valor que el mediador imprime en la lectura determinarán el gusto o el disgusto por esta actividad. Los mediadores, ya sean los padres, maestros, o alguien expresamente capacitado para ello, promueven diferentes estrategias de promoción de la lectura, estas estrategias son actividades diseñadas, y diferentes herramientas que están orientadas a la búsqueda de la instauración del hábito lector.

Una de las estrategias más socorridas durante la infancia, es la lectura compartida, ésta es una estrategia de promoción mediada por algún sujeto, la lectura se realiza en voz alta tratando de estimular al niño, este tipo de lectura interactiva se torna la mayor de las veces en una actividad lúdica y recreativa, así los niños estarán creando un hábito lector a partir del goce, para que el hábito no se conforme como una actividad mecánica, sino como una actividad consciente.

## **I.2. Marco teórico**

El proceso para asumir una postura epistemológica para este trabajo implicó comprender la diversidad de posicionamientos para abordar la lectura y la importancia de la formación de lectores. Sin embargo desde una posición personal no puedo delimitar esta importancia en una sola teoría ni dentro de una sola disciplina académica. Lo que si he logrado comprender es que la lectura va ligada a un aprendizaje, sobre todo cuando se habla de promoción de la lectura en una etapa infantil, (lo cual no quiere decir que en las etapas adultas no exista un aprendizaje desde la lectura).

Así, podemos ver múltiples perspectivas de la adquisición del aprendizaje y la relación de la lectura con estos aprendizajes. Uniéndonos a la perspectiva de Ziperovich, (2010) afirmamos que el aprendizaje es un proceso complejo que es necesario interpretar desde la interrelación de diversas corrientes epistemológicas. Algunas consideraciones personales que marcaron la búsqueda para la construcción de una postura epistemológica fueron las siguientes:

- El aprendizaje va ligado necesariamente a la experiencia. Mientras más rica sea la oferta de experiencias significativas para los niños, más probabilidades hay que se desarrollen como adultos creativos y creadores.
- La literatura, como vía de aprendizaje, forma parte de una experiencia artística.
- El aprendizaje es un proceso individual, que tiene su origen en las estructuras internas y en los mecanismos cognitivos.
- Todo aprendizaje es mediado por el contexto del individuo.
- El aprendizaje se constituye como práctica social y cultural delimitada por contextos específicos tales como el económico, entre muchos otros.

En este sentido, comenzamos por explorar la Psicología Educativa, que estudia los procesos que se llevan a cabo para la adquisición del conocimiento y se dedica a observar los mecanismos internos del individuo. De este modo, expondremos algunas de las corrientes más representativas dentro de esta rama de la psicología para comprender mejor este fenómeno.

Según Ziperovich (2010), podemos ubicar temporal y geográficamente las teorías que dieron paso a la Psicología Educativa. En Norteamérica encontramos las corrientes conductista y cognitivista, en Europa encontramos la psicología del desarrollo de Jean Piaget y en la cultura soviética sobre la mente y el aprendizaje, las propuestas de Lev S. Vygotsky.

Dentro de esta rama de la psicología encontramos el constructivismo, Para Leibbrandt (2007), el constructivismo propone un paradigma en el que la enseñanza se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo por parte del sujeto; de este modo el conocimiento es una auténtica construcción operada por la persona que aprende.

La teoría del conocimiento en el sentido constructivista se basa en la investigación de la forma y del modo cómo opera el intelecto, cómo construye estructuras reguladas y duraderas. Sin embargo Leibbrandt, sostiene que dentro del paradigma constructivista no existe un consenso para definirlo, más bien se trata de un discurso formado por múltiples voces de disciplinas muy variadas. Podemos encontrar las raíces teóricas del constructivismo a principios del siglo XX con Jean Piaget y Lev Vigotsky.

Así, Piaget postula que el aprendizaje es un proceso donde los individuos construyen su propia comprensión del conocimiento, para lo cual no basta con ser activo frente al entorno. El proceso de construcción es un proceso de reestructuración y reconstrucción, en el cual todo conocimiento nuevo se genera a partir de los otros previos. Lo nuevo se construye siempre a partir de lo adquirido y lo trasciende. La teoría piagetiana se ha ocupado fundamentalmente de la construcción de estructuras mentales. Gómez y Coll dicen al respecto:

“[...] Para Piaget el proceso de construcción del conocimiento es fundamentalmente interno e individual y la influencia del medio sólo puede favorecerlo o dificultarlo. El diálogo se establece entre sujeto y objeto, y la mediación social no constituye un factor determinante, ya que la construcción de estructuras intelectuales

progresivamente más potentes obedece, en último término, a una necesidad interna de la mente. (Gómez y Coll, 1994, p. 3).

Por su parte, Lev Vigotsky, centró su teoría en la importancia del medio sociocultural y en el proceso de la adquisición del lenguaje. Él pone de manifiesto la importancia de la sociedad y la cultura en el desarrollo cognitivo al determinar qué y cómo aprende el niño acerca del mundo (Woolfolk, 1999). Aunque parecieran opuestos estos enfoques, ambos centran su atención en la forma de construir el aprendizaje. Así, para los constructivistas el problema del conocimiento está conformado por la búsqueda de formas adecuadas de comportamiento y pensamiento.

Creemos útil revisar la literatura y las prácticas lectoras desde esta perspectiva pues consideramos que el ejercicio de la lectura tiene su base en la construcción de múltiples conocimientos que van desde los mundos simbólicos hasta la construcción de la realidad inmediata y los saberes que se encuentran dentro de ella, es decir que la lectura otorga el poder de construcción de múltiples mundos o realidades.

Leibrandt (2007), afirma que en cuestiones de comunicación literaria podemos afirmar que la literatura confronta al lector y a la sociedad tanto con su realidad como con otras realidades. Y añade, que la teoría literaria constructivista descubre en primer lugar las características de los observadores y no de los objetos, de los textos; se interesa por los procesos cognitivos a través de los cuales los lectores construyen un mundo significativo. Para ella, leer e interpretar no se consideran verdaderamente actos de “recepción” sino formas especiales de un proceso continuo de atribución de significado.

Los procesos constructivos viajan en múltiples direcciones, tanto en el texto en sí mismo y en la recepción que construye el lector, como en la construcción de la realidad que se da través del texto. Así pues, dentro de este postulado la lectura es un proceso complejo que implica una relación y no solamente una recepción del texto. Ahora bien, podemos hablar concretamente de esto, pensando en niños pequeños que son partícipes de los proceso de lectura, ya sea dentro de una alfabetización temprana, ya sea dentro de una actividad lúdica. Para el niño la construcción de sentido de una obra literaria tendrá que ver con las experiencias que esta podrá detonarle siendo experiencias nuevas o experiencias ya vividas.

Continuando la revisión de las teorías psicológicas podemos hablar del paradigma cognitivista, que plantea Woolfolk (1999) el estudio de los procesos



mentales presentes en la adquisición de conocimiento. Tiene como objeto de estudio los mecanismos básicos y profundos por los que se elabora el conocimiento, desde la percepción, el pensamiento y el aprendizaje, hasta la formación de conceptos y razonamiento lógico.

Dentro de los intereses de esta rama se estudia la manera en que el ser humano comprende el mundo, es decir la forma en que los seres humanos toman la información sensorial entrante y la transforman, sintetizan, elaboran, almacenan, recuperan y finalmente hacen uso de ella. Se han elaborado múltiples trabajos dentro del área educativa, y muchos se refieren a los procesos de adquisición de la lectura.

Aquí podemos ubicar los estudios lingüísticos que revisan los mecanismos de la alfabetización y la adquisición de las habilidades lingüísticas necesarias para la comprensión de un texto, ya que estos se clasifican dentro de los procesos cognitivos. Birgin, dice al respecto que “al trabajar con la enseñanza de estrategias de lectura, los alumnos deben desarrollar la lectura como una capacidad cognitiva, entre otras. Es decir, no se trata de una capacidad innata como el lenguaje sino de una habilidad que se aprende” (Birgin, s.f., p. 2). En este sentido valdría la pena preguntar si el lenguaje es verdaderamente una habilidad innata, tal como menciona Birgin, o es en un conocimiento adquirido y delimitado por el entorno psico-social.

Estas teorías psicológicas son útiles para comprender lo que sucede en un plano cerebral, además autores de una larga tradición como Piaget y Vygotsky, ya mencionados, sentaron las bases en su época para hablar de nuevos procesos de aprendizaje en los niños.

Ahora nos centraremos en teorías que causan un especial interés personal. Construyo una posición epistemológica desde la siguiente perspectiva: la literatura es una disciplina artística, por tanto puede vivirse como experiencia estética, y la experiencia es fuente de aprendizaje. Me sumo a la visión de Ana Ponce y a los teóricos que han trabajado la experiencia estética y su vinculación con la afectividad, en los procesos de aprendizaje. Ponce dice al respecto que “[...] no existe experiencia sin afectividad, es decir, que los estados afectivos están presentes en toda experiencia como condición de posibilidad para que dicha experiencia sea posible. (Ponce, 2012, p. 149).

La tradición en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ligada al quehacer científico, dificulta ver desde otro punto de vista la manera de adquirir aprendizaje, fuera de los formalismos técnicos. Siguiendo a Riquelme y Munita (2011), lo cognitivo en esta lógica desplaza la dimensión emocional, que aún dista de ser considerada

fundamental en los procesos educativos formales. En este sentido, las dimensiones afectivas no se han incorporado como un eje transversal en la educación.

Riquelme y Munita, hacen una breve recapitulación del proceso de escisión que ha sufrido el plano emocional con respecto a la adquisición de conocimiento:

Esta separación entre lo afectivo y lo cognitivo tiene profundas raíces que pueden ser ya reconocidas en la filosofía clásica: la Escuela Estoica, por ejemplo, llegó a conceptualizar las emociones "como juicios equivocados sobre el mundo y el lugar de cada uno en él, como formas falsas y destructivas de ver la vida" (Prado, 2006). El método científico "radical" de principios del siglo XX acentúa la división entre lo cognitivo y afectivo. No obstante, a partir del término de la Segunda Guerra Mundial, del "redescubrimiento" de los/las niños/as (Delval, 1998) y de la crisis del pensamiento moderno (Berman, 2004, *idem*), han surgido intentos por rescatar la emoción como una forma válida de conocer y estar en el mundo (Maturana y Varela, 1984, citados por Riquelme y Muntia, 2011, p. 270)

La atención al proceso emocional se pone de manifiesto cuando existe un trastorno en la emoción que impide al niño desarrollarse en su contexto escolar, familiar, social. Excluyendo y estigmatizando al niño o niña, e impidiendo con frecuencia el encauce de sus emociones. Respecto a esto, los autores anteriores señalan que:

Cada modelo de intervención se enmarca en una particular visión del desarrollo emocional; gran parte de ellos ha optado por una visión del apoyo (como intervención) centrada en el individuo (niño o niña) como un agente aislado, señalado como alguien con características idiosincráticas y familiares que lo hacen ser, por su "naturaleza", sujeto de atención especial. Esto se lleva a cabo en procesos que habitualmente culminan con la exclusión del niño/a y de aquellos/as que no han logrado regularse emocionalmente en la interacción escolar. Dicho modelo nos entrega una perspectiva dual, en la que se reconoce el binomio buenos/malos alumnos, como parte de una larga tradición de inclusión/exclusión que aún se mantiene en muchas de nuestras aulas (Riquelme y Munita, 2011, p. 271).

Al respecto Ana Ponce (2012) dice que algunas ramas de la filosofía de la ciencia se han caracterizado por asimilar los afectos como disturbios de la razón, es decir, estos se asumen como estados que no sólo se oponen a la racionalidad sino que pueden ser un obstáculo para ésta. Siguiendo a la autora, es a partir de la década de 1980, que se produjo un cambio en la forma de entender el papel de los afectos en los procesos cognitivos. En este sentido, encontramos el concepto de la afectividad de lo

racional y su vínculo con la cognición. Para Ponce, los estados afectivos involucran estados actitudinales, lo que supone ciertas formas de engranarse y comprometerse con el entorno. “[...] Este entorno o realidad no solamente produce ciertos estados en el agente, sino que forma parte fundamental de su afectividad; hay una dependencia entre la naturaleza de la experiencia y la naturaleza de lo que es percibido; la experiencia, en cierta medida, traza la naturaleza de lo que es experimentado” (Jackson, 1996, citado por Ponce, 2012, p.144)

De este modo, es a través de los estados afectivos que se hace una disposición a aceptar y adoptar nuevos esquemas en el ámbito epistemológico; a adoptar o rechazar una experiencia nueva y a vincularla con una previa.

“No existe experiencia sin afectividad, es decir, que los estados afectivos están presentes en toda experiencia como condición de posibilidad para que dicha experiencia sea posible”. (Ponce, 2012, p. 149). Ponce cita a Dewey al decir que este tipo de experiencia y su lazo con la afectividad se encuentran en la experiencia estética. Ya que la vivencia de la obra de arte abre procesos que están vinculados directamente con lo emocional, pero también con el mundo que nos rodea, lo cual agrega un plus a este concepto, ya que la experiencia artística nos permite entender el mundo de, y, desde los afectos.

Desde este punto de vista ¿cómo podemos vincular los estados afectivos con la literatura y los hábitos de lectura? Como ya se ha señalado, la disposición para adoptar un nuevo conocimiento, tiene que ver con los vínculos afectivos que se crean en ese proceso. En este sentido, cuando se habla de lectura en los primeros años de vida, se requiere que la lectura sea mediada por un adulto, esta mediación puede resultar como un acto amoroso entre padres e hijos y proveer una experiencia significativa.

Riquelme y Munita (2011), hacen una reflexión importante para tener en cuenta. Proponen la "arquitectura de la ficción" como concepto explicativo del proceso mediante el cual un texto literario se construye, y luego es reelaborado en la actividad de recepción propia, del acto de lectura. En síntesis, permitirían al niño lector asumir el enunciado literario como una construcción que, pese a su carácter ficcional y a no tener una correspondencia directa con lo "real", tiene la capacidad de representar el mundo cotidiano que le es propio. Muchos otros teóricos y promotores de lectura, firman que la vida puede vivirse, interpretarse, y asumirse desde la literatura, así como aliviar ciertas dolencias sobre todo en el plano emocional.

Por esto afirmamos que la literatura puede usarse a modo de bálsamo y también para anticipar situaciones. De este modo los vehículos imaginarios posibilitan y habilitan mundos para la resolución de problemas:

Estos tienen la capacidad de "representar" los estados emocionales propios de la vida humana, actuando en un universo normado por ciertas reglas de verosimilitud que los hacen "creíbles" a los ojos de quien lee. Así, dado el principio de verosimilitud que caracteriza a los buenos relatos, el niño lector puede identificar dichos estados emocionales en un proceso de empatía hacia personajes que viven interacciones y situaciones similares a las suyas. (Riquelme y Munita, 2011, p. 272)

Es este tipo de licencias que se dan en el ámbito artístico y que nos los da la experiencia estética, nos brindan la posibilidad de "involucrarnos sin involucrarnos" en distintos estados emocionales. Michelle Petit (1999) dice que los escritores nos ayudan a ponerle un nombre a los estados de ánimo por los que pasamos, a apaciguarlos, a conocerlos mejor, a compartirlos. Gracias a sus historias, nosotros escribimos la nuestra, entre líneas.

Ligado a las experiencias y reconocimiento de las emociones podemos hablar también de la experiencia estética como detonador de aprendizaje ya que una de las principales formas en que los niños transforman un aprendizaje en significativo, es a través de la experiencia. Pérez cita a Heidegger al hablar de lo que hace o es una experiencia: "Hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma" (Pérez, 2013, p. 11).

Por su parte, Gabriel Amengual (2007), hace un análisis sobre el concepto filosófico de experiencia, y dice al respecto, que en el marco del empirismo y escepticismo, la experiencia se interpreta como punto de partida del proceso cognoscitivo y como su contenido. En contrapunto pone la teoría de Kant, y dice que la experiencia aparece fundamentalmente como el resultado y como el producto de la actividad cognoscitiva.

El arte y la literatura permiten dotar de diversas experiencias, tanto creadoras como receptoras. Y es que el arte, los artistas y los niños tienen mucho en común; el arte es necesariamente una actividad en la que el creador debe sumergirse en un proceso

creativo y de juego, de experiencias, de encuentro y reencuentro con temas quizá desconocidos. A su vez, los niños son necesariamente creadores dentro del juego, pues hacen sus propias reglas, sus propios mundos, y desarrollan todo un universo simbólico propio de cada juego y de cada rol que quieren representar. Aunque muchas veces tanto el juego de los niños como la creación artística nos parezcan “irracionales” existe en ello el gusto y la naturalidad con que se realizan las creaciones y aparece el goce por dichas actividades:

Mientras los niños juegan y crean van descubriendo el universo en el que están inmersos y también van identificando sus propias capacidades, sus posibilidades de transformar la realidad. [...] Cuando entre los objetos que se ponen a disposición se encuentran los libros, la música, las pinturas, el cine, la danza, además de explorar y conocer lo que se pone en juego es el nacimiento de la sensibilidad estética. (Pérez, 2013, p. 25)

Esta sensibilidad, no solamente estética, sino humana es necesaria para criar niños que serán adultos completos y satisfechos, capaces de ver la vida desde una óptica amplia, capaces de resolver problemas creativamente y quizá más tolerantes a la frustración.

El arte, como el juego, es la ruptura con lo habitual, con lo sabido. La percepción estética modifica a quien percibe. El hecho que el arte sea un lugar de experiencia significa que los niños y adultos aprenden algo acerca de sí mismos y del mundo, además de estremecerse o gozar, y que del encuentro con el arte nadie vuelve sin alguna ganancia emocional, estética, subjetiva y también cognoscitiva. (Pérez, 2012, p. 29)

El juego proporciona la diferenciación del mundo simbólico y el mundo real. Es también una actividad inminentemente creadora y tiene que ver con la proximidad de la experiencia. Es por ello que la primera infancia es un territorio fértil y novedoso para las prácticas artísticas, educativas y culturales, como lo señala Pérez (2013) en *Cultura y primera infancia*. Ella menciona la importancia de la intervención cultural dentro de la primera infancia definiéndola como; “el acceso a la lectura, al arte, al juego, a la palabra y a la narración como hecho comunitario, además de la ampliación y enriquecimiento del universo de prácticas familiares que acompañan espontáneamente a los niños desde su llegada”(p. 5). Ella entrelaza las actividades artísticas, lúdicas y afectivas para teorizar y exaltar la importancia de las prácticas culturales en los niños. De este modo

debemos defender la lectura y la literatura como espacios de creación, de juego y sobre todo, de aprendizaje.

Siguiendo el concepto de Pérez, sobre el hecho comunitario, podemos decir que en cada aprendizaje pesa el componente social, puesto que el conocimiento es una situación cultural e interaccional donde se definen claramente roles del mediador y el aprendiz. En este caso tenemos perspectivas como la de Vigotsky y la de Bruner, donde el aprendizaje está contextualizado por una determinada cultura y se orienta a la apropiación de los sistemas simbólicos de dicha cultura.

Por esto, mirar la lectura como una actividad cultural y enmarcarla dentro de un determinado espacio social, es imprescindible para entender cuál es la función de los promotores frente a los niños que se acercan a la literatura. Resulta útil para los fines de este trabajo un acercamiento a la sociología de Pierre Bourdieu, quien ha trabajado muy de cerca el campo del arte y la literatura. Él dice que las acciones (cualquiera que estas sean, desde la práctica de un deporte, la preferencia por algún sabor o música, hasta la compra de cierto objeto) se realizan en un determinado espacio social, y dicho espacio determinará las prácticas que se llevan a cabo, o lo que en su teoría él llama *habitus* y define como el producto de condicionamientos sociales. Dice al respecto:

El espacio de las posiciones sociales se retraduce en un espacio de tomas de posición por intermedio del espacio de las disposiciones (o de los *habitus*). El *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario [...] un conjunto unitario de prácticas (Bourdieu, 2008, p. 32).

El concepto de *habitus* nos sirve para ubicar la importancia de la literatura en el público infantil. Ya que la disposición que se tenga hacia la lectura resultará heredada o aprendida desde la infancia. Sí el niño crece en un seno familiar lector, tiene muchas más posibilidades de ser lector en su edad adulta, o lo contrario, si es que nunca ha tenido una figura lectora cerca de él. Es decir que el espacio social en el que el niño crece, será fundamental para su desarrollo cultural. Al respecto Bourdieu dice que: “el capital cultural es la acumulación de saberes, de educación, ventajas y habilidades, es una condición que se hereda, y desde el espacio social en que el individuo se desenvuelve replica las prácticas heredadas” (Bourdieu, 2008, p. 30). Teniendo en cuenta esto, podemos decir que cuando no existe esta práctica en el núcleo familiar, se necesitan espacios públicos para subsanar de alguna manera esta carencia cultural.

Es por esto, que la lectura se adhiere naturalmente al capital cultural, y recordemos que este, es la acumulación de saberes y ventajas dentro de los espacios sociales. Cassany (2005) afirma que leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz. El acercamiento a literatura, en un contexto de padres-hijos, radica en la posibilidad de ubicarse dentro de un espacio social determinado y utilizarla como una herramienta de acercamiento al pensamiento crítico, Paulo Freire planteaba en su teoría que la educación es necesariamente un acto político, “Freire critica las prácticas de aprendizaje de la literacidad que se basan en concepciones positivistas, que exaltan el rigor científico y buscan solo el refinamiento metodológico” (Cassany, 2005, p. 33). Pues leer necesariamente significa el trabajo de leer el mundo, de poner en juego los saberes propios para poder reinterpretar los textos, pero también es el ejercicio de leer discursos, de tomar conciencia y con ello decisiones. Cassany dice a propósito de la teoría de Freire que, a diferencia de los animales, las personas usamos el lenguaje para mediar con el mundo. Es la capacidad para denominar el mundo lo que nos habilita para reflexionar al respecto, para tomar conciencia (la *conscientização* o conciencia crítica) y modificar nuestro entorno.

En suma, después de analizar estas teorías concluimos que no hay un solo proceso de mirar la actividad lectora, pues reducirla a una teoría particular sería acotar su naturaleza multidisciplinar y la importancia de la promoción de la lectura. Nos sirve de base el texto de Ziperovich, (2010), para recalcar la necesidad de mirar el aprendizaje como un proceso complejo. Por esto, se propone el estudio de los proceso de lectura desde una óptica crítica. Esto nos exige construir un posicionamiento teórico multidisciplinar e integrador, que se basa en la epistemología a través de la experiencia y obra de arte y su vínculo con los afectos. Cerramos este apartado siguiendo a Ziperovich cuando propone interpretar el aprendizaje como un proceso subjetivo y personal que se constituye en una historia singular, y también en el entramado de determinaciones que se originan en distintos contextos como: el histórico, político, económico, social, cultural, e institucional.

### **I.3. Revisión de literatura (o estado del arte)**

Mucho se habla sobre la formación de lectores desde la primera infancia, y es que como ya hemos visto esta etapa enriquecedora donde el niño entra en contacto con nuevos

aprendizajes a través del juego. Para Reyes (2005), la formación de lectores es mucho más que alfabetizar, en el sentido básico e instrumental del término, y debe constituirse en pilar del ejercicio pleno de la ciudadanía. La lectura se convierte en un aprendizaje significativo y es considerada fundamental en el desarrollo emocional, cognitivo y sociocultural de los niños desde los inicios de la vida. Por otro lado, el fomento a la lectura vista fuera del aula escolar propicia un encuentro entre los padres e hijos si hablamos de un contexto familiar, y entre la comunidad si hablamos de un espacio público como el de las bibliotecas infantiles, fortaleciendo en ambos casos el sentido de pertenencia entre la misma comunidad y creando fuertes vínculos entre los participantes en esta práctica.

La adquisición del lenguaje oral es el primer paso para un acercamiento a la lectura, y al lenguaje escrito, además es la oralidad el primer contacto con la literatura que un niño pequeño puede llegar a tener, esto propiciará un desarrollo del lenguaje, de la imaginación y del mundo simbólico del niño, por muy pequeño que él sea. Emilia Ferreiro nos dice que:

Una primera inmersión en la “cultura letrada” es haber escuchado leer en voz alta, haber visto escribir; haber tenido la oportunidad de producir marcas intencionales; haber participado en actos sociales donde leer y escribir tienen sentido; haber podido plantear preguntas y obtener algún tipo de respuesta [...] Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante) y niños que entran a la lengua escrita a través de un entrenamiento consistente en “habilidades básicas”. En general, los primeros se convierten en lectores; los otros, en iletrados o en analfabetos funcionales. (Ferreiro, 2001, p. 6).

Las habilidades orales serán centrales para la adquisición de los procesos de comprensión de la lectura, Guarneros y Vega (2014) nos hablan del concepto de *emergent literacy*, (alfabetización emergente), que es el conjunto de conocimientos sobre lectura y escritura que los niños de preescolar tienen previo a la alfabetización formal. Agregamos también la postura de Mata y Mieres (2007) al respecto de los estudios psicolingüísticos, consideran que el lenguaje oral es el punto de partida del lenguaje escrito, ya que el aprendizaje de la lectura depende en gran medida del conocimiento previo sobre el lenguaje oral. En este enfoque, el lenguaje oral y escrito comparten mecanismos y niveles de procesamiento.

Estos enfoques centran su atención en los procesos de comprensión y decodificación del texto, sin embargo no hay mejor proceso que el goce y el disfrute



para relacionar la lectura a la vida misma, ampliar la mirada y poder extraer del texto un significado propio. Garrido (1999) dice que la única vía para aprender a leer de forma significativa es aprender a leer leyendo. Es decir que desde un principio el acercamiento a la lectura debe ser gustoso, divertido y significativo.

Fabricio Caivano (2003) en su conferencia “Bienvenido a casa. Infancia, lenguaje y lectura” habla sobre la complejidad del proceso de construcción de un lector. Dice, que los primeros encuentros con los libros deberán de ser felices y es mucho más que un aprendizaje que se acumula. Él lo aborda como un proceso de humanización; mediante esa tensión hacia la condición humana, de un resultado siempre provisional, se va construyendo tanto el sujeto singular, cada ser humano en particular, como los otros sujetos: el yo y los otros.

Este proceso de humanización por medio de la lectura comienza antes de aprender a leer. Al respecto Emilia Ferreiro y Fabricio Caivano coinciden al decir que la alfabetización y la noción de las letras se encuentra instaurada en el niño antes de llegar a la escolarización formal, antes de la escuela:

Se asiste a la escuela para hacerse con el dominio de los instrumentos necesarios para entrar en la sociedad: leer y escribir ante todo. La institución escolar, tal como es ahora, basa toda su acción educativa en la palabra y el lenguaje [...] debido a ese predominio del discurso pedagógico, solemos creer, consecuentemente, que aprender a leer y a escribir es una cuestión de orden técnico y didáctico. (Caivano, 2003, p. 15)

Para Ferreiro, la escritura, como extensión de la lectura y como procesos indivisibles tienen un origen extra escolar:

La escritura efectiva evoluciona en el niño a través de modos de organización que la escuela desconoce, porque ha heredado del tiempo de la formación de los escribas el cuidado por la reproducción fiel. Porque, no sabiendo tratar cómo tratar las escrituras que se desvían de la norma esperada, las ignoran o las reprimen. (Ferreiro, 1991, p. 128).

La mayoría de los autores que a su vez son promotores de lectura, hablan sobre la necesidad de contagiar el gusto por la lectura, de volverla un vicio, de ser enganchados por esta práctica de volverla una necesidad. Es por eso que los planes y talleres que de verdad cumplen su función en promoción de la lectura están siempre fundados en esta actividad desde un punto de vista amoroso, vital y divertido.

Algunos ejemplos de planes de lectura que han tenido impacto positivo en la población infantil son; El Plan Nacional de Lectura y Escritura de Colombia “Leer es mi cuento” (2010-2014) que ha desarrollado algunas estrategias para la promoción de la lectura en la primera infancia involucrando de manera activa a los padres. Este programa se ha enlazado a otros programas públicos para cubrir los sectores menos favorecidos. Por ejemplo con el Instituto de Bienestar Familiar, y la Estrategia Integral de Atención a la Primera Infancia de Cero a Siempre, se han dotado a las bibliotecas públicas de material bibliográfico para niños de 0 a 6 años de edad. En convenio con el Ministerio de Vivienda, todas las familias que reciben una vivienda gratuita, reciben una biblioteca familiar de nueve títulos y participan en programas de promoción de lectura.

El programa se ha enfocado también a fortalecer las bibliotecas públicas, manteniéndolas actualizadas y vinculadas entre sí. Se realizó la Colección para primera infancia, con 487 títulos. Una consideración importante es que a partir del 2014 las bibliotecas públicas reciben una partida constante de \$24.647 millones, gracias a la Ley de Bibliotecas. El programa de lectura de Colombia ha enfocado sus esfuerzos, sobre todo, en el desarrollo de los espacios públicos para la promoción de la lectura.

Otro ejemplo es el caso de Chile, con el Programa de Animación a la Lectura enmarcado por el Programa Nacional de Lectura. Dirigido a niños 0 a 4 años de edad, que asisten a salas cuna y jardines de niños. Con este programa se establecieron bibliotecas escolares compuestas por 22 textos literarios, una guía de apoyo para las educadoras y/o agentes educativos, y por un teatrino para la lectura y narración de cuentos a través de una técnica proveniente de Japón llamada Kamishibai. (PNL, 2012).

En esta propuesta también se destaca las guías y el material de video hechas especialmente para los padres, con la finalidad de dar continuidad a la lectura dentro de la familia. Es notable en ambos programas el esfuerzo gubernamental por abrir espacios públicos para el desarrollo de niños lectores.

En México, desde 2001 contamos con un Programa Nacional de Lectura, puesto en marcha por la Secretaría de Educación Pública (SEP), del que se encarga directamente la Dirección General de Planes Educativos. Dicho programa, está enfocado en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas durante la educación básica. Se tomó como base el programa previo de Los Libros del Rincón, libros infantiles editados por la misma SEP, se establecieron bibliotecas en el aula y bibliotecas escolares con estos libros. Entre los objetivos específicos del programa se centran en el desarrollo de materiales didácticos impresos que coadyuven al desarrollo

del lenguaje y la escritura en los alumnos. Sin embargo, los apartados para la formación de lectores y estrategias para la promoción de la lectura son muy pocas en el Programa Nacional de Lectura.

En 2011, se echó a andar La Estrategia Nacional 11+5 Acciones para ser mejores lectores y escritores, integrada en el Programa Nacional de Lectura. Esta estrategia es coordinada por la Dirección General de Materiales Educativos y se enfoca en el nivel básico. Funda sus esfuerzos en el fortalecimiento de la biblioteca del aula y la biblioteca escolar, promoviendo distintas actividades de animación a la lectura dentro y fuera de la escuela. Actualmente sigue vigente y se lleva a cabo en todos los Estados del país. El Programa Nacional de Lectura en México, enfoca sus esfuerzos dentro del aula escolar, sin embargo todavía es débil la vinculación de la familia en las prácticas lectoras.

Por otro lado, existe el Programa Nacional de Salas de Lectura desarrollado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Arte (CONACULTA), en este caso, es la población civil quien funge como mediador de lectura, cualquier persona interesada puede ser parte de este programa. Trabaja a través de la creación de espacios de lectura comunitarios diseñados para cubrir necesidades específicas y diversificar el acceso a la lectura de una forma más dinámica y adecuada, creando espacios que van desde breves acervos montados sobre una bicicleta como los librobicis, hasta Centros de Lectura equipados con mobiliario especialmente diseñado, así como herramientas multimedia y un gran acervo bibliográfico (PNSL, 2105). Lo interesante de este programa, es que es orientado a la población en general, y no está determinado por el contexto escolar y obligatorio.

#### **I.4. Breve caracterización del proyecto**

Esta intervención tendrá lugar en la Unidad de Vida Saludable (UVISA), dependencia pública de la Secretaría de Salud del Estado de Veracruz. Se trabajará con 15 niños de 2 a 3 años de edad, acompañados de sus padres. Los talleres se harán con base en las referencias del cuento motor y a la lectura compartida en voz alta, y tiene su principal motivación en el movimiento corporal, esto tiene la finalidad de que los niños internalicen la lectura y la adquieran como una experiencia viva, de este modo se busca que el hábito lector se instaure en ellos como un comportamiento personal y familiar.

El material que se utilizará será seleccionado previamente y adquirido de manera personal. La elaboración de la cartografía lectora para el proyecto busca detonar el movimiento en el niño, así como la exploración de su mundo inmediato, además busca enriquecer el imaginario. También se invitará a los padres a que continúen el proceso de lectura en sus hogares proporcionándoles material de lectura y una guía para ello.

## **II. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO**

### **II.1. Delimitación del problema**

En México la formación de lectores es casi nula y los espacios dedicados a la formación de lectores en edad infantil se encuentran relegada al contexto escolar. La Encuesta de Lectura realizada en 2006, arroja como resultado que en nuestro país se lee 2.9 libros por persona anualmente. En su apartado sobre la Formación del Comportamiento Lector en la Infancia advierte que el 32 % de las personas que contestaron que les gustaba leer, recibieron estímulo por parte de sus padres en lecturas no escolares. El porcentaje de quienes declararon que la lectura les gusta mucho, es más del doble entre quienes recibieron el estímulo parental (23%) que entre quienes no lo recibieron (10.6%). Por su parte la Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura 2006, nos dice que al 82.4% de niños en edad preescolar les leen en su casa, y un 90.1 % de los encuestados leen, o les leen por el disfrute a la lectura.

Con estos datos se puede ver la importancia del fomento a la lectura en la primera etapa de la vida, pero en contrapunto los espacios públicos para propiciar esta actividad son casi nulos. Por otro lado, existen pocos programas de animación a la lectura en las bibliotecas públicas, sobre todo para la primera infancia. Aunado a esto, en México, las bibliotecas públicas aún son concebidas como espacios para la continuación de deberes escolares, y prácticamente ninguna biblioteca en nuestro país cuenta con la infraestructura para atender a una población en los primeros años de vida.

La falta de espacios para ejercer la lectura y el poco acceso de los padres hacia los libros nos plantea la necesidad de ofrecer un pequeño aporte para la socialización de la lectura, involucrando a los padres y propiciando un espacio idóneo para la lectura recreativa.

### **II.2. Justificación**

La primera justificación que me viene a la mente para desarrollar estos talleres de lectura en una etapa infantil, es el propio gusto. Pienso que cualquier proyecto que se emprenda debe partir del amor y la necesidad de la búsqueda de nuevos caminos. Sin embargo, existen razones de mayor peso que deben ser mencionadas en la importancia de la promoción de la lectura. Algunas de ellas las hemos abordado con anterioridad en este documento y haremos hincapié en ellas nuevamente.

La lectura compartida en los primeros años de vida, proporciona al niño una gama de vocabulario que a su vez ampliará su imaginario y desarrollará sus habilidades lingüísticas necesarias en el ingreso a la educación formal. Ésta práctica también, ayuda a desarrollar capacidades cognitivas como la inferencia, anticipación y deducción. Goodman sostiene que la lectura es un juego de adivinanzas psicolingüístico complejo en el que el lector reconstruye el significado a través de una interacción con el texto. En este juego de adivinanzas el lector, valiéndose lo menos posible de la información que le ofrece el texto, usando sus conocimientos previos, sus experiencias, selecciona la información más apropiada para hacer predicciones, anticipaciones y adivinanzas y reconstruir el significado. (Goodman, en Morales 2005).

Una de las razones que más ponderamos para llevar a cabo este trabajo, es que la lectura proporciona sentido a nuestro mundo inmediato, permite comenzar con la elaboración de criterio al relacionar la vida cotidiana con las historias dentro de los libros. Algunos autores mencionan que la literatura, como todas las artes, aporta al proceso de humanización y de comprensión de la vida pues brinda la posibilidad de construir significados complejos del mundo.

Por esto, decimos que la lectura abre procesos socioculturales que más allá del aula escolar forma individuos creativos y dinámicos, lo cual impacta positivamente dentro de la comunidad. La promoción de la lectura es una práctica social dirigida a transformar positivamente las maneras de percibir, sentir, valorar, imaginar, usar, compartir y concebir la lectura como construcción sociocultural. (Morales, 2005, p. 284).

Si hacemos un ejercicio de mirar a los niños como seres integrales, en formación y desarrollo, nos percataremos de las diferentes maneras de explorar y vivir diferentes tipos de aprendizajes, de este modo podemos ver que la lectura, no es solo un medio para el desarrollo del lenguaje, o para facilitar la adquisición de una cultura letrada. Podemos darnos cuenta que ésta le sirve a los niños para explorar las emociones, para descubrir mundos de difícil acceso físico,- ¿y por qué no? Para que nosotros los padres,

los maestros y los adultos en general, tengamos la oportunidad una vez más de mirar con los ojos de los niños, de sorprendernos, de jugar y disfrutar sin ningún prejuicio. En definitiva partimos del presupuesto de que la promoción y el hábito de la lectura forman mejores personas y, por ende, mejores ciudadanos.

## **II.3. Objetivos**

### **II.3.1. Objetivo general**

Esta intervención tiene por objetivo contribuir a la formación del gusto por la lectura desde una edad muy temprana, a través de juegos y una experiencia corporal que permitan al niño involucrarse de una manera creativa y propositiva en la literatura y no solamente como sujeto receptivo.

### **II.3.2. Objetivos particulares**

Contribuir a la promoción de la lectura vinculando vincule la literatura y la narración oral con prácticas corporales expresivas.

- Promover la imaginación y concentración a través de la lectura.
- Propiciar la ampliación del lenguaje.
- Trabajar la lectura como una experiencia estética y artística.
- Orientar a los padres para el desarrollo de la lectura en casa.
- Promover la descentralización de la cultura propiciando un espacio de encuentro entre niños, padres y lectura.
- Propiciar un espacio para que la lectura se vuelva un medio de socialización.

## **II.4. Hipótesis de intervención**

El trabajo constante de los padres como mediadores de lectura propicia un vínculo afectivo entre la literatura y el niño. Así mismo, el uso de herramientas expresivas a través del cuerpo, facilitan que esta práctica se vuelva una actividad cotidiana y pueda desarrollarse en un futuro como una experiencia plena y satisfactoria.

## III. DISEÑO METODOLÓGICO

### III.1. Aspectos generales

Se trabajará con niños de 2 a 3 años de edad, de la Unidad de Vida Saludable (UVISA) dependencia pública perteneciente a la Secretaría de Salud del Estado de Veracruz. Se eligió este rango de edad ya que en esta etapa los niños comienzan a adquirir el lenguaje oral y ya son capaces de elaborar un pensamiento simbólico, mismo que la literatura va a expandir.

Se trabajará en base a talleres de lectura con los niños y sus padres en sesiones de una hora, un día por semana, durante dos meses, iniciando en mayo y terminado en el mes de julio del 2015.

La estrategia metodológica que será utilizada es el cuento motor, pues consideramos que esta etapa en los niños es principalmente motriz. Creemos que permitir el movimiento libre y expresivo ayudará de manera positiva a la vivencia de la literatura.

El cuento motor consiste en:

[...] el movimiento y el desarrollo de las habilidades y son los principales protagonistas, y el juego es el vehículo para la adquisición de esas habilidades. Los *cuentos motores* facilitan una intervención pedagógica efectiva, éstos, al ser historias narradas y participativas además de divertidas, reúnen las condiciones más adecuadas para cumplir con la tarea educativa, el juego motor se transforma en una estructura esencial para la construcción del pensamiento del niño, el juego simbólico implícito en él es motivador y se constituye en el enganche para avanzar en el aprendizaje. (Vargas y Carrasco, 2006, p. 113)

Esta estrategia de promoción de la lectura se basa completamente en el juego, rompiendo con los prejuicios de solemnidad y seriedad que veces giran en torno a la lectura. Por otro lado el permitirse jugar y explorar el mundo fantástico (actividad natural en los niños) abre la posibilidad de habitar la literatura, además crea relaciones de confianza y afectividad dentro de la comunidad en que se está trabajando, principalmente entre compañeros, y entre padres e hijos.

El cuento [motor] refuerza la capacidad de imaginar. Cuando se está escuchando un cuento, el niño/a, desarrolla una condición protagonista al hacer de intérprete e

intermediario y receptor. El binomio que se crea entre la persona que cuenta el cuento y el que la escucha provoca un lazo de afectividad que es la primera pieza clave para la socialización del niño/a (Iglesia, 2008, p. 2).

En este sentido, el trabajo de los padres tendrá que ser un trabajo principal, se propondrá que el padre o madre realicen la lectura en voz alta de algún cuento para tratar de detonar también en los padres el gusto por la lectura.

A pesar de que el cuento motor será la estrategia principal, serán utilizadas otras más, como la lectura compartida, escritura y dibujo creativo.

### **III.2. Estrategia específica**

Como primer paso dentro de los talleres se plantea que el mediador realice en cada sesión una actividad de animación de la lectura con los padres para que esto vaya involucrándolos de una manera activa también en el rol de lectores, posteriormente el mediador leerá un cuento corto, una característica importante es que debe ser con muchas imágenes para captar la atención de los niños, si es necesario se leerá una o dos veces más para ir encontrando significados importantes.

Durante la lectura siempre habrá un dialogo abierto con los niños, se escucharán sus preguntas y comentarios en torno al texto leído, si esto no se diera, entonces el mediador deberá ir animando a los niños para la participación, y con esto asegurar que realmente se está comprendiendo. En la segunda lectura del cuento se invitará a los niños y a los padres a que ellos mismos lo interpreten de manera corporal, lo jueguen y lo vivan. A lo largo de las sesiones se alentará a los padres a que sean ellos los que lean el cuento. También se trabajarán aspectos plásticos, como dibujo pintura y escritura teniendo como referencia los cuentos leídos previamente.

Es importante decir que la forma de evaluar este proyecto consistirá en realizar una breve encuesta con los padres, acerca de los hábitos lectores personales y las actividades en torno a la lectura que realizan con los niños. Esta encuesta se realizará al momento de comenzar los talleres y al momento de finalizarlos, esto nos permitirá ver si ha existido alguna modificación en su compartimento lector. Se tendrá una hoja de registro diario para conocer las impresiones de los padres y los niños en cada sesión. También se hará un registro video gráfico para contemplar las aportaciones de los niños, de esto se hará una comparación desde las primeras sesiones a las ultimas para poder evaluar el comportamiento y el desenvolvimiento de los niños.



Una dificultad para comprobar la hipótesis, es el la consideración temporal, ya que para saber si realmente se logró formar un gusto en los niños y padres tendríamos que dejar pasar algún tiempo. Sin embargo se buscará conocer la impresión de los niños a través de dinámicas lúdicas que nos proporcionen información acerca de la convivencia de la lectura dentro de casa.

### III.3. Aspectos técnicos

Se deberá contar lo siguiente para llevar a cabo la intervención:

- Espacio amplio y cómodo donde los niños se puedan mover libremente.
- Reproductor de música.
- Cámara de video para el registro de los talleres.
- Materiales como hojas blancas, papel craft, pintura táctil, gises de colores.  
(Los costos correrán por cuenta propia).

## IV. PROGRAMACIÓN

### IV.1. Descripción de actividades y productos

Actividad	Descripción de la actividad	Resultados esperados	Semanas
Trabajo sobre el marco teórico	Continuar estudiando las teorías necesarias para tener una mejor comprensión del proyecto.	Marco teórico que permita la fundamentación del trabajo.	2
Trabajar sobre el Estado del Arte	Continuar estudiando teóricos e investigaciones que tengan relación con mi tema de investigación.		2
Platica introductoria con los padres de familia	Platica informativa con los padres de familia para explicar el contenido del taller, así como la expectativa de éste.	Sensibilización y colaboración de los padres hacia la lectura	1

Aplicación de cuestionarios de hábito lector	Aplicación de cuestionarios para conocer el hábito y las prácticas lectoras que como padres de familia tienen.	Información sobre sus actividades en torno a la lectura para enfocar específicamente el taller en los puntos más débiles referente a esto.	1
Ejecución de los talleres de lectura	Ejecución de los talleres de lectura aplicando diversas estrategias de promoción de la lectura.	Relación de confianza entre los participantes del taller de modo que se sientan en un espacio libre y cómodo para disfrutar la lectura.	8
Lectura compartida	Desarrollo de la lectura compartida como medio para la socialización.	Relación de confianza entre promotor y participantes del taller.	8
Cuento motor	Desarrollo de la estrategia el cuento motor.	Desarrollo de las habilidades motrices e interpretativas de los niños.	8
Expresión a través de las artes	Utilización de diferentes recursos plásticos para la expresión de las ideas en torno a una lectura.	Trabajos creativos que los niños creen a partir de la lectura.	4

## IV.2. Cronograma de trabajo

Fecha Actividad	Abril				Mayo				Junio			Julio				Agosto				Septiembre				Octubre			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Fortalecer y estudiar antecedentes																										
Fortalecer marco teórico																											
Mejora de protocolo																											
Presentación de avances de protocolo																											
Planeación de talleres y estrategias de lectura																											
Presentación de proyecto al lugar dónde se trabajará																											
Elaboración de encuestas sobre prácticas de lectura																											
Aplicación de cuestionarios																											
Talleres de lectura																											
Lectura compartida																											
Cuento motor																											
Expresión a través de las artes plásticas																											
Recopilación de resultados																											
Análisis de resultados																											
Redacción del trabajo recepcional																											

## IV.2. Referencias

Amengual, G. (2007). El concepto de experiencia: de Kant a Hegel. *Tópicos* (15), 5-30, Santa Fe, Argentina.

Birgin, J. (S.F.). Enseñanza y aprendizaje de la lectura: comprensión lectora y tipos textuales en el cambio de nivel de enseñanza. *Cuadernos digitales*, Buenos Aires, Argentina. Recuperado en [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_47/nr\\_503/a\\_6877/6877.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_47/nr_503/a_6877/6877.html)

Bourdieu, P. (2004). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida*. Barcelona.

Cassany, D. (2006). Leer desde la comunidad. En *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Pp. 21-43. Barcelona: Anagrama.

Cousiño, D. y Foxsley, A. (2011). *Políticas públicas para la infancia*. Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO. Santiago de Chile. Recuperado en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/politicaspubblicas.pdf>

Encuesta Nacional de Lectura 2006. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Recuperado en [http://sic.conaculta.gob.mx/publicaciones\\_sic.php](http://sic.conaculta.gob.mx/publicaciones_sic.php)

Encuesta nacional de prácticas de lectura 2006. Tabulados básicos. INEGI. Recuperado en <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/biblioteca/ficha.aspx?upc=702825460808>

La Estrategia Nacional 11+5 Acciones para ser mejores lectores y escritores. (2011). Secretaría de Educación Pública. México. Recuperado en: <http://www.zona33preescolar.com/programa-nacional-de-lectura/>

Ferreiro, E. (1991). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (2001). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. En 26° Congreso de la Unión de Buenos Aires: Internacional de Editores.

Gómez, C. y Coll, S. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*. Buenos Aires, Argentina.

Guarneros, R., y Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. En *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35 Doi: [dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02](https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02)

Garrido, F. (1999). *Cómo leer mejor en voz alta*. SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos.

Goodman, K. S. (1996). El proceso de lectura: consideraciones a través del desarrollo. En Ferreiro, E. y Gómez, P. (Ed.) *Nuevas perspectivas de los proceso de lectura y escritura*. pp. 13-28. México: Siglo XX.

Iglesia, J. (2008). Los cuentos motores como herramienta pedagógica para la Educación Infantil y Primaria. *Icono Revista de comunicación y nuevas tecnologías*. 14(10). Recuperado en <http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/viewFile/362/238>

Indicadores de desarrollo social: Avances y retos de la política social. Secretaría de Desarrollo Social. (2013). Subsecretaría de Prospectiva, Planeación y Evaluación, 2(62). México.

Leibrandt, I. (2007). El discurso constructivista respecto a la recepción literaria: conceptos, críticas y consecuencias. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. España. Recuperado en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero35/disconst.html>

Mata, S, Gallegos, J. y Mieres, C. (2007). Habilidades Lingüísticas y Comprensión Lectora. Una Investigación Empírica. En *Bordón*, 59, 153-166. Doi: [dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02](https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02)

Morales, O. A., Rincón, Á. G., & Romero, J. T. (2006). La promoción de la lectura en contextos no escolares y sus implicaciones pedagógicas: estudio exploratorio en Mérida, Venezuela. *Revista venezolana de educación*, 10(33), 283-292.

Pérez, E. M. (2013). *Cultura y primera infancia*. Bogotá. CERLAC.

Petit, M. (1999). El papel de los mediadores. En *Educación y biblioteca*, 5-19, México: Fondo de Cultura Económica.

Programa Nacional de Lectura. (2006). Secretaría de Educación Pública. México. Recuperado en: [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1\\_Programa\\_Nacional\\_de\\_la\\_Lectura#.VYtTRmzH-B0](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Programa_Nacional_de_la_Lectura#.VYtTRmzH-B0)

Programa Nacional de Asistencia Social (2014). Gobierno de la Republica Mexicana México. Recuperado en: <http://sn.dif.gob.mx/wp-content/uploads/2014/05/ProramaNacionalAsistenciaSocial2014-2018PONAS.pdf>

Programa Nacional Salas de Lectura. (2015) Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México. Recuperado en: <http://programanacionalsalasdelectura.conaculta.gob.mx/donde-estamos>

Plan Nacional de la Lectura. (2012) Chile. Recuperado en: <http://www.plandelectura.cl/programas/programa-de-animacion-lectora-para-ninos-y-ninas-de-0-a-4-anos-2>

Plan Nacional de Lectura y Escritura: “Leer es mi cuento”. (2010). Recuperado en: <http://www.bibliotecanacional.gov.co/rnbp/plan-nacional-de-lectura-y-escritura>

Ponce, A. (2012). Afectividad y cognición. Hacia una nueva idea de agente epistémico. *Revista del Instituto de Filosofía Universidad Veracruzana STOA*. 3(6), 139–160. México.

Reyes, Yolanda (2005). *La Lectura en la primera infancia*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe CERLALC. Recuperado en [http://www.oei.es/inicial/articulos/lectura\\_primera\\_infancia.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/lectura_primera_infancia.pdf)

Riquelme, E. Munita, F. (2011). The mediated reading of child literature as a tool for the basic emotional literacy. *Estudios pedagógicos*. (37)1. Valdivia. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100015>

Salvador, M. F., Gallego, J. L. y Mieres, C. (2007). Habilidades Lingüísticas y Comprensión Lectora. Una Investigación Empírica. En *Bordón*, 59, 153-166.

Souriea, E. (1998). *Diccionario Akal de Estética*. España: Editorial Akal.

Vargas, R. y Carrasco, L. (2006). El cuento motor y su incidencia en la educación por el movimiento. *Pensamiento educativo*. (38) ,108-124. Chile.

[www.UNICEF.org](http://www.UNICEF.org)

Young, M., & Fujimoto-Gómez, G. (2011). Desarrollo Infantil Temprano: lecciones de los programas no formales. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1). Recuperado en <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/RevistaLatinoamericana/article/view/335/201>

Ziperovich, C. (2010). Aprendizajes; aportes para pensar pedagógicamente su complejidad. Argentina: Editorial burbujas.

### **IV.3. Bibliografía**

Del Río, N. (s.f.). *Un sector históricamente olvidado. Políticas públicas dirigidas a la primera infancia en México*. Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado en [http://www.uam.mx/cdi/pdf/redes/viii\\_chw/sector.pdf](http://www.uam.mx/cdi/pdf/redes/viii_chw/sector.pdf)

Ezratty, V. y Tenier, F. (1997). Setenta años de animación en las bibliotecas infantiles. En Parmegiani, C., A. (Dir.). *Lecturas, libros, y bibliotecas*. (pp.162-170). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Flórez-Romero. Restrepo, A., Schwanenflugel, P. (2009). Promotion of initial literacy and prevention of reading diffi culties: a teaching experience in preschool classroom. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 27(1)/pp. 79-96. Colombia.

Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI.

Martínez, J. E. (2014). *Desarrollo psicomotor en la educación infantil. Bases en la intervención de la psicomotricidad*. España: Universidad de Almeira.

Pacheco, R. (2007). *Teorías sobre el movimiento*. México: Trillas.

Pascual. M. (1992). Influencia de la psicomotricidad en la lecto-escritura. En Lebrero, B. M. (Ed.), *Como formar Buenos lectores. Lectura y escritura: diferentes perspectivas*. (Pp. 101-108) Madrid: Escuela Española.

Peclard, C. (1997). Las Bibliotecas y los más pequeños. En Parmegiani, C., A. (Dir.). *Lecturas, libros, y bibliotecas*. (pp.149-157). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Spink, J. (1990). *Niños lectores*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Swenson, I. (1991). *Teorías del aprendizaje*. España: Paidós.

## **ANEXOS**

### **Cuestionarios sobre prácticas lectoras**

Este cuestionario está diseñado para conocer a cerca de las prácticas lectoras propias y los de sus hijos, con la finalidad de orientar el taller de promoción de lectura “Buenos hábitos a través de la lectura”.

Instrucciones.

Por favor marque el recuadro con la opción que corresponda a su respuesta. En caso de ser una pregunta abierta escriba lo que considere necesario para su respuesta.

Datos personales

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Ocupación \_\_\_\_\_

Grado de estudio \_\_\_\_\_

1. ¿Le gusta leer? (en caso de responder afirmativamente pase a la pregunta tres)

Sí

No

Más o menos

2. Mencione dos aspectos por lo cual no le gusta leer

---

---

3. ¿Tiene libros en su casa? (Si respondió no a esta pregunta pase a la número 5)

Sí

No

4. ¿Cuántos libros tiene en casa aproximadamente?

---

5. ¿Acostumbra leer con sus hijos? (Si respondió No pase a la pregunta 7)

Sí

No

6. ¿Con que frecuencia les lee?

Diario

Dos veces por semana

Dos veces al mes

Otra

Especifique \_\_\_\_\_

7. ¿A usted le leían o le contaban historias cuando era pequeño?

Sí

No

No recuerdo



8. ¿Le parece importante que los padres compartan la lectura o la narración oral con sus hijos?

Sí

No

Me da igual

9. ¿Podría mencionar algún aspecto positivo de la lectura en los niños?

---

---

---

10. ¿Estaría dispuesto a comprar algún libro a su hijo?

Sí

No

11. ¿Conoce algún lugar en donde se den talleres de lectura con padres e hijos?  
Mencione el lugar

---

### Hoja de registro por sesión

Fecha:

No. de sesión a la que asistes:

Título del cuento:

Actividad realizada:

Comentario de los niños ¿Qué te gustó más de la lectura?

Comentario de los padres ¿Qué impresión tuviste de la lectura y las actividades?

## Planeación de actividades para el taller

Fecha	Lecturas	Tiempo	Actividad	Objetivo	Materiales
7 mayo 1hr.		10 min	Platica con los padres y firma de consentimiento para la grabación de los talleres	Informar sobre lo que se trata y los objetivos del taller. Sensibilizar a los padres acerca de la lectura.	Hoja de permisos para la grabación de las sesiones
		10 min.	Aplicación de cuestionarios a los padres	Conocer los hábitos lectores que comparten con su familia.	Cuestionarios y lápices.
	Fauna Pop-up (David Pelham)	20 min.	Lectura de libro	Acercar y familiarizar a los niños a diferentes animales de la selva.	Libro y tarjetas de animales.
		15 min.	Representación corporal de distintos animales con música	Internalizar la lectura y recrear e imaginar cómo se mueven los animales.	
		5 min.	Llenado de hoja de registro de sesión.	Conocer y registrar las impresiones de la sesión de trabajo	
14 mayo	¡Adiós pañal! (Patricia Geis y Sergio Fioren)	20 min.	Lectura de libro / incentivar a los niños a dejar el pañal. Sistema de recompensas a través de tarjeta de objetivos.	Formación de buenos hábitos	Libro y tarjetas de buenos hábitos
	Ronda de lectura libre con los padres	20 min.	Espacio libre para que los padres lean a sus hijos.	Que los padres se familiaricen en la lectura junto con sus hijos.	
		5 min.	Llenado de hoja de registro de sesión.	Conocer y registrar las impresiones de la sesión de trabajo.	

21 mayo	<b>La inmiscusión terrupta</b> <i>(Julio Cortazar)</i>	5 min.	Lectura gratuita para los padres.	Contagiar de manera divertida la lectura	
	<b>Pájaro</b> <i>(Laura Varela)</i>	10 min.	Lectura de libro/ lectura de imágenes.	Exploración y reconocimiento de las emociones. El plasmar las impresiones da pie para un reconocimiento más claro de las distintas emociones	Papel <i>craft</i> , pintura de colores, pinceles, gises, toallitas húmedas.
		30 min.	Desarrollar un ejercicio de exploración de las emociones a partir de las sensaciones corporales y plasmarlo plásticamente colectivo a partir de la exploración de las emociones.		
	.	5 min.	Llenado de hoja de registro de sesión.	Conocer y registrar las impresiones de la sesión de trabajo.	
4 junio	<b>¡Ale Hop! Comienza el espectáculo</b> <i>(Ángeles Navarro)</i>	40 min.	Cuento motor/ Lectura y actividades circenses que se desarrollan a partir del libro.	Jugar con los personajes del cuento, adentrarse en él y apropiarse de la historia.	Aros, pelotas, cuerdas, narices de payasos, algunos disfraces.
	Llenado de hoja de registro de sesión.	5 min.	Llenado de hoja de registro de sesión.	Conocer y registrar las impresiones de la sesión de trabajo.	
11 junio	<b>¡A vestirse!</b> <i>(Patricia Geis y Sergio Floch)</i>	45 min.	Lectura de libro/ juego corporal con los padres para la representación del vestir.	Fomentar buenos hábitos e independencia en los niños.	Hojas de papel, pintura, toallitas húmedas.
			Los hijos visten a los padres y viceversa. Realizar ejercicio plástico en relación a la lectura.		
18 junio	<b>El reloj dormilón</b>	45 min	Cuento motor narrado con Kamishibai Representación corporal.	Lectura de imágenes, e internalización de la historia a través del cuerpo.	
		5 min.	Llenado de hoja de registro de sesión.	Conocer y registrar las impresiones de la sesión de trabajo.	
25 junio	<b>Perro tiene sed y Ardilla tiene hambre</b> <i>(Satoshi Katamura)</i> <b>¡A comer!</b>	45min.	Lectura de los padres a los hijos.	Qué los padres se contagien y disfruten de la lectura compartida.	
		5 min.	Llenado de hoja de registro de sesión.	Conocer y registrar las impresiones de la sesión de trabajo.	
2 julio	Narración oral con Kamishibai	45 min.			
9 julio		40 min.	Muestra de trabajo y exposición plástica.		