



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
FACULTAD DE LETRAS ESPAÑOLAS
ESPECIALIZACIÓN EN PROMOCIÓN DE LA LECTURA



SEDE: XALAPA

**Un encuentro corporal con la literatura en
la primera infancia**

TRABAJO RECEPCIONAL
(Reporte)

**QUE COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL
DIPLOMA DE ESTA ESPECIALIZACIÓN
PRESENTA**

Amaranta Chávez Islas

DIRECTORA:
Dra. María Cristina Díaz González

XALAPA, VERACRUZ, ENERO DE 2016.

Este trabajo de la Especialización en Promoción de la Lectura ha sido realizado siguiendo un proceso de diseño y confección de acuerdo a los lineamientos del programa de estudios correspondiente, teniendo en cada fase los avales de los órganos colegiados establecidos; por este medio se autoriza a ser defendido ante el sínodo que se ha designado:

Tutora y directora del trabajo recepcional:
Dra. María Cristina Díaz González
Universidad Veracruzana.

Lector y sinodal 1: Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez
Profesor Titular
Universidad Veracruzana

Lector y sinodal 2: Mtra. Miriam Heila Reyes Núñez
Profesora Facultad de Letras Españolas
Universidad Veracruzana.

Lector y sinodal 3: Mtra. Alejandra Roa Márquez
Directora del Espacio Libre de Expresión Artística (ELEA)
Secretaría de Educación de Veracruz.

Dedicatorias

A León por la inspiración que da a mi vida.

A Greco por compartir siempre sus palabras.

Agradezco especialmente:

A los niños participantes de este taller por enriquecer mi vida, a sus madres y abuelas por el interés con el que participaron.

A Psic. Ángela Jessica Matla González y MPI Rebeca Rodríguez Montaña, por su apoyo invaluable dentro de la Unidad de Vida Saludable.

A los lectores de este trabajo: Mtra. Miriam Heila Reyes Núñez, Mtra. Alejandra Roa Márquez y Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez, por su tiempo y dedicación.

A la Dra. María Cristina Díaz González, directora y guía de este trabajo.

A Lic. Edna Zamora, por compartir generosamente sus actividades de promoción de la lectura y su biblioteca personal para enriquecer el taller con mis niños.

A mis maestros, por compartir el amor por la lectura.

A mis compañeras y amigas, porque fueron lo mejor de la Especialidad.

ÍNDICE

Introducción	5
1. Marco referencial	8
1.1 Marco conceptual.....	8
1.1.1 La primera infancia y la lectura	8
1.1.2 Alfabetización temprana	13
1.1.3 El desarrollo de la teoría sobre alfabetización temprana	14
1.1.4 El cerebro infantil y la estimulación temprana	16
1.1.5 La lectura como estimulación temprana	17
1.1.6 La formación del gusto por la lectura a edad temprana; la convivencia y los afectos	19
1.1.7 El cuerpo en la infancia: un puente entre la lectura y la experiencia.....	22
1.2 Revisión de antecedentes: estado de la cuestión.....	23
1.2.1 Programas nacionales de lectura en América Latina: el caso de México	23
1.2.2 Colombia y Chile: ejemplos de promoción de la lectura para la primera infancia.....	25
1.2.3 ¿Qué es una bebeteca y cómo se desarrolla su trabajo?.....	26
1.2.4 Bunko Papalote A.C, un ejemplo de biblioteca autogestiva en Xalapa, Veracruz.....	27
2. Marco teórico y metodológico	28
2.1 Marco teórico.....	28
2.1.1 Teorías del aprendizaje: el constructivismo.....	28
2.1.2 Piaget y la construcción del conocimiento	30
2.1.3 El desarrollo del lenguaje en la teoría de Liev Vigotsky	32
2.1.4 La experiencia y la afectividad como agente epistemológico.....	34
2.2 Metodología.....	37
2.2.1 Planteamiento del problema.....	37
2.2.2 Justificación	38
2.2.3 Objetivos	39
2.2.4. Hipótesis de intervención.....	40
2.2.5. Diseño metodológico de la intervención.....	40
3. Descripción de la propuesta y resultados	41
3.1 Taller “Un encuentro corporal con la literatura en la primera infancia”	41
3.2 Instrumentos de recopilación de datos	42
3.4 Descripción de la propuesta y resultados	43
4. Discusión y recomendaciones	55
4.1. Políticas públicas para la primera infancia en México.	55
4.2. Comparación de los resultados con las teorías utilizadas.	56
4.3 Recomendaciones	59
5. Conclusiones	61
6. Referencias	63

7. Anexos.....	68
7.1 Tabla de actividades.....	68
7.2 Entrevistas semiestructurada.....	71
7.3 Ejemplo de una hoja de registro diario	75
7.4 Bitácora personal del taller “Un encuentro corporal con la literatura en la primera infancia”	76
7.4 Memoria fotográfica del taller “Un encuentro corporal con la primera infancia”....	81
7.4 Trabajos plásticos.	90
7.5 Lista de participantes.	93
7.6 Bibliografía utilizada en el taller	93

Introducción

Ahora mi ambición (¿será vana) es ser leído por niños de cero a cinco años. ¿Ser leído? No: digamos más bien ser ojeado, arrullado, puesto bajo la almohada, arrugado y besado por niños que no saben ni lectura ni gramática, adorables criaturas con hoyuelos que llenan de alegre estruendo sus habitaciones y de alegría serena el íntimo corazón de sus madres.

Lewis Carroll, *Alicia para niños*, 1890

La lectura en la primera infancia es un tema que en México no ha sido atendido con la relevancia necesaria a pesar de los múltiples estudios que demuestran la importancia de los primeros años de vida. En esta etapa se desarrollan las habilidades necesarias para la alfabetización formal y dichas habilidades se adquieren con la estimulación constante del lenguaje oral y con todas las experiencias en torno a este; narraciones, canciones, juegos y literatura. Sin embargo, las actividades que existen en torno a la promoción de la lectura para los primeros años no son suficientes para impulsar el hábito lector ni el gusto por la literatura.

De acuerdo con datos del Módulo sobre Lectura (MOLEC) que realizó el INEGI (2015), los estímulos para la lectura durante la infancia en el hogar se ven acotados; menos de dos terceras partes de la población cuenta con libros diferentes a los de texto; “poco más de la mitad veía a sus padres leer; casi un cuarto de la población declaró que existió fomento de asistencia a bibliotecas o librerías y casi a un tercio les leían sus padres o tutores” (MOLEC, 2015). Así mismo, la Encuesta Nacional de Lectura (2012) realizada por CONACULTA, nos dice que los adultos conformados como lectores habituales, fueron estimulados en la lectura desde su primera infancia por sus padres; los encuestados que dicen tener el gusto por la lectura, guardan un recuerdo afectivo del tiempo compartido con una figura lectora, siendo la mayoría de las veces la madre (ENL, 2012). En México la mayor parte de las bibliotecas públicas abren sus puertas a niños que leen formal e independientemente, es decir en un promedio de edad de seis años en adelante, ya que generalmente la adquisición formal de las habilidades lectoras, se deja

relegada a la institución educativa y se hace poco énfasis en la promoción de lectura en espacios públicos y en los hogares.

Tomando en cuenta lo anterior, este trabajo de intervención tiene como objetivo profundizar en los procesos de lectura que se dan durante los primeros años de vida, centrándonos en el campo emocional, social y cognitivo de los niños y consecuentemente revalorizando la niñez como una etapa fundamental de la vida. Concebir al niño como un ser en formación con múltiples saberes y distintas formas de aprehender el mundo, fue el eje central para desarrollar este proyecto. Esta postura dirigió la forma de interactuar con los niños, las actividades y la bibliografía elegida para el taller, ya que asumimos una perspectiva que concibe la educación como una práctica horizontal, en la cual los niños cuentan con un bagaje de conocimientos derivados de sus experiencias cotidianas. Desde este punto de vista se trató de construir el gusto por la lectura entre los participantes.

La presente memoria de intervención se divide en siete secciones. En la primera, se presenta el marco referencial, donde se abordan los conceptos que tienen que ver con la lectura en los primeros años de vida. Se desarrolla también, el concepto de lectura que utilizamos para ejecutar el proyecto de intervención. Posteriormente, se hace una reflexión sobre los planes de lectura en nuestro país, utilizando esto para desarrollar el apartado del estado de la cuestión. En la segunda sección, se desarrollan las teorías pedagógicas en las cuales se sustenta la intervención; la teoría central es el constructivismo educativo y algunas teorías de la cognición a través de los afectos. Así mismo, en esta sección se describe la metodología implementada y las características concretas del proyecto.

La sección número tres, está dedicada a la ejecución de la intervención, descripción de la propuesta y el análisis de los resultados. La sección número cuatro, está dedicada a la discusión de las teorías utilizadas para este proyecto de intervención, en la sección número cinco, encontramos las conclusiones de este trabajo, y en la última sección, se encuentran los anexos para enriquecer esta memoria de intervención.

Finalmente, es de suma importancia mencionar que nuestra mayor pretensión al desarrollar este proyecto de fomento a la lectura, era aportar un grano de arena a la valorización

de la niñez como etapa fundamental y crucial de la vida y, sobre todo, contribuir al empoderamiento que esos niños que leen tendrán sobre su propio entorno.

1. Marco referencial

1.1 Marco conceptual

1.1.1 La primera infancia y la lectura

Infancia es destino
Sigmund Freud

¿Qué es la primera infancia?, desmenuzar esta composición de palabras nos dará claridad para el planteamiento central de este trabajo, qué más que otra cosa, es el registro de una experiencia directa con niños y libros. “Infancia viene del latín, *infans -ntis* (de la cual proviene infante) se forma con el prefijo privativo *in-* antepuesto a *fante*, participio presente del verbo *fari* ‘hablar’ o sea que *infans* significa literalmente no hablante” (Rossin, s.a. p.2). Juan Villoro, también rastrea la etimología de este concepto: “La palabra infante viene de “fante” (servidor, criado). “Nepote”, que en español significa, “pariente protegido”, viene del griego “nepion: “el que no habla”. (Villoro, 2015, p. 9). Durante largo tiempo, se ha considerado a la niñez como un período de transición y no como una etapa en sí misma. Aún con las contribuciones y con el amplio sentido progresista sobre la educación infantil que planteó Jean-Jacques Rousseau en 1762, con *Emilio o De la educación*, pasando por los estudios científicos de Jean Piaget y Lev Vigotsky, o las teorías educativas de vanguardia de María Montessori; la infancia y la educación infantil, siguen siendo consideradas como un período de obediencia y subordinación hacia una figura autoritaria, sobre todo en nuestro país, en dónde el sistema educativo y la crianza tradicional se modifican lentamente.

No existe un consenso en el espacio temporal que abarca la *infancia*, podemos encontrar definiciones que nos dicen que el periodo de la infancia abarca desde el nacimiento hasta la pubertad. La infancia se divide en dos etapas; primera infancia: desde el nacimiento hasta los 6 años de vida, a los cuales corresponden los años preescolares. Y segunda infancia; de los 7 a los 12 años, a la cual corresponden los años escolares. La Unicef designa la infancia como “la época en la que los niños y niñas tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes

y seguros de sí mismos y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos”. La infancia significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta. Se refiere al estado y la condición de la vida de un niño, a la calidad de esos años. El siglo XX, fue un parteaguas en los debates sobre la importancia de la infancia. En 1989 fue firmada la Convención sobre los Derechos del Niño, por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en este texto se concentran los debates sobre la importancia de los primeros años de vida y sobre todo se abre un amplio marco para la protección de la niñez, no solamente en un sentido jurídico, sino también en la misma concepción de *niño*, como un ser libre y cómo tal sujeto de derechos y protecciones. En esta misma Convención, el término *niño* es bastante amplio y lo define como todo ser humano menor de dieciocho años de edad.

De esta manera, los nuevos paradigmas sobre la infancia coinciden en que los primeros años de vida son de suma importancia para el desarrollo del niño, pues se establecen las bases de las capacidades sociales, emocionales y cognitivas. De acuerdo con Young y Fujimoto-Gómez (2002), los primeros años son cruciales para el desarrollo posterior del individuo, ya que la masa cerebral triplica su tamaño y en ninguna otra etapa de la vida habrá una evolución de esa magnitud. Céspedes (2014) afirma que durante estos años, se establecen conexiones neuronales complejas que sirven de base para aprendizajes posteriores y responden al estímulo que proviene del entorno del niño. Estos estudios sobre la importancia en el proceso del niño, no sólo tienen sus bases en el desarrollo fisiológico, también los debates pedagógicos y sociológicos replantean un nuevo espacio social para la infancia:

[Concebir al niño como sujeto social] significa, en moneda pedagógica, asegurar a la infancia tres experiencias educativas fundamentales: la primera se identifica con la entrada-participación del niño en el escenario de su territorio vital, dentro de la ciudad-barrio-pueblo, custodios del mundo de cosas y valores de los que él mismo es testigo; la segunda, íntimamente ligada a las necesidades que la actual sociedad de consumo tiende a escamotear y negar a la infancia (nos referimos a la comunicación, a la fantasía, a la exploración, a la construcción, al movimiento, a la acción personal); la tercera se lleva a cabo con una experiencia de socialización que sea, al mismo tiempo, asimilación e interiorización (o sea, concienciación, para decirlo como Freire) de la escala de normas-valores canonizada por la sociedad adulta [...] una educación que profundice en los rasgos y signos más auténticos de la niñez: su biografía social-comunitaria; la biografía de sus motivaciones; sus memorias privadas... Para realizar este objetivo hay que cambiar familia y escuela, hay que pedir que adopten un modelo pedagógico que cambie al niño de hijo-alumno en ser-social. (Fraboni, 1986, citado en Ivaldi, 2014, p. 16).

En esta recomposición del espacio social de la infancia, el arte ha sido el principal testigo y acompañante desde dos puntos de vista: en primer lugar, porque el arte es un espacio de búsqueda y reflexión para el niño-creador, y, en segundo lugar, porque el niño es consumidor de las creaciones dirigidas a un público específico, pero no privativo. Desde este ángulo, la literatura infantil ha sido un acompañamiento en el proceso de la construcción social de la infancia. Uno de los escritores favoritos de la literatura para niños, Roald Dahl, empodera a sus personajes infantiles dándoles la oportunidad de revelarse contra los tiranos adultos en situaciones claramente injustas. En la literatura infantil podemos ver desde los cuentos clásicos, en los cuales son representadas las fantasías y los terrores universales de los niños, hasta llegar a temas profundamente filosóficos de los álbumes ilustrados de la literatura infantil contemporánea. De esta manera, la literatura acompaña al niño, ya sea alimentando la fantasía o resolviendo sus temores, introduciéndolo a temas complejos, y/o compartiendo tiempo con sus padres para interpretar los símbolos del mundo que le rodean.

Desde otro punto de vista, el contacto temprano con la literatura forma en el niño un gusto y curiosidad por el lenguaje oral y escrito, con ello la etapa de alfabetización escolar resultará como un proceso continuo que se gesta desde los primeros días de vida, “desde la lectura de cuentos, del juego, de las conversaciones con adultos sensibles a la fantasía inagotable de esa mente infantil, y de la riqueza del material escrito que le rodea, el niño va preparando su mente para lo que ha de venir: el lenguaje escrito” (Céspedes, 2014, p.61).

Para entrar en materia sobre la lectura en la primera infancia es importante aclarar lo que entendemos por el verbo leer. Esta palabra tiene su raíz en el latín *legere*, que significa escoger. Según la Real Academia de la Lengua Española (2014) leer es:

1. tr. Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados.
2. tr. Comprender el sentido de cualquier otro tipo de representación gráfica. Leer la hora, una partitura, un plano.
3. tr. Entender o interpretar un texto de determinado modo.
4. tr. En las oposiciones y otros ejercicios literarios, decir en público el discurso llamado lección.
5. tr. Descubrir por indicios los sentimientos o pensamientos de alguien, o algo oculto que ha hecho o le ha sucedido. *Puede leerse la tristeza en su rostro. Me has leído el pensamiento. Leo en tus ojos que mientes.*

Podemos ver que la definición del verbo leer es amplia y no se acota solamente a la comprensión o codificación de los signos gráficos, es decir, no es solamente la habilidad mecánica y lineal para descifrar un código en cierto texto. En las definiciones anteriores, incluso se habla sobre la lectura de sentimientos y pensamientos. Estas definiciones se vinculan entre sí por la necesidad de un estímulo visual en un receptor-lector. Sin embargo, no podemos estrechar la lectura a un solo estímulo de los sentidos. Por ejemplo, en el sistema Braille, utilizado por personas invidentes, el estímulo viaja mediante el tacto para descifrar un código.

Por ello, es necesario ampliar el concepto de lectura y la definición del verbo leer, ya que este trabajo propone su desarrollo en niños que aún no adquieren la habilidad formal decodificadora de letras. Para Garrido (1999) “la lectura es adquirir experiencias e información; ser activo”. Entonces el término *lectura* va más allá de la capacidad de fonetizar los grafemas linealmente. Nos sumamos a la postura de Reyes (2005), cuando afirma que:

La lectura supone más que un mero conjunto de habilidades secuenciales y, más allá del acto pasivo de saber qué dice un texto escrito, implica un complejo proceso de diálogo y de negociación de sentidos, en el que intervienen un autor, un texto –verbal o no verbal– y un lector con todo un bagaje de experiencias previas, de motivaciones, de actitudes y de preguntas, en un contexto social y cultural (p. 12).

Abordando el tema específico de la lectura y los libros, los niños de entre dos y tres años de edad ya tienen la capacidad para encontrar significado a muchas imágenes, es decir las pueden asociar a ideas de su mundo inmediato. “Antes de llegar a la escritura alfabética, los seres humanos desarrollamos la lectura *icónica*: maneras de escribir que usan sólo imágenes” (Garrido, 2012, p. 72). El color, la luz, las formas, la composición en estas imágenes, serán susceptibles de lectura; esto abre sólo una arista del trabajo que se puede realizar con los niños. Para Garrido (2012), las imágenes se presentan de golpe, su mensaje va dirigido a los sentimientos y los instintos. Agregamos que también van dirigidas a la provocación de sensaciones, mismas a las que los niños son altamente susceptibles, “Un lector va desarrollando, poco a poco, la capacidad de formar en su mente imágenes sensoriales: escucha, saborea, huele, palpa...sobre todo, ve lo que lee.” (Garrido, 2012, p. 73).

Los niños que se relacionan desde una edad temprana con los libros, tendrán la oportunidad de convivir con diferentes texturas, sonido, incluso sabores. Hoy en día la industria

editorial ha encontrado un amplio mercado para la producción y distribución de los libros-objeto, diseñados especialmente para estimular los sentidos en los más pequeños. Pero no es suficiente con que los niños tengan acceso a estos objetos, pues el libro en sí mismo no trascenderá la especificidad de juguete sin un mediador que le da vida y lo utilice como tal, es decir, si no es leído o narrado, tal como lo propone Petit:

Para que un niño se convierta más adelante en lector, sabemos cuán importante es la familiaridad física precoz con los libros, la posibilidad de manipularlos, para que esos objetos no lleguen a embestirse de poder y provoquen temor. Sabemos también, cuán importante son los intercambios en torno a esos libros, y en particular las lecturas en voz alta, en donde los gestos de ternura y los colores de la voz se mezclan con palabras de la lengua de la narración (Petit, 2000, p. 2).

Po ello, la intervención de un mediador en los primeros años de vida es trascendental, y la madre es el mediador natural por el tiempo y cuidado que comparte con su hijo. De esta manera, el niño entra al mundo simbólico del lenguaje de manera afectiva y se cimientan las bases para la iniciación de la lectura, pues no olvidemos que las letras son ante todo palabras, la literatura es palabra viva, y ésta sin duda, tiene su origen en la tradición oral.

La curiosidad innata de los niños, su necesidad de aprehender el mundo y comprenderlo, les aporta un grado de interés que muchas veces se va perdiendo al correr de los años. Respecto a esto Ferreriro (2001) dice lo siguiente: “Esos niños (todos los niños) no necesitan ser motivados para aprender. Aprender es su oficio”. Si esa capacidad que parece inagotable, se estimula adecuadamente a través de la lectura, la comprensión se añadirá como un proceso natural. Detonar este proceso de lectura comprensiva, es tarea del mediador (padre, madre, abuela o abuelo, vecino, promotor, etc.), es necesario desmenuzar la historia línea tras línea y encontrar su significado para poder ser guía, dejar que el niño interrumpa las veces que le sea necesario, permitir el poderoso “¿por qué?” de los pequeños. Todo esto conducirá al niño a construir su propio significado dentro de la literatura, pero también el significado del mundo y de su estar dentro de él.

Fabricio Caivano (2003) en su conferencia “Bienvenido a casa. Infancia, lenguaje y lectura” habla sobre la complejidad del proceso de construcción de un lector, al respecto dice que los primeros encuentros con los libros deberán de ser felices y es mucho más que un aprendizaje acumulado. Caivano, aborda el tema como un proceso de humanización; mediante

esa tensión hacia la condición humana de un resultado siempre provisional que va construyendo tanto el sujeto singular, cada ser humano en particular, como los otros sujetos: el yo y los otros.

Ante esto, surge la pregunta ¿Cuándo empezar a leer a los pequeños? Desde el primer día que llegan a nosotros o incluso antes. Las nuevas corrientes de estudios neurocientíficos, admiten que “desde la concepción hasta los seis años, especialmente los primeros tres años, marcan la pauta para el desarrollo de las habilidades y aptitudes para la vida”. (Young y Fujimoto-Gómez, 2002, p. 4). Así mismo, Céspedes (2014), afirma que “el primer cableado neuronal de soporte, y su respectivo enriquecimiento desde las experiencias y oportunidades, ocurre desde el tercer trimestre intrauterino y se extiende por los primeros 5 años de la vida, aportando funciones y habilidades esenciales que permitirán el ingreso gradual a la lectura y los procesos de alfabetización.” (p. 60).

1.1.2 Alfabetización temprana

La alfabetización temprana (o emergente) es el proceso de adquisición de experiencias y nociones sobre lectura y escritura, que los niños van acumulando desde su nacimiento antes de comenzar la alfabetización formal. Emilia Ferreiro le llama los “saberes” pre escolares: “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 tiene sentido; haber podido plantear preguntas y obtener algún tipo de respuesta” (Ferreiro, 2001, p. 6). Para la autora, estas oportunidades son indispensables en el proceso de alfabetización formal, precisamente por ser un proceso continuo y no una segmentación del conocimiento.

Así mismo, diversos autores señalan que el desarrollo del lenguaje oral es fundamental en la adquisición de la lengua escrita, 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 la lengua materna. En este enfoque, el lenguaje oral y el escrito comparten mecanismos y niveles de procesamiento.

La alfabetización emergente también llamada alfabetización temprana, surge a mediados del siglo XX como respuesta al acotado término de alfabetización, entendida como la

adquisición de habilidades mecánicas para leer y escribir; relación sonido-letra, aprender de memoria fonemas y grafías, etc. (Braslavsky, 2000). En las últimas décadas y a partir de los diversos estudios en múltiples áreas del conocimiento; neurociencias, antropología, lingüística, educación, psicología, etc., se comenzó a revalorar los primeros años de vida, como una etapa fundamental en la que se sostienen los conocimientos formales, las habilidades sociales y emocionales (Martínez, 2002). Por ello, los años que anteceden a la escolarización formal, son fundamentales para los niños en la construcción de las representaciones del mundo.

En este contexto, los estudios sobre alfabetización temprana, han cobrado auge y se han centrado en la investigación de las experiencias con la lectura y la escritura en la etapa inicial de la vida. La importancia del concepto, radica en el estímulo que se lleva a cabo desde los primeros años de vida; el contacto libre con los libros, la escucha de lectura en voz alta, padres lectores o alguna figura lectora en la vida del niño y a la par de esto; el estímulo del lenguaje oral, ya que el desarrollo de éste es fundamental para la adquisición de la lengua escrita.

Por ello, en esta perspectiva teórica, se concibe la lectura como un objeto de socialización y por tanto un hecho cultural; objeto relacional entre el niño y el mundo que le rodea. Siguiendo a Braslavsky (2000), las investigaciones sobre la alfabetización temprana, se han centrado en la complejidad del desarrollo de la adquisición de la lengua escrita, así como en “la enseñanza inicial de la lectura y la escritura; y han dado lugar a nuevos modelos en la pedagogía de la lengua escrita y al desarrollo de actitudes críticas en la pedagogía en general” (p. 2). La lectura en estos casos es una forma de convivencia y de permanencia en el mundo, la cual debe de gestarse desde el seno de las familias, pues así el niño la adquirirá por una necesidad de socialización.

1.1.3 El desarrollo de la teoría sobre alfabetización temprana

Berta Braslavsky (2000), en su artículo *Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana*, nos lleva por un breve recorrido histórico, sobre la génesis y los teóricos que comenzaron su desarrollo. Podemos distinguir que, en un primer período de las investigaciones, existe un cambio en los adjetivos de la alfabetización “emergente” y “temprana”, respecto a esto

Braslavsky, cita a Susan B. Neuman, quien fue una de las primeras teóricas en desarrollar estos conceptos:

[...] “emergente”, ya no se trata simplemente de habilidades emergentes sino de una actividad cultural compleja y, en ese sentido, desde muy pequeños los niños deben ser considerados como legítimos lectores y escritores [...] ahora se prefiere la denominación de “alfabetización temprana” porque refleja mejor la naturaleza de la lectura y la escritura como un *continuum* del desarrollo en vez de habilidades que se adquieren o no” (Neuman y Roskos, 1998, en Braslavsky, 2000, p. 4).

Así mismo, nos hace notar dos enfoques teóricos con pequeñas sutilezas. Los estudios de Neuman y Roskos, se centran “en una *perspectiva socio-cultural* [...] como una adquisición cultural, social y cognitiva que se refleja en el dominio de un conjunto complejo de actitudes, expectativas, conductas y habilidades relacionadas con el lenguaje escrito” (Neuman, 1998, en Braslavsky, 2000, p. 5). Y la perspectiva psicosociolingüística de Teale y Sulzby: “las investigaciones multidisciplinares realizadas hasta 1989 –no solamente en el laboratorio sino en los hogares y otros entornos de la comunidad– permitieron ampliar el concepto de alfabetización, la cual ya no es contemplada simplemente como una habilidad cognitiva que debe ser aprendida sino como una compleja actividad sociopsicolingüística”. (Braslavsky, 2000, pág. 5). Esta perspectiva estudia el desarrollo de la alfabetización desde la mirada del niño.

Para finales de la década de los 90’s, existía ya un consenso en referencia a la alfabetización temprana que rompe con la creencia que la edad “idónea” para presentarles la lectura a los niños son los años escolares, uno de los aportes de este paradigma, se centra en mirar al niño como un agente activo, en el cual las capacidades para leer y escribir se desarrollan en un largo proceso desde su nacimiento y no termina con la alfabetización formal (Braslavsky, Natali y Rosen, 1991).

Actualmente estos estudios, toman cada vez mayor relevancia en las políticas públicas de los países (sobre todo) en vías de desarrollo. Pues se ha hecho hincapié, en que la primera infancia es una etapa decisiva en la vida de las personas; a un estímulo adecuado corresponderá un desarrollo óptimo en el período de alfabetización y en la permanencia de la escolaridad posterior. Es por esto, que en los países con mayor polarización social se han echado a andar diversos programas sociales, que tienen que ver con la lectura en la primera infancia, de este

modo se busca ofrecer las mismas oportunidades de desarrollo a los niños y subsanar de algún modo las consecuencias que la desigualdad económica deja a su paso.

1.1.4 El cerebro infantil y la estimulación temprana

El concepto de estimulación temprana, proviene de diversos estudios y cambios en la forma de concebir el desarrollo del cerebro, sobre todo en los primeros años de vida. Este término “[...]” se refiere al período de desarrollo en el cual actúa un determinado sistema de influencias educativas, organizado de manera sistemática para propiciar el desarrollo del niño y la niña correspondiente a ese momento. (Martínez, 2002, p. 7). A partir de la década de los 60’s, la estimulación temprana surgió como una respuesta a la necesidad de brindar apoyo y tratar de subsanar las carencias en el desarrollo de los niños que nacieran con un déficit biológico o con alteraciones en el sistema nervioso central:

[...] los infantes prematuros y postmaduros; los menores con lesión directa en este sistema, tales como daños encefálicos, las disfunciones cerebrales y los daños sensoriales; los que tuvieran alteraciones genéticas, como los Síndrome de Down, las cardiopatías, las leucosis; y finalmente, los niños y niñas con trastornos de inadaptación precoz, bien fueran menores perturbados emocionalmente por fallo de las relaciones familiares y ambientales, o por las limitaciones en la comunicación, los casos de hospitalismo, los autistas, los psicóticos. (Martínez, 2002, p. 4).

Es decir, que la intervención a una edad temprana, fue concebida en sus inicios para los niños que se encontraban con algún atraso en su desarrollo. Posteriormente, con el avance de las investigaciones científicas, simposios y convenciones sobre la importancia y los derechos de la niñez, se observó que la intervención en los primeros años de vida era necesaria e imprescindible para todos los niños, de este modo el concepto abarcó no solamente un perfil clínico sino también educativo (Martínez, 2002). Dichas investigaciones, consideran que los siete primeros años de la vida de una persona, es la etapa más significativa para la formación del individuo, “pues en la misma se estructuran las bases fundamentales de las particularidades físicas y formaciones psicológicas de la personalidad, que en las sucesivas etapas del desarrollo se consolidarán y perfeccionarán.” (Martínez, 2002, p. 1), esto se debe a que las estructuras

cerebrales en esos años, se encuentran en plena formación, y todo estímulo que reciban será fundamental para su maduración.

Al momento de nacer, el cerebro, tiene la capacidad para realizar las conexiones necesarias entre los millones de células que se multiplican con la estimulación que el niño obtiene del exterior. Céspedes (2014) afirma que, si la estimulación no existe o no es adecuada, el número de neuronas decrece significativamente, y estas no se vuelven a recuperar, pues sabemos que las células cerebrales jamás se reponen. Por ello, si no se aprovecha adecuadamente el período de la niñez, se afectarán las condiciones positivas del aprendizaje.

Un concepto central en la estimulación temprana, proviene de la plasticidad cerebral. Martínez (2000), nos dice que ésta es la capacidad de poder reflejar y asimilar la estimulación del mundo que nos rodea “es la particularidad del cerebro que posibilita la asimilación de los estímulos, su cambio y transformación, como consecuencia de la acción del medio exógeno y endógeno sobre las estructuras corticales” (p. 2). Al momento de nacer nuestro cerebro está diseñado para aprender y reaccionar a los estímulos externos. Por esto, el bagaje (léase experiencias y conocimientos) que el niño va acumulando, gracias a la ayuda y a la atención de los padres o los cuidadores, sobre todo en los tres primeros años de vida, es indispensable para el proceso de la escolarización formal, ya que, al llegar este momento ya ha pasado el desarrollo potencial del cerebro.

1.1.5 La lectura como estimulación temprana

Como ya vimos, todo estímulo que se ejerza sobre el niño es fundamental para su desarrollo. Así mismo, todas las carencias serán daños irreversibles para el individuo. Desde esta perspectiva, el estímulo a través de la lectura cobra una dimensión importante y se relaciona con las premisas de la estimulación temprana. Yolanda Reyes (2005) nos dice que “los dispositivos para facilitar las competencias en lectura y escritura también están enraizados en los primeros años y se relacionan con el desarrollo de la capacidad comunicativa –verbal y no verbal– obedeciendo a los mismos presupuestos sobre la plasticidad cerebral.” (pág. 9).

El desarrollo del lenguaje oral toma importancia dentro de la estimulación temprana y es crucial en el tema de la lectura para los niños pequeños, ya que el proceso de adquisición de

la lengua, está determinado por los estímulos que se ofrecen al niño desde los primeros días de vida, y a su vez los procesos de la adquisición del lenguaje escrito (lectura y escritura) toman como base al lenguaje oral. Por ejemplo, un niño que recibe el estímulo adecuado tendrá un vocabulario más amplio y un manejo fonológico adecuado. Esta maduración en el lenguaje ayudará en un futuro a que el niño comprenda y adquiera de manera casi natural las bases del lenguaje escrito, a su vez, la propia lectura ampliará el vocabulario en un proceso recíproco.

Sin embargo, la adquisición del lenguaje no implica solamente la capacidad de comunicación; en su abstracción se concentra un mundo simbólico de representaciones; es la capacidad para nombrar, leer y significar el mundo. Este proceso se profundiza cuando se adquiere el lenguaje escrito y como ya se ha mencionado, la capacidad para comprender el plano simbólico está relacionada con la estimulación que las personas más cercanas al niño, ejerzan sobre él. A cada etapa en el desarrollo del niño le antecede otra, nuestro cerebro está programado genéticamente para tener un *continuum* de experiencias y conocimientos a los que cada individuo está expuesto desde los inicios de la vida, como señala Céspedes (2014). Siguiendo a la autora, la lectura y el estímulo oral que se ejercen sobre el niño, son determinantes para que las conexiones (sinapsis) entre dichas células neuronales sean exitosas. Desaprovechar estos años, significa perder esta potencialidad sináptica. La lectura durante la infancia sembrará la curiosidad, el afecto, el gusto y sobre todas las disposiciones cognitivas para la adquisición formal del lenguaje escrito. Leerle a un niño desde temprana edad, no sólo impacta en la plasticidad cerebral, sino que se le está preparando en la curiosidad de descubrir el significado de los símbolos que encuentra al lado de las ilustraciones de sus cuentos. De este modo se le está enseñando que la lectura encierra un mundo por conocer, se le incita a encontrarle sentido no sólo por medio de los grafemas, sino por la unidad simbólica que es en sí misma la literatura.

Lo que sucede en el cerebro de un niño cuando es expuesto a la lectura y otro tipo de experiencias, desde edades tempranas es sorprendente. Si los padres, los maestros y los adultos en general tomáramos conciencia de ello, no dejaríamos pasar de largo los años más trascendentes de la vida de un niño. Céspedes (2014) lo dice de esta manera:

Que el cerebro infantil posea un cableado neuronal de soporte, ávido de experiencias enriquecedoras, significa que todos los actores sociales tenemos una abrumadora responsabilidad: cada niño y niña viene al mundo portando un espléndido potencial cognitivo,

esperando recibir las mejores experiencias y oportunidades para enriquecer de modo ilimitado ese soporte asombroso, herencia de la evolución, y de este modo alcanzar la cima del desarrollo humano (Pág. 60).

De esta manera podemos concluir que la estimulación y la incitación a diversas experiencias, en este caso nos compete la lectura, son indispensables y trascendentales para potenciar la capacidad cognitiva de los niños, y reiteramos que si los períodos sensibles en el desarrollo, no son aprovechados adecuadamente, dicha capacidad, jamás se recuperarán en un futuro. Por ello, la conocida frase de Sigmund Freud, “infancia es destino” cobra una vitalidad trascendente para la revalorización de la infancia.

1.1.6 La formación del gusto por la lectura a edad temprana; la convivencia y los afectos

El tema del gusto es una pauta muy importante en la formación de un lector. Toda actividad que hagamos si prescinde del gusto o del gozo, se vuelve una tarea mecánica y utilitaria. Pongo el ejemplo de la cocina. Todas las personas necesitamos alimentarnos, algunas prefieren comer fuera de sus casas para evitar la faena de la cocina, otras debemos involucrarnos más con la tarea de cocinar, pero si prescindimos del gusto por ésta muy pronto se convierte en una obligación tediosa. Esta banalidad, es la equivalencia a las lecturas por obligación que se presentan en la escuela. Sabemos que leer es imprescindible para estar presentes en el mundo, sin embargo, muchas de las lecturas escolares que sólo cumplen un programa académico, resultan una vacuna para el gusto por la literatura, puesto que esta actividad se desarrolla en el contexto escolar como una herramienta sujeta a una escala de calificación.

A la palabra gusto podemos asociar otras palabras como, placer, gozo, disfrute, dicha, todos estos sustantivos deben estar presentes al momento de realizar una lectura si queremos que ésta tenga resonancia dentro de nosotros o de quién nos escucha, pues las cosas que se realizan sin placer o sin sentido, tarde o temprano terminan por no interesarnos en lo absoluto. Es lo que ocurre muchas veces dentro de las lecturas escolares o *utilitarias*; nos aburren, las detestamos, esperamos que al maestro de literatura se le ponche una llanta de su auto, pierda el autobús, le entretengan en la dirección, en fin, esperamos que no llegue a clase para evitar los

temidos interrogatorios “¿Quién hizo la lectura?”, el valiente que levante la mano da por hecho que al interrogatorio le seguirá “¿Qué entendiste?”. El escritor y promotor de lectura, Felipe Garrido (2012) ha insistido en que el gusto por la lectura no se enseña, se transmite, para los más chicos, la lectura aún no es utilitaria, ellos no saben de ninguna actividad por obligación, su natural ímpetu explorador guía su aprendizaje. Para ellos una lectura en voz alta acompañada de unas buenas ilustraciones (o sin ellas), una canción, una poesía en voz de la madre, la narración de su propia historia, le parecerán mundos maravillosos listos para descubrir y será el inicio de la curiosidad por la literatura.

¿Qué se necesita para que se forme el gusto por la lectura en la primera infancia? En primer lugar, el niño tiene que estar en contacto con una figura lectora. La mayoría de las veces son los hijos de padres lectores los que adquieren y desarrollan un gusto por la lectura a lo largo de su vida. En 1958, Dolores Durkin realizó algunas investigaciones con niños de 4 años que “[...] comenzaban a interesarse por el material escrito, trataban de dibujar las letras y disfrutaban jugando con la escritura. En las familias de esos niños todos sus miembros leían, por lo menos uno de los padres era lector asiduo y ambos progenitores pasaban mucho tiempo con ellos” (Braslavsky, 2014, pág. 3). Muchas de las conductas de los niños son aprendidas por imitación y la lectura es una de ellas, por esto, el hecho de que un niño cuente con alguna figura lectora, casi garantiza que este gusto tarde o temprano se extienda hacia él, ya que es una experiencia viva en su hacer cotidiano donde los libros son utilizados y cobran vida en manos de sus padres.

Otro de los puntos cruciales para desarrollar el gusto por la lectura, es que los niños no teman a los libros, pero sobre todo, que no teman al adulto mediador que resguarda esos libros, que no tengan miedo a tomar uno, a pasar las hojas que muchas veces acabarán dobladas y maltratadas por las manitas que aún no desarrollan por completo su motricidad fina. Para que un niño guste de la lectura habrá que dejarle al alcance de los ojos inquietos material literario, cuentos con ilustraciones de calidad, compartir y descubrir con ellos lecturas en voz alta, permitirles descubrir sus propios gustos y ofrecerles literatura que sea acorde a sus capacidades cognitivas y emocionales, pero también, ofrecerles literatura que les rete y les desarrolle dichas capacidades.

¿Qué sucede con los niños que no pertenecen a un hogar lector?, ¿cómo subsanar esa grieta educativa que separa los hogares lectores y no lectores? Es aquí donde los programas sociales deberían de actuar y ser guía para los padres.

En este tema vinculamos el carácter afectivo de la lectura en voz de los padres, ya que es uno de los componentes más significativos en la formación de lectores, Michele Petit lo dice de la siguiente manera:

“El gusto por la lectura no sólo depende, en gran medida, del interés que los padres mismos expresaron por los libros, sino también y previamente, de esos *intercambios precoces* que la madre (o la abuela, la nana, a veces el padre) tuvo con su hijo, en los que el registro afectivo, la sollicitación sensible y tónica del cuerpo, y el juego del lenguaje, traído por las entonaciones de la voz, están estrechamente entremezclado” (Petit, 2005, p. 13).

Por ello, los programas públicos deberían de sacar máximo provecho a los vínculos afectivos que crean las familias a través de la lectura. Es natural que el niño se sienta seguro en el regazo de su madre y que cada actividad y tiempo que comparte con ella le resulte placentero y dichoso; estamos biológicamente programados para ello y las experiencias que la madre proporciona al pequeño, se almacenan de forma permanente en la conformación de su personalidad. Reyes afirma que:

[...] la inclusión de la lectura en la primera infancia, a través de la tradición oral y de los textos de la cultura (literatura, música, juego), fomenta la comunicación, imprimiéndole una carga afectiva que fortalece los vínculos, enriquece y resignifica los patrones de crianza y se constituye en poderosa herramienta de prevención emocional” (Reyes, 2005, p. 10).

La mayor parte de los autores que se especializan en literatura e infancia, concuerdan en que la madre (por ser quién más tiempo comparte con su hijo, y por ser imprescindible biológicamente y emocionalmente para él) y en muchas ocasiones el padre, son los pilares para la formación del gusto por la lectura. Esto no radica simplemente en la imitación que el niño haga hacia las actividades de los padres. El componente afectivo que se establece entre el niño y la madre es un vínculo natural que va desarrollándose mediante el cuidadoso amor que la madre tiene para el niño; las canciones de cuna, los juegos corporales, las caricias, las historias, los cuentos antes de dormir, son la ante sala y el par de la lectura.

1.1.7 El cuerpo en la infancia: un puente entre la lectura y la experiencia.

El cuerpo es el primer objeto de socialización, descubrir nuestro propio cuerpo es estar presentes en el mundo. En los primeros meses de vida el descubrimiento de esas extremidades que son propias, inaugura el proceso de construcción de la subjetividad y propiocepción del niño, casi a la par de dicho proceso inaugural, las normas sociales se imprimen sobre nuestro cuerpo, y no es de extrañarse que los primeros años de vida sean los de más anulación y sujeción de éste. El niño utiliza el cuerpo como el primer instrumento de juego, cada uno de sus movimientos está cargado de un significado natural, pues aún no ha aprendido a *representar* y los estados anímicos y las sensaciones aparecen naturalmente en su cuerpo. Así mismo, es en el cuerpo en dónde las experiencias se depositan y se hacen propias y significativas.

El cuerpo de los niños tiende un puente natural y está íntimamente ligado al desarrollo del gusto por la literatura. Anteriormente, se habló sobre la importancia del estímulo afectivo que se genera entre los padres y los hijos cuando se comparte una lectura.

¿Qué sucede cuándo una madre mece y arrulla a su hijo, cuándo le hace cosquillas, cuándo le canta? En todas estas situaciones se antepone el cuerpo, es el contacto directo cuerpo a cuerpo, el que desarrolla el vínculo afectivo mucho antes que el entendimiento de las palabras. El cuerpo percibe, traduce y entiende. Por ello, en la promoción de la lectura para la primera infancia, se hace hincapié en la importancia de desarrollar el vínculo afectivo a través del contacto corporal. La frase “los niños se hacen lectores en el regazo de sus padres” hace referencia precisamente al estado corporal, a la disposición corporal de afecto que se adopta al compartir el tiempo en una lectura.

De esta forma descubrimos que la lectura está íntimamente ligada al cuerpo de quién lee, pero también de quién escucha. ¿Cómo es su encuentro? La palabra es ritmo y el movimiento también. La literatura propicia el encuentro con un mundo interior, y a través del cuerpo desarrollamos un trabajo de autorreconocimiento.

La lectura es un proceso sensorial, como se mencionó en los apartados anteriores. Si leemos con los sentidos ¿por qué desvincular el cuerpo, sobre todo en una edad en la cual es el medio para conocer el mundo? ¿Cómo desarrollar el gusto por algo nuevo si no se deja que el cuerpo tenga la disposición natural para aprender?

En este trabajo se propone el encuentro del cuerpo y la literatura como un puente para ofrecer una experiencia significativa a los niños. Esta propuesta parte de la alegría, la aceptación y el entendimiento de que el cuerpo no se puede desvincular de ninguna actividad cotidiana. “El cuerpo se relaciona con el entorno por medio de los sentidos, que se encuentran alojados en él y poseen una jerarquía trascendental; posibilitan la conexión de los seres humanos con la realidad. En otras palabras, lo que no sentimos o percibimos, no existe para nosotros” (Azar, 2014, p. 50).

1.2 Revisión de antecedentes: estado de la cuestión

1.2.1 Programas nacionales de lectura en América Latina: el caso de México

A continuación, se enuncian los Programas Nacionales de Lectura que existen en México con el objetivo de conocer las estrategias que son impulsadas como políticas públicas para la promoción de la lectura en nuestro país. Posteriormente exponemos los casos de Chile y Colombia, ya que sus estrategias contemplan a una población infantil desde sus primeros días de vida, así mismo existe en estos países un trabajo constante para la promoción de la lectura desde el seno familiar.

En México existen dos programas nacionales de fomento a la lectura; el Programa Nacional Salas de Lectura (PNSL) y el Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE). El primero de ellos, funciona desde 1995 y está enfocado exclusivamente a la promoción de la lectura en la sociedad civil. Su estructura depende del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), coordinado conjuntamente con los Institutos y Secretarías de Cultura de cada Estado de la República. Este programa trabaja bajo una estructura relativamente sencilla;

Se requiere de un espacio físico; no importa mucho el tamaño; puede ser lo mismo un salón de belleza, la sala de una casa, una panadería, un parque o cualquier sitio donde pueda reunirse un grupo de personas de cualquier edad a leer, conversar, debatir y compartir todo aquello que descubran a través de sus lecturas o las lecturas de otros (PNSL, 2015).

La estrategia que utiliza este programa está basada en buscar agentes de la sociedad civil que funjan como mediadores de lectura voluntarios para llevar a cabo el programa. Este voluntariado, será el encargado de gestionar las salas de lectura y de capacitarse como promotor con el Diplomado para la Profesionalización de Mediadores de Lectura que avala la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), mismo que ofrece el programa y es gratuito. Para dedicarse a esta tarea CONACULTA proporciona un acervo inicial de 100 títulos. Además de estas salas de lectura, el PNSL coordina Centros de Lectura con mobiliario adecuado para el desarrollo de lectores, conferencias, talleres, presentaciones de libros, entre otras actividades. Al respecto de cómo se desarrolla su trabajo el sitio electrónico del programa dice lo siguiente;

“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, 2015).

Según datos del mismo programa, a la fecha se cuentan con más de dos mil salas de lectura en el país. A pesar de ser un programa consolidado tiene sus avatares como todos los programas públicos. Por ejemplo, se puede observar que el Diplomado de Profesionalización (requisito indispensable para montar una sala de lectura) no es regular y las convocatorias para cursarlo no tienen una fecha específica, esto en parte porque cada Secretaría e Instituto de Cultura de los estados es independiente para programar dichos diplomados cuando lo considere pertinente. Por otro lado, las condiciones presupuestales para el rubro de la cultura, siempre quedan a expensas del gobierno en turno, tanto a nivel nacional como a nivel estatal. Vizcarra y colaboradores (2012), menciona que el programa tiene como gran acierto la libertad con la que los mediadores voluntarios trabajan, esto ha permitido que las salas de lectura funcionen como movilizador social y como espacios para crear y reafirmar comunidades pues la mayoría de las salas financian sus actividades con recursos propios o de la comunidad.

El Segundo programa de lectura con el que México cuenta es el llamado Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), coordinado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), este programa está enfocado exclusivamente al sector de la educación básica, (de

preescolar a secundaria). Dentro de las estrategias más significativas, se encuentra el fortalecimiento de bibliotecas del aula. En ellas los materiales de lectura se encuentran en contacto directo con los alumnos y profesores dentro de los salones de clases para su uso diario. Así mismo, este programa desarrolla el fortalecimiento de las bibliotecas escolares, que por su tamaño ofrece un universo de materiales de lectura que recorre los más variados géneros y categorías (PNLE, 2015). En ambas bibliotecas se trabaja con la Colección de los Libros del Rincón, programa que se echó a andar desde 1985 y que cuenta con un amplísimo acervo en títulos y géneros, así mismo se encuentran clasificados para las etapas lectoras y las competencias que se desarrollan en cada etapa escolar. La deficiencia de este programa es la falta de vinculación que existe entre las familias y las actividades de lectura. Por otro lado, no todas las escuelas públicas cuentan con los recursos de lectura suficientes, y en otros casos, se escuchan múltiples voces de los maestros que expresan que las estrategias y las capacitaciones que la SEP lleva a cabo no son suficientes para impactar significativamente en la comunidad estudiantil.

1.2.2 Colombia y Chile: ejemplos de promoción de la lectura para la primera infancia

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. De este modo se realizó la Colección para la 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 de 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.

1.2.3 ¿Qué es una bebeteca y cómo se desarrolla su trabajo?

El término *bebeteca* surgió a finales de la década de los años 80 durante la 5ª Conferencia Europea de Lectura celebrada en Salamanca, en la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Aponte, 2006, p. 4). Las bebetecas son espacios dedicados a los más pequeños y su trabajo se centra en la relación que los niños estrechan con sus padres y los libros. Estos lugares están dedicados principalmente para que los niños adquieran desde una edad muy temprana la experiencia de la lectura. Un punto importante del trabajo que se desarrolla dentro de estos espacios, es que los padres, los abuelos o un cuidador cercano al niño le acompaña en este proceso de iniciación lectora, y esto no es fortuito, pues se busca que el niño no sólo obtenga experiencias a través de la lectura, sino que estreche el lazo afectivo, pues en gran medida esto detonará el gusto por la literatura.

En la bebeteca la socialización de la lectura es un punto importante. Hacer de la lectura un acto social es crucial para estos espacios, pues se conciben como el punto de partida del ingreso del niño a la cultura y al mundo simbólico (Aponte, 2006). Por otra parte, el niño que asiste y comparte en una bebeteca, observa la lectura, el intercambio de material literario y el

juego como ejes de socialización y de intercambio con sus pares; es decir que, el niño crece habituado a hacer de la lectura una forma de estar presente en el mundo.

No existe un modelo o un molde de bebeteca. Algunos países que se han dado cuenta de la importancia de ofrecer a los niños más pequeños estos espacios, y se han dado la tarea de adecuar espacios públicos para ello. En otros casos, es la iniciativa ciudadana la que se ha encargado de desarrollar estos lugares, existen lugares sencillos y austeros, en donde no falta el tiempo y la convicción de un mediador que facilita el vínculo de los niños con los libros, hasta grandes lugares dotados de mobiliario y basto material bibliográfico. Cómo se ha mencionado, no existe un molde para la bebeteca, pero a grandes rasgos, son espacios dedicados para la libre convivencia de los niños con los libros. El material de lectura por lo general, se encuentra al alcance del niño para que se pueda tener un contacto directo con los libros, los pisos se adecuan para que los más pequeños puedan movilizarse de manera segura, en algunos lugares cojines de colores llamativos cubren el piso; es decir estos espacios deben de ser cómodos y adecuados para tener una experiencia confortable.

1.2.4 Bunko Papalote A.C, un ejemplo de biblioteca autogestiva en Xalapa, Veracruz

Bunko Papalote, es una Asociación Civil fundada en 1993, en Xalapa, Veracruz y es un ejemplo de una biblioteca autogestiva que se dedica arduamente a la promoción de la lectura, así como a resaltar la importancia del vínculo familiar en este tipo de actividades. Esta biblioteca es de las pocas instituciones que ofrece actividades en relación a la lectura desde una edad temprana. El funcionamiento de ésta, se estructura a partir de talleres a los que asisten bebés desde 6 meses hasta adolescentes de 15 años. Según datos de la misma biblioteca, Bunko Papalote, ha atendido a 1678 niños en los años que lleva activa.

Uno de los atractivos de esta biblioteca, es la filosofía pedagógica con la cual desarrollan la promoción de la lectura. Su eje de trabajo se basa en los siguientes objetivos; 1) Que los niños y niñas se familiaricen de manera gustosa con los libros y la lectura. 2) Que la lectura se constituya en una práctica social que permita, a todos los involucrados, mantener interacciones democráticas (horizontales, simétricas, constructivas) con los otros.

Para la comunidad de Bunko Papalote, el mayor desafío es promover y desarrollar un sentido colaborativo y respetuoso entre sus participantes, para entender así a la sociedad como un complejo conjunto de diversidades. El desarrollo de su metodología se basa en una propuesta didáctica desde la cual la lectura es una actividad lúdica y gozosa, así mismo, los talleres que se imparten para los más pequeños se encaminan al fortalecimiento del lazo afectivo con los padres a través de la literatura.

El trabajo que se desarrolla en esta biblioteca, es sin duda un modelo que valdría la pena replicar, pues no solamente ofrece un acervo importante, sino que sitúa la lectura como un medio para transitar a relaciones horizontales. El personal de esta biblioteca es altamente consciente de que “leer es una práctica cultural que puede contribuir a contrarrestar la desigualdad, en tanto se vincule con el ejercicio de relaciones respetuosas, horizontales y democráticas entre una comunidad.” (Bunko Papalote, 2015). Otras actividades que realiza la asociación son reuniones constantes con los padres, talleres de lectura en espacios fuera de su propia biblioteca como en Ferias de Libros y en comunidades cercanas, publicación de artículos por parte de sus directivos y proyectos de vinculación en los cuales se dedican a la formación de círculos de lectura en comunidades rurales.

2. Marco teórico y metodológico

2.1 Marco teórico

2.1.1 Teorías del aprendizaje: el constructivismo

Para comprender y sustentar teóricamente esta intervención de promoción de la lectura, es necesario mirarla en su carácter multidisciplinario puesto que en el trabajo con niños intervienen múltiples factores para el desarrollo de un nuevo aprendizaje, y estos factores se multiplican cuando se trata de desarrollar el gusto por ese nuevo aprendizaje. 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 guiaron la búsqueda para la construcción de una postura epistemológica fueron las siguientes:

- El aprendizaje es un proceso de construcción y en este proceso la experiencia es indispensable.
- La experiencia tiene que estar vinculada a algún aspecto de la vida del niño ya sea de su pasado o de su futuro para que esa experiencia tenga resonancia en su vida y se pueda constituir como un aprendizaje.
- El aprendizaje es un proceso individual, que tiene su origen en las estructuras internas y en los mecanismos cognitivos del individuo, pero está ligado siempre al contexto social, económico y cultural de las familias.
- El aprendizaje se construye como práctica social y cultural dentro de las familias y estas a su vez son participes de los aprendizajes y el conocimiento colectivo de sus comunidades.
- Todo aprendizaje está ligado a un carácter afectivo y a las emociones del individuo.

Una teoría central para sustentar este trabajo teórico-práctico, es el constructivismo, abordado específicamente desde el área educativa. Esta teoría psico-educativa toma como premisa básica al sujeto cognitivo y al estímulo en la adquisición de un aprendizaje, es decir, el sujeto es un constructor activo de sus propias estructuras de conocimiento. Leibbrandt (2007) 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.

En este paradigma “el concepto de construcción es clave para entender las distintas posiciones. Si bien es cierto que toda posición constructivista rescata el rol constructivo del sujeto, las diferencias radican en cómo se da esa construcción dentro del aparato cognitivo”. (Díaz y Sebastián, 2008, p. 9).

Aquí se abordarán tres teóricos del constructivismo: Jean Piaget, por su enfoque en los estadios del desarrollo en el niño. Lev Vygotsky, por el énfasis en la vida sociocultural en el desarrollo del niño y finalmente cerraremos el capítulo ahondando en la importancia que tiene la experiencia y la afectividad como agente epistemológico.

2.1.2 Piaget y la construcción del conocimiento en la infancia

Jean Piaget (Suiza, 1896), se interesó por categorizar las etapas del desarrollo de los niños: “Hay problemas que los niños son incapaces de resolver en ciertas etapas de su desarrollo, aun cuando se les instruya explícitamente para hacerlo. Este resultado es interpretado por Piaget como una prueba fehaciente que la resolución de los problemas depende del desarrollo de ciertas estructuras cognitivas.” (Díaz y Sebastián, 2008 p. 12). Para Piaget, el proceso de construcción del conocimiento es un proceso de reestructuración y reconstrucción, en el cual, todo conocimiento nuevo se genera a partir de los otros previos; las estructuras. Lo nuevo se construye siempre a partir de lo ya 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).

Díaz y Sebastián (2008), afirman que estas estructuras cognitivas se pueden entender como la arquitectura de la cognición en un momento dado y lo más importante es la relación que se establece entre estas. Piaget, define dos tipos de estructuras cognitivas dentro de su teoría; los esquemas y las operaciones. Los esquemas son las unidades básicas de la estructura cognitiva. “Un esquema puede ser definido como una serie de contenidos cognitivos, (acciones inteligentes específicas, tales como percepciones, recuerdos, conceptos, símbolos, acciones motoras) que se entrelazan estrechamente entre sí.” (Brainerd, 1978, en Díaz y Sebastián, 2008, p. 17). Para que estos esquemas sean elaborados y fijados en una estructura cognitiva, “debe existir una repetición en diversas situaciones y contextos lo que da pie para sostener que existe una cierta organización estable en un conjunto de hechos observados.” (Vuyk, 1984, en Díaz y Sebastián, 2008, p. 17).

Debemos resaltar, precisamente los párrafos anteriores, pues es donde encontramos una base para sostener que la lectura cuando es realizada como una actividad cotidiana desde las primeras etapas de vida, configura dichos esquemas que permitirán al niño entrelazar diversos

conocimientos, tales como recuerdos, conceptos, símbolos, y acciones motoras, que pueden ser propiciados y estimulados por la lectura y así, impactar en una estructura cognitiva, que a su vez se relacionará con otras para crear estructuras más complejas.

Por otro lado, se encuentran en la teoría de Piaget, las estructuras de las operaciones concretas las cuales son “imágenes mentales” de una acción que se quiere llevar a cabo (Díaz y Sebastián, 2008). Los niños en esta etapa, tienen la capacidad mental de anticipar los resultados de sus acciones en donde las operaciones concretas, son las acciones interiorizadas que describen un proceso mental que se concretiza en lo motriz. Por lo cual, creemos que la lectura situacional permite anticipar ideas o experiencias al niño, ya que, en la etapa de las operaciones concretas, los niños tienen la capacidad de imaginar una situación antes de realizarla, por ejemplo, la manipulación de un objeto o vincular la situación de un personaje literario con alguna experiencia propia.

Por otra parte, uno de los aportes más conocidos de la teoría piagetiana, fue la categorización de las etapas del desarrollo en los niños (Woolfolk, 1999). La edad de los participantes de este proyecto de intervención, corresponde a la etapa preoperacional, de los 2 a los 7 años. Esta etapa, fundamentalmente corresponde al uso activo de símbolos para la adquisición de operaciones mentales que le permiten al niño, operar en el ambiente de manera lógica, de los 2 a los 4 años, se puede distinguir el primer estadio de esta etapa, en donde aparece el juego simbólico, el lenguaje y el niño organiza el mundo a su manera; el segundo estadio que va de los 4 a los 7 años, se caracteriza porque el niño interioriza como verdadero lo que percibe a través de sus sentidos (Woolfolk, 1999).

Desde su perspectiva de biólogo, Piaget sabía que todo organismo vivo es cambiante, pero que a su vez tienen un principio de conservación de identidad. Esto logra explicarlo con dos categorías en las funciones cognitivas; “la organización, que trata de responder al problema de la conservación de la identidad a lo largo de la ontogenia, y la adaptación, que trata de responder al problema de cómo es posible la transformación del organismo en su interacción con el medio, con conservación de la organización” (Díaz y Sebastián, 2008, p. 20). La organización, se puede entender como esquemas/estructuras que conservan sus rasgos generales, y la “adaptación es la condición que permite la vida de un organismo en un medio. Ella implica una relación entre ambos tal que los cambios producidos en el medio pueden ser

manejados por el organismo sin que su organización se modifique” (Díaz y Sebastián, 2008, p.22).

2.1.3 El desarrollo del lenguaje en la teoría de Lev Vigotsky

Lev Vigotsky (Rusia, 1896) desarrolló su teoría desde un enfoque histórico-cultural, a diferencia de la psicología descriptiva y de las corrientes darwinistas de su época, Vigotsky incorpora conceptos del marxismo y de la dialéctica-hegeliana, así mismo su enfoque materialista en el estudio de la psique humana, dará cuenta a lo largo de su teoría histórico-cultural (1928-1931), en la cual, enfatiza que la adquisición y herencia cultural del medio social es el elemento cualitativo que diferencia a la especie humana de las otras especies (Díaz y Sebastián, 2008). Vigotsky le da importancia tanto al desarrollo biológico y evolutivo, así como, al desarrollo cultural de la especie humana en donde, “la línea natural de desarrollo se emparenta con los procesos de maduración y crecimiento [orgánico], mientras que la línea cultural trata con los mecanismos de apropiación y dominio de los recursos e instrumentos que la cultura dispone” (Baquero, 1996 p. 38, en Díaz y Sebastián, 2008, p. 36).

Para Vigotsky, existen dos importantes etapas en el desarrollo del niño, la primera es de los 0 a los 20 meses de edad, en esta etapa el niño desarrolla una la inteligencia práctica, ligada a la resolución de problemas que incluyen capacidades perceptivas y motrices, “que le permiten resolver exitosamente tareas complejas que están en su campo perceptivo y de los límites de su envergadura corporal.” (Díaz y Sebastián, 2008, p. 36). La aparición del lenguaje implica para Vigotsky un salto cualitativo en el desarrollo, pues es a través de este que se abre en el individuo un verdadero control del entorno físico; “el lenguaje implica tanto la posibilidad de planeación de la acción, por parte del niño, incorporando así herramientas materiales y psicológicas que están más allá del campo visual; como el control voluntario de dicha acción; y el control posible de otras personas presentes en la situación a través de la utilización comunicativa del lenguaje” (op. cit.).

De esta manera, el desarrollo del lenguaje desde esta perspectiva, proviene de la adquisición cultural, es decir, de la apropiación de signos, utilizados como elementos de mediación, y su evolución se derivaría de un proceso ontogénico. Álvarez (2010), menciona que

Vigotsky “defendía la existencia de estadios de desarrollo del habla pre-intelectuales como de pensamiento e inteligencia pre-lingüísticos. En esa íntima interrelación, Vigotsky pensaba además que el lenguaje podía determinar el desarrollo del pensamiento. En suma, el desarrollo evolutivo del niño, de hecho, es el resultante no tanto de cambios en las dos funciones como de cambios en las conexiones mutuas entre ellas”

En su teoría, distingue dos tipos de proceso psicológicos; los superiores, en los que se encuentran las funciones rudimentarias, las cuales se “caracterizan por la internalización de sistemas de mediación utilizados en actividades socialmente organizadas de tipo general.” (Díaz y Sebastián, 2008, p. 38). Ejemplo de esto es el habla. Las funciones psicológicas avanzadas son “aquellas que se desarrollan a partir de la internalización de formas de mediación propias de contextos de socialización específicos, como por ejemplo lo es, en las culturas modernas, la escuela (op. Cit.). Vigotsky centra su atención en estas funciones durante el desarrollo del lenguaje, ya que la internalización de sistemas de mediación cultural se puede distinguir en el desarrollo ontogénico de cada individuo, y el aprendizaje de la lectoescritura es una parte de esto, ya que al ser esta habilidad una función psicológica avanzada tendrá su base en la adquisición de la lengua materna. “El dominio de medios culturales transforma nuestras mentes: un niño que ha dominado la herramienta cultural del lenguaje, jamás será el mismo niño.” (Vigotsky y Luria, 1999, en Díaz y Sebastián, 2008, p. 43).

La perspectiva que Vigotsky desarrolla sobre las formas cognoscitivas, nos interesa en medida en que plantea “que un sujeto que aprende una tarea específica, en el mismo proceso aprende un principio estructural más amplio, el potencial del sujeto para otras tareas específicas aumenta al aprender una en particular” (Díaz y Sebastián, 2008, p. 45.) En este sentido, Vigotsky, realizó estudios, en los que observaba que un niño tiene una mayor capacidad para resolver tareas que corresponderían a tareas que un niño de una edad más avanzada podría resolver, si se cuenta con la mediación y la instrucción de un adulto o de algún niño mayor, y destaca que lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda, lo puede hacer en un futuro sin ella y de manera autónoma. En la siguiente cita se puede resumir muy bien la postura de este teórico sobre el aprendizaje en los niños;

Enseñar algo que está más allá de [su capacidad] es infructuoso porque el niño no tiene posibilidad de aprenderlo (incluso en colaboración, las posibilidades del niño tienen un límite en ese momento de su ontogénesis particular y en ese dominio de habilidades). Por otra parte,

limitarse a enseñar de acuerdo a lo que el niño ya es capaz resulta una pérdida de tiempo ¿para qué enseñar a otro lo que ya sabe? (Vigotski, 1979;1934/ 1991, en Díaz y Sebastián, 2008, p. 46).

Vigotsky centra su atención en la formación de significado de la palabra, pues dicho significado es lo que va a diferenciar un concepto de un balbuceo o de un sonido. Siguiendo a los mismos autores, la significación de la palabra desplegará un pensamiento verbal, estableciendo un plano que va desde el pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento. “En el desarrollo ontogenético el lenguaje aparece originalmente como una forma de establecer un contacto social, una forma primero externa y no consciente de control social de otros que por su naturaleza flexible puede tomar como objeto de control al propio hablante y por tanto convertirse en una forma de control reflejo, de autocontrol.” (op. Cit. p. 52). Álvarez (2010), refiriéndose a la teoría del lenguaje de Vigotsky, afirma que el lenguaje, no es una capacidad indivisible. Probablemente, no existe una adquisición sino muchas adquisiciones (de la fonología, del significado de las palabras, de la sintaxis, etc.). Para fines de este trabajo, se abordará su perspectiva del lenguaje y el habla, qué es uno de los puntos que nos interesa cruzar con respecto a este proyecto de promoción de lectura.

2.1.4 La experiencia y la afectividad como agente epistemológico

En los apartados anteriores se habló sobre los procesos de construcción del conocimiento desde una perspectiva del desarrollo ontogénico. Ahora abordaremos la experiencia y los afectos como agentes epistemológicos, ya que la literatura aporta en gran medida, una dosis de experiencia al lector, sobre todo a los lectores jóvenes como los participantes a los que se dirigió este proyecto.

Como primer acercamiento al concepto de experiencia, analizamos la obra de Ana Ponce *Afectividad y Comprensión*, en donde hace una revisión de la teoría sobre la experiencia que John Dewey fundamentó. Desde esta perspectiva se afirma; “que el carácter social de la experiencia [...] implica transmisión a través de hábitos y costumbres” (Ponce, 2014, p. 24). En esta perspectiva, la experiencia no sucede solamente en el sujeto cognoscente, sino que tiene un bagaje cultural y social, sobre todo en la transmisión del lenguaje, aprendizaje y hábitos. Al respecto Ponce (2014), señala que “los procesos experienciales implican no sólo aspectos

individuales, sino que también incluyen elementos sociales y culturales de transmisión y de aprendizaje, de creencias y de hábitos” (p. 24). En dichos procesos los individuos establecen conexiones entre las situaciones que transcurren a lo largo de su vida. Ponce (2014) afirma que solo se tiene experiencia cuando se logra dar una unidad sistemática a la diversidad de hechos y sucesos que se vivencian. Siguiendo a la misma autora, en los procesos experienciales, la inteligencia es entendida como la suma total de impulsos, hábitos, emociones, recuerdos y descubrimientos los cuales prevén lo que es deseable e indeseable para posibilidades futuras. La experiencia, señala Ponce (2014), se constituye a partir de la interacción entre el ambiente y el agente en una relación de interdependencia, ambos se afectarán en direcciones múltiples. La experiencia es un medio para acceder a la cognición, pero no se debe reducir a ello. Dewey afirma que el ser humano no es tan solo un ser que conoce, sino “es también una criatura que actúa, una criatura que tiene deseos, esperanzas, temores, objetivos y hábitos” (Dewey, 1967 en Ponce, 2014, p. 29).

Me sumo a la visión de Ponce y a los teóricos que han trabajado la experiencia 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 adquisición de 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 analizando a varios autores, en donde se explica la dicotomía entre los agentes cognitivos y los agentes afectivos:

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), han surgido intentos por rescatar la emoción como una forma válida de conocer y estar en el mundo (Maturana & Varela, 1984; en Riquelme y Munita, 2011, p. 270).

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, en 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. Ponce cita a Dewey (1934) quien afirma 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.

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:

[los relatos] 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 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”. 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 así proveer una experiencia significativa.

2.2 Metodología

2.2.1 Planteamiento del problema

En México la formación de lectores es casi nula y los espacios dedicados a la formación de lectores en la primera infancia 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.

En base a estos datos existe una gran importancia del fomento a la lectura en la primera etapa de la vida, pero contrariamente los espacios públicos para propiciar esta actividad son casi nulos. Aunado a esto, en México, las bibliotecas públicas aún son concebidas como espacios para la continuación de deberes escolares, y son pocas las bibliotecas en nuestro país que cuentan 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. Por lo cual esta intervención promueve la lectura en la primera infancia como una alternativa para el desarrollo del gusto por la literatura desde una edad temprana.

2.2.2 Justificación

La promoción de lectura en la primera infancia es un aporte fundamental en el desarrollo de los niños en sus primeros años de vida ya que a través de esta se trabajan aspectos cognitivos, emocionales y sociales; “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). Por otro lado, el tiempo compartido de lectura entre padres e hijos, fortalece el desarrollo emocional del infante y es importante hacer hincapié en que la etapa de la infancia es crucial para el resto de la vida, Pérez (2013), afirma que, 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.

Desde otro punto de vista, podemos afirmar que 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 las habilidades lingüísticas necesarias en el ingreso a la educación formal. Sobre

todo, la propuesta central del trabajo se basa en tender un puente entre la lectura y la experiencia corporal, reafirmando la corporeidad de cada niño y niña participante, haciendo de su cuerpo un medio para las experiencias lúdicas que parten de material literario, Pérez afirma que “La primera infancia es la etapa de la vida en que se aprende a simbolizar, y simbolizar es la base de la experiencia de pensamiento. Sin jugar, sin cantar, sin leer o escuchar historias ficcionales es difícil enriquecer la capacidad de pensar” (Pérez, 2013, p. 42).

Esta 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). De esta forma podemos ver que hay múltiples razones para promover la lectura desde una edad muy temprana.

2.2.3 Objetivos

Objetivo general

Esta intervención tiene por objetivo general contribuir a la formación del gusto por la lectura a través de juegos y una experiencia corporal, que permitan al niño involucrarse de una manera creativa y propositiva en la literatura desde una edad muy temprana. Así mismo, se pretende involucrar a los padres de una manera activa para desarrollar el trinomio afectivo entre padres-hijos-literatura.

Objetivos específicos

- Contribuir a la formación del gusto por la lectura durante la primera infancia, vinculando la literatura y la narración oral con prácticas corporales expresivas.
- Promover la imaginación y concentración a través de la lectura incitando a que los niños vinculen sus experiencias con las lecturas.

- Propiciar la ampliación del lenguaje a través de las lecturas comentadas.
- Desarrollar en los niños la capacidad de la lectura icónica.
- Orientar a los padres para el desarrollo de la lectura en casa.
- Propiciar un espacio para que la lectura se vuelva un medio de socialización promoviendo un diálogo reflexivo con los niños, con base a las lecturas y sus propias experiencias con las cuales la puedan vincular.

2.2.4. Hipótesis de intervención

El acompañamiento de los padres y la vinculación de la lectura con herramientas corporales expresivas, cumplen con la finalidad de introducir de una manera lúdica el gusto por la lectura durante la primera infancia.

2.2.5. Diseño metodológico de la intervención

La estrategia metodológica utilizada para la implementación de esta intervención fue el cuento motor, el cual consiste básicamente, en interpretar o dramatizar la lectura que se ofrece a los niños. Utilizamos esta estrategia pues consideramos, que esta etapa en los niños es principalmente motriz. Creemos que permitir el movimiento libre y expresivo ayudará de manera positiva a una vivencia carnal de la literatura:

[...] el movimiento y el desarrollo de las habilidades 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 pedagógica puede ser aplicada fácilmente en la promoción de la lectura, ya que 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 permitir 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, 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).

Algunas de las actividades realizadas con esta estrategia fueron; “*El circo*” actividad en la cual los niños y sus papás participaron como los personajes del cuento, para ello llegaron disfrazados a la sesión, lo cual fue estimulante para los niños. En otra sesión, se realizó la narración de la historia “*Voy en busca de un león*”. Con juegos corporales los niños realizaron lo que la historia proponía (ver anexo 1).

3. Descripción de la propuesta y resultados

3.1 Taller “Un encuentro corporal con la literatura en la primera infancia”

Se diseñó un taller de lectura de 10 sesiones iniciando el 7 de mayo y terminando el 9 de julio de 2015, sin embargo, una sesión tuvo que ser suspendida por actividades ajenas al taller, de este modo se realizaron 9 sesiones de aproximadamente 45 minutos a 1 hora, los días jueves durante los meses de mayo y junio. La estructura de la sesión fue la siguiente: de 10 a 15 minutos socialización libre de los participantes del taller con los libros, aquí se incitaba a los padres a que leyeran individualmente a sus hijos y a que los mismos niños interactuaran libremente con el material de lectura. Posteriormente, el mediador realizaba una lectura en voz alta planeada para la sesión, la cual ocupaba un tiempo de 20 a 30 minutos. Según el tema de la lectura, se abría un diálogo constante con los niños, se introducía al tema a través de preguntas o comentarios para atrapar la atención de los participantes. Para cerrar la sesión, se realizaba una actividad lúdica que podía ser cuento motor o actividad plástica, en la cual se ocupaba el tiempo restante (Ver anexo 1).

El material de lectura que se utilizó fue adquirido por cuenta personal y el criterio de selección de la bibliografía estuvo orientado por dos motivos; a) literatura que animara y se prestara para realizarse como cuento motor y b) literatura que tuviera que ver con experiencias acorde a la edad de los participantes. La planeación inicial de las actividades varió ligeramente, ya que hubo actividades que se adaptaron al momento de conocer los intereses y posibilidades del grupo. Un ejemplo de ello, fue el préstamo a domicilio de los libros del taller, esta actividad surgió por el interés de los niños de continuar sus lecturas en casa, para ello se incorporaron algunos títulos de los Libros del Rincón que fueron conseguidos a préstamo.

Los padres participaron activamente haciendo algunas lecturas en voz alta o ayudando a sus hijos en las actividades lúdicas que se realizaban después de la lectura. A parte de las lecturas, se hicieron narraciones orales y juegos motores sin material literario, esto se hizo con la finalidad de dar importancia a la narración oral y enfatizar en los padres, que aún con limitaciones materiales se pueden realizar actividades que tienen que ver con la estimulación del lenguaje y el pensamiento simbólico.

3.2 Instrumentos de recopilación de datos

Para conocer las prácticas lectoras en los niños y sus padres, se diseñaron y aplicaron dos entrevistas semiestructuradas, una de entrada de las cuales se aplicaron 10 (al inicio de la intervención), y 6 entrevistas de salida al finalizar la intervención, con el objetivo de observar el impacto del taller entre los participantes (Ver anexo 2). En cada sesión se pidió a los padres que llenaran una hoja de registro para conocer las impresiones sobre cada día de trabajo (Ver anexo 3). Se realizó también una bitácora personal de cada sesión (Ver anexo 4). Así mismo, se grabaron las sesiones del taller y se hizo una memoria fotográfica con el objetivo de dar a conocer el proceso de las actividades del taller (Ver anexo 5).

Para el análisis de datos recopilados se contó con la asesoría de una consultoría estadística, en la cual se analizaron los resultados para percibir si había concordancia con la hipótesis de intervención. El análisis de datos que se utilizó fue un análisis exploratorio descriptivo, en el cual se categorizaron las respuestas de las entrevistas. Con esta categorización, se creó una base de datos y el análisis exploratorio de ambas entrevistas en donde se pudo

observar el hábito de lectura que los participantes tenían antes de iniciar el taller y el hábito de lectura que se logró a raíz del taller.

Con los datos obtenidos de las hojas de registro se siguió la misma técnica de análisis y se realizaron nubes descriptivas, en las cuales se muestran las palabras que dijeron los niños y los padres acerca de la actividad realizada. En este punto, es importante señalar que los padres fueron el medio para registrar de manera escrita las impresiones de sus hijos, de este modo se logró recabar información para orientarnos en el proceso individual de cada niño. Otro punto importante a señalar es que, al ser pocos participantes, el tratamiento de datos se orienta a una visión cualitativa y no cuantitativa. Esta experiencia se basa en el desarrollo que cada individuo pudo obtener del taller.

3.4 Descripción de la propuesta y resultados

Para llevar a cabo este proyecto de intervención, se diseñó un taller de lectura que vinculara a los padres activamente para que tomaran conciencia de la importancia que tiene el acompañamiento de la lectura en la primera etapa de sus hijos. Como estrategia principal se utilizó el cuento motor, así mismo se hicieron algunas actividades plásticas, como dibujos colectivos, pinturas individuales y collages (Ver anexo 6). El objetivo de utilizar estos recursos plásticos, fue principalmente, que los niños pudieran plasmar sus impresiones de la lectura y utilizarlo a modo de escritura.

EL taller estuvo integrado por niños de 2 a 3 años de edad, en la Unidad de Vida Saludable (UVISA) dependencia pública perteneciente a la Secretaría de Salud del Estado de Veracruz. El taller de lectura se instaló en el marco del Club de Estimulación Temprana (CET), que se ofrece en dicha Unidad. En el CET, los niños son agrupados según sus rangos de edad y las habilidades de acuerdo a cada etapa de desarrollo. La elección del rango de edad estuvo determinada por el interés de desarrollar la atención y el gusto por los libros en niños que aún no tenían las habilidades del lenguaje escrito, pero que gracias al lenguaje oral ya eran capaces de elaborar el pensamiento simbólico, mismo que la literatura ayudó a expandir. Es importante señalar, que las actividades de estimulación temprana que se llevan a cabo en UVISA, son siempre acompañadas por los padres o por algún familiar cercano, por ello al lanzar la convocatoria del

taller de lectura, fue bien aceptado que los padres se involucraran directamente en la actividad planteada.

A continuación, se presentan los datos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas que se aplicaron dentro de los talleres, de las cuales se obtuvieron 10 al iniciar el proceso de intervención del taller “Un encuentro corporal con la literatura en la primera infancia” y se recabaron 6 entrevistas semiestructuradas al finalizar dicho proceso, ya que solo seis niños con sus acompañantes continuaron y finalizaron todo el proceso.

De acuerdo a la información obtenida de las entrevistas aplicadas, encontramos que el taller fue enriquecedor, tanto para los niños como para sus padres, éstas nos permitieron comprobar una nueva metodología para la promoción de la lectura con niños de entre 2 y 3 años de edad, de la cual todos los involucrados aprendimos y aprovechamos las herramientas del cuento motor. Así mismo, conforme se avanzó en las sesiones de esta intervención, los participantes del grupo adquirieron confianza y se familiarizaron con el material de lectura que se les proporcionó, con el cual se conformó una pequeña biblioteca en donde los niños podían acceder libremente al material.

Los padres de familia se involucraron activamente con una participación constante durante las dinámicas que se implementaron dentro del taller. Cabe mencionar, que el interés por parte de los niños fue notorio y positivo a partir de la cuarta sesión, puesto que solicitaron materiales de lectura para llevarlos a casa. Esta actividad no se tenía contemplada en la planeación de la intervención, sin embargo, fue una motivación extra para continuar trabajando con los participantes. De esta manera se cumple uno de los objetivos planteados en la intervención, ya que el papel de los padres como mediadores de lectura es fundamental para conformar el vínculo afectivo entre los padres, los hijos y la literatura.

Lo anterior se observó durante una nueva dinámica que se implementó en el proceso de intervención. Dicha actividad, consistió en realizar lecturas en casa donde los niños interactuaban con sus padres. Un ejemplo de esto, fue la participación de la niña Camila, quien leyó su material sin ayuda de su acompañante, que en este caso era su abuela, la señora expresó que “no sabía, si la niña había leído en casa con su madre” y durante la lectura en voz alta que la niña realizó fue evidente que sí lo había hecho.

Al término de la intervención y en el diálogo que se abrió con las madres, el comentario generalizado, fue que no estaban enteradas de la importancia ni del gusto que se puede desarrollar en la lectura desde una edad temprana. Lo anterior, nos ayuda a corroborar otro de los objetivos que se establecieron para comprobar la hipótesis de este trabajo, el cual consistió en dar las herramientas necesarias y la orientación adecuada para que los padres logaran desarrollar actividades de lectura en casa y se encaminaran al desarrollo del gusto por la literatura a través de un profundo lazo afectivo.

A continuación, se muestran las nubes descriptivas de las sesiones 1, 2 y 3, la imagen número 1, corresponde a los comentarios que los niños realizaron durante las sesiones de trabajo (observar fig. 1), en la segunda imagen, se observan los comentarios más notorios de los padres (observar fig. 2). Estas nubes son una condensación de los comentarios obtenidos en las hojas de registro diario, en ellas, se puede observar que las palabras de mayor tamaño fueron las que más frecuencia tuvieron en dichas hojas.



Fig. 1. Nube descriptiva con los comentarios de los niños correspondientes a las sesiones 1,2 y 3

Talleres de lectura
Creando buenos hábitos a través de la lectura

Hoja de registro diaria

Fecha: 07/Mayo/15 No. De sesión a la que asistes 1^{ra}

Título del cuento:

El patito feo

Actividad realizada:

Lectura y reconocimiento de imágenes

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

asociarla con las imágenes
(palabra - imagen)

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

~~Se~~
El tema de hoy "los animales
causó interés en los peques y
participaron imitando los sonidos
en gral. buena la experiencia del
taller
¡Muchas gracias por tu apoyo!

“El tema de hoy, Los animales, causó mucho interés en los peques, y participaron imitando los sonidos. En general buena la experiencia del taller”.

Fig. 3. Comentario de una madre en la hoja de registro diario sesión 1.

En la figura anterior (fig. 3), se puede observar una hoja de registro diario con el comentario de una madre participante del taller, ella describe brevemente las actividades realizadas en la sesión correspondiente, cabe mencionar que el llenado de las hojas de registro fue un instrumento que los acompañantes de los niños llenaban libremente, es decir no se direccionaron los comentarios. Esto es pertinente ya que es notorio que los padres comprendían la finalidad de la actividad.

En la sesión número 7, se trabajó con el libro *El hombre más peludo del mundo* de Istvanch, con esta obra se exploraron estados de ánimo y los posibles colores que estos pueden tener. La actividad de reforzamiento fue a través de un trabajo plástico en donde los niños crearon su propio “hombre peludo” según los estados de ánimo que recordaron.

La sesión número 8, fue trabajada a partir de la narración oral *Voy en busca de un león*, en esta narración se les pidió a los niños y sus papás que jugaran con los elementos corporales que la narración proponía. En esta misma sesión los niños realizaron una lectura individual en voz alta, esta actividad surgió por interés de los mismos niños.

La última sesión (numero 9) fue la presentación de un video en cual se resumió el trabajo del taller “Un encuentro corporal con la literatura en la primera infancia”. Así mismo, este espacio se dedicó al diálogo con las madres sobre la importancia de la lectura y sus impresiones del taller. Por otro lado, la reacción de los niños al verse trabajando dentro del video fue altamente satisfactoria.

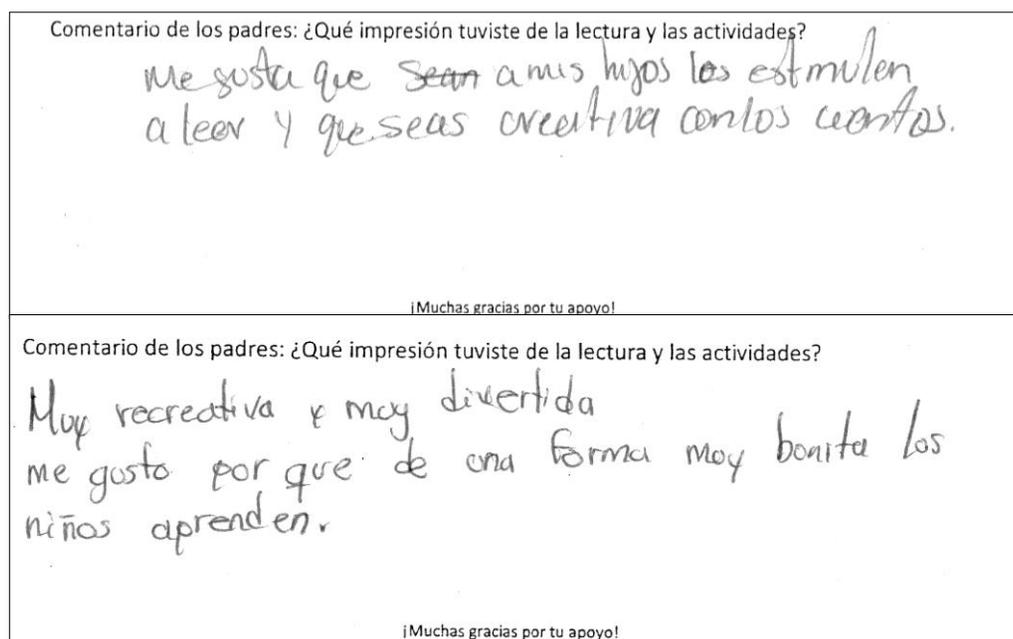


Fig. 6 comentarios de algunos padres a cerca de las sesiones de trabajo.

A través de las hojas de registro y de los comentarios de los padres, se puede observar que el componente corporal fue de ayuda para los niños a la hora de relacionarse con la lectura, sobre todo en la imitación de algunos animales y en los juegos corporales que se realizaron a lo largo del taller. A continuación, se muestran algunos comentarios que hacen alusión con respecto a este tema:

Actividad realizada:

- Nombres de animales
- Como hacen
- y como caminan

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

que fue muy didactico

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

Me gusto que todos jugaron
y aprendieron de forma divertida.

¡Muchas gracias por tu apoyo!

Fig. 7 comentarios de una a cerca de las sesiones número 1.

Los juegos de representación y la asignación de roles a partir de las lecturas, propician que el niño se involucre activamente. Esto se logró gracias a que los padres siempre mantuvieron un interés en el taller y en las actividades que se realizaban. Un ejemplo de esto, fue la preparación de trajes o disfraces previos a la sesión de lectura. Con esto los niños generaron una gran expectativa y se implicaron con alegría en las dinámicas.

Talleres de lectura
Creando buenos hábitos a través de la lectura

Hoja de registro diaria

Fecha: 4/10/15 No. De sesión a la que asistes 4

Título del cuento:

El circo diferente

Actividad realizada:

Lectura y los pequeños imitaron las actividades de los personajes del circo.

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

Las actividades de los acrobatas.

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

Todo muy divertido y emocionante para los niños.

¡Muchas gracias por tu apoyo!

Fig. 8 Hoja de registro de la sesión número 4.

La figura número 9 corresponde a la hoja de registro de la sesión número 5. En esta sesión se provocó a los niños a vestirse por sí mismos con la lectura ¡Coco se viste! En los comentarios de esta hoja se confirma la importancia que tiene el estimular a los niños a hacer para aprender. Es decir, permitir la experiencia directa con el cuerpo y el movimiento.

Talleres de lectura
Creando buenos hábitos a través de la lectura

Hoja de registro diaria

Fecha: 11 de Junio 2015 No. De sesión a la que asistes # 4

Título del cuento:
El cien pies y la araña
Coco se viste!

Actividad realizada:
Lectura

Comentario de los niños. ¿Qué te gustó más de la lectura?
El Cien pies y ponerse la camisa
y los Zapatos.

Comentario de los padres: ¿Qué impresión tuviste de la lectura y las actividades?
Que los niños interactuarán mas
se pusieron la camisa solos a
igual que los Zapatos. En concreto
la lectura fue muy buena y adecuada,
entendible para los niños.

¡Muchas gracias por tu apoyo!

Fig. 9 Hoja de registro de la sesión número 5.

4. Discusión y recomendaciones

4.1. Políticas públicas para la primera infancia en México.

De acuerdo a la revisión realizada anteriormente, encontramos que en México la promoción de la lectura para los primeros años de vida es carente. Esto tiene una raíz profunda en el descuido de las políticas públicas para la primera infancia en nuestro país. 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 UNICEF en México, la población entre 0 y 5 años de edad es de 11.6 millones, de los cuales 5.9 millones son niños y 5.7 son niñas. El 61.2% de ellos se encuentra en condiciones de pobreza patrimonial y el 27.4% en condiciones de pobreza alimentaria. En base a 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 desde los primeros años de vida, ya que ésta simplifica los procesos de aprendizaje y posibilita el acercamiento a la justicia y la democracia. Así mismo, aporta gran parte del proceso de la formación del ser humano, pues a partir del entendimiento y descubrimiento de nuestro alrededor nos constituimos como seres singulares, capaces de descubrir el mundo, leerlo desde múltiples ángulos y ser participantes activos en la construcción de una sociedad justa.

La revisión de los Programas Nacionales de Lectura que existen en México, nos dan un panorama general para conocer cómo se trabaja el tema de la promoción de lectura en el país. En ninguno de los dos planes existe una política o estrategia para la lectura desde los inicios de

vida. En el caso del Programa Nacional Salas de Lectura (PNSL), existen las salas para *primeros lectores*, sin embargo, aún falta un trabajo de sistematización y homogenización de las estrategias con las que se lleva a cabo el contacto de la lectura desde los primeros años, ya que no todas las salas ni centros de lectura del PNSL cuentan con un espacio dedicado a los más pequeños. Por otro lado, el Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), está enfocado, como ya se mencionó, en los años escolares y el ámbito de acción aún queda reducido a la concepción de la lectura como una necesidad exclusivamente del área escolar, qué si acaso se extiende a los hogares y familias (no lectoras), es precisamente para cumplir los deberes escolares. Es decir, que en este programa aún no se encuentra el vínculo entre familia, gusto y lectura. Por otro lado, la capacitación que se brinda a los maestros de las escuelas públicas, muchas veces es insuficiente cuando se trata de formar el gusto por la lectura en los alumnos, pues no basta con tener los recursos materiales (en el mejor de los casos), sino que es necesario que el mismo maestro los estudie, comprenda y aplique estrategias específicas para lograr interesar al alumnado, y más aún, es imprescindible que el mismo maestro sea un lector habitual, pues tal cómo lo dice Felipe Garrido, la lectura no se enseña, se contagia.

4.2. Comparación de los resultados con las teorías utilizadas.

En relación con las teorías constructivistas podemos afirmar que resultan adecuadas en la promoción de lectura, ya que mirar al niño como un agente que construye su propio conocimiento a partir de las experiencias proporcionadas es necesario para la construcción de personas conscientes de sí mismas y de su entorno. Los padres de familia que finalizaron el taller junto con sus hijos afirman que dicho taller les ayudó a sus niños a comprender las lecturas progresivamente. En relación a la teoría de la construcción y las estructuras del conocimiento, en la cual Piaget postula que cada conocimiento se conforma a partir de uno anterior, podemos afirmar que el proceso del taller se llevó a cabo de una manera progresiva, tanto para los niños como para los padres.

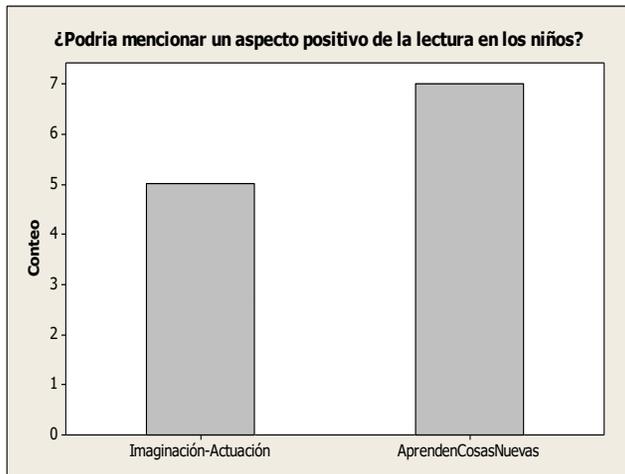


Fig. 8 gráfico de las respuestas antes de empezar el taller

“Estimula su imaginación”

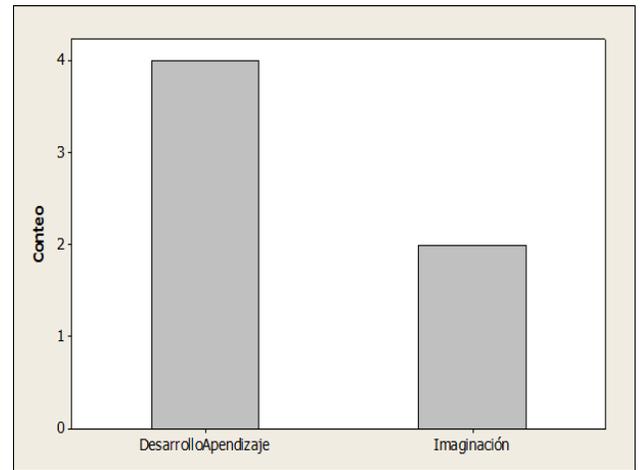


Fig. 9 gráfico de las respuestas al finalizar el taller

“Les ayuda a su desarrollo diario y fomenta su aprendizaje”

Para Piaget, el proceso de construcción del conocimiento es fundamentalmente interno e individual y la influencia del medio sólo puede favorecerlo o dificultarlo (Gómez y Coll, 1994, p. 3). En este sentido, el taller fue de suma importancia por ser un espacio de socialización de la lectura que favorece la estimulación y e impulsa el aprendizaje. Los contenidos cognitivos (recuerdos, conceptos, símbolos, acciones motoras, etc.) que propone Piaget en las estructuras de aprendizaje, toman relevancia para esta intervención, pues para que estos esquemas sean elaborados y fijados en una estructura cognitiva, debe existir una repetición en diversas situaciones y contextos, Díaz y Sebastián (2008) afirman que, dicha repetición da pie para sostener que existe una cierta organización estable en un conjunto de hechos observados. En este sentido, podemos corroborar que las sesiones de esta intervención realizadas continuamente apoyaron el desarrollo de las capacidades de los niños participantes.

Desde la perspectiva de Vigotsky y su teoría sobre el lenguaje, afirmamos que los talleres de lectura, así como las canciones, los arrullos y los juegos, son fundamentales para el desarrollo óptimo del lenguaje. Un caso particular fue el de Axel, niño participante del taller, quien fue remitido por la Unidad de Vida Saludable a terapia del lenguaje pues presentaba un atraso en su desarrollo. Al comienzo de la intervención este niño tenía muy cortos períodos de concentración

en comparación a la media de sus compañeros y mostraba poco interés por las actividades realizadas. En la última sesión de actividades, Axel leyó completo el cuento *Perro tiene sed* de Satohsi Kitamura que se había leído previamente en alguna de las sesiones. Su lenguaje se desarrolló considerablemente en comparación al inicio del taller.

En relación a la teoría de Vigotsky, se pueden destacar dos puntos importantes que se comprobaron con esta intervención. El primero es la importancia de la palabra, pues esta es un concepto en sí misma a diferencia del balbuceo. Tomando en cuenta esto, podemos afirmar que la lectura a edad temprana ayuda considerablemente a conceptualizar las ideas en los niños, las imágenes y las herramientas expresivas, que acompañaron las lecturas, ayudan ampliamente a este proceso.

Por otro lado, este teórico afirma que el acompañamiento del mediador en los procesos de aprendizaje será de suma importancia, ya que un niño que es instruido podrá desarrollar actividades más satisfactoriamente que un niño que no lo es. Por ello, la mediación de la lectura por parte de los padres es tan importante para desarrollar las tareas que le permitirán al niño más adelante desarrollar las habilidades necesarias para la alfabetización formal.

Ligado a lo anterior, queremos destacar el vínculo afectivo que se logró entre los participantes, gracias a la mediación y el compromiso por parte de los padres que concluyeron el taller. La perspectiva de la experiencia ligada a la afectividad estuvo presente en ese proceso de intervención. Un ejemplo de esto lo encontramos en una entrevista semiestructurada en la cual una madre hace el siguiente comentario: “*La lectura entre papá e hijos ayuda a que tengamos mejor comunicación*” P. “*¿Ha visto algún cambio en el comportamiento de su hijo hacia la lectura a raíz del taller?*” R.: “*Sí le ayudó a dejar el pañal al leer un libro, y comenzó a imitar lo que decía el libro*”. El lazo afectivo que los padres promueven en los procesos experienciales de los niños puede ser incitado desde la lectura, ya que con la literatura se pueden trabajar múltiples campos tanto cognitivos como emocionales.

De esta manera, podemos decir que los niños que fueron parte del taller lograron vincular desde distintas perspectivas de sus experiencias personales con la literatura ofrecida, pues la bibliografía fue seleccionada con ese criterio. Así mismo las experiencias que no habían sido vividas por los niños fueron trabajadas de manera lúdica desde las herramientas del cuento motor, tal es el caso de la actividad *Voy a en busca de un León*.

Consideramos útil revisar la literatura y las prácticas lectoras desde estas perspectivas teóricas propuestas para el desarrollo de este trabajo, 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. Leibbrandt (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 mismo texto. Así dentro de este postulado, la lectura es un proceso complejo que implica una relación y no solamente una recepción del texto. Esto lo podemos ver claramente en la implementación de este proyecto de intervención, ya que los niños participantes de este proceso de lectura lograron la construcción de sentido de una obra literaria a partir de sus experiencias.

Para finalizar este apartado, es importante señalar que el desarrollo del gusto temprano por la literatura está íntimamente ligado a las experiencias placenteras y afectivas que recíprocamente se obtienen de la relación hijos-literatura-padres, esto puede salvaguardar el desarrollo del gusto cuando no se cuenta con una figura lectora en casa. De este modo los padres pueden descubrir en la lectura un medio para fortalecer el vínculo afectivo con sus hijos y sobre todo descubren una manera de estimularlos en sus capacidades cognitivas, con lo anterior podemos corroborar la hipótesis central de este trabajo.

4.3 Recomendaciones

Con esta intervención se pudo comprobar la hipótesis central del proyecto, es decir que las herramientas expresivas son de importancia y promueven el gusto por la lectura a una edad

temprana. La estrategia de promoción de la lectura que se propone en este trabajo resulta adecuada para el grupo foco que se atendió que fueron niños de 2 a 3 años de edad, cabe mencionar que hay muy poca promoción de la lectura para niños de esta edad, por lo tanto, esta estrategia puede ser de gran ayuda para los mediadores o maestros que trabajan en el área de preescolar. Algunas de las recomendaciones para el mejoramiento de la estrategia se basan en el desarrollo de una metodología para recabar información directa con los niños, pues se debe tener en cuenta que el lenguaje verbal aún es limitado a los tres años de edad. Así mismo, es de suma importancia el registro escrito de cada sesión para constatar los cambios que se han producido en los niños y en sus padres durante el taller.

La elaboración de un cuestionario congruente para recabar la información necesaria y poder procesar los datos de los resultados fue un desatino lamentable para la intervención. Lo cual nos indica que en el diseño metodológico se debe tener en cuenta una herramienta de recopilación de información dirigida a los padres y otra más dirigida a los niños.

Así mismo, se sugiere que, en la planeación de cada sesión de lectura, se incluya el objetivo, de este modo puede ser más claro el proceso constructivo de aprendizaje desde el punto de vista corporal y desde el punto de vista del lenguaje, es decir, que cada sesión deberá de ir sumando en la utilización y la concientización corporal, de esta manera, se entablará un puente visible entre la lectura y el cuerpo.

Algunas recomendaciones para mejorar la implementación de esta metodología son las siguientes:

- Contar con un espacio amplio para propiciar el movimiento libre de los niños.
- Integrar algunas dinámicas específicamente corporales con el fin de que los niños se familiaricen con esa expresión.
- Elaborar un carnet por participante en donde se puedan anotar las observaciones y los cambios que se han logrado a raíz del taller.
- Motivar a las madres a ser constantes en la asistencia a los talleres.
- Elaborar un plan que se proporcionará a los padres de familia para trabajar la lectura desde casa y en familia, a fin de tener ese refuerzo importante desde el núcleo familiar.

5. Conclusiones

En la mayor parte de la bibliografía revisada se habla de la niñez como una etapa de suma importancia para el desarrollo ulterior del adulto. No en vano, Sigmund Freud, basa sus teorías psicoanalíticas en estudios sobre la infancia, sin embargo, nos queda ver la infancia como una etapa rica en sí misma.

El trabajo con niños implica tomar conciencia de la propia infancia. Villoro (2015), dice que “el autor de cuentos infantiles desanda sus pisadas; se busca a sí mismo en el pasado” (p. 13). También el mediador de lectura y todo aquel que trabaje con niños, habrá de regresar en los pasos de su propia vida, pues sin la empatía de haber pasado por esas mismas experiencias que un niño vive, sin la empatía de los temores nocturnos y los anhelos románticos de los primeros años de vida, ¿qué se puede compartir con un niño?, ¿qué se ofrece a un niño si no es más que la seguridad de que uno, su guía, ya pasó por eso?

En este apartado, queremos reafirmar que la lectura se inscribe en un complejo entramado sensorial, sobre todo cuando se habla de lectura para la primera infancia, ya que, desde el nacimiento se comienza a leer el mundo. Los primeros días de un bebé son el inicio de un largo camino para descifrar su propio entorno. Por supuesto, comienza con el ser más cercano; la madre. En su olor, en el gesto amoroso, en la sensación de la piel tibia, en la mirada y en su inflexión de voz, el recién nacido leerá los elementos que forjarán su relación con el mundo a través de su progenitora. Al correr de los meses comienza el descubrimiento más allá de las suaves cobijas que le rodean; el mundo inmediato se hace cada vez más grande, *¿A dónde va papá cuando no está junto a mí?* Los ojos vívidos del pequeño qué desde su posición supina devoran lo que su rango de movimiento le permite, el sabor de las cosas, los sonidos que le estremecen, la vista que comienza a perfeccionarse; todo esto es la manera en que los bebés leen su propio mundo.

Desde este punto de vista la escritura también está presente; la escritura desde el cuerpo del bebé y de la madre. Los juegos corporales (las cosquillas, los besos, las caricias, los abrazos) que los padres tienen para los niños, inscriben en ellos el amor de los primeros años de vida. La madre puede leer con una simple mirada lo que pasa en su hijo si su cuerpo se acomoda de una u otra forma. Con el paso de los meses, las capacidades motrices y neuronales del niño le

ofrecerán una independencia en movimiento, lo cual se traduce en la posibilidad de conocer, explorar y descifrar más códigos de su mundo.

Queremos señalar también, que el contacto de la lectura desde los inicios de vida no es solamente un derecho del niño, sino un derecho irreductible de los padres y tiene que ver con el acceso a la cultura, pues cuando los padres carecen o no ejercen este derecho, es imposible pensar que el niño gozará plenamente de los propios; qué el padre sea consciente de la importancia que tiene el primer contacto con el mundo simbólico que ofrece la cultura, y más aún, que él mismo lo disfrute, es una forma plena de ejercer este derecho.

Finalmente, en la introducción de este trabajo se enuncia el intento de ser un pequeño aporte al empoderamiento de la infancia, con esto recordamos que la palabra infante significa “el que no habla”, en este sentido nuestro esfuerzo se basó en darles la palabra a los niños a través del juego, la danza y la literatura. Por esto, utilizar el cuerpo como una herramienta para la promoción de la lectura, fue más que un capricho por hacer un trabajo diferente.

Disponer el cuerpo a la escucha es también cederle la palabra al niño, porque un cuerpo que sabe escuchar, es también un cuerpo que sabe expresarse, y con esto el niño puede llegar a construir una subjetividad propia alejada de la tradicional educación de la obediencia.

Para concluir, puedo afirmar que esta investigación y el contacto tan estrecho con los niños, me ha permitido reconstruir mi propia infancia y al mismo tiempo construir un interés auténtico por la valoración de la niñez, pues considero que es la etapa más rica en la vida de los individuos.

6. Referencias

- Álvarez, G. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 13-32.
- Amengual, G. (2007). El concepto de experiencia: de Kant a Hegel. *Tópicos* (15), 5-30, Santa Fe, Argentina.
- Azar, S. (2014). El sensible acto de mirar: la educación visual en la primera infancia. En: P. Saralé, E. Ivani y L. Hernández (Coords.), *Arte Educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Pp. 45-67. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos.
- 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
- 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.
- Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y Vida*, 21(4), pp.32-43
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida*. Barcelona.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castro, R. A. (2006). La Bebeteca: un espacio adecuado para desarrollar y estimular en hábitos de lectura a los niños. *Biblios: Revista electrónica de bibliotecología, archivología y museología*, (23), 7. Perú
- Céspedes, A. (2014). Infancia y lectura. *Anales de la Universidad de Chile* (6), pp. 39-53.
- 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/politicaspUBLICAS.pdf>
- De Braslavsky, B. P., Natali, N., & Rosen, N. (1991). Alfabetización emergente y efectos de la enseñanza. *Lectura y Vida*, 12(1), 10-19.
- 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

- Díaz, R., y Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vygotsky y Maturana: constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Encuesta Nacional de Lectura 2006. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Recuperado en: 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>
- 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.
- Ferreiro, E. (1991). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2001). Leer y escribir en un mundo cambiante. En 26° Congreso de la Unión de Buenos Aires: Internacional de Editores.
- Flórez-Romero. Restrepo, A., Schwanenflugel, P. (2009). Promotion of initial literacy and prevention of reading difficulties: a teaching experience in preschool classroom. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 27(1) /pp. 79-96.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Garrido, F. (1999). *Cómo leer mejor en voz alta*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. México: CONACULTA.
- Gómez, C. y Coll, S. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*. Buenos Aires, Argentina.
- Goodman, K. S. (1996). El proceso de lectura: consideraciones a través del desarrollo. En Ferreiro, E. y Gómez, P. (Ed.) *Nuevas perspectivas de los procesos de lectura y Escritura* (pp. 13-28). México: Siglo XX.
- 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.
- Iglesia, J. (2008). Los cuentos motores como herramienta pedagógica para la Educación Infantil y Primaria. *Icono Revista de comunicación y nuevas tecnologías*. 14(10).
- Ivaldi, S. (2014). Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI. En: P. Saralé, E. Ivani y L. Hernández (Coord.), *Arte Educación y primera infancia: sentidos y experiencias*, pp. 45-67. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos.

- La Estrategia Nacional Acciones para ser mejores lectores y escritores. (2011). Secretaría de Educación Pública. México. Recuperado en: <http://www.zona33preescolar.com/programa-nacional-de-lectura/>
- Leibrandt, I. (2007). El discurso constructivista respecto a la recepción literaria: conceptos, críticas y consecuencias. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. España.
- Martínez, F. (2002). La estimulación temprana: Enfoques, problemáticas y proyecciones. *Revista Reflexiones desde nuestros encuentros. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar, CELEP. La Habana, Cuba.*
- Martínez, J. E. (2014). *Desarrollo psicomotor en la educación infantil: Bases en la intervención de la psicomotricidad*. España: Universidad de Almeira.
- Mata, S, Gallegos, J. y Mieres, C. (2007). Habilidades Lingüísticas y Comprensión Lectora. Una Investigación Empírica. *Bordón*, 59, 153-166.
- 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.
- 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.
- Pérez, E. M. (2013). *Cultura y primera infancia*. Bogotá: CERLAC.
- Petit, M. (1999). El papel de los mediadores. *Educación y biblioteca*, 5-19, México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2000). ¿Construir lectores? Congreso Internacional de Editores de Buenos Aires. Argentina. Consultado en: https://docs.google.com/document/d/1Bhc9fXskVDubeh0QftzUypaQ_vDDV3gluedFgRwhWIU/edit?pref=2&pli=1
- Plan Nacional de la Lectura. (2012) Chile. Recuperado en: <http://www.plandelectura.cl/programas/programa-de-animacion-lectora-para-ninos-yninas-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.

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

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

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

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

Riquelme, E. Munita, F. (2011). The mediated reading of child literature as a tool for the basic emotional literacy. *Estudios pedagógicos*. (37)1.

Rossin, S. (s.a.) Infancia ¿Para qué sirve la voz? Participación de los niños, niñas y adolescentes en el proceso de mediación. Consultado en: https://scholar.google.es/scholar?q=INFANCIA.+%C2%BFPara+qu%C3%A9+sirve+la+voz%3F++Participaci%C3%B3n+de+los+ni%C3%B1os%2C+ni%C3%B1as+y+adolescentes+en++el+proceso+de+mediaci%C3%B3n*&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5

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

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

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

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

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

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

Villoro, J. (2015). La utilidad del deseo. México, D.F: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Vizcarra, Fernando, Ovalle, Lilian Paola, & Corona Berkin, Sarah. (2012). Lectores y formación de ciudadanías en México: Observaciones sobre el Programa Nacional Salas de Lectura del Conaculta. *Estudios fronterizos*, 13(25), 157-190.

Young, M., & Fujimoto-Gómez, G. (2002). Desarrollo Infantil Temprano: lecciones de los programas no formales. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1).

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

Páginas web:

www.UNICEF.org

www.bunkopapalote.com/

7. Anexos

7.1 Tabla de actividades

Número de sesión/Fecha	Actividad/Lectura	Tiempo	Actividad lúdica de reforzamiento	Objetivo	Materiales
7 mayo 1hr.		10 min	Presentación del taller con los participantes. Firma de consentimiento para la grabación de los talleres.	Informar sobre las actividades y objetivos del taller. Sensibilizar a los padres acerca de la lectura.	Hoja de permisos para la grabación de las sesiones.
		10 min.	Aplicación de entrevistas semiestructuradas.	Conocer los hábitos lectores que los padres comparten con sus hijos.	Cuestionarios y lápices.
	Fauna Pop-up (David Pelham).	20 min.	Lectura de libro/ lectura de imágenes	Acercar y familiarizar a los niños a diferentes animales de la selva.	Libro.
		15 min.	Representación corporal de los animales vistos en el libro.	Internalizar la lectura, 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	Espacio libre para socializar con los libros	15 min.		Familiarizar a los niños y a sus padres con diversos materiales de lectura.	

	¡Adiós pañal! (Patricia Geis y Sergio Floch)	20 min.	Incentivar el diálogo con los niños sobre el uso del pañal y del baño. Entrega de tarjetas con registro semanal para incentivar el control de esfínteres.	Vincular la lectura con experiencias propias de los niños.	Libro y tarjetas con registro semanal.
		5 min.	Llenado de hoja de registro de sesión.	Conocer y registrar las impresiones de la sesión de trabajo.	
21 mayo	La inmiscusión terrupta (Julio Cortázar)	5 min.	Lectura gratuita para los padres.	Contagiar el gusto por la lectura en los padres	Texto
	Pájaro (Laura Varela)	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 estas.	Papel kraft, pintura de colores, pinceles, gises, toallitas húmedas.
		30 min.	Ejercicio de exploración de las emociones a partir de las sensaciones corporales para ser plasmado en un mural colectivo.		
		5 min.	Llenado de hoja de registro de sesión.	Conocer y registrar las impresiones de la sesión de trabajo.	
4 junio	¡Ale Hop! Comienza el espectáculo (Ángeles Navarro)	40 min.	Lectura y narración. Cuento motor/ 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.
	Un circo diferente (Narración oral)	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	<p>¡A vestirse! (Patricia Geis y Sergio Floch)</p> <p>El ciempiés y la araña (Juan Gelmán)</p>	45 min.	<p>Lectura de libro/ Juego corporal con los padres para la representación del vestir.</p> <p>Juego motor a partir de la lectura de Juan Gelmán.</p> <p>Ejercicio plástico en relación a las lecturas.</p>	Fomentar buenos hábitos e independencia en los niños.	Hojas de papel, pintura, toallitas húmedas.
18 junio	La Granja, <i>Narración oral</i>	45 min	Creación de disfraces por parte de las madres y recreación de los animales	<p>Incentivar a los niños a la representación corporal de cada animal con tarjetas con imágenes.</p> <p>Internalización de la historia a través de juegos corporales.</p>	Papel crepé de diversos colores. Cinta adhesiva. Tarjetas de animales.
		5 min.	Llenado de hoja de registro de sesión.	Conocer y registrar las impresiones de la sesión de trabajo.	
25 junio	El hombre más peludo del mundo (Istchven)	45min.	<p>Lectura en voz alta. Escuchar la lectura a través de ventanas de estado de ánimo. Realización de un hombre peludo con papel de diferentes colores.</p>	Reconocimiento de colores y estados de ánimo.	
		5 min.	Llenado de hoja de registro de sesión.	Conocer y registrar las impresiones de la sesión de trabajo.	
2 julio	Voy a cazar un León. (Narración oral)	35 min.	Cuento motor		
	Lecturas individuales	10 min.	Lectura individual de cada niño.		
9 julio		40 min.	Cierre de curso con muestra de video y exposición de los trabajos realizados.		

7.2 Entrevistas semiestructurada

Cuestionarios sobre prácticas lectoras (entrada)

Este cuestionario está diseñado para conocer a cerca de las prácticas lectoras propias y los de sus hijos, con la finalidad de orientar este taller de promoción de 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 repuesta.

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 al 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

Cuestionarios sobre prácticas lectoras
(salida)

Este cuestionario está diseñado para conocer el impacto del taller “Un encuentro corporal con la literatura en la primera infancia”.

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. ¿A cuántas sesiones asistió? _____

2. ¿Considera que es importante para los niños la lectura o la narración de cuentos?

Sí

No

Más o menos

3. ¿Por qué?

4. ¿Ha leído cuentos o contado historias a sus hijos en casa a lo largo del taller? (Si respondió NO a esta pregunta pase a la siguiente pregunta, de lo contrario pase a la pregunta número 5)

Sí

No

5. ¿Por qué?

6. ¿Con que frecuencia le lee a su hijo o le cuenta historias?

Diario

Dos veces por semana

Dos veces al mes

Otro

Especifique _____

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

Sí No Me da igual

8. ¿En casa existe interés por la lectura por parte del niño?

Sí No

9. ¿Ha visto algún cambio en el comportamiento de su hijo hacia la lectura a raíz del taller?

10. ¿Considera que el taller ha modificado la forma de ver la lectura en su hijo o en usted?

11. ¿Le gustaría compartir alguna reflexión final acerca del taller?

¡Muchas gracias!

7.3 Ejemplo de una hoja de registro diario

Talleres de lectura
Creando buenos hábitos a través de la lectura

Hoja de registro diaria

Fecha:

25/Junio/15

No. De sesión a la que asistes

7

Título del cuento:

El hombre mas peludo del mundo.

Actividad realizada:

lectura y dibujaron el hombre peludo.

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

los colores del hombre peludo.

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

Como siempre la forma de leer de Amarantha muy buena e interesante. lo hace divertido.

¡Muchas gracias por tu apoyo!

7.4 Bitácora personal del taller “Un encuentro corporal con la literatura en la primera infancia”

Número de sesión y fecha	Impresiones de la sesión
Sesión 1 / 7 de mayo	<p>En esta primera sesión se contó con la participación de 10 niños acompañados de sus padres, con un total de 20 participantes. Se realizó una plática introductoria con los padres para dar a conocer los objetivos del taller de lectura “Un encuentro corporal con la literatura en la primera infancia”. Así mismo se habló sobre la importancia de la lectura acompañada durante la primera infancia. Se pidió el consentimiento de los padres a través de un permiso firmado por cada uno de ellos, para la grabación de cada sesión, con el objetivo de registrar las sesiones de la intervención. También se pidió a los padres contestar de manera anónima la encuesta semiestructurada para conocer sus hábitos lectores, de las cuales se obtuvieron 10.</p> <p>La lectura realizada fue del libro álbum Fauna Pop-up de David Pelham, este libro no tiene en sí una narrativa, el atractivo principal se enfoca en lo visual y en cómo sobresalen los animales de dicho libro. Esta lectura fue escogida precisamente por la sencillez para comenzar el taller y por el atractivo visual. En esta actividad se habló de la selva y los animales que vivían en ella, posteriormente se les animó a los niños para que describieran como era cada animal que aparecía en el libro, así mismo imitaron las distintas voces y la corporalidad de cada animal. Los niños se mostraron muy sorprendidos y entusiasmados al permitirles jugar e interactuar con los libros libremente.</p> <p>Al término de la sesión los padres llenaron la primera hoja de registro de sesión.</p>
Sesión 2 / 14 de mayo	<p>En esta sesión se contó con 7 participantes, 4 niños (dos de ellos hermanos) y sus mamás. Esto se debió a que los niños que asisten al Club de Estimulación Temprana, asisten cada quince días y este taller de lectura se realiza de manera semanal. Por lo cual varios padres no asistieron a esta sesión ya que no se encontraba programada dentro de las actividades de estimulación temprana de sus hijos.</p>

	<p>En esta ocasión se reiteró la importancia de la lectura durante los primeros años de vida y se hizo hincapié en las distintas formas y en la capacidad que los niños tienen para leer aun cuando por su edad no cuentan con las herramientas de la alfabetización.</p> <p>Se dejó un espacio para que los niños interactuaran libremente con los libros. Posteriormente se hizo una lectura en voz alta referente al uso de pañal, en la cual los niños participaron activamente con un diálogo sobre el uso del baño y el uso del pañal. Se invitó a las madres a compartir una lectura en voz alta, a la cual accedieron inmediatamente. Los niños también tomaron la iniciativa y decidieron narrar un cuento por ellos mismos.</p> <p>Es notorio que los niños trabajan de manera más organizada y libre cuando el número de participantes es reducido. Esto se pudo notar en relación a la sesión anterior.</p>
Sesión 3 / 21 de mayo	<p>En esta sesión el número de participantes fue mayor, esta vez se contó con 8 niños y sus madres. Se comenzó la sesión con una lectura gratuita (<i>La inmiscusión terrupta</i> de Julio Cortázar) dirigida a los padres. Los padres se mostraron atentos a la lectura. Posteriormente se realizó la lectura de <i>Pájaro</i> de Laura Valera, los niños estuvieron muy atentos, este libro contiene muy poco texto por lo cual los padres participaron activamente con sus hijos para leer las imágenes. Es importante decir, que un libro álbum supone un reto mayor al momento de interpretarse, pues cada imagen puede adquirir múltiples significados, lo cual sucedió en esta sesión por lo cual fue interesante escuchar la lectura de los padres. <i>Pájaro</i> es una obra que trata sobre los estados de ánimo así que en la actividad de reforzamiento se realizó un dibujo colectivo acerca de los estados de ánimo propios y los que recordaban de la lectura. Al finalizar la sesión se llenó la hoja de registro diario.</p>
Sesión 4 / 4 de junio	<p>En esta ocasión se contó con la participación de 9 niños y sus acompañantes. Al inicio de la sesión se dio un espacio para que los niños pudieran tener un contacto libre con los libros. Es satisfactorio ver como los niños toman confianza y se acercan a leer de manera gustosa. El trabajo de esta sesión estuvo basado en actividades circenses, por lo cual se les pidió a las madres con anterioridad traer algún elemento del circo o traer disfrazados a sus</p>

	<p>hijos, esto generó una gran expectativa en los niños desde que llegaron a la sala de lectura.</p> <p>La narración con la cual se trabajó fue <i>El circo diferente</i>, ilustrada con láminas preparadas con anterioridad los niños prestaron mucha atención a la historia del circo, la cual trataba sobre el encarcelamiento de animales. Posteriormente con el libro <i>¡Ale Hop! Comienza el espectáculo</i> de Ángeles Navarro, se describieron los personajes de un circo y cada niño interpretó desde el malabarista hasta los trapecistas. Esta sesión fue muy energética y divertida para todos, lo niños cada vez más desarrollan su capacidad de concentración y esperan con amplia expectativa la actividad lúdica que refuerce la lectura. Las madres también se muestran muy alentadas y comprometidas con el desarrollo del taller.</p> <p>En esta sesión, los niños mostraron interés en continuar sus lecturas en casa, por lo cual cada niño escogió un libro para llevar y leer en casa.</p>
Sesión 5 / 11 de junio	<p>En esta sesión contamos con cinco niños y sus acompañantes. La asistencia al taller ha sido muy variada, sin embargo, se puede detectar claramente a los participantes más comprometidos y entusiastas con el taller.</p> <p>Esta sesión se inició invitando a los niños a compartir la lectura del libro que habían llevado a casa anteriormente. Max, el participante mayor de este taller (4 años de edad) fue quién inició su lectura. Los demás niños se mostraron un tanto inseguros, pero conforme fue avanzando la sesión tomaron confianza. Fue evidente que los niños realizaron la lectura del libro en casa y en compañía de sus papás, pues entre ambos narraban su historia.</p> <p>Respecto a esto, es importante señalar que en varios casos el adulto que acompañaba al niño no era el mismo en todas las sesiones, en ocasiones era la madre, la abuela o el abuelo. Pese a esto, era notorio que había un reforzamiento hacía la lectura en casa, ya que a pesar de que el acompañante era cambiante siempre estaban al tanto de las actividades de los niños.</p> <p>La lectura realizada por el mediador fue <i>¡A vestirse!</i> la cual refuerza hábitos de independencia en los niños incitándolos a vestirse. La actividad realizada a partir de esta lectura fue un juego en el cual los niños se vestían solos y posteriormente vestían con alguna prenda a sus padres.</p>

	<p>También se realizó la lectura de <i>El ciempiés y la araña</i> con la cual se realizó un juego motor para representar a un ciempiés entre todos los niños. Esta actividad hubiera resultado mejor si el número de participantes hubiera sido mayor, así mismo los niños se encontraban cansados por las actividades anteriores.</p>
<p>Sesión 6 / 18 de junio</p>	<p>En esta ocasión tuvimos 7 niños y sus acompañantes. Para este día de trabajo se preparó la narración oral <i>La Granja</i> para jugar con distintos animales, sus características y sus corporalidades. En esta sesión las madres participaron activamente realizando disfraces de animales a los niños solamente con papel crepé que se les proporcionó en el taller, lo cual significó un reto para las madres. Algunas se mostraron renuentes en un principio, pero finalmente lograron entrar en la dinámica del juego. Posteriormente se realizó un juego con tarjetas las cuales tenían variadas indicaciones para realizar según cada animal. Los niños y las madres se encontraron altamente motivados con este juego reforzando así el lazo afectivo entre ellos. Al finalizar la sesión, los niños llevaron a casa un libro al igual que las sesiones pasadas.</p>
<p>Sesión 7 / 25 de junio</p>	<p>En esta sesión, al igual que en la pasada se contó con 7 niños y sus acompañantes. Se trabajó con el libro <i>El hombre más peludo del mundo</i> de Istvanch, un divertido libro con el cual se exploraron estados de ánimo y los posibles colores que estos pueden tener. Para trabajar la lectura, se platicó con los niños acerca de sus propios estados de ánimo y se abrió un diálogo sobre cómo es sentirse de <i>alguna forma u otra</i>. Para la actividad de la lectura se realizó un material llamado “ventanas de emociones” realizadas con papel celofán de colores montado sobre un marco, de esta manera cada vez que el personaje del libro pasaba de un estado de ánimo a otro, se pedía a los niños que se asomaran por la ventana del color que correspondiese para entender cómo se “veía a través de ese estado de ánimo”, con esto se logró trabajar la empatía y el reconocimiento de sus propias emociones. Posteriormente se realizó un trabajo plástico individual en donde cada niño realizó a su propio “hombre peludo” según los estados de ánimo que recordaron. Al igual que en la sesión pasada los niños realizaron la lectura en voz alta del libro que llevaron a casa. Al respecto se puede</p>

	<p>comentar que los niños tienen más herramientas para interpretar las imágenes y para leer de forma icónica, así mismo, la dinámica de confianza que se ha generado en el grupo ha hecho que los niños lean de una forma más expresiva.</p>
<p>Sesión 8 / 2 de julio</p>	<p>A esta sesión asistieron 4 niños y sus acompañantes, en ella se trabajó a partir de la narración oral <i>Voy en busca de un león</i>, en esta narración se les pidió a los niños y sus papás que jugaran con los elementos corporales que la narración proponía. En esta misma sesión los niños realizaron una lectura individual en voz alta, esta actividad surgió por interés de los mismos niños.</p> <p>Esta petición de los niños nos da la pauta para afirmar que ellos se involucraron de una manera efectiva en torno a los libros y a la lectura. Un caso concreto fue el de Axel, quien tenía un leve retraso en el desarrollo del lenguaje y por ello lo habían remitido a la Unidad de Vida Saludable, concretamente al área de estimulación temprana. Axel, a lo largo del taller de lectura mostró cierta dificultad para interesarse en las actividades y en los libros, sin embargo, en esta sesión por su propia iniciativa leyó un libro por sí mismo. En este caso, es importante señalar que la madre de Axel tampoco mostraba interés en el taller, incluso dos sesiones antes pensaban abandonar el taller. Este caso fue gratificante, pues el avance en el niño corroboró la importancia que tiene la estimulación del lenguaje a través de la lectura.</p> <p>En esta misma sesión los padres contestaron las entrevistas semiestructuradas para finalizar el taller.</p>
<p>Sesión / 9 de julio</p>	<p>Esta última sesión fue una muestra del trabajo realizado, para ello se realizó un video con los momentos más significativos del taller, así mismo se expusieron los trabajos plásticos realizados por los niños.</p> <p>Esta sesión fue muy emotiva y se abrió un largo diálogo con las madres a cerca de su experiencia dentro del taller, este intercambio nos hace reflexionar acerca de la necesidad de extender este tipo de actividades y ponerlas al alcance de todos los estratos sociales pues de este tipo de experiencias tanto los participantes del taller como el mediador siempre vuelve con un gran enriquecimiento, tan solo por la convivencia afectiva que se logra y la apertura que la literatura proporciona.</p>

7.4 Memoria fotográfica del taller “Un encuentro corporal con la primera infancia”



Platica introductoria con los padres. 7 de mayo de 2015. UVISA, Xalapa, Ver.



Primera sesión. Lectura *Fauna pop-up* 7 de mayo de 2015. UVISA, Xalapa, Ver.



Segunda sesión, Pedro acompañado de su abuela Alma, 14 de mayo UVISA, Xalapa Ver.



Tercera sesión, lectura de *Pájaro*, 21 de mayo, UVISA, Xalapa, Ver.



Trabajo plástico colectivo de la lectura de *Pájaro* 21 de mayo, UVISA, Xalapa, Ver.



Cuarta sesión, lectura de *Un circo diferente*, 4 de junio de 2015, UVISA, Xalapa, Ver.



Actividad lúdica del circo, 4 de junio de 2015, UVISA, Xalapa, Ver.



Quinta sesión, lectura *El ciempiés y la araña*, 11 de junio de 2015, Xalapa, Ver.



Lectura en voz alta, Leonardo, 11 de junio de 2015 UVISA, Xalapa, Ver.



Lectura en voz alta, Pedro con su mamá, 11 de junio de 2015, UVISA, Xalapa, Ver.



Actividad lúdica de la narración *La Granja*, Camila con su mamá, 18 de junio de 2015, UVISA, Xalapa, Ver.



Isela, mamá de Marco, actividad lúdica de *La Granja*, 18 de junio de 2015, UVISA, Xalapa, Ver.



Kelli con su Abuela actividad lúdica de la narración oral *La Granja*, 18 de junio de 2015, UVISA, Xalapa, Ver.



Actividad lúdica de la narración oral *La Granja*, 18 de junio de 2015, UVISA, Xalapa, Ver.



Leonardo, actividad plástica de la lectura *El hombre más peludo del mundo*, 25 de junio de 2015, UVISA, Xalapa, Ver.



Pedro acompañado de su abuelo, actividad plástica de la lectura *El hombre más peludo del mundo*, 25 de junio de 2015, UVISA, Xalapa, Ver.



Camila con su abuela en lectura individual.



Axel con su mamá.

7.4 Trabajos plásticos.



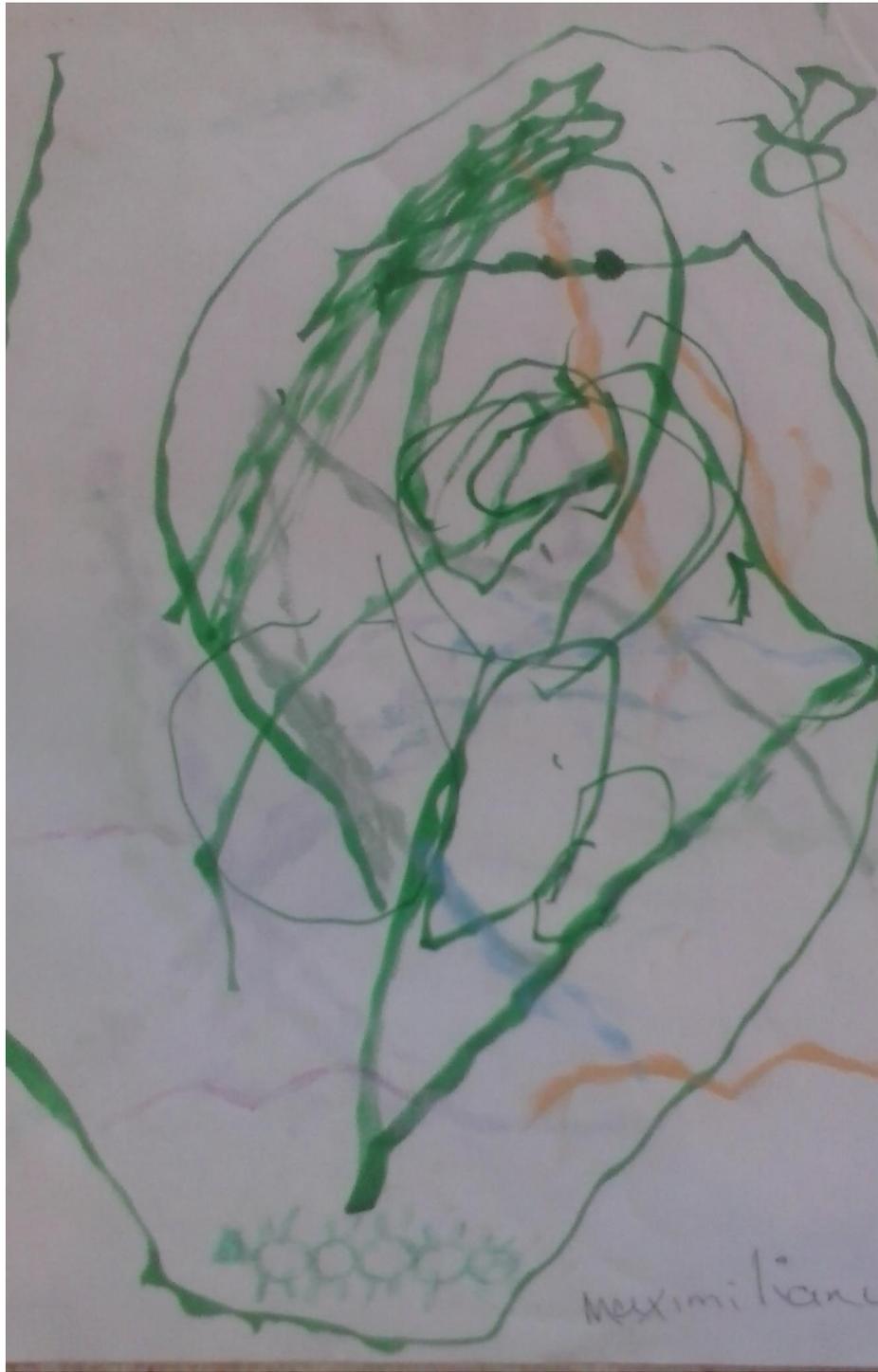
Hombre peludo, realizado por Marco.



Hombre peludo realizado por Kelli



Ciempies realizado por Marco



Ciempies realizado por Max

7.5 Lista de participantes.

Nombre del niño	Nombre y parentesco del acompañante
Marco Uriel Orozco Espinoza	Isela Espinoza Domínguez/ mamá
Pedro Antonio Sánchez Olivares	Alma Delia Espinoza Domínguez/ abuela Salma Olivares Espinosa/ mamá
Camila Velázquez Durán	Claudia Durán Carmona/ mamá Abuela
Leonardo Huerta Max Huerta	Angélica Huerta/ mamá
Kelli Aihlen Falfán	Casilda Falfán/Abuela
Leonardo Eleazar Rivera Casillas	Juana Magdalena Casillas Mendoza
Axel Omar Díaz López	Yamilet Díaz López

7.6 Bibliografía utilizada en el taller

- Birmajer, M. y Monroy, M. (2010), *El nombre de la ballena*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Geis, P. y Floch, S. (2006). *¡Adiós, chupete!* Barcelona, España: Combel.
- Geis, P. y Floch, S. (2006). *¡A limpiarse!* Barcelona: Combel.
- Geis, P. y Floch, S. (2006). *¡A vestirse!* Barcelona, España: Combel.
- Geis, P. y Floch, S. (2006). *¡Adiós, pañal!* Barcelona, España: Combel.
- Gelmán, J. (2011). *El ciempiés y la araña*. México, D.F.: CONACULTA.
- Gomi, T. (2010). *A moverse*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gomi, T. (2014). *Adivina qué es*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gomi, T. (2013). *¡Mira lo que tengo!* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gomi, T. (2012). *Adivina quién soy*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gomi, T. (2010). *Hay un ratón en la casa*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gomi, T. (2010). *Escapes* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Kitamura, S. (2013). *Perro tiene sed*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Kitamura, S. (2014). *Gato tiene sueño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kitamura, S. (2014). *Ardilla tiene hambre*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- López, M. (2011). *Nico el tigre*. México, D.F.: Uranito.
- Navarro, A. y Prim, L. (2014). *¡Ale hop! Comienza el espectáculo*. Barcelona, España: Combel.
- Palacio, O. y Zacarías, B. (2014). *Cosquillas*. México, D.F.: Ediciones El Naranjo.
- Pelham, D. (2014). *Fauna pop-up*. Barcelona, España: Combel.
- Rincón, G. y Cicero, J. (2008). *Deja un rastro de luz*. México, D.F.: Ediciones Nostra.
- Rosencof, M. y Carini, M. (2010). *Lo grande que es ser chiquito*. Alcalá, la Real, España: Mil y un cuentos.
- Schriter, I. (2003). *El hombre más peludo del mundo*. Valencia, España: Tándem Ediciones.
- Valera, L. (2009). *Pájaro. (Estados de ánimo)*. México, D.F.: Ediciones Nostra.