Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación

Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura

Trabajo recepcional

Taller de lectura para niños de cinco a nueve años, una aproximación a los valores humanos

Que como requisito parcial para obtener el diploma de esta Especialización

Presenta

Alejandra Olivia Alarcón Sánchez

Directora:

Dra. María Cristina Díaz González

Xalapa de Enríquez, Veracruz, agosto de 2019.

Este trabajo de la Especialización en Promoción de la Lectura ha sido realizado siguiendo un proceso de diseño y confección de acuerdo con los lineamientos establecidos en el 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: Dra. María Cristina Díaz González
Integrante del Núcleo Académico Básico
Especialización en Promoción de la Lectura
Universidad Veracruzana

Lectora y sinodal 1: Esp. Teresa Pérez Ornelas
Programa Universitario de Formación de Lectores
Universidad Veracruzana

Lector y sinodal 2: Mtra. Edna Laura Zamora Barragán
Integrante del Núcleo Académico Básico
Especialización en Promoción de la Lectura
Universidad Veracruzana

Lector y sinodal 3: Dr. José Andrés Castillo Hernández

Algunos datos de la autora

Alejandra Olivia Alarcón Sánchez es licenciada en Filosofía por el Instituto de Estudios Superiores Rafael Guízar Valencia. Estudió la Especialización en Promoción de la Lectura porque cree firmemente que la lectura es una de las soluciones que pueden salvar la educación del país. Hizo la movilidad durante su estancia en la especialización en la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia. Este trabajo es el primero que realiza como parte de la formación en promoción de la lectura por el interés de adquirir las estrategias y herramientas necesarias para llevar a cabo de la mejor manera posible esta grata profesión.

Dedicatorias

A todos los que han participado en esta investigación acción. A los niños que cada martes y jueves se integraron en el taller de lectura con dedicación y constancia.

Agradecimientos

A todos los que siempre han estado, y a todos aquellos que han contribuido a mi profesionalización.

Contenido

Algunos datos de la autora iii

Dedicatorias iv

Agradecimientos v

Introducción 1

Capítulo 1. Marco referencial 3

1.1 Marco conceptual 3

1.1.1 Lectura por placer en niños 3

1.1.2 Hábito lector en niños 4

1.1.3 El diálogo y los valores humanos 5

1.1.4 La biblioteca pública 6

1.2 Revisión de casos similares 6

1.2.1 Fomento de la lectura en niños 6

1.2.2 Fomento de talleres y círculos de lectura 9

Capítulo 2. Marco teórico y metodológico 12

2.1 Las teorías que sustentan la intervención 12

2.1.1 Aprendizaje dialógico 12

2.1.2 Disposición estética y disposición ética 15

2.2 Metodología 17

2.2.1 Contexto de la intervención 17

2.2.2 Planteamiento del problema 18

2.2.3 Objetivos 19

2.2.4 Hipótesis de intervención 20

2.2.5 Estrategia metodológica de la intervención 20

2.2.6 Instrumentos de recopilación de datos 22

2.2.7 Metodología de análisis de datos 22

Capítulo 3. Descripción de la propuesta y resultados 24

3.1 Descripción de la propuesta 24

3.2 Presentación de resultados 25

3.2.1 Sobre el hábito lector creado en los niños 25

3.2.2 La escritura creativa diferenciada del dictado 27

3.2.3 La facilitación del diálogo y la convivencia social 29

3.2.4 La biblioteca invita a leer y a llevarse libros 33

3.2.5 La parte lúdica de la literatura y otras artes 34

Capítulo 4. Discusión y recomendaciones 36

4.1 Discusión 36

4.1.1 Sobre el inicio de la propuesta y su finalización 36

4.1.2 Sobre los objetivos propuestos 37

4.2 Recomendaciones 40

4.2.1 Lo que funcionó para el trabajo de intervención 40

4.2.2 Las mejoras para futuros proyectos 41

Capítulo 5. Conclusiones 43

Referencias 45

Bibliografía 49

Apéndices 50

Apéndice A Tabla sobre las estrategias propuestas por Garrido (2014) 50

Apéndice B Estructura de la bitácora 52

Apéndice C Entrevista semiestructurada 53

Apéndice D Escritura de los cuentos 54

Apéndice E Trabajos de los niños 55

Glosario 59

Introducción

El fomentar el hábito lector en los niños y proponer el diálogo igualitario entre ellos para que forjen un pensamiento crítico es la propuesta principal en este trabajo. El fomento de la lectura por placer en el país hará que muchas de las áreas sociales se desarrollen y crezcan, difuminando así las barreras sociales. Este hábito de la lectura debe crearse desde la infancia para asegurar que en el futuro un niño se convierta en lector y que realmente desarrolle un pensamiento crítico, una capacidad de comprensión y análisis que le permita entender y cambiar el mundo en el que se encuentra.

La interacción que se logra llevar a cabo entre los niños y la literatura es de vital importancia en sus primeros años de vida. Para este trabajo, las edades de los niños se encuentran entre los cuatro y los nueve años de edad. Es cierto que la lectura se relaciona de manera diferente según las edades de los niños por los diversos procesos a los que se enfrentan. Sin embargo, también sucede que dependiendo de la interacción que se logre entre ellos hará que las relaciones con la lectura se vayan afianzando hasta lograr los avances necesarios y pertinentes que entre ellos puedan crear.

Encontrar en la lectura un grado de placer quiere decir que se ve como una prioridad y no como un medio para dejar de estar aburrido, que los niños identifiquen a la lectura como una actividad común y cotidiana de socialización, en primera instancia, y posteriormente a través del placer se conviertan en lectores para toda la vida. También debe recordar que los beneficios que ofrece la lectura, en especial de literatura, le permiten al niño conocer otros mundos que posiblemente no pueda vivir, recreándolos con su imaginación y su inventiva según las imágenes que se le presentan; del mismo modo que genera empatía con los demás y el desarrollo de habilidades y capacidades de lectura.

La lectura no solamente brinda una mayor comprensión del mundo externo, sino de nuestro mundo interno. Esto es, que el hecho de leer no solamente nos distrae o nos entretiene, también es un modo en el que se pueden conocer más cosas. Por lo regular, cuando alguien hace alguna lectura de un libro y éste significa algo para su vida, entra en la discusión interna entre lo que puede considerar bueno o malo, correcto o incorrecto, entendimiento que le puede ayudar para la vida.

En este trabajo se pretendió que los niños entendieran la relación que se puede entablar con los libros y que a partir de ellos se pueden también regular y crear relaciones personales con los demás; que los libros van a enseñar muchas cosas y que nos harán comprender de otros modos las diversas realidades que existen, pero no solamente eso, sino que el comportamiento que cada quien tiene, es un reflejo de nuestras lecturas. De igual modo, para fines de este proyecto de intervención se trabajó con los valores humanos en relación con la convivencia social: cómo es que los niños interactúan teniendo un libro y escogiéndolo para leer, cómo interactúan entre ellos para saber qué les gusta y qué no sobre lo que leen y lo que se les lee.

Este trabajo se desarrolla en cuatro capítulos. En el primero se muestra el marco referencial, donde se observan los conceptos utilizados y los casos similares para el soporte de este mismo proyecto. El segundo hace referencia al marco teórico y metodológico, se mencionan las dos teorías principales que se utilizaron durante las sesiones para lograr los objetivos propuestos, mientras que el marco metodológico menciona cómo se llevó a cabo esta intervención. En el tercer capítulo se presentan los resultados obtenidos de este trabajo descritos de modo que quien los lea, pueda entender el contexto en el que se realizaron. Por último, se encuentra el capítulo en que se discuten los resultados y se ofrecen mejoras tanto para el trabajo propio, como para futuros proyectos relacionados con este tema.

Capítulo 1. Marco referencial

1.1 Marco conceptual

1.1.1 Lectura por placer en niños

La falta del hábito lector es uno de los grandes problemas que enfrenta un país en vías de desarrollo. Esto es por diversos motivos entre los que se destacan el poco fomento a la lectura por placer o al hecho de creer que el proceso lector termina cuando se pueden decodificar los diferentes signos de un texto sin llegar a un nivel de comprensión real. El fomento a la lectura por placer es uno de los rasgos que se tienen que trabajar, "la habilidad de leer es el camino por excelencia al conocimiento, por tanto, es esencial para el aprendizaje y para un buen desempeño académico" (López y Arciniegas, 1998, p. 4).

Uno de los primeros lugares en donde los niños empiezan a desarrollarse como lectores es la escuela. En ella comienzan sus primeros trazos en la escritura y sus primeras decodificaciones de signos para lograr el proceso lector. Es por tanto necesario que en esta etapa vayan obteniendo un gusto y comprensión sobre la lectura y la escritura. Sin embargo, la mayoría de las veces no sucede así, pues no se les inculca el gusto por este proceso y solamente se quedan en el plano utilitario. Es decir, se fomenta una lectura utilitaria que "tiene la mayoría de quienes saben leer y escribir; les permite cumplir con las tareas escolares, trabajar y vivir en un mundo donde todos los días van y vienen mensajes escritos" (Garrido, 2004, p. 12), sin adquirir las habilidades necesarias para entender un texto en su totalidad.

En el proceso de los niños para crear en ellos este gusto por la lectura hay que dejar claro "que la lectura sea entregada a los niños despojándola de todo concepto de utilidad práctica y de discursos de enfadosa responsabilidad, pues sólo así dicen, podrán interesarse realmente en los

libros” (Argüelles, 2014, p. 39). Esto es, que la lectura pierda la carga de obligatoriedad y se convierta en un gusto como lo es ver televisión, jugar a correr o como los videojuegos, pueden dejar las mismas emociones que leer un libro.

1.1.2 Hábito lector en niños

Para que un niño adquiera un gusto, es necesario hacer de este algo atractivo que lo envuelva y que el mismo niño quiera seguir participando de la actividad. El proceso que la lectura conlleva y, en especial, el agrado que se le pueda tener surge, de igual modo, por el entorno en el que se encuentra el niño. El hábito lector se va creando, es una actividad consecutiva, tal como lo menciona Vega Barrera (2000)

> Para crear el hábito de lectura sólo hay un método: leer mucho. Es la forma de aplicar la ley del ejercicio también llamada "ley de la formación de los hábitos". Para formar el hábito de leer, el ejercicio no ha de ser puramente repetición, sino que, al realizarlo, sobre todo, en su fase inicial, se debe procurar que el acto sea placentero, lo cual se logrará por la forma en que se motiva la lectura, por el ambiente en que se lee, el interés de lo que se va a leer. Todos estos factores debidamente manejados ayudan a la creación consciente del hábito de la lectura. (p. 1).

Lo anterior reafirma que el hábito no solamente consiste en el hecho de realizar una actividad mecánicamente, sino que esta misma tenga algún sentido en la vida de la persona. Generar el hábito de lectura en un niño, es también ser consciente sobre la propia imagen que se crea en el mismo niño acerca del adulto; es decir, un niño no puede convertirse en lector si no

tiene a alguien que lo vaya guiando, si no tiene un modelo a quien seguir. De este modo, es el adulto quien tiene que ser consciente de guiar al niño.

El proceso de la lectura como hábito se tiene que ir generando de a poco, en especial si se pretende que los niños entren en el mundo de la lectura por placer, recordando que el hábito no es una repetición mecánica, sino la adquisición de un gusto que se obtiene por la práctica, mediante el juego y el entendimiento de lo que se hace; además, hay que tener en cuenta que el proceso se va dando también por la imitación de quienes lo rodean. Un niño al ver a sus seres más cercanos leer, será un niño que no encontrará dificultad para ser un gran lector.

1.1.3 El diálogo y los valores humanos

Martínez Beltrán (1999, p. 25) menciona que "si queremos construir al hombre ético, están bien las doctrinas y enseñanzas de la ética, están bien la preocupación por los comportamientos de los alumnos; pero en realidad el referente ético son los otros". Si el referente para que los niños entablen un diálogo con los valores es el otro, la lectura queda como una vía en la que esto puede generarse. El diálogo se convierte en este vínculo por el cual los niños podrían aprender a reconocer y reconocerse en el otro, y la lectura es uno de los mejores caminos por el que puede lograrse.

El diálogo al ser una interacción entre dos o más personas hace que las personas salgan de sí mismas para compartir con otros sus diferentes opiniones, gustos, sugerencias. Mediante el diálogo, también se pueden ir reconociendo los valores que la lectura muestra al contrastar personajes, pero otra forma de entrar en contacto con ellos es por la interacción que van teniendo en conjunto con el mediador. Hay que tomar en cuenta las palabras de Martínez Beltrán (1999)

> más que una definición de los valores nos preocupa la función transmisora que la generación adulta se propone, consciente o inconscientemente. El valor es algo

aprehendido más por vía de intuición, de modo prelógico, y que se convierte en ‘apetencia’ cuando la actitud pasa a racionalizarse (p. 36).

Es en el momento de la interacción mediante el diálogo entre los diversos individuos y el reconocimiento del otro que los valores adquieren sentido y que se van aprehendiendo y fijando en los niños.

1.1.4 La biblioteca pública

El placer por la lectura y la formación del hábito lector no solamente es una tarea propia de la escuela, sino que es un trabajo en conjunto con la familia y la sociedad, para crear desde que los niños son pequeños el gusto y el placer por el simple hecho de leer. Cabe señalar entonces que otro de los sitios en donde se puede dar este fomento es en las bibliotecas, ya sea de la misma escuela o las denominadas públicas.

La biblioteca es otro lugar en el que los niños pueden entrar al maravilloso mundo de los libros, en los que es posible encontrar otras vidas y otras historias, se convierte en un sitio en el que se pueden llevar a cabo estas relaciones, “satisfacer las complejas expectativas de la educación humana” (Federighi, 1998, p. 20); del mismo modo que “proporciona los recursos necesarios para una educación y una posibilidad de lectura permanentes y universales” (Federighi, 1998, p. 21). Por tanto, la biblioteca es un lugar en el que los encargados están pendientes de las actividades que son ofrecidas al público infantil para el acercamiento a la lectura por placer y se convierte en ese tercer lugar en el que se pueden crear lectores.

1.2 Revisión de casos similares

1.2.1 Fomento de la lectura en niños

En México y en el mundo hay un interés para que los niños se formen como lectores desde pequeños, porque se cree firmemente en que la lectura puede lograr cambios sustanciales

en las personas y por ende en una población completa, sugiriendo que los cambios parten desde el individuo para conectarlo con su entorno y hacerlo gradualmente mayor.

En diversos países del mundo como lo son España y Colombia, el esfuerzo por la creación de talleres de lectura enfocados a niños es muy grandes, las propuestas, en su mayoría se presentan tanto en el ámbito educativo que son las escuelas primarias; como en las bibliotecas públicas para abarcar una población más amplia. El fomento y animación de la lectura en niños tiene varias finalidades, desde que adquieran el gusto por leer, hasta la adquisición de diversas habilidades como la comprensión lectora, para fomentar valores o para fomentar la ciencia.

En el caso de España, existen diversas bibliotecas en todo el país que se han interesado profundamente por la promoción de lectura desde la etapa infantil hasta la vejez. La Biblioteca Villaespesa de Almería también promueve juegos y talleres en el espacio infantil que tiene de la biblioteca. En estos talleres se enfocaron al reciclaje medioambiental, las catástrofes producidas por el medio ambiente y una iniciativa llamada Pasaporte de lectura que se formó para atraer a la lectura a los niños más pequeños. En otra biblioteca de Málaga se puso en marcha el Plan de Fomento de la Lectura (2007) en el que el Instituto Municipal motivó el fomento de lectura y creación literaria con diversas actividades para niños y adultos.

Otro taller de lectura fue el propuesto por Conde Morencia (2004) en el que se proponían reflexionar sobre la actividad de la lectura en la primera lengua y en otras tomadas como segundas lenguas, además de relacionarlas con la actividad lectora de los estudiantes en la vida diaria.

En Colombia se encuentra la sede del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) es una institución que ofrece apoyo y está involucrado

plenamente con el fomento de lectura. Ofrece un cuadernillo de talleres de fomento a la lectura (2018) editado en México. Dicho cuaderno está enfocado para la promoción de lectura en niños y jóvenes, sin embargo, también puede ser aplicado para adultos.

En México quedaron guardados los cuadernillos de Mis vacaciones en la biblioteca, en el que se recopilaron las diversas actividades que se hicieron con los niños durante las vacaciones de verano en la biblioteca. Esos cuadernos muestran planes de trabajo para que los promotores de lectura tengan algunas ideas sobre cómo hacer promoción y animación lectora en niños. En la descripción de la página web se menciona:

> Con más de tres décadas de existencia, Mis Vacaciones en la Biblioteca constituye una opción formativa y recreativa para que, durante el periodo vacacional de verano, principalmente niños y jóvenes, pero también adultos, se acerquen de una manera lúdica a los libros y la lectura en las bibliotecas públicas de todo el país. Estos manuales con talleres para los diversos sectores apoyan la labor de los bibliotecarios en la organización de las actividades de verano, las cuales también pueden realizarse a lo largo del año. (Mis vacaciones en la Biblioteca, 2019)

En este mismo sentido, se encuentra la Dirección General de Bibliotecas (DGB) del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes que cuenta con varios programas presenciales o en línea para formar a sus bibliotecarios como promotores de lectura, además de realizar cuadernillos para capacitar en el mismo tema. Uno de los objetivos que destaca la DGB es el de “generar planes y proyectos para la formación de lectores” (Secretaría de Cultura, 2016). Dentro de la DGB se ubica la Red Nacional de Bibliotecas Públicas que tiene una serie titulada Fomento a la lectura, estos constan de pequeños cuadernillos que ayudan al promotor a llevar a cabo la labor por medio de diversas actividades dirigidas a niños para estimular el gusto por la lectura.

Como se puede observar, el fomento lector siempre ha estado presente con la intención de formar lectores en cada una de las instancias de los diferentes países que se han presentado anteriormente.

1.2.2 Fomento de talleres y círculos de lectura

Este proyecto no solamente quiere visibilizar el trabajo hecho para los niños con relación al fomento de la lectura, sino que también quiere hacer un breve recorrido por algunos casos en los que específicamente se trabajan los talleres o círculos de lectura con fines más específicos como lo son los valores, la ciencia, el medio ambiente, el cuidado, entre otros.

En España se encuentran varios casos, en los que se realizan círculos de lectura para adultos propuestos en bibliotecas públicas como el de Saurín Parra (2005); o los propuestos por Jiménez Guerra (2005). En ellos se mencionan las características que tienen los clubes de lectura y algunas aportaciones que han hecho para que la gente por medio de reuniones y diálogos conozcan opiniones diferentes a las suyas, cambiándolas o no, pero siempre teniendo nuevas perspectivas. En ambos casos se hizo un estudio con los usuarios y bibliotecarios que se han involucrado en un club de lectura. De

Por otro lado, Álvarez Álvarez (2015, 2016), pedagoga y animadora de lectura de la Universidad de Cantabria, ha llevado a cabo diversas propuestas de clubes de lectura en diversas escuelas primarias. Del mismo modo, colabora con otros investigadores que trabajan el mismo tema Álvarez Álvarez y Pascual Díez (2014). Así como Álvarez Álvarez y Gutiérrez Sebastián (2012) tienen un estudio de caso en el que muestran cómo los clubes de lectura en la escuela favorecen la lectura por placer. Añadiendo que este gusto se entabla por medio de la discusión y el diálogo, y que, sobre todo, añaden valores. Es decir, que por medio de la lectura sí se puede hablar y entablar una relación con los valores, sin que ella tenga que decirles a los niños qué son

o cómo actuar, por el contrario, son los niños quienes los van proponiendo con sus puntos de vista.

En otros lugares, también los círculos de lectura han ayudado a abrir el diálogo. Por ejemplo, en Rodríguez Valls (2008) se muestra que éstos ayudaron a la relación entre padres e hijos inmigrantes en Estados Unidos. Por medio de la lectura, ambos recobraron un sentido de identidad como mexicanos en otro país, por tanto, ayudó a reforzar la identidad y a dar algo en común a padres e hijos: la lectura. Este trabajo, además, fue hecho con la metodología del aprendizaje dialógico, consistió en que tanto padres e hijos leyeran un libro, que se dieran un espacio familiar y que comentaran lo que cada uno leía. En ocasiones, los libros leídos fueron los mismos, pero en otros no; por tanto, tuvieron la oportunidad de entablar diálogo y nuevas relaciones por medio de la lectura.

Otros casos como los de Devick Fry y LeSage (2010) muestran cómo los círculos de lectura, además de fomentar el gusto, ayudan a enlazarla con otros temas interesantes como la ciencia. Sanacore (2013) muestra esa relación que los jóvenes tienen con la lectura, propone que en los círculos de lectura ellos mismos van aprendiendo a ser personas reflexivas, van adquiriendo algunas herramientas para llegar a ese pensamiento crítico que un lector adquiere.

Mills, Sunderland y Davis Warm (2014) muestran cómo es que, desde la escuela, los maestros pueden fomentar el gusto por la lectura. Otro caso es el de Brand, Marchand, Lilly y Child (2014) quienes dicen que los maestros deben estar interesados en el fomento a la lectura de sus educandos desde pequeños Y que el fomento se debe dar tanto en casa como en la escuela, pues es una tarea ardua que debe implicar a los padres.

Por último, se muestra el caso de Deuschle (2017) en el que menciona que su propuesta es romper con la idea de que la lectura sea solitaria, por el contrario, el intercambiar puntos de

vista con otros enriquece tanto al pensamiento como a la persona misma. Además de que incluyen algunas prácticas virtuales como el hecho de llevar el círculo de lectura al correo electrónico entre todos los participantes.

Capítulo 2. Marco teórico y metodológico

2.1 Las teorías que sustentan la intervención

2.1.1 Aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico propuesto por Flecha (1997) pretende aportar una guía para la reflexión basada completamente en el diálogo, haciendo hincapié en la relación para transformarse entre los individuos. Toma como punto de partida las teorías pedagógicas de Freire y el concepto de dialogicidad de Bajtín. El aprendizaje dialógico está basado en siete principios: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias. La importancia de este tipo de aprendizajes es que puede darse en diversos ámbitos educativos y puede aplicarse desde la etapa infantil hasta la etapa adulta.

En el trabajo con niños, es importante la relación que se tiene con ellos y con los demás, por tanto, el diálogo igualitario es fundamental. Flecha (1997, p. 14) menciona que "el diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan". Este tipo de diálogo fomenta que las relaciones entre las personas se conciban como iguales, es decir, que los niños comprendan que son iguales ante sus compañeros, con el promotor, el profesor y sus padres por el simple hecho de ser personas. Esta clase de diálogo genera la comprensión del niño frente a su rol, pero que no se quede sujeto a él, lo que implica que cuando en un grupo hay niños de diferentes edades, los que saben más de un tema ayuden a otros.

Algo importante respecto al diálogo igualitario es que "está en sintonía con la acción comunicativa y es diferente de las acciones teleológicas, reguladas por normas y dramaturgia"

(Flecha, 1997, p. 18). Lo que implica que el promotor de la lectura no pase por encima de ninguno de los participantes en las actividades, ni que este permita que exista una desigualdad entre los participantes al posicionar a algunos sobre otros.

El concepto de inteligencia cultural consiste en que “todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una puede demostrarlas en ambientes distintos” (Flecha, 1997, p.20); esto es muestra de la idea sobre las personas que son buenas en algún contexto académico, pero no en uno informal como hablar frente a un público en una junta de la colonia. Y que puede suceder de manera inversa con otras personas. Se debe tomar en cuenta que la inteligencia cultural se revisa con relación a los diversos contextos comunicativos, pues las relaciones entre las personas se mantienen entre medios verbales y no verbales. Aunque Flecha (1997) ha trabajado con adultos, su trabajo aplica con niños, pues el proceso de la adquisición de esta inteligencia se fomenta desde pequeños.

Los niños adquieren esta inteligencia cultural con relación al diálogo cuando se da en condición igualitaria; sin embargo, también existen muros antidialógicos culturales, sociales y personales. El primero se presenta cuando una minoría selecta construye teorías del déficit para aclarar que la mayoría es incapaz de comunicarse con los saberes dominantes; los sociales se dan en cuanto al clasismo, racismos y edismo dadas en determinadas experiencias educativas, y, por último, las personas tienden a la autoexclusión de las prácticas formativas. Estos muros antidialógicos son los que hay que romper con los niños al momento de entablar relación con ellos, de ahí que la lectura pueda formarlos en el diálogo igualitario al establecer nuevas dimensiones vitales en ellos.

La transformación en el aprendizaje dialógico se refiere al cambio entre la gente y su entorno, pues el diálogo igualitario manifiesta esas mismas modificaciones en la persona al irse

transformando. El diálogo genera dentro del grupo una mutualidad, construyéndose sin que nadie tenga que imponer sus ideas sobre otros. El cuarto principio es la dimensión instrumental, consiste en que la capacidad de selección y procesamiento de información en el pensamiento instrumental mejora cuando al fomentar el diálogo y la reflexión, pues el estar atento y escuchar al otro hace que la misma persona intente comprender esos argumentos y desarrollar los suyos para llegar a ese proceso que el diálogo propone.

El aprendizaje dialógico también busca la creación de sentido que "resurge cuando la interacción entre las personas es dirigida por ellas mismas" (Flecha, 1997, p. 36). Esta búsqueda de sentido se conforma al momento en que las personas relacionan los diversos aspectos de su ambiente, del mismo modo en que llevan sus relaciones con las diferentes lecturas y conversan con las personas acerca de las mismas. Los vínculos creados entre ellos se van dando de manera horizontal; es decir, la construcción del diálogo está fuera de las relaciones de poder establecidas, permitiendo que éste fluya y se deje de lado la idea de que un pensamiento es mejor que otro. Lo que se busca, por tanto, es la construcción del conocimiento entre los diversos lectores.

Esta forma de aprendizaje también conlleva la solidaridad, pues se busca la democracia, igualdad, paz y libertad sexual, entre otros principios, "las prácticas educativas igualitarias sólo pueden fundamentarse en concepciones solidarias" (Flecha, 1997, p. 39). Esta práctica dialógica al estar basada en las relaciones de igualdad entre las personas toma en cuenta su desenvolvimiento con relación a los valores propios de la persona.

El último principio es el de la igualdad de las diferencias, el cual menciona que "la educación transformadora se basa en discursos mucho más profundos y sinceros. El aprendizaje dialógico orienta hacia la igualdad de las diferencias afirmando que la verdadera igualdad incluye el mismo derecho de toda persona a vivir de forma diferente" (Flecha, 1997, p. 42). La

idea de la igualdad no se refiere a la homogeneización en donde todos actúan y aprenden lo mismo, sino que se reconocen las diferencias reales entre los participantes, que cada uno parte de un ámbito distinto y de un lugar diferente. Quiere decir esto que las personas son iguales en tanto que cada una tiene el mismo derecho de expresarse que la otra, pero sus mismos contextos hacen que se marquen sus diferencias.

2.1.2 Disposición estética y disposición ética

En su sociología de la lectura, Lahire (2004) menciona que existe una dicotomía en la que se crea un esquema interpretativo filosófico y sociológico que muestra las disposiciones estéticas y las disposiciones ético-prácticas. Estas ideas de la dicotomía parten de la teoría estética de Mijaíl Bajtín y de la sociología de la producción y del consumo cultural de Pierre Bourdieu.

La disposición estética, según este punto de vista, “supone que la forma artística (el estilo, la manera, la representación) se privilegia con respecto al contenido o a su función” (Lahire, 2004, p. 181). En este sentido, la obra literaria es considerada como una obra de arte, es decir, que la obra leída se puede llegar a estudiar con relación a su estructura gramatical, a su cohesión, su coherencia, su sintaxis, el estilo del escritor, entre otras visiones, porque el sustento de la misma está en la forma. Sin embargo, esta manera de ver la literatura para un trabajo como es la promoción de lectura en niños no basta para involucrar a los niños en la lectura por placer.

La disposición estética muestra la realidad de la misma obra, su belleza y cómo es que atrae a los estudiosos de la literatura para profundizar e alguna obra de un modo más formal, la estética al intentar demostrar qué obra converge con los trascendentales de belleza, de verdad, de unidad y de bondad planteados por los griegos, por ejemplo, requiere de un estudio preciso y de consciencia que va encaminado al mundo de la academia y de los estudiosos.

> Es así como encontramos la disposición ético-práctica como contraposición a esta visión, rechaza la disposición forma/función, forma/contenido, modo de representación/contenido representado, etc. Mijaíl Bajtín describía la postura ético-práctica como el punto de vista de los que se orientan en el mundo social a través de «categorías cognitivas éticas y prácticas (las del bien, lo verdadero y las finalidades prácticas» (Bajtín, 1984: 109) y que por ello *viven* las historias (escuchadas, leídas o producidas) sin entablar con ellas una relación estrictamente *estética*. (Lahire, 2004 p. 181).

En este sentido, esta disposición permite observar la relación y el comportamiento en el momento de la lectura, por ejemplo, un niño que juega con otros a los policías y ladrones, a los piratas, a la bruja, entre otros, el rol que toma va haciendo notar la formación e inclinación que el niño tiene sobre el mundo. A través de la visión de estos niños las historias toman una nueva perspectiva, pues les comienzan a significar algo más que la simple forma de lo que es la lectura. La relación entre el niño y la lectura, el habla y la escritura se articula de manera diferente, la literatura ahora entra de un modo activo a la vida de cada niño.

A partir de la disposición ética-práctica también se puede observar cómo se relacionan las vidas y los ámbitos de la lectura, cómo es que se sumergen las situaciones de la lectura en su cotidianidad, la identificación con los personajes, cuando los aman y los odian, en el momento en que pueden anticipar alguna parte de la obra leída, en cuanto ríen o lloran y hasta cuando dejan de poner atención porque la lectura les deja de interesar. En cada una de estas acciones existe una distinción que refleja cómo es esta interacción entre el lector, el texto y el contexto en el que se desenvuelven.

2.2 Metodología

2.2.1 Contexto de la intervención

En la Unidad Fovissste se encuentra el Centro de Gestión Comunitario Oeste (CGC3) de la ciudad de Xalapa en el que se imparten diversas actividades para la población de toda la delegación. Especialmente a ella acude la gente de las colonias aledañas al Fovissste. Además, la unidad cuenta con escuelas de los tres niveles de educación básica: jardín de niños, primaria y secundaria que alberga en dos turnos, matutino y vespertino, a la mayor cantidad de población de dicha zona como de algunas aledañas como la colonia los Pinos o Cerro Colorado. La unidad también cuenta con una biblioteca pública municipal que ofrece servicios como apoyo a tareas y lecturas gratuitas a niños de preescolar.

La intervención se llevó a cabo en la biblioteca pública Carlos A. Carrillo con seis niños de entre cinco y nueve años. Dicha biblioteca se encuentra dentro de la Casa del trabajador (CATRA), estando en un espacio menor a $40m^2$. El acomodo de los libros es como el de una biblioteca tradicional, se maneja por medio del Sistema de Clasificación Decimal de Melvin Dewey. Además de contar con una zona infantil en la que su colección está casi basada en los Libros del rincón.

De los niños, cinco van a la Escuela Primaria Vespertina Virgilio Uribe, mientras que el niño y la niña más pequeños aún siguen en preescolar y asisten al jardín de niños vespertino de la unidad. Los niños, en su mayoría, que asisten a la escuela del turno vespertino son de las zonas aledañas a Fovissste, por tanto, su acceso está de 15 a 20 minutos caminando.

En las primeras entrevistas los niños manifestaron que les gusta leer cuentos e historias, que les gusta dibujar y aprender. Pero que no les gusta escribir, porque identificaban la escritura con el dictado.

2.2.2 Planteamiento del problema

En México, según la encuesta intercensal 2015 del Instituto Nacional de Estadística y geografía (INEGI, 2018), el 87.5% de la población entre los 6 y 14 años saben leer y escribir. Sin embargo, esto no quiere decir que todos esos niños tengan hábitos lectores bien fundamentados o que incluso se les pueda considerar como tal. Uno de los principales problemas de esta confusión recae en la educación, pues se considera que con el hecho de que los niños aprendan a leer y a escribir tienen resulto el gusto por la lectura de literatura y la escritura creativa. Enseñar a leer implica descifrar los códigos lingüísticos de la lengua escrita, pero no se reduce a eso. Leer tiene que ver con la comprensión y la creación de significados y eso es lo que hay que considerar para llamar a una persona lectora.

La finalidad de la educación es que los niños no se traben al momento de descifrar en voz alta y que pronuncien correctamente un texto; sin embargo, esto no es señal de que comprendan lo que están leyendo o lo que escuchan cuando otro lee. Desde esta concepción, los niños aprenden a leer alrededor de los cinco años, pero no es suficiente para considerarlos lectores, por tanto, la promoción por el gusto y el hábito lector deben estar presentes como una solución para esta problemática que aqueja al país en general.

Promover un proyecto en el que se pretendan ciertos objetivos como el del hábito lector para niños e intentar cambiar la idea sobre la lectura como un momento de decodificación, porque la lectura va más allá de eso, plantea una comprensión del texto que conlleva una significación para quien la realiza. Es necesario hacer de la lectura un hábito placentero que la posicione en primer lugar de prioridad. Considerar a la lectura como algo normal y natural, placentero y divertido, que sea una relación de aprendizaje, de apertura al mundo interno y al mundo externo.

El problema particular planteado parte de la observación de las primeras sesiones y de una entrevista inicial en las que algunos resultados fueron que los niños más grandes, de siete y nueve años, les gusta la lectura, pero aún no tienen el hábito lector y los que no saben leer no han entendido que las letras forman palabras y que las palabras expresan algo. Aunado a esto, algunos de los niños no tienen un desarrollo de la imaginación y de la creatividad, porque siguen enfocados en lo que es normal, burlándose de algunos compañeros cuando pintan un perro verde o una cerdita naranja. Confunden el acto de escribir textos narrativos con el dictado que se les presenta en la escuela. Por otro lado, los niños saben cuál es el funcionamiento de una biblioteca pública, pero no hacen uso de ella. Finalmente, los niños no han desarrollado ciertas conductas sociales que favorecen a la armonía social como el pedir prestado algún objeto o decir por favor y gracias.

2.2.3 Objetivos

Objetivo general

Promover la lectura entre los niños de cinco a nueve años para fomentar el hábito lector y la escritura creativa. Permitir que los niños entren en un contacto más cercano con la biblioteca a la que asisten. Mejorar las relaciones entre los niños asistentes al taller para que exista una convivencia más armónica mediante el diálogo.

Objetivos particulares

- Promover la lectura por placer como hábito en los niños, coadyuvando a que la lectura sea concebida como una actividad de la vida cotidiana.
- Promover la escritura de textos narrativos como el cuento corto y fábulas.

- Facilitar el diálogo entre los niños para mejorar sus relaciones personales y de convivencia social.
- Invitar a los niños a acercarse más a la biblioteca con la intención de que se lleven libros a casa o que asistan en un horario fuera del taller.
- Fomentar el desarrollo de la imaginación y la creatividad para la integración de la literatura y la escritura.

2.2.4 Hipótesis de intervención

Por medio de diversas estrategias como lectura en voz alta, dramatización de textos, aprender canciones, memorizar adivinanzas, dibujar, escribir cuentos cortos o fábulas, los niños se involucren con la lectura, ayudando a construir su hábito lector, que la lectura por placer los lleve al diálogo y a la discusión, al desarrollo y mejorando de su imaginación y creatividad. Finalmente, que la convivencia entre los niños mejore y desarrolle en ellos conductas sociales que les permitan construir una armonía en el grupo.

2.2.5 Estrategia metodológica de la intervención

Para este trabajo se realizó un taller de lectura con siete niños entre las edades de cuatro y nueve años. Las sesiones se dispusieron de inicio, en dos momentos: el primero fue acercar a los niños al libro y a la lectura, el segundo fue leer algunas fábulas para discutirlas en grupo y abordar temas con relación a las acciones de los personajes para llegar al momento de la reflexión sobre los valores humanos.

La intervención se llevó a cabo en diecisiete sesiones de aproximadamente dos horas cada una, dispuestas en dos sesiones semanales. Las primeras sesiones, se usaron para acercar a los niños a los libros y así reconocieran qué tipo de lecturas les agradaban más, cuáles temas les interesarían; de tal modo que se llevaron a cabo con la finalidad de acercar a los niños a la

lectura y al reconocimiento de la biblioteca. Después de una semana de suspensión en el mes de noviembre, pensada como una semana en la que los niños compartieran las mismas lecturas, se reintegraron al taller para comentarlas y comenzar a realizar preguntas sobre las fábulas leídas; esto se realizó en cuatro sesiones. Las siguientes fueron para seguir interactuando con los libros, para que los niños siguieran reconociendo sus gustos y para mejorar la comunicación del grupo.

En cada una de las sesiones se pretendió que los niños compartieran lo que se les agradaba y lo que pensaban de las lecturas con sus demás compañeros, se hacían acercamientos entre los niños más grandes y los más pequeños para crear el diálogo entre ellos y para que su interacción hiciera que los más pequeños no se inhibieran por no saber leer o escribir.

La estructura de una sesión consistió en comenzar con el registro de los niños en la biblioteca; se les preguntó cómo les había ido en los días anteriores y cómo se sentían. En algunas sesiones, todos los niños tomaron un libro que se leía, en otras ocasiones lo hizo la promotora y en otras se escogía a un niño para que tomara un libro y lo compartiera con los demás. Después de hacer la actividad de lectura en voz alta se realizaron actividades tales como dibujar su parte favorita y compartirla con los participantes, realizar finales alternativos o recrear la historia del cuento. También se les preguntó sobre lo que opinaban del cuento y qué les había parecido. Por último, los niños pedían un espacio para jugar que se les concedía sin problema.

La propuesta de Garrido (2014, p. 32-33) sobre las estrategias que se usaron para facilitar a los niños el acceso al habla, a la escritura y a la lectura fueron usadas en este trabajo (ver Apéndice A). Las estrategias que se proponen son la inmersión, el modelar, el compromiso, las expectativas, la maduración, la responsabilidad y la aproximación, cada una de ellas ayudó a reforzar el diálogo igualitario y a promover el gusto por la lectura y el hábito lector. Además, estas estrategias permiten que los niños se interesen por los libros y la lectura.

2.2.6 Instrumentos de recopilación de datos

La recopilación de datos se dio de varios modos y durante cada una de las sesiones en las que se llevó a cabo el taller. Una manera de obtener datos fue mediante las bitácoras (ver Apéndice B) realizadas por la promotora en las que se anotaron observaciones sobre el comportamiento de los niños, las actividades que se realizaron, quienes habían participado y una descripción de la sesión. Otras herramientas fue la grabación de audio, fotografía y videos que se usaron para obtener registro de los niños, de lo que decían y de su comportamiento en las actividades que se realizaban.

De igual modo, se les hizo una entrevista semiestructurada a los niños (ver Apéndice C) cuando se inició el taller, durante el mismo, se les iba preguntando cómo veían el taller y al finalizar se hizo una ronda en la que expresaron lo que habían aprendido y qué les gustó de lo que hicieron. También, al finalizar, se tuvo una charla con las mamás para darles algunas sugerencias sobre cómo apoyar a sus hijos en el proceso del gusto por la lectura.

Finalmente, fueron seleccionados algunos trabajos que los niños realizaron durante su estancia en el taller que reflejan las actividades que se realizaron y cómo es que se llevaron a cabo. Entre estos trabajos se encuentran dibujos y escritos que los niños hicieron sobre algunas lecturas (Ver apéndice E).

2.2.7 Metodología de análisis de datos

Para el análisis de la información se sistematizaron en dos bases de datos una para información general de los participantes y otra de las sesiones del taller de lectura. En la base de datos correspondiente a los participantes se consideró la información general de cada uno como edad, sexo, su nivel de escritura y lectura, comentarios de inicio del taller, durante el taller y al finalizar el mismo. La segunda base, relacionada con las sesiones se detallaron las actividades

que se habían realizado como la lectura en voz alta por parte de la promotora y los niños, las actividades de escritura, las actividades lúdicas de cantos y juegos. La finalidad de la base de datos fue la sistematización de la información que ayudó a esclarecer y organizar los datos que se obtuvieron.

Se registraron los diversos comentarios realizados por los niños y se integró la información de sus actividades de cada sesión. Todo esto sirvió para la realización de análisis de datos y para la presentación de resultados. Es importante aclarar que al ser siete individuos no existe una representatividad para realizar gráficas sobre el resultado de algunos gustos o preferencias, pero se presenta el recorrido por el que pasaron los niños en las diversas sesiones para lograr tener visiones sobre sus progresos.

Capítulo 3. Descripción de la propuesta y resultados

3.1 Descripción de la propuesta

Esta intervención se llevó a cabo conforme a la estrategia metodológica explicada en el apartado anterior; es decir, que se propuso el inculcar en los niños el hábito lector, la escritura creativa, las visitas a la biblioteca y el préstamo de libros, y finalmente, que captaran la vinculación de la lectura con otras artes como la música y la pintura.

Con diversas actividades realizadas como buscar en los anaqueles de la biblioteca los libros que les ofrecía a los niños para que cada uno comenzara con el descubrimiento de los temas que le llamaran la atención, las lecturas en voz alta, la escritura de finales alternos o sobre lo que más les gustó de cada cuento. Estas actividades que se pensaron para niños que supieran leer y escribir se ajustaron a los niños más pequeños que no sabían. En vez de escribir, se les pedía dibujar y narrar lo que habían plasmado.

También como este trabajo está enfocado a la práctica de los valores, en especial, al respeto, la solidaridad y el diálogo, las lecturas se realizaron intentando que enfocaran su atención en ella, que si un niño hablaba para dar su opinión no había otro haciendo lo mismo, además de respetarse lo dicho, se escuchó a cada uno de los participantes y así se creó un ambiente armónico.

Del mismo modo, una estrategia utilizada para que entre los niños se llegara al diálogo por medio de la lectura fue que el grupo leyera unas fábulas para compartir lo que habían pensado o lo que les había gustado, que se expresaran. Además, dicha actividad sirvió para que las mamás se inmiscuyeran en el trabajo del fomento y del hábito lector en sus hijos.

Con lo mencionado, se presentan a continuación los resultados que se obtuvieron después de llevar a cabo las diecisiete sesiones con los niños. Cada uno de los resultados se encuentra en función de los objetivos particulares que se propusieron en este trabajo.

3.2 Presentación de resultados

3.2.1 Sobre el hábito lector creado en los niños

Como se ha mencionado en las estrategias metodológicas, el proyecto de intervención se llevó a cabo en diecisiete sesiones de aproximadamente dos horas cada una. De inicio, la planeación propuesta para llevar a cabo con los niños fue el que la promotora llevara una guía de lecturas propuestas para que el diálogo con los niños fuera todo con relación a los valores. Sin embargo, en la puesta en marcha del taller, los cuatro niños que sabían leer estaban interesados en la lectura, por tanto, el objetivo cambió a promover el hábito lector en ellos. De los otros tres niños que no sabían también tenían un gusto porque se les leyera, pero no contaban con un hábito lector.

Después de la sesión número cuatro en la que se integraron una niña y un niño que no sabían leer ni escribir se decidió que cada niño tomara un libro que le apeteciera, que lo hojeara. Durante las siguientes sesiones cada uno de los niños escogía un libro y se ponía a leerlo y hojearlo con la intención de que se acostumbraran a ellos y se acercaran a los diversos temas que se les ofrecían, para que al momento de encontrar alguna temática o un estilo de libro, se interesaran de manera natural por el libro y lo llevaran más allá, es decir, que no solamente les gustase el libro como objeto, sino que se interesaran por lo sustancias, que en este caso era la lectura.

En la sesión número cuatro, cuatro niños tomaron un libro y lo leyeron individualmente para después compartirlo con sus compañeros. La forma de hacerlo se dio a modo de pequeños

dibujos que hicieron para recrear la obra leída. Narraron sus ilustraciones y así cada uno de los demás integrantes pudieron ir conociendo de lo que trataban la lectura de sus compañeros. En esta sesión se integró un par de hermanos: una niña de seis años y un niño de cinco, que no sabían leer ni escribir.

El hábito lector no solamente es una repetición constante de una actividad (Márquez Jiménez, 2017), sino que tiene que generar una inquietud y crear en el niño un significado, para conocer cómo es que este hábito se generó, al final de la intervención se les preguntó a las madres de los niños cómo habían observado el progreso de sus hijos desde el inicio del taller hasta el final. Una de las respuestas más significativas ocurrió con el único niño de nueve años, su madre comentó: “le gusta leerme cuando estoy haciendo algo y le pido que me vaya leyendo mientras lo hago y ya si no entiendo algo le pregunto”; otra mamá comentó “le compré un libro de Frozen y entre ella y yo le leemos a su hermana pequeña” (ver Apéndice x).

Al finalizar el taller, las mamás, además compartieron los avances que vieron en sus hijos, mencionaron que los niños se encontraban contentos de ir al taller, que incluso, algunos despertaban y apuraban a sus madres para asistir. De igual modo, para el cierre del taller se les dijo que, para crear un hábito lector en los niños, no basta con que asistan a un taller o a un club de lectura, sino que también ellas deben ser acompañantes del proceso, dándoles algunas recomendaciones sobre cómo llevar la lectura al grado de hacerla una actividad diaria.

Entre otras recomendaciones, se les dijo que sus hijos las deben ver interesadas en la lectura, es decir, que tienen que convertirse en lectoras y en animadoras de lectura, que el hecho de que sus hijos las vean leyendo un libro, el periódico o una revista informativa los ayudará a interesarse; comprarles libros y sentarse con ellos en algún momento del día para que se lean mutuamente; al momento de que sus hijos les contaran una historia se vieran interesadas por lo

que les estaban narrando, entre otras. También les obsequié una lista de libros que consideré pudieran ser del interés de sus hijos después de los tres meses que llevamos en el taller como lecturas de Conan Doyle, Christian Andersen, Enzensberger, entre otros.

3.2.2 La escritura creativa diferenciada del dictado

Una de las preguntas de la encuesta inicial para los niños fue si les gustaba escribir, de los cuatro encuestados dos niñas mencionaron que no. Una dijo “no me gusta mucho, porque a veces lo dicen muy rápido y tengo que escribir muy rápido; luego me lastima la mano”; la otra dijo “se me cansa la mano cuando escribo mucho”. Estas respuestas indicaron que las niñas veían al dictado como la única forma de escritura, sin pensar que además de escribir lo que otro te dice, también se pueden escribir historias y pensamientos diferentes del dictado. Uno de los niños mencionó con relación a la escritura que él escribe “lo que me dicten las maestras, lecturas, cuentos inventados”. En este caso, la identificación de la lectura no solamente se dio con el dictado si no con la escritura creativa.

En las sesiones siete, once, trece y quince se trabajó la escritura creativa, en especial con estos cuatro niños, a los otros tres, el proceso fue por medio de dibujos porque son los que no saben escribir. En una de estas sesiones, se les pidió a los niños que llevaran un juguete que les gustara mucho para que contaran la historia que existía entre ellos. Con esto, se inició una actividad en la que la oralidad tendría sentido si al igual que se narraba, se escribía sobre un papel. Después de que cada uno contó esa historia personal con su juguete, les pedí que le inventaran una historia a su juguete, que la escribieran y que la compartieran con los demás. Los que no sabían escribir, realizaron un dibujo de su juguete y narraron la nueva historia creada para su muñeco.

En la cuarta sesión, cada uno de los niños tomó un libro y lo leyó de manera individual, cuando terminaron de leerlo inventaron un nuevo final para la historia y compartieron su nueva versión. En esa misma sesión, me permití hacer un ejercicio diferente para los más pequeños con la finalidad de que descubrieran el sentido que pueden llegar a tener las palabras para decir cosas y que todo eso puede llegar a escribirse. La actividad consistió en que cada uno de los niños escogió un cuento, y pedí que me lo fueran contando conforme pasaban las hojas, que las ilustraciones les hablaran y narraran lo que estaban viendo. La más pequeña del grupo leyó el cuento Es un libro (Smith, 2010) que hablaba sobre los libros y lo que un libro puede hacer, su narración fue acorde a lo que veía y logró conectar una historia similar entre lo que en realidad decía el cuento y lo que ella misma estaba creando aún sin saber lo que las palabras escritas decían. Este seguimiento de contar una historia a partir de las imágenes es una forma de recordar los inicios de la lectura.

Una sesión anterior a la que estaba dedicada a la escritura creativa, los niños leyeron unos cuentos pequeños que fueron escritos por otros niños y les pedí que anotaran a los personajes principales. Los personajes de estos cuentos eran animales como el perro, el gato, la mariposa, el ratón y el gusano; con ellos harían cada quien una narración corta que se les ocurriera. Algunos tomaron como referencia los cuentos ya dados. En esta sesión una niña logró un cuento corto (ver Apéndice D) que fue un gran logro para ella después de que solamente escribía unas dos líneas cada vez que se le pedía que escribiera. La otra niña que en la oralidad podía expresar mucho, al momento de ponerse a escribir no sabía qué hacer, comentaba “no sé qué poner, qué voy a hacer, es muy difícil”, le pedí que se llevara las hojas y que en su casa sin la presión de nadie intentara escribir; sin embargo, ella y su hermano después de esa sesión no regresaron.

La cuarta sesión en la que se intentó la escritura creativa solamente asistió el par de hermanas que se presentaron con constancia en el taller, como una tiene nueve años y la chica tenía cuatro, la grande escribió un cuento que la pequeña tenía que ilustrar según lo que se escribió. En esta actividad, me percaté que la hermana pequeña solamente hizo lo que la hermana grande le dijo que hiciera, así que mi intervención en ese caso fue entonces separarlas y dejar que la mayor ilustrara su cuento, mientras que la otra realizó de nuevo la actividad de narrarme un cuento que escogió y posteriormente platicarme su parte favorita.

Las actividades de escritura creativa tuvieron la intención de distinguir las diferencias entre el dictado y escribir por el hecho de querer compartir algo con alguien más o simplemente plasmarlo para recordarlo después. En los momentos en que les pedí a los niños que intentaran escribir solamente hacían unas dos líneas, por lo que les decía que mínimo hicieran una hoja de su cuadernillo; sin embargo, no les exigía que lo hicieran, solamente lo tomaban como referente. De tal modo que los niños escribieron lo que ellos querían en la cantidad que podían. Estas actividades se realizaron para que la cultura escrita se les fuera haciendo una forma de comunicación más cercana.

3.2.3 La facilitación del diálogo y la convivencia social

Como ya se mencionó en el marco teórico, se plantearon las teorías que dan sustento a este trabajo y los fines principales que se pretendían, durante todas las sesiones se trabajó el diálogo igualitario y un mejoramiento en la convivencia social. Hay que hacer aquí de nuevo esa distinción que propone Bajtín entre la disposición estética y la disposición ética de la lectura para reconocer los resultados mostrados en este apartado.

En un inicio, las lecturas se pensaron como formadoras de valores como el Patito feo (Andersen, 2016) o algunas historias de las Mil y una noche o la Araña de nueve patas, para

comentar con ellos las acciones de los personajes, hablar propiamente de los valores que se podían encontrar en las lecturas; sin embargo, con la llegada en la cuarta sesión de una niña y un niño que eran hermanos y que no se les entendía mucho cuando hablaban y eran tímidos al momento de hacerlo, la intención de cómo aportar a los valores cambió.

En cada sesión, como ya se ha mencionado, cada uno de los niños escogía un libro y era leído de manera individual o colectiva, y cada vez que se terminaba de leer uno se les pedía que hicieran comentarios sobre el libro en un ambiente en el que cada uno escuchara lo que el otro decía. La lectura como acto de socialización permite ver a unos lo que otros no, por tanto, durante cada sesión se pretendía que los niños intercambiaran opiniones.

Para la convivencia social, al principio, los niños no pedían las cosas prestadas a sus compañeros o hablaban mientras otro lo hacía o se inquietaban y no ponían atención a lo que el otro decía, en este sentido se trabajaron los valores, por ejemplo: en el momento en el que cada vez que uno de ellos necesitaba un lápiz, una goma, un sacapuntas o algún color, le pedía permiso a quien era el dueño del objeto para que se lo prestara o pedía de manera amable que le pasaran lo que necesitaba. En algunas sesiones el material lo proporcionaba la promotora para que no existiera el pretexto de no querer prestar algo, entonces los niños tenían que usar algo y dejarlo después para que alguien más también pudiera hacer uso de ese mismo objeto.

La falta de solidaridad y de respeto que se mostraba en algunos momentos sucedía cuando los niños más grandes no querían trabajar con los hermanos que no se les entendía al hablar, porque consideraban que los niños eran groseros y que les arrebataban las cosas, además que la falta de dicción, decían ellos que los desesperaban. Una ocasión, los grandes, por iniciativa propia separaron las mesas y se sentaron los cuatro aparte y les dijeron a los otros pequeños que se fueran a la mesa contigua y que así trabajarían durante ese día. La intervención

que hice en ese momento fue que volvieran a juntar las mesas y que se sentaran intercaladamente; los niños más grandes a regañadientes hicieron lo que les pedí, pero no se sintieron cómodos con ese cambio. Con este acto se intensificó el trabajo de la práctica de los valores y la relación entre iguales, de este modo, los niños tienen que pensar en sus acciones y en sus relaciones con los otros.

Conforme pasaron las sesiones, no volvió a ocurrir un incidente en el que los mayores quisieran separarse de los pequeños, por el contrario, los grandes explicaban a los pequeños algunas cosas sobre las lecturas que hacían y sobre las actividades que se les encargaba. También sucedió que en otras sesiones los niños comenzaron a compartir sus cosas entre ellos e intentaban integrar a todos.

Para este objetivo particular, se les proporcionó a los niños unos cuentos que leyeron en su casa solos o acompañados. Cada niño se llevó dos cuentos cortos y les pedí que los intercambiaran en el receso de su escuela para que lograran leer la mayor cantidad. Esto último no se pudo lograr, pero sí leyeron la mayoría de los cuentos. Esto se les pidió que lo hicieran en la semana en la que no hubo taller.

La semana en la que regresamos, se dedicaron cuatro sesiones para dialogar sobre los cuentos que todos habían tenido oportunidad de leer. Durante esas sesiones, los niños recontaron las historias que más les habían impactado y contaron de nuevo la historia. Uno de los cuentos que más les agradó a los niños fue el de Los siete cabritos. El cuento narra la historia de una mamá cabra que tiene que salir y les dice a sus hijos que no le abran a nadie hasta que ella llegue, les advierte sobre el lobo pues puede ser que los engañe. La mamá cabra se va y los siete cabritos se quedan solos y terminan siendo engañados por el lobo y tragados por este. La madre al darse cuenta de lo sucedido le corta la panza al lobo y salva a sus pequeños y finalmente el lobo

despierta y se siente con hambre. En esta historia, los niños hablaron sobre poner atención a sus mamás y a sus papás, así como a las personas mayores sobre la importancia que esto tiene. Una niña dijo “los papás siempre tienen la razón y hay que hacerles caso”; otro mencionó “yo le hago caso a mi mamá cuando vamos a atravesar la calle y me dice que le dé la mano”.

Al momento de escuchar estos comentarios, hay que dejarle cabida a los niños para que vayan interiorizando las respuestas que dan y que se vayan dando cuenta sobre las reacciones que puede ocasionar pensar en una cosa sin hacerlo críticamente. Este ejemplo en el que los padres siempre tienen la razón habría que dejarlo pendiente sobre si realmente es cierto o no, sin embargo, al no ser la finalidad de este taller, dejé que el curso de su discusión siguiera.

Con el cuento de Rupelstinski los niños dijeron que no era “bueno” hacer favores a otros y pedir cosas a cambio, ni que se cambien cosas por favores. Con el de la rana vanidosa coincidieron en que “no es bueno” creerse más que los demás porque todos somos iguales. Una niña mencionó lo siguiente “que yo sea delgada y que ella sea más llenita no quiere decir que me tenga que burlar o que alguien le tenga que decir algo”.

Es así cómo se fue creando un diálogo igualitario (Flecha, 1997) entre ellos en donde como promotora solamente les daba pautas para la discusión, pero todo lo demás lo generaban ellos mismos. La convivencia también mejoró en cuanto los grandes entendieron que los pequeños todavía no saben cosas que ellos sí. A partir del intercambio de opiniones que tuvieron, escuchar lo que cada uno pensaba sobre los cuentos y las posiciones que adoptaron con relación a sus lecturas hizo que entre ellos se creara un ambiente agradable. Lograron darse cuenta de la importancia de leer y participar para compartir sus pensamientos porque no todos pensaban de la misma manera.

3.2.4 La biblioteca invita a leer y a llevarse libros

Cuando el taller comenzó en la biblioteca, una de las primeras preguntas que les hice fue si sabían cómo funcionaba una biblioteca y si alguno sabía cómo podía obtener un libro para llevárselo a leer a casa. De la primera pregunta, los cuatro niños que iniciaron comentaron que sí sabían cómo funcionaba una biblioteca y cuál era el uso que podían hacer de ella como ir a leer libros, hacer su tarea o ir a investigar cosas que les hubieran encargado en la escuela. Para la segunda pregunta, no sabían cómo sacar un libro, por tanto, una de las encargadas de la biblioteca les explicó cómo lo podían hacer.

Esta propuesta al realizarse en la biblioteca pretendía que los niños no solamente asistieran a ella en el momento del taller o cuando la biblioteca les diera apoyo en tareas, sino que fueran también en otros momentos por voluntad propia. Aunque en realidad, eso también dependía de sus padres.

Después de las indicaciones de cómo solicitar una tarjeta para que los niños se llevaran un libro, en ningún momento del taller quisieron sacar una de las credenciales para solicitar un libro, por ende, en ningún momento se llevaron un libro de la biblioteca. Cada vez que les decía que, si querían llevarse algún libro y los incitaba a hacerlo, siempre se negaron a hacerlo.

Por otro lado, ningún niño asistió a la biblioteca fuera del taller o del programa de tareas. Algunas de las razones eran porque la biblioteca cerraba a las tres de la tarde y los niños entraban a la una de la tarde a la escuela. Otro motivo fue porque no les interesaba ir a la biblioteca en otro momento. Por tanto, el objetivo para que se llevaran libros a casa no funcionó, sin embargo, de los libros que yo llevaba para ellos, hice que la niña más constante se lo llevara para que leyera el cuento que le agradara de la antología, que terminó compartiendo con sus compañeros.

Después de actividad, me dijo que no le diera otro a menos que ella lo pidiera, por lo que tuve que respetar esa decisión.

3.2.5 La parte lúdica de la literatura y otras artes

Para que los niños comprendieran cómo es que la lectura puede llegar a ser entretenida, que les puede proveer de diversos conocimientos y que se relaciona con otras artes como la música, la danza, la escultura, el cine, el teatro entre otros, se hicieron algunas actividades lúdicas.

En las sesiones doce, trece y catorce los niños escucharon la canción de los Cochinitos dormilones de Cri Cri y se la aprendieron. Esto sirvió también para ayudar a los que no tienen buena dicción para articular mejor sus palabras. Cada uno de los niños se aprendió la canción, después entre todos desciframos cuántos personajes había y qué hacía cada uno de ellos según la canción y decidieron quien interpretaría a los personajes de la canción. Así, terminaron representando y cantando la canción.

De inicio, les proporcioné la letra de la canción a los niños, supieran o no leer, para que vieran que había una relación entre lo que estaban escuchando, intentando aprender y lo impreso en la hoja. Para los que no saben leer y todavía no encuentran esa relación porque no saben ni siquiera las vocales fue una actividad sugerida para que lograran comprender que lo que estaba escrito en su hoja era lo mismo que cantaban. Esto logró que los niños reconocieran que existe una relación entre las artes, que cantar una canción es leer, que actuar en una representación implica conocer el texto.

Otras de las actividades lúdicas que se realizaron fue aprender adivinanzas, algunas conocidas proporcionadas por los niños, y otras que se tomaron de libros de adivinanzas para que

pusieran a trabajar su imaginación y dieran con la respuesta. Este ejercicio de agilidad mental que sirve para que los niños se pongan a pensar, ayuda también a este entendimiento de la relación entre el pensamiento, el conocimiento, la escritura y la lectura. Casi todas las adivinanzas las descifraron, pero fue con todo un acompañamiento para ayudarlos y hacerles ver que las adivinanzas no son acertijos indescifrables, sino que ayudan a la mente y que las respuestas se encuentran en la adivinanza misma.

En algunas ocasiones, al finalizar algunas sesiones le entregaba dos adivinanzas a uno de los niños y le pedía que se las aprendiera para que la siguiente sesión se las dijera a sus compañeros. Cada vez que le pedí a un niño realizar esta actividad no la hacía. Llegaba la siguiente sesión y se excusaba con que se había olvidado de aprenderse la adivinanza o había perdido el papel donde estaba escrita; que se habían roto o que sus hermanos los habían tirado. De tal modo que el ejercicio no se podía realizar como se tenía planeado, se buscaban de nuevo y se llevaba a cabo el juego de las adivinanzas.

Promover la lectura como base para las artes y como medio de aprendizaje se mostraba cuando los niños contaban historias oralmente. Había una niña y un niño de nueve años especialmente que eran buenos narradores orales, pero cuando tenían que escribir todo lo que contaban, se bloqueaban y no reconocían como hacerlo. Y como se ha mencionado en el apartado de la escritura creativa, los niños no lograron escribir mucho.

Capítulo 4. Discusión y recomendaciones

4.1 Discusión

4.1.1 Sobre el inicio de la propuesta y su finalización

En este proyecto de investigación acción se pretendía, de inicio, enseñar valores por medio de la literatura, se buscaron lecturas que hablaran explícitamente sobre ciertos valores como la solidaridad, el respeto y la tolerancia; sin embargo, después de las primeras sesiones de intervención me di cuenta de que no era posible hablar propiamente de los valores que nos pueden transmitir las lecturas porque sería una intensión muy osada el hecho de proponer, en contra de lo que varios autores dicen, sobre que la lectura enseña valores humanos directamente. Además de darme cuenta de que un niño no tiene, propiamente hablando, un criterio unificado y que se va guiando con relación a lo que el adulto le dice, por ende, comprendí que no había que darles lecturas que tuvieran un valor humano específico de fondo, sino que era más bien la propuesta con relación al acercamiento de la lectura y de los libros.

Otro aspecto que influyó para que la intervención diera un giro fue observar la relación entre los niños, cómo era su comportamiento entre ellos y cuál iba siendo su interacción dentro del taller. De inicio, llegaron los niños de nueve y siete años que sabían leer y escribir, podían estar atentos a una lectura y podía crearse un diálogo fructífero entre ellos. Sin embargo, cuando llegaron los hermanos que tenían un rezago en su habla, la relación del grupo se fragmentó. Los niños grandes apartaban y discriminaban a los más pequeños, y los más pequeños no tenían propiamente un respeto por las cosas ajenas, por tanto, la decisión de separar a la lectura con relación a los valores se tomó para que estos últimos fueran puestos en práctica durante las diferentes sesiones que se dieron.

Es así como decidí retomar la disposición estética y la disposición ética en la que se hace la separación entre el texto como un arte por su prosa, su lenguaje, su gramática, entre otros aspectos y la disposición ética que realmente tiene que ver con la recepción que hace el lector del mismo libro. Esta última fue de gran interés para esta intervención porque se hace mención de las emociones y los sentimientos del lector, cómo es que una historia puede impactar su vida y por ende cómo es que podría formarse como un lector.

Es interesante también en esta discusión dejar el caso abierto para quienes pueden sostener que la lectura, en especial la infantil, tiene que dejar una enseñanza moral para los niños por la relación de formación que la lectura tiene en sus vidas. Pero también estarán aquellos que digan que no existe una relación de moralidad en la literatura infantil para los niños, es decir, que la literatura no tiene que enseñar ni formar valores, sino solamente ser lectura. Así bien, esta disposición ética que propone el impacto que la lectura tiene en los niños y la relación que logran darle para su vida genera una mayor enseñanza y una mayor significación que hace a la lectura un medio de cambio.

Algunos de los trabajos de los niños (ver Apéndice E), muestran los más significativos de las sesiones que los niños lograron, así como la unidad que se conformó entre ellos. Algunos han seguido asistiendo a la biblioteca a las diversas actividades que ésta les ofrece.

4.1.2 Sobre los objetivos propuestos

Como se ha mencionado en la conceptualización del hábito, este no es un acto que solamente se crea por mera repetición de una acción, sino que para adquirirlo se requiere de todo un proceso que haga que el niño se inmiscuya en la práctica y que en algún momento se convierta en una cotidianidad para él como el hecho de jugar o ver la televisión. El hábito lector

prioriza a la lectura sobre otras actividades, haciendo que ésta se lleve a cabo por el simple gusto de leer, sin presión alguna sobre la persona.

Hay que apuntar que el hábito no se crea en un periodo corto, sino que se va conformando como una constante en la que el libro, la lectura y el lector se compenetran en el sentido en el cual se vuelve de primer orden. Durante esta intervención llevada a cabo en unas cuantas sesiones no podría afirmarse con seguridad si alguno de los niños generó ese hábito lector, sin embargo, sí puede decirse que cada uno de ellos tuvo un avance significativo que se espera pueda verse reflejado a lo largo de su vida.

Por otro lado, para fomentar el hábito no se trata de un trabajo que vaya de la propuesta de esta intervención o de la biblioteca pública, sino que se fomenta con el involucramiento de padres, que en esta ocasión se mantuvo como pasivo. Los padres durante esta intervención solamente se involucraban cuando llevaban a sus hijos al taller y en el momento en el que se les pidió la colaboración sobre el intercambio de libros entre sus hijos, pero en esta última parte no lograron realizar la actividad.

Sin embargo, la propuesta de la intervención consistió en el acercamiento de los niños al libro, en primera instancia como objeto, seguido de la lectura para generar el diálogo que se manifiesta en preguntas y comentarios sobre la vida de los niños. La creación de experiencias positivas que puedan vincular realmente al niño con el libro y la lectura.

Con relación al cambio de mentalidad sobre la escritura como dictado, hubo una mejoría para los niños porque, de cierto modo, entendieron que no era lo mismo escribir por gusto que hacerlo porque alguien más te va diciendo qué escribir. Si bien este no fue uno de los puntos fuertes dentro de la intervención porque en realidad los niños no lograron escribir tanto ni tan bien como lo hacían cuando narraban y platicaban las historias que inventaban, sí cambiaron la

idea sobre lo que el acto de la escritura creativa significaba. Además, la relación que se hacía con el dibujo los ayudó para eso.

La mención del hábito lector y la escritura creativa son importantes porque son factores fundamentales como transformador en la vida social de un niño. El modo en que los niños ven el mundo y cómo interactúan con él es una forma de entenderlos y sirve para ayudarlos a mejorar. Esta mejora siempre ha de ir acompañada del diálogo. La lectura permite dialogar con otras personas distintas que pueden compartir mi punto de vista o ser totalmente opuestas a las mías, pero las conclusiones verdaderas solamente pueden darse cuando existe un diálogo entre estas opiniones, entre los dialogantes y entre las diversas lecturas que se han dado, formando un análisis más profundo sobre las diversas opiniones que logren llevarnos a alguna verdad.

La importancia del diálogo también radica en el hecho de la convivencia social, el diálogo lleva a las personas a democratizarse, a pensar en sí mismas y en sus relaciones con la sociedad y con el mundo en general. Es importante señalar que la idea del diálogo se da en conjunto con el adjetivo igualitario, es decir, para que el diálogo sea efectivo y logre esa democratización se necesita que sea un diálogo igualitario en el que no se intente menospreciar a uno y a otro, sino entender las diversas posiciones a discutir que logren llevar a las personas a una decisión mejor, y hasta al descubrimiento de una verdad.

Por último, no hay que dejar de lado que la literatura es un arte y que va acompañada de las demás artes como el teatro, la danza, la pintura. Para que un niño se involucre con la lectura no solamente lo hace por medio de los libros, sino que va entendiendo su relación con el lenguaje, permitiendo identificarla en su correspondencia con las demás artes. Un niño comienza a moverse antes de aprender a leer, por tanto, es importante que al niño se le involucre con la danza, los cantos, los juegos, antes de hacerlo directamente con la literatura. Conforme el niño

vaya mostrando el interés hacia el mundo y lo compagine con la literatura, el camino a convertirse en un gran lector se dará casi sin notarlo.

4.2 Recomendaciones

4.2.1 Lo que funcionó para el trabajo de intervención

Para realizar un trabajo en el que se involucren la lectura de literatura con los valores humanos es preciso que quien vaya a realizar el trabajo, primero establezca un diálogo entre las posturas a favor y en contra de esta unión. A partir de ese análisis tendrá que optar por una postura y trabajar con ello. En lo que a mí respecta, considero que ni la literatura infantil ni la literatura en general nos enseñan propiamente valores humanos, aunque están llenos de ellos. Lo que hacen es mostrarnos el mundo de las posibilidades dejándonos escoger con nuestro propio criterio lo que es mejor para todos.

Algo que funcionó dentro de la intervención fue facilitarles a los niños la oportunidad para que se relacionasen con los libros como ellos quisieran, que descubrieran cuáles eran los libros y los temas que más le interesaban a cada uno. Darles ese espacio de libertad en el que fueran ellos quienes decidieran qué se iba a leer y qué se iba a decir de la lectura, también ocasionó que los mismos niños se fueran inmiscuyendo más en las sesiones del taller. Además, que se logró que ellos decidieran sus propias interacciones con los demás.

Por otro lado, también funcionó haber realizados sesiones en las que el material fuera compartido y que no fuera de los niños sino de la promotora, porque eso hacía que tuvieran que negociar y actuar de manera diferente entre ellos.

También funcionó con los niños más pequeños, quienes no sabían escribir ni leer, que tomaran un libro y tuvieran la libertad de expresar su propia historia. En algunas sesiones

contaron una historia dejándose llevar por las ilustraciones y las imágenes vistas, logrando relacionarlo con lo que ellos creían que trataba, fue algo que dejó frutos agradables.

La relación que se usó entre la literatura y otras artes, como fue el hecho de recrear una canción sencilla con los niños, hizo que se dieran cuenta de todas las habilidades que se requieren para lograr una interpretación de la obra. Desde el hecho de saber que lo escuchan pueden tenerlo en un papel y leerlo, para desentrañar lo que la canción les contaba, descifrando finalmente una historia que se puede llevar a la realidad. Del mismo modo que ayudó a la dicción, por tanto, se van observando los diferentes aportes que se obtienen.

4.2.2 Las mejoras para futuros proyectos

Las mejoras que propongo con relación a mi propio trabajo son primero entender las características del grupo, es decir, primero caracterizarlo y dejarlo hablar para desarrollar un proyecto es fundamental. Pues sin el conocimiento de cómo es el grupo y qué es lo que realmente quiere, no se pueden lograr avances significativos. Dejar al grupo hablar sobre sus necesidades y realizar actividades que sean de interés, mejorarán los resultados.

Es importante recordar que, al trabajar con niños, no solo se hacen actividades de fomento y hábito lector, sino que hay que llevar a cabo animación de la lectura, pues esto se vuelve atractivo para ellos. Los niños al interactuar con la lectura por medio del juego, las canciones, las adivinanzas, el teatro y el baile crean un acercamiento hacia la lectura, pues lo pueden relacionar con otros ámbitos.

Al conocer más a los niños, hay que tomar en cuenta los momentos en los cuales se encuentran más atentos y participativos en las actividades, porque es ahí cuando se involucran de lleno en un cuento, en una historia, en una fábula, en una adivinanza. Así, ha alcanzado el punto culmen en el que los niños se acercan de manera intuitiva a la lectura. Finalmente, para que los

niños se sientan atraídos se sugiere que las historias sean cortas, proponer actividades lúdicas, dándoles espacio para el juego; con esto vincular a la lectura de manera positiva en sus vidas.

Otra recomendación para los promotores de lectura que están en formación es el conocer a otros promotores de lectura con los cuales pueda intercambiar y reconocer experiencias que aporten a su propio trabajo. Del mismo modo que se proponga una búsqueda extenuante de bibliografía que tenga que ver con las técnicas de un promotor y animador de la lectura para reconocer cómo podría trabajar su proyecto de intervención.

Con relación al lenguaje de los niños, este se presenta de diversas formas, por tanto, también habría que prestar atención a sus manifestaciones como el silencio y las miradas, porque eso también nos habla y nos muestra algo interno del niño. Por ejemplo, el niño que raras veces da su opinión sobre un cuento, pero siempre está atento a la lectura y se acerca al promotor, puede indicar ese vínculo positivo que se está generando en el niño. Las expresiones siempre van acompañadas de emociones que si no logramos identificar en el grupo en el cual estamos trabajando no lograremos mejorar nuestro trabajo.

Capítulo 5. Conclusiones

La promoción de la lectura es un trabajo constante que requiere de preparación y renovación continua, así como del involucramiento de toda la sociedad, desde los padres de familia hasta los promotores de lectura y el sistema educativo. También requiere del mejoramiento de estrategias de fomento lector y de espacios que ayuden a su promoción. Crear un hábito lector en cualquier persona a la edad que sea es una labor que requiere de ciertas técnicas y estrategias; cuando este hábito lector se ha pretendido llevar a cabo en niños hay que tener en cuenta los objetivos que se quieren lograr.

Para realizar un trabajo de este tipo hay que tener en cuenta, en primer lugar, el objetivo que se pretende alcanzar, para que a partir de allí se busquen los métodos por los cuales se recolectará la información que va a ser analizada al finalizar el proyecto. Es importante reconocer que, en cualquier caso, un proyecto de promoción de la lectura puede quedar registrado para que otras personas o instituciones vean lo que se ha hecho y puedan mejorar lo que consideren necesario o tomar lo que les sea útil para su propia investigación.

La lectura como acto social es transformadora quien lea por placer, adquiera el hábito lector, comprenda lo que lee, analice y dialogue con otros sus lecturas, siempre hará que su mundo cambie, tanto el interno como el externo, independiente de la discusión entre si la lectura hace mejores personas (Argüelles, 2014) o no, porque el hecho fundamental es que siempre es mejor leer que no leer (Garrido, 2004).

La lectura por placer fomentada desde que los niños son pequeños es la mejor forma de crear lectores. La lectura se puede conectar con otros ámbitos, tal como se planteó en este trabajo con relación a los valores humanos que bien se pueden leer en un texto literario, pero también se

pueden llegar a vivir en un momento práctico de la vida. Recordar también que, así como la lectura puede ser vinculada con los valores humanos, puede vincularse con diferentes modos de arte y que, para hacer la promoción con niños, es indispensable hacer también la animación lectora.

Con respecto a este trabajo no es un proyecto que tenga un cierre definitivo, sino el principio de un trabajo que puede acrecentarse a lo largo de los años y mejorarse cada vez más para rendir frutos mejores, además de poder ser modificado para implementarlo con otros grupos de diferentes edades como jóvenes o adultos. La presentación de un producto final como este hace que otras personas lean y conozcan la experiencia personal de una promotora de lectura iniciada en el fomento a la lectura, que busca el camino de sus propias áreas de oportunidad para mejorar como persona y como profesional.

Referencias

Álvarez Álvarez, C. (2015). Book clubs: an ethnographic study of an innovative reading practice in Spain. *Studies in Continuing Education*, *38*(2), 228-242. Retrieved from http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=11&sid=e6bb8c20-e12f-4663-8863-981d95196477%40sessionmgr4009

Álvarez Álvarez, C. (2016). Clubs de lectura: ¿Una práctica relevante hoy? *Información, cultura y sociedad 35*, 91-106. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402016000200005

Álvarez Álvarez, C., Gutiérrez Sebastián, R. (2012). Educar en valores a través de un club de lectura escolar: un estudio de caso. Revista complutense de educación, 24(2), 303-319. Recuperado de http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/42081/40056

Álvarez Álvarez, C., Pascual-Díez, J. (2014). Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer. *El Profesional de La Información*, *23*(6), 625–631. DOI https://doi.org/10.3145/epi.2014.nov.10.

Argüelles, J. D. (2014). *¿Qué leen los que no leen?* México: Ediciones Paidós.

Brand, S. T., Marchand, J., Lilly, E., Child, M. (2014). Home–School Literacy Bags for Twenty-first Century Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, *42*(3), 163-170. doi 10.1007/s10643-013-0603-8

Cerrillo, P. C., Yubero, S. (2007). Qué leer y en qué momento. En *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. España: Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura infantil (CEPLI), de la UCLM. Pp. 285-292.

Deuschle, K. (2017). Using Parent Book Clubs to Build a School-Wide Reading Community. *Knowledge Quest*, *46*(2), 16-20. Recovered from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1159446.pdf

Devick Fry, J., LeSage, T. (2010). Science literacy circles: Big ideas about science. *Science activities*, *47*(2), 35-40. Retrieved from https://doi.org/10.1080/00368120903383133

El Plan de Fomento de la Lectura pone en marcha un gran programa de actividades. (2007). Boletin de La Asociacion Andaluza de Bibliotecarios, 22(88/89), 221–223. Recuperado de http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid,cookie&db=a9h&AN=36117583&site=ehost-live

Federighi, P. (1998). *Una nueva demanda de educación y una nueva noción de papel de la biblioteca.* En *El público y la biblioteca: metodología para la difusión de la cultura.* España: Ediciones Trea S. L.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.* Buenos Aires: Paidós.

Freire, P. (2013). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* México: Siglo XXI.

Garrido, F. (2004). *Para leerte mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación lectora.* México: Editorial Grupo Planeta.

Jiménez Guerra, F. (2005). Clubes de lectura: una lectura oculta. *Boletín GC: Gestión cultural*, *13*. Recuperado de http://www.gestioncultural.org/ficheros/1_1317289038_bgc13-FJimenezGuerra.pdf

Lahire, B. (2009). *Sociología de la lectura*. México: Gedisa.

La Biblioteca Villaespesa de Almería promueve juegos y talleres en su sala infantil.

(2003). Boletin de La Asociacion Andaluza de Bibliotecarios, 18(72), 124–125. Recuperado de http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid,cookie&db=a9h&AN=14873986&site=ehost-live

López, G., & Arciniegas, E. (1998). La lectura estrategias de comprensión de textos expositivos. Colombia: Universidad del Valle.

Márquez Jiménez, Alejandro. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles educativos*, *39*(155), 3-18. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100003&lng=es&tlng=es

Martínez Beltrán, J. M. (1999). *Educar para la vida.* En *La educación en valores en la institución escolar.* España: Plaza y Valdéz Editores. Pp. 19-33.

Martínez Beltrán, J. M. (1999). *La escuela educa en valores.* En *La educación en valores en la institución escolar.* España: Plaza y Valdéz Editores. Pp. 34-55

Mills, K. A., Sunderland, N., & Davis-Warra, J. (2013). Yarning circles in the literacy classroom. *The Reading Teacher*, *67*(4), 285-289. Retrieved from https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/trtr.1195

Rodríguez-Valls, F. (2008). Círculos literarios, cooperativas de lectura: leer para transformar. *Lectura y vida*, *29*(2), pp. 56-63. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n2/29_02_Rodriguez.pdf

Sanacore, J. (2013). “Slow Down, You Move Too Fast”: Literature Circles as Reflective Practice. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *86*(3), 116-120. doi 10.1080/00098655.2013.773270

Saurin-Parra, J. (2005). Lectores y además amigos: los avatares cotidianos de un club de lectura para adultos. *Mi Biblioteca*, *1*(4), 30-35. Recuperado de http://eprints.rclis.org/18039/1/Articulo_club_lectura.pdf

Secretaria de Cultura (2016). *Dirección General de Bibliotecas (DGB)*. México. Recuperado de: https://www.gob.mx/cultura/acciones-y-programas/direccion-general-de-bibliotecas-dgb

Smith, L. (2010). *Es un libro*. México: Océano Travesía.

Vega Barrera, L. (2000). Bibliotecas escolares y su función social en la promoción de la lectura. Biblioteca Universitaria, *Redalyc.*, 3 (1), 0. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/285/28530107.pdf

Bibliografía

Argüelles, J. D. (2008). *Antimanual para lectores y promotores del libro y la lectura*. México: Océano.

Argüelles, J. D. (2006). *Ustedes que leen controversias y mandatos, equívocos y mentiras sobre el libro y la lectura.* México: Océano.

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

Hernández, S. (2011). *Dialogismo y alteridad en Bajtín*. Contribuciones desde Coatepec, (21), *11*,32. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/281/28122683002.pdf

Morales, O., Rincón G., Á., & Tona Romero, J. (2005). Consideraciones pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y fuera de la Escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (10), 195-218. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/652/65201011.pdf

Roselló, D. (2007). *Capítulo I. El proyecto en la gestión cultural* en *Diseño y evaluación de proyectos culturales*. México: Ariel.

Spink, J. (1990). *Niños lectores*. España: Pirámide.

Apéndices

Apéndice A Tabla sobre las estrategias propuestas por Garrido (2014)

Estrategia	Definición
Inmersión	La cercanía que se genera con el libro, con el lenguaje y con las estructuras gramaticales desde cualquier punto como son los libros, las revistas, los mapas, los periódicos, las etiquetas, etc.
Modelar	Con referencia a la imitación, es decir, que los niños vean a sus padres, a los promotores, a sus profesores que leen y escriben. Desde lo más mínimo como una nota o el periódico hasta una obra. Que vean que lo hacen por gusto, por placer y por la búsqueda de conocimiento.
Compromiso	Los niños deben sentirse importantes en las actividades de la lectura y la escritura, se deben sentir capaces de realizar estas actividades, por tanto, hay que ponerles metas realistas.
Expectativas	Lo que se espere de los niños y lo que ellos mismos esperen se enfocan con relación a su edad y a sus capacidades, conforme vayan mejorando y creciendo, sus exigencias irán acrecentándose.
Maduración	La lectura y la escritura es un proceso, por tanto, hay que lograr que el niño se sienta en un ambiente tranquilo que vaya haciendo de él un agente activo que descubra que tanto leer como escribir y hablar están relacionados.
Responsabilidad	Este momento se logra cuando los niños comprenden que los libros de una biblioteca son para todos y que hay que cuidarlos. O que sus

	propios libros también son importantes y hay que cuidarlos de igual modo.
Aproximación	La aproximación a la lectura y a la escritura se va dando cuando se les hace ver sus aciertos y sus logros, en primera instancia. Después, con sus errores los irán identificando y de a poco los corregirán mediante una autoevaluación, lo que hará que tengan un mejor entendimiento.

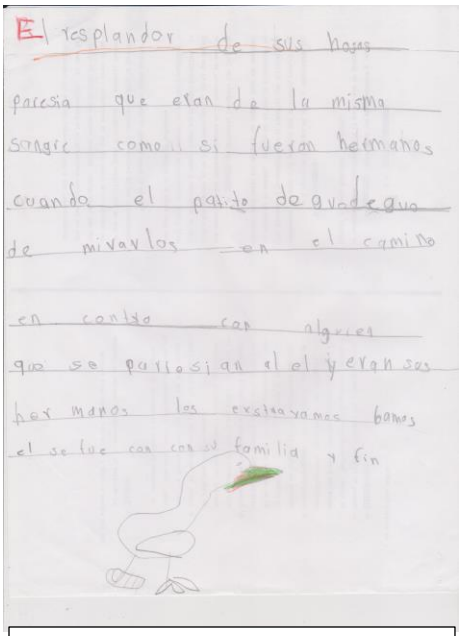
Apéndice B Estructura de la bitácora

Número de la sesión: ____	Fecha de la sesión: _____
Niños asistentes: _____	
Actividades:	
Descripción de la sesión:	
Observaciones personales de la promotora:	

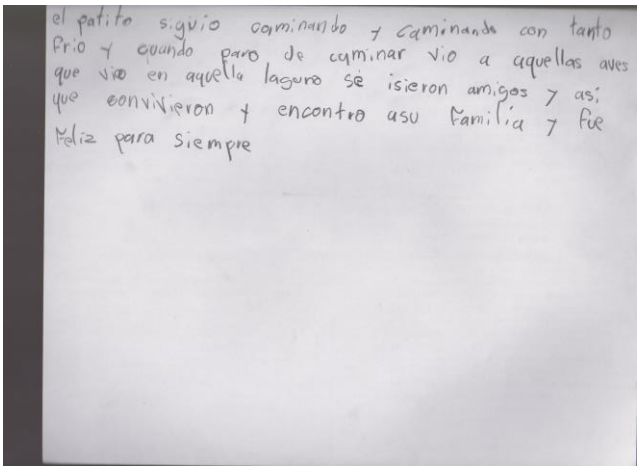
Apéndice C Entrevista semiestructurada

Nombre: Edad: Fecha de realización:
Presentación (hacer contacto con el niño). Preguntarle cómo está, cómo se siente, cómo le ha ido. Preguntas: Sobre la lectura: ¿te gusta leer?, ¿te gusta que te lean?, ¿Qué tipo de libros lees o te gusta que te lean? De hadas, de animales, de monstruos, ¿cuáles?, ¿lees en tu casa?, ¿tienes libros en casa? ¿cuántos?, ¿tus papás te compran libros?, ¿qué historias te gustarían que leyéramos en las sesiones? Sobre la escritura: ¿te gusta escribir?, ¿sobre qué temas escribes?, ¿crees que es divertido?, ¿qué te gustaría escribir aquí? Antes de finalizar la entrevista habrá que preguntarles sobre el interés que exista en las actividades por las que se vayan a realizar en el taller.

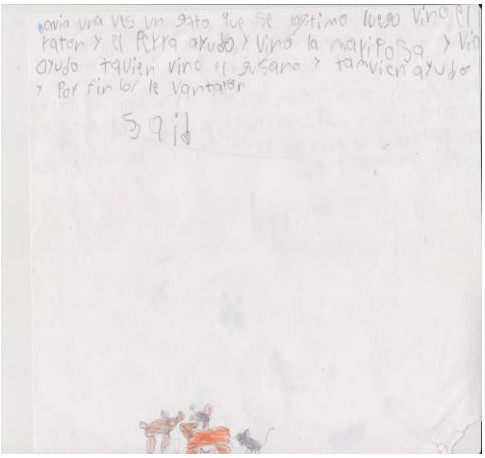
Apéndice D Escritura de los cuentos



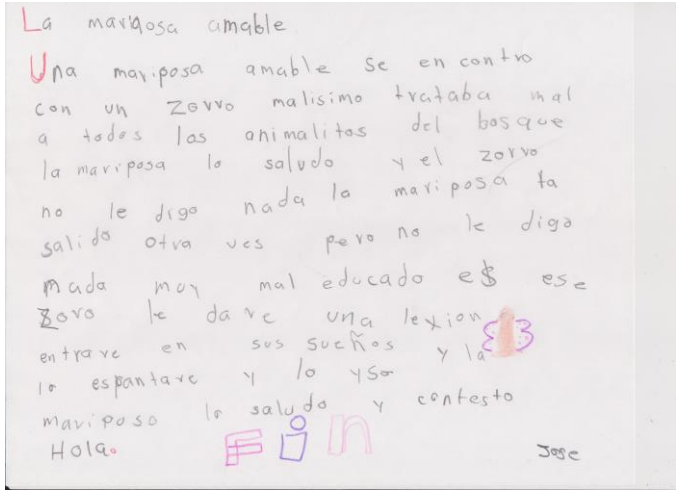
Texto de J. Cuando el patito feo encontró a su familia. (Inicios del taller)



Texto de A. Final alternativo del Patito feo.



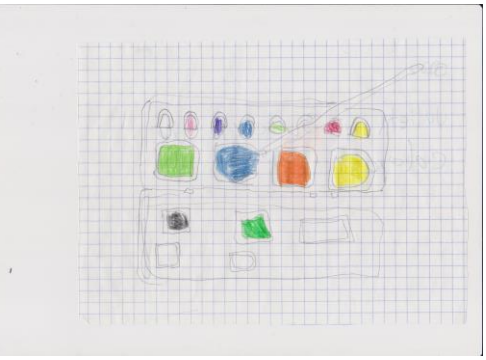
Texto de S. Inédito. Final del taller.



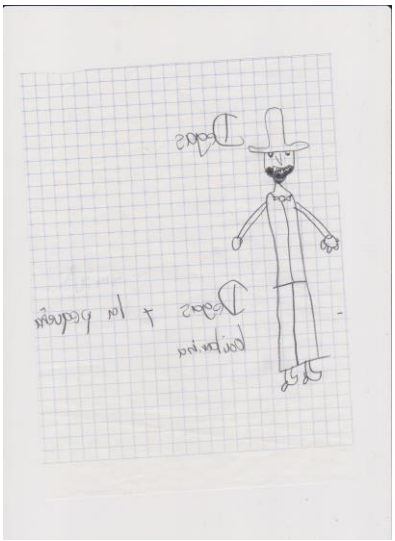
Texto de J. Inédito. Final del taller.

Apéndice E Trabajos de los niños

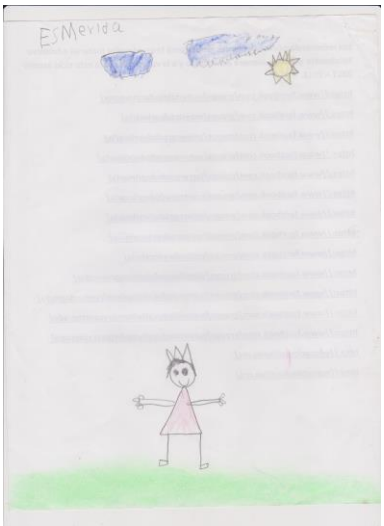
Dibujos



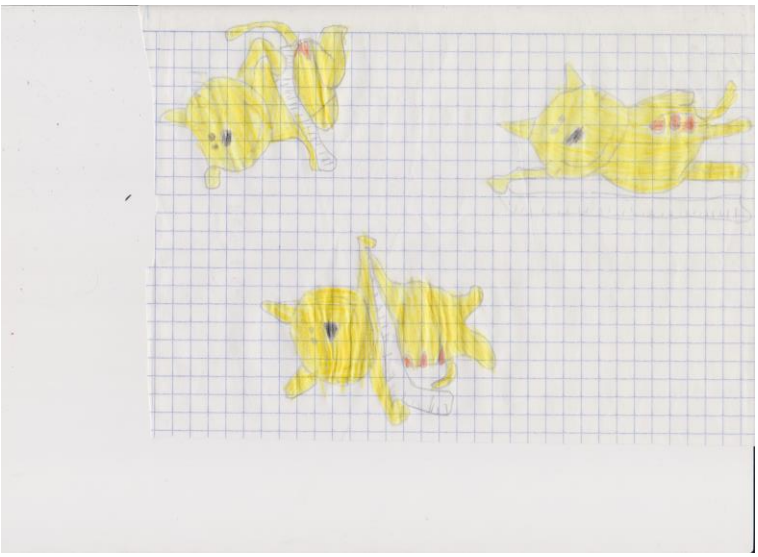
Dibujo de J. Contando un cuento leído.



Dibujo de A. Contando un cuento leído.

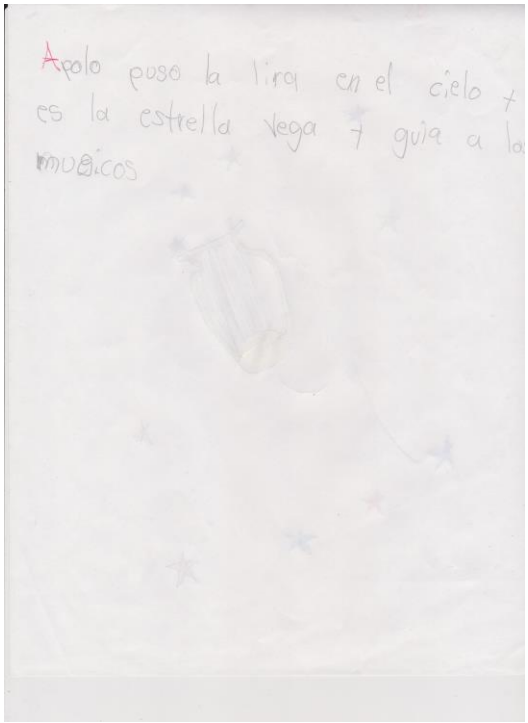


Dibujo de E. Contando una historia.



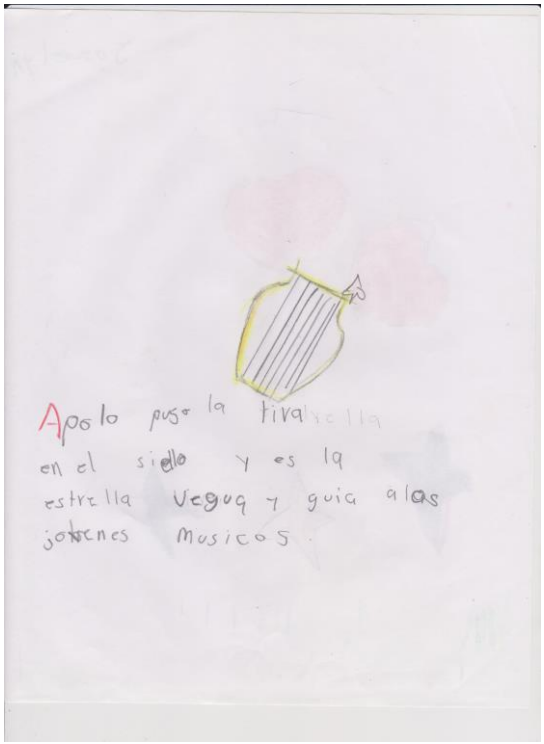
Dibujo de I. Contando un cuento leído.

El Quijote personificado por los más pequeños


Apolo puso la lira en el cielo y
es la estrella Vega y guia a los
musicos

Orfeo

Joselyn


Apolo puso la tirabella
en el cielo y es la
estrella Vegua y guia alas
jovenes musicos

Angee

Glosario

Diálogo igualitario: Diálogo que se ejerce entre dos o más personas cuando se tratan de manera horizontal, es decir, cuando se ven como pares y sin competencias, intercambiando opiniones sobre sus maneras de ver el mundo.

Disposición estética: Disposición que intenta desentrañar la forma y la estructura de una obra literaria.

Disposición ética: Disposición que observa el impacto de lo leído en las maneras de hablar y de comportarse de una persona.

Hábito lector: Es el hecho de adquirir la lectura como una actividad cotidiana en la vida de una persona.

Lectura por placer: Lectura que se adquiere cuando una persona toma un libro por el hecho de querer entretenerse, divertirse, conocer y aprender otras cosas que desconoce o que quiere conocer aún más.

Libros del Rincón: Colección de libros infantiles y juveniles, formalizada desde los años ochenta, para Educación Básica que contribuye a la formación de lectores y escritores atendiendo las necesidades múltiples de los alumnos de las diversas instituciones educativas. Busca la distribución de diversa bibliografía a bibliotecas escolares y públicas de México.