



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
Facultad de Letras Españolas

Especialización en Promoción de la Lectura

SEDE:

**Sobre cómo fomentar la curiosidad
por leer en niños de cuatro a seis años
de edad**

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

Estudiante:

Tutor:

I. INTRODUCCIÓN

México es un país paradójico. La diferencia entre la clase alta y la baja es abismal, mientras que la media desaparece poco a poco. Violento, desigual, peligroso, corrupto, ignorante, dormido, pobre, analfabeta, discriminatorio, malnutrido, por un lado y, por otro, exótico, paradisíaco, lleno de cultura, tradiciones, fiestas, costumbres, música, baile, color, trajes típicos, deporte, carnavales, sabores, gente que vale la pena... México es un país donde se lee poco y se dispara mucho.

La relación entre la violencia, la corrupción y la criminalidad es inversamente proporcional a la cultura, la educación y la lectura. Inevitablemente influenciado por el capitalismo, el sistema educativo mexicano sólo ha servido para crear, en su mayoría, obreros con la capacidad y energía para trabajar físicamente y producir, producir, producir... ya que “es necesario” satisfacer las demandas de la población, víctima del consumismo; pero no busca educar a las personas para que se vuelvan seres pensantes porque pensar está mal visto.

Pensar libremente suele considerarse peligroso y es ahí donde estriba el problema de la lectura —me refiero a la lectura que se ejerce con libertad por parte del lector, el cual cuenta con la capacidad de elegir, no a la que se practica como mecanismo de sometimiento—, pues ésta estimula la imaginación, abre una puerta de acceso al conocimiento y ocasiona que las personas que la ejercen hagan inferencias y reflexionen acerca de lo que leen y del entorno, las situaciones que las rodean y comiencen a cuestionarse algunos aspectos de su realidad. Por lo tanto, el sistema educativo en México no es partidario a promover la idea de que los libros y la lectura son importantes para el desarrollo de un buen ciudadano porque es bien sabido el poder que puede tener un buen libro en un individuo.

Según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Información (INEGI), las razones proporcionadas por la población de 18 años o más para no leer son “por falta de interés” y “por falta de tiempo”, lo cual es consecuencia del sistema educativo que ha educado seres no pensantes que conforman una sociedad sin gusto por la lectura. Pues, según el mismo instituto, con respecto a estímulos en el hogar durante la infancia para la práctica de la lectura, menos de dos terceras partes de la población declaró tener libros diferentes a los de texto en casa; un poco más de la mitad veía a sus padres leer; casi un

cuarto de la población manifestó que existió fomento a la asistencia a bibliotecas o librerías y a menos de un tercio le leían sus padres o tutores.

El analfabetismo puede considerarse una forma de esclavitud (Halliday, 1982) debido a que las exigencias totales del lenguaje, ya sea hablado o escrito, aumentan día con día, por ello no es sorprendente que en los países desarrollados le den importancia a la alfabetización, de hecho, Ferreiro (2001) menciona que la democracia está íntimamente relacionada con la alfabetización porque exige individuos alfabetizados y su ejercicio pleno es incompatible con el analfabetismo, por ello, para que se haga un buen ejercicio de la democracia, es necesario que los ciudadanos mexicanos se vuelvan lectores y qué mejor que empezar por los niños, parte medular del futuro del país.

En este trabajo se tomarán en cuenta distintos conceptos como niño, curiosidad, alfabetización emergente, alfabetización funcional, analfabeto funcional, lenguaje, leer, lector, cuento, fomento a la lectura, literatura infantil y juvenil (LIJ), mediador, iletrismo, entre otros, los cuales se utilizarán a lo largo de este protocolo.

También, este proyecto de intervención se abordará desde perspectivas psicopedagógicas, lingüísticas y sociales. Se atenderán teorías como la del desarrollo psicológico, lingüística funcional y aprendizaje social, por mencionar algunas. Todo esto para incitar a los niños que no saben leer a que aprendan a ver la lectura no como una obligación sino como una actividad que puede proporcionarles placer y acercarlos al conocimiento.

I.1. Marco conceptual

Este proyecto de intervención surge debido a la inquietud por procurar lo mejor para los niños. Influir en el crecimiento de un niño es una gran responsabilidad y hacerse cargo de éste implica no sólo vigilar que se desarrolle sanamente en cuanto a aspectos físicos, sino también psicoafectivos, emocionales y cognitivos. Por ello es importante implementar buenos estímulos de lectura que realmente funcionen para los niños y de esta manera hacer crecer su curiosidad por aprender más y enseñarles que parte de esa curiosidad puede ser satisfecha por la lectura de libros de literatura infantil y juvenil.

Por niño se entiende que es un ser respetable con la capacidad para razonar y reflexionar sobre sus propias ideas, quien, en la mayoría de los casos, necesita de un guía en su desarrollo intelectual. Es necesario recalcar que no se le debe ver como alguien vacío

ni atribuirle el adjetivo de infantilizante, por lo tanto es obligatorio hacer a un lado los prejuicios que se tiene con respecto a que los niños son pequeños de mente, incapaces de entender o decidir, lo cual, por desgracia, ocurre con frecuencia en la planificación de programas educativos o artístico-culturales dirigidos a los más pequeños (Hernández Páez, 2015).

Por su parte, la palabra curiosidad, según la Real Academia Española (RAE), proviene del latín *curiositas, curiositatis* y significa “deseo de saber o averiguar [...]” (RAE, 2015); es una característica que posee alguien inclinado a aprender lo que no conoce, a quien le llaman la atención las cosas por su rareza u originalidad. Es natural en el ser humano interesarse por el medio que lo rodea y querer explorarlo para conocer más y comprenderlo, así como celebrar sus descubrimientos por medio de relatos, para lo que se necesita el lenguaje, ya sea oral o escrito. Según Duhamel:

[Para] Fénelon, la curiosidad del niño es “una inclinación de la naturaleza que precede a la instrucción”. B. Pérez, que lo cita, añade: “y va delante del placer”. Sobre todo afectiva en el origen, toma una forma expansiva, y después de los 4 años la curiosidad es ya especulativa, pues el niño tiende a superar las constataciones inmediatas de sus sentidos, y el objeto va tomando un valor personal. Ésta es la edad de las preguntas, del coleccionismo. La curiosidad se hará mas consistente con la edad. Se volverá a encontrar en el buen sentido del término, en el adulto (Bergeron, 1985, p.93).

Desde el punto de vista psicológico, según Berlyne (1960) la curiosidad es la tendencia, derivada de la conducta de orientación, a experimentar, explorar e indagar lo que subjetivamente se considera nuevo (Dorsch, 1994); considerada por muchos como congénita, es la propensión a buscar conocimiento respecto a un suceso o situación parcialmente conocidos. Incluso, puede ser general o restringirse a ciertos campos específicos, por ejemplo, científica, histórica o referente a los asuntos de otro individuo (Warren, 1993).

Otros conceptos que se utilizarán en el proyecto de intervención son alfabetización emergente (*emergen literacy*), la cual, según Guarneros Reyes y Vega Pérez (2014) es un conjunto de habilidades y conocimientos sobre el lenguaje escrito que se observa en los pequeños entre el nacimiento y el momento en que escriben y leen convencionalmente. Alfabetización funcional, que es un conjunto de destrezas mentales necesarias para comprender lo que se lee, como anticipar lo que dirá un escrito, aportar conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para entender lo que se sugiere,

construir significados, entre otras; y analfabeto funcional, que es la persona que aunque pueda oralizar la prosa en voz alta, no logra comprenderla (Cassany, 2006).

Con respecto al lenguaje, éste no debe ser visto como un instrumento de comunicación, al contrario, “el lenguaje envuelve y trasmina toda nuestra experiencia, [...] no podemos pensar fuera de él [e] incluso lo que sentimos o imaginamos está constreñido o potenciado por él. El lenguaje no sólo es un instrumento con el que los hombres nos comunicamos, sino una herramienta con la que nos constituimos [...]” (Goldin, 2006, p.106). Es un sistema de significados: una gama de opciones semánticas de extremo abierto vinculada estrechamente a los contextos sociales en que se utiliza y su comprensión por parte de un niño se puede apreciar en la manera en que habla al respecto, al hacer uso, por ejemplo, de ciertas palabras como “pregunta”, “respuesta”, “palabra”, “significar” y emplear expresiones como “¿cómo se llama esto?” y “no es es lo que quiero decir” (Halliday, 1982, pp.271-272).

Por leer no se entenderá como la oralización de la grafía o la descodificación de la prosa de modo literal, sino como la capacidad de comprender el significado de un texto (Cassany, 2006). De la misma forma, cuando se habla de lector, no se refiere a una persona que sabe leer, sino a alguien que a lo largo de su experiencia con libros de literatura ha desarrollado las capacidades cognitivas para comprender lo que lee aunque se encuentre ante textos que requieran de mucha concentración o de esfuerzos mentales y que, además, siente placer al hacerlo y lee frecuentemente sólo por gusto.

Los cuentos son valorados por la psicología como proyecciones; se cumplen los deseos, se superan los miedos, se premia al bueno y se castiga al malo. La psicología de C.G. Jung los considera como elaboraciones (material) del inconsciente colectivo (Dorsch, 1994).

En cuanto a la estimulación o fomento a la lectura se comprende como el empeño por motivar a las personas a interesarse en ella. Para lo que existen distintas estrategias de promoción y fomento a la lectura, las cuales, a su vez, están constituidas por una variedad de técnicas de animación a la lectura. Y, para finalizar, al referirse a la literatura infantil y juvenil (LIJ) se hace alusión a la literatura dedicada a los niños, mas no a literatura infantilizante.

I.2. Marco teórico

Debido a la diversidad de posturas para abordar de manera epistemológica el tema de esta intervención, es casi imposible tomar como base una sola teoría dentro de una disciplina académica. Sin embargo, es preciso hacer hincapié en el desarrollo psicológico del niño, la concepción de aprendizaje y la forma en los individuos en la segunda infancia adquieren los conocimientos, la relación existente entre lectura y aprendizaje, así como entre lectura y lenguaje y la importancia de la socialización del niño en la escuela. Por ello se pueden consultar las diferentes teorías de adquisición tanto del aprendizaje como del lenguaje, así como los estudios relacionados con la inserción del niño en la sociedad.

Con respecto al desarrollo psicológico del niño, éste, según Paul Valéry, “imita, innova, no rechaza lo antiguo por ser antiguo, ni lo nuevo porque sea nuevo, sino que consulta en sí cualquier cosa eternamente actual” (Bergeron, 1985, p.10). Y es precisamente la imitación una de las fases en las que se encuentran los niños con quienes se hará la intervención de este proyecto, no obstante, ese tema será abordado un poco más adelante.

Un niño, normalmente, aprende a hablar y a entender lo que otros hablan desde que cuenta con su primer año de existencia y, más tarde, se vuelve capaz de intercambiar los significados que poco a poco va adquiriendo con la gente que lo rodea, luego, llega un momento en el cual lo que desea hacer con el lenguaje ya no puede ejecutarse sólo hablando y escuchando y es ahí cuando la lectura y la escritura cobran sentido para él (Halliday, 1982). De hecho, los niños de entre tres y cinco años de edad ya poseen ciertas nociones de lectura y escritura antes de ingresar a la primaria porque, para ese entonces, ya desarrollaron habilidades orales y escritas relacionadas entre sí, es decir, cuentan con alfabetización emergente —concepto que se definió en la sección anterior—, identifican convencionalismos del lenguaje escrito como la manera en que se usan los libros, saben que el texto es el que lleva el mensaje, que la forma de leer es de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, ejemplo de un niño que ya ha sido introducido a la cultura occidental, y que las palabras son unidades de significado (Guarneros Reyes et al., 2014).

Existen diferentes nombres para las etapas de crecimiento de las personas, la primera suele denominarse “primera infancia” o “primera edad”, la cual va desde el nacimiento hasta los tres años. Luego de ésta sigue la segunda infancia, que es el periodo de tres a siete años de edad, también llamado estadio pueril y del egocentrismo y es esta

etapa en la que se encuentran específicamente los niños integrantes del grupo a intervenir. Antes de los tres años, algunos niños asisten a las guarderías, no obstante, a partir de esta edad ingresan al kínder o jardín de niños, con sus adquisiciones motoras, lingüísticas, intelectuales y colectivas; seis o siete años constituye para los psicólogos la edad de la escuela “de los mayores” y, por tradición, la edad de la razón o de la discreción, por ende, la transición de la primera edad a la segunda infancia es un punto verdaderamente primordial para los individuos (Bergeron, 1985). En lo que concierne al desarrollo psicomotor:

[...] ésta es la época cuando la maduración, la mielinización, continúan progresando, mientras que se ejercitan cada vez más los aprendizajes sensomotores, con vistas a permitir que se amplíe y extienda el desarrollo psicomotor. Es cierto que la consecución será progresiva, a largo plazo. Por una parte, el cerebelo, que suple en principio, “la insuficiencia cerebral”. Este órgano controla los movimientos gracias a su poder coordinador, de regulación. Ejerce la misma acción sobre el lenguaje. Por otra parte, los hemisferios cerebrales reducirán más todavía la parte de los automatismos, ejerciendo su control, y permitirán al niño, gracias al progreso de la integración y de la coordinación, adquirir la habilidad manual, el enriquecimiento de la mímica, tanto facial como gestual. Los gestos, al principio toscos y torpes, revisten, hacia los 3;6 años, una especie de elegancia, un cierto lujo de movimientos... Esta edad, tan fugaz —[también llamada] la edad de la gracia de Homburger [donde el yo tiende a hacerse valer y a recoger aceptaciones]—, se traduce a menudo por un encanto, una cierta belleza del niño pequeño (la niña sobre todo) presta a disiparse después de los 4 años. El movimiento se traduce entonces en una actividad funcional, que parece buscarse por sí misma, y, hacia los 5 o 6 años, por un estadio de actividad creadora (Ch. Bühler) con fines utilitarios (Bergeron, 1985, pp.28-29).

Algunas generalidades de la segunda infancia son que, por ejemplo, a los tres años, el niño no puede permanecer mucho tiempo en un solo sitio, va de un lado para otro, lo cual se traduce en una manera de expresar su deseo natural de explorar el mundo. Asimismo, hay dos características esenciales, la primera, llamada globalismo por el psicólogo O. Decroly, consiste en un modo de pensar en el conjunto antes o más que en el detalle; la segunda se refiere a la falta de capacidad del niño para analizarse o reflexionar sobre sí mismo (Bergeron, 1985).

En cuanto al comportamiento social durante la segunda infancia, se tiene que de los tres a los siete años, el niño prefiere integrarse en grupos de tres, la soledad disminuye de año en año, así como aumenta su tendencia a participar en grupos más numerosos, pero con una duración efímera (un tercio persiste más de 20 minutos). Después de los cuatro años se concentran en las actividades a realizar. El material y los objetos pueden ser

también un centro para agruparse. En lo que atañe a las relaciones con los demás, se desarrollan la simpatía y la distinción del yo y del otro; al inicio de los cuatro años el niño llega al estadio de las personalidades intercambiables, descrito por H. Wallon, estructura mental que evidentemente se presta al juego. De igual manera, puede confundir a las personas diferentes si éstas se encuentran en la misma situación; no identifica al mismo individuo en circunstancias distintas (Bergeron, 1985).

Los tipos de situación que parecen ser más importantes para la socialización del niño han sido identificados por Bernstein en los términos más generales. Bernstein se refiere a ellos como “contextos de socialización críticos”, utilizando “contexto” en el sentido de tipo de situación generalizado; identifica el contexto “regulador”, “donde al niño se le da la conciencia de las normas del orden moral y de sus diversos apoyos”; el contexto de “instrucción”, “donde el niño aprende acerca de la naturaleza objetiva de las cosas y de las personas, y adquiere habilidades de diversos tipos”; los contextos “imaginativo o de innovación”, “donde se alienta al niño a experimentar y recrear su mundo en sus propios términos”, y el contexto “interpersonal”, “donde al niño se le hace consciente de los estados afectivos, de los propios y de los demás” (Halliday, 1982, p.44).

La escuela es el segundo lugar en donde el niño se integra a la sociedad (después del contexto familiar), es una institución compleja y social en la cual el lenguaje desempeña distintos papeles, pues la relación entre el personal docente y los alumnos es esencialmente verbal, en ella se produce la comunicación y, debido a que hay distintos tipos de interacción dentro de la escuela, existen dentro de ella diferentes registros lingüísticos.

En lo referente al lenguaje, “el niño no habla sino bajo la forma personal, abusa de la forma ‘yo’” (Bergeron, 1985, p.32). Entre los tres y los siete años, el lenguaje se considera una expresión “socializada” del niño desde sus principios. Aunque existen diferentes posturas, por ejemplo, Piaget lo toma como parte de su egocentrismo (centrados sobre sí mismos y sobre la persona del niño); hay “monólogos” a dos o colectivos, luego estos discursos se socializan (Piaget entiende por egocentrismo el hecho de que el niño no manifiesta ya el deseo de comunicar su pensamiento a otro, ni de conformarlo al de los otros, sino que se ha cerrado, se ha replegado sobre sí mismo). Por su parte, Delacroix, Stern y Wallon consideran exagerado ese punto de vista, para ellos todo es cuestión del medio familiar, por lo tanto social, en el que se desenvuelve el niño, “el 30 por ciento de las palabras miran al establecimiento de un contacto social (Ch. Bühler)” (Bergeron, 1985,

p.33). Se puede concluir que el lenguaje del niño durante la segunda infancia no es totalmente egocéntrico, a menos que se le compare con el de niños de más edad.

La lectura de cuentos o la narración oral por parte de los adultos es importante en esta etapa porque permite que el niño haga inferencias, relacione las historias con su vida personal y amplíe su vocabulario. Su conocimiento del lenguaje se ve reflejado a la hora de hacer ciertas distinciones al platicar y al pretender leer, intuye que la narración y la lectura son diferentes en cuanto a la complejidad del vocabulario y la sintaxis. En el momento en que comienza a adquirir conocimiento con respecto al lenguaje escrito y a usarlo, éste se refleja en el lenguaje oral, así como el lenguaje oral influye en el desarrollo del lenguaje escrito (Guarneros Reyes et al., 2014).

En lo relacionado con el pensamiento del niño, como se mencionó anteriormente, éste considera el conjunto antes o más que el detalle. Piensa de manera representativa o simbólica pero no reflexiona porque carece de las características del pensamiento racional: análisis y síntesis que agoten las articulaciones de la realidad. Es necesario mencionar que se encuentra en la segunda etapa del interrogatorio y su percepción infantil puede llegar a ser contradictoria; por una parte, puede distinguir un detalle minúsculo y que se le escapen el conjunto o la significación del objeto y, por otra, su percepción es global, es incapaz de distinguir las partes del todo. En resumen, antes de los ocho años el niño no puede realizar una operación lógica. Para explicar la manera en que el niño concibe el mundo o los fenómenos naturales, Jean Piaget menciona dos fases importantes: el realismo y el animismo.

La primera es la confusión entre el mundo exterior y el pensamiento infantil, con tendencia a proyectar sobre el objeto los resultados de los niños que piensan. En la interpretación hay motivo para ser en extremo circunspectos, y Piaget mismo admite que la noción de pensamiento es distinta de la actividad material, de aquí surge el riesgo del “noimportaquismo” (Binet) entre las respuestas. Por otra parte, el animismo es la tendencia a considerar las cosas como vivientes, especialmente cuando se mueven (viento, autos, máquinas) por oposición a lo que es inerte (mesa, montaña, piedra). Entre los 7 y los 10 años habrá lugar para otras manifestaciones (Bergeron, 1985, p.36).

Más adelante sigue la edad de la gracia y del narcisismo para llegar a una etapa en la que el niño se vuelve dependiente de lo que lo rodea. Aspectos que pueden parecer contrarios pero que tienen por objeto la independencia o el enriquecimiento del yo. Entre los tres y cinco años el niño se encuentra inserto en un medio totalmente familiar, en el cual la relación que mantiene con los suyos y el lugar que ocupa entre sus hermanos

forman parte de su propia identidad personal y debido a que no se distingue se incluye en la constelación familiar. Aquí se vuelven importantes las impresiones que puede llegar a experimentar, ya que las frustraciones o arrogancias no reprimidas son capaces de infligir a sus sentimientos o a su comportamiento una orientación doble, por ello se dice que esta edad es propicia a la formación de “complejos”. La privación de la simpatía y la dependencia de otro comienzan a surgir entre los cinco y seis años; ya después de los seis, las relaciones que tenga con sus compañeros o la disciplina que reciba, según su entorno y circunstancias, serán variables; el niño aprenderá a no confundirse en las situaciones y se conocerá poco a poco como alguien polivalente, tomará conciencia de sus capacidades (Bergeron, 1985).

Conviene fijarse en los dos aspectos de la influencia del medio, en principio recibido, aspirado por el receptor que es el niño, después buscado, elegido por el adolescente. De edad en edad, los medios que actúan sobre él se ampliarán, se renovarán: medios naturales (familia), sociales (profesión), diversión; H. Wallon ha analizado los medios y los grupos, dos nociones conexas que pueden a veces coincidir, pero que, a menudo, difieren... Así, la escuela es, sobre todo, un medio, mientras que la familia es un grupo natural, donde la existencia reposa sobre la reunión de individuos que tienen entre ellos relaciones que asignan a cada uno su papel y su lugar: el padre, la madre, los hermanos y las hermanas. Pero los grupos familiares en principio, escolares después, van a diversificarse en diferentes actividades y direcciones sociales... A propósito de los niveles y fluctuaciones del yo, se diferencian, en fin, nociones tales como: el otro, los demás, el semejante, el prójimo. [...] Se ve así cómo, el ambiente, el dominio social, enriquecen el desarrollo afectivo del niño.

Por otra parte, desde una perspectiva bio-psicosocial, en el desarrollo intelectual en el niño durante la segunda infancia se presentan las actividades espontáneas y las actividades controladas, esto en cuanto a un nivel de actividad psíquica. Las primeras se dividen en dos partes: juego y dibujo, tareas importantes para su crecimiento que realizarán durante el periodo de intervención de este proyecto. El juego, según P. Janet, es divertido y necesita de cierto orden, el cual se impone a las cosas por la acción, que más tarde se transformará en creadora, tanto del orden como del motivo mismo: “El niño se afirma en la regla arbitraria que impone libremente a su juego y del cual es sustancia” (Bergeron, 1985, pp.68-71). Igualmente, existen diferentes tipos de juego de acuerdo a la etapa de evolución psicológica del niño: juegos funcionales, de ficciones (jugar a la muñeca, cabalgar una escoba como si fuera un caballo, imitar a los adultos —hacer visitas—), de adquisición, intelectuales, de fabricación y sociales.

El dibujo, por su parte, se presenta, igual que el juego, de manera espontánea en el niño, él dibuja naturalmente, así como habla, hasta que, como el lenguaje, el dibujo se socializa. Y las etapas del dibujo infantil, según Vermeyleylen, son el estadio de garabateo, el de la dirección general y el que corresponde a la segunda infancia, es decir, el estadio del cabezudo, el cual se distingue en los dibujos por la ausencia de tronco; los niños, entre tres y cinco años, dibujan casi siempre a las personas de frente con la cabeza y las piernas, a veces los brazos, también trazan ciertos rasgos faciales, como ojos, nariz, boca y, en ocasiones, cabello y orejas. Los animales son dibujados de perfil. El niño desea dibujar los detalles que conoce (Bergeron, 1985).

A su vez, las actividades controladas, contemporáneas de la edad escolar, aparecen a los seis años y, posiblemente, se ejercen y desarrollan gracias a las disciplinas de la escuela. El niño debe ajustar su manera de relacionarse con quienes lo rodean para poder integrarse en la vida escolar. Primero, aproximadamente a los tres años, presenta una crisis de personalidad, sin embargo, poco a poco afirma su forma de ser; más tarde, entre los cuatro y cinco años, adopta como modelo a alguna persona de su entorno. Después deja de tener esas fijaciones afectivas hasta que sufre el control del grupo (Bergeron, 1985).

Ahora bien, en cuanto a los modos de aprender, según Ziperovich (2010, p.53), los seres humanos pueden obtener conocimiento en diferentes contextos educativos, ya sea dentro y fuera de las instituciones de enseñanza, de distintas formas, por ensayo y error, asociación, comprensión profunda, inducción, abstracción, reflexión, memorización, etcétera. El aprendizaje es un proceso complejo que se caracteriza porque no se produce de la misma manera en todas las personas, por lo que es obligatorio conocer y distinguir las formas personales de aprendizaje, y, además de ser un proceso personal por el cual se componen la identidad y subjetividad humanas, es social porque permite compartir la cultura en las instituciones histórica y socialmente situadas, y puede darse en circunstancias educativas extraescolares informales.

Todo niño se educa en una cultura y debe aprender los patrones de esa cultura durante el proceso en que se hace miembro de ella. El medio principal por el que la cultura se pone a su alcance es el lenguaje: el lenguaje no es el único conducto, pero sí es el más significativo. Incluso la relación personal más íntima, la del niño con su madre, se canaliza desde temprana edad mediante el lenguaje, que desempeña algún papel prácticamente en todo su aprendizaje social (Halliday, 1982, p.278).

El medio en el que el niño nace se encuentra conformado por la cultura y las circunstancias en las que aprende la lengua se encuentran determinadas por dicha cultura, lo cual es importante porque, en primer lugar, el niño aprende el lenguaje que escucha a su alrededor, ya sea que crezca en una sociedad de habla náhuatl, española o francesa, es una cuestión de entorno lingüístico, el cual forma parte de la cultura. Y, en segundo lugar, la cultura determina los patrones de comportamiento de las personas, los cuales están mediados por la lengua, así el niño se socializa dentro de un sistema de valores y modelos de conducta por medio del lenguaje. “Los niños crecen y su lenguaje crece con ellos. A la edad de dos años y medio, o quizás antes, el niño ha dominado el sistema lingüístico del adulto; la estructura está allí. El niño pasará el resto de su niñez —acaso el resto de su vida— dominando el lenguaje adulto” (Halliday, 1982, p.41).

También, el aprendizaje es construido por medio de las interacciones que las personas tienen entre sí; para que suceda intervienen la comunicación y el uso del lenguaje, debido a que son los instrumentos que permiten transmitir experiencias, deseos, conocimientos y afectos, por lo que el desarrollo del lenguaje y del pensamiento verbal impacta en las funciones elementales, es decir, las que forman parte del bagaje genético del sujeto: memoria, atención, percepción.

La atención y la percepción se tornan intencionales y deliberadas, no espontáneas y sin control; la memoria se vuelve lógica, el pensamiento reflexivo. Nos encontramos ante un sujeto que controla y auto-direcciona su mente, todos procesos que requieren como condición para su desarrollo del “otro” intencional, que se los “presta”, del “otro” que lo comprende antes y también realiza sus préstamos, creando así las condiciones para el desarrollo del pensamiento de orden superior. En la palabras de Vigotsky: “las funciones psicológicas superiores se desarrollan dos veces”, primero intersubjetivamente y en colaboración, luego en forma personal e intrasubjetivamente. Esta instancia define la verdadera apropiación, en tanto el sujeto es capaz de autodirigir su acción guiado por instrumentos simbólicos internalizados; pensarse a sí mismo como sujeto realizador de la acción que conoce las intencionalidades educativas que se le proponen y diseña un plan para cumplirlas conscientemente (Ziperovich, 2010, p.77).

Para hablar de la adquisición de conocimientos del niño, es importante mencionar a la memoria, la cual cuenta con cuatro fases: la primera es la fijación muy precoz de los momentos y hábitos; la segunda es la conservación de los recuerdos y el olvido; la tercera es el reconocimiento y la localización de los recuerdos; y, por último, la cuarta es la evocación y el recuerdo. Sin embargo, un niño con memoria extraordinaria no siempre destaca en su aprendizaje, pues es necesaria la comprensión, la cual anula la memoria

mecánica (Bergeron, 1985). Según Piaget, las personas construyen su comprensión, “para ‘saber’ algo (o simplemente memorizarlo con eficacia), la gente construye representaciones psíquicas que imponen orden y coherencia a la experiencia y la información. El aprendizaje es interpretativo, deductivo, exige procesos activos de razonamiento y una especie de ‘respuesta’ al mundo, y no una simple aceptación del discurso tal como viene” (Ziporovich, 2010, p.83). En el curso de la primera y la segunda infancia, los niños adquieren rápidamente sus conocimientos y esta apropiación se encuentra unida por el lenguaje a la maduración funcional. La teoría de Vygotsky explica que el conocimiento es el resultado de una apropiación cuyo origen es externo y social, a partir de la intervención intencional del adulto, para luego ser interno en el niño y llegar al pensamiento reflexivo (Ziporovich, 1985). Por ello, la edad escolar marca el instante en el que el niño pequeño se vuelve capaz de disciplinar su memoria, es decir, aprende a organizar y distribuir racionalmente sus experiencias y sus adquisiciones.

En resumen, cuando el niño se encuentra en la segunda infancia y va a la escuela ya cuenta con distintos elementos, como las nociones abstractas primordiales (noción de espacio, tiempo, número, diferencia, semejanza), la noción de causalidad, cuyo sentido aparece tardíamente: causas determinantes, parecidas en todos los casos, reproducen los mismos efectos, y las actividades que marcan la edad escolar y sus disciplinas: la atención y la memoria, que hacen posible la adquisición de conocimientos (Bergeron, 1985).

Igualmente, hay ciertas estructuras que explican la manera de pensar del niño durante la edad pueril. Éstas son: par, serie y medida. La primera es una molécula intelectual donde el pensamiento se presenta de forma muy simple:

No puede pensarse en un solo y mismo objeto, sino por desdoblamiento. Los dos términos se plantean simultáneamente y es a través de esta relación primaria como el niño sitúa las cosas y las cualidades, como las aprehende al principio en una oposición (negro-blanco, grande-pequeño, pesado-ligero), en un contraste (fuego-humo), por asonancia, por identificación (sol-día), etc. El par comprende en él la unidad y la diversidad, esa doble condición del saber... que presenta un doble carácter de unidad elemental y de diferenciación (Bergeron, 1985, p.79).

La segunda es una sucesión temporal y ordenada de objetos y hechos, como ejemplo puede ser el aprendizaje de los colores. Y, por último, la tercera consiste en ordenar los objetos de acuerdo a su tamaño. Empero, es a los siete u ocho años cuando aparecen en el pensamiento las explicaciones lógico causales y hasta los nueve cuando hay

razonamiento, el cual, según Bergeron (1985), es el proceso intelectual más metódico: el método consiste precisamente en que este proceso se hace metódico y reglamentado. [...] Para ser capaz de razonar, es necesario tomar conciencia de las condiciones, de los modos de actividad, de los pasos de su propio espíritu. Y para razonar bien, es imprescindible que el niño tenga a su disposición conceptos de significación unívoca, precisa, y con un contenido rigurosamente determinado, lo cual ocurre hasta los 11 o 12 años; por conceptos, explica que no son cosas muertas sino creaciones personales del individuo que los “repiensa”.

Para favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura en los niños de cuatro a seis años de edad se debe incentivarlos para que desarrollen ciertas habilidades lingüísticas o metalingüísticas como la conciencia fonológica, la cual no se desarrolla naturalmente y consiste en la toma de conciencia de las unidades fonológicas del lenguaje hablado. Sus componentes son la memoria fonológica, que sucede cuando se recuerdan las palabras o frases; el almacenamiento fonológico, asociado con el conocimiento de las letras y sus sonidos, lo que más tarde facilita la comprensión de la correspondencia entre fonema y grafema, que se da de acuerdo a la rapidez con la que los niños reproducen palabras o nombran objetos de tarjetas; y, por último, la segmentación silábica, que consiste en poder dividir una palabra en sílabas. Para desarrollar la segmentación o conciencia segmental sirve utilizar la rima —habilidad para reconocer los fonemas diferentes o similitudes al final de las palabras (Guarneros Reyes et al., 2014, p.25)— y el onset —habilidad para reconocer los fonemas al inicio de las palabras— así los niños descubrirán cómo separar conscientemente los fonemas que componen las palabras y madurará sus conciencia silábica. Es importante mencionar que estas habilidades pueden crecer independientemente del desarrollo cognitivo general del niño, su coeficiente intelectual o su nivel socioeconómico.

Entre el año y medio y los seis años de edad los niños son capaces de aprender cinco palabras diarias, para lo cual existen tres dimensiones en las experiencias del aula o el hogar de los niños para lograr tener éxito en su alfabetización, las cuales son el vocabulario variado, el discurso extendido y los ambientes intelectualmente propicios. La primera consiste en que tanto los padres como los maestros incluyan palabras nuevas en sus conversaciones con los niños y los inciten a usar nuevas palabras en sus conversaciones o narraciones, lo cual ayudará a comprender mejor lo que se les cuenta o lee y, al mismo

tiempo, incrementarán los conceptos almacenados en su memoria. La segunda se refiere a crear situaciones para que el niño escuche y produzca explicaciones o narraciones personales incluyendo sus nuevas palabras. La tercera hace alusión a los ambientes enriquecidos que proporcionan estimulación cognoscitiva y lingüística, como la lectura frecuente de libros. Es imprescindible propiciar el aumento de vocabulario en los niños durante la segunda infancia, ya que los que cuenten con mayores habilidades de vocabulario tendrán mejores habilidades en la comprensión de la lectura en sus siguientes años escolares, de lo contrario, al no conocer algunas palabras, se presentarán ante lagunas en la comprensión de los textos que se les leerán o que, más tarde, ellos tendrán que leer (Guarneros Reyes et al., 2014).

Luego, las tendencias educativas que desarrolla el niño durante la segunda infancia, ya que experimenta la transición del preescolar a la primaria, son: curiosidad, imitación y observación. La primera se ha explicado en el apartado anterior; la segunda, que se mencionó de manera muy breve al principio de esta sección, es la tendencia educativa que caracteriza la segunda infancia por la cual el niño deja poco a poco las relaciones espontáneas y adopta aquellas manifestaciones que ve repetir frecuentemente a su alrededor. La imitación es de suma importancia porque le permite adaptarse socialmente; asimismo, el niño, al reproducir los hechos y gestos de aquellos que lo rodean experimenta cierta satisfacción. Entre los cuatro y seis años los niños seleccionan lo que deben imitar y lo que será mejor dejar a un lado, sin embargo, aún se guían por tendencias primitivas: “lo que le produce placer directamente, le agrada, le interesa, es lo que él imita sobre todo, y no lo que podría exigirle un esfuerzo o contrariar sus tendencias” (Bergeron, 1985, pp.94-95), por ello se sienten satisfechos al escuchar relatos, como buen lector, porque experimentan placer.

Para finalizar, al niño que aprende, según Ziperovich (2010), se le concibe de la siguiente manera: es un individuo que siente, piensa, interactúa, actúa, se comunica, domina un lenguaje restringido y adquirirá el lenguaje elaborado en la escuela; tiene una historia personal de vida, aunque sea corta, en la cual construye poco a poco su manera de aprender; participa en distintos escenarios formales e informales, en donde va interiorizándose en la cultura y socializándose; posee un capital cultural restringido (por la edad) e influenciado directamente por su familia pero que irá en aumento para que, de acuerdo a su educación y desarrollo, pueda otorgarle sentido a las propuestas culturales que

conocerá; se socializará en la institución educativa en una cultura diferente y diversa a la cultura en la que ya está socializado en la familia; a lo largo de su vida podrá acumular saberes, de los que no habrá de despojarse y desde los cuales significará y dará sentido a los saberes educativos.

Por su parte, el mediador en este proyecto de intervención se caracteriza porque es un sujeto que piensa, siente, interactúa, actúa y se comunica; posee su estilo personal de aprender y enseñar; sabe de qué manera puede transmitir sus conocimientos; cuenta con una formación profesional, basada tanto en teorías pedagógicas como en la disciplina o área de conocimiento en la que se especializa; posee una historia profesional; se encuentra dispuesto a adaptarse a algunos modos de aprender y enseñar propios de la cultura institucional en donde desarrollará su intervención y en la cual los colegas podrán transmitirle prácticas exitosas de enseñanza; cuenta con modos particulares de resolver problemas de las prácticas cotidianas de enseñanza (Zipperovich, 2010); asimismo, debe estar preparado para reconocer tanto sus propias actitudes lingüísticas populares como las de otras personas e, idealmente, para explorar dichas actitudes, con la participación de los niños (Halliday, 1982).

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

Existen innumerables estudios que han contribuido al fomento a la lectura en niños de edad temprana. Emilia Ferreiro expresa la importancia de transmitir el gusto por la lectura a los niños y menciona que este contagio se puede dar, en primera instancia, en el hogar, sólo si los padres son lectores, porque entonces predicarán con el ejemplo:

Esos niños (todos los niños) no necesitan ser motivados para aprender. Aprender es su oficio. No pueden dejar de aprender porque no pueden dejar de crecer.

Todos los objetos —materiales y/o conceptuales— a los cuales los adultos dan importancia, son objeto de atención por parte de los niños. Si perciben que las letras son importantes para los adultos (sin importar por qué y para qué son importantes) van a tratar de apropiarse de ellas.

Todas las encuestas coinciden en un hecho muy simple: si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela, aprenderá más fácilmente a escribir y leer que aquellos niños que no han tenido contacto con lectores.

¿En qué consiste ese “saber” pre-escolar? Básicamente, en una primera inmersión en la “cultura letrada”: haber escuchado leer en voz alta, haber visto escribir; haber tenido la oportunidad de producir marcas intencionales; haber participado en actos sociales donde leer y escribir tienen sentido; haber podido plantear preguntas y obtener algún tipo de respuesta (Ferreiro, 2001, p.10).

Asimismo, Garrido (2004) menciona que muchas veces no importa la manera en que se enseña a leer y a escribir a los niños y adultos, pues estos suelen ser muy flexibles a la hora de aprender sin tomar en cuenta el método que se use, no obstante, lo significativo no es enseñar a leer o a escribir, sino formar lectores. Con respecto a la formación de estos, la lectura y la escritura se pueden ver como artes, en su acepción de oficios, “saberes prácticos, quehaceres que se adquieren por ejercicio y emulación. [...] La lectura y la escritura más que enseñarse se heredan, se contagian” (Garrido, 2004, p.44). También hace hincapié en la libertad con respecto a la formación de lectores: “no se puede enseñar a leer a los niños, ni se los puede forzar a que sean lectores. La responsabilidad del maestro, del bibliotecario, de los promotores y de los padres de familia, más que enseñar a los niños a leer, es predicar con el ejemplo [...]” (Garrido, 2004, p.45).

Por su parte, Petit (2013) cuenta lo que implicó para ella tener contacto con los libros en la infancia y adolescencia y lo revelador que pudo ser dicho contacto con su formación como lectora:

Durante mi infancia en París, tuve la fortuna de vivir rodeada de libros, de poder escoger libremente en la biblioteca de mis padres lo que me gustara, de verlos a ellos, día tras día, con libros en las manos: todo ello, hoy sabemos, propicia que uno se convierta en lector. Pero en América Latina descubrí las bibliotecas, y una en particular, la de un instituto en el que mi padre daba clases. Todavía me veo, con la estatura de mis catorce años en un edificio cuya arquitectura moderna me maravillaba, en medio de todos esos libros que se entregaban al lector, entre dos patios. En Francia, por aquella época, nuestras bibliotecas eran todavía oscuras, austeras; los libros no eran de libre acceso, tenían todo para comunicarle a un adolescente que no tenía nada que hacer allí. Las cosas han cambiado desde entonces, por fortuna. Para mí. América Latina tuvo siempre un sabor a libros, a grandes vidrieras, a ladrillo y plantas entremezclados. Un sabor a modernidad y apertura hacia lo novedoso (p.13).

Incluso, puede ser más fácil que un niño lea cuando le han prohibido hacerlo que cuando se lo imponen como una obligación. Lin Yutang expresó “La lectura de un libro prohibido, tras una puerta cerrada, en una noche de nieve, es uno de los mayores placeres de la vida” (Petit, 2013, p.153). Por ejemplo, un adolescente francés llamado Bopha, se había vuelto lector en la secundaria, no obstante, en la preparatoria, con tantas obligaciones e imposiciones, dejó de leer: “para mí no es un placer leer cuando me obligan a hacerlo contra mi voluntad” (Petit, 2013, p.161).

Por otra parte, puede suceder lo contrario cuando hay cierta libertad a la hora de la lectura, luego, se obtienen resultados mucho más favorables; Petit cuenta que había un niño llamado Nicolas que detestaba el sistema escolar pero a quien un profesor le infundió el gusto por la lectura con el simple hecho de darle espacio para elegir, el joven relata:

Al principio, hubo muchos encuentros, fue un maestro quien nos empujó realmente. Nos propuso algunos libros: “¿Quién quiere leer esto?” o “Miren, tengo cuatro o cinco libros, ¿quién quiere leer éste?” No era: “Todos tienen que leer esto y luego contarme lo que pasa”. Era más abierto, era: “¿Quién quiere leer esto?” (Petit, 2013, p.165).

Sucede algo similar con Afida, quien relata “Es como si los libros me hubieran hecho crecer. La biblioteca es mi segundo hogar, donde me encuentro en mí misma. Es un lugar que no olvidaré nunca” (Petit, 2013, p.196). Y Matoub, estudiante de letras de veinticuatro años, expresa: “Leo, no para evadirme, porque no es posible evadirse. Voy a hacer una frase de escritor: leo para aprender mi libertad” (Petit, 2013, p.196).

Con respecto a la manera en que los niños deberían ver los libros, varios autores señalan que la mejor forma de que estos se acerquen a los libros es pensando que con ellos se adentrarán a mundos increíbles llenos de cosas maravillosas que antes no se habían podido imaginar. “Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante) y niños que entran a la lengua escrita a través de un entrenamiento consistente en ‘habilidades básicas’. En general, los primeros se convierten en lectores; los otros, en iletrados o en analfabetos funcionales” (Ferreiro, 2001, p.11).

Según el psicoanalista Bruno Bettelheim, un niño no necesita saber si la lectura le va a servir más adelante o no, únicamente “Debe estar convencido de que ésta le abrirá todo un mundo de experiencias maravillosas, disipará su ignorancia, lo ayudará a comprender el mundo y a dominar su destino”. Es necesario que el niño sienta que en la literatura hay un tipo de esoterismo, el cual le podrá revelar secretos nunca antes escuchados, que en ella hay magia y que ésta lo puede dotar de poderes misteriosos (Petit, 2013, p.161).

En relación con los programas existentes en México para fomentar la lectura, el Programa Rincones de Lectura, con sus Libros del Rincón, se inició en 1986, empero, tiene apenas 15 años que empezaron a iniciar las campañas para convertir a México en un país de lectores, el problema es que aunque surjan muchas iniciativas, la mayoría tiene fecha de

caducidad porque terminan con cada periodo gubernamental para que luego inicie otra muy parecida con el nuevo gobierno (Aguilar Sosa, 2013).

Por último, es imprescindible mencionar que, de acuerdo con el Banco de iniciativas y programas de fomento a la lectura y el libro del Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura, actualmente en México existen 45 programas de fomento a la lectura, de los cuales 32 incluyen a los niños entre su público. Aunque, según Argüelles:

Las campañas y programas de lectura en México, en todos los niveles, desde hace al menos treinta años, siguen repitiendo una y otra vez lo mismo. Quien sea curioso que vaya a las hemerotecas y no encontrará nada diferente en el discurso. Ha habido programas extraordinarios: dos de estos fundamentales: los Rincones de Lectura y las Salas de Lectura. Otros han pasado con más pena que gloria (Aguilar Sosa, 2013).

Asimismo, Argüelles (citado por Aguilar Sosa, 2013) menciona que ni a nivel municipal, estatal o federal hay capacitación para los maestros, quienes no son lectores y se les imposibilita lograr atraer a los niños y jóvenes hacia la lectura, entonces, lo único que pueden hacer es obligarlos a hacer resúmenes. Por su parte, Garrido (2004) hace hincapié en la importancia de fomentar el gusto por la lectura desde las escuelas, pues, según él, es lo que de verdad puede cambiar la situación del país.

I.4. Breve caracterización del proyecto

Este proyecto de intervención se llevará a cabo en la escuela Miguel Hidalgo y Costilla, la cual se halla en la comunidad rural Chapulapan, perteneciente a Xico, Veracruz, y se trabajará con un grupo de 10 niños menores a seis años de edad, quienes no saben leer. Estos niños se encuentran a cargo de dos licenciadas en educación primaria, Claudia Hernández Moroto y Marimar Fernández Morales, y son hijos, en su mayoría, de agricultores —cortadores de café. El objetivo principal es fomentar la curiosidad por leer literatura infantil en los niños y hacer conciencia tanto en los profesores como en los padres de familia sobre la importancia de la lectura, de tener libros en casa y de que ellos sean lectores para influir de manera positiva en el desarrollo de la curiosidad por leer de los niños. Para lo que, en primer lugar, se llevará a cabo una reunión con el director de dicha escuela y las profesoras antes mencionadas para hablar sobre sus hábitos lectores (si es que cuentan con ellos) y explicar las estrategias y propósitos de la intervención. Luego, en otra reunión, se hará lo mismo con los padres de los niños y si estos saben leer, se les invitará a

leer un cuento por las noches a sus hijos mientras dura la intervención. Cabe mencionar que a ambos grupos (profesores y padres de familia) se les harán entrevistas y encuestas para conocer su capital cultural.

En la escuela se realizarán lecturas en voz alta de cuentos y poemas por parte del promotor de lectura; se incitará a los niños para que expresen sus dudas o juicios de valor con respecto a lo que hayan escuchado y, de igual manera, se fomentará su libre expresión por medio de dibujos. También se harán actividades para que con base en imágenes o dibujos ellos puedan narrar sus propios cuentos.

Asimismo, se elaborará un portafolio en el que se archivarán todos los trabajos gráficos que realicen los niños y se harán grabaciones, ya sea de video o sólo audio, para comparar su vocabulario al inicio y al final de la intervención para poder evaluar el avance de este proyecto y ver si se logró cumplir con los objetivos.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

II.1. Delimitación del problema

En México, según las encuestas realizadas por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) en agosto de 2015, de la población alfabetada de 18 años y más que sabe leer y escribir un recado, 81.8 por ciento lee alguno de los materiales considerados por el Módulo sobre la Lectura (MOLEC), los cuales son libros, revistas, periódicos, historietas y páginas en Internet, foros o blogs. Sin embargo, aquí surgen varias dudas: de ese 81.8 por ciento de los que leen ¿cuántos son verdaderos lectores? Y si leen en promedio cuatro libros por año (INEGI, 2015), ¿qué tipo de libros son?

Con respecto a estímulos en el hogar para la práctica de la lectura durante la infancia, a la tercera parte de la población alfabetada de 18 años o más le leyeron sus padres o tutores durante la niñez y de ese porcentaje, 66.2 por ciento recuerda que la figura que más realizó esta actividad fue la madre; para 32.5 por ciento fue el padre y a 1.3 por ciento le leía su tutor. Poco más de la mitad de los entrevistados (58 por ciento) tenía libros diferentes a los de texto en su casa y de ellos 62.8 por ciento tenía de uno a 25 libros en el hogar, no obstante, sólo 7.2 por ciento tenía más de 100. Asimismo, 52.4 por ciento veía a sus padres o tutores leer y únicamente para 26.7 por ciento hubo fomento de asistencia a bibliotecas o librerías (INEGI, 2015).

En relación con el estímulo para practicar la lectura por parte de los maestros en las escuelas primarias durante la infancia, 58.5 por ciento de la población alfabetizada de 18 años o más declaró haber recibido motivación para leer libros; 54.2 por ciento obtuvo fomento a la lectura de libros diferentes a los de texto y 49.1 por ciento recibió promoción para asistir a las bibliotecas (INEGI, 2015).

Cabe mencionar que de la población lectora de alguno de los materiales considerados por MOLEC, 7.5 por ciento no recibió estímulos para la lectura durante la infancia, 7.2 lo obtuvo sólo en el hogar, 16.2, en la escuela y 69.1 por ciento recibió estímulos para leer tanto en el hogar como en la escuela (INEGI, 2015). Ahora bien, una de las razones por las que los niños no leen es porque nacen inmersos en una sociedad que produce y consume —en su mayoría— productos desechables, la cual valora lo superficial y está acostumbrada a la inmediatez, y la lectura implica tiempo y esfuerzo.

La lectura, vista como un oficio, se puede contagiar, transmitir con el ejemplo, y si los padres —quienes forman parte de la misma sociedad, del mismo país y de las estadísticas de lectura del INEGI— no son lectores, ¿cómo podrán contagiar el gusto por los libros —con el que no cuentan— a sus hijos? Si esto no sucede y puesto que el hogar es el primer contacto que los niños tienen con la sociedad en la que crecerán, le correspondería entonces a la escuela, como institución integradora a la misma sociedad, fomentar el hábito de la lectura; no obstante, eso tampoco ocurre, ya que el sistema educativo mexicano no está diseñado para formar lectores, al contrario, y, en su mayoría, los profesores tampoco son lectores.

En resumen, el problema es que los niños no tienen gusto por la lectura porque nadie se los ha transmitido. Y lo que se necesita es promover la creación de espacios, en los cuales la lectura sea importante, crear estrategias libres de programas y evaluaciones para que los niños lean libros por el placer de hacerlo y predicar con el ejemplo.

II.2. Justificación

Este proyecto de intervención surge debido a la inquietud por mejorar la educación de los niños. Por lo tanto es importante implementar buenos estímulos de lectura que realmente funcionen para ellos. Es imprescindible hacer crecer en los niños su curiosidad por aprender más y enseñarles que parte de esa curiosidad puede ser satisfecha por la lectura de libros de LIJ.

En particular, se pretende intervenir a un grupo de niños específico, en el cual las edades de los integrantes oscilan entre los cuatro y seis años de edad, que forma parte de la comunidad estudiantil de la escuela Miguel Hidalgo y Costilla, la cual se encuentra en la congregación Chapulapan, perteneciente a Xico, Veracruz. En un principio se perseguía trabajar con niños de la misma edad pero de la ciudad de Xalapa, empero, participar con los una comunidad rural implica un reto mucho mayor que desarrollar las actividades con niños urbanos porque, normalmente, los primeros cuentan con menor cantidad de capital cultural y estímulos para su desarrollo educativo; entonces, lograr los objetivos planteados con niños rurales supone que si el mismo programa de fomento a la curiosidad por leer LIJ se implementa en un grupo de niños ciudadanos tendrá, de igual manera, un resultado positivo.

Así, se persigue comenzar con una intervención local, en la que no sólo se vean beneficiados los niños, sino también sus padres y profesores de la escuela, con miras a realizar un plan que se ajuste a las demandas nacionales para tener un impacto más grande en la formación de los niños pero, de igual manera, en la perspectiva de quienes los rodean en la sociedad a la que pertenecen.

Además, la documentación final de este proyecto de intervención estará disponible para ayudar en la investigación a otras personas interesadas en objetivos si no iguales, parecidos, ya que no se trata de un plan aislado, lo importante es contribuir a la creación de un plan global compuesto de diferentes programas con una misma meta: promover el gusto por la lectura.

II.3. Objetivos

II.3.1. Objetivo general

Coadyuvar al fomento de la curiosidad por leer literatura infantil a niños de cuatro a seis años de edad. Esto mediante la creación de un taller de lectura con determinadas actividades recreativas para que, entre otras cosas, los niños aprendan la importancia que tienen los libros dentro y fuera del ámbito escolar. Asimismo, motivar a los padres y profesores para que sean parte del proceso de los niños con la intención de que conozcan los beneficios de la lectura y se interesen por leer.

II.3.2. Objetivos particulares

Los propósitos particulares que se persiguen se encuentran vinculados tanto con la formación de lectores en segunda infancia como con los beneficios que trae la lectura a dicha edad y son los siguientes:

- Mostrar a los niños una manera de acercarse a la lectura que sea lúdica y placentera.
- Propiciar su libre expresión; incitarlos para que escuchen y desarrollen juicios de valor, explicaciones y narraciones largas; y se recupere la lectura como placer compartido.
- Sensibilizar, despertar el espíritu creativo, el goce estético, el pensamiento, la imaginación y los sentimientos de los niños, así como estimular su concentración, memoria y almacenamiento fonológicos por medio de ejercicios originados en la lectura de cuentos o poemas breves.
- Coadyuvar a que los niños conozcan la importancia de que exista un lugar especial para los libros en su casa y creen su propia biblioteca.
- Hacer conciencia tanto en los profesores como en los padres de familia sobre la importancia de la lectura —la cual puede ser una forma más de entretenimiento y diversión pero también una manera de acercarse al conocimiento— de tener libros en casa y de que ellos sean lectores para influir de manera positiva en el desarrollo de la curiosidad por leer de los niños.
- Contribuir al buen desarrollo de la alfabetización emergente y funcional de los niños.
- Ayudarlos a incrementar su léxico.

II.4. Hipótesis de intervención

Mediante el fomento de la curiosidad innata de los niños por saber cosas nuevas se intentará desarrollar esta curiosidad pero con la intención de que vaya guiada al interés por aprender a leer literatura infantil. También, se incitará a los padres y profesores para que conozcan los beneficios de la lectura y sepan la importancia de que los niños se encuentren inmersos en este proceso.

III. DISEÑO METODOLÓGICO

III.1. Aspectos generales

El grupo en el que se hará la intervención se encuentra integrado por niños de edades entre cuatro y seis años, habitantes de la congregación Chapulapan, la cual pertenece a Xico, Veracruz, estudiantes de la escuela Miguel Hidalgo y Costilla, de la misma comunidad.

Se pretende recabar información acerca de la situación social del grupo a intervenir, como de la educación que tiene; pero también del impacto que la intervención ocasionará tanto en el grupo de niños como en los profesores y los padres de familia, esto a nivel lingüístico y pedagógico, en cuanto a los niños, y social, con respecto a los adultos que los rodean. Se medirá el léxico, la creatividad, la concentración y la memoria de los niños.

III.2. Estrategia específica

El tiempo estimado para la intervención es de 10 sesiones de 45 a 50 minutos cada una, dos veces por semana durante cinco semanas, comenzando a contar desde la semana de 11 al 15 de enero de 2016 hasta la del 8 al 12 de febrero del mismo año.

Antes de realizar la intervención se elaborará un diagnóstico para conocer el capital cultural con el que cuenta cada sujeto con el que se trabajará; el cual consiste en hacer entrevistas tanto a los padres como a los niños, visitar los hogares de los niños, observar algunas clases, entre otras actividades, para saber la edad, el sexo y escolaridad de los padres, la importancia que le dan ya sea a una pequeña biblioteca o a la televisión y a qué dedican el tiempo libre. Asimismo, se analizará la situación de los profesores que tienen contacto con el grupo que se intervendrá. Cabe mencionar que las entrevistas se efectuarán de manera informal para no intimidar a los entrevistados, y tendrán lugar antes de que se inicie el periodo de la intervención e inmediatamente después, sin perjudicar las 10 sesiones destinadas para ésta. Servirán tanto el método cualitativo, para obtener información, como el cuantitativo, para ordenar los datos.

La mayor parte del tiempo se usará como método la lectura en voz alta o cuentacuentos. Se leerán o relatarán cuentos de diferentes autores y editoriales y poemas cortos de Fernando Pessoa. También se dará libre elección a los niños para que puedan escoger qué cuentos o poemas se leerán cada día. En algunas ocasiones se utilizará un disfraz o vestuario que sea llamativo para los niños y tenga relación con los relatos. Otras

estrategias para la intervención consistirán en la elaboración de un cadáver exquisito de dibujos con base en algún cuento; la narración por parte de los niños basada en dibujos y fotografías; y la lectura de imágenes.

Antes de finalizar cada sesión se realizarán actividades complementarias de acuerdo con las lecturas de ese día, ya sea dibujos o que los niños expresen oralmente lo que opinan del texto, esto coadyuvará a que aprendan a ordenar sus ideas pero también a esperar su turno para hablar y escuchar las opiniones de los demás.

III.3. Aspectos técnicos

El material que se utilizará en las sesiones será financiado por el promotor y otros patrocinadores particulares y está constituido por libros ilustrados, libros objeto y libros álbum de cuentos y poemas. Dibujos, fotografías, papel de colores, cartón, cartulinas, plumones, crayolas, lápices de colores, tijeras, pegamento, pintura acrílica, pinceles y cajas de madera. También serán de utilidad una cámara fotográfica y de video para guardar evidencia de las sesiones, se elaborará una bitácora para llevar un registro de cada una y se archivará en un portafolio el trabajo de los niños.

IV. PROGRAMACIÓN

IV.1. Descripción de actividades y productos

Actividad	Descripción de la actividad	Producto a obtener	Semanas
Revisión y corrección de marco teórico.	Buscar información para fundamentar de manera correcta y ordenada el trabajo de investigación de acuerdo a las teorías existentes.	Un marco teórico bien escrito y fundamentado.	11
Revisión de antecedentes.	Buscar y revisar exhaustivamente trabajos similares al que se pretende realizar.	Construir el estado del arte.	10
Elaboración	Entrevistar de manera informal a	Obtener información	

de entrevistas.	los profesores y padres de familia.	acerca del capital cultural de los entrevistados.	1
Aplicación de encuestas.	Pedir tanto a los profesores como a los padres de familia que respondan las preguntas de la encuesta.	Conocer a fondo la situación en torno a la lectura de los profesores y padres de familia.	2
Reunión con los profesores y el director de la escuela.	Exponer de manera breve y clara el objetivo general y los objetivos particulares de la intervención, así como las estrategias y los resultados que se espera obtener.	Que exista buena comunicación y no haya malos entendidos.	1
Reunión con los padres de familia.	Exponer claramente los objetivos de la intervención y la importancia de ésta.	Que los padres estén dispuestos a participar en el proyecto.	1
Elaboración de Bitácora.	Realizar una Bitácora por cada sesión en la que se especifiquen las actividades realizadas y los resultados de éstas.	Documentar cada sesión.	5
Revisión de actividades.	Revisar los trabajos realizados por los niños y las grabaciones de las sesiones.	Evaluación del proyecto de intervención.	2

- Flores Grajales, G. (2015). ¿Quieres que te lo cuente otra vez? La narrativa para niños de Luis Arturo Ramos. *La Palabra y el Hombre*, (33), 17-20.
- Garrido, F. (2004). *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores*. México: Planeta.
- Goldin, D. (2006). La debilidad radical del lenguaje: reflexiones sobre la formación de lectores y la formación de ciudadanos. En Goldin, D. *Los días y los libros. Divagaciones sobre la hospitalidad de la lectura* (pp.99-116). México: Paidós.
- Guarneros Reyes, E. y Vega Pérez, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en psicología latinoamericana*, 32(1), 21-35.
- Guerrero Guadarrama, L. (2015). Literatura infantil y juvenil. Espacio para la lectura gozosa. *La Palabra y el Hombre*, (33), 6-9.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.
- Hernández Páez, M. (2015). Urgente: se buscan niños para los libros. *La Palabra y el Hombre*, (33), 11-14.
- Inegi. (2015). Módulo sobre la lectura (Molec). Principales resultados, agosto 2015. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/modulos/molec/doc/resultados_molec_ago15.pdf
- Petit, M. (2013). El papel de los mediadores. En Petit, M. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (pp. 153-196). México: FCE.
- Petit, M. (2013). Las dos vertientes de la lectura. En Petit, M. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (pp. 13-27). México: FCE.
- Warren, H. C. (1993). *Diccionario de Psicología*. México: FCE
- Ziperovich, C. (2010). *Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad*. Argentina: Editorial Brujas.

IV.3. Bibliografía

- Aguilar Sosa, Y. (22 de abril de 2013). Éxitos y fracasos del fomento a la lectura. *El Universal*. Recuperado de <http://archivo.eluniversal.com.mx/cultura/71625.html>
- Argüelles, J. D. (2002). Los usos de la lectura en México. *La colmena*, (35-36), 64-95.
- Banco de iniciativas y programas de fomento a la lectura y el libro. Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura. Recuperado de file:///C:/Users/Diana/Downloads/banco_de_iniciativas_final.pdf
- Barragán Vicaria, C. y Medina Reyes, M. M. (2008). Las prácticas de la lectura y escritura en Educación Infantil. *XXI Revista de Educación*, 10, 149-165.
- Bergeron, M. (1985). El desarrollo psicológico del niño. Madrid: Morata.
- Briones, G. (2006). Teorías de las ciencias sociales y de la educación. México: Trillas.
- Cassany, D. (2006). Leer desde la comunidad. En *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea* (pp. 21-43). Barcelona: Anagrama.
- Dorsch, F. (1994). *Diccionario de Psicología*. Barcelona: Editorial Herder.
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 4(3).
- Ferreiro, E. (2001). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. En 26° Congreso de la Unión Internacional de Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Flores Grajales, G. (2015). ¿Quieres que te lo cuente otra vez? La narrativa para niños de Luis Arturo Ramos. *La Palabra y el Hombre*, (33), 17-20.
- Garrido, F. (2004). *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores*. México: Planeta.
- Garrido, F. (2004). Leer el mundo. *Revista de la Universidad de México*, 48-59, PDF.
- Garrido, F. (2005). *La necesidad de entender: ensayos sobre la literatura y la formación de lectores*. México: Norma.

- Garrido, F. (2014). *El buen lector se hace, no nace: reflexiones sobre la lectura y la escritura*. México: Paidós.
- Goldin, D. (2006). La debilidad radical del lenguaje: reflexiones sobre la formación de lectores y la formación de ciudadanos. En Goldin, D. *Los días y los libros. Divagaciones sobre la hospitalidad de la lectura* (pp.99-116). México: Paidós.
- Guarneros Reyes, E. y Vega Pérez, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en psicología latinoamericana*, 32(1), 21-35.
- Guerrero Guadarrama, L. (2015). Literatura infantil y juvenil. Espacio para la lectura gozosa. *La Palabra y el Hombre*, (33), 6-9.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.
- Hernández Páez, M. (2015). Urgente: se buscan niños para los libros. *La Palabra y el Hombre*, (33), 11-14.
- Inegi. (2015). Módulo sobre la lectura (Molec). Principales resultados, agosto 2015. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/modulos/molec/doc/resultados_molec_ago15.pdf
- Petit, M. (2013). El papel de los mediadores. En Petit, M. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (pp. 153-196). México: FCE.
- Petit, M. (2013). Las dos vertientes de la lectura. En Petit, M. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (pp. 13-27). México: FCE.
- Ramos, L. A. (2015). Literatura infantil, ¿para qué? *La Palabra y el Hombre*, (33), 21-25.
- Ruffato, L. (2013). *Un país paradójico*. En Inauguración de la Feria de Frankfurt. Frankfurt, Alemania.
- Warren, H. C. (1993). *Diccionario de Psicología*. México: FCE.
- Zaid, G. (noviembre, 2006). La lectura como fracaso del sistema educativo. *Letras libres*. Recuperado de <http://www.letraslibres.com/revista/convivio/la-lectura-como-fracaso-del-sistema-educativo>

Ziperovich, C. (2010). *Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad*. Argentina: Editorial Brujas.

ANEXOS

CUESTIONARIO I

Este cuestionario está diseñado para obtener datos con fines únicamente informativos, por lo que se pide que responda con la mayor libertad y sinceridad posibles.

Fecha: _____

Folio: _____

Sexo: _____

Edad: _____

Perfil profesional: _____

Instrucciones: Por favor, marque con una equis (X) la opción que corresponda a su respuesta. En caso de que sea una pregunta abierta escriba lo que considere necesario.

1. ¿Le gusta leer? (Si su respuesta es afirmativa pase a la pregunta tres).

Si

No

2. Mencione tres razones por las cuales no le gusta leer.

a) _____

b) _____

c) _____

3. Leer para usted es:

a) Muy fácil

b) Fácil

c) Difícil

d) Muy difícil

4. ¿Tiene libros distintos a los de texto o a los que usa con fines pedagógicos en su casa? (Si su respuesta es negativa pase a la pregunta número ocho).

Si

No

5. ¿Cuántos libros tiene en su casa aproximadamente?

6. ¿Cuáles son los últimos tres libros que ha leído?

a) _____

b) _____

c) _____

7. ¿Con qué frecuencia lee sólo por el gusto de hacerlo?

a) Siempre

b) Frecuentemente

c) Algunas veces

d) Rara vez

e) Nunca

8. ¿Qué materiales acostumbra leer?

a) Periódicos

b) Revistas

c) Cómicos

d) Libros

e) Otro

Especifique: _____

9. ¿Acostumbra leer por gusto alguno de estos materiales enfrente de sus alumnos mientras ellos realizan sus actividades? (En caso de responder negativamente pase a la pregunta número 11).

Si

No

10. ¿Qué tan a menudo lee frente a sus alumnos?

a) Diario

b) Dos o tres veces por semana

c) Dos o tres veces por mes

d) Otra

Especifique: _____

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

Si

No

12. Cuando escucha la palabra libro, ¿qué es lo primero que le viene a la mente?

13. ¿Le parece importante que los docentes compartan la lectura o las narraciones orales con sus alumnos?

Si

No

14. ¿Considera que en su formación profesional recibió estímulos para volverse lector?

Si

No

15. ¿Estaría dispuesto a gastar su dinero en la compra de algún libro?

Si

No

¡Muchas gracias!

CUESTIONARIO II

Este cuestionario está diseñado para obtener datos con fines únicamente informativos, por lo que se pide que responda con la mayor libertad y sinceridad posibles.

Fecha: _____

Folio: _____

Sexo: _____

Edad: _____

Escolaridad máxima: _____

Número de hijos: _____

Instrucciones: Por favor, marque con una equis (X) la opción que corresponda a su respuesta. En caso de que sea una pregunta abierta escriba lo que considere necesario.

1 ¿Le gusta leer? (Si su respuesta es afirmativa pase a la pregunta tres).

Si

No

2 Mencione tres razones por las cuales no le gusta leer.

a) _____

b) _____

c) _____

3 Leer para usted es:

a) Muy fácil

b) Fácil

c) Difícil

d) Muy difícil

4 ¿Tiene libros distintos a los de texto en su casa? (Si su respuesta es negativa pase a la pregunta número ocho).

Si

No

5 ¿Cuántos libros tiene en su casa aproximadamente?

6 ¿Cuáles son los últimos tres libros que ha leído?

a) _____

b) _____

c) _____

7 ¿Con qué frecuencia lee sólo por el gusto de hacerlo?

a) Siempre

b) Frecuentemente

c) Algunas veces

d) Rara vez

e) Nunca

8. ¿Qué materiales acostumbra leer?

a) Periódicos

b) Revistas

c) Cómicos

d) Libros

e) Otro

Especifique: _____

9. ¿Acostumbra leer por gusto alguno de estos materiales enfrente de sus hijos mientras ellos realizan sus actividades? (En caso de responder negativamente pase a la pregunta número 11).

Si

No

10. ¿Qué tan a menudo lee frente a sus hijos?

a) Diario

b) Dos o tres veces por semana

c) Dos o tres veces por mes

d) Otra

Especifique: _____

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

Si

No

12. Cuando escucha la palabra libro, ¿qué es lo primero que le viene a la mente?

13. ¿Le parece importante que los padres compartan la lectura o las narraciones orales con sus hijos?

Si

No

14. ¿Considera que a lo largo de su vida ha recibido estímulos para volverse lector?

Si

No

15. ¿Estaría dispuesto a gastar su dinero en la compra de algún libro para usted o para su hijo (a)?

Si

No

16. En una escala del 1 al 5 enumere las actividades que más realiza con sus hijos. Escriba con el número 1 la que hace más a menudo y con el 5 la que efectúa con menos frecuencia.

_____ Jugar

_____ Salir a comprar

_____ Ir al parque

_____ Practicar deporte

_____ Ver televisión

_____ Ir al cine

_____ Comer

_____ Hacer la tarea

_____ Leer

_____ Salir a pasear

_____ Visitar a la familia

Si realiza otra actividad anótela: _____

17. ¿Acostumbra cantarles a sus hijos o contarles historias, chistes, refranes, leyendas?

Si

No

18. ¿Usted lee con sus hijos? (Si la respuesta es afirmativa pase a la pregunta número 20)

Si

No

19. ¿Por qué no?

a) No tengo tiempo

b) No me gusta

c) No sé qué leer

Otras razones: _____

20. ¿Con qué frecuencia lo hace?

a) Diario

b) Una vez a la semana

c) Una vez al mes

21. ¿Qué tipo de material lee con sus hijos?

a) Cuentos

b) Revistas para niños

c) Lecturas escolares

Otro (s) : _____

¡Muchas gracias!

CUESTIONARIO III

Este cuestionario está diseñado para obtener datos con fines únicamente informativos, por lo que se pide que responda con la mayor libertad y sinceridad posibles.

Fecha: _____

Folio: _____

Sexo: _____

Edad: _____

Escolaridad máxima: _____

Número de hijos: _____

Instrucciones: Por favor, marque con una equis (X) la opción que corresponda a su respuesta. En caso de que sea una pregunta abierta conteste lo que considere necesario.

1. El hecho de que se fomente en sus hijos el gusto por la lectura es para usted:

- a) Muy importante
- b) Importante
- c) Moderadamente importante
- d) Poco importante
- e) No es importante

¿Por qué? _____

2. De acuerdo con su experiencia, ¿cree que leer es importante para la vida?

- a) Muy importante
- b) Importante
- c) Moderadamente importante
- d) Poco importante
- e) No es importante

¿Por qué? _____

3. ¿Tiene libros distintos a los de texto en su casa? (Si su respuesta es negativa pase a la pregunta número cinco).

Si

No

4. ¿Cuántos libros tiene en su casa aproximadamente?

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

Si

No

6. Cuando escucha la palabra libro, ¿qué es lo primero que le viene a la mente?

7. ¿Le parece importante que los padres compartan la lectura o las narraciones orales con sus hijos?

Si

No

8. ¿Estaría dispuesto a gastar su dinero en la compra de algún libro para su hijo (a)?

Si

No

9. En una escala del 1 al 5 enumere las actividades que más realiza con sus hijos. Escriba con el número 1 la que hace más a menudo y con el 5 la que efectúa con menos frecuencia.

_____ Jugar

_____ Salir a comprar

_____ Ir al parque

_____ Practicar deporte

_____ Ver televisión

_____ Ir al cine

_____ Comer

_____ Hacer la tarea

_____ Leer

_____ Salir a pasear

_____ Visitar a la familia

Si realiza otra actividad anótela: _____

10. ¿Acostumbra cantarles a sus hijos o contarles historias, chistes, refranes, leyendas?

Si

No

¡Muchas gracias!

ENTREVISTA I

Este cuestionario está diseñado para obtener datos con fines únicamente informativos.

Fecha: _____

Nombre: _____

Sexo: _____

Edad: _____

1. ¿Quieres aprender a leer?

Si

No

¿Por qué?

2. ¿Tienes libros en tu casa?

- a) Muchos
- b) Pocos
- c) Ninguno

3. ¿Tus papás te leen cuentos o te cuentan historias?

Si

No

¿Te gusta?

Si

No

¿Por qué?

4. ¿Te gustan los libros?

Si

No

¿Por qué?

5. ¿Te gustan las historias o los cuentos?

Si

No

¿Por qué?

6. ¿Cuál es tu historia o cuento favorito?

7. Cuando escuchas la palabra libro, ¿qué es lo primero que piensas?

8. ¿Cuáles son las actividades que más realizas con tus padres?

_____ Jugar

_____ Salir a comprar

_____ Ir al parque

_____ Practicar deporte

_____ Ver televisión

_____ Ir al cine

_____ Comer

_____ Hacer la tarea

_____ Leer

_____ Salir a pasear

_____ Visitar a la familia

Si realiza otra actividad: _____

9. ¿Te gusta dibujar?

Si

No

10. ¿Te sabes alguna historia o cuento?

Si

No

¿Cuál?

¡Muchas gracias!

TALLER DE LECTURA

Chapulapan, Xico, Veracruz
Escuela Miguel Hidalgo y Costilla
NIÑOS DE 4 A 6 AÑOS DE EDAD

Martes y Jueves
de 12:00 a 12:45 H.



BITÁCORA

Fecha:

Número de sesión:

Hora de inicio:

Hora de término:

Bibliografía del material utilizado:

Número de asistentes:

Actividades realizadas:

Descripción:

Observaciones:

Comentarios:

Lista de lecturas para la intervención

Alcántara Sgarbi, R (2005). *Gustavo y los miedos*. México: Editorial SM.

Álvarez Ruiz, R (2014). *Trote de letras*. México: Editorial SM.

Anza, A. L. (2009). *Solovino el perro equivocado*. México: Editorial SM.

Arciniegas, T. (2009). *El papá de los tres cerditos*. México: Editorial SM.

Bayona, P. (2009). *El cocodrilo de Matilde*. México: Editorial SM.

Bernard, F. (2011). *Sol negro*. México: SEP: Celistia.

Blanco Palacios, M. G. (2009). *La abuela filomena*. México: Editorial SM.

Caballero Leal, L. P. (2011). *¡Quiero ser astronauta!*. México: SEP: Constantine Editores.

Castor, H. (2005). *Helen Keller*. México: SEP: Somos Niños Ediciones.

De la Cruz, S. J. I. (2005). *Sueño melancólico*. México: Editorial SM.

Diego, R. (2014). *El sapo hechizado*. México: Editorial SM.

Dreser, E. (2007). *Antonio y la hojita viajera*. México: SEP: Inti Ediciones.

Fonseca, R. (2008). *Cuando el río canta... Antología de poesía popular para niños*. México: Editorial SM.

Garrido, F. (2004). *El coyote tonto*. México: Alfaguara.

- Garrido, F. (2005). *Tajín y los siete truenos: una leyenda totonaca*. México: Norma.
- Hernández Palacios, E. (2008). *Domingo por la mañana*. México: Editorial SM.
- Huxley, A. (2012). *Los Cuervos de Pearblossom*. México: Editorial SM.
- Inkiow, D. (2009). *Matrioska*. México: Editorial SM.
- Le Bloas, R. (2002). *El delfín*. México: SEP: Editorial SM.
- León Calixto, Q. (2011). *Las gallinas no vuelan*. México: Editorial SM.
- Machado, A. M. (2008). *La abuelita aventurera*. México: Editorial SM.
- Malpica, A. (2014). *Ahora somos dos*. México: Editorial SM.
- Mateos, P. (2012). *¡Qué desastre de niño!*. México: Editorial SM.
- Méndez Pinzón, G. (2008). *Juan Juanetes*. México: Editorial SM.
- Muñoz Ledo, N. (2014). *Cuentos para tlacuaches*. México: Editorial SM.
- Pessoa, F. (2003). *Tren de cuerda*. México: Editorial SM.
- Peyron, G. (2009). *Aquí viene Lucas*. México: Editorial SM.
- Picard, M. (2015). *El curioso Jim. Viaje al corazón del océano*. México: Sexto Piso.
- Pizarnik, A., Cross, E. y Camarillo, M. E. (2007). *Semillas del canto*. México: Editorial SM.
- Silveyra, C. (2009). *Si yo fuera un gato*. México: Editorial SM.

Tablada, J. J. (2004). *Color de hierba*. México: Editorial SM.

Terzi, M. (2008). *Cuando juego...* México: SEP: Ediciones Castillo.

Vega-Gil, A. (2015). *El enigma del hoyo en el pantalón*. México: Editorial SM.

Villoro, J. (2010). *La gota gorda*. México: Editorial SM.

Wells, R. E. (2004). *¿Hay algo más grande que una ballena azul?*. México: SEP: Editorial Juventud.

Zepeda Montañez, E. M. (2013). *Una zarigüeya en mi mochila*. México: Editorial SM.

Zepeda Ramos, E. (2008). *Ratón-que-vuela*. México: Editorial SM.

Ejemplo de algunas técnicas de animación a la lectura que se llevarán a cabo durante la intervención:

Actividad 1	Lectura en voz alta.
Autor	Fernando Pessoa.
Título	Tren de cuerda.
Duración	15 minutos.
Grupo	Niños de cuatro a seis años de edad.
Objetivo	Desarrollar la imaginación de los niños por medio de imágenes mentales inspiradas en la poesía de Pessoa. Propiciar su libre expresión. Sensibilizar, despertar el goce estético, los sentimientos y estimular su concentración, memoria y almacenamientos fonológicos.
Materiales necesarios	Libro.
Descripción de la actividad	Se leerán en voz alta algunos poemas del libro. Al finalizar la lectura se les pedirá a los niños que describan lo que se imaginaron durante la lectura en voz alta de los poemas.
Bibliografía	Pessoa, F. (2003). <i>Tren de cuerda</i> . México: Editorial SM.

Actividad 2	Cuenta cuentos.
Autor	Felipe Garrido.
Título	El coyote tonto.
Duración	15 minutos.
Grupo	Niños de cuatro a seis años de edad
Objetivo	Despertar el goce estético, la imaginación, los sentimientos y el pensamiento de los niños. Incrementar su léxico y estimular su concentración. Propiciar su libre expresión; incitarlos para que escuchen y desarrollen juicios de valor.
Materiales necesarios	Libro.
Descripción de la actividad	Se contará la historia del libro de una manera divertida para que los niños no pierdan interés, se les preguntará qué opinan y más tarde se pasará a otras actividades.
Bibliografía	Garrido, F. (2004). <i>El coyote tonto</i> . México: Alfaguara.

Actividad 3	El dibujo a partir de la lectura.
Autor	Fernando Pessoa.
Título	Tren de cuerda.
Duración	20 minutos.

Grupo	Niños de cuatro a seis años de edad.
Objetivo	Mostrar a los niños una manera de acercarse a la lectura que sea lúdica y placentera. Propiciar su expresión gráfica, desarrollar su imaginación y despertar su espíritu creativo.
Materiales necesarios	Libro, hojas, lápices de colores, sacapuntas.
Descripción de la actividad	Después de leer en voz alta algunos poemas del libro. Se les pedirá a los niños que describan lo que se imaginaron durante la lectura en voz alta de los poemas. Y, asimismo, que dibujen alguna imagen que les vino a la mente durante la lectura.
Bibliografía	Pessoa, F. (2003). <i>Tren de cuerda</i> . México: Editorial SM.

Actividad 4	Círculo de lectura.
Autor	Rosanela Álvarez Ruiz.
Título	Trote de letras.
Duración	15 minutos.
Grupo	Niños de cuatro a seis años de edad.
Objetivo	Estimular la concentración, memoria y almacenamiento fonológicos de los niños. Contribuir al buen desarrollo de la alfabetización emergente y funcional, así como de su conciencia segmental por medio de las rimas. Incrementar su léxico.
Materiales necesarios	Libro.
Descripción de la actividad	Se leerá el libro en voz alta y se incitará a los niños a que repitan las rimas.
Bibliografía	Álvarez Ruiz, R (2014). <i>Trote de letras</i> . México: Editorial SM.

Actividad 5	Lectura y oralidad: leyendas.
Autor	Luigi Dal Cin.
Título	La calaca llora y la serpiente sueña.
Duración	30 minutos.
Grupo	Niños de cuatro a seis años de edad.
Objetivo	Recuperar la lectura como placer compartido. Sensibilizar a los niños y despertar su imaginación y sentimientos. Incrementar su léxico.
Materiales necesarios	Libro.
Descripción de la actividad	Se contarán varias leyendas contenidas en el libro y se mostrarán las imágenes que ilustran cada una. Más tarde se pasará a otras actividades.
Bibliografía	Dal Cin, L. (2014). <i>La calaca llora y la serpiente sueña</i> . México: Editorial SM.

Actividad 6	Campaña publicitaria para el taller de lectura.
Autor	Diana Gordillo Fernández.
Título	Cartel de invitación al taller de lectura.
Duración	Tres horas.
Grupo	Niños de cuatro a seis años de edad.
Objetivo	Promover el taller de lectura para niños en la escuela Miguel Hidalgo y Costilla por medio del cartel para motivar a los niños a que asistan.
Materiales necesarios	Cartel, tijeras, cinta adhesiva.
Descripción de la actividad	Se imprimirá el cartel previamente diseñado y se colocará en lugares estratégicos de la escuela y la comunidad de Chapulapan para promover el taller de lectura que se llevará a cabo en la escuela Miguel Hidalgo y Costilla.

Actividad 7	Lectura y cine.
Autor	Ricardo Alcántara; Ana Luisa Anza.
Título	Gustavo y los miedos; Solovino el perro equivocado.
Duración	15 minutos.
Grupo	Niños de cuatro a seis años de edad.
Objetivo	Mostrar a los niños una manera diferente y dinámica de adentrarse a la literatura infantil.
Materiales necesarios	Computadora, internet, bocinas, proyector.
Descripción de la actividad	Se proyectarán ambos cuentos para que los niños los puedan escuchar y ver al mismo tiempo, de igual manera podrán tener contacto con el libro original. Después se pasará a otras actividades.
Bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> • Anza, A. L. (2009). <i>Solovino el perro equivocado</i>. México: Editorial SM • Alcántara Sgarbi, R (2005). <i>Gustavo y los miedos</i>. México: Editorial SM • https://www.youtube.com/watch?v=70mlBhp7n-Y • https://www.youtube.com/watch?v=nnoLE09gRmc

Actividad 8	Desarrollo de una historia a partir de varias imágenes.
Autor	Matthias Picard.
Título	El curioso Jim. Viaje al corazón del océano.
Duración	45 minutos.
Grupo	Niños de cuatro a seis años de edad.
Objetivo	Mostrar a los niños una manera divertida de acercarse a la

	lectura. Propiciar su libre expresión, desarrollar su espíritu creativo, estimular su concentración y memoria.
Materiales necesarios	Libro, cartulina, tijeras, pegamento, cinta adhesiva, papel celofán rojo y azul.
Descripción de la actividad	<p>Se mostrarán a los niños los lentes para ver en tercera dimensión; luego se les proporcionará el material necesario para que elaboren sus propios lentes.</p> <p>Una vez terminada esta actividad se presentará el libro que podrá ser bien apreciado con el uso de los lentes y se pedirá a los niños que cuenten su propia historia con base en las imágenes vistas en el libro.</p>
Bibliografía	Picard, M. (2015). <i>El curioso Jim. Viaje al corazón del océano</i> . México: Sexto Piso.