



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

---

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DISEÑO DE UN TALLER DE LECTURA PARA EL  
PROGRAMA DE SERVICIO SOCIAL TUTORIAL  
UNAM-PERAJ “ADOPTA UN AMIG@”

INFORME ACADÉMICO POR ELABORACIÓN  
COMENTADA DE MATERIAL DIDÁCTICO  
PARA APOYAR LA DOCENCIA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
**Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas**

PRESENTA:

**Adriana Flores Toledo**

ASESORA:

Mtra. Gloria Estela Baez Pinal

Ciudad Universitaria. Febrero de 2016.





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



# Dedicatoria

*A mamá y papá, por el empeño que han puesto cada día en ser y hacernos mejores personas.*

*A Leo y Pau, el mejor regalo que mis padres pudieron haberme dado.*

*A Jesús, por haberme dejado entrar en su vida.*

*A la memoria de mi amigo Fernando Ismael, el hermano mayor que siempre deseé tener.*



# Agradecimientos

Son muchas las personas con las que me encuentro profundamente agradecida, pues sin su apoyo este modesto trabajo no hubiera sido posible. En primer lugar, agradezco a la Mtra. Gloria Estela Baez, al Dr. Bulmaro Reyes Coria, a la Dra. Adriana Ma. de Teresa Ochoa, a la Dra. Lilián Camacho y al Lic. Arturo Hernández Bravo por el tiempo que dedicaron a la revisión de este trabajo; todos ellos, además de excelentes personas, han sido excelentes maestros y siempre serán un modelo a seguir. No puedo dejar de mencionar al Mtro. Emanuel Ernesto Castañeda, porque con esmero me guió en los inicios de este trabajo y porque sus comentarios -en ocasiones duros, pero siempre certeros- me llevaron a exigirme más de lo que en un primer momento hubiera podido dar.

Agradezco a las responsables del programa “Adopta un amig@” dentro de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, de manera especial, a la Licenciada Socorro Becerril Quintana, por invitarme a participar en este generoso programa y por haber confiado en mí para la realización de éste y otros proyectos. Gracias, Soco, por los consejos y por los regañones (a veces tan necesarios).

A Érika, a Rebe, a Nalle, a Héctor Fernando, a Adriana Tovar, a mi carnalita Mariana, a mi compa Isaac y a Óscar Andrés por su siempre grata compañía, por las horas de amena y constructiva plática, por sus bien intencionados consejos y por haber estado a mi lado y alentarme a continuar en los momentos más difíciles de este camino.

Agradezco infinitamente a mi padre y a mi madre por su apoyo incondicional, por el esfuerzo que se halla detrás de cada uno de mis logros y por su entera dedicación a esta familia de la que estoy tan orgullosa. A mis abuelos León, Chofi y Jose, quienes siempre se han esforzado para que a sus hijos y nietos “no les falte nada”; gracias a ese esfuerzo yo tuve el privilegio de gozar de una educación universitaria.

Por último, reconozco que estoy en deuda con mi maestro, amigo y compañero Jesús García Díaz, quien durante seis años se ha alegrado de mis logros y me ha consolado en los fracasos. Él, a quien debo tantas y tantas cosas (entre otras, el formato de este trabajo), fue el único que nunca dudó de mi capacidad para que este trabajo se concretara algún día.

*Si hoy me pregunto por qué amo la literatura, la respuesta que de forma espontánea me viene a la cabeza es: porque me ayuda a vivir. Ya no le pido, como en la adolescencia, que me evite las heridas que podría sufrir en mis contactos con personas reales. Más que excluir las experiencias vividas, me permite descubrir mundos que se sitúan en continuidad con ellas y entenderlas mejor. Creo que no soy el único que la ve así. La literatura, más densa y más elocuente que la vida cotidiana, pero no radicalmente diferente, amplía nuestro universo, nos invita a imaginar otras maneras de concebirlo y organizarlo. Todos nos conformamos a partir de los que nos ofrecen otras personas: al principio nuestros padres, y luego los que nos rodean. La literatura abre hasta el infinito esta posibilidad de interacción con los otros, y por tanto nos enriquece infinitamente. Nos ofrece sensaciones insustituibles que hacen que el mundo tenga más sentido y sea más hermoso. No sólo no es un simple divertimento, una distracción reservada a personas cultas, sino que permite que todos respondamos mejor a nuestra vocación de seres humanos.*

TZVETAN TODOROV

# Índice general

Introducción	VII
<b>I Fundamentos para la propuesta</b>	<b>XI</b>
<b>1. El Programa de Servicio Social Tutorial UNAM-Peraj “Adopta un amig@”.</b>	<b>1</b>
1.1. Antecedentes . . . . .	2
1.2. Institucionalización . . . . .	3
1.3. Objetivos del programa . . . . .	6
1.4. Objetivos de la tutoría . . . . .	7
1.5. Ejecución del programa . . . . .	7
1.5.1. Estructura . . . . .	9
1.5.2. Población atendida . . . . .	10
1.5.3. Programa de actividades . . . . .	12
1.6. Recapitulación . . . . .	15
<b>2. El Taller de lectura, escritura y oratoria.</b>	<b>17</b>
2.1. Ciclo 2008-2009 . . . . .	18
2.1.1. Contenidos y actividades . . . . .	18
2.1.2. Observaciones . . . . .	23
2.2. Ciclo 2009-2010 . . . . .	25
2.2.1. Contenidos y actividades . . . . .	26
2.2.2. Observaciones . . . . .	27
2.3. Ciclo 2010-2011 . . . . .	28
2.3.1. Contenidos y actividades . . . . .	28
2.3.2. Observaciones . . . . .	32
2.4. Recursos . . . . .	32
2.4.1. Recursos materiales . . . . .	33
2.4.2. Recursos humanos . . . . .	34
2.5. Evaluación . . . . .	35
2.6. Ciclos 2011 a 2014: breve recuento . . . . .	37

2.7. Balance de la operatividad del taller . . . . .	43
<b>3. Marco teórico para una nueva propuesta didáctica.</b>	<b>47</b>
3.1. La pertinencia del taller educativo dentro del Programa “Adopta un amig@” . . . . .	48
3.1.1. ¿Qué es un taller educativo? . . . . .	48
3.1.2. Los objetivos del taller educativo . . . . .	49
3.1.3. El taller educativo y el aprendizaje significativo . . . . .	50
3.2. ¿Enseñar a leer? . . . . .	52
3.2.1. El proceso de lectura . . . . .	53
3.2.2. ¿Cómo contribuimos a mejorar la comprensión lectora? . . . . .	55
3.2.3. ¿Qué leer? . . . . .	57
3.3. ¿Enseñar literatura? . . . . .	59
3.3.1. La didáctica de la literatura ante la complejidad del hecho literario . . . . .	60
3.3.2. Enfoque didáctico . . . . .	63
3.3.3. ¿Qué es la competencia literaria? . . . . .	65
3.3.4. ¿Cómo se adquiere y desarrolla la competencia literaria? . . . . .	67
3.3.5. La literatura infantil, una aliada en la formación de lectores . . . . .	70
3.4. El material didáctico para un Taller de Lectura . . . . .	73
3.4.1. Acerca de los objetivos . . . . .	74
3.4.2. Acerca de los contenidos . . . . .	76
3.4.3. Acerca de las actividades . . . . .	78
3.4.4. Acerca de la evaluación . . . . .	84
<b>II Material didáctico para el Taller de Lectura del Programa de Servicio Social Tutorial UNAM-Peraj “Adopta un amig@”.</b>	<b>87</b>
<b>El Taller de Lectura</b>	<b>89</b>
<b>Secuencias didácticas</b>	<b>97</b>
<b>Anexos</b>	<b>155</b>
<b>Conclusiones</b>	<b>191</b>

# Introducción

El programa UNAM-Peraj “Adopta un amig@” es un programa de servicio social multidisciplinario que opera en la Universidad Nacional Autónoma de México desde 2003. Con el propósito de abatir la deserción y el rezago escolar de niños en educación primaria, la UNAM puso en marcha este programa educativo de tutoría, en el que los prestadores de servicio social participan como tutores de niños de entre 8 y 12 años de edad, a lo largo de un ciclo escolar.

Ante la deficiencia que presenta la mayoría de los niños en la comprensión, e incluso descodificación, de los textos, así como la evidente falta de hábitos lectores (que muchas veces raya en la total aversión por la lectura), el programa impulsó, en el año 2008, la creación del *Taller de lectura, escritura y oratoria*. Este taller permanente ha estado a cargo de estudiantes universitarios que han fungido como coordinadores de grupo dentro del programa, ellos han sido los encargados de planear y dirigir las actividades de cada ciclo; por desgracia, la carencia de una propuesta didáctica debidamente fundamentada en la que se definan los objetivos, contenidos y actividades ha condenado al taller a obtener resultados poco alentadores.

El presente trabajo empezó a gestarse cuando realicé mi servicio social dentro del programa “Adopta un amig@”. Durante mi estancia como tutora, me percaté de que la mayoría de las actividades del taller resultaban poco significativas para los niños y que la precepción negativa de éstos por la lectura no cambiaba al concluir el ciclo de tutoría. De esa experiencia surgió un informe de servicio social en el que, además de dar cuenta de las actividades que había realizado durante el ciclo 2010-2011, esbozaba una propuesta didáctica para el *Taller de lectura, escritura y oratoria*.

Sin embargo, ese primer informe habría de experimentar varias modificaciones pues, una vez que concluí mi servicio social, la coordinadora general me invitó a formar parte del equipo de coordinación del programa y me dio la oportunidad de estar a cargo del *Taller de lectura, escritura y oratoria* durante tres ciclos (2011 a 2014). Sin duda, la coordinación me puso en un lugar privilegiado desde el cual pude observar las necesidades tanto de los niños y tutores como de los coordinadores; lo anterior me permitió articular una propuesta didáctica acorde al contexto del programa y en concordancia con los objetivos del mismo.

En este informe, presento una propuesta didáctica que surge a partir de mi experiencia como tutora y coordinadora e intenta subsanar la carencia de una programación didáctica para el taller. Partiendo de la afirmación de que la literatura no es un lujo superfluo, sino que resulta central en la construcción social de los individuos, y teniendo en cuenta que el programa “Adopta un amig@” se plantea la formación integral de los niños, he decidido orientar la propuesta al desarrollo de la

*competencia literaria*. La lectura de textos literarios que se ajusten a los intereses y capacidades de los niños y que, al mismo tiempo, les ayuden a progresar en un itinerario de lecturas cada vez más complejo, permitirá contribuir al desarrollo de su competencia lecto-literaria y, consecuentemente, al desarrollo de su *competencia comunicativa*.

La lectura literaria en educación básica recibe poca atención y, casi siempre, se reduce a una cuestión de técnica o se subordina a las observaciones lingüísticas. Resulta sintomático el hecho de que, en pocos años, los niños y niñas pasen de ser receptores ávidos de historias a adversarios convencidos de que la lectura “no les gusta” y “les aburre mucho”. Estas afirmaciones sólo revelan el mal papel de la escuela y el resentimiento de unos niños que no han podido cumplir las expectativas de sus padres y maestros. Es claro que la mayoría de ellos no han tenido oportunidad de asistir a prácticas de lectura en las que adultos cercanos compartan el entusiasmo y, más que éste, la construcción de significado; asisten, sí, a prácticas donde los adultos les piden dar cuenta de algo que nunca les enseñaron cómo hacer.

Teniendo en cuenta esta situación, la propuesta plantea una serie de actividades encaminadas a redescubrir la lectura de textos literarios como una práctica placentera que fomenta la creatividad de los niños. Al involucrar a los tutores y niños en las tareas de lectura compartida, se intenta subsanar la falta de implicación sociofamiliar y rescatar el valor afectivo de la lectura. Lo anterior permitirá mejorar la autoimagen que los niños tienen de sí como lectores y mostrarles que, como señala Felipe Garrido, “Leer juntos es una manera de crear y de estrechar lazos de amistad y de amor” (en Rey, 2000:xiii).

La propuesta didáctica que se presenta en este informe tiene el propósito de ayudar a los coordinadores y tutores del programa “Adopta un amig@” de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE) en el proceso de planificación y ejecución de sus tareas de enseñanza. La adecuada planificación de un taller encaminado a desarrollar las habilidades de lectura y escritura resulta apremiante, no sólo por los beneficios que puede reportar a los niños, sino por el que reporta a los mismos tutores. Lo anterior teniendo en cuenta que los tutores son estudiantes universitarios que provienen de diferentes carreras, y son muy pocos los que han logrado apropiarse de la cultura escrita y todavía menos los que tienen una idea clara de cómo inculcar en los niños el tan prestigiado hábito de la lectura; si acaso cuentan con la experiencia de su aprendizaje de la infancia y adolescencia, aprendizaje en el que predominó un enfoque normativo estructuralista de la enseñanza de la lengua.

He dividido el presente informe en dos partes. En la primera de ellas, que consta de tres capítulos, presento el marco de referencia y los fundamentos teóricos para la propuesta didáctica. En el primer capítulo, hago una descripción general del Programa de Servicio Social Tutorial UNAM-Peraj “Adopta un amig@”, mediante referencias precisas de los antecedentes, objetivos y programa de actividades, con el fin de que el lector conozca las características del programa y las condiciones en las que la tutoría se lleva a cabo.

En el segundo capítulo, dedicado a la descripción del *Taller de lectura, escritura y oratoria*, abordo de modo crítico las propuestas de ciclos anteriores, enumeraré lo que, en mi opinión, han

sido sus aciertos y desaciertos, así como los recursos con los que cuenta el programa para llevar a cabo un taller de esta naturaleza.

En el tercer capítulo, en el que presento el marco teórico que sustenta la nueva propuesta didáctica, intento dar respuesta a varias preguntas: en primer lugar, me propongo dilucidar qué es un taller, a fin de determinar si esa práctica es viable de acuerdo a los contenidos que se desean trabajar; en segundo lugar, trato de explicar qué es la lectura y cómo podemos contribuir a mejorar la comprensión lectora de los niños y niñas; en tercer lugar, pretendo justificar, tanto mi decisión de trabajar con textos de literatura infantil, como el enfoque adoptado para ello; finalmente, en la última sección del capítulo, explico la estructura del material didáctico que aparecerá en la segunda parte de este informe.

En la segunda parte de este informe presento el Material didáctico para el Taller de lectura. Aquí incluyo, en primer lugar, la planeación del Taller de Lectura en donde expongo la justificación, los objetivos, la organización y evaluación del mismo; en segundo lugar, incluyo las secuencias didácticas para cada sesión del taller; por último, en los anexos aparece el material didáctico para los niños y los cuestionarios (inicial y final) para la evaluación del taller.



## Parte I

# Fundamentos para la propuesta



# Capítulo 1

## El Programa de Servicio Social Tutorial UNAM-Peraj “Adopta un amig@”.

El servicio social universitario es una práctica que posee un enorme potencial. Por un lado, perfila la función social de toda universidad, al vincularla con diferentes sectores de la población, en especial con los menos favorecidos; por otro, es una tarea esencial dentro del proceso educativo, que permite al estudiante complementar su formación profesional y fortalecer su formación integral. Pocos son, por desgracia, los programas y estudiantes que conciben el servicio social en términos de retribución a la sociedad. Por el contrario, sea por desinformación, sea por conveniencia, el servicio social constituye con frecuencia un simple requisito administrativo para la obtención del título o, peor aún, un medio de las instituciones para hacerse de mano de obra barata o de fuerza de trabajo supletoria.

Dentro de este contexto, merecen toda nuestra atención los programas de servicio social que abren un espacio para que los estudiantes universitarios se tornen agentes de cambio, que desean hacerlos copartícipes en la solución de prioridades nacionales de manera comprometida y entusiasta. Merecen nuestra atención porque, en sociedades individualistas como la nuestra, esos programas deben nadar contra corriente y superar diferentes obstáculos (falta de recursos, falta de interés) para cumplir sus objetivos.

Tal es el caso del Programa de Servicio Social Tutorial UNAM-Peraj “Adopta un amig@”, que se ubica dentro de los programas de servicio social multidisciplinarios de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los programas multidisciplinarios son programas internos diseñados con el propósito de generar un alto impacto social; en ellos, los estudiantes entran en contacto directo con las necesidades de la población y tienen oportunidad de aplicar sus conocimientos, habilidades y destrezas en la solución de problemas concretos. Este programa tutorial llegó a México en el 2003, durante el proceso de reestructuración de la Universidad, y se fundó con el deseo de contribuir a elevar el nivel y la calidad en la educación básica.

En este capítulo intentaré contextualizar la propuesta didáctica que se presentará más adelante. Para ello, he considerado pertinente hacer una descripción del programa tutorial “Adopta un

amig@” que opera actualmente en Ciudad Universitaria. Así entonces, presento los antecedentes, objetivos, estructura y programa de actividades, a fin de que el lector se familiarice con el programa y conozca las condiciones en las que la tutoría se lleva a cabo. La descripción está hecha siguiendo de cerca la última edición del *Manual de operación* (2010); complemento la información partiendo de mi experiencia dentro del programa como tutora (ciclo 2010-2011) y como coordinadora de grupo durante tres ciclos consecutivos (2011-2014).

## 1.1. Antecedentes

El programa tutorial Peraj fue fundado en 1974, en Israel. Casi dos años antes, un egresado del Instituto Weizmann de Ciencias había iniciado este proyecto, al promover la creación de un plan nacional que involucrara a estudiantes universitarios en una tutoría de pares. La novedad de este modelo tutorial radicaba en que los universitarios fungirían como tutores de niños en desventaja socio-económica; a cambio recibirían un estímulo económico para solventar parte de sus costosos estudios.

Gracias al apoyo del decano del colegio de graduados, el programa tutorial se puso en marcha dentro del Instituto Weizmann en 1973. Su modesto inicio consistió en un programa piloto en el que participó un reducido número de científicos y estudiantes universitarios que fungieron como tutores de niños necesitados. Los resultados positivos de esta primera experiencia alentaron a los fundadores a seguir adelante con el noble proyecto. Así nació Peraj, voz en hebreo que significa *flor* y acrónimo de “proyecto tutorial”.

Los objetivos de Peraj -vigentes a la fecha- determinaron su éxito tanto a nivel nacional como a nivel internacional. En primer lugar, este programa de tutoría buscaba enriquecer la vida de niños y jóvenes, provenientes de cualquier sector de la sociedad israelí, que se encontraran en desventaja social o educativa; a través de la cálida relación que se establecía, el tutor ayudaba al niño a descubrir su potencial y a desarrollar la confianza en sí mismo para concluir sus estudios. En segundo lugar, el proyecto ayudaría a jóvenes universitarios a costear parte de su educación pues, a cambio de la tutoría, recibirían una beca parcial de estudio o créditos académicos; además, al involucrarlos mediante la tutoría, el proyecto intentaba hacerlos sensibles a las problemáticas más demandantes de su país.

A la fecha, los niños que reciben atención en Israel son niños que en su mayoría provienen de niveles socioeconómicos bajos -algunos de ellos inmigrantes-, pero también se brinda atención a niños incapacitados o con deficiencias de aprendizaje, niños cuyos padres se encuentran en prisión, y jóvenes de pueblos en desarrollo que necesitan ayuda para concluir sus estudios. La tutoría tiene lugar dos veces por semana durante dos horas, ya sea en casa del niño, en el campus, o en los Centros de Enriquecimiento y de Ciencia de Peraj. El tutor se convierte en una especie de hermano mayor para cada niño: juntos realizan la tarea, juegan, pasean o visitan los centros de apoyo a la tutoría, localizados en poblaciones necesitadas o en desarrollo; de esta manera se busca contribuir al desarrollo integral del niño.

En unas cuantas décadas, Peraj se convirtió en el proyecto tutorial más importante de Israel. Hoy en día, recibe el apoyo del gobierno Israelí a través del Ministerio de Educación y casi un 20 % de estudiantes de educación superior participan año con año como tutores. La Administración Nacional del programa se encuentra en el Instituto Weizmann y es la que controla y coordina las actividades en todo el país, al tiempo que promueve la adopción del programa en otras partes del mundo.

No resulta sorprendente que el novedoso modelo tutorial haya traspasado con gran facilidad las fronteras de Israel y, a la fecha, más de una veintena de países alrededor del mundo lo hayan implementado. Chile fue el primer país latinoamericano que implementó este modelo de tutoría individual con niños. Creado en 1999 bajo el nombre de “Adopta un Hermano”, el programa se encarga de fortalecer la responsabilidad social de jóvenes estudiantes, quienes atienden a población infantil en situación de pobreza, a fin de disminuir la brecha sociocultural que obstaculiza su desarrollo.

## 1.2. Institucionalización

El modelo tutorial Peraj llegó a México en 2003, cuando el físico Armando Jinich, de la Asociación de Amigos del Instituto Weizmann de Ciencias A.C., y la Lic. Analuz Trejo-Lerdo, del Instituto para la Excelencia Educativa A.C., presentaron la propuesta para implementar el programa al entonces rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, el Dr. Juan Ramón de la Fuente.

La máxima casa de estudios de México acogió este programa tutorial dentro de sus programas de servicio social multidisciplinarios. La Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE), dependencia que tiene a su cargo la coordinación del servicio social universitario, fue la responsable de diseñar un modelo de programa de servicio social que retomara la fórmula básica del proyecto tutorial israelí y la adecuara al contexto nacional.

Como resultado de lo anterior, en enero de 2004 dio inicio la fase piloto del programa UNAM-Peraj “Adopta un amig@”. Con el propósito de abatir la deserción y el rezago escolar de niños en educación primaria, la universidad ofrecía por primera vez este novedoso programa educativo de tutoría, en el que los prestadores de servicio social participaban como tutores de niños de entre 8 y 12 años de edad, provenientes de escuelas públicas cercanas a Ciudad Universitaria. Desde ese primer momento, el programa tuvo una amplia aceptación, tanto por parte de la comunidad atendida como por parte de los universitarios. A partir de entonces, la UNAM se encargaría, no sólo de que el modelo creciera dentro de la institución, al replicarlo dentro de las cuatro Facultades de Estudios Superiores, sino también de promover su adopción en otras instituciones de educación superior del país. Es así como, en Ciudad Universitaria, “Adopta un amig@” pasó de ser un programa piloto en el que participaron 11 binomios, a ser un programa de servicio social plenamente consolidado que, durante el ciclo 2012-2013, recibió a 105 binomios.

El crecimiento del programa a nivel nacional sobrevino cuando, en el año 2007, la Secretaría de Educación Pública acordó iniciar un proyecto piloto a nivel nacional en doce universidades públicas con cincuenta tutores y cincuenta niños en cada una de ellas. Dado el éxito obtenido ese año, el programa se amplió a diez universidades más en 2008. En ese mismo año, se promovió la alianza

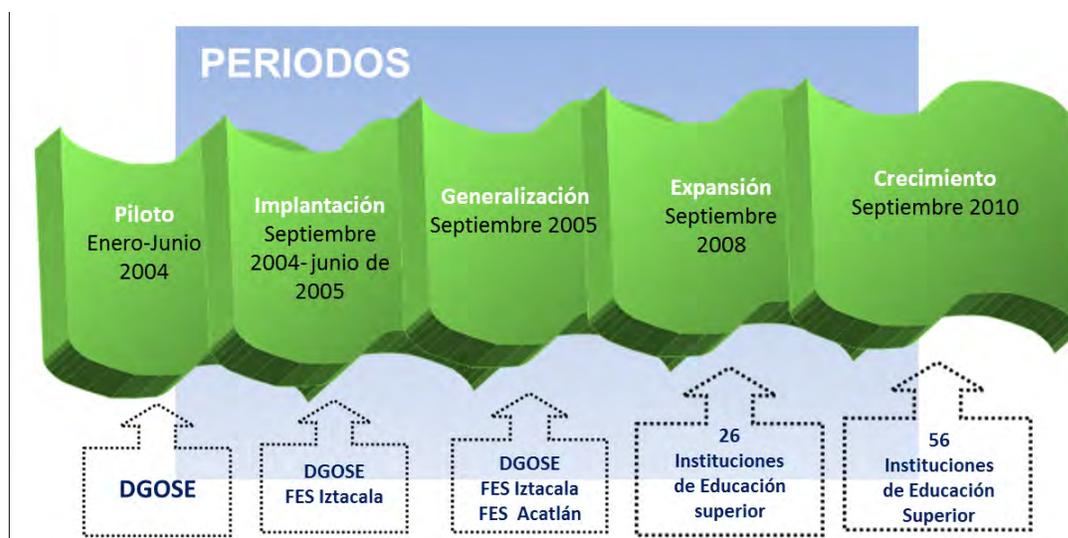


Figura 1.1: Desarrollo del Programa UNAM-Peraj “Adopta un amig@”.

SEP-PRONABES y ANUIES, gracias a la cual nació la posibilidad de otorgar una beca a la mayoría de estudiantes que participan en el programa -de hecho, para muchos universitarios, este programa constituye la única manera de obtener una beca que los ayude a concluir sus estudios.

Por otra parte, es importante subrayar el carácter multidisciplinario de este programa de servicio social. Actualmente, en el campus de Ciudad Universitaria, estudiantes de cualquier carrera -excepto Medicina y Química Farmacéutico Biológica- pueden realizar su servicio social dentro de “Adopta un amig@”. El programa promueve la integración de equipos de trabajo multidisciplinarios que encaminen sus esfuerzos hacia un objetivo común: contribuir a la formación integral de los niños; con esto, además de abrir la posibilidad a que cada universitario aplique los conocimientos y habilidades adquiridos en la licenciatura, el programa busca ampliar la perspectiva de análisis y trabajo en cada estudiante. Para tener una idea de cuán diversa puede resultar la población de tutores, rescato las cifras de dos ciclos (véase la Figura 1.2); cabe mencionar que los porcentajes resultan muy similares en cada ciclo.

Es un hecho que el modelo tutorial Peraj halló en México una situación propicia para su desarrollo, puesto que, para el ciclo 2014-2015, el programa “Adopta un amig@” ha llegado a 129 campus de 61 instituciones de educación superior y se ha consolidado como programa nacional de servicio social. Aunque existen algunas diferencias que podrían enlistarse (atención a estudiantes de secundaria, mayor o menor cantidad de recursos económicos, mejores o peores condiciones para su ejecución), la manera de operar en las diferentes instituciones y en los diferentes estados de la República Mexicana es muy similar. No podría ser de otro modo, puesto que el modelo generado por la UNAM ha sido el referente obligado para el resto de las instituciones que han adoptado el programa en nuestro país.

En efecto, con base en el modelo tutorial validado y probado durante cinco ciclos, en el año 2007, la DGOSE creó un *Manual de operación* para orientar a las diferentes instituciones de educación superior en la implantación del programa. El manual incluía pautas para la operación, evaluación y

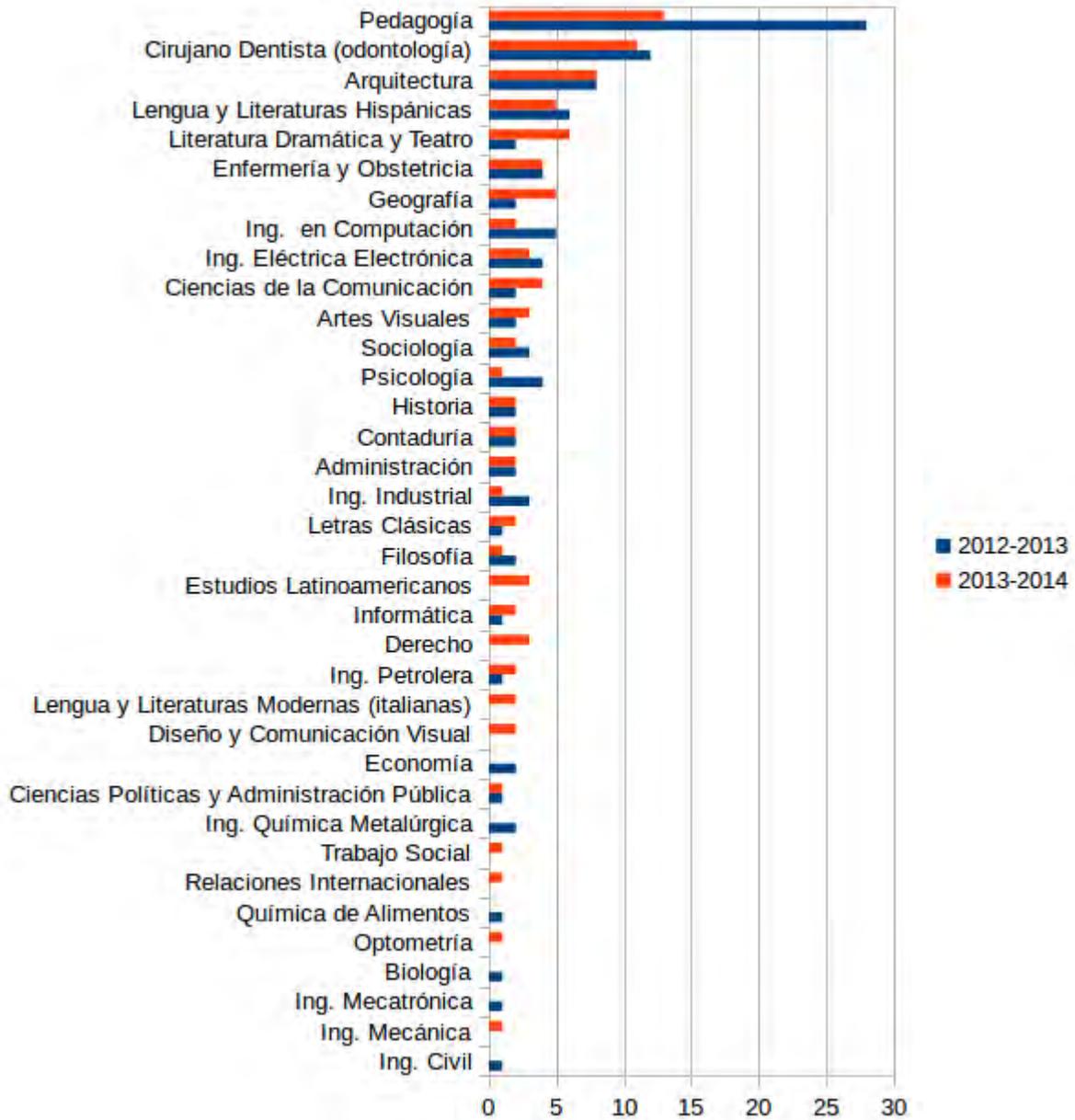


Figura 1.2: Número de tutores por carrera durante los ciclos 2012-2013 y 2013-2014. Gráfica elaborada a partir de la base de datos de la coordinación.

seguimiento del programa, así como una propuesta de actividades a desarrollar durante el ciclo de tutoría. En el año 2010, se publicó una segunda edición del manual, a la que se agregaron nuevos instrumentos de evaluación (desarrollados por diferentes académicos del Centro de Orientación Educativa), una propuesta de temario para la capacitación de tutores, la nueva programación anual de actividades y los formatos de seguimiento y acompañamiento de la tutoría. Para realizar la descripción que se presenta en los siguientes apartados, he consultado ambas ediciones del manual, además, intento enriquecer esta información recurriendo a mi experiencia dentro del programa como tutora y coordinadora de grupo.

### 1.3. Objetivos del programa

Según se estipula en el *Manual de operación* (2010:10), el objetivo general del programa UNAM-Peraj “Adopta un amig@” es “vincular a jóvenes universitarios en servicio social como tutores de niños de escuelas públicas con la finalidad de apoyar su desarrollo”. Ahora bien, los objetivos específicos respecto a los niños contemplan la incidencia en cuatro áreas de su formación:

- En el área escolar-educativa se espera que los niños mejoren su percepción y motivación respecto a actividades escolares y fortalezcan sus hábitos de estudio.
- En el área afectiva-formativa se busca fortalecer el autoestima de los niños, al estimular la expresión de su afectividad y la capacidad para establecer vínculos interpersonales.
- En el área social se intenta crear un sentido de pertenencia, integración y compromiso social.
- En el área lúdico-cultural se desea ampliar el horizonte cultural de los niños, a través de actividades recreativas y visitas a diferentes recintos.

Respecto a los estudiantes universitarios, el programa contempla los siguientes objetivos específicos (Gortari, Navarrete, González y Becerril, 2010:10):

- Fortalecer su formación integral y compromiso social mediante la atención a población vulnerable y en riesgo.
- Desarrollar su capacidad como facilitadores del aprendizaje y generadores de vínculos socio-afectivos para el crecimiento personal, y el logro de metas y objetivos.
- Fortalecer sus habilidades complementarias al desarrollo profesional tales como creatividad, iniciativa, trabajo en equipo, expresión oral y escrita, organización de eventos, autorregulación e integración.
- Consolidar la aplicación de los conocimientos disciplinarios adquiridos mediante la identificación, diseño, elaboración e impartición de temáticas útiles para la formación de los niños, de manera dinámica y atractiva que favorezca el interés permanente por todo tipo de conocimiento.

## 1.4. Objetivos de la tutoría

El programa UNAM-Peraj “Adopta un amig@” ha optado por la modalidad de tutoría entre iguales (es decir, entre estudiantes), la cual posibilita un relación más cálida y espontánea. La tutoría es concebida como “el proceso de acompañamiento de carácter individual que lleva a cabo un estudiante universitario con el propósito del apoyar al niño en su desarrollo integral”(Gortari et al., 2010:11). Los objetivos que se persiguen con esta labor tutorial son los siguientes (2010:12):

- Contribuir a elevar la calidad del proceso formativo en el ámbito de la construcción de valores, actitudes y hábitos positivos y a la promoción del desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes, mediante la utilización de estrategias de atención personalizada que complementen las actividades regulares recibidas en el salón de clase con su profesor.
- Prevenir y contribuir al abatimiento de la deserción en niveles educativos posteriores.
- Contribuir al mejoramiento de las circunstancias o condiciones del aprendizaje de los alumnos a través del apoyo académico que se brinda.

## 1.5. Ejecución del programa

**Promoción y difusión.** Cada año, en el mes de agosto, el programa inicia con la difusión de su convocatoria (por medio de correos, carteles, trípticos y dípticos) en las diferentes escuelas y facultades de la universidad. Durante este mes, se llevan a cabo sesiones plenarias dentro del Aula Peraj en las que se presenta el programa a los universitarios interesados. Al mismo tiempo, se hace la selección de las escuelas primarias participantes y se presenta el programa a los directivos y profesores de las mismas, con el fin de establecer los criterios de selección de los niños y los acuerdos de colaboración.

**Selección de tutores y amig@s.** La selección de los prestadores de servicio está a cargo de la DGOSE. Cada universitario interesado acude a la coordinación del programa para llenar una ficha de datos y solicitar una entrevista. La entrevista es realizada por psicólogos de la dependencia y tiene el propósito de detectar aptitudes y actitudes que determinen si el aspirante cumple o no con el perfil requerido. Además, para acceder a una beca, los aspirantes deben cubrir necesariamente con los siguientes requisitos: contar con el 70 % de créditos, tener máximo 25 años cumplidos, contar con un promedio mínimo de ocho.

La identificación de los niños aspirantes, en cambio, es realizada por sus maestros de acuerdo a los parámetros que el programa establece. Los criterios de inclusión comprenden la identificación de problemas dentro de tres ámbitos: el familiar, el escolar y el personal. Una vez que los niños ha sido seleccionados, se cita a los padres -pues son quienes, en última instancia, validan la participación de cada niño- para una sesión informativa, en la cual los responsables del programa explican en qué consiste la tutoría y los compromisos que deberán adquirir. Posteriormente, los niños, acompañados

por sus padres, deberán acudir a las instalaciones del programa para resolver un cuestionario de personalidad que permitirá a los psicólogos de la dependencia asignarles un tutor.

**Taller de inducción.** En el mes de septiembre y una vez que se ha notificado la aceptación de los aspirantes, inicia el periodo de capacitación para tutores. La capacitación resulta imprescindible, pues como ya se mencionó “Adopta un amig@” es un programa de servicio social multidisciplinario y resulta evidente que no todos los aspirantes cuentan con una formación que les permita desempeñar fácilmente un trabajo tutorial (incluso, para la mayoría de estudiantes de las licenciaturas en Psicología y Pedagogía éste es el primer acercamiento al trabajo con niños). El taller se lleva a cabo durante las dos semanas previas al “día del empate” (día en que los tutores conocen a su amig@s), en el taller se presenta el programa; se brindan nociones sobre la niñez, la educación, la tutoría y, sobre todo, se propicia la integración de los tutores en equipos multidisciplinarios.

Tema	No. horas
Bienvenida. Presentación del Programa Peraj: generalidades, operación, derechos y obligaciones del tutor.	30 min.
Evaluación y seguimiento del Programa Peraj.	30 min.
Aprendiendo juntos: tutoría entre pares.	3 horas
Integración de Equipos Multidisciplinarios para el trabajo tutorial en el Programa Peraj “Adopta un amig@”.	12 horas
Estrategias para la elaboración del plan de sesión.	8 horas
Tutor- Facilitador del aprendizaje e instrumentos de apoyo para el tutor. Clausura del taller.	4 horas
Total de horas de capacitación	28 horas

Figura 1.3: Temario de capacitación para el ciclo 2011-2012.

**Inicio de actividades de tutoría** Llenos de expectativas, pero también de incertidumbre, los universitarios inician las actividades de tutoría en el mes de octubre. Sólo hasta ese momento cada universitario conoce al niño con el que tendrá que trabajar a lo largo de un ciclo escolar. El empate amig@-tutor es realizado por psicólogos del COE (Centro de Orientación Educativa), a partir de un criterio de complementariedad y con base en los resultados de las pruebas aplicadas a los aspirantes (tanto a niños como a universitarios).

La sede del programa es el Aula Peraj, ubicada en las instalaciones de la DGOSE, allí el tutor y el niño se reúnen dos veces por semana, en sesiones de dos horas, para trabajar apegándose a calendario anual de actividades. Idealmente, el plan de trabajo de cada tutor debe establecerse con

base en la evaluación diagnóstica que realiza durante los primeros meses de trabajo, por medio de tres entrevistas (una con el niño, una con los padres y una con el maestro) y una Bitácora inicial de seguimiento y acompañamiento de la tutoría . A partir de este diagnóstico, el tutor identifica las carencias del niño y decide qué ámbito requerirá mayor atención en la tutoría individualizada.

El seguimiento a las actividades que se realizan a lo largo del ciclo de tutoría se hace mediante la aplicación de diversos instrumentos: reportes mensuales, bitácoras de sesión, bitácoras de seguimiento (inicial, intermedia y final), cuestionarios de opinión (pre y post) e informe final de servicio social. Los coordinadores de grupo y la coordinación operativa emplean estos instrumentos para evaluar el desempeño de los tutores, pero también sirven a los mismos tutores para identificar las necesidades y el progreso de los niños en cuatro áreas: personalidad, socialización y autocuidado, hábitos de estudio y aprendizaje, y rendimiento escolar. Así también, se llevan a cabo reuniones trimestrales con los padres de familia para presentar el resultado de estas evaluaciones.

**Finalización de actividades de tutoría.** El ciclo de tutoría concluye en el mes de junio, con una ceremonia de clausura a la que asisten autoridades, padres de familia e integrantes del programa de la DGOSE y de las cuatro FES. Al concluir el ciclo, cada tutor entrega un informe final de actividades que deja lugar para los comentarios y propuestas. Este informe y la bitácoras aplicadas a lo largo del ciclo se convierten en herramientas valiosas para identificar problemáticas recurrentes y evaluar el impacto del programa.

### 1.5.1. Estructura

El programa sigue una estructura piramidal. A la cabeza está la **coordinación general**, integrada por la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE) en colaboración con la Asociación Mexicana de Amigos del Instituto Weizmann de Ciencias A.C.

Enseguida, la **coordinación operativa** está encabezada por la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, a través de la Subdirección de Servicio Social y el Departamento de Programas Multidisciplinarios, y es la instancia encargada de la coordinación directa, la operación y el desarrollo de las actividades. Son responsabilidad de esta instancia los trámites correspondientes al ejercicio presupuestal del programa (otorgamiento de becas a coordinadores y tutores y gestión de apoyos) y los aspectos administrativos, tales como supervisar que se cumplan los requisitos de cada facultad y escuela para la prestación y liberación del servicio social.

La **coordinadora directa** del programa colabora con los procesos de la subdirección y el departamento y es la encargada de dar seguimiento al desarrollo del programa y coordinar las reuniones de planeación con tutores y coordinadores; además, es el enlace operativo con los tutores, coordinadores, padres de familia y autoridades de escuelas y facultades.

Los **coordinadores de grupo** (diez en total) son el enlace entre la coordinación operativa y los estudiantes prestadores de servicio social. Ellos son seleccionados cada año de entre los tutores del periodo anterior que tuvieron un buen desempeño. Entre las tareas que desempeña cada coordinador

están:

- Promoción del programa en facultades y ferias de servicio social.
- Logística en sesiones, eventos y visitas a otras dependencias.
- Control de asistencias de niños y tutores.
- Supervisión de las actividades planeadas para cada sesión.
- Seguimiento al desarrollo de la relación de los binomios.
- Control de entregas y retroalimentación de entrevistas, reportes mensuales, bitácoras e informe final de actividades de los tutores a su cargo.
- Reuniones mensuales con tutores para dar seguimiento al empate.
- Reuniones mensuales con la coordinación directa para discutir la programación de actividades mensuales.

Además de lo anterior, cada coordinador se encuentra a cargo de uno de los talleres permanentes del programa. La distribución de talleres se hace de acuerdo al perfil profesional. Las tareas que conlleva la coordinación de cada taller permanente son:

- Planeación de las actividades para cada sesión del taller y elaboración de la respectiva carta descriptiva.
- Organización del grupo en cada sesión del taller.

Por último, en la base de la organización se encuentran los tutores y sus tutorados, denominados **amig@s**. Hay dos grandes grupos de trabajo de acuerdo al horario de asistencia: lunes y miércoles, martes y jueves. La manera de organizar los grupos en equipos más pequeños ha variado en función de lo que los coordinadores ha considerado más conveniente, por ejemplo, durante los ciclos 2012-2013 y 2013-2014, cada grupo se dividió en cinco equipos pequeños, así, cada coordinador estaba a cargo de diez binomios; mientras que durante el ciclo 2014-2015 (similar a ciclos anteriores a 2012), los coordinadores trabajaron en parejas y cada pareja coordinaba a veinte binomios.

### 1.5.2. Población atendida

Actualmente, el programa “Adopta un amig@” brinda atención a niños inscritos en cuarto, quinto y sexto años de educación primaria. El programa ha decidido trabajar con escuelas cercanas a Ciudad Universitaria y ha llegado a atender a niños de hasta quince diferentes escuelas en un mismo ciclo. La mayoría de los niños que asisten reside en las colonias de Pedregal de Santo Domingo y Santa Úrsula Coapa, delegación Coyoacán.

En comparación con el modelo tutorial desarrollado en Israel y Chile, en México el programa se enfoca a elevar el índice de eficiencia terminal y mejorar la calidad en educación básica, por ello, los

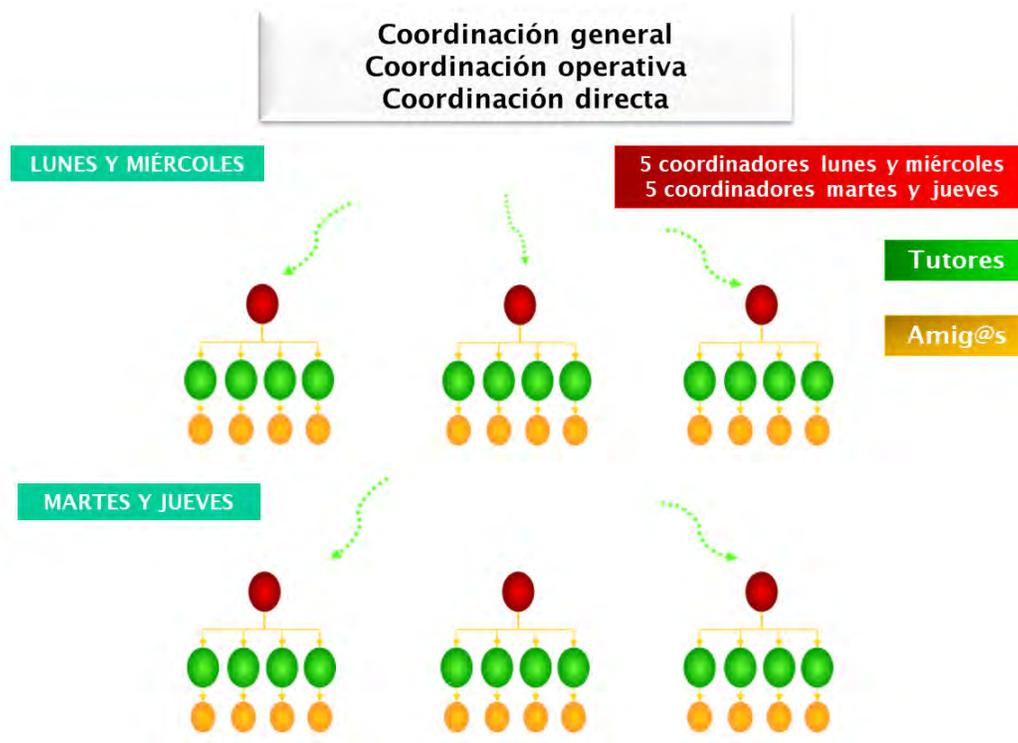


Figura 1.4: Estructura y organización del programa “Adopta un amig@” de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos.

casos que requieren atención especializada como pueden ser pobreza extrema, negligencia parental en situaciones vitales, trastornos psiquiátricos severos, reprobación reiterada, entre otros, deben ser excluidos. De manera concreta, las problemáticas que Peraj- México atiende son las siguientes:

- Padres que disponen de poco o nulo tiempo para la atención familiar.
- Ausencia del padre o la madre.
- Falta de conocimiento de los padres para apoyar a los hijos.
- Horizontes limitados, dado el contexto familiar, económico, cultural o social.

Ahora bien, la selección de los niños queda a cargo de profesores y directivos de las escuelas participantes. Lo anterior contribuye, en muchas ocasiones, a que la población de niños resulte más heterogénea, pues mientras algunos asisten al programa con el propósito de aumentar su promedio y desempeño escolar, otros asisten para mejorar su autoestima o para desarrollar sus habilidades de socialización. También se da el caso de niños que son enviados al programa como una recompensa a su buen desempeño académico y como una manera de incentivarlos a seguir estudiando.

Con todo, en el ámbito académico es posible identificar algunos problemas recurrentes en la mayoría de los niños (incluso aquellos con los mejores promedios): en matemáticas, las operaciones aritméticas básicas; en español, problemas en escritura y lectura. Respecto a la lectura los problemas

van desde dificultades en la descodificación y en la comprensión, hasta una total aversión por la práctica. Hay que tener en cuenta que las dificultades con la lectura no sólo afectan la materia de español, sino que, al ser la lectura el medio de acceso a otros saberes, frecuentemente termina afectado al resto de las materias.

### 1.5.3. Programa de actividades

Como antes mencioné, el *Manual de operación*, que ha servido de guía para la ejecución del programa, se vio enriquecido en 2010 con la inclusión de nuevos instrumentos para la evaluación y el seguimiento de la tutoría. En contraste, la parte dedicada a la programación y desarrollo de actividades no sufrió modificaciones significativas.

En el apartado titulado “Programa de de actividades”, el manual señala que para cada ciclo, los responsables de la DGOSE, conjuntamente con los coordinadores, deben diseñar un programa de trabajo basado en dos líneas estratégicas: apoyo al desempeño académico y apoyo a la formación integral, a través de actividades lúdico-recreativas. En el mismo apartado, se hace referencia a la programación mensual de acuerdo a ejes temáticos. Finalmente, en el anexo de este apartado, se contempla la realización de actividades muy concretas como: apoyo a tareas escolares, fomento a la lectura, expresión oral y escrita, inducción al cómputo, participación en talleres y recorridos en recintos universitarios. Para aterrizar lo anterior, el manual incluye, a manera de ejemplo, un calendario anual de actividades.

Con base en mi experiencia dentro de la coordinación, puedo decir que, en efecto, la programación de actividades está a cargo de la coordinadora directa y los coordinadores de grupo. Antes de iniciar cada ciclo de tutoría, el equipo de coordinación se reunía varias veces para actualizar y adecuar el calendario anual de actividades, casi siempre, en función de los resultados obtenidos en el ciclo anterior o de los apoyos gestionados. Se concretaba, entonces, un calendario tentativo, que podía ser modificado en meses posteriores, de acuerdo a las necesidades del programa.

De manera puntual, el programa “Adopta un amig@” en Ciudad Universitaria contempla la realización de actividades que podemos enmarcar dentro de tres ejes de intervención, según se muestra en la Figura 1.5. El calendario anual de actividades se organiza de acuerdo a ejes temáticos mensuales (véase la Figura 1.6), en cada mes, se intenta abarcar aspectos académicos, sociales y culturales. En este calendario también se agendan la aplicación y entrega de los instrumentos de seguimiento y evaluación de la tutoría.

Los niños asisten al programa dos veces por semana en horario fijo: lunes y miércoles o martes y jueves, en sesiones de dos horas. Las sesiones de cada mes se distribuyen de manera equitativa entre el denominado “tiempo niño-tutor”, el tiempo destinado a los talleres permanentes y el destinado a actividades culturales y recreativas.

**Tiempo niño-tutor.** Estas sesiones están destinadas a la tutoría individual. Como ya se mencionó, cada tutor debe diseñar un plan trabajo de acuerdo a las necesidades del niño a su cargo, por ello, las



Figura 1.5: Ejes de intervención.

Eje temático mensual	Actividades vinculadas
<b>OCTUBRE:</b> Introducción a la universidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empate niño-tutor.</li> <li>• Visita a la exposición "Al encuentro del mañana".</li> </ul>
<b>NOVIEMBRE:</b> Actividades culturales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en la Mega Ofrenda de Ciudad Universitaria.</li> <li>• Visita al CCU y función de cine.</li> </ul>
<b>DICIEMBRE:</b> Tradiciones navideñas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posada y pastorela del programa.</li> </ul>
<b>ENERO:</b> Introducción a la computación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita a CEPISA- Topilejo.</li> </ul>
<b>FEBRERO:</b> Salud y autocuidado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Semana de la salud.</li> <li>• Visita a la estación de bomberos en Ciudad Universitaria.</li> </ul>
<b>MARZO:</b> Derechos de los niños y actividades cívicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita del IFE (actual INE).</li> </ul>
<b>ABRIL:</b> Actividades deportivas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita a la Alberca Olímpica de Ciudad Universitaria.</li> <li>• Concierto "El niño y la música" en la Sala Nezahualcóyotl.</li> <li>• Festejo del día del niño.</li> </ul>
<b>MAYO:</b> Protección civil.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita al CENAPRED.</li> <li>• Visita a la Alberca Olímpica de Ciudad Universitaria.</li> </ul>
<b>JUNIO:</b> Ciencias y medio ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita a la Facultad de Ciencias.</li> <li>• Convivio de clausura.</li> <li>• Ceremonia de clausura.</li> </ul>

Figura 1.6: Ejes temáticos.

actividades en estas sesiones pueden ir desde apoyar a los niños en sus tareas o reforzar conocimientos en alguna materia, hasta visitar bibliotecas y facultades o jugar con ellos dentro o fuera del Aula Peraj.

Estas sesiones también se aprovechan para trabajar en talleres organizados por los tutores en algo cercano a la tutoría grupal, esto es, los tutores de cada equipo identifican problemáticas comunes en sus tutorados; para solucionarlas, planean y realizan talleres de acuerdo a su perfil profesional.

**Talleres permanentes.** Actualmente, el programa cuenta con cuatro talleres permanentes:

- Círculo de matemáticas
- Taller de lectura, escritura y oratoria
- Taller de ciencias
- Taller de iniciación artística

Estos talleres se han venido integrando de manera paulatina, de acuerdo a las necesidades académicas de los niños. Cada taller tiene entre seis y nueve sesiones al año con una programación periódica (mensual o bimestral); en ellos se trabaja, la mayoría de las veces, en equipos. Los encargados de planear y ejecutar las actividades de cada taller permanente son los coordinadores de grupo, de acuerdo a su perfil profesional.

**Actividades recreativas, deportivas y culturales.** Para contribuir a la formación integral de los niños, en cada ciclo se contemplan visitas a recintos académicos, culturales y deportivos (CENAPRED, CEPIPSA, laboratorios de la Facultad de Ciencias, Alberca Olímpica Universitaria, Sala Nezahualcóyotl, museos y bibliotecas) y la participación de todos los integrantes del programa en diferentes festividades (Mega Ofrenda de Ciudad Universitaria, posada, celebración día de reyes, festejo del día del niño, convivio de clausura).

Para concluir este apartado, me parece importante mencionar que no siempre había claridad en cuanto a los objetivos y metas del programa anual de trabajo. Al iniciar el ciclo, los coordinadores teníamos una noción de lo que se intentaba lograr con las diferentes actividades del programa, gracias a nuestra anterior experiencia como tutores. Por desgracia, como se corroborará en el siguiente capítulo, los objetivos de las actividades (y en ocasiones, las actividades mismas), particularmente de los talleres permanentes, no siempre se consignaban, algunas veces se sobreentendían o simplemente se omitían. Lo anterior ha dado como resultado el que, a la fecha, sólo exista algo cercano a una memoria fotográfica de cada uno de los talleres permanentes, pero no exista memoria histórica de los mismos, tan necesaria para su proyección futura y para lograr mejores resultados con las diferentes acciones que emprendan los futuros coordinadores del programa.

## 1.6. Recapitulación

En este capítulo se hizo la descripción del programa “Adopta un amig@” que opera en Ciudad Universitaria. De lo dicho hasta ahora es importante recuperar lo siguiente:

- El programa “Adopta un amig@” de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos es un programa de tutoría que atiende a niños de cuarto, quinto y sexto años de primaria.
- El programa “Adopta un amig@” de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos es un programa de servicio social multidisciplinario en el que pueden participar universitarios de todas las carreras -excepto Medicina y Química Farmacéutico Biológica.
- En México, la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos de la UNAM diseñó e implementó este modelo tutorial por primera vez. Dicho modelo ha sido el referente obligado para la mayoría de las instituciones de educación superior que han implementado el programa en el país.

La descripción hecha en este capítulo permite observar que este programa ha refrendado el sentido de servicio social como una práctica que permite complementar la formación profesional de los estudiantes y, al mismo tiempo, retribuir a la sociedad parte de los beneficios obtenidos. Lejos estamos, sin embargo, de contar con un programa acabado y perfecto; bien al contrario, “Adopta un amig@” se ha matenido, a lo largo de poco más de una década, en construcción permanente y constituye el esfuerzo de varias generaciones de estudiantes y responsables que han hecho diferentes propuestas con la intención de mejorar y robustecer este noble proyecto.

En ese sentido, es preciso decir que, si se desea que el programa “Adopta un amig@” realmente cumpla sus objetivos y genere el impacto social esperado, es necesario hacer una planificación adecuada de las actividades, a fin de no caer en un activismo sin sentido, tal y como ha ocurrido con los talleres permanentes. Considero que una manera de encaminar esa planificación es rescatar los aciertos y desaciertos de ciclos anteriores de manera sistemática (tarea que hasta ahora ha quedado pendiente), por esta razón, el siguiente capítulo consistirá en la descripción y diagnóstico del taller que compete a la propuesta de este informe.



## Capítulo 2

# El Taller de lectura, escritura y oratoria.

El *Taller de lectura, escritura y oratoria* es uno de los talleres permanentes del programa “Adopta un amig@” de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos. Este espacio, destinado a desarrollar las habilidades de lectoescritura, se estableció ante la deficiencia que, año con año, presenta la mayoría de los niños asistentes al programa en la comprensión (e incluso descodificación) de textos, así como la evidente falta de hábitos lectores que muchas veces raya en la total aversión por la lectura. El taller se ha ejecutado ininterrumpidamente desde el ciclo 2008-2009; la planeación, organización y ejecución de las actividades han estado a cargo de estudiantes universitarios que han fungido como coordinadores de grupo dentro del programa tutorial.

Con la intención de situar la propuesta didáctica que se discutirá más adelante, en este capítulo describiré y analizaré las propuestas que anteriormente se han trabajado dentro del taller. La descripción responde a un orden cronológico, basado en la revisión de las cartas descriptivas y materiales didácticos de tres ciclos consecutivos. Estos documentos me fueron proporcionados al iniciar mi trabajo dentro de la coordinación del programa y constituyeron el punto de partida de mi intervención dentro del taller. En la descripción rescato (siempre que es posible) los objetivos, contenidos, actividades y metodología plasmados en cada documento; además, hablo tanto de los recursos materiales como de los recursos humanos con los que se cuenta para realizar un taller de esta naturaleza. Pero más allá de la descripción, es importante ubicar las fallas y los aportes de cada propuesta, por esta razón concluyo la revisión de cada ciclo con algunas observaciones; finalmente, en la reflexión que ocupa el último apartado del capítulo, intento determinar si el taller ha cumplido sus objetivos y qué tan pertinente resultaría continuar trabajando como hasta ahora.

Creo conveniente mencionar que, a pesar de que el *Taller de lectura, escritura y oratoria* se ha ejecutado durante varios ciclos, a la fecha, no se han recopilado, analizado, ni evaluado las actividades y procesos que han tenido lugar dentro del mismo. Así entonces, este capítulo constituye el primer intento por sistematizar esta práctica educativa del programa “Adopta un amig@”. Sólo a través de la sistematización, que constituye en sí un proceso de aprendizaje, podremos identificar los problemas y plantear hipótesis de trabajo, a fin de mejorar nuestra actividad educativa y comunicarla a futuros coordinadores, quienes podrán aprender de nuestra experiencia y evitarán repetir nuestros errores.

## 2.1. Ciclo 2008-2009

Del ciclo 2008-2009 se encuentran dos documentos que marcan la pauta para la implementación del taller<sup>1</sup>. El primer documento consiste en el plan de trabajo, que presenta una visión general de lo que se proponía hacer; este documento, elaborado por la coordinación operativa del programa, contiene el objetivo, las metas y las actividades que deberá contemplar el taller en cuestión. El segundo documento, titulado “Impulso de habilidades para el desarrollo de la Lectura, Escritura y Oratoria: LEO”, fue elaborado por tres coordinadoras de grupo de ese ciclo; en realidad, consiste en el programa de un taller que retoma y desarrolla algunas de las ideas esbozadas en el plan de trabajo. A continuación se hace una revisión detallada de la propuesta contenida en ambos documentos.

### 2.1.1. Contenidos y actividades

En el plan de trabajo, desarrollado e implementado durante el ciclo 2008-2009, se lee que el objetivo de este taller será: “Realizar un seguimiento personalizado de los niñ@s en una línea de intervención específica sobre el desarrollo y evaluación de una habilidad intelectual: lecto-escritura”.

Las metas que se persiguen son las siguientes:

- Proporcionar a los tutores herramientas didáctico-pedagógicas que propicien el desarrollo de la lecto-escritura en los niños, de la primera semana de abril a la tercera semana de junio.
- Generar tres instrumentos de evaluación (inicial, intermedia y final).
- Organizar un concurso de oratoria la última semana de junio.

A fin de lograr lo anterior, se contempla la realización de tres proyectos: una “Biblioteca circulante”, un “Diario de actividades del Peraj” y “Círculos de lectura”, además de la organización de un concurso de oratoria. A continuación, transcribo los objetivos que guían a cada proyecto y las actividades que se contemplan para alcanzar dichos objetivos.

*Biblioteca circulante.* El objetivo que se plantea para este proyecto es: “Promover el hábito de la lectura y fomentar la correcta escritura del español. Mejorar la ortografía, redacción y gramática de los amig@s y de los tutores”. La actividad consiste en asignar diferentes cuentos cada semana, para que los niños y las niñas lean con sus tutores. Una vez asignado el libro, se sugiere alguna de las siguientes tareas para trabajar la lectura:

- Ubicar al personaje central del cuento y describirlo detalladamente, imaginar sus cualidades y debilidades de acuerdo al desarrollo de la historia, realizar un dibujo.
- El niño debe elaborar un títere del personaje que más le haya gustado del cuento.

---

<sup>1</sup>En el ciclo 2008-2009 llegó a la coordinación del programa la Lic. Socorro Becerril Quintana, quien, entre otras cosas, promovió la creación de los talleres permanentes. Con la salida del anterior coordinador, se perdió parte de la información referente a las actividades llevadas a cabo durante su gestión; por esta razón, no tenemos la certeza de que en ciclos anteriores haya tenido lugar alguna práctica educativa permanente en torno a la lectoescritura.

- Modificar el final de la historia.
- El niño debe elegir el personaje de la historia que más le haya gustado y deberá reflexionar por qué se identifica con él.

Respecto a los cuentos que se trabajarán sólo se recomienda “trabajar con los libros que se tienen” (véase apartado 2.4.1). Como actividad de evaluación se propone que, en la sesión de cierre, cada niño redacte un cuento con sus personajes favoritos de los cuentos que leyó y que lo presente frente al grupo.

*Diario de actividades del Peraj.* El objetivo de este proyecto es: “Fomentar el trabajo de redacción de experiencias personales y mejorar aspectos claves de la escritura como lo son la ortografía y la gramática”. La actividad consiste en la creación de un diario colectivo en el que participarán todos los niños y niñas del programa. En cada sesión se designa a un *amig@* para que describa las actividades realizadas; un primer borrador es realizado en casa y, en la sesión siguiente, el tutor corrige el texto redactado por su *amig@*.

*Círculos de lectura.* El objetivo señalado para este proyecto es: “Fomentar estrategias de comprensión de lectura”. Para ello se propone la creación de círculos de lectura integrados por niños de diferentes grados y la participación de los tutores como cuenta cuentos. Esta actividad se desarrollará y trabajará plenamente durante el ciclo 2009-2010 (véase apartado 2.2).

Por último, en el plan de trabajo también se contempla la realización de un concurso de oratoria, cuyas características son descritas a detalle en el segundo documento.

En efecto, el segundo documento que lleva por título “Impulso de habilidades para el desarrollo de Lectura, Escritura y Oratoria: LEO”, cristaliza algunas ideas del plan de trabajo en un taller-concurso: el *Taller de lectura, escritura y oratoria*. Este taller nace de la necesidad de “impulsar la mejora en los hábitos de lectura, escritura y oratoria” en los niños y niñas que asisten al programa, así como la de “fomentar el apoyo afectivo-académico que los tutores les brindan”.

El objetivo general que se plantea para este taller-concurso es: “Fomentar el trabajo individual y colectivo entre *amig@s* y tutores mediante el desarrollo de dinámicas que se ocupan del desarrollo específico de habilidades básicas en los tres temas: lectura, escritura (redacción) y oratoria.”

Los objetivos específicos planteados son los siguientes:

- Fomentar la lectura.
- Descubrir aptitudes de oratoria.
- Sentar las bases para una buena redacción.
- Concienciar a los menores del desarrollo y beneficios de estos ejes temáticos en su desarrollo académico.

- Fomentar la competitividad académica.
- Estimular a los niños con habilidades menos desarrolladas.
- Por medio del material creado por los niños se medirá el impacto del programa y el desarrollo de las habilidades.

El taller se divide en tres módulos temáticos: lectura, escritura y oratoria; a su vez, cada módulo consta de cuatro sesiones con sus respectivas temáticas: cultura, UNAM, deportes y temática libre. Según se explica, en cada módulo el nivel de dificultad es creciente. Respecto a la logística, cada grupo (lunes y miércoles, martes y jueves) deberá dividirse en tres equipos y cada equipo trabajará una habilidad diferente por mes; los encargados de dirigir las actividades en cada equipo son los coordinadores de grupo.

El taller se plantea al mismo tiempo como concurso ya que, cada mes, con base en las evidencias y evaluaciones, los coordinadores deben elegir al niño o niña más sobresaliente de cada equipo. Al concluir el taller, los coordinadores presentan una terna de tres niños en cada categoría (es decir, nueve niños finalistas de lunes y miércoles y nueve de martes y jueves), con el propósito de realizar un concurso frente al resto del grupo. El niño ganador será el encargado de leer el discurso frente a las autoridades y los participantes del programa en la ceremonia de clausura.

A fin de presentar una descripción más detallada de este taller-concurso, hago a continuación un recuento de las actividades propuestas para cada módulo.

## ORATORIA

**Objetivo** En el documento se lee que el objetivo específico del módulo de oratoria es: “Desarrollar la expresión corporal en el cuerpo del *amig@*”. Las actividades aparecen sintetizadas en la tabla 2.1:

Tabla 2.1: Actividades para el módulo de oratoria.

SESIÓN	TEMÁTICA	ACTIVIDADES	ASPECTOS A EVALUAR
1	Deportes	El niño debe exponer frente al grupo una actividad deportiva en la que haya participado.	El niño realizará la exposición en <i>sus propias palabras, sin uso de técnicas</i> .
2	Cultura	El niño debe exponer frente al grupo un personaje de la cultura mexicana previamente asignado.	Se debe observar que el lenguaje sea <i>más estructurado tratando de no recurrir al lenguaje coloquial ni a palabras rimbombantes</i> .
3	UNAM	El niño debe exponer frente al grupo una carrera de la UNAM previamente asignada.	No se permite el empleo de lenguaje coloquial. <i>Se expondrá de manera amena pero seria</i> . Capacidad para improvisar. Empleo de disfraz.
4	Libre	El niño debe describir frente al grupo una persona a la que admira (algún familiar o personaje público).	La exposición será <i>en sus propias palabras haciendo uso de voz, actuación, diálogo con el público, control del cuerpo y referencias históricas</i> (en caso de ser necesarias) .

Además de lo anterior, en este módulo se rescata el “Diario de actividades del Peraj”, actividad sugerida en el plan de trabajo, que consiste en designar aleatoriamente a un niño del equipo para que consigne las actividades de cada sesión en un diario colectivo.

**Metodología** El tiempo total de cada sesión es de 30 minutos, el cual se distribuye de manera uniforme para el trabajo en equipo (7’), el trabajo uno a uno (7’) y la presentación individual (7’). Cada sesión inicia con la **presentación de la actividad** (temática, instrucciones, aspectos a evaluar) por parte del coordinador (3’). A continuación, el **trabajo en equipo** consiste en una plática entre los integrantes que sirva para situar y motivar a niños y tutores. Durante el **trabajo uno a uno**, cada tutor asesora al niño respecto al lenguaje corporal y el contenido de su exposición y lo apoya (no se especifica de qué forma) en la redacción del texto que servirá de guía para la exposición. Finalmente, se realiza la **presentación individual** frente al grupo, para la cual los niños son elegidos al azar.

Para las sesiones dos, tres y cuatro, los tutores junto con los niños deben realizar, anticipadamente, una investigación sobre el tema del discurso. Durante las sesiones pueden emplear la información recabada, para redactar el texto de apoyo a la exposición.

**Evaluación** La evaluación de módulo se realiza con base en el texto redactado en cada sesión y las videgrabaciones de las presentaciones individuales. Es importante mencionar que en el documento no se establecen parámetros para la evaluación de los textos y los discursos.

## ESCRITURA

**Objetivo** El objetivo específico del módulo de escritura es: “lograr mejoras en la ortografía y la capacidad para articular ideas”. Las actividades se aprecian en la tabla 2.2.

**Metodología** El tiempo total en cada sesión es de 30 minutos, el cual se distribuye entre el trabajo individual (10’), el trabajo uno a uno (7’) y la presentación individual frente al grupo (10’). La sesión inicia con la presentación de la actividad (temática, instrucciones, aspectos a evaluar) por parte del coordinador (3’), a continuación, cada niño redacta su texto sin ayuda de los tutores o coordinadores. En las sesiones uno y cuatro, se pasa inmediatamente de la redacción a la lectura frente al grupo de tres textos; en las sesiones dos y tres, posterior a la redacción, cada tutor señala los errores del texto redactado, para que el niño tenga oportunidad de corregir antes de la presentación frente al grupo. En las sesiones tres y cuatro, los textos que se leerán frente al grupo son elegidos aleatoriamente; en cambio, para la sesión uno el equipo selecciona los textos más sobresalientes, mientras que la lectura de los textos en la sesión dos sobreviene a manera de castigo para los niños que no sepan explicar el uso de determinado signo de puntuación.

Tabla 2.2: Actividades para el módulo de escritura.

SESIÓN	TEMÁTICA	ACTIVIDADES	ASPECTOS A EVALUAR
1	Libre	El niño debe redactar una carta sobre alguno de los siguientes temas: “Qué quiero ser de grande y por qué”, “Quién es mi tutor”, “Cómo se podría disminuir la contaminación”. Al terminar, los niños forman un círculo y entregan su carta al compañero de a lado, cada niño lee con su tutor la carta y, si le agrada, la postula para ser leída frente al grupo.	Se permite el empleo de lenguaje coloquial. No se evalúa ortografía, puntuación o sintaxis.
2	Deportes	El niño debe redactar un texto en el que explique en qué consiste un deporte previamente asignado. A continuación, el tutor revisa el empleo correcto de los signos de puntuación en el texto y explica su uso. Posteriormente, se leen en voz alta los textos de los niños que no contesten correctamente preguntas sobre el uso de los signos.	Empleo correcto de signos de puntuación.
3	Cultura	El coordinador presenta algunas imágenes y, a partir de ellas, el niño y el tutor deben redactar un cuento. A continuación, el tutor lee su cuento al amig@, para que éste identifique los “errores de contenido”. Posteriormente, se leen los cuentos de tres niños elegidos al azar.	Buena ortografía, empleo adecuado de signos de puntuación y contenido del cuento.
4	UNAM	El niño deberá escribir un poema o pensamiento sobre “Los niños y el PERAJ”. Una vez terminada la redacción, se eligen los textos de niños que no han participado en anteriores sesiones para ser leídos en voz alta.	Buena ortografía, empleo adecuado de signos de puntuación, contenido, coherencia y limpieza en la presentación.

**Evaluación** La evaluación se realiza con base en el texto producido en cada sesión; con estos textos el coordinador conforma un expediente de cada niño, que permite observar el desarrollo de la habilidad.

## LECTURA

**Objetivo** Por último, el objetivo específico para el módulo de lectura es el siguiente : “Iniciar al menor en la lectura comprensiva y reflexiva”. Las actividades propuestas aparecen en la tabla 2.3.

**Metodología** El tiempo total de las sesiones es de 30’ (sesiones dos y cuatro) ó 40’ (sesiones uno y tres) , el cual se distribuye de manera equitativa para el trabajo individual, el trabajo uno a uno y el trabajo en equipo. La sesión inicia con la presentación de la actividad (temática,instrucciones, aspectos a evaluar) por parte del coordinador, a continuación, niños y tutores inician la lectura del texto. Durante el trabajo uno a uno, se da el intercambio de opiniones (sesión uno y tres), o bien el tutor supervisa la lectura en voz alta (sesión dos) o el intercambio de opiniones con otros niños de equipo y la redacción del escrito (sesión cuatro).

Tabla 2.3: Actividades para el módulo de lectura.

SESIÓN	TEMÁTICA	ACTIVIDADES	ASPECTOS A EVALUAR
1	Cultura	El niño debe leer el Himno Nacional Mexicano y seleccionar una estrofa para su análisis. A continuación, el niño y el tutor intercambian ideas sobre el contenido de la estrofa. El niño debe realizar el análisis (cuyas características no se especifican ) por escrito y, posteriormente, explicar frente al grupo por qué le gustó la estrofa elegida.	<i>Profundidad del análisis</i> realizado por el niño. Ortografía y legibilidad del trabajo escrito.
2	Deportes	El niño debe elegir una nota del periódico y realizar la lectura en voz alta de ésta varias veces, a fin de reducir el tiempo de lectura. Al final, todos los niños pegan en una cartulina sus notas leídas y registran debajo su menor tiempo de lectura.	Velocidad de lectura y limpieza del trabajo escrito.
3	Libre	El niño debe leer el Himno Nacional Mexicano y seleccionar una estrofa para su análisis. A continuación, el niño explica a sus compañeros por qué le gustó la estrofa, en seguida, debe realizar el análisis (cuyas características no se especifican ) por escrito.	<i>Profundidad del análisis</i> realizado por el niño.
4	UNAM	El niño debe leer un texto informativo sobre la historia de Ciudad Universitaria y elegirá el edificio que le parezca interesante. A continuación, cada niño relata a sus compañeros la historia del edificio elegido . En seguida debe redactar un texto de por qué le pareció importante el edificio elegido e ilustrarlo.	No se especifica .

**Evaluación** La evaluación se realiza con base en el texto escrito (sesiones uno, tres y cuatro) y las evidencias videograbadas (sesiones uno y tres). En el caso de la segunda sesión, se toma en cuenta el menor tiempo registrado.

**Instrumentos de evaluación** Para medir el desarrollo de las habilidades en cada niño y el impacto del programa, se crearon tres instrumentos de evaluación (uno para cada módulo). Los aspectos generales a evaluar en cada módulo son: apoyo del tutor, originalidad, creatividad y avance (a partir de la segunda sesión). En el caso de la oratoria, los aspectos particulares a evaluar son: voz, cuerpo, contenido y seguridad; en la escritura: ortografía, puntuación, contenido y coherencia [sic.]; por último, en el caso de la lectura son: fluidez, respeto de la puntuación, seguridad y comprensión. Al finalizar cada sesión, el tutor aplica este instrumento de evaluación a partir de la siguiente escala: excelente, muy bueno, bueno, regular, malo y muy malo y lo entrega a su coordinador. Lo anterior, sumado a las evidencias de cada sesión, permite a los coordinadores evaluar el desempeño de cada niño.

### 2.1.2. Observaciones

A la propuesta del ciclo 2008-2009 se pueden hacer las siguientes observaciones:

1. Teniendo en cuenta que los tutores no siempre saben qué libros elegir para los niños, el proyecto *Biblioteca circulante* resulta interesante y viable; sin embargo, en la propuesta no se menciona

algo tan indispensable como un corpus de lecturas, ni criterios para la selección de los libros. Por otro lado, aunque uno de sus objetivos es promover el hábito de la lectura, los fines de ésta quedan subordinados a mejorar la competencia lingüística (conocimiento de gramática, buena ortografía y redacción) de los niños.

2. El proyecto *Diario de actividades del PERAJ* hubiera resultado una actividad adecuada para ejercitar la expresión escrita de los niños, sobre todo si se hubiera orientado al niño en el empleo de estrategias adecuadas para redactar el texto. Desafortunadamente, la actividad no continuó en ciclos posteriores.
3. Si se tiene en cuenta el tiempo del que en realidad se dispone, el taller-concurso de Lectura, escritura y oratoria resulta a todas luces ambicioso. Ni el tiempo total de cada sesión, ni el número de sesiones destinadas a cada módulo son suficientes para trabajar adecuadamente ninguno de los tres ámbitos. Sobre todo porque, de acuerdo a algunos de los objetivos educativos previstos en el mismo documento, es necesario trabajar contenidos de tipo procedimental y actitudinal que demandan mayor tiempo.
4. En el caso del módulo de oratoria, tenemos que no es tal. Para empezar, es evidente que toda la atención se centra en el resultado y no en el proceso, pues no se otorga la importancia debida a la planificación del discurso como sí a la expresión corporal adecuada. Es muy probable que, al elaborar el discurso, los niños no sepan cuál es el propósito, quién es el destinatario, qué convenciones sociales deben respetar, qué información seleccionar, cómo organizar las ideas, qué estructura debe tener el discurso. A pesar de esto, no se enseña a planificar en relación con la situación comunicativa, a planificar el contenido y la textualización, todo queda en la oscuridad de frases como: “más estructurado tratando de no recurrir al lenguaje coloquial ni a palabras rimbombantes”. Aunado a lo anterior, se pide a los niños que empleen un registro que no emplean habitualmente; con esto último se desvalora la competencia comunicativa que el niño ha desarrollado y se refuerza la creencia de que existe una forma “más correcta” de expresarse que el habla coloquial.
5. Respecto al módulo de escritura se presenta nuevamente el problema de centrar la atención en el resultado y no en el proceso de construcción del texto: cada niño debe redactar de una sola vez su escrito, sin ayuda de su tutor y sin ningún modelo o soporte. Se dan orientaciones para cuestiones formales (ortografía), pero no se dice nada respecto a cómo lograr textos coherentes; tampoco se hacen explícitas las diferentes funciones de la escritura. Con todo, se pide, por ejemplo, que escriban un poema, cuando quizá algunos niños apenas tengan una noción de lo que es un poema, o se evalúa el contenido del cuento del niño, tomando como referencia el cuento redactado por su tutor (segunda sesión).

No enseñar a los niños que la escritura es un proceso que consiste en planificar, escribir y reescribir, podría conducir a la frustración ante el hecho de no haber logrado redactar un texto satisfactorio a la primera y contribuiría a crear la falsa idea de que la escritura es una habilidad

atribuida al genio de cada persona.

6. En cuanto al módulo de lectura también se hace énfasis en el resultado y no en el proceso; se pretende evaluar la comprensión, pero no se enseñan estrategias que contribuyan a mejorarla. Los niños deben dar el salto mortal entre descodificar el texto y hacer un “análisis profundo”, cuyas características ni siquiera son especificadas. Así, en lugar de encaminar a los niños hacia la búsqueda de sentido, las actividades dan un paso atrás (en la segunda sesión) hacia la velocidad lectora. Además de lo anterior, los textos seleccionados para trabajar parecen no tener en cuenta los intereses de los niños.
7. Por último, uno de los objetivos del taller-concurso es fomentar la competitividad académica. Acertaríamos al creer que la competitividad difícilmente propiciará el trabajo colaborativo entre los integrantes del equipo y que, lejos de estimular, segrega a los niños con habilidades menos desarrolladas, ya que como he señalado, en ninguno de los módulos se enseñan estrategias que les permitan resolver las dificultades en cada actividad y superar, así, la desventaja frente a sus compañeros.

En conclusión, parece ser que las actividades, específicamente las del taller-concurso, no resultan tan afortunadas, en parte porque la mayoría de ellas pone énfasis en el producto y no el proceso. Se asigna toda la responsabilidad de explicar conceptos y procesos a los tutores, quienes no siempre saben cómo hacerlo. Los niños tienen que andar a tientas con la ayuda que su tutor les brinde y, al final, deben dar cuenta de algo que no se les enseñó cómo hacer. Por otro lado, los objetivos de cada sesión del taller no son claros y no se hacen explícitos a los niños, lo que puede dar como resultado una falta de motivación (si hacen la actividad es porque saben que en cualquier momento los pueden evidenciar frente al grupo).

No obstante lo anterior, la propuesta del ciclo 2008-2009 resulta valiosa por dos razones. La primera de ellas es que identifica las problemáticas recurrentes en el área de lengua y, a partir de este ciclo, se establece un espacio permanente para una intervención didáctica; la segunda es el interés que surge con esta propuesta por medir el impacto del programa en ese ámbito. Como se puede suponer, esta propuesta dio nombre al actual *Taller de lectura, escritura y oratoria*, a pesar de que, como se verá, la oratoria no se trabajó en ciclos posteriores.

## 2.2. Ciclo 2009-2010

Durante el ciclo 2009-2010 se concretó y llevó a cabo la actividad “Círculos de lectura recíproca”, que ya se había esbozado en el plan de trabajo. El objetivo que se presentaba en ese documento era: “Fomentar estrategias de comprensión de lectura”. Se proponía conformar círculos de lectura por niños de diferentes grados, hacer participar a los tutores como cuenta cuentos y pedir a los niños, al final de cada sesión, un reporte de la lectura en el que se incluyeran puntos como el desarrollo de la trama y personajes principales del cuento.

La propuesta anterior se consolidó en un documento titulado *Taller de comprensión lectora y escritura* que tiene como marco de referencia el Aprendizaje Cooperativo. El taller, que siguió operando bajo el nombre de *Taller de lectura, escritura y oratoria*, contemplaba la creación de círculos que implicaran a los niños en la tarea de lectura, a través del empleo de estrategias para la comprensión lectora, distribuidas en diferentes roles. A continuación se hace una descripción de las actividades contenidas en esta propuesta.

### 2.2.1. Contenidos y actividades

El documento correspondiente a este ciclo señala que, a través de la lectura compartida, el *Taller de comprensión lectora y escritura* busca “impulsar la competencia de comprensión lectora y escritura en los amig@s, particularmente mediante las estrategias de: lectura en voz alta, activación de conocimientos previos, búsqueda de palabras desconocidas, inferencia, búsqueda de ideas principales y elaboración de resúmenes”.

El taller se desarrolla en sesiones mensuales de una hora. En cada sesión, los niños asumen la responsabilidad de orientar la tarea de lectura y se implican ejecutando una estrategia en particular. Para ello se conforman círculos de lectura de máximo cinco binomios (tutor y amig@) y a los niños les son asignados, deliberadamente o al azar, los siguientes roles: lector, detective, adivinos y periodistas. El *lector* leerá en voz alta el texto asignado para el resto del grupo; el *detective* interrumpirá la lectura para preguntar el significado de alguna palabra o información que no entienda; los *adivinos* tratarán de predecir el final de la historia. Por último, al concluir la lectura, todos los niños cumplirán el rol de *periodistas*, al redactar un resumen de la lectura.

Los textos que se trabajaron en este ciclo aparecen en la siguiente tabla 2.4:

SESIÓN	MES	TIPO DE TEXTO	AUTOR Y TÍTULO
1	Octubre	Literario	Anónimo “Fina tenía un pañuelo color naranja”.
2	Noviembre	Literario	Jakob y Wilhem Grimm, “El ahijado de la muerte”.
3	Diciembre	Litarario	Edgar Allan Poe, <i>El extraño caso del señor Valdemart</i> (fragmentos).
4	Enero	Literario	Hans Christian Andersen, “El niño travieso”.
5	Febrero	Literario	M. B. Brozon, <i>Casi medio año</i> , capítulos 13 y 14.
6	Marzo	Informativo	Jesús Sotelo Inclán, <i>Raíz y razón de Zapata</i> (fragmento).
7	Abril	Informativo	Fragmento anónimo sobre Narciso García Mendoza, “El niño artillero”.
8	Mayo	Ensayo	Vitus B. Dröscher, <i>Sobrevivir: la gran lección del reino animal</i> (fragmento).
9	Junio	Literario	Cuento italiano (fragmento) sic.

Tabla 2.4: Textos trabajados durante el ciclo 2009-2010.

El material didáctico que pude recuperar consiste en una especie de guía de lectura para cada texto, la mayoría de estas guías consta de tres actividades:

1. La primera actividad consiste en la tarea de lectura empleando las estrategias ya mencionadas. Cada guía inicia con la siguiente instrucción: “Lee junto a tus compañeros de equipo el siguiente texto, recuerden nombrar a: 1) un lector, el cual leerá el texto en voz alta; 2) un detective: quien preguntará cada vez que escuche una palabra difícil o hecho que no entiende; 3) tres adivinos: quienes tratarán de predecir el final de la historia”. A continuación, aparece el primer fragmento a leer, en él se subrayan las palabras que pudieran resultar desconocidas para los niños. Antes de concluir la lectura, aparece la siguiente instrucción: “Detengan la lectura un momento amig@s, traten de adivinar el final de la historia, coméntenlo entre ustedes, y después continúen leyendo el verdadero final”.
2. La segunda actividad consiste en la resolución de un cuestionario para evaluar la comprensión lectora. Los indicadores de comprensión que se evalúan en las preguntas son: idea principal, estrategias para la identificación de la idea principal, identificación de la estructura textual, conocimientos léxicos y semánticos; la mayoría de las preguntas son de opción múltiple, pero también hay preguntas de respuesta restringida. Además, dos de las lecturas contemplan actividades de extensión: en el caso de “El ahijado de la muerte”, investigar sobre la celebración de Día de muertos en México y hacer un resumen con la información recabada; en el caso de *El extraño caso del señor Valdemart*, buscar información sobre la vida y obra del escritor y elaborar un resumen con la información recabada.
3. La tercera actividad, que sólo aplica a las sesiones uno, cuatro y cinco, consiste en un elaborar un resumen de la lectura.

Por último, habría que precisar que el documento no contiene indicaciones respecto a la función de los coordinadores y los tutores, ni a la organización del grupo. Tampoco fue posible recuperar evidencias o evaluaciones de este ciclo, ni del desempeño de los niños, ni del proceso educativo que se dio dentro del taller.

### 2.2.2. Observaciones

Algunas cuestiones que deben considerarse respecto a la propuesta de este ciclo son las siguientes:

1. En las guías de lectura no se enuncian los objetivos específicos y contenidos de cada sesión. Aunque se sobreentiende que el objetivo principal es contribuir a desarrollar la comprensión lectora y la expresión escrita de los niños, se corre el riesgo de que los niños e incluso la persona que dirige la sesión no tengan claro cuál es el propósito de cada actividad.
2. Comparada con la propuesta del ciclo anterior, el corpus de lecturas de esta propuesta resulta más atractivo, ya que tiene en cuenta los intereses de los niños. Además, algunas de ellas guardan relación con las actividades del mes o con el eje temático mensual, tal es el caso de “El ahijado de la muerte” que se vincula con la celebración del Día de muertos o el texto de Vitus B. Dröscher acerca de los asnos, que se relaciona con el eje temático mensual “Ciencias

y medio ambiente” . Sin embargo, aquí tampoco son claros los criterios de selección y no se menciona, por ejemplo, por qué predominan los textos literarios o cuál es el propósito de leer tales textos.

3. Aunque en la propuesta se manifiesta un interés por “impulsar la escritura”, sólo dos sesiones del taller contemplan actividades de expresión escrita, que se reducen a la elaboración de resúmenes, para los cuales no presenta un modelo o se explica cómo realizarlos.
4. No hay indicaciones precisas sobre quién debe dirigir la actividad y cuál es el papel de los tutores. Aunque en el plan de trabajo se sugería que los tutores participaran como cuenta cuentos, en la propuesta de este ciclo no hay claridad respecto a las responsabilidades de tutores ni de coordinadores.
5. El documento no es claro respecto al empleo de algunas de las estrategias enunciadas en el objetivo general. Por ejemplo, nunca se precisa de qué manera trabajar la estrategia de activación de conocimientos previos o la búsqueda de palabras desconocidas.
6. Finalmente, no se propone una evaluación del taller que permita conocer la eficacia de las técnicas empleadas o el impacto de éste en la población de niños.

### 2.3. Ciclo 2010-2011

Para el ciclo 2010-2011 y después de dos años de operación, el espacio para el *Taller de lectura, escritura y oratoria* ya estaba plenamente consolidado; curiosamente, no ocurría lo mismo con los objetivos, contenidos, actividades y metodología del mismo. Así tenemos que, para este ciclo, no se cuenta con un plan de trabajo o una programación que articule las actividades realizadas en el taller. Todo parece indicar que, tras el relevo en la coordinación, sobrevinieron nuevas propuestas de trabajo que, apesar de sus buenas intenciones, no tienen claro por qué se hace lo que se hace. Lo anterior, como se podrá observar, dio como resultado una intervención de muy corto alcance.

#### 2.3.1. Contenidos y actividades

Durante este ciclo, el taller tuvo un total de ocho sesiones, pero sólo se cuenta con las cartas descriptivas de tres . Debido a esto, es importante mencionar que la descripción que a continuación hago está basada mayormente en mi experiencia como tutora y las evidencias de mi trabajo durante ese ciclo. En este apartado hago un breve recuento de cada sesión, tratando de rescatar los objetivos, las actividades y metodología.

**Primera sesión** (Octubre. Comprensión lectora) Esta sesión consistió en la lectura grupal del texto “Día de muertos en Pátzcuaro”. La actividad se vinculó con la celebración de Día de muertos y el montaje de la Mega Ofrenda en Ciudad Universitaria, en la que participaron todos los integrantes

del programa. No fue posible localizar una carta descriptiva o material didáctico para la sesión, debido a esto, se desconocen los objetivos específicos.

La actividad se llevó a cabo de la siguiente manera: el total de niños y tutores entraron al aula donde se proyectó el texto a leer; antes de iniciar la lectura, el coordinador que dirigía la actividad hizo preguntas a los niños para la activación de conocimientos previos respecto a la celebración y los usos y costumbres de su comunidad; a continuación, se pidió que, voluntariamente, algún niño leyera el texto mientras los demás seguían la lectura. La sesión concluyó con una breve explicación sobre las características de la Mega Ofrenda y una invitación a los niños a participar de manera entusiasta en la misma.

**Segunda sesión** (Noviembre. Expresión escrita y expresión oral) No fue posible localizar una carta descriptiva o material didáctico para la sesión, debido a esto, se desconocen los objetivos específicos. La actividad consistió en redactar dos textos: una descripción y una carta. La actividad se llevó a cabo de la siguiente manera: el total de niños y tutores entraron al aula, donde, a manera de introducción, el coordinador explicó qué es y en qué consiste una descripción; a continuación, se proyectaron imágenes de algunas caricaturas y personajes favoritos de los niños y se pidió a algunos voluntarios que intentaran hacer una descripción de su personaje favorito verbalmente; al terminar, se dio la instrucción para que cada niño se describiera por escrito. Cada tutor debía apoyar al niño en la tarea y hacer las correcciones que considerara pertinentes.

Al concluir la descripción, los niños debían realizar una carta dirigida al Club Pumas, en ella tenían que agradecer la invitación y expresar sus impresiones sobre el partido de fútbol al que habían asistido con todos los integrantes del programa Peraj el fin de semana anterior. Cada tutor debía apoyar al niño en la redacción de esta carta y hacer las correcciones que considerara pertinentes.

En este mes también se realizaron videograbaciones para evaluar la la expresión oral inicial de los amig@s . La actividad se llevó a cabo de la siguiente manera: cada niño ingresó al aula de audiovisuales (el niño decidía si entraba solo o acompañado por su tutor ), dentro del aula recibía una instrucción: hablar de lo que quisiera durante 5 minutos. En caso de que el niño aceptara que su tutor lo acompañara, éste permanecía detrás de la cámara y no podía interferir. Cabe mencionar que la actividad, lejos de motivar, intimidó a muchos niños, sobre todo a los más introvertidos, ya que, al no haber un tema específico del cual hablar, se quedaban callados frente a la cámara.

**Tercera sesión** (Diciembre. Expresión escrita) Aprovechando que la navidad y las vacaciones se aproximaban, la actividad de esta sesión consistió en la elaboración de “cartas navideñas”. No fue posible localizar una carta descriptiva o material didáctico para la sesión, debido a esto, se desconocen los objetivos específicos. Es importante mencionar que, al no contar con instrucciones precisas sobre la actividad y, concretamente, sobre el formato de la carta, niños y tutores se enfocaron más en la actividad manual que en el contenido de la misma. Lo que en un inicio se dijo sería una carta,

terminó siendo, para la mayoría, la elaboración de una simple tarjeta navideña.

**Cuarta sesión** (Enero. Fluidez y comprensión lectora) En la carta descriptiva de esta sesión se puede leer que el objetivo general es: “Conocer las habilidades de los niños en cuanto a lectura (comprensión y fluidez)”. Los objetivos específicos son los siguientes:

- Trabajar con los amig@s la lectura en voz alta frente a otras personas.
- Motivar la expresión de ideas y la discusión grupal.
- Identificar la fluidez con la que leen los niños.
- Generar el interés, la motivación y la necesidad de los amig@s para comprender una lectura de manera recreativa.

Para esta sesión, el grupo se dividió en ocho equipos de cinco binomios. A cada binomio se le proporcionaron los textos a leer (tres narraciones breves de autor anónimo) y un “Cuadernillo de lectura”. En la primera parte de la actividad, cada equipo trabajó en la lectura en voz alta por turnos; una vez concluida la lectura, se dieron diez minutos para una ronda de intervenciones, en la que los niños debían decir si les había gustado o no el texto y por qué, o hicieran algún comentario respecto a lo leído. La segunda parte consistió en la evaluación de la fluidez lectora, para ello, cada niño leyó nuevamente los textos a su tutor, quien debía registrar en el “Cuadernillo de lectura” el número de palabras leídas por minuto. En la tercera parte, se trabajó nuevamente en equipo, a cada niño se le proporcionó un acertijo o una adivinanza que debía leer frente a los integrantes del equipo.

**Quinta sesión** (Febrero. Fluidez y comprensión lectora) Ya que la coordinación operativa del programa tenían la intención de monitorear mensualmente la fluidez lectora, esta sesión fue muy similar a la del mes anterior. Los coordinadores proporcionaron el material de lectura (tres narraciones breves de autor anónimo) a cada binomio; cada niño debía leer los textos a su tutor y, al terminar la lectura de cada texto, explicar de qué trataba; después, el tutor debía elegir el texto a leer para hacer el conteo de palabras por minuto, el texto debía ser leído varias veces a fin de reducir el tiempo de lectura. Al final, el mejor resultado era registrado en el “Cuadernillo de lectura”.

**Sexta sesión** (Marzo. Expresión escrita) La actividad de esta sesión consistió en la redacción de una carta. Cada niño tenía que redactar una carta para un amig@ de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. La idea era que pudieran conocerse y hacerse amigos por correspondencia, por esto era importante que cada niño se describiera y hablara de su experiencia en el programa Peraj. Cada tutor debía apoyar al niño en la redacción y hacer las correcciones que considerara pertinentes. En esta ocasión las cartas no serían enviadas por correo postal (los coordinadores del programa de se

encargarían de hacerlo), sin embargo los niños, ayudados por sus tutores, debían investigar acerca de los requisitos para, posteriormente, enviar otra carta por correo postal. Desafortunadamente, por cuestiones de logística, este proyecto no pudo continuar en los meses subsecuentes.

**Séptima sesión** (Abril. Expresión oral) En la carta descriptiva de esta sesión se puede leer que el objetivo general es: “Fomentar la lectura y la expresión oral de los niños”. Los objetivos específicos planteados son los siguientes:

- Dar a conocer a grandes razgos como se realiza un programa de radio.
- Estimular la imaginación de los niños.
- Fomentar la lectura y la expresión oral.
- Escuchar los guiones que los niños han grabado.

La sesión se desarrolló de la siguiente manera: el total de niños y tutores entraron al aula donde los coordinadores, partiendo de una lluvia de ideas acerca de los programas de radio, explicaron a los niños la importancia de redactar un guión para grabar un programa radiofónico. A continuación, se transmitió una grabación con diferentes efectos de sonido y se pidió a los niños que trataran de explicar qué habían imaginado, qué suponían que había ocurrido. Para la siguiente actividad se dividió al grupo en ocho equipos de cinco binomios, a cada equipo se le asignó el guión para alguna de las siguientes sesiones del programa: bienvenida, historia de terror, anticomercial, entrevista, reflexión acerca de los estereotipos, noticias, adivinanzas y concurso de trabalenguas. Todos los integrantes del equipo debían leer el guión, después, elegirían democráticamente al los niños que realizarían la grabación. Al final, los coordinadores llevaron a los niños seleccionados a la sala de audiovisuales de la dependencia para realizar la grabación.

**Octava sesión** (Mayo. Expresión oral) Las actividades para esta sesión fueron planeadas y coordinadas por dos tutores: una estudiante de Pedagogía y un estudiante de Historia. No fue posible localizar una carta descriptiva o material didáctico para la sesión, debido a esto, se desconocen los objetivos específicos. La actividad se desarrolló de la siguiente manera: el total de niños y tutores entraron al aula donde se proyectó una presentación en Power Point sobre algunos códices prehispánicos; apoyándose en ésta, el tutor expuso algunas de sus características: materiales, clasificación, tipo de escritura, relevancia de la memoria oral. A continuación, se dividió al grupo en ocho equipos, a cada equipo se le proporcionaron hojas, tinta y cuatro sellos con diferentes ideogramas; cada equipo tenía que emplear los ideogramas para crear una historia. Al final, un niño de cada equipo expuso frente al resto del grupo la narración de su códice.

### 2.3.2. Observaciones

Algunas cuestiones que deben considerarse respecto a las actividades de este ciclo son las siguientes:

1. El propósito de cada actividad nunca fue claro ni para los niños ni para los tutores, sobre todo respecto al ámbito de la lectura. Por un lado estaba la necesidad de muchos tutores de ayudar a sus amig@s a mejorar su comprensión lectora, por otro, estaba la promesa del taller de contribuir a ello; sin embargo, la propuesta fallida de monitorear mes con mes la fluidez lectora, lejos de contribuir, generó más aversión de muchos niños hacia la lectura. Lo anterior culminó con el reclamo de muchos tutores que no veían un cambio positivo en la actitud de los niños hacia estas actividades.
2. Como ocurrió en ciclos pasados, en las diferentes actividades se pone énfasis en el resultado y no en el proceso. Esto es más evidente en las actividades de lectura, pues se evalúa la fluidez lectora (leer en voz alta con la entonación, ritmo, fraseo y pausas apropiadas que indican que entienden el significado de la lectura), pero no se pone atención a las estrategias que podrían facilitar la comprensión. Respeto al corpus de lectura, no se señalan los criterios de selección y, en general, recibe poca atención. Lo anterior se mostraba en el material de lectura poco estimulante (ningún texto proporcionado mencionaba el autor, además, la tipografía era pequeña y no había ilustraciones).
3. Las actividades de escritura son interesantes pues están vinculadas a un contexto comunicativo real y significativo para los niños. Mención especial merece la sexta sesión del taller (el intercambio de correspondencia con niños de otras sedes) que, de haberse completado satisfactoriamente, hubiera constituido una excelente oportunidad para estimular la expresión escrita de los niños. La desventaja radica, nuevamente, en que no se brindan los apoyos adecuados (ni a los niños, ni a los tutores) para la redacción y evaluación de los textos.
4. Aunque se continuaba manteniendo el nombre de *Taller de lectura, escritura y oratoria*, la oratoria volvió a ser la gran ausente y, como se puede suponer, ni las videograbaciones ni el programa de radio contribuyeron realmente a mejorar la expresión oral de los niños.
5. La organización del grupo muy pocas veces fue la adecuada. Si bien para los coordinadores encargados de la actividad resultaba más “económico” dar la explicación a todo el grupo una sola vez, las condiciones no resultaban óptimas y, debido a esto, la atención se dispersaba fácilmente (no sólo la de los niños, sino también de los tutores), además de que resultaba casi imposible observar el desempeño de cada niño.

## 2.4. Recursos

Los recursos para la operación del programa (compra de materiales didácticos e insumos para la realización de actividades específicas) provienen del presupuesto asignado a la Dirección General de

Orientación y Servicios Educativos .

### 2.4.1. Recursos materiales

El programa cuenta con un aula de trabajo y mobiliario (mesas, sillas, pizarrón y computadoras). Los servicios de fotocopiado, impresión y préstamo de equipo audiovisual, así como la provisión de material de papelería para cada sesión y para los diferentes talleres son proporcionados por la dependencia. Respecto a la infraestructura conviene precisar que las dimensiones del aula (la misma que se acondicionó para el programa piloto) no son óptimas para trabajar con la totalidad del grupo, debido al considerable incremento de binomios. Para compensar esta situación, el aula se encuentra convenientemente ubicada en el campus central, rodeada de áreas verdes y cercana a la Biblioteca Central. En cuanto al mobiliario hay que mencionar que tampoco resulta suficiente para la totalidad del grupo y que los equipos de cómputo resultan francamente obsoletos.

El aula cuenta con una bodega donde se resguarda todo el material didáctico, la papelería, algunos juegos de mesa que los tutores han donado y un pequeño acervo bibliográfico procedente de una donación hecha al programa en el 2008. Mención especial requiere éste último, constituido en su mayoría por títulos de la colección *Libros del rincón*, pues, una vez que llegué a la coordinación, me percaté de que, no existía un control del acervo, ni un orden (los libros se encontraban desordenados en un anaquel de la bodega); esta situación facilitaba la sustracción y dificultaba el acceso, tanto de los niños como de los tutores, al acervo. Por este motivo, decidí conformar un catálogo de libros y delimitar espacio para una pequeña biblioteca.

El catálogo que conformé sumó un total de 138 libros. Para dar una idea de qué tipo de libros conformaban este acervo, recurro a la clasificación que hace la misma SEP en series. El total de libros de cada serie muestra en la siguiente gráfica:

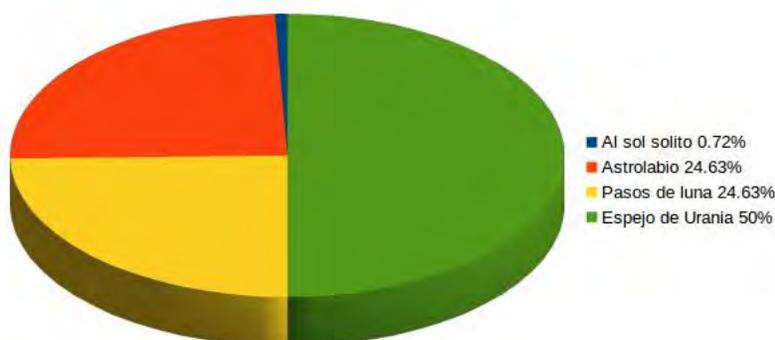


Figura 2.1: Acervo bibliográfico.

Como se observa, el 50 % pertenecen a la serie *Espejo de Urania*. Los libros de esta serie son descritos, según la clasificación de la SEP, de la siguiente manera:

Los lectores a quienes está dirigida esta serie poseen un conocimiento más desarrollado del mundo de lo escrito, lo cual los capacita para desentrañar con gran soltura la organización de los textos, sus diversos significados y sentidos, y los vínculos de diferentes materiales escritos entre sí. Su más completo e integral desarrollo lector, les permite enfrentar una gran diversidad textual. Tienen la posibilidad de seleccionar los textos que respondan a sus necesidades e intereses, sea con propósitos informativos, formativos o expresivos. Siguen gustando de compartir la lectura con otros, pero en grupos más pequeños y específicos. Si bien continúan interesándose por una gran diversidad de materiales que respondan a sus necesidades e inquietudes de desarrollo personal y social, buscan profundizar sus lecturas en un campo, género, autor o corriente; se interesan por materiales en donde encuentra reflejado el mundo juvenil, pero a la vez se aventuran en materiales que presentan el complejo mundo de los adultos. Es muy claro y frecuente su propósito de conformar un acervo propio.

Baste mencionar algunos títulos para tener una idea de qué libros se trata: *Los relámpagos de agosto* de Jorge Ibarguengoitia, *Ensayo de un crimen* de Rodolfo Usigli, *El encanto de  $\pi$*  de David Blatner, *El jugador* de F. Dostoievsky. Así entonces, la mayoría de los títulos con los que se cuenta no son apropiados al perfil lector de la población del programa.

Me parece conveniente mencionar que, durante mi estancia en la coordinación, intenté ampliar este acervo, solicitando a la dependencia el apoyo para la adquisición de más títulos de literatura infantil. Esta acción resulta fundamental, pues la gran mayoría de niños que asisten al programa difícilmente tiene acceso (por falta de recursos o por desinformación de los padres) a libros de calidad acordes con su perfil lector. Por desgracia, no siempre se cuenta con los fondos para libros y, menos aún, para comprar suficientes ejemplares de un mismo libro; sumado a lo anterior está el hecho de que ninguna biblioteca de la Universidad cuenta con títulos de literatura infantil. Con todo, poco a poco surgieron nuevas posibilidades: desde las fotocopias, la digitalización, las donaciones por parte de los tutores, hasta la posibilidad de visitar la biblioteca del IBBY <sup>2</sup>.

### 2.4.2. Recursos humanos

En cada ciclo, la planeación y ejecución de las actividades para el *Taller de lectura, escritura y oratoria* está a cargo de dos coordinadores: uno para el grupo de lunes y miércoles, otro para el de martes y jueves. Específicamente, la responsabilidad de elaborar las cartas descriptivas o materiales didácticos y dirigir el taller ha recaído en coordinadores estudiantes de Pedagogía, Psicología, Filosofía y Ciencias de la Comunicación y Letras; el resto del equipo sólo colabora en la logística de la sesión.

Lo que a primera vista parece una tarea sencilla, resulta, en realidad, una labor titánica para una o dos personas, si sumamos a ello el resto de obligaciones que conlleva la coordinación. Cuando empecé a coordinar el taller, me enfrenté al problema de cómo organizar al grupo para cada sesión. Me percaté de que trabajar con todo el grupo (cincuenta niños y cincuenta tutores por día) dentro

---

<sup>2</sup>La biblioteca José Vasconcelos también cuenta con un amplio acervo de literatura infantil, sin embargo, decidí realizar visitas a la biblioteca del IBBY debido a la proximidad con Ciudad Universitaria. Esta biblioteca que, como es bien sabido, cuenta con un exquisito acervo de literatura infantil y juvenil, cuenta además con la opción del préstamo a domicilio.

del aula, como se había hecho en ciclos pasados, resultaría poco eficaz para atender a la diversidad de niños y para trabajar contenidos procedimentales o actitudinales. Ahora bien, conformar pequeños grupos resultaría desgastante, pues implicaría repetir cada sesión de taller entre cinco o seis veces, dependiendo del número de grupos que se conformaran.

Teniendo en cuenta lo anterior, tomé la decisión de involucrar a algunos tutores como monitores en cada sesión del taller. Mi decisión respondía a dos propósitos: por un lado, contar con la participación de algunos tutores, me permitiría conformar pequeños grupos fijos; por otro, su participación reforzaría los objetivos del programa respecto a los tutores (desarrollar su capacidad como facilitadores de aprendizaje, permitirles adquirir experiencia profesional y desarrollar sus habilidades de liderazgo). Lo anterior resultaba viable, puesto que año con año el programa recibe un porcentaje considerable de estudiantes de Pedagogía, Letras, Ciencias de la Comunicación y Psicología. Esta manera de trabajar dio resultados positivos, entre otros, que los tutores se sintieran más motivados y se comprometieran más con el programa.

Por lo anteriormente expuesto, la nueva propuesta contempla la participación de tutores (principalmente de Letras y Pedagogía) y define los roles y funciones de cada miembro, ya que de ello también depende la eficacia del taller. Además, se define un perfil para el coordinador responsable del taller; me parece que si hasta ahora no se ha hecho, se debe a que tampoco se han definido los objetivos del taller ni las tareas que éste conlleva.

En este punto, resulta oportuno señalar una cuestión respecto a la organización del programa: en un principio, se estableció que los coordinadores de grupo sólo participarían durante un ciclo de tutoría, sin embargo, la experiencia de varios años ha demostrado que es más conveniente que algunos coordinadores permanezcan durante dos o tres ciclos dentro del programa, a fin de orientar a los nuevos en las tareas de coordinación.

Dicho lo anterior, vale la pena subrayar la impotencia que tiene planificar la sucesión de los coordinadores. Más allá de los criterios de selección que se establecen en la convocatoria anual para la vacante de coordinador, es necesario identificar el talento en los posibles candidatos y desarrollarlo o potenciarlo para, con ello, dar continuidad al trabajo de los talleres, salvaguardar las buenas prácticas y evitar los vacíos de información.

## 2.5. Evaluación

Si ha resultado difícil recuperar la programación, las cartas descriptivas y el material didáctico, lo ha sido aún más recuperar evidencias o evaluaciones tanto del desempeño de los niños, como del proceso educativo que se dio dentro del taller. Aunque el *Taller de lectura, escritura y oratoria* surgió como una línea de intervención suceptible de ser evaluada, en realidad, no han existido (a excepción del ciclo 2008-2009) instrumentos o dinámicas para la evaluación, a partir de los cuales se pueda determinar si las acciones realizadas en el taller han reportado beneficios y en qué grado. Los instrumentos que se han empleado hasta ahora para evaluar las habilidades lingüísticas han estado desconectados de las actividades realizadas en el taller. Sin embargo, creo que es importante

mencionar esos instrumentos, pues han incidido en la planificación de algunas de las actividades de los tutores.

Hasta el ciclo 2010-2011, algunos académicos de la dependencia colaboraron con la evaluación del programa, aplicando diferentes cuestionarios (desempeño escolar, hábitos de estudio, etc.) al concluir cada ciclo. En ese año, se aplicó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) de los autores Felipe Alliende, Mabel Condemarín, Mariana Chadwick y Neva Milicic. A pesar de que la prueba se realizó dentro de los tiempos y espacios del programa y con la anuencia de la coordinación operativa, los resultados nunca se socializaron con los integrantes del equipo de coordinación y no dieron pie a acciones que contribuyeran al mejoramiento de las prácticas educativas.

Quizá, la evaluación más importante en torno a las habilidades lingüísticas es la que llevan a cabo los tutores en cada una de las Bitácoras de seguimiento y acompañamiento de la tutoría (inicial, intermedia y final). La bitácora incluye un apartado denominado “Fortalecimiento de competencias”, donde se exige a los tutores que realicen tres evaluaciones (inicial, intermedia y final) de la Lectura oral, la Comprensión de lectura, la Expresión Oral y la Expresión escrita. El apartado incluye un “Cronograma de actividades”, donde el tutor debe anotar las fechas de diseño y realización de cada actividad, y un “Formato de diseño y realización de actividades de fortalecimiento de competencias de aprendizaje”, con el cual se pretende guiar a los tutores en la planificación de sus actividades.

Además de los anteriores formatos, en cada bitácora, dentro del ámbito “Apoyo al aprendizaje”, se asigna un espacio para las “Palabras del amigo@”, con este formato se pretende evaluar el avance en la expresión escrita del niño. La instrucción que aparece en la parte superior es la siguiente: “Permite que tu amig@ escriba sus ideas tal como se las imagina, no sugieras o interfieras en el desempeño de tu amig@, no corrijas errores de caligrafía, ortografía, puntuación o sintaxis”; a continuación, el niño debe anotar su nombre, la fecha y atender la siguiente petición: “Amig@, coméntanos sobre tus actividades preferidas”.

Resulta, entonces, que, año con año, los tutores se enfrentan a la difícil tarea de planificar actividades para evaluar las habilidades lingüísticas de los niños, lo anterior da como resultado actividades donde no hay adecuación entre los objetivos y las actividades, los contenidos y la evaluación, puesto que son pocos los tutores que cuentan con los conocimientos o las herramientas didácticas para planificar este tipo de actividades<sup>3</sup>. Existe, por tanto, un claro desajuste entre los instrumentos de evaluación y seguimiento del programa y las herramientas didácticas que se ofrecen a los tutores que en él participan. En todo caso, no parece factible que un tutor, sin haber adquirido los conocimientos mínimos ni el método para impartirlos, pueda cumplir con las exigencias del programa.

---

<sup>3</sup> Al revisar las Bitácoras de seguimiento y acompañamiento a la tutoría era muy común hallar, por ejemplo, tutores que planteaban el objetivo de “Fomentar la lectura” y para ello recurrían a ejercicios de lectura en voz alta y el conteo de palabras leídas por minuto; algunos otros grababan la lectura en voz alta del niño con el propósito de “Corregir los errores de pronunciación”; algunos más, para evaluar la comprensión, recurrían a la arraigada práctica de la lectura en silencio y la posterior resolución de un cuestionario; finalmente, en la mayoría de actividades dedicadas a la expresión escrita, los tutores pedían a los niños que redactaran solos un texto y, posteriormente, la evaluación se enfocaba en la caligrafía y la ortografía.

## 2.6. Ciclos 2011 a 2014: breve recuento

En el ciclo 2011-2012 inicié mi participación como coordinadora dentro del programa “Adopta un amig@” de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, participación que, para mi fortuna, se prolongó durante dos ciclos más. La experiencia dentro de la coordinación constituye, desde mi punto de vista, un proceso de aprendizaje invaluable; en mi caso, estar a cargo del *Taller de lectura, escritura y oratoria* me permitió tener una visión más amplia de las necesidades en este ámbito, tanto de los niños como de sus tutores e, incluso, de los mismos coordinadores.

Antes de presentar un balance de la operatividad del taller, en este apartado, haré un recuento muy breve del plan de trabajo para cada uno de los tres ciclos en los que estuve a cargo del taller. No seré prolija en la descripción de las actividades realizadas, pues gran parte de esa experiencia está plasmada en la propuesta didáctica que se expondrá con más detalle en la segunda parte de este informe.

### El programa de trabajo del taller en el ciclo 2011-2012 fue el siguiente:

Mes	Habilidad trabajada	Actividad
Primera sesión Octubre	Lectura Cuento: Borges, Jorge Luis “Los dos reyes y los dos laberintos”.	Se proyectó en el aula una presentación sobre Jorge Luis Borges, a continuación, los niños, junto con la coordinadora, realizaron la lectura grupal del cuento.
Segunda sesión Diciembre	Escritura Redacción de una carta navideña.	Se proyectó un fragmento del libro de María Luisa Valdivia Dounce, <i>El gato con cartas</i> . Posteriormente, se explicó qué es una carta informal y cada niño realizó el borrador de su carta con ayuda de su tutor.
Tercera sesión Enero	Escritura Taller de escritura creativa.	En pequeños equipos de trabajo, se realizaron los siguientes ejercicios de escritura: un cadáver exquisito, la invención de un objeto fantástico, la invención de una historia (binomio fantástico), reinención de un cuento clásico.
Cuarta sesión Febrero	Lectura Cuento: Hinojosa, Francisco, <i>La peor señora del mundo</i> .	En pequeños equipos de trabajo, se llevó a cabo la lectura compartida del cuento.

Mes	Habilidad trabajada	Actividad
Quinta sesión Mayo	Lectura Poesía: Amara, Luigi, <i>Las aventuras de Max y su ojo submarino</i> .	En pequeños equipos de trabajo, se llevó a cabo la lectura compartida del poemario “Un ojo demasiado inquieto”.
Sexta sesión Junio	Lectura y escritura Cuento: Saint Exupéry, Antoine de, <i>El Principito</i> (fragmento).	En pequeños equipos de trabajo, se llevó a cabo la lectura compartida de los capítulos XX y XXI. A continuación, se propuso la redacción de una carta de despedida.

De los tres ciclos que estuve a cargo del taller, quizá el primero fue el más complicado de todos debido, en gran medida, a la falta de experiencia y a mi desconocimiento de los procesos administrativos del programa. Aunado a lo anterior, en este ciclo, el número de binomios pasó de 80 a 100, por lo que la organización se tornó todavía más difícil. Así entonces, la propuesta de este ciclo, que se había gestado cuando realicé mi servicio social como tutora, se fue enriqueciendo y modificando en la medida que logré solucionar algunos problemas de logística.

En primer lugar, conformé (teniendo en cuenta los perfiles profesionales) un grupo de tutores que pudieran apoyar en la ejecución de las actividades del taller, la mayoría de ellos estudiantes de Pedagogía (pues el número de estudiantes de Letras durante este ciclo fue reducido), y sólo hasta la cuarta sesión se pudo poner en práctica el trabajo en pequeños equipos fijos a cargo de un monitor. En segundo lugar, durante este ciclo inicié la clasificación del acervo bibliográfico del programa y conformé una base de datos, lo anterior con el propósito de saber qué títulos podrían resultar útiles para las actividades del taller y generar una lista de libros que debían ser adquiridos por la dependencia.

En la planificación del taller de este año, se tomaron en cuenta las actividades de la megaofrenda de Día de muertos en Ciudad Universitaria. Ésta fue dedicada al libro *El Aleph*, en el marco del 25 aniversario luctuoso de su autor y, dado que los integrantes del programa participarían en la realización de uno de los altares, me pareció pertinente que los niños conocieran algo sobre la biografía y la obra de Jorge Luis Borges.

Además de lo anterior, en este ciclo se vincularon, a las actividades del taller, la planeación y realización de la pastorela del programa. *Los soplidos del diablillo, o borreguitos a Belén* de Teresa Valenzuela fue la obra presentada en este ciclo, para ello, trabajé con un grupo de niños y sus respectivos tutores, durante poco más de un mes. Ésta fue una excelente ocasión para trabajar la comprensión lectora, la lectura colectiva y la lectura en voz alta; además, se organizaron diferentes comisiones (vestuario, escenografía, audio) en las que pude involucrar a estudiantes de diferentes áreas, principalmente de Artes Visuales, Arquitectura, Diseño Gráfico e Ingeniería.

**El programa de trabajo del taller en el ciclo 2012-2013 fue el siguiente:**

Mes	Habilidad trabajada	Actividad
Primera sesión Octubre	Lectura Cuento: “Andrés el adivino” en Altamirano, Graziela, <i>Andanzas en la Sierra Tarahumara</i> , México, SEP/Instituto Mora (Colección el tiempo vuela), 1994.	La coordinadora expuso brevemente la biografía de Fernando Benítez y habló sobre el pueblo rarámuri. A continuación, los niños, junto con la coordinadora, llevaron a cabo la lectura compartida del cuento. Posteriormente, se proyectó y discutió el cortometraje <i>Rarámuri, pie ligero: Un cuento creado por los niños de la sierra tarahumara</i> .
Segunda sesión Noviembre	Lectura Cuento: Rendón Ortiz, Gilberto “Noche de tembladeras”.	En pequeños equipos de trabajo, se llevó a cabo la lectura compartida del cuento.
Tercera sesión Diciembre	Escritura Redacción de una carta navideña.	Se proyectó un fragmento del libro de Christine Nöstingler, <i>Querida Susi, Querido Paul</i> . Posteriormente, se explicó qué es una carta informal y cada niño realizó el borrador de su carta.
Cuarta sesión Enero	Lectura Cuento: Hinojosa, Francisco, <i>La peor señora del mundo</i>	En pequeños equipos de trabajo, se llevó a cabo la lectura compartida del cuento.
Quinta sesión Febrero	Lectura Texto expositivo: Tonda, Juan; Fierro, Julieta, <i>El libro de las cochinadas</i> .	En pequeños equipos de trabajo, se llevó a cabo la lectura compartida de algunos capítulos del libro. A continuación, cada binomio (amig@-tutor) elaboró un mapa mental con base en el texto leído.
Sexta sesión Mayo	Escritura Taller de escritura creativa.	En pequeños equipos de trabajo, se realizaron los siguientes ejercicios de escritura: un cadáver exquisito, la invención de un objeto fantástico, la invención de una historia (binomio fantástico), reinención de un cuento clásico.

Mes	Habilidad trabajada	Actividad
Séptima sesión Junio	Lectura y escritura Cuento: Saint Exupéry, Antoine de, <i>El Principito</i> (fragmento).	En pequeños equipos de trabajo, se llevó a cabo la lectura compartida de los capítulos XX y XXI. A continuación, se propuso la redacción de una carta de despedida.

En el ciclo 2012-2013, se contó con la participación de un nutrido grupo de estudiantes de Letras, gracias a lo cual se pudieron llevar a cabo con éxito las actividades del taller. Durante el periodo de capacitación, estos tutores y algunos más de Pedagogía fueron invitados a participar como monitores del taller; posteriormente, en las primeras semanas del ciclo de tutoría, me reuní con ellos para explicar cómo se trabajaría y cuáles serían sus tareas. Además, a lo largo del ciclo, se mantuvieron reuniones para discutir cómo se trabajarían los textos y cuáles habían sido los resultados obtenidos.

Nuevamente, en la planificación del taller de este año, se tomaron en cuenta las actividades de la megaofrenda de Día de muertos en Ciudad Universitaria, en esta ocasión, dedicada a la obra *Los indios de México* de Fernando Benítez. Ya que el programa participaría con un altar dedicado al pueblo tarahumara, me pareció muy pertinente que los niños conocieran algo sobre la biografía y la obra de Fernando Benítez y, principalmente, sobre la diversidad de pueblos indígenas existente en nuestro país. De manera particular, se revisaron algunos usos y costumbres del pueblo rarámuri y se trabajaron, sobre todo, contenidos actitudinales.

También en este ciclo se vincularon, a las actividades del taller, la planeación y realización de la pastorela del programa. La divertida obra de Perla Szuchmacher, *Paz...torela*, fue presentada en este ciclo, para ello, trabajé con un grupo de niños y tutores, durante dos meses. Una vez más, ésta fue una excelente ocasión para trabajar la comprensión lectora, la lectura colectiva y la lectura en voz alta; además, se organizaron diferentes comisiones (vestuario, escenografía, audio) en las que, nuevamente, pude involucrar a estudiantes de diferentes áreas, principalmente de Artes Visuales, Arquitectura, Diseño Gráfico e Ingeniería.

**El programa de trabajo del taller en el ciclo 2013-2014 fue el siguiente:**

Mes	Habilidad trabajada	Actividad
Primera sesión Octubre	Presentación del taller.	Se dio la bienvenida al taller y se presentaron los contenidos del mismo. A continuación, se proyectó la película “El guardián de las palabras ” ( <i>The Pagemaster</i> ) de Joe Johnston y Maurice Hunt.
Segunda sesión Diciembre	Escritura Redacción de una carta navideña.	Se proyectó un fragmento del libro de Christine Nöstingler, <i>Querida Susi, Querido Paul</i> . Posteriormente, se explicó qué es una carta informal y cada niño realizó el borrador de su carta.
Tercera sesión Febrero	Lectura Texto expositivo: Tonda, Juan; Fierro, Julieta, <i>El libro de las cochinadas</i> .	En pequeños equipos de trabajo, se llevó a cabo la lectura compartida de algunos capítulos del libro. A continuación, cada binomio (amig@-tutor) elaboró un mapa mental con base en el texto leído.
Cuarta sesión Marzo	Lectura Cuento: Zepeda, Eraclio, <i>Ratón que vuela</i>	En pequeños equipos de trabajo, se llevó a cabo la lectura compartida del cuento. A continuación, se elaboró en equipo un ejemplar del libro y se ilustró empleando la técnica pop-up.
Quinta sesión Abril	Lectura Fábula: Monterroso, Augusto, “La jirafa que de pronto comprendió que todo es relativo”, “La rana que quería ser una rana auténtica”, “El perro que deseaba ser un ser humano”.	En pequeños equipos de trabajo, se llevó a cabo la lectura compartida de las tres fábulas.

Mes	Habilidad trabajada	Actividad
Sexta sesión Mayo	Lectura Elaboración de un crucigrama.	En pequeños equipos de trabajo, se resolvió un crucigrama sobre temas escolares variados. Cada niño del equipo leía alguna de las preguntas en voz alta y el resto del equipo ayudaba a contestar.
Séptima sesión Junio	Lectura y escritura Cuento: Saint Exupéry, Antoine de, <i>El Principito</i> (fragmento).	En pequeños equipos de trabajo, se llevó a cabo la lectura compartida de los capítulos XX y XXI. A continuación, se propuso la redacción de una carta de despedida.

Al ser éste el último ciclo en el que colaboraría como coordinadora, empecé a delegar algunas tareas al compañero que quedaría a cargo del taller. Vale la pena mencionar que éste fue el primer ciclo en que colaboré con un compañero de Letras Clásicas; en los ciclos anteriores había trabajado con pedagogas y yo había asumido totalmente la planeación de las actividades del taller.

En este ciclo, el taller no tomó en cuenta las actividades de la megaofrenda, pues la temática (la obra de Remedios Varo) se prestó más para el Taller de iniciación artística. En cuanto a la pastorela, quedó a cargo de un grupo de estudiantes de Literatura Dramática y Teatro. En lugar de ello, para este ciclo planeamos y presentamos, en el convivio de clausura del programa, la obra de teatro giñol *Barbacoa, historia de piratas* de Carlos Converso. Si bien en esta ocasión no participaron los niños, sí logré involucrar a un grupo grande de estudiantes de Literatura Dramática y Teatro, Artes Visuales, Arquitectura, Diseño Gráfico e Ingeniería.

Finalmente, debo reconocer que en este ciclo el taller no mantuvo un ritmo sostenido, pues la quinta y sexta sesiones fueron planeadas por algunos tutores que decidieron colaborar en el diseño de actividades. El resultado fue que la selección de textos y las actividades no fueron del todo acertados y no lograron los resultados esperados.

Para concluir este breve recuento, vale la pena mencionar que de ninguna manera fue fácil concretar y llevar a la práctica la propuesta que en este informe se defiende, entre otras cuestiones, debido a la falta de recursos (materiales y humanos), a la falta de tiempo y a la desconfianza que, en un inicio, generó mi propuesta de abandonar las prácticas de ciclos pasados. Prueba de ello es que las videgrabaciones continuaron realizándose durante dos ciclos más (2011 a 2013), a pesar de que no tenían un objetivo claro y representaban un pérdida de tiempo valioso; o bien, que las autoridades del programa nunca aceptaron cambiar el nombre del taller bajo el argumento de que “*lectura, escritura y oratoria* sonaba mejor”.

Con todo, esta nueva propuesta, que contempla el trabajo en equipos pequeños a cargo de un tutor que funge como mediador reportó grandes beneficios, no sólo para los niños y niñas asistentes al programa, sino también para los universitarios que en él participaron. Por un lado, aquellos tutores

que no contaban con la formación académica y las herramientas didácticas para realizar actividades de lectura, se apoyaban en las actividades del taller y aprendían de sus compañeros; por otro lado, los estudiantes que fungieron como monitores del taller desarrollaban muchas habilidades que, sin duda, los preparaban para su futura incursión en el mercado laboral. Además de lo anterior, vale la pena mencionar que la selección de textos y las actividades propuestas tuvieron una buena recepción, tanto por parte de los niños como de sus tutores.

## 2.7. Balance de la operatividad del taller

Para terminar la descripción, me parece importante señalar algunos problemas que identifiqué durante mi estancia en el programa. A lo largo de cuatro años atestigüé las dificultades a las que se enfrentaba la mayoría de los tutores al intentar ayudar a los niños, sobre todo con cuestiones de lectura -mejorar la comprensión, fomentar hábitos, generar actitudes positivas. La obligación de leer, leer bien y leer mucho pesaba, tanto sobre los niños como sobre sus tutores; era una exigencia de los padres, de la escuela y del programa mismo.

Fuera por la falta de herramientas didácticas, fuera por desconocimiento del área, o porque ellos mismos no eran lectores habituales y concebían la lectura como una obligación aburrida, la tarea resultaba difícil no sólo para aquellos tutores que a todas luces se encontraban en una mayor desventaja -me refiero, por ejemplo, a tutores de Ingeniería, Odontología o Arquitectura-, sino incluso para estudiantes de Pedagogía o Letras. Al llegar a la coordinación del programa, todas estas dificultades se confirmaban una y otra vez en los reportes mensuales y bitácoras a las que daba seguimiento.

En el ámbito de la lectura, por ejemplo, era evidente el total desconocimiento de literatura infantil de calidad. Nombres como Francisco Hinojosa, Felipe Garrido, Pascuala Corona, Astrid Lindgren, Roald Dahl, Christine Nöstlinger -por citar al azar algunos de los autores más reconocidos en el ámbito europeo y mexicano- eran prácticamente desconocidos por la mayoría de tutores y coordinadores. Por el contrario, una idea equivocada del concepto y la finalidad de la literatura llevaba a los tutores a seleccionar libros “light” (adaptaciones ejemplarizantes de Disney); éxitos comerciales de poca calidad (títulos como *¡Quiúbole!* de Jordi Rosado y Gaby Vargas); libros con una clara intencionalidad didáctico-moralizante, en los que se fomentaran valores como la amistad, la responsabilidad, el respeto a la autoridad (sobre todo fábulas con animales humanizados de modo arquetípico), y libros llenos de clichés y finales intencionadamente felices, que en nada contribuían a fomentar una actitud crítica en los niños.

En el ámbito de la escritura el panorama no se muestra más alentador pues, en ocasiones, incluso los mismos tutores daban muestras de grandes carencias que rayaban en un analfabetismo funcional. Las actividades planeadas se mantenían en un nivel ejecutivo de dominio de la lengua (ejercicios ortográficos, dictados para comprobar la adquisición del código, memorización de las reglas ortográficas, etc.). Imposible exigirles que enseñaran a hacer algo que nunca se les enseñó: redactar textos correctos, coherentes y adecuados.

La oratoria, como se ha podido observar, sólo se trabajó durante el ciclo 2008-2009. El poco

tiempo del que se dispone hace imposible trabajar adecuadamente este ámbito debido al nivel de elaboración lingüística que implica y a la capacidad de preparación y autoregulación del discurso que exige. Con todo, se ha insistido en mantener intacto el nombre del taller, corriendo el riesgo de generar falsas expectativas, tanto en los niños y tutores como en los padres de familia.

Respecto a la evaluación, he mencionado ya que no existe un instrumento que permita dar seguimiento puntual a las actividades del taller. No obstante, en los diferentes instrumentos que permiten evaluar tanto el desempeño de los tutores como el progreso de los niños, han quedado plasmadas todas las dificultades anteriormente descritas. Lamentablemente, los resultados han servido para integrar una evaluación del funcionamiento del programa (evaluación que rara vez se comparte con los coordinadores), pero no han dado pie a una modificación significativa en las decisiones adoptadas respecto a la planeación y operación del taller.

Con todos los elementos que se han proporcionado hasta ahora, es posible hacer un balance del taller en cuestión y determinar si es conveniente que éste continúe operando como lo hizo durante los primeros tres ciclos.

La revisión hecha a lo largo de este capítulo nos permite observar que el *Taller de lectura, escritura y oratoria* difícilmente ha podido cubrir las necesidades de enseñanza/aprendizaje dentro del programa tutorial. Esto se debe, sin lugar a dudas, a la carencia de un proyecto debidamente fundamentado y ajustado a las necesidades y peculiaridades del programa. La carencia de un proyecto que contemple las actividades de enseñanza-aprendizaje e indique en qué momento realizarlas, con qué objetivos, de qué manera, con qué contenidos, con qué materiales, qué y cómo evaluar ha propiciado las desviaciones *espontaneístas* y *voluntaristas* que tienen lugar cada año. Agustín Cano (2012:27) explica ambos conceptos de la siguiente manera:

Se llama “espontaneísmo” al desarrollo de acciones despojadas de una determinada formulación estratégica. Cuando una experiencia no cuenta con el necesario encuadre teórico y metodológico adecuado a objetivos y estrategia de trabajo, entonces se desarrolla una “práctica ciega” que parte de un activismo espontáneo sin acumulación ni potencia transformadora. Una suerte de *acting* donde no está claro por qué se hace lo que se hace. El “voluntarismo” es un problema vinculado al anterior, y consiste en el desarrollo de una práctica sin la necesaria organización del trabajo, de la estrategia, de los recursos y del equipo.

En efecto, un elemento común en las primeras tres propuestas descritas es la carencia de un marco teórico que guíe la acción educativa. Esta falta de claridad, particularmente respecto a los contenidos lingüístico-literarios, ha dado lugar a un desajuste entre los paradigmas psicopedagógico y lingüístico-literario que subyacen en cada propuesta, ya que si observamos con detenimiento el tipo de contenidos que explícita o implícitamente se han trabajado en cada propuesta, hallaremos una clara contradicción entre estos y los principios pedagógicos del taller. Así por ejemplo, mientras la elección del taller como estrategia pedagógica sugiere una concepción moderna de la educación y reiteradamente se manifiesta la intención de mejorar las capacidades expresivas y comprensivas de los niños, los contenidos lingüístico-literarios de cada propuesta caminan en sentido totalmente opuesto: o bien con una clara orientación metalingüística y prescriptiva, en la que no existe posibilidad de construir nada, porque todo está construido de antemano; o bien, caen en un excesivo pragmatismo,

inclinando la balanza a favor de contenidos técnicos que produzcan un rendimiento inmediato y cuatificable (la velocidad de lectura, por ejemplo).

Por todo lo anterior, este taller, que podría constituir una excelente herramienta de apoyo para los tutores de programa “Adopta un amig@”, permanece relegado sin posibilidad de cumplir los objetivos para los que fue creado y sin posibilidad de una praxis trasformadora. Es claro que, de continuar con la misma dinámica, las futuras propuestas están destinadas a obtener iguales resultados. Lo anterior, por otro lado, parece no ser un caso exclusivo del programa “Adopta un amig@” en Ciudad Universitaria. Las reuniones con coordinadores de otras sedes y la inquietud reiterada en las reuniones anuales del programa sobre *cómo fomentar la lectura en los niños*, me permiten suponer que esta situación ha prevalecido en un número significativo de instituciones, porque no se ha resuelto el problema de fondo.

Partiendo de mi experiencia, debo reconocer que, en más de una ocasión, los coordinadores terminan improvisando, sea por la falta de experiencia (sobre todo en el primer año dentro de la coordinación) o por falta de tiempo debido a la carga de trabajo del mismo programa (cuestiones de logística o tareas administrativas). Considero que el diseño de un taller resultará de gran utilidad para futuros coordinadores del programa y los prevendrá de caer en un activismo sin sentido, que poco o nada beneficia a los niños y niñas asistentes. La propuesta didáctica que se argumenta en el siguiente capítulo tiene la intención de constituir una herramienta de apoyo a la tutoría. Lo anterior, partiendo de la idea de que para ofrecer una tutoría de calidad, es necesario que ésta no parta de la improvisación.



## Capítulo 3

# Marco teórico para una nueva propuesta didáctica.

En el capítulo anterior se describieron y analizaron las actividades realizadas durante tres ciclos consecutivos, dentro del *Taller de lectura, escritura y oratoria*. El análisis de las diferentes propuestas llevó a concluir que el taller no ha tenido el impacto deseado, debido a la carencia de un proyecto debidamente fundamentado y ajustado a las necesidades y peculiaridades del programa “Adopta un amig@”. Con el propósito de remediar esta situación, ha surgido el presente trabajo, en el que se argumenta y expone una nueva propuesta didáctica para el taller en cuestión.

En estricto sentido, lo aquí se propone es el rediseño del taller. La nueva propuesta didáctica no puede limitarse (como ocurrió en ciclos pasados) a la mera elaboración de las cartas descriptivas para cada sesión, sino que, siendo congruente con lo dicho hasta ahora, debe procurar llenar los vacíos de información presentes en propuestas anteriores. Por ello, en este capítulo, argumento las opciones teóricas (psicopedagógicas y lingüístico-literarias) que fundamentan la propuesta y dan sentido al material didáctico que aparece en la segunda parte de este informe.

Una cuestión de suma importancia es la referente a los contenidos del taller. Un taller de lectura, escritura y oratoria resulta a todas luces ambicioso para las escasas nueve sesiones (aproximadamente 15 horas) de las que se dispone; es claro que, bajo estas circunstancias, ninguno de los tres ámbitos podrá ser trabajado con suficiencia. Debido a lo anterior, la propuesta didáctica que presento en este informe reduce los contenidos al ámbito de la lectura. Ahora bien, partiendo de la afirmación de que la literatura es central en la construcción social de los individuos (Colomer,2005) y teniendo en cuenta que el programa “Adopta un amig@” se plantea la formación integral de los niños, mi propuesta se apoya en la lectura de textos predominantemente literarios.

En este capítulo intento dar respuesta a algunas de las interrogantes que, a mi parecer, han “quedado al aire” en cada una de las propuestas anteriores. En primer lugar, intento dilucidar qué es un taller, a fin de determinar si esa práctica es viable de acuerdo a los contenidos que se desean trabajar; en segundo lugar, trato de explicar qué es la lectura y cómo podemos contribuir a mejorar la comprensión lectora de los niños y niñas; en tercer lugar, pretendo justificar, tanto mi decisión de

trabajar con textos literarios, como el enfoque adoptado para ello; finalmente, en la última sección del capítulo, explico la estructura del material didáctico que aparecerá en la segunda parte de este informe.

### 3.1. La pertinencia del taller educativo dentro del Programa “Adopta un amig@”

El programa “Adopta un amig@” de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos ha implementado el taller como una de sus prácticas educativas permanentes. Esto no quiere decir, sin embargo, que siempre se haya tenido conciencia clara de su significado, puesto que, en ocasiones, el término se ha empleado indiscriminadamente para englobar una serie de actividades que van, incluso, en contra de la filosofía misma del taller.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este apartado se plantea una reflexión en torno al concepto “taller” y a sus principios epistemológicos, la cual permita determinar su pertinencia dentro del programa “Adopta un amig@”. La reflexión permitirá mostrar que la elección de esta modalidad pedagógica responde a algo más que una cuestión de novedad, y que, de acuerdo a los objetivos que persigue la tutoría dentro del programa “Adopta un amig@”, el taller ostenta grandes potencialidades frente a otras estrategias educativas.

#### 3.1.1. ¿Qué es un taller educativo?

Aunque en el ámbito educativo el taller es una práctica relativamente novedosa, es posible rastrear algunos de los principios que lo sustentan hasta los talleres de artesanos de la Edad Media, o bien, en el remoto *atelier* del artista plástico: el trabajo colaborativo de un grupo de personas a cargo de un maestro experto, la unidad entre el trabajo manual y el intelectual, el interés individual vinculado al interés colectivo. Para conceptualizar el taller educativo con mayor claridad, transcribo a continuación dos definiciones citadas por Arnobio Maya (1996:12-13); la primera pertenece a Gloria Mirabent (1990) y la segunda a Ezequiel Ander Egg (1986):

(1) Un taller pedagógico es una reunión de trabajo donde se unen los participantes en pequeños grupos o equipos para hacer aprendizajes prácticos según los objetivos que se proponen y el tipo de asignatura que los organice. Pueden desarrollarse en un local, pero también al aire libre. No se concibe un taller donde no se realicen actividades prácticas, manuales o intelectuales. Pudiéramos decir que el taller tiene como objetivo la demostración práctica de las leyes, las ideas, las teorías, las características y principios que se estudian, la solución de las tareas con contenido productivo. Por eso el taller pedagógico resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permiten al alumno operar en el conocimiento y al transformar el objeto, cambiarse a sí mismos.

(2) El taller es un ámbito de reflexión y acción en el que se pretende superar la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo y entre la educación y la vida, que se da en todos los niveles de la educación, desde la enseñanza primaria hasta la universitaria.

Otra definición bastante interesante es la que ensaya Agustín Cano (2012:33) desde la concepción metodológica de la educación popular:

un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida.

Las anteriores definiciones plantean ya un conjunto de características que hacen del taller una opción viable para el programa “Adopta un amig@”: el trabajo en equipo, la posibilidad de integrar teoría y práctica, la eliminación de las jerarquías docentes, la participación activa de los integrantes... Es preciso, sin embargo, explicar cómo funciona el taller, a fin de dimensionar cada uno de sus componentes.

Tenemos que, en el taller, el punto de partida para la práctica lo debe constituir una necesidad sentida por todos los miembros del grupo. Los participantes aprenden haciendo, ya que no reciben el conocimiento digerido, sino que deben ser orientados y apoyados por el profesor para construirlo en función de su capacidad, su experiencia y los recursos a su alcance. Ahora bien, aunque el taller parte de la práctica en torno a una problemática concreta, no se debe excluir la reflexión y análisis de lo que se hace, antes bien, la teoría debe aparecer, ya sea para orientar una acción, ya sea para interpretar lo realizado. Finalmente, dentro del taller, el conocimiento es construido individual y socialmente, ya que la participación y la interacción son fundamentales: los integrantes deben discutir, dialogar y consensuar para contribuir a la búsqueda de una solución.

Vemos, entonces, que en el taller educativo no se entrega el conocimiento, sino que se entrena al alumno en la construcción del mismo, facilitando así la transferencia de lo aprendido a situaciones nuevas. En este sentido, cabe mencionar algo que no resulta tan evidente, pero que sin duda confiere preminencia a esta modalidad pedagógica: el taller favorece que el *aprender a hacer*, el *aprender a ser* y el *aprender a aprender* se den de manera integrada.

### 3.1.2. Los objetivos del taller educativo

Si bien la reflexión en torno al concepto brinda una idea de las posibilidades que ofrece el taller, conviene detenerse a revisar los objetivos educativos que pueden lograrse a partir de su instrumentación. Arnobio Maya (1996: 18-19) recopila una cantidad considerable de objetivos, de esos enuncio los que resultan de particular interés para la propuesta didáctica que se presentará más adelante:

- Promover y facilitar una educación integral e integrar, de manera simultánea, en el proceso del aprendizaje el aprender a aprender, a hacer y a ser.
- Realizar una tarea educativa y pedagógica integrada y concertada entre docentes, alumnos, instituciones y comunidad.

- Superar en la acción la dicotomía entre la formación teórica y la experiencia práctica, benéfica tanto a docentes o facilitadores como a alumnos o miembros de la comunidad que participan en él.
- Superar el concepto de educación tradicional en el cual el alumno ha sido un receptor pasivo, bancario, del conocimiento, diríamos en términos de Freire, y el docente un simple transmisor teorizador de conocimientos, distanciado de la práctica y de las realidades sociales.
- Facilitar que los alumnos o participantes en los talleres sean creadores de su propio proceso de aprendizaje.
- Permitir que tanto el docente o facilitador como el alumno o participante se comprometan activamente con la realidad social en la cual está inserto el taller, buscando conjuntamente con los grupos las formas más eficientes y dinámicas de actuar en relación con las necesidades que la realidad social presenta.
- Superar la distancia comunidad-estudiante y comunidad-profesional.
- Posibilitar la integración interdisciplinaria.
- Crear y orientar situaciones que impliquen ofrecer al alumno o a otros participantes la posibilidad de desarrollar actitudes reflexivas, objetivas, críticas y autocríticas.

### 3.1.3. El taller educativo y el aprendizaje significativo

Dado que el objetivo central de la tutoría en “Adopta un amig@” es contribuir al desarrollo integral de los niños, el programa debe implementar prácticas educativas que contribuyan a su desarrollo global e involucren no sólo el ámbito cognitivo, sino también el afectivo y el relacional. En este sentido, el taller resulta una herramienta educativa valiosa, que ofrece la posibilidad de instrumentar un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, ya que como señala Arnobio Maya (1996:22):

1. Promueve la construcción del conocimiento a partir del mismo alumno y del contacto de éste con su experiencia y con la realidad objetiva con la que se desenvuelve. Dentro de esta realidad objetiva se encuentra el factor social, o sea el grupo y el mismo docente con los cuales el alumno interactúa.
2. Realiza una integración teórico-práctica en el proceso de aprendizaje.
3. Permite que el ser humano viva el aprendizaje como un ser total y no solamente estimulando lo cognitivo, pues:

*además de conocimientos aporta experiencias de vida que exigen la relación de lo intelectual con lo emocional y activo e implica una formación integral del alumno.*

4. Promueve una inteligencia social y una creatividad colectiva.

5. El conocimiento que se adquiera en el taller está determinado por un proceso de acción-reflexión-acción, lo cual permite su validación colectiva yendo de lo concreto a lo conceptual y nuevamente de lo conceptual a lo concreto, no de manera reproductiva sino creativa y crítica y finalmente transformadora.
6. Define el criterio de verdad del conocimiento por la producción activa colectiva y no por la autoridad de los textos o de los docentes o de otras fuentes secundarias.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que el taller es una excelente herramienta educativa para generar *aprendizaje significativo*. Ausubel (1983:37) señalaba que “hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo así”. Dentro de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, de la que es tributaria esta propuesta, se adopta y reinterpreta este concepto sosteniendo que aprendemos significativamente cuando construimos “un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe” (Coll,1996:16); aprender algo no significa simplemente acumular información en la mente, sino *otorgar sentido* a la información nueva a través de un proceso de “modificación, integración, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos” (Coll,1996:16).

Para que haya aprendizaje significativo, es necesaria, por un lado, la motivación para abordar la tarea <sup>1</sup>: el niño se interesará por la tarea a realizar y podrá encontrarla atractiva en la medida que dicha tarea cubra una necesidad y constituya un desafío a su alcance. Otra parte importante la constituyen los *conocimientos previos* (conceptos, concepciones, conocimientos y representaciones) pertinentes, pues son la base sobre la que se construirán los significados; “un aprendizaje, nos dice César Coll, es tanto más significativo cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que ya conoce, sus conocimientos previos, y el nuevo contenido que se presenta como objeto de aprendizaje” (1996:50).

Finalmente, el aprendizaje significativo, como señala Reyzábal (1994:16), resulta más eficaz que el que no lo es por tres razones:

- 1) El conocimiento que se adquiere se puede retener durante más tiempo.
- 2) Los nuevos contenidos adquiridos modifican los propios inclusores, con lo cual se aumenta la capacidad de aprender más y mejor.
- 3) Lo que se olvida deja huellas cognitivas en el inclusor que facilitan futuros aprendizajes.

---

<sup>1</sup>Esto se relaciona con la adopción de un *enfoque profundo* que se contrapone al *enfoque superficial*. César Coll (1996:29) describe ambos enfoques en los siguientes términos:

Enfoque profundo: Intención de comprender; fuerte interacción con el contenido; relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior; relación de conceptos con la experiencia cotidiana; relación de datos con conclusiones; examen de la lógica de los argumentos.

Enfoque superficial: Intención de cumplir los requisitos de la tarea; memoriza la información necesaria para los exámenes y pruebas; encara la tarea como imposición externa; ausencia de reflexión acerca de los propósitos o estrategia; foco en elementos sueltos sin integración; no distingue principios a partir de ejemplos.

Volviendo al objetivo de contribuir al desarrollo global de los niños, este marco explicativo constructivista nos interpela, ya que en él subyace la hipótesis de que el alumno no sólo construye significados sobre los contenidos de la enseñanza, sino que también construye representaciones sobre la propia situación didáctica; el aprendizaje significativo “desempeña un papel definitivo en la construcción del concepto que tenemos de nosotros mismos (autoconcepto), en la estima que nos profesamos (autoestima) y, en general, en todas las capacidades relacionadas con el equilibrio personal” (Coll, 1996:27).

Así entonces, el aprendizaje significativo es la piedra de toque para mostrar de qué manera potenciamos lo cognitivo, lo afectivo y lo relacional ya que, como explica César Coll (1996:28): “una hipótesis subyacente en el constructivismo entendido en toda su amplitud es que cuando aprendemos, y a la vez que aprendemos, estamos forjando nuestra forma de vernos, de ver el mundo y de relacionarnos con él”.

Suscitar el interés por la tarea a realizar, partir de los conocimientos que el alumno posee y potenciarlos, guiar al niño en la construcción de conocimiento y promover su autonomía en el proceso de aprendizaje son algunas de las posibilidades que nos ofrece el taller educativo. Ahora bien, si no queremos que el taller caiga en un activismo sin sentido, en un “hacer por hacer”, será necesario llevar a cabo una selección cuidada los contenidos que se trabajarán en él (tarea de los siguientes apartados), porque como señala Sánchez Corral (1995:25):

resulta absolutamente ineficaz la ruptura epistemológica del paradigma psicopedagógico tradicional mientras se mantiene intacto el paradigma lingüístico literario. El sujeto del proceso de enseñanza-aprendizaje es a todas luces indivisible: no puede ir por un lado su integración en el proceso cognitivo y, en el mismo acto didáctico, ser expulsado del proceso lingüístico-literario, esto es, ser expulsado de la propia materia que se enseña.

### 3.2. ¿Enseñar a leer?

Una vez analizadas las posibilidades que nos ofrece el taller educativo, resulta impostergable la discusión en torno a los contenidos del mismo. Se ha visto ya que la falta de claridad en este aspecto ha condenado al fracaso a las anteriores propuestas. Así entonces y dado que esta nueva propuesta didáctica se centra en la lectura, es necesario esclarecer, al menos, las siguientes cuestiones: qué entendemos por lectura, cómo contribuimos a mejorar la comprensión lectora de los niños y qué tipo de textos leer.

En primer término, definir con claridad qué entendemos por lectura es importante debido a las implicaciones didácticas que su conceptualización conlleva. A manera de ejemplo, revisemos brevemente lo que ha implicado entender la lectura desde una perspectiva que pone énfasis en el código. Tradicionalmente, la lectura se ha concebido como el proceso de descodificación y comprensión literal de un texto. Esta concepción quizá tenga su origen en el hecho de que, para que el niño pueda acceder de manera autónoma al significado de un texto, es necesario que adquiera cierto dominio de las habilidades de descodificación <sup>2</sup>.

<sup>2</sup>Aprender a descodificar, nos dice Isabel Solé (2003:43), “supone aprender las correspondencias que existen entre

Ahora bien, el problema sobreviene cuando se asimila “la adquisición y enseñanza de la lectura a la adquisición y enseñanza de la decodificación” (Solé, 2003: 28), pues se termina enseñando la correspondencia de manera aislada y descontextualizada. Debido a esto, se tiende a pensar que la enseñanza de la lectura inicia y termina durante los primeros años de escolarización; la escuela se limita, entonces, a instruir en las microhabilidades más superficiales y mecánicas (deletrar, silabear, comprender palabras y frases aisladas). Una vez que los niños adquieren cierto dominio del código, se instaura la secuencia: lectura grupal en voz alta, verificación del maestro respecto a la correcta oralización del texto, resolución de un cuestionario (oralmente o por escrito) al final de la lectura.

Con base en este tipo de experiencias de nuestra formación escolar, muchos de nosotros forjamos la falsa creencia de que primero se aprende a leer y después de aprender a comprender. En realidad, lo que ocurre con prácticas de ese tipo es que se evalúa la comprensión, mas nunca se enseña a comprender; los niños aprenden a preocuparse más por leer cada palabra correctamente, que por hallar sentido a lo que leen. La escuela primaria culmina, entonces, con el resultado de niños y niñas que “leen bien” y rápido, pero que no comprenden una palabra de lo leído.

Es claro que una concepción limitada de la lectura -y el consecuente tratamiento didáctico que de ella se desprende- ha sido el origen de un creciente analfabetismo funcional, que se da cuando las personas, a pesar de haber asistido a la escuela y haber “aprendido” a leer y escribir, no son capaces de utilizar de forma autónoma y eficaz la lectura y escritura para hacer frente a las más variadas situaciones de la vida diaria. Así entonces, antes que buscar un método infalible para enseñar a los niños a leer -idea por demás pretenciosa-, es indispensable replantear nuestra forma de entender lo que implica la lectura.

### 3.2.1. El proceso de lectura

Básicamente, los investigadores proponen tres modelos teóricos para explicar el proceso de lectura: el ascendente (bottom up), el descendente (top down) y el interactivo. El primero -que prácticamente fue descrito en el anterior apartado- sostiene que la comprensión se alcanza a través de un proceso secuencial y jerárquico que parte de los fonemas y avanza hacia las palabras y las frases; este modelo se centra en el texto y da mayor importancia las habilidades de decodificación. En el modelo descendente, en cambio, el procesamiento empieza en el lector, no en el texto; el lector parte de sus hipótesis y desciende, igualmente de manera secuencial y jerárquica, hacia el reconocimiento global de las palabras. Por su parte, el modelo interactivo supone una integración de los dos anteriores y sostiene que la comprensión se alcanza a través de un proceso interactivo en el que, para dar sentido a la información contenida en el texto, el lector debe poner en juego sus expectativas y conocimientos previos.

El proceso que se da en este último modelo es descrito por Isabel Solé (2003:19) como sigue:

Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas de distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como *input* para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la

---

los sonidos del lenguaje y los signos o los conjuntos de signos gráficos -letras y conjunto de letras que los representan”.

información se propaga hacia niveles más elevados. Pero, simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél.

Aún cabe agregar que nuestra forma de leer estará determinada por los objetivos que nos planteemos (informarnos, divertirnos, extraer información específica...) y que el proceso inicia antes de percibir el texto, al establecer predicciones sobre lo que vamos a leer (tipo de texto, tema, etc.) con base en nuestros conocimientos previos. La predicción es indicio de nuestro intento por hallar sentido a lo que leemos y consiste en formular preguntas adecuadas; cuando logramos responder esas preguntas es que comprendemos. En palabras de Frank Smith (1990:110): “la base de la comprensión es la predicción y la predicción se consigue haciendo uso de lo que ya sabemos acerca del mundo, recurriendo a la teoría de mundo existente en nuestro interior, dentro de nuestras cabezas” . Luego entonces, dentro de este modelo, la comprensión no es una cuestión del todo o nada, sino relativa a los objetivos que la presiden -y que determinarán las estrategias a emplear-, a los conocimientos previos del lector y al grado de motivación que le permitirá implicarse en la actividad.

Hay que señalar ahora que la propuesta didáctica de este informe asume los planteamientos del modelo interactivo, ya que éste aborda la lectura desde una perspectiva más amplia. Bajo esta nueva perspectiva, *leer significa comprender el lenguaje escrito* y, a su vez, comprender “es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto” (Cooper,1990:19). Desde esta nueva óptica, la lectura se nos presenta como un proceso complejo en el que se producen varias actividades cognitivas (anticipación, formulación de expectativas, activación de conocimientos previos, relación de datos, etcétera), por lo que el lector es un procesador activo y no un simple reproductor del texto.

Esta nueva forma de entender cómo leemos supera la idea tradicional de la lectura como técnica que se aprende en los primeros años de escolarización y que, después, se aplica indistintamente a cualquier tipo de texto -informativo, narrativo, propagandístico,expositivo... La capacidad lectora va más allá de aprender a descodificar; comprende una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas adquieren y enriquecen, no sólo en la educación básica sino a lo largo de toda su vida. Pero el cambio hacia una concepción más amplia de la lectura reclama, igualmente, una perspectiva más amplia y dinámica de su enseñanza. Como veremos a continuación, aprender a descodificar es condición necesaria, pero no suficiente para poder comprender e interpretar un texto; en todo caso, resultará más apropiado decir que los niños deben aprender a descodificar significativamente, esto es, poder combinar la información procedente de las reglas de correspondencia con la información del texto y con los conocimientos previos que poseen.

### 3.2.2. ¿Cómo contribuimos a mejorar la comprensión lectora?

Dentro de esta perspectiva constructivista de la lectura que se ha venido esbozando, comprender equivale a *construir un significado*; la estructura objetiva del texto no es suficiente por sí sola para poder construir una interpretación, es necesario un esfuerzo cognitivo por parte del lector (lo que nos permite hablar de un lector activo). Existe el acuerdo generalizado de que, una vez que se posee cierto dominio del código, la comprensión de un texto depende de tres condiciones (véase Isabel Solé, 2003: 60-61):

1. De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable.
2. Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto.
3. De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión.

Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que en la escuela primaria (salvo raras excepciones) no se enseña a comprender, puesto que, como señala Isabel Solé (2003:30), “no se incide en la evolución de la lectura para proporcionar guías y directrices” que ayuden a intensificar la comprensión. En lugar de eso, se cae en la práctica corriente de evaluar el producto de la lectura, ya sea a través del control de la lectura en voz alta o a través de un interrogatorio final que indistintamente atiende a ideas centrales que a detalles insignificantes de la lectura. Así entonces, mientras que el aprendizaje de la descodificación tiene lugar en situaciones compartidas, no ocurre lo mismo con el aprendizaje de estrategias que faciliten el acceso al significado; los niños y niñas -en el mejor de los escenarios posibles- deberán aprender estas destrezas superiores por su cuenta y de manera casi inconsciente.

Por lo que respecta a la propuesta didáctica que aquí se justifica, debo reconocer la enorme influencia del trabajo de Isabel Solé en torno a la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. Me parece que las *situaciones de lectura compartida* planteadas por esta investigadora constituyen una excelente forma de propiciar una lectura activa y ayudar a los niños a mejorar su comprensión. Podemos definir las situaciones de lectura compartida como: “procesos de construcción conjunta, en los que se establece una práctica guiada a través de la cual el profesor proporciona a los alumnos los «andamios» necesarios para que puedan dominar progresivamente dichas estrategias [las de lectura] y utilizarlas una vez retiradas las ayudas iniciales” (Solé, 2003: 65).

Lo anterior en el entendido de que la lectura constituye un procedimiento y que, para que los niños lo aprendan, es necesario explicarles cómo proceder en todas sus fases (antes, durante y después). Ahora bien, para aclarar qué es una estrategia, citaré lo que al respecto dice Sergio Tobón <sup>3</sup> (2013: 240):

---

<sup>3</sup>La misma Isabel Solé intenta una definición de estrategia, sin embargo, incluyo aquí lo que Tobón dice al respecto por parecerme más conciso (véase Solé, 2003:59)

Las estrategias son planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, (Schunk, 1991). También se conciben como el conjunto organizado, consciente y controlado de los procesos realizados por los aprendices con el fin de alcanzar una meta implicada en la realización de una tarea compleja y nueva (Bernard, 1999). Retomando esto, y teniendo como base la articulación con la actuación humana, las estrategias pueden ser definidas como una secuencia de pasos o etapas que se ejecutan con el fin de alcanzar unos determinados objetivos, mediante la optimización y regulación de los procesos cognitivos, afectivos y psicomotrices. Un punto a resaltar [...] es que las estrategias constituyen actividades conscientes, deliberadas y planificadas.

Hablando del caso particular de las estrategias de comprensión lectora, podríamos destacar las siguientes características (véase Solé, 2003:61) como ventajas para su enseñanza:

tienden a la obtención de una meta; permiten avanzar el curso de la acción del lector, aunque no la prescriban en su totalidad; se caracterizan por el hecho de que no se encuentran sujetas a una clase de contenido o a un tipo de texto exclusivamente, sino que pueden adaptarse a distintas situaciones de lectura; implican los componentes metacognitivos de control sobre la propia comprensión, dado que el lector experto no sólo comprende, sino sabe que comprende y cuándo no comprende.

Siguiendo a Isabel Solé, las estrategias que se promueven en esta propuesta didáctica son las siguientes <sup>4</sup>:

- Aquellas que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (antes y durante la lectura).
- Aquellas que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión (durante la lectura).
- Aquellas dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante y después de la lectura).

Quisiera terminar este apartado con tres cuestiones que me parecen relevantes. La primera es recordar lo que señala Frank Smith respecto a que la mejor estrategia de lectura es leer directamente en busca de significado, “no la consecuencia derivada de leer palabras y letras por separado, sino una alternativa a todo ello” (Smith,1990: 151). Esto que quizá parece obvio, no siempre es evidente al momento de concretar una propuesta encaminada a trabajar la lectura, por ello vale la pena recordar lo que al respecto señala este investigador (Smith,1990:162):

La lectura exhibe, a todas luces, múltiples facetas que han de tenerse en cuenta en gran diversidad de situaciones. Así y todo, pienso que sí existe una única respuesta general a la pregunta de cómo aprenden a leer los niños y esa es: *dándole sentido al lenguaje escrito*. De esta propuesta se deriva un corolario inmediato: los niños no aprenden a leer a partir del sinsentido.

---

<sup>4</sup>Dado que analizar detalladamente las estrategias aquí mencionadas rebasaría los límites de este informe, remito al lector al conocido trabajo de esta autora. En él se destinan tres capítulos (véase capítulos 5, 6 y 7) a examinar lo que los profesores pueden hacer para que los niños aprendan a utilizarlas. Las secuencias didácticas para cada una de las sesiones del taller se apoyan en gran medida en las sugerencias de esos capítulos.

La segunda cuestión se refiere a la enseñanza de estrategias de lectura. Isabel Solé ha demostrado que, cuando se trata de formar lectores activos y autónomos, la enseñanza de estrategias de comprensión lectora es fundamental: hacer lectores autónomos, señala Solé (2003:62), significa también hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos... En otras palabras, la enseñanza de estrategias resulta muy valiosa, no sólo porque conducen a intensificar la comprensión de lo que se lee sino porque, con ellas, dotamos al niño de los recursos para aprender a aprender.

Finalmente, es importante mencionar que las estrategias se alinean dentro de los contenidos procedimentales de la propuesta y que no constituyen un fin en sí mismas, sino un instrumento que permitirá a los niños realizar una lectura más profunda o, como señala Teresa Colomer (2005: 49), “un medio para participar más plenamente en la experiencia literaria, un instrumento al servicio de la construcción del sentido”.

### 3.2.3. ¿Qué leer?

Finalmente llegamos la cuestión que perfilará esta propuesta didáctica: qué leer. Al revisar las propuestas de ciclos pasados, se puede observar que no existen criterios claros para la selección de los textos a trabajar y, con la intención de “fomentar la lectura”, ha dado lo mismo elegir un fragmento del Himno Nacional Mexicano que un texto informativo o un trabalenguas. La selección de un corpus de lectura para cualquier propuesta didáctica no es una cuestión de menor importancia, puesto que implica una postura frente a cómo concebimos la lectura (lectura reproductiva versus lectura crítica), cómo concebimos al lector (pasivo versus activo) y qué queremos lograr con el texto (informar, divertir, moldear conductas, mostrar modelos de escritura...). Por ello, deberíamos tener presente que la pertinencia de determinado tipo de textos viene exigida por los objetivos que se pretenden.

Así entonces, lo primero que deberíamos ser capaces de responder con toda claridad es: ¿qué idea subyace al objetivo de “fomentar la lectura”?, ¿a qué viene esta exigencia de leer mucho y disfrutar la práctica, por parte de una sociedad, en la que ni los padres, ni los maestros son lectores asiduos? Es posible hallar una primera respuesta, al revisar estrategias como las del Programa Nacional de Lectura de la Secretaría de Educación Pública, más preocupado por el “conteo de palabras por minuto” que por enseñar a los niños a comprender lo que leen; o campañas como la del Consejo de la Comunicación, que recomienda leer veinte minutos diarios y en la que, quizá a conveniencia del mercado editorial, los estándares de calidad salen sobrando, pues no importa lo que los niños lean, el chiste es que lean. Resulta obvio que estas propuestas atienden a fines utilitarios y comerciales, y que su mayor preocupación consiste en lograr que los niños dominen una técnica, pues de no hacerlo pueden comprometer su ascenso social. Sin bien preocupaciones de este orden son válidas, no deberían ser las únicas.

La propuesta didáctica que se presenta en este informe se pronuncia a favor de la lectura de

obras de literatura infantil, lo cual quizá no resulte novedoso, puesto que la literatura infantil se ha convertido en una moda. Ciertamente, en los últimos años, concretamente a partir de la primera Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil llevada a cabo en 1981, la literatura infantil ha venido ganando terreno dentro de la escuela; sin embargo, es evidente que, en la mayoría de iniciativas que prescriben o aconsejan la lectura de este tipo de textos, subyace el objetivo prioritario de “enseñar a leer de manera divertida”. La lectura de obras literarias sin la función utilitaria que reporte un éxito escolar y social inmediato, observable y cuantificable, es considerada un lujo superfluo, citando a Teresa Colomer (2005:44), algo “propio de las élites sociales y abismalmente alejado de las necesidades de la mayoría de la población que debe aprender el lenguaje escrito lo antes posible para pasar a ganarse la vida”.

En esta propuesta didáctica subyace la convicción de que la literatura no es un lujo; la lectura de obras literarias es una práctica que, además de placentera, resulta útil porque contribuye a la formación integral de las personas. Como señalara Dámaso Alonso (en Sánchez Corral,1995:60):

La literatura modifica al hombre en su inteligencia, en sus afectos y en su voluntad: toda la esfera moral de nuestro ser. Toda lectura, y en grado más intenso, la lectura de esa porción nuclear o centro de lo que he llamado «literatura». El hombre interpreta el mundo, y se interpreta a sí mismo, por medio del lenguaje, que le proporciona las primeras nociones inmediatas de su posición y su significación en el Universo. La experiencia vital las profundiza por reiteración y las amplía. Una segunda comprensión más profunda se gana por la literatura, por todos los tipos de literatura, desde los arrabales de ella hasta su núcleo.

Luego entonces, si esta propuesta didáctica persigue el objetivo de *formar lectores literarios* se debe a que con ello:

a) Se contribuye a desarrollar la *competencia comunicativa* de los niños y las niñas, ya que “la literatura es un amplio y diversificado exponente del potencial expresivo de la lengua” (Mendoza,2004:62). Esto es, a través de la lectura, los niños amplían sus esquemas verbales, conocen nuevos modelos y estructuras textuales, así como el uso social de estos. Aquí es importante resaltar la caracterización del texto literario como “género segundo”, es decir, como un discurso “capaz de absorber todo tipo de formas de lenguaje” (véase Teresa Colomer, 2005:31) y que, debido a ello, constituye un “buen andamiaje educativo, no sólo para leer y escribir literatura, sino para aprender los mecanismos del funcionamiento lingüístico en general” (Colomer, 2005:46).

b) Se amplían los horizontes intelectuales y culturales de los niños y las niñas. Más aún, existe una discusión interesante dentro de la psicología cognitiva, la cual sostiene que los textos literarios, debido a su valor como construcción cultural, ocupan un lugar importante para *dar forma a la experiencia*; en este sentido, la construcción de una competencia interpretativa es fundamental para que las personas participen en el debate de la cultura, pues “la literatura ofrece importantísimos soportes y modelos para comprender y representar la vida interior, la de los afectos, de las ideas, de los ideales, de las proyecciones fantásticas, y, también, modelos para representarnos nuestro pasado, el de nuestra gente y el de los pueblos, la historia” (Renzo Cesarini y Lidia Federicis en Colomer,2005:35).

c) Vinculado a lo anterior, y sin caer dentro de un discurso moralizante, se contribuye en la formación de valores y se sensibiliza al niño para el ejercicio de la vida democrática, al desarrollar en él un enfoque reflexivo sobre el comportamiento humano, ya que:

La literatura trata la gama total de elecciones, aspiraciones y valores con los cuales el individuo debe tramar su propia filosofía personal. Las obras literarias que los estudiantes están obligados a leer ofrecen no sólo valores “literarios”, para usar una abstracción comúnmente preferida, sino también algunos enfoques sobre la vida, alguna imagen de gente forjando un destino común o alguna afirmación de que ciertas clases de experiencias, ciertos modos de sentir, son valiosos. (Ronsenblatt,2002:48)

d) Se propicia “tanto la conquista del pensamiento divergente como la creatividad de los alumnos, en la medida en que la praxis de la conducta creativa únicamente se produce mediante la ruptura de los esquemas de la experiencia cotidiana” (Sánchez Corral,1995:33). Los textos literarios, al hacernos partícipes de la «creación de un universo nuevo», nos exigen una *ruptura cognitiva* que permita interpretar correctamente la ficción, abriendo, así, paso a la imaginación.

e) Se agudiza el espíritu crítico, pues como señala Teresa Colomer (2005:94): “aprender a leer literatura da la oportunidad de sensibilizarse a los indicios del lenguaje, de convertirse en alguien que no permanece a merced del discurso ajeno, alguien capaz de analizar y juzgar, por ejemplo, lo que se dice en televisión o de percibir las estrategias de persuasión ocultas en un anuncio”.

### 3.3. ¿Enseñar literatura?

Al pronunciarnos por el *uso* de obras literarias nos vemos obligados a entrar de lleno en el terreno de la didáctica de la literatura. Me parece importante abordar, en los siguientes apartados, algunas de las problemáticas de esta disciplina, a fin de tener claridad respecto al enfoque que justifica los objetivos, que guía la selección de los contenidos y los textos y que condiciona las actividades de enseñanza aprendizaje de esta propuesta didáctica. Porque no se trata de que los niños aprendan a realizar interpretaciones eruditas y rebuscadas que terminen aniquilando el gusto por la lectura de las obras; pero tampoco debemos caer en el extremo opuesto de realizar supuestas actividades de animación (manualidades sin sentido, lectura dramatizada...) que, como acertadamente señala Daniel Goldin (en Colomer,2005:10), la mayoría de las veces constituyen “un tinglado más o menos circense que sustituye la lectura”<sup>5</sup>.

¿Enseñar literatura? No, se trata más bien de *enseñar a leer literatura*. Esta pregunta planteada dentro de la didáctica de la literatura ha recibido respuesta por parte de diferentes investigadores que apuntan la necesidad de sustituir el término “enseñar literatura” por el de *educación literaria*. La idea de “enseñar literatura” corresponde a un modelo educativo en el que se da una importancia

<sup>5</sup>Sin duda, las actividades de animación a la lectura resultan importantes para la adquisición de la competencia literaria, sobre todo en la primera infancia y aún antes de iniciar el aprendizaje de la lectura. Es fundamental que los adultos lean cuentos a los niños y les enseñen a jugar con el lenguaje a través de los villancicos, las retahílas, los trabalenguas, los chistes, ya que con este tipo de actividades se crea un vínculo afectivo con la literatura. Sin embargo, no debemos creer que con actividades de animación estamos preparando a los niños para enfrentarse de manera autónoma con otros textos. Si se permite la analogía, es como querer enseñar a nadar a un niño sin sumergirlo nunca en una alberca, o enseñarlo a nadar en chapoteadero y, después, llevarlo a practicar su nado en mar abierto.

desmesurada a los contenidos factuales y conceptuales (se enseña historia literaria, se memorizan recursos estilísticos y caracterizaciones genéricas de movimientos literarios, se aprenden categorías de análisis...), en cambio, el término *educación literaria* corresponde a un nuevo paradigma que, como menciona Mendoza Fillola (2004:39), se apoya “más en la experiencia directa y personal de la lectura de los textos que en los saberes generales con los que se puede caracterizar el fenómeno literario en abstracto”. El nuevo enfoque centra su atención en el proceso de *recepción y actualización interpretativa del discurso literario* asumiendo los planteamientos de un modelo interactivo. Así entonces, los apartados anteriores que versaron sobre el proceso de lectura y la comprensión lectora deben entenderse como un preámbulo a lo que en adelante se expondrá.

Este trabajo se inscribe dentro de la discusión más actual en la educación literaria que pugna por la adquisición y desarrollo de una *competencia literaria*, la cual, como expondré con más detalle, pone especial énfasis en el desarrollo de habilidades y estrategias que permitan a los lectores comprender, disfrutar y valorar los textos literarios. Vale la pena aclarar que los textos literarios precisan el desarrollo de una competencia específica ya que, como nos recuerda Mendoza Fillola, son textos que contienen, al menos, dos procesos de codificación “el primero en lengua natural y el segundo y/o tercero en los códigos estéticos, de género, de época” (Mendoza,2004:62). Luego entonces, la *competencia literaria* incluye habilidades propias de la competencia lingüística y de la comprensión lectora, pero va mucho más lejos.

### 3.3.1. La didáctica de la literatura ante la complejidad del hecho literario

La dificultad para definir el hecho literario encarna el principal problema al que se enfrenta el tratamiento didáctico de la literatura: ¿cómo saber cuáles son los fines y los contenidos de su enseñanza, si no podemos precisar los rasgos que confieren la cualidad literaria a un texto? Ante esta dificultad, en la enseñanza de la literatura se optó por seguir el camino trazado por la teoría literaria. La afirmación anterior cobra sentido cuando nos detenemos a revisar las concurrencias entre los paradigmas de la “ciencia literaria” y los modelos didácticos (véase tabla 3.1) <sup>6</sup>.

Sugiero aquí una revisión brevísima de los mencionados paradigmas de la “ciencia literaria”. Hans Robert Jauss identifica (véase “Cambio de paradigma en la ciencia literaria” en Rall, Dietrich, 1987:59-71), hasta el momento en que surge en Alemania la Escuela de la Estética de la Recepción (finales de los años 60 del siglo XX), tres paradigmas:

1. el *clásico-humanista*, basado en el método de la comparación, que dio origen a una crítica normativa y toma como modelo y sistema de normas la poética clásica.
2. el *histórico-positivista*, que surge con la revolución literaria del Romanticismo y se basaba en el método de explicación histórica.
3. el *estético-formalista*, que aparece en el siglo XX y representa el triunfo de la estilística.

---

<sup>6</sup>Para una descripción detallada de cada modelo, remito a los a excelentes trabajos de Teresa Colomer (2005) y Carlos Lomas (2010) de donde proviene la información del cuadro que aquí se presenta.

Época	Objetivos	Contenidos	Corpus	Actividades	Teorías
Edad Media-siglo XVIII	Aprendizaje elocutivo	Retórica	Texto clásico	Comentario, imitación de modelos y glosa	Retórica
Siglo XIX- siglo XX	Conocimiento de las obras y autores de la literatura nacional	Obras, autores y movimientos de la historia de la literatura	Textos épicos, líricos y dramáticos nacionales	Manual de historia literaria. Antología de textos. Estudio y lectura de fragmentos.	Romanticismo Positivismo
Siglo XX (años setenta)	Competencia lectora y análisis científico del texto	Métodos de análisis	Textos poéticos y narrativos de la literatura nacional	Comentario de textos	Poética formalista Estructuralismo Estilística
Siglo XX (años ochenta)	Adquisición de hábitos de lectura y desarrollo de la competencia lectora. Manipulación creativa de los textos.	Estrategias de lectura. Técnicas de escritura creativa. Lectura y comentario de textos diversos.	Textos de la literatura consagrada, textos de la literatura juvenil, relatos de ciencia ficción y de aventuras, cómics, anuncios, películas.	Lectura y comentario. Imitación de modelos. Taller de escritura. Ejercicios de estilo. Estudio y manipulación de formas expresivas.	Semiótica del texto y semiótica de la cultura. Pragmática literaria. Sociocrítica. Psicología cognitiva...

Tabla 3.1: Evolución de la enseñanza de la literatura. Tomada de: Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Grao, vol.1: 58.

A los paradigmas descritos habría que agregar, según plantea Jauss, uno nuevo: el de la historia efectual, que pone el acento en el papel activo del lector o *receptor*<sup>7</sup>. La Estética de la Recepción vino recordar que no habría obra literaria sin la participación activa del lector<sup>8</sup> y que

La obra literaria no es ningún objeto existente para sí, que ofrezca la misma apariencia a todo observador en todo tiempo. No es ningún monumento que manifieste en forma de soliloquio su esencia atemporal. Más bien es como una partitura sujeta a la resonancia siempre renovada de la

<sup>7</sup>Es importante notar que, como apunta Adolfo Sánchez Vázquez (2005:36), los tres paradigmas descritos por Jauss tienen en común que concentran su atención en la obra, “ya sea que se la considere de acuerdo con un modelo universal -el clásico-, como sucede en el paradigma clasicista; ya sea que se le conciba como producto histórico que sólo puede explicarse por la historia, que es lo propio del paradigma historicista-positivista; ya sea, finalmente, al considerar la obra como un sistema autónomo, cerrado e inmutable, al margen de la historia y la sociedad, que es lo característico del paradigma estilístico formalista”. En cambio, la atención concedida al receptor era nula o, en todo caso, se le asignaba un papel pasivo (de receptor contemplativo).

<sup>8</sup>Como subrayan Adolfo Sánchez Vázquez y Teresa Colomer (1995), la conciencia sobre la participación del lector en la construcción de la obra no nace precisamente con la Estética de la Recepción; se pueden hallar precursores de estas ideas desde la Antigüedad griega. No obstante, la Estética de la Recepción es el primer intento *sistemático* que cuestionará frontalmente el papel pasivo del lector. Al respecto, me parece importante mencionar otro trabajo pionero que ha sido dejado de lado: *Literature as exploration* de Louise M. Rosenblatt, publicado en 1938. Esta investigadora, influida por los trabajos de John Dewey, presenta su *modelo transaccional*, en el cual concibe la lectura como un proceso dinámico y sostiene que “el significado no está en el texto o en el lector. Ambos, lector y texto, son fundamentales para el proceso transaccional de construcción de significado”.

lectura que libera al texto de la materia de las palabras y lo conduce hacia la esencia actual. (Hans Robert Jauss en Rall, Dietrich, 1987:317).

Sin duda, los tres primeros paradigmas se avinieron con una perspectiva pedagógica tradicional, que, entre otras cuestiones, concibe el saber como algo inmutable y al alumno como sujeto pasivo de aprendizaje. La operación había consistido en trasladar, de manera casi automática, los métodos y objetivos de la crítica literaria al campo de enseñanza de la literatura, a grado tal que, como señalaba Tzvetan Todorov (2009): en la escuela no se aprendía de qué hablaban las obras sino de qué hablaban los teóricos. En cambio, el cuarto paradigma, al dejar de centrarse en las peculiaridades formales del discurso literario y recuperar la dimensión de su recepción y su efecto, pone en jaque los métodos y propósitos educativos que hasta entonces habían operado.

En la discusión actual se admite que no existen propiedades intrínsecas que distingan los textos literarios de otros que no lo son, en palabras de Terry Eagleton: “no hay absolutamente nada que constituya la esencia misma de la literatura” (Eagleton,1998:20). Con miras a ser más clara diré que lo que atinadamente apunta este crítico es que no ha tenido sentido buscar una categoría descriptiva objetiva, ya que es la misma “autoridad arbitraria de la institución literaria” la que ha determinado qué textos entran dentro de la categoría de “lo literario”. Y no es tampoco que los juicios de valor que constituyen la literatura respondan a un capricho, sino que esos juicios son históricamente variables<sup>9</sup>, porque “se relacionan estrechamente con las ideologías sociales” (Eagleton,1998:28). En este sentido, Terry Eagleton planteaba que hablar de Literatura e Ideología como dos fenómenos separados resulta innecesario: “La literatura -en la acepción que hemos heredado- es una ideología. Tiene relaciones muy íntimas con cuestiones que atañen al poder social”.

De acuerdo a lo expuesto, Eagleton nos dice que la literatura puede considerarse “no tanto como una cualidad o un conjunto de cualidades inherentes que quedan manifiestas en cierto tipo de obras [...] sino como las diferentes formas en las que la gente *se relaciona* con lo escrito”; tiempo antes, J. Searle (1978) había dicho que la literatura es el nombre que se da a “un conjunto de actitudes que tomamos hacia una porción del discurso, no es el nombre de una propiedad interna de aquella porción del discurso” (en Mendoza 2004:29).

Cabe mencionar ahora que todas las nuevas formulaciones de la teoría literaria (provenientes de la estética de la recepción, la pragmática literaria, el análisis del discurso y la semiótica textual) sumadas a los aportes de la psicopedagogía, habrían de empezar a perfilar un nuevo modelo didáctico centrado en el desarrollo de la *competencia literaria*. En las dos últimas décadas del siglo XX, se ha consolidado la idea de que a la educación literaria le corresponde favorecer el diálogo entre el texto y su lector, otorgando más prioridad a la formación que a la información, puesto que, como señalara Tzvetan Todorov (2009:28), “el conocimiento de la literatura no es un fin en sí mismo, sino una de las grandes vías que llevan a la realización personal”.

---

<sup>9</sup>Eagleton explica claramente:“Valor” es un término transitorio; significa lo que algunas personas aprecian en circunstancias específicas, basándose en determinados criterios y a la luz de fines preestablecidos.(Eagleton,1998:23)

### 3.3.2. Enfoque didáctico

La gran renovación dentro de la educación lingüística, que tuvo lugar en los años setenta, dirigió su atención hacia los textos literarios desde una óptica funcional y puso sobre la mesa un concepto central: la *competencia literaria*. Antes de referirme al ámbito particular de la educación literaria, me parece conveniente describir a grandes rasgos los cambios que se produjeron dentro de la educación lingüística, a fin de contextualizar el nuevo enfoque.

El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua es una *propuesta eminentemente didáctica* a la que vertebran, por un lado, la pedagogía constructivista u operatoria y, por otro, los avances teóricos en lingüística (Análisis del Discurso, Lingüística del Texto, Pragmática) orientados “hacia el estudio de los usos comunicativos de las personas y de lo que *hacen* los hablantes (o escribientes) con la lengua” (Martínez, López, Gracida, 2002:63). El enfoque comunicativo sostiene que, para mejorar las capacidades expresivas y comprensivas de los alumnos, es necesario desarrollar la *competencia comunicativa*, en otras palabras, desarrollar la “capacidad para comprender y producir enunciados *adecuados* a intenciones *diversas* de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos” (Lomas, 2010a:35).

La noción de *competencia comunicativa* procede de la etnografía de la comunicación, desde la cual Gumperz y Hymes la definieron en su momento (1972) como:

aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Como el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Es preciso distinguir entre lo que un hablante sabe -sus capacidades inherentes- y la forma en que se comporta en situaciones particulares. Sin embargo, mientras que los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades.

En el ámbito de la didáctica de la lengua, lo anterior puso en claro que el objetivo del aprendizaje era la comunicación, *saber hacer cosas con las palabras*; por ello, no basta con aprender el uso *correcto* de la lengua (conocimiento del código, categorías y reglas gramaticales...) sino hay que aprender, sobre todo, el uso *adecuado* de la misma, esto es, “saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo, y qué y cuándo callar” (Lomas, 2010a:34). Así entonces, para poder comunicarse con eficacia, la clase de lengua tiene la tarea central de desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir), que son las cuatro formas en las que la lengua puede realizarse; además, para producir y comprender textos adecuados a un determinado contexto es necesario que el alumno ponga en juego un conjunto de competencias (dentro de las que se halla la literaria) que se interrelacionan con la competencia comunicativa.

Una característica que se debe resaltar es la inclinación de este enfoque hacia lo funcional y lo procesual. Nos explican Teodora Martínez, Antonieta López e Ysabel Gracida (2002:68) que:

Por una parte, el enfoque funcional pone énfasis en el *uso* de la lengua, en la diversidad de variedades de registros, en los distintos tipos textuales, en la selección de los textos según las necesidades de los

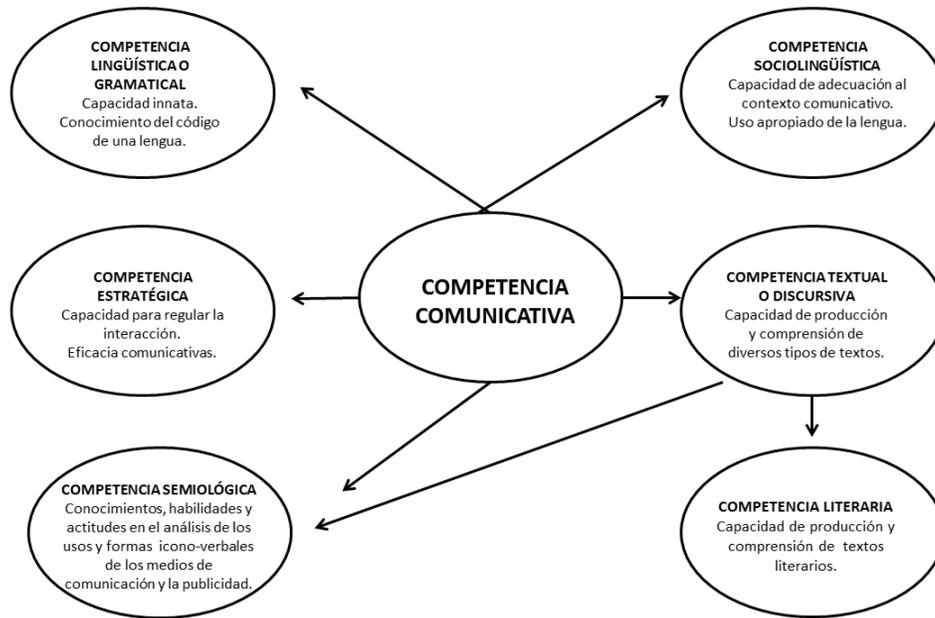


Figura 3.1: *Subcompetencias* que integran la *competencia comunicativa* de las personas. Tomado de Lomas, Carlos (2010a:37)

enunciatarios, en los ejercicios constantes de prácticas comunicativas y en la constante corrección comunicativa que se adecua a las necesidades de los aprendices respecto al texto; se lee, se relee, complementa, analiza, rehace, crea.

También el enfoque procesual pone los acentos en los procesos de comprensión y producción de los textos para seleccionar o generar ideas, registrarlas u organizarlas, redactarlas, determinar propósitos tanto en la lectura como en la escritura, revisar, evaluar. Al leer y escribir textos, asuntos como los de adecuación y la coherencia se vuelven eje central del trabajo didáctico.

En este contexto de renovaciones dentro de la educación lingüística, el acceso directo a los textos literarios dentro del ámbito escolar ocupará un lugar destacado. La conveniencia de fomentar su lectura y escritura se debe a que como menciona González Nieto (1993 en Lomas,2010b:100):

«los discursos reconocidos como literarios en nuestra cultura poseen un potencial semántico y semiótico imprescindible para la enseñanza lingüística. Un enfoque comunicativo de la literatura debe concebir a ésta como un componente fundamental de la competencia comunicativa, ampliando los saberes retóricos, expresivos, su sentido de la adecuación a la multiplicidad de situaciones e intenciones. Y también como una ampliación del mundo de significados, del mundo mental y cultural de los alumnos, pues los significados se adquieren inseparablemente unidos a unas formas.»

El enfoque comunicativo de la literatura tiene como base, además de los paradigmas educativos y los avances de la lingüística ya mencionados, las nuevas formulaciones de la teoría y la crítica literaria que ponen énfasis en la dimensión cultural y comunicativa de los textos (la estética de la recepción, la semiótica textual y la pragmática literaria, entre otras). Como explica con claridad

Carlos Lomas (2010a:56), estas nuevas tendencias en el estudio de la literatura “ponen de relieve ese *contrato comunicativo de cooperación* entre el autor y el lector que se formaliza en cada texto literario, cómo éste tiene en cuenta el *horizonte de expectativas* y las *competencias culturales* de sus lectores y cómo, en fin, en torno al texto literario se produce una especie de *conversación simbólica o acto de habla* regido por leyes semejantes (aunque también diferentes) a las que rigen el intercambio conversacional”.

De acuerdo con lo anterior, el nuevo enfoque atiende la necesidad de preparar al alumno para que participe con efectividad en el proceso de recepción, por ello, se centra en la adquisición y el desarrollo de la *competencia literaria*, entendida como “la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible el uso y disfrute de los textos de naturaleza literaria” (Lomas, 2010b:159). En este sentido, como señala Carlos Lomas,

la educación literaria no consiste más en la vulgarización de las teorías de la literatura que constituyen el ámbito del saber de la crítica literaria sino en la elección de las estrategias más adecuadas para estimular la adquisición de hábitos de lectura en adolescentes y jóvenes, para favorecer un acceso fluido a los textos, para mejorar su comprensión lectora y para hacer posible de esta manera la construcción de su competencia cultural en el seno de nuestras sociedades. (Lomas, 2010a: 62)

En el siguiente apartado se revisa el concepto de *competencia literaria* que, en un primer momento, surgió como una abstracción paralela a la propuesta generativista de la competencia lingüística<sup>10</sup> y que, en años posteriores, ha demandado grandes esfuerzos de enseñantes y teóricos para precisar cuáles son sus componentes y cómo se desarrolla.

### 3.3.3. ¿Qué es la competencia literaria?

El concepto de *competencia literaria* aparece en el escenario de la educación hacia los años setenta. En su momento, Bierwisch (1965) había definido la *competencia literaria* como “una específica capacidad que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos”. Años más tarde, Jonathan Culler (1978:169) definirá la *competencia literaria* como el “conjunto de convenciones para leer los textos literarios”. Culler (1978:174) hacía notar que “el conocimiento de una lengua y cierta experiencia del mundo no bastan para convertir a alguien en un lector perspicaz y competente”, sino que es necesario haber asimilado un conjunto de convenciones, una especie de “gramática de la literatura”, que permitiría identificar los diferentes niveles de coherencia del texto<sup>11</sup>.

<sup>10</sup>Daniel Cassany et al. (2005:85) explican que la competencia lingüística “se enmarca en el contexto de la lingüística gramático-generacional de Noam Chomsky (1957). Según esta teoría, la competencia es el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos. La competencia engloba, pues, la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico, o sea, el conjunto de la gramática. Además, competencia se opone a *actuación lingüística*, que es la ejecución efectiva de la competencia en situación concreta, es decir: la utilización que cada hablante hace de la lengua en todos sus usos. Competencia y actuación forman una pareja de conceptos paralelos a los de *lengua y habla* del estructuralista F. Saussure.”

<sup>11</sup>Jonathan Culler (1978) advirtió la problemática que conllevaba hablar de competencia literaria: la competencia literaria incluye la presunción de que se pueden identificar a los lectores competentes de los incompetentes y esto supone “la postulación de una norma para lectura correcta”. Lo anterior, como bien apunta, hacía de la competencia

Estas y otras definiciones que se han ensayado sobre la competencia literaria concluyen presentándola como un proceso de adquisición de saberes diversos que permiten reconocer, interpretar, producir, disfrutar y valorar las obras literarias. Sin embargo, la complejidad misma del hecho literario dificulta la tarea de concretar los aspectos de esta competencia y, a la fecha, no existe un consenso sobre cuáles deberían ser los conocimientos explícitos para alcanzar una capacidad interpretativa aceptable. Con todo, Antonio Mendoza Fillola (2004:139) destaca, entre los diversos componentes de la competencia literaria, los siguientes:

- Saberes lingüísticos, textuales y discursivos para la descodificación: reconocimiento de unidades menores (fonemas y grafías, palabras y significados literales, denotativos...), que intervienen en el reconocimiento e interrelación de los componentes gramaticales, léxico-semánticos e incluso
- Saberes pragmáticos para reconstruir la situación enunciativa presentada en el texto, que han de permitirle la identificación de indicios, de claves, de estímulos y de orientaciones, etc., ofrecidas por el texto.
- Conocimientos del uso literario, de estructuras retóricas y saberes metaliterarios (convenciones sobre el discurso literario, los géneros, recursos poéticos...).
- Saberes intertextuales, referidos a las correlaciones que los textos literarios mantienen entre sí. Estos saberes permiten: a) identificar las alusiones, las referencias, la copresencia de otros textos o géneros o de otros autores; b) apreciar la intención estética de escribir literatura sobre la literatura; y c) valorar el efecto de estos recursos.
- Saberes semióticos para organizar la comprensión definitiva del texto.
- Dominios relativos a estrategias para interactuar con el texto y poder relacionar todos los puntos anteriores.
- Los conocimientos referidos al saber cultural-enciclopédico, compuesto por códigos culturales extensos (símbolos, figuras y relatos mitológicos, 'fórmulas literarias', alusiones, *topoi* y otros lugares comunes a los que toda cultura alude para su transmisión e implicación).
- Los conocimientos referidos a las modalidades del discurso (programas discursivos, géneros, particularidades textuales literarias...) junto a una muestra de estructuras textuales.
- El dominio de habilidades lectoras, porque en la formación de la competencia literaria, la funcionalidad de la lectura es la base sobre la que aquella se construye.

---

literaria un "anatema para los críticos que ven en ella un ataque a las características espontáneas, creativas y afectivas de la literatura". Efectivamente, en literatura, las apreciaciones pueden ser diversas y personales, sin embargo éstas deben ser aceptables de acuerdo con la institución de la literatura. Luego entonces, nos dice Culler (1978:176), a la teoría literaria le corresponde explicar precisamente "el sorprendente hecho de que una obra puede tener diversos significados y no precisamente cualquier significado, o de que algunas obras den una impresión de rareza, incoherencia, incomprendibilidad. El modelo no entraña que haya de haber unanimidad en función de un criterio particular. Sugiere solamente que hemos de designar una serie de hechos, del tipo que sean, que parezcan requerir explicación y después construir un modelo de la competencia literaria que los explique."

- Los saberes estratégicos: desde la activación de diversas lógicas (de lo fantástico, de lo verosímil, de lo ficticio, de lo real, etc.) que son necesarias para leer diferentes tipos de textos hasta los específicos de decodificación, pasando por los más complejos de interacción y cooperación receptora.

Queda claro que los textos literarios requieren un tratamiento diferenciado, pues en ellos entran en juego aspectos lingüísticos, culturales, estéticos, cognoscitivos y morales (por mencionar algunos); este hecho de primer orden impide reducir la competencia literaria a una simple competencia lingüística o lectora, al mismo tiempo, permite comprender la cercana relación que dicha competencia guarda con las otras (la comunicativa, la lingüística, la textual o discursiva). En cualquier caso, es evidente que esta capacidad debe ser aprendida y que a la educación literaria le corresponde hacer explícitas las convenciones específicas de la comunicación literaria que permitan al aprendiz 'construir sentido' de las obras leídas. Respecto a esto último, hay que tener cuidado de no confundir los medios con los fines como atinadamente nos recuerda Tzvetan Todorov (2009:27):

Es cierto que el sentido de la obra no se reduce a la valoración meramente subjetiva del alumno, sino que depende de un proceso de conocimiento. Así, para llevarlo a cabo al alumno puede serle útil aprender datos de la historia literaria o algunos principios que surgen del análisis estructural. No obstante, en ningún caso el estudio de estos *medios* de acceso debe sustituir el del sentido, que es el *fin*. Para construir un edificio se precisa un andamio, pero éste no debería sustituir al primero, ya que una vez construido el edificio, el andamio está destinado a desaparecer. Las innovaciones que ha aportado el enfoque estructural en las décadas anteriores son bienvenidas a condición de que mantengan esa función de herramientas y no se conviertan en el objetivo.

Del otro lado de la moneda, en las últimas décadas el énfasis puesto en el *placer lector*, en la *animación lectura* y en la idea de que el gusto por la lectura se “contagia” ha derivado en una banalización de la lectura literaria que se limita a la gratificación inmediata producida a través de la identificación proyectiva y la evasión. Si bien la idea de que *el lector literario se forma leyendo literatura* y de que ésta debe ser acorde a los intereses del lector abrió las puertas en la escuela a un corpus literario poco académico: la literatura infantil y juvenil, es importante recordar que la educación literaria “no debe limitarse a poner en contacto a los alumnos y a las alumnas con los libros mediante actividades de animación a la lectura con la esperanza de que quizá de esta manera asistamos a la adquisición espontánea de su competencia literaria” (Lomas,2010b: 109). Bien al contrario, como explica Teresa Colomer (2005:58), una de las funciones de la educación literaria consiste en recuperar la relación del lector con el texto y enseñar a los niños y niñas *qué hacer para que puedan entender un corpus de obras cada vez más amplio y complejo*.

#### 3.3.4. ¿Cómo se adquiere y desarrolla la competencia literaria?

Ciertamente, la adquisición de la competencia literaria no empieza en la escuela sino mucho antes, durante la primera infancia, y para ello resultan determinantes el ambiente familiar y el entorno. Durante los primeros años, un aprendizaje activo y productivo se da a través de la oralidad con las canciones de cuna, las coplas, las adivinanzas y las más variadas narraciones (cuentos, fábulas,

leyendas...). Así, para cuando los niños inician el aprendizaje de la lectura, son capaces de identificar y emplear algunas convenciones literarias tales como: la estructura narrativa (introducción-nudo-desenlace), las connotaciones que se atribuyen culturalmente a ciertos personajes, el ritmo, el uso del imperfecto, las fórmulas de inicio y final, por mencionar algunas.

Son esos primeros indicios de una competencia literaria, los que la escuela debe aprovechar para favorecer la implicación de los niños en la lectura y para, al mismo tiempo, ayudarlos a progresar en el dominio de estas y otras convenciones que les permitan aprehender el sentido de los textos literarios. Antes de exponer qué se puede hacer para contribuir al desarrollo de la competencia literaria de los niños y niñas, es necesario saber hasta dónde queremos que avancen y qué esperamos que hagan con los conocimientos adquiridos. Antonio Mendoza Fillola (2003:55) distingue tres niveles en la competencia literaria, precisemos ahora que, de acuerdo al tipo de población que atiende el programa (niños cuya edad oscila entre los 9 y 12 años), resulta conveniente situarse en un primer nivel:

Un nivel primario, inicial, próximo al conocimiento intuitivo que permitiría reconocer el *exponente literario*, aun en aquellos casos de desconocimiento metaliterario o crítico por parte del receptor. Un lector dotado de una Competencia Literaria básica es capaz de captar o reconocer la genérica cualidad literaria de un texto, aunque no sepa explicar las razones de esa especificidad.

A lo anterior habría que agregar que ese receptor es capaz de disfrutar la literatura e incorporarla a su vida cotidiana y que, además, cuenta con criterios para seleccionar un texto de acuerdo a sus intereses y gustos. Ahora bien, ante la pregunta sobre cómo se puede contribuir al progreso de la competencia literaria de los niños y niñas, Teresa Colomer, una de las especialistas más prestigiosas en literatura infantil y juvenil, plantea algunos principios básicos de actuación (Colomer,1995:19-20) que transcribo y comento a continuación por resultar de gran utilidad para orientar las tareas dentro del taller:

- ***Hacer experimentar la comunicación literaria.*** Este primer punto se refiere a la necesidad de que la literatura esté presente en la sociedad y, sobre todo, que exista un cúmulo de prácticas que la tornen significativa. Dado que al niño lo determina aquello que está en su entorno y es familiar en su cultura, la lectura literaria no debe reducirse al ámbito escolar, sino que debe estar presente en el entorno inmediato; los niños deberían tener la posibilidad de compartir, discutir y contrastar sus lecturas con adultos significativos para él, tan frecuentemente como sea posible. Sólo de esta manera la literatura podrá ser concebida como una verdadera herramienta de comunicación.
- ***Utilizar textos que ofrezcan suficientes elementos de soporte para obtener significado y que ayuden a la vez a aumentar las capacidades interpretativas del alumnado.*** Con esto Colomer alude a la enorme importancia que tiene la adecuada selección de los textos. Un corpus de lectura adecuado puede 'enseñar a leer' en la medida que se ajuste a los intereses y capacidades de los niños y que, al mismo tiempo, los ayude en el dominio progresivo de un un gran número de convenciones. Lo anterior exige seleccionar textos que tengan en cuenta

nuevos temas <sup>12</sup>, textos que introduzcan recursos variados (diferentes voces narrativas, diferentes tipos de desenlace, diferentes géneros literarios, uso de recursos no verbales...) y que, además, se adecúen a actividades variadas (lectura individual, lectura grupal, narración oral, dramatización).

- ***Suscitar la implicación y la respuesta de los lectores.*** En este punto hay que tener presente que la literatura es, ante todo, una herramienta comunicativa que contribuye a enriquecer el mundo propio, y que la experiencia literaria apela, sobre todo, a un aspecto afectivo, a los impulsos y necesidades humanas. Si queremos que los niños se sientan concernidos por el universo literario, debemos propiciar, en todo momento, un diálogo emotivo, comprensivo, crítico y creativo entre los lectores y los textos. Los niños sacarán gran provecho y mejorarán su autoimagen como lectores, si logran establecer un vínculo entre su experiencia vital y la experiencia literaria, y para ello es importante que las actividades sobre los textos se basen en sus respuestas y en lo que la lectura evoca.
- ***Construir el significado de manera compartida.*** Es suficiente la información que la educación lectora proporciona respecto a la necesidad de que un lector experto muestre a los niños cómo se 'construye sentido'. La lectura compartida ayuda, entre otras cosas, a superar las dificultades de sentido de determinada obra y a centrar la atención sobre aspectos que pueden pasar inadvertidos en una primera lectura, además, la discusión de un texto puede estimular interpretaciones más complejas. En esta línea de pensamiento se inscribe el enfoque *Dime* planteado por Aidan Chambers, quien opina que a través de la conversación literaria se logra “una «lectura» -un conocimiento, entendimiento, apreciación- de un libro que excede ampliamente lo que cada uno de los miembros del grupo podría haber logrado solo.” (Chambers,2007:34)
- ***Ayudar a progresar en la capacidad de hacer interpretaciones más complejas.*** Este punto es, quizá, el más complicado y se liga con lo que podríamos llamar la adquisición del “placer artístico”. Implica introducir a los niños en la “lectura comprensiva de la forma” (véase Reyzábal,1994:41), esto es, hacer explícitas las convenciones literarias, explicar cómo funcionan y por qué están ahí. Conlleva, además, la tarea de prever un itinerario de lecturas que permita ampliar la capacidad de fruición de los niños, esto es, que sean capaces de ir más allá de la vía proyectiva y argumental y disfrutar con aspectos diferentes (por ejemplo, el juego intertextual o el juego metaficcional).
- ***Prever actividades que favorezcan todas las operaciones implicadas en la lectura.*** Este punto se vincula fuertemente con el cuarto. No hay que perder de vista que leer no es algo natural, sino algo cultural, por tanto se debe enseñar a los niños qué hacer durante

---

<sup>12</sup>Teresa Colomer nos recuerda en su obra *Andar entre libros* que “ningún libro es ideológicamente inocente”, por eso, al elegir un texto es muy importante analizar los valores que éste refleja. Un análisis bastante ilustrativo a este respecto es el que hace Gemma Lluch en su libro *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Allí, la autora escudriña el tipo de ideología que proponen Walt Disney o las producciones de Steven Spielberg y George Lucas que, bajo una aparente inocencia, develan un consumismo voraz. En el siguiente apartado se hablará más sobre esta cuestión.

todo el proceso; en otras palabras, se debe enseñar cómo construir sentido a partir de las instrucciones ofrecidas por el texto. Las actividades propuestas por autores como Isabel Solé (véase el apartado 3.2.3) pueden servir a la construcción de sentido, pero es importante no caer en la enseñanza aislada de estrategias; recordemos que las estrategias deben ser “un instrumento al servicio de la construcción de sentido” no un fin en sí mismas.

- ***Interrelacionar las actividades tanto de recepción como de expresión literarias, y tanto en su forma oral como escrita.*** Lo anterior se vincula con el hecho de que las habilidades lingüísticas no pueden darse por separado, sino todo lo contrario, se refuerzan mutuamente al servicio de la competencia literaria y, por ende, de la competencia comunicativa. Resta señalar que, en la actualidad, uno de los ejes de la educación literaria lo constituye la escritura de intención literaria, a través de talleres cuyo principal objetivo es propiciar la creatividad de los niños y generar actitudes positivas hacia la expresión escrita.

### 3.3.5. La literatura infantil, una aliada en la formación de lectores

Si la recepción literaria personal está condicionada por los conocimientos y referencias culturales de cada lector, es claro que, como señala Rosenblatt (2002:52), los niños deben “encontrarse con una literatura para la cual posean el equipo intelectual y emocional”. En este sentido, la literatura infantil ofrece muchas posibilidades, puesto que se adecúa a los intereses vitales y psicocognitivos de sus destinatarios. Con todo, hay una cuestión pendiente: ¿qué ha de entenderse por literatura infantil? El término literatura infantil sigue siendo endeble, por ello, me parece importante abordar algunas ideas planteadas por Luis Sánchez Corral para poner de relieve aquellos condicionamientos pragmáticos que podrían determinar negativamente la adquisición de la competencia literaria por parte de los niños <sup>13</sup>.

Uno de los mejores estudiosos (quizá el mejor) de la literatura infantil en nuestro país, Mario Rey, señala que (Rey, 2000:29):

el concepto de literatura infantil surge en el momento en que, por un lado, los niños empiezan a ser apartados del proceso productivo, se los dirige a la escuela y se instaura como obligatoria su escolarización y, por otro, se toma conciencia de las diferencias entre el pensamiento y la psiquis del niño y del adulto, sin que tampoco se supiera muy bien en qué consistían

En efecto, es posible afirmar (véase el artículo “Las posibilidades históricas del concepto de niño lector” de Anel Pérez ) que, antes del siglo XVIII, la infancia no mereció ningún tipo de consideración

<sup>13</sup>Luis Sánchez Corral, en su obra *Literatura infantil y lenguaje literario*, examina algunos “efectos pragmáticos perjudiciales para el estímulo de una auténtica actividad creadora” y nos advierte que, de no tenerlos en cuenta se corren, al menos, los siguientes riesgos: primar actitudes y prejuicios idealistas que se han desinteresado por el lector (la belleza es una esencia absoluta, invariable en el devenir histórico y social, igual para todos los sujetos y, por ello, ha de estimular de por sí la lectura de las obras «bellas»); presuponer un «lector ideal» no histórico y de naturaleza abstracta (la infancia como «torre de marfil» exenta de contradicciones); y, finalmente, fabricar, bajo la prestigiosa etiqueta de «literatura infantil», productos únicamente de apariencias artísticas destinados a un lector-receptáculo que funcione como sujeto susceptible de consumir mercancías o ideología (esto es, una escritura mediocre gobernada únicamente por lo infantil como señuelo).

especial, sin embargo, a partir de esa época y durante todo el siglo XIX se le otorgó una importancia sin precedentes, pues en ella se cifraba la esperanza de una mejor sociedad. Así, al tiempo que tenía lugar la construcción social, cultural e histórica de la infancia, se perfiló un proyecto educativo, en el que el niño figuraba como 'protocidadano' al que había que instruir sobre los condicionamientos y convenciones morales de la época. El discurso literario infantil se convirtió, entonces, en portador de un discurso educativo *apropiado* y *ameno* para instruir en el comportamiento y las "buenas costumbres" de los adultos. Por lo anterior es posible afirmar que

la literatura [infantil] surge históricamente más como una respuesta a inquietudes sociales, pedagógicas e ideológicas que como un nuevo género, forma o fenómeno literario; aparece como una propuesta racional y no como un conjunto concreto de obras con características especiales que, dadas sus particularidades, constituyeran una nueva tendencia o géneros literarios. (Rey,2000:29-30)

Conocer el origen del fenómeno que actualmente denominamos *literatura infantil* es importante, porque nos permitirá comprender algunas concepciones que perviven emulando las ideas de siglos pasados. El afán didáctico-moralizante que caracterizó a la literatura infantil en sus inicios ha hecho que, por lo regular, ésta se conciba como una técnica educativa en la que se vierte de manera "divertida" todo aquello que queramos. Es claro que, hasta la fecha, la selección de los temas y los textos continúa haciéndose "en función de los deseos, gustos, necesidades y prejuicios de la sociedad adulta" y que, muchas veces, la balanza se sigue inclinando a favor de un didactismo moralizante que a todas luces se opone a la creatividad del arte.

Sánchez Corral (1995:103) nos recuerda que

cualquier tipo de didactismo moralizante, cualquier pretensión de modificar las conductas o de ejecutar una intencionalidad, bajo los artificios de un supuesto lenguaje estético, encubre, necesariamente -declárese o no- una desconfianza en las propias posibilidades de la creación estética, en la medida en que la actitud del *hacer persuasivo* de cualquier tipo de discurso presupone siempre un menosprecio de la competencia del destinatario para que éste genere sus propios significados.

Así entonces, mientras que la ficción literaria se caracteriza por construir discursos abiertos, "por su ambigüedad, por su capacidad de ofrecer una rica multiplicidad de sentidos, valores, voces y discursos" (Rey, 2000:12); el discurso didáctico-moral se caracteriza por ser unidireccional y proselitista, con lo cual termina desvirtuando la acción lúdica y creativa inherente al lenguaje literario <sup>14</sup>.

Por otra parte, hoy por hoy, la literatura infantil y juvenil se ha consolidado como un fenómeno comercial y cultural. Para comprobarlo, bastaría asomarse a la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ) y quedar atónito ante la avalancha de títulos destinados al público infantil. Lo cierto es que, tal como ocurre con la literatura dirigida a un público adulto, existen obras de escasa calidad artística que, sin ninguna ingenuidad, se resguardan bajo la etiqueta de 'literatura infantil'. Sánchez Corral reconoce otro condicionante pragmático negativo en el "dirigismo comercial con que

<sup>14</sup>Sánchez Corral señala (1995:105): El pragmatismo utilitarista que caracteriza las relaciones niño/adulto impide comprender -y, sobre todo, poner en práctica- que el juego, de manera similar al arte (que también es juego), debe ser únicamente juego, esto es, que la acción lúdica se justifica en sí misma a causa de que la finalidad reside en la propia acción lúdica. Siempre que el maestro o el escritor utilizan el juego o el arte como recurso extralúdico o extraestético, la esencia de la actividad se desvirtúa, se desnaturaliza.

se acomete la edición y distribución de libros infantiles, incluidas las presentaciones publicitarias disfrazadas de labor informativa divulgadora”.

Así, en este mundo del libro visto como simple mercancía, encontramos las adaptaciones de Disney (de cuentos clásicos o del éxito cinematográfico del momento), los libros por encargo que se someten a determinada línea editorial y los libros llenos de ilustraciones semánticamente superfluas. Este tipo de libros, al igual que ocurre con el discurso didáctico moralizante, terminan exigiendo una receptividad unidireccional. También, hay que llamar la atención sobre aquellas adaptaciones de obras clásicas para niños, que tienden a infravalorar al público al que van dirigidas, pues, con la supuesta pretensión de adaptarse a la competencia receptiva de los niños, terminan destruyendo la codificación estética original y, en su lugar, presentan una lectura simplista, unívoca y denotativa. Sucede, entonces, nos dice Sánchez Corral (1995:114), “que el pedagogo-amanuense-adaptador suprime lo que es esencial para que el niño adquiera, en el acto de leer, la competencia literaria: las irradiaciones connotativas y metafóricas del discurso”.

Por lo dicho hasta ahora, es posible concluir que los textos que dirigen la lectura y al lector en una sola dirección, determinan negativamente la adquisición de la competencia literaria pues oponen, al dinamismo inherente al arte, un estatismo que no permite al lector instaurarse como sujeto. En contraste, la literatura infantil, aquella que con toda justicia merece el nombre, puede ser una gran aliada en la formación de lectores críticos y creativos. La creatividad es la capacidad que ha permitido al hombre proyectarse hacia el futuro y modificar su entorno, el énfasis puesto en su desarrollo durante los últimos años no es gratuito; se halla fuertemente atado a la conciencia de los desafíos que nos presenta el siglo XXI. Uno de los educadores más prominentes de nuestra época, Ken Robinson (2009), ha denunciado uno de los mayores defectos de los actuales sistemas educativos, a saber: que las escuelas terminan aniquilando la capacidad creativa que manifiestan los niños desde muy pequeños.

La importancia de estimular la creatividad ha sido señalada por varios autores entre los que destacan Lev S. Vigotsky y Gianni Rodari. Vigotsky, en *La imaginación y el arte en la infancia*, reconoce que la base de toda actividad creadora (sea de tipo artístico, científico o técnico) se halla en la imaginación; además, pone de relieve el hecho de que la creatividad no es privativa de unos cuantos ‘genios’, sino que existe una predisposición común a ella, por lo que resulta importante que los niños se desarrollen en un ambiente rico en impulsos y estímulos. Por su parte, Gianni Rodari, en su *Gramática de la fantasía* (1973), señala que la creatividad debe ocupar un puesto central en la escuela; la creatividad como sinónimo de “pensamiento divergente” es necesaria para una sociedad que busca el cambio. Una mente creativa, nos explica (Rodari,2004:157), es una mente

siempre haciendo preguntas, descubriendo problemas donde los otros encuentran respuestas satisfactorias, a sus anchas en situaciones fluidas en donde otros barruntan sólo peligros, capaz de juicios autónomos e independientes (incluso del padre, del profesor, de la sociedad), que rechaza lo codificado, que vuelve a manipular objetos y conceptos sin dejarse inhibir por los conformismos.

### 3.4. El material didáctico para un Taller de Lectura

La propuesta didáctica que presento en la segunda parte de este informe intenta cristalizar las ideas acerca de la lectura y la educación literaria expuestas a lo largo de este capítulo. La propuesta consiste en un *Taller de lectura* encaminado a desarrollar la *competencia literaria* de los niños y niñas asistentes al programa “Adopta un amig@”. Con todo, hay que tener claro que el acercamiento a la literatura exige, en primer lugar, el adiestramiento en los hábitos y habilidades lectoras. Así entonces, me pareció conveniente tomar como marco de referencia las *tareas de lectura compartida*, planteadas por la investigadora Isabel Solé (2003), cuyo objetivo es enseñar a los alumnos a comprender y a controlar su comprensión.

Es importante hacer notar que, si bien este taller da preeminencia al ámbito de la lectura, es obvio que no deja de lado el resto de las habilidades lingüísticas. Por principio, tal cosa sería imposible ya que, como señalan Cassany *et al* (2005:93), las habilidades lingüísticas no funcionan corrientemente aisladas o solas sino que suelen utilizarse integradas entre sí. Luego entonces, las actividades de la propuesta están encaminadas a reforzar las habilidades lingüísticas mutuamente al servicio del progreso de la *competencia literaria* y, por consiguiente, de la *competencia comunicativa*.

En la segunda parte de este informe presento, además del plan para el Taller de Lectura, las secuencias didácticas para cada una de las sesiones, el material didáctico para los niños y los cuestionarios (inicial y final) para la evaluación del taller. Estos materiales fueron creados con el propósito de ayudar a los coordinadores y tutores del programa “Adopta un amig@” en el proceso de planificación y ejecución de sus tareas de enseñanza dentro del *Taller de lectura*, así como el de favorecer el aprendizaje de los niños y niñas asistentes.

Por decirlo de alguna manera, el material recopila parte de la práctica de tres años a cargo de la coordinación del *Taller de lectura, escritura y oratoria*. La nueva propuesta didáctica es el resultado de una práctica continuada que ha proporcionado indicaciones fiables sobre cuáles son las dificultades más habituales que presentan los niños respecto a la lectura; así, algunas secuencias didácticas -con las que se obtuvieron resultados positivos- han sido conservadas tal y como se trabajaron por primera vez, mientras que otras fueron modificadas de acuerdo a las necesidades observadas. Por supuesto, esta propuesta didáctica es, ante todo, una hipótesis de trabajo susceptible de ser mejorada en muchos aspectos; no obstante, considero que es una base firme sobre la que se puede avanzar, pues facilita el seguimiento de los procesos que llevan a cabo los niños y permite integrar los resultados de la intervención para valorarla y modificarla.

En los siguientes apartados, hablaré acerca de la selección de los objetivos y los contenidos, así como de las actividades y los criterios de evaluación que integran las secuencias didácticas. Estas secuencias buscan ser una herramienta que facilite el trabajo docente de los coordinadores y tutores; en ellas, se planifica el trabajo para cada una de las sesiones del Taller de lectura, por lo que, además de contemplar las actividades de enseñanza y aprendizaje, se indica con qué objetivos, con qué contenidos, de qué manera, con qué materiales didácticos, qué y cómo evaluar. La estructura que propone para cada secuencia es la siguiente:

<p><b>NÚMERO DE SESIÓN Y TÍTULO</b></p> <p><u>Introducción</u></p> <p><u>Objetivos de la sesión</u></p> <p><u>Contenidos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Referidos a hechos o conceptos</li> <li>▪ Referidos procesos</li> <li>▪ Referidos a actitudes</li> </ul> <p><u>Metodología</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Agrupamiento</li> <li>▪ Espacios y tiempos</li> <li>▪ Material didáctico</li> </ul> <p><b>Secuencia de actividades sugeridas</b></p> <p>INICIO DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Actividades de exploración de conocimientos previos</li> <li>▪ Actividad introductoria</li> </ul> <p>DESARROLLO DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Actividad de desarrollo o profundización</li> <li>▪ Actividad de aplicación o consolidación</li> <li>▪ Actividad de refuerzo y ampliación</li> </ul> <p>CIERRE DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Actividad de evaluación y autoevaluación</li> </ul>
---

### 3.4.1. Acerca de los objetivos

Teniendo en cuenta que el programa tutorial “Adopta un amig@” intenta contribuir a la formación integral de los niños y niñas, he creído conveniente circunscribir esta propuesta didáctica al ámbito de la educación literaria. En esta propuesta se concibe la literatura como “una herramienta comunicativa utilizada por las personas para dar sentido a la experiencia personal y colectiva, para entender el pasado, el presente y el futuro, y para explorar los límites y las posibilidades expresivas del lenguaje” (Lomas,2010:57); lo anterior permite afirmar el valor educativo de la literatura y reconocer que ésta, lejos de ser un lujo, constituye una necesidad vital.

En este sentido, parece idóneo orientar el taller hacia el desarrollo de la *competencia literaria*, ya que ésta se encamina a fomentar hábitos de lectura y actitudes de aprecio hacia las obras literarias,

a mejorar la comprensión lectora, a favorecer el acceso fluido a los textos y a contribuir en la construcción de la competencia comunicativa y cultural de los alumnos. El énfasis reside, entonces, en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los lectores comprender, disfrutar, valorar e incluso producir textos literarios; así, los objetivos de la propuesta no son sólo cognitivos sino también afectivos, y no son sólo receptivos/reproductivos (comprender, escuchar...), sino también productivos (crear, valorar, redactar).

Daniel Cassany *et al.* (2005:505) nos orientan al plantear que, en un enfoque destinado a desarrollar las habilidades y estrategias necesarias para familiarizar a los alumnos con la literatura, se debe contar, como mínimo, con los siguientes objetivos de aprendizaje:

1. *Comprender una muestra de textos literarios variados.* Con niveles variables de comprensión, de acuerdo con las posibilidades de los alumnos y las características específicas del hecho literario, que supone generalmente un aumento del grado de implicación del receptor.
2. *Aprender cosas a través de la literatura.* Desde los ciclos iniciales, cuando, por ejemplo, un niño adquiere sentido del ritmo a través de las canciones, o amplía su vocabulario gracias a las adivinanzas, hasta los ciclos superiores, cuando se puede llegar a comprender, por ejemplo, la relación de conflicto entre las clases sociales a través de la lectura de una novela.
3. *Contribuir a la socialización y a la estructuración del mundo del alumno a partir de los textos literarios.* Estos procesos son siempre elaboraciones culturales de otras experiencias humanas que ayudan a configurar la propia visión del mundo y de uno mismo. Desde los primeros años de vida, los cuentos y las canciones aportan una serie de contenidos culturales. Además, estos elementos hacen que la literatura sea también un medio de comunicación con las concepciones de otras personas y otras culturas, próximas o lejanas a la propia.
4. *Fomentar el gusto por la lectura.* Mostrar la literatura como fuente de placer y como actividad de ocio lúdica y enriquecedora. De acuerdo con una de las principales funciones de los textos literarios, disfrutar leyendo, evadirse, jugar con el lenguaje, etc.
5. *Configurar la personalidad literaria del alumno.* Facilitar las informaciones y las actividades que contribuyen a la adquisición de criterios de valor y de selección personales para que el alumno sea capaz de decidir qué, cómo y cuándo quiere y prefiere leer.
6. *Fomentar el interés creativo del alumno.* Presentar la literatura como ejemplo de manifestación artística y como medio de expresión de ideas y sentimientos, y promover una actitud activa hacia la realización de la lengua con estos objetivos comunicativos y estéticos.

Finalmente, si como señala Anna Camps (1998), los objetivos “reflejan unos valores sociales y culturales que en un determinado momento la sociedad prioriza. Así pues, responden a lo que una determinada sociedad quiere que lleguen a ser sus ciudadanos” (en Lomas 2010:145), no debemos perder de vista que de lo que se trata es de contribuir a la formación de lectores activos, críticos, creativos y solidarios.

### 3.4.2. Acerca de los contenidos

Como se ha mencionado, el objetivo central de la propuesta es contribuir al desarrollo de la *competencia literaria* de los niños. Pero resulta evidente que la competencia literaria no puede desarrollarse al margen de las habilidades lectoras de cada persona, puesto que para poder disfrutar y valorar un texto literario, se precisa, en primera instancia, comprender e interpretar lo leído. Luego entonces, debemos abocarnos a formar lectores activos y autónomos; ésta es la razón por la cual los niños deben aprender a utilizar estrategias de lectura que los conduzcan a la comprensión de los textos.

En este sentido, es claro que no podemos limitarnos a enseñar contenidos de tipo *factual* y *conceptual*, sino que habremos de atender igualmente los contenidos *procedimentales* y *actitudinales*. De hecho, lo más conveniente es que los procesos de enseñanza y aprendizaje se articulen en torno a procedimientos comprensivos y expresivos, es decir, los contenidos que se refieren al saber leer y entender y saber escribir. Mencionaba líneas arriba que si lo que queremos es que los niños se conviertan en lectores activos y autónomos, entonces la enseñanza de estrategias de lectura debe ocupar un lugar protagónico dentro de cada secuencia, pues las estrategias son responsables de que el lector “pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende para poder solucionar el problema con que se encuentra” (Solé,2002:61). En el cuadro que se presenta en la siguiente página, se esquematizan las estrategias de lectura a trabajar en las diferentes secuencias didácticas.

Igual importancia merece la enseñanza explícita de determinadas actitudes, valores y normas que, como es de esperar, no serán aprendidas de manera inmediata. Para ello jugarán un papel muy importante el aprendizaje por modelado, las reglas elaboradas y asumidas por cada equipo de trabajo, la coherencia en la actuación de los tutores y monitores...Todas estas actividades y estrategias permitirán establecer sentimientos positivos o negativos, de agrado o desagrado hacia la lectura y la escritura y hacia los temas tratados en cada una de las sesiones. Respecto a los contenidos de tipo factual y conceptual (biografía de autores, recursos literarios, saberes de tipo cultural-enciclopédico, tipos de texto, ortografía...), en esta propuesta resulta muy importante otorgar a los niños palabras especializadas para hablar sobre las obras y hacer explícitas algunas reglas que rigen la literatura, sin embargo, es claro que lo anterior debe enseñarse sólo en la medida en que contribuya a la mejora de las habilidades comprensivas y expresivas de los niños.

#### Sobre la selección de los textos

- Dada la importancia que tiene atender todo el proceso de lectura y la enseñanza de diferentes estrategias, se han seleccionado textos breves, que pudieran ser leídos de manera íntegra en una sola sesión, que permitieran la exploración didáctica y posibilitaran la adquisición de capacidades específicas.

ANTES DE LA LECTURA	<p>A. Comprender los objetivos de la lectura (saber qué se leerá y por qué).</p> <p>B. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dar alguna información general sobre los que se va a leer (tipo de texto, temática).</li> <li>✓ Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo (observación de los paratextos).</li> <li>✓ Animar a los alumnos a que expongan lo que saben acerca del texto (el mediador debe conducir la discusión acertadamente, para no desviarse de la temática o aspectos principales de la lectura).</li> </ul> <p>C. Establecer predicciones sobre el texto (con base en los paratextos y los conocimientos previos).</p> <p>D. Promover preguntas pertinentes acerca del texto (preguntas que conduzcan a establecer el tema del texto, sus ideas principales o su núcleo argumental).</p>
DURANTE LA LECTURA	<p>E. Recapitular acerca de lo leído.</p> <p>F. Comprobar la comprensión, pidiendo aclaraciones o explicaciones (o auto interrogándose) sobre determinadas dudas que plantea el texto.</p> <p>G. Formular preguntas cuya respuesta haga necesaria la lectura.</p> <p>H. Establecer predicciones (hipótesis ajustadas y razonadas) sobre lo que resta por leer.</p>
DESPUÉS DE LA LECTURA	<p>I. Identificar las ideas principales (proporcionar ayudas para localizarlas).</p> <p>J. Formular preguntas pertinentes que conduzcan a determinar el tema del texto, a elaborar una interpretación o a formarse una opinión del mismo.</p>

Figura 3.2: Las estrategias de lectura a trabajar de acuerdo a la propuesta de Isabel Solé (2007:77-142).

- Se ha tenido en cuenta el *horizonte de expectativas*<sup>15</sup>, las competencias y hábitos culturales de los niños. Por ello se han elegido textos de literatura infantil con argumentos interesantes, intentando abarcar una cierta variedad de géneros literarios y dado prioridad a autores nacionales.

Se ha partido de un género que resulta familiar a los niños: un cuento, que presenta una estructura narrativa típica (planteamiento, nudo y desenlace), pero que propone un desenlace innovador; más adelante, se incorporan un poema narrativo y otros cuentos que avanzan en complejidad y variedad de recursos (desenlace abierto, inicio *in media res*, mayor cantidad de referencias culturales). Lo anterior responde a la necesidad de facilitar la *diferenciación progresiva* entre los textos; al mismo tiempo, al comparar un texto literario con otros del mismo

<sup>15</sup>Este *horizonte de expectativas* viene dado por las obras leídas con anterioridad y comprende lo que un lector espera de su lectura de determinada obra. Adolfo Sánchez Vázquez (2005:38) nos explica que, para Hans R. Jauss, se trata de "...un sistema referencial, objetivable, de expectativas que surge para cada obra, en el momento histórico de su aparición, del conocimiento previo del género, de la forma y de la temática de la obra, conocidos con anterioridad así como del contraste entre el lenguaje poético y el lenguaje práctico" .

género, es posible establecer el mayor número de conexiones posibles. Finalmente, también se incorpora un texto expositivo que permitirá realizar una comparación con los textos literarios.

- Atendiendo a los aspectos formales, se ha buscado que los libros sean lo suficientemente atractivos (ediciones cuidadas con ilustraciones de calidad, buena tipografía...) como para competir con el deleite que producen los medios de comunicación de masas y las nuevas tecnologías, sin caer en la pasividad que, muchas veces, estos últimos propician.
- Por último, para la selección de algunos textos se han tomado en cuenta las variables del contexto, por ello, algunas obras guardan relación o con el eje temático mensual o con algún evento significativo dentro del programa.

### 3.4.3. Acerca de las actividades

Carlos Lomas (2010a: 96) nos explica que las actividades son un elemento esencial de la programación didáctica, pues en ellas se concretan los objetivos y los contenidos. Quizá valga la pena recuperar aquí la definición que este autor nos propone: “Una actividad es una acción en la que se ponen en juego competencias y procesos cognitivos de diverso tipo y exige la realización de diversos ejercicios o tareas que, en su conjunto, conforman una secuencia de acciones de enseñanza y aprendizaje” (Lomas, 2010b:326).

En esta propuesta didáctica, son dos los planteamientos que resultan de particular interés para responder a las interrogantes sobre *cómo alcanzar los fines de la educación literaria* y sobre *cómo contribuir a la adquisición de esos saberes*: las *tareas de lectura compartida* sugeridas por Isabel Solé (2007) y la *conversación cooperativa* bosquejada por Aidan Chambers (2007). Respecto al primero, Solé propone la lectura como una actividad compartida entre un experto y un aprendiz, en la que éste último aprende a utilizar, a través del cuestionamiento y el autocuestionamiento, toda una serie de estrategias (anticipar, predecir, inferir, aclarar dudas...) útiles para comprender los textos.

En cuanto al segundo, se refiere a la conversación en la que participan “un adulto facilitador con una comunidad de lectores cuyo mutuo interés está centrado en un texto compartido” (Chambers, 2007:30). La conversación bosquejada en el enfoque “Dime” implica cuatro tipos de habla:

1. *Hablar para sí mismo*. Se refiere a la idea conocida de que, muchas veces, “no sabemos lo que pensamos hasta que nos oímos diciéndolo”, esto es, nuestras intervenciones dentro de una conversación literaria nos permiten dar cuenta (a nosotros mismos) de si sabemos o no lo que estamos pensando.
2. *Hablar para otros*. Se refiere a que, al intervenir en la conversación literaria y exponer a otros nuestros pensamientos, esperamos que nuestros oyentes interpreten lo que hemos dicho y nos ayuden a entenderlo mejor, de esta manera, aclaramos lo que queremos decir y ampliamos nuestra habilidad para pensar.
3. *Hablar juntos*. Se refiere a que, al participar en una discusión se logra una reunión consciente de ideas que nos conducen a una lectura más rica y a una apreciación más amplia del texto.

4. *Hablar de lo nuevo*. Finalmente, este tipo de conversación conduce, a los que en ella participan, a otro tipo de “placer intelectual” en el que se reconoce la importancia social de la lectura literaria como “medio para crear y recrear la esencia misma de nuestras vidas individuales y colectivas” (Chambers,2007:35).

Los planteamientos señalados tienen en común la genialidad de atender el proceso de construcción de sentido (y no sólo el resultado), de despertar el goce intelectual y hacer posible la experiencia personal con la lectura. Con base en ellos, la propuesta didáctica propone una serie de actividades en las que se conjugan la comprensión, la expresión (tanto oral como escrita) y la reflexión acerca de los textos; además, en ellas se busca un equilibrio entre el aprendizaje autónomo y el aprendizaje cooperativo.

Las actividades de cada secuencia didáctica se han ordenado a partir de los conocimientos previos de los niños y atendiendo las tres fases (antes, durante y después) de los procesos de lectura y escritura.

#### **Las actividades contempladas para la fase previa a la lectura/escritura son:**

- **Actividades introductorias.** El objetivo de este tipo de actividades es dar a conocer a los niños y tutores los objetivos y contenidos de la sesión. Para encontrar sentido a lo que se hace, los niños deben saber *qué* leerán/escribirán y *por qué* deben hacerlo, además, al mencionar la utilidad de la tarea a realizar suscitaremos en los niños el interés y la necesidad de llevarla a cabo.
- **Actividades de exploración de conocimientos previos.** Estas actividades tienen el objetivo de indagar sobre los conceptos, habilidades y actitudes con las que el niño abordará la tarea de lectura o escritura. Partiendo de estos conocimientos, el monitor puede ajustar la tarea y proporcionar a cada niño los recursos necesarios que le permitan implicarse y afrontar la tarea con confianza e interés; el niño, por su parte, aprende que sus aportaciones son necesarias para la tarea a realizar. En este tipo de actividades se propicia, además, el empleo de estrategias (anticipar, predecir) que lleven al niño a asumir un rol activo durante su lectura.

#### **Las actividades contempladas durante la lectura/escritura son:**

- **Actividades de desarrollo o profundización.** Éstas se refieren propiamente a la tarea de lectura/escritura, a partir de la cual se dará respuesta a los problemas, interrogantes y necesidades planteadas en las actividades de introducción y de exploración de conocimientos previos. Se realiza la lectura en silencio (o en voz alta) de un fragmento, a continuación, el mediador propicia el empleo de cuatro estrategias básicas: se invita a los niños a recapitular, se piden aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que pudiera plantear el texto, se formulan preguntas cuya respuesta hacen necesaria la lectura y se establecen predicciones

sobre el siguiente fragmento a leer. En el caso de la escritura, aquí tiene lugar el proceso de generación de ideas y transformación de las mismas en un texto que respete las convenciones de la lengua y del género textual.

**Las actividades contempladas para la fase posterior a la lectura/escritura son:**

- **Actividades de refuerzo y ampliación.** Este tipo de actividades tienen el propósito de profundizar en la lectura, para ellas se han diseñado algunos materiales de apoyo que propician la relectura y ayudan a mejorar las habilidades relacionadas con la identificación de la idea principal del texto y de la intención del autor, con la conciencia sobre el papel de los diversos recursos estilísticos y con la identificación de la estructura textual. Este tipo de actividades, además, estimulan la *autoestima* y el *autoconcepto* de los niños, pues a través de ellas los niños experimentan que han aprendido y que su esfuerzo ha valido la pena.
- **Actividades de evaluación y reflexión.** Aunque la evaluación está integrada en el resto de las actividades de enseñanza aprendizaje, en cada secuencia de actividades se destina un espacio para la valoración de las tareas realizadas y para que los niños expongan libremente sus apreciaciones sobre los textos o las temáticas abordadas.

Sesión	Contenidos	Antes de la lectura/escritura	Durante la lectura/escritura	Después de la lectura/escritura	Tiempo total
Sesión inaugural Octubre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación del taller.</li> <li>• Análisis de expectativas, acuerdos de colaboración, establecimiento de encuadre y evaluación inicial.</li> </ul>				
Segunda sesión Noviembre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El cuento.</li> <li>• Lectura intensiva del cuento <i>La peor señora del mundo</i> de Francisco Hinojosa.</li> <li>• Explicación acerca de los géneros y subgéneros literarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar el tipo de texto que se va a leer.</li> <li>• Activación de conocimientos previos (tipo de texto, autor).</li> <li>• Anticipación a los contenidos de la lectura con base en los paratextos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura silenciosa intensiva.</li> <li>• Formulación y verificación de hipótesis.</li> <li>• Conversación dirigida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolución de cuestionario.</li> <li>• Conversación dirigida.</li> </ul>	70'
Tercera sesión Diciembre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura de una carta informal.</li> <li>• Lectura grupal de un fragmento de <i>Querida Susi, querido Paul</i> de Christine Nöstlinger.</li> <li>• Planeación y redacción de una carta de buenos deseos para amig@s y tutores(as) del programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración de conocimientos y actitudes hacia la expresión escrita.</li> <li>• Planificación de la carta (generar ideas y formular objetivos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacción individual de la carta (realización de un borrador).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoevaluación.</li> <li>• Elaboración de la carta.</li> </ul>	80'

Sesión	Contenidos	Antes de la lectura/escritura	Durante la lectura/escritura	Después de la lectura/escritura	Tiempo total
Cuarta sesión Enero	<ul style="list-style-type: none"> <li> El poema narrativo.</li> <li> Lectura intensiva del poemario “Un ojo demasiado inquieto” en <i>Las aventuras de Mar y su ojo submarino</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Identificar el tipo de texto que se va a leer.</li> <li> Activación de conocimientos previos.</li> <li> Anticipación a los contenidos de la lectura con base en los paratextos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Lectura silenciosa intensiva.</li> <li> Lectura en voz alta.</li> <li> Formulación y verificación de hipótesis.</li> <li> Conversación dirigida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Resolución de cuestionario.</li> <li> Conversación dirigida.</li> <li> Elaboración de un dibujo a partir de la hipótesis fantástica planteada por el libro.</li> <li> Exposición individual del desenlace alternativo.</li> </ul>	80’
Quinta sesión Febrero	<ul style="list-style-type: none"> <li> El texto expositivo.</li> <li> Lectura intensiva de un capítulo de <i>El libro de las cochinas</i> y elaboración de un mapa mental.</li> <li> Actitudes hacia cuestiones escatológicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Identificar el tipo de texto que se va a leer.</li> <li> Anticipación a los contenidos de la lectura (tema).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Lectura silenciosa intensiva.</li> <li> Lectura grupal en voz alta.</li> <li> Identificación de ideas principales y secundarias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Elaboración grupal de mapa mental.</li> <li> Exposición frente al grupo.</li> <li> Conversación dirigida.</li> </ul>	70’
Sexta sesión Marzo	<ul style="list-style-type: none"> <li> El cuento.</li> <li> Lectura intensiva del cuento <i>Ratón que vuela</i> de Eradio Zepeda.</li> <li> El concepto de tolerancia.</li> <li> Tipos de desenlace: el final abierto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Activación de conocimientos previos (tipo de texto, autor, tema).</li> <li> Anticipación a los contenidos de la lectura con base en los paratextos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Lectura silenciosa intensiva.</li> <li> Lectura en voz alta.</li> <li> Formulación y verificación de hipótesis.</li> <li> Conversación dirigida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Conversación dirigida.</li> <li> Redacción de un desenlace alternativo.</li> </ul>	80’

Sesión	Contenidos	Antes de la lectura/escritura	Durante la lectura/escritura	Después de la lectura/escritura	Tiempo total
Séptima sesión Abril	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taller de escritura creativa.</li> <li>• Creación de textos originales (cadáver exquisito, objeto fantástico, historia grupal) a partir de consignas y modelos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración de conocimientos y actitudes hacia la expresión escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación de un texto: generar ideas y formular objetivos.</li> <li>• Producción de textos escritos con intención literaria.</li> <li>• Exposición grupal de los textos elaborados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reelaboración de un cuento clásico.</li> </ul>	70'
Octava sesión Mayo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El cuento.</li> <li>• Lectura intensiva del cuento <i>Loras en emergencias</i> de Emilio Carballido.</li> <li>• El tráfico y comercio ilegal de especies.</li> <li>• Inicio <i>in media res</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activación de conocimientos previos (tipo de texto, autor, referentes culturales).</li> <li>• Anticipación a los contenidos de la lectura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha dirigida.</li> <li>• Formulación y verificación de hipótesis.</li> <li>• Participación guiada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversación dirigida.</li> <li>• Redacción de un texto de opinión.</li> </ul>	90'
Sesión de cierre Junio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El cuento.</li> <li>• Lectura intensiva de los capítulos XX y XXI de <i>El principito</i>.</li> <li>• El concepto de amistad.</li> <li>• Evaluación del taller.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activación de conocimientos previos (autor, tema, argumento).</li> <li>• Anticipación a los contenidos de la lectura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura silenciosa intensiva.</li> <li>• Escucha dirigida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversación dirigida.</li> <li>• Elaboración de una carta.</li> </ul>	60'

#### 3.4.4. Acerca de la evaluación

Carlos Lomas nos recuerda que la evaluación es un “proceso orientado a saber cómo se han producido los aprendizajes en relación con las finalidades que pretendemos, con la selección de contenidos que hemos realizado y con las tareas que hemos desarrollado con los alumnos y con las alumnas” (Lomas, 2010a:111). Un marco constructivista de la enseñanza nos obliga a prestar atención a dos cuestiones: la primera es que no basta con valorar los aprendizajes que realizan los niños, sino que, además, debemos valorar la propia práctica educativa; la segunda es que la evaluación debe ser concebida como un proceso integral que se da en varios momentos y no sólo al final.

Dado que el proceso de enseñanza aprendizaje se ha articulado alrededor de las estrategias lectura, las prácticas de evaluación tienen en cuenta el carácter dinámico del proceso de construcción de significados e intentan conocer cómo los alumnos están aprendiendo a lo largo de la secuencia de enseñanza aprendizaje, por ello, en cada secuencia didáctica encontraremos tres tipos de evaluación: la inicial, la formativa y la sumativa.

La *evaluación inicial* permitirá al tutor o coordinador obtener información acerca de los conocimientos previos, las expectativas y el interés con los que cada niño aborda la actividad de lectura o escritura. Conocer la distancia que media entre los referentes del niño y los conocimientos que se proponen en cada secuencia es importante, pues ello permitirá al mediador intervenir y tomar las decisiones adecuadas (continuar con el plan previsto, buscar referentes que permitan establecer una mejor conexión), a fin de intentar lograr un aprendizaje significativo.

La *evaluación reguladora o formativa*, por su parte, proporciona información sobre lo que ocurre durante el proceso mismo. Ésta consiste en obtener información sobre lo que ocurre durante la situación de enseñanza y aprendizaje, a fin de ir ajustando la ayuda que se presta a los niños en el proceso de construcción de significados. Algunos aspectos y situaciones que pueden proporcionar información necesaria para evaluar son:

- *La actitud emocional con que el niño se enfrenta al texto o a la tarea.* Este aspecto se refiere al interés y la disposición que los niños muestran para implicarse en la tarea, así como la seguridad con la que el niño aborda la lectura/escritura. La observación que el monitor y los tutores realicen respecto de las reacciones de los niños resultarán de gran importancia.
- *El proceso de construcción de los significados.* Este aspecto se refiere a la necesidad de atender las diversas operaciones implicadas en todo el proceso de lectura/escritura. Así, la capacidad que muestren los alumnos para establecer predicciones, anticipar, inferir, recapitular, identificar ideas principales, funcionarán como indicadores de la comprensión.
- *El grado en que lector controla su propio proceso de comprensión.* Este aspecto se refiere a que los niños sean capaces de percatarse de los problemas o errores de comprensión en los que incurren y en la posibilidad de emplear diversos recursos para subsanarlos (releer, inferir...)

Por último encontraremos la *evaluación final o sumativa*, que tiene lugar al final del proceso y nos permite establecer un balance de lo que el niño ha aprendido y nos conducirá a la reflexión y

análisis de nuestra propia práctica educativa.

Teniendo en cuenta que esta propuesta didáctica contempla una evaluación *en el taller y del taller* se contemplan los siguientes procedimientos e instrumentos:

#### **Al inicio**

- Un *questionario de evaluación diagnóstica*, que consta de 15 reactivos encaminados a indagar sobre los hábitos lectores, las habilidades y actitudes hacia la lectura y la escritura.

#### **Durante el proceso**

- La observación sistemática del trabajo dentro del taller, para lo cual se ha elaborado una *Ficha de control para el tutor*.
- El análisis de las producciones verbales, tanto orales como escritas (tercera, quinta, sexta y séptima sesiones).
- Los cuestionarios de control de los aprendizajes (segunda, cuarta, sexta, octava sesiones).
- El análisis de las interacciones con el resto del equipo (actitudes, implicación en las discusiones, aportaciones al trabajo en equipo).

#### **Al final**

- Un *questionario de evaluación final*, que consta de los mismos 15 reactivos de la evaluación inicial e incluye reactivos para la evaluación del taller.



## Parte II

# Material didáctico para el Taller de Lectura del Programa de Servicio Social Tutorial UNAM-Peraj “Adopta un amig@”.





# El Taller de Lectura

## 1. DATOS GENERALES.

- Sede del taller: Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, Ciudad Universitaria.
- Duración: 9 sesiones.
- Responsable: Equipo de coordinación del programa.
- Participantes: Tutores y amig@s.

## 2. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN.

Uno de los objetivos del Programa “Adopta un amig@” es mejorar la percepción de los niños respecto a las actividades escolares y fortalecer sus hábitos de estudio, a fin de evitar la deserción escolar y el rezago educativo. La experiencia de varios años ha permitido observar que, en cada ciclo, la mayoría de los niños asistentes al programa tutorial presenta deficiencias en la comprensión e incluso descodificación de los textos, así como una evidente falta de hábitos lectores (que muchas veces raya en la total aversión por la lectura). Ante esta situación, el programa impulsó la creación de un taller permanente destinado a desarrollar las habilidades de lectura y escritura.

Partiendo de la afirmación de que la literatura es central en la construcción social de los individuos y teniendo en cuenta que el programa “Adopta un amig@” se plantea la formación integral de los niños, se ha diseñado un *Taller de Lectura* que pugna por la formación de lectores literarios. La literatura es “una herramienta comunicativa mediante la cual las personas intentan dar sentido a la propia experiencia, construir su identidad individual y colectiva y utilizar el lenguaje de un modo creativo” (Lomas,2010a:57), debido a esto, resulta fundamental contribuir al desarrollo de la *competencia literaria* desde los primeros niveles de educación básica. La competencia literaria es “una específica capacidad que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos” (Bierwisch, 1965) y consiste en un largo proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y hábitos que posibilitan el uso y el disfrute de textos literarios.

Este taller asume un enfoque basado en la actividad del receptor y tiene claro que la lectura y la escritura son procedimientos, y que “al dominio de los procedimientos se accede a través de su ejercitación comprensiva” (Solé, 2007:102), por ello, presta especial atención a la enseñanza de estrategias de lectura y escritura. De esta manera, el *Taller de lectura* también intenta contribuir a mejorar la autoimagen que los niños tienen de sí mismos como lectores y escritores.

Un *Taller de lectura* resulta del todo pertinente dentro del contexto del programa, sobre todo si tenemos en cuenta que los tutores son estudiantes universitarios que provienen de diferentes carreras, y son muy pocos los que han logrado apropiarse de la cultura escrita y todavía menos los que tienen una idea clara de cómo inculcar en los niños el tan prestigiado hábito de la lectura; si acaso cuentan con la experiencia de su aprendizaje de la infancia y adolescencia, aprendizaje en el que predominó un enfoque estructuralista de la enseñanza de la lengua.

### 3. OBJETIVOS.

**Objetivo general** Desarrollar la competencia literaria de los niños y niñas asistentes al programa “Adopta un amig@”.

#### Objetivos específicos

- Presentar una muestra de textos literarios variados.
- Promover la lectura activa y crítica de textos literarios.
- Mejorar la comprensión lectora de los niños.
- Ampliar los horizontes culturales los niños.
- Contribuir a la socialización y a la estructuración del mundo de los niños a partir de los textos literarios.
- Fomentar el hábito lector.
- Fomentar el interés creativo de los niños.
- Generar actitudes positivas respecto a la lectura y la escritura.
- Propiciar en los niños una actitud crítica y activa.
- Propiciar el trabajo colaborativo entre los integrantes del programa (amig@s, tutores y coordinadores).

### 4. ORGANIZACIÓN

Dadas las peculiaridades del Programa “Adopta un amig@”, se sugiere una organización de cada grupo (lunes y miércoles, martes y jueves) como la que se describe a continuación:

## **a. Participantes**

Participarán los binomios (amig@- tutor) organizados en pequeños *equipos de trabajo* de máximo veinte integrantes. Teniendo en cuenta que la población promedio por sesión es de entre ochenta y cien personas (entre cuarenta y cincuenta binomios), se tendrán que conformar alrededor de cinco equipos fijos de trabajo.

Esta forma de organizar al grupo responde a la necesidad de atender a las características de cada uno de los niños, así como sus ritmos de aprendizaje; además, hay que tener en cuenta que el taller trata, sobre todo, contenidos de tipo procedimental y actitudinal, y que para su dominio es indispensable prestar las ayudas pertinentes en relación al competencia que niño tiene del contenido. Por otro lado, se espera que, a través de este tipo de organización, los niños y niñas aprendan comportamientos, valores y habilidades personales y sociales como: respeto por los demás, espíritu de colaboración, desarrollo de la autoestima, etc.

Los criterios para la conformación de los grupos quedará a consideración de los coordinadores, sin embargo, se recomienda ampliamente conformar equipos heterogéneos (niños de diferentes edades), ya que con ello se promueve la conciencia de la diversidad, la solidaridad y el apoyo ante la diferencia.

## **b. Roles de los participantes**

### COORDINADORES

Los coordinadores responsables del taller son los encargados de planificarlo, organizarlo y evaluarlo. También son responsables de formar los equipos de trabajo, de asignar los monitores a cada equipo y de mantener reuniones con estos para planificar y dar seguimiento a las actividades realizadas en cada sesión del taller. Es muy importante que los coordinadores conozcan el tema del taller y tengan una posición clara al respecto, ya que ellos deberán orientar a los monitores, además de proporcionar el material necesario para cada sesión y supervisar que el taller se desarrolle según los términos en que fue planeado.

### MONITORES

Los monitores (uno por cada equipo de trabajo) colabora en la planificación, ejecución y evaluación del taller. Ellos son los encargados de orientar los procesos de aprendizaje en cada sesión, por lo que es sumamente importante que tengan un conocimiento general del contenido temático del taller. Entre las funciones que deben cumplir en cada sesión del taller están:

- Promover y proponer actividades que faciliten el vínculo y la tarea.

- Salvaguardar la libertad de expresión, aún la de aquellos que circunstancialmente no se expresan, ya que aún el silencio implica comunicación.
- Mantener el intercambio en un nivel que todos entiendan, se interesen y puedan participar.
- Facilitar la exploración, el descubrimiento y la creación de nuevas respuestas.
- Intervenir para explicitar, lograr nuevos enlaces y estimular el pasaje de lo vivencial y afectivo a lo conceptual y teórico.
- Respetar el tiempo grupal, sin dejar de sostener el encuadre establecido.
- Favorecer la evaluación y retroalimentación permanente.<sup>16</sup>

Además, deberá procurar en todo momento crear una atmósfera agradable, respetuosa y cordial dentro del equipo.

### c. Lugar y tiempo

Debido a que el Aula Peraj es muy pequeña, resulta poco conveniente que todos los equipos trabajen dentro de ella. Afortunadamente, el aula se halla convenientemente ubicada dentro del campus central, por lo que resultaría muy recomendable asignar espacios fijos a cada equipo, en las áreas verdes cercanas poco transitadas.

Es importante mencionar la conveniencia de sentarse en círculo a fin facilitar la interacción entre niños y tutores y propiciar un diálogo igualitario. La idea es que cada integrante pueda ser visto y nadie se halle en una posición físicamente dominante, de esta manera se contribuye a crear un ambiente amigable, informal y más permisivo.

La regularidad en la ejecución del taller es sumamente importante para asegurar la continuidad de los descubrimientos y aprendizajes de los niños. Debido a lo anterior, resultará muy importante programar anticipadamente cada una de las sesiones del taller y respetar el espacio asignado dentro del calendario de actividades del programa.

Los tiempos para cada una de las sesiones se estipulan en su respectiva secuencia didáctica. Es importante respetar los tiempos a fin de que la sesión no termine de manera abrupta, sin posibilidad de realizar una síntesis y evaluación breve de los temas tocados y las actividades realizadas.

## 5. DESARROLLO DEL TALLER

El taller se desarrolla en nueve sesiones distribuidas a lo largo del ciclo de tutoría.

---

<sup>16</sup>Puntos tomados de Arnobio Maya, *El taller educativo: ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*, 1996, Bogotá: Cooperativa editorial magisterio, p. 71.

Sesión	Textos	Contenido
Sesión inaugural octubre	Cuento Roal Dahl, "Los tres cerditos".	Análisis de expectativas, acuerdos de colaboración, establecimiento de encuadre y evaluación inicial. ¿Qué hacer durante la lectura? Lectura modelada.
Segunda sesión noviembre	Cuento Francisco Hinojosa, <i>La peor señora del mundo</i> .	Géneros y subgéneros literarios. Características del cuento.
Tercera sesión diciembre	Christine Nöstingler, <i>Querida Susi, Querido Paul</i> (fragmento).	Estructura de la carta informal. Planeación y redacción de una carta navideña para los tutores y amig@s del programa.
Cuarta sesión enero	Poesía Luigi Amara, <i>Las aventuras de Max y su ojo submarino</i>	Características del poema narrativo. Elaboración de un dibujo a partir de la hipótesis fantástica planteada por el libro.
Quinta sesión febrero	Texto expositivo Juan Tonda, Julieta Fierro, <i>El libro de las cochinadas</i> (fragmento).	Características del texto expositivo. Identificación de ideas principales. Elaboración de un mapa mental.
Sexta sesión marzo	Cuento Eraclio Zepeda, <i>Ratón que vuela</i> .	Tipos de desenlace: final abierto. El concepto de tolerancia. Redacción de un final alterantivo.

Sesión	Textos	Contenido
Séptima sesión abril	Escritura Taller de escritura creativa.	Creación de textos originales (cadáver exquisito, objeto fantástico, historia grupal) a partir de consignas y modelos.
Octava sesión mayo	Cuento Emilio Carballido, <i>Loros en emergencias</i> .	El tráfico y comercio ilegal de especies. Inicio <i>in media res</i> .
Sesión de cierre junio	Cuento Antoine de Saint Exupéry, <i>El Principito</i> (fragmento).	El concepto de amistad Evaluación final.

El desarrollo de cada una de las sesiones del taller se da de la siguiente manera: al inicio de la sesión se enuncian el tema y los objetivos y se invita a hacer una recapitulación de la sesión anterior (si es el caso), a fin de vincular la nueva información con la precedente; así mismo se realiza la activación de conocimientos previos. Durante el desarrollo de la sesión se llevan a cabo las actividades de lectura compartida o co-redacción (según sea el caso) y algunas actividades de refuerzo. La sesión termina con una reflexión y una conversación en la que se invita a los niños a exponer libremente sus apreciaciones sobre los textos o las temáticas abordadas.

**Sesión de apertura** Ésta determinará en gran medida el éxito del taller, ya que en ella se presentarán los objetivos y el programa de trabajo, los acuerdos de colaboración entre los integrantes del equipo, además se conocerán las expectativas y temores de los integrantes, las cuales servirán de guía para sesiones posteriores.

**Sesión de cierre** La última sesión, además de abordar una temática acorde con el cierre del programa, destinará un espacio para la evaluación. La evaluación debe ser vista como un ejercicio de aprendizaje y es necesaria para mejorar y fortalecer el taller, por lo que ésta debe darse en un clima de libertad donde los participantes sientan que su opinión es importante y pertinente. Además, es importante que el taller concluya con una serie de compromisos encaminados a llevar a la práctica lo aprendido.

## 6. EVALUACIÓN

Para el análisis y reflexión de lo que se ha producido en el taller, se han integrado dos cuestionarios (inicial y final) que evalúan, tanto el aprendizaje o construcción de objetos previstos como la metodología empleada en el taller. El cuestionario de evaluación

diagnóstica (para el amig@) consta de quince reactivos (opción múltiple y respuesta abierta) encaminados a indagar sobre los hábitos lectores, las habilidades y actitudes hacia la lectura y la escritura. El cuestionario de evaluación final (uno para el tutor y uno para el amig@) retoma los quince reactivos de la evaluación inicial para establecer una comparación; además, incluye once reactivos en los que se pide evaluar los métodos de enseñanza, la adecuación de las tareas, la organización del taller y la selección de los contenidos.

Con todo, no debe entenderse que los últimos minutos de cada sesión o la última sesión del taller sean los únicos momentos para la evaluación; al contrario, ésta se halla integrada a las actividades de enseñanza aprendizaje y permitirá ir haciendo los ajustes pertinentes en función de las necesidades de cada niño. También es importante mencionar que no sólo los monitores son responsables de evaluar los aprendizajes de cada niño, también sus tutores deben involucrarse en la tarea de observar y prestar las ayudas necesarias en la construcción de significados. Con el propósito de guiar esta observación, se ha elaborado la “Ficha de control para los tutores” (ver Anexo). ).

Finalmente, el seguimiento al trabajo de los monitores se puede hacer a través de reuniones o, en todo caso, el coordinador puede encargar a cada monitor la elaboración de una bitácora de sesión en la que consigne cómo se desarrollaron las actividades, cómo se integró el equipo, cuáles fueron los resultados obtenidos y sus observaciones a la secuencia didáctica.



# SECUENCIAS DIDÁCTICAS



# SESIÓN INAUGURAL

## ¿De qué va el taller?

Tiempo total: 95'

### INTRODUCCIÓN

La primera sesión resultará determinante para el éxito del taller por varias razones. En primer lugar, los niños y tutores conocerán los objetivos y contenidos del taller, cuestión que resulta fundamental para despertar el interés por las actividades que se realizarán en futuras sesiones; no hay que perder de vista que los niños difícilmente se hallarán dispuestos a implicarse en la tarea, si no saben qué se pretende y no sienten que ello cubre una necesidad.

En segundo lugar, esta sesión es determinante para empezar a crear un clima de confianza y respeto entre los integrantes del equipo, de ahí la importancia de establecer acuerdos de colaboración y conocer las necesidades y motivaciones de los compañeros. Lo anterior sentará las bases para un verdadero trabajo cooperativo en sesiones subsecuentes.

Finalmente, este primer encuentro permitirá a los monitores explorar las necesidades, problemas, conocimientos, expectativas, motivaciones y temores de los niños y niñas con los que trabajará; lo anterior facilitará la tarea de elegir los referentes y estrategias adecuados que le permitan explicitar convenciones y ampliar la capacidad de fruición de los niños en sesiones siguientes.

### OBJETIVOS

- Informar a los participantes sobre los objetivos y contenidos del taller.
- Definir los acuerdos de colaboración dentro del equipo de trabajo.
- Realizar una evaluación diagnóstica de los integrantes del equipo.
- Conocer las actitudes de los participantes hacia la temática del taller.
- Identificar algunas características de los textos literarios.
- Explicar la importancia del uso de estrategias de lectura.
- Asistir a la lectura de un experto.

### CONTENIDOS

#### **Factuales y conceptuales**

- Características de un taller.
- La literatura y sus funciones.
- Referencias a la obra de Roal Dahl.

### **Procedimentales**

- Escucha dirigida.
- Participación guiada.
- Discusión dirigida.

### **Actitudinales**

- Cooperación.
- Diálogo.
- Respeto al turno.
- Disposición para implicarse en la tarea.
- Aprecio hacia los textos literarios.
- Disposición para el trabajo en equipo.

### **METODOLOGÍA**

En esta secuencia de actividades, el monitor deberá propiciar la implicación de los niños y tutores, así como el diálogo entre todos los integrantes del equipo. Es importante subrayar que, si bien la secuencia de actividades fue planeada pensando en los niños, los tutores deberán igualmente implicarse en las actividades y estar pendiente de las dificultades que los niños encuentren. Esta sesión corresponde a la *fase de modelado*, esto es, el monitor realizará la demostración de cómo se realizará la tarea de lectura en futuras sesiones, no obstante, se recomienda invitar a los niños a formular preguntas pertinentes y establecer predicciones.

**Espacios y tiempos** La inauguración del taller se llevará a cabo frente al Aula Peraj. El resto de la sesión se desarrollará en alguna de las áreas verdes cercanas, se recomienda tener cuidado con los lugares muy concurridos, pues el ruido puede estropear la actividad de lectura.

### **Material didáctico**

- Fotocopias del Programa del Taller de lectura (una para cada binomio).
- Fotocopias del Cuestionario de evaluación diagnóstica (ver Anexo).
- Fotocopias del Material para el amig@ (ver Anexo).
- Hojas blancas.

- En una bolsa o caja pequeña se meterán papelitos doblados. En cada papelito se escribirá alguna de las siguientes preguntas numeradas:
  1. ¿Te gusta leer? Sí/ No. Trata de explicar por qué.
  2. ¿Qué es lo que menos te gusta o lo que más trabajo te cuesta cuando lees?
  3. ¿Qué tipo de textos te gusta leer? (científicos, cuentos, novelas, revistas de algún tipo, ninguno).
  4. ¿Con qué frecuencia lees y dónde lo haces (escuela, biblioteca, casa, en el transporte)?
  5. ¿Te gusta leer literatura (cuentos, fábulas, poesía, novelas...)? Trata de explicar por qué y con qué frecuencia lo haces.
  6. Describe cómo se desarrollan las actividades de lectura en tu salón de clases. (Si eres tutor, trata de recordar como fue tu experiencia en primaria).
  7. Menciona el título de tres libros que hayas leído en los últimos seis meses.
  8. ¿Tienes un libro favorito? ¿Cuál es? Cuéntanos brevemente de qué trata.
  9. ¿Con qué frecuencia asistes a la biblioteca?
  10. ¿Cuál es el principal motivo por el que crees que es importante leer?

## SECUENCIA DE ACTIVIDADES SUGERIDA.

### INICIO DE LA SESIÓN.

#### 1. Inauguración del taller.

**Tiempo parcial: 15'**

En esta primera sesión, se reunirá a todos los equipos de trabajo frente al Aula Peraj. Los coordinadores responsables del taller llevarán a cabo la inauguración, para ello se recomienda iniciar con un discurso muy breve que toque los siguientes puntos:

- Bienvenida a todos los integrantes.
- Presentación en líneas generales del taller (temática, objetivo general, periodicidad).
- Presentación de los monitores y sus funciones.

#### 2. Reflexión acerca del taller y definición de los acuerdos de colaboración entre los integrantes del equipo.

**Tiempo parcial: 15'**

Cada equipo se retirará a su área de trabajo. Una vez ahí, el monitor invitará a los integrantes del equipo a sentarse en círculo. Enseguida, el monitor explicará en términos sencillos en qué consiste un taller; hará hincapié en el plano de igualdad en que debe desarrollarse el trabajo y en la necesidad de un trato amistoso y respetuoso, así como la importancia de la participación y el trabajo colectivo.

A continuación, explicará la importancia de definir los acuerdos relativos al comportamiento de los participantes y los invitará a que juntos establezcan las “reglas del juego”. Se sugiere que, a partir de las preguntas siguientes, se establezcan por escrito compromisos que todos los integrantes deberán cumplir en cada sesión del taller:

- ¿Qué esperan del taller?, ¿cómo les gustaría trabajar?
- ¿Qué esperan de sus compañeros? (En cuanto a comportamiento y participación).
- ¿Qué esperan del monitor y los tutores?
- ¿A qué se comprometen con sus compañeros? (En cuanto a comportamiento y participación).
- ¿Qué están dispuestos a aportar para que todo lo anterior se logre?

### **DESARROLLO DE LA SESIÓN.**

#### **1. Conocer las actitudes de los participantes hacia la lectura**

**Tiempo parcial: 15 ’**

Una vez establecidas las reglas del juego, el monitor explicará la importancia de conocer las ideas y actitudes de los integrantes del equipo hacia la temática del taller, para saber de dónde partir y cómo apoyarlos. Con este propósito, invitará a diferentes integrantes del equipo a elegir un papelito de la caja. Las preguntas se contestarán en orden; el monitor animará, tanto a niños como a tutores, a que digan si comparten la opinión o la experiencia de quien contesta la pregunta.

#### **2. Presentación de los objetivos y contenidos del programa de trabajo.**

**Tiempo parcial: 10’**

Concluida la ronda de intervenciones, el monitor entregará a cada binomio una copia del Programa del taller (ver Anexo) que revisarán a detalle.

Se sugiere detenerse a explicar en términos sencillos el proceso interactivo de lectura, haciendo hincapié en que el aprendizaje de la lectura no termina en los primeros años de escolarización. Se sugiere hacer notar a los niños que, para poder comprender un texto, se necesita mucho más que saber descodificar y leer a buena velocidad. El monitor deberá resaltar que uno de los objetivos del taller será mostrarles qué pueden hacer antes, durante y después de la lectura para comprender mejor los textos.

Para concluir la revisión del programa, el monitor puntualizará que, en el taller, se leerán textos predominantemente literarios. Se sugiere animar a tutores y amig@s a comentar qué tipo de textos entrarían dentro de *lo literario* y para qué creen que sirve la literatura.

### 3. **Demostración del monitor.**

#### **Tiempo parcial: 30'**

A continuación, el monitor explicará y mostrará la forma de trabajar en el taller. Antes de iniciar con la actividad, el monitor entregará a cada niño una fotocopia de la tabla “Algunas preguntas que deberíamos hacernos para intensificar la comprensión de los textos” (ver Anexo), enseguida explicará la importancia de establecer y verificar predicciones y de formularse preguntas pertinentes que conduzcan a la comprensión del texto.

El monitor demostrará cómo proceder antes, durante y después de la lectura: se sugiere iniciar con una breve explicación de lo que se debe hacer en cada fase y leer en voz alta el cuento “Los tres cerditos” de Roal Dahl , deteniéndose sistemáticamente para verbalizar y comentar los procesos que le permiten comprender el texto; también comentará sus dudas, los posibles fallos de comprensión y los mecanismos que pueden emplearse para resolverlos.

Es importante detenerse un momento a explicar qué estrategias podemos emplear cuando nos encontramos palabras desconocidas. El tutor deberá hacer hincapié en las desventajas de interrumpir drásticamente la lectura (sea para consultar al profesor o un diccionario) y explicará algunas técnicas que pueden emplearse para deducir el significado de alguna palabra (ver Anexo).

La demostración de la lectura se podría hacer de la siguiente manera:

#### ■ **Antes de la lectura.**

El monitor mencionará que, cuando iniciamos una lectura, nunca partimos de cero; siempre podemos encontrar en nuestra memoria información en la que podemos apoyarnos para comprender el texto. Además, será importante saber por qué vamos a leer el texto y establecer algunas predicciones con base en las características del texto -género, organización, algunas marcas, etc.- en los títulos, en las ilustraciones, en los conocimientos sobre el autor.

Al terminar con la explicación, el monitor iniciará la demostración formulando algunas preguntas que permitan establecer predicciones sobre el texto de Roal Dahl:

-¿Qué tipo de texto es?, ¿hablara de hechos reales o ficticios?

-¿He leído otros cuentos de este autor?, ¿qué sé acerca del autor?

-¿Qué cuentos contiene el libro?, ¿los conozco?

- ¿Había escuchado antes el cuento “Los tres cerditos”? ¿de qué trata?, ¿el cuento que me presentan aquí será igual al que yo conozco?
- ¿Cómo se distribuye el texto en la página?
- ¿Qué significan las palabras “verso” y “perverso”?

■ **Durante la lectura.**

El monitor explicará que en esta fase debemos procurar ir verificando todas las predicciones que anteriormente formulamos. Para controlar la comprensión, se puede llevar a cabo la lectura en silencio o en voz alta de una porción de texto y, a continuación, nos detendremos a recapitular y comprobar si estamos comprendiendo lo que leímos o si existe algo que debamos releer. Una vez que comprobamos que hemos comprendido, es posible establecer nuevas predicciones sobre lo que resta por leer.

Al terminar con la explicación, el monitor iniciará la lectura en voz alta del cuento de Roald Dahl. Se sugiere hacer los siguientes “cortes” para detenerse a comprobar la comprensión:

*PRIMER FRAGMENTO.*

El monitor leerá en voz alta y se detendrá en: “No me importaría/ comerme otro cochino a mediodía.” Se detendrá a recapitular y señalar qué predicciones se verifican, enseguida, se pueden formular nuevas preguntas que hagan necesaria la lectura, por ejemplo: ¿qué pasa con el tercer cerdito según la versión que conozco?, ¿se comerá al tercer cerdito?

*SEGUNDO FRAGMENTO.*

El monitor reanudará la lectura en voz alta y se detendrá en: “aunque me da cierta pereza,/ iré en cuanto me sequé la cabeza”

Se detendrá a recapitular y señalar si sus predicciones se verifican. Se recomienda señalar los elementos novedosos que aparecen (Familia Roja, Caperu) y hacer nuevas predicciones sobre lo que resta por leer: ¿se refiere a Caperucita Roja?, ¿cómo terminará la historia?, ¿qué le ocurrirá al lobo?

*TERCER FRAGMENTO.*

El monitor leerá en voz alta el fragmento restante. Se detendrá a recapitular y a aclarar qué pasó con el lobo y qué pasó con el cerdo, y explicará con base en qué frase del texto podemos inferirlo.

■ **Después de la lectura.**

El monitor explicará las estrategias que pueden ser empleadas en esta fase, a fin de alcanzar una mejor comprensión del texto. Al terminar con la explicación, el monitor procederá a ejemplificar con el texto leído, para ello se podrían formular y responder en voz alta las siguientes

preguntas:

-¿Hubo algo que no comprendiera?

-¿Cómo nos cuenta la historia?, ¿en qué es diferente?

-¿Es igual a la versión que ya había escuchado?, ¿con qué propósito habrá modificado la historia?

### **CIERRE DE LA SESIÓN.**

#### **1. Actividad de conclusión.**

**Tiempo parcial: 10'**

La lectura del cuento de Roal Dahl permitirá encaminar el cierre de la sesión hacia una reflexión sobre las funciones de la literatura. Se sugiere concluir la sesión invitando a los niños y tutores a hacer una brevísima descripción de las tareas de lectura compartida y a recapitular sobre cuáles son los acuerdos a los que el equipo llegó.

# SEGUNDA SESIÓN

Leer para divertirse. *La peor señora del mundo*.

Tiempo total: 70'

## INTRODUCCIÓN

En esta sesión se trabajará con un clásico de la literatura infantil mexicana contemporánea: *La peor señora del mundo* del escritor mexicano Francisco Hinojosa. Una mezcla de crueldad, fantasía y humor están presentes en este breve cuento que suele agradar mucho a los niños. Además de la temática, el tono y la sencillez expresiva (léxico y estructuras sintácticas simples), el libro resulta apropiado para trabajar en esta sesión pues, si bien se acoge a la estructura narrativa clásica del cuento (planteamiento, nudo y desenlace), propone un desenlace novedoso que no corresponde propiamente al castigo ejemplarizante de la mala conducta de su protagonista.

## OBJETIVOS

- Leer el cuento *La peor señora del mundo* de Francisco Hinojosa.
- Emplear estrategias de lectura (anticipación, inferencia, retención e interpretación) que contribuyan a la comprensión del cuento.
- Valorar los textos literarios como medio de disfrute.
- Escuchar, respetar y valorar la opinión de los compañeros.

## CONTENIDOS

### **Factuales y conceptuales.**

- Los géneros literarios.
- Referencias a la obra de Francisco Hinojosa.
- El cuento y sus características: personajes, extensión, línea argumental.
- Características de los villanos.

### **Procedimentales.**

- Lectura silenciosa intensiva.
- Participación guiada.

- Conversación dirigida.
- Formulación y verificación de hipótesis a lo largo de la lectura.
- Comprensión de las ideas principales del cuento.

#### **Actitudinales.**

- Cooperación.
- Diálogo.
- Respeto al turno.
- Aprecio hacia los textos literarios.
- Reflexionar sobre la importancia del trabajo en equipo.

#### **METODOLOGÍA**

En esta secuencia de actividades el monitor de cada equipo fungirá como mediador, deberá propiciar la implicación de los niños con el texto, así como el diálogo entre los integrantes del equipo. Se empleará la estrategia de preguntas intercaladas a lo largo de la lectura, a fin de propiciar la formulación y verificación de hipótesis que contribuyan a intensificar la comprensión. Si bien la secuencia de actividades fue planeada pensando en los niños, es importante que el monitor involucre a los tutores para fomentar el trabajo colaborativo entre todos los miembros del equipo.

**Espacios y tiempos.** Se recomienda llevar a cabo la actividad en un lugar al aire libre, en una atmósfera menos rígida. Hay que tener cuidado con los lugares muy concurridos, pues el ruido puede estropear la actividad de lectura.

#### **Material didáctico.**

- Libro impreso: Hinojosa, Francisco, *La peor señora del mundo.*, Ilustraciones de Rafael Barajas El Fisgón, México, Fondo de Cultura Económica, 1992, (Colec. A la orilla del viento).
- Material para el amig@ (ver Anexo 2).

## SECUENCIA DE ACTIVIDADES SUGERIDA.

### INICIO DE LA SESIÓN.

#### 1. Actividad introductoria.

##### **Tiempo parcial: 10'**

El monitor dará la bienvenida a los integrantes del equipo y explicará brevemente los objetivos de la sesión.

A partir de una analogía (por ejemplo, con el reino animal), el monitor explicará que los textos literarios se clasifican en géneros y subgéneros de acuerdo a características comunes. Puede dar brevemente algunas características de los cuentos: son más breves que las novelas; generalmente tienen pocos personajes; podemos identificar un planteamiento, un nudo y un desenlace; hay de diferentes tipos: de hadas, de suspenso...

#### 2. Actividad de exploración de conocimientos previos.

##### Antes de la lectura

##### **Tiempo parcial: 10'**

Se sugiere que el monitor formule preguntas para indagar si a los niños les gusta leer cuentos, con qué frecuencia lo hacen, en dónde (en la escuela, en casa, en la biblioteca), si hay algún cuento que les guste mucho. Para los niños a los que no les guste leer o no estén habituados a la lectura, el monitor podría hacer una comparación con el cine, por ser un medio cercano a la literatura. Así, el tutor podría referirse, por ejemplo, a una película animada conocida por la mayoría de los niños y establecer algunas similitudes con los cuentos, por ejemplo: la importancia de que haya un personaje central en torno al que se desarrolla la historia, la estructura argumental (planteamiento, nudo y desenlace).

Se sugiere hablar un poco sobre el autor y su obra, se puede preguntar si han leído éste u otros libros de Francisco Hinojosa. En caso de que hayan leído el libro o algún otro del autor, preguntará qué les pareció y si recomendarían el libro a sus compañeros. Incluso se puede aprovechar esta circunstancia para pedir al niño o niña para que apoye al monitor.

El monitor invitará a niños y tutores a que, con base en el título y la ilustración de la portada, hagan inferencias sobre la historia. Las siguientes preguntas podrían ayudar a los niños y tutores a expresar sus suposiciones: ¿creen que la mujer de la portada será la mala del cuento?, ¿por qué imaginan que será la peor del mundo?, ¿qué tipo de cuento será ?, ¿de suspenso, de hadas?

Aspectos a evaluar.**El amig@ y el tutor muestran:**

- *Atención al emisor.*
- *Feedback (respuesta verbal y no verbal).*
- *Respeto a la opinión de los compañeros.*

**El amig@:**

- *Formula hipótesis coherentes con base en la observación de los paratextos.*
- *Coopera con el emisor.*
- *Atiende a las reglas propias del intercambio comunicativo.*

**DESARROLLO DE LA SESIÓN.****1. Actividad de desarrollo.****Durante la lectura****Tiempo parcial: 25'***PRIMER FRAGMENTO*

Es importante que el monitor explique claramente cómo se realizará la actividad de lectura: para ver si todo lo que han supuesto se confirma, los niños y tutores deberán leer en silencio el primer fragmento y detenerse en: “La peor de las peores señoras del mundo. La más malvada de las malvadas.”

En seguida, se sugiere una secuencia de preguntas encaminada a verificar algunas de las predicciones planteadas antes de iniciar la lectura, por ejemplo: ¿se parece a lo que habían imaginado?, ¿podrían explicar por qué esta mujer es la peor del mundo?

A continuación se puede empezar a establecer predicciones sobre la trama. Se les podría preguntar a los niños, por ejemplo, qué creen que va a pasar con esta mujer, si creen que el pueblo va a permanecer en las mismas condiciones, qué se les ocurre que podrían hacer los habitantes del pueblo para solucionar el problema.

El monitor alentará a los niños para que expresen sus hipótesis. Después de escucharlas, se puede fijar nuevamente un objetivo: reanudar la lectura para ver si lo que suponen ocurre.

*SEGUNDO FRAGMENTO*

Niños y tutores deberán leer el segundo fragmento y detenerse en: “Al poco tiempo la gente volvió al pueblo, regresó a sus casas y con gran alegría rasguñó y pisó a la horrorosa mujer”.

El monitor pedirá a algún niño que recapitule sobre lo leído y se irán verificando las predicciones. El monitor puede ayudar a los niños haciendo preguntas como: ¿qué decisión tomaron los

habitantes del pueblo para terminar con los abusos de esta mujer?, ¿por qué la señora decide tratar bien a la paloma?, ¿por qué los habitantes del pueblo accedieron a regresar?

En seguida, el monitor ayudará a los niños a formular hipótesis sobre el siguiente fragmento a leer preguntando, por ejemplo: ¿qué pasará ahora que todos se han vengado de ella?, ¿creen que esta mujer cambiará y dejará de ser una villana?

### TERCER FRAGMENTO

Después de escuchar las hipótesis, tutores y niños reanudarán la lectura y deberán detenerse en: “Le torcía el cuello a las jirafas y se comía vivas a las indefensas tarántulas“.

Nuevamente se detendrán para recapitular y verificar sus hipótesis. El monitor puede ayudar a los niños haciendo preguntas como: ¿hubo un cambio en la actitud de esta mujer?; de todo lo que han escuchado hasta ahora, ¿cuál creen que es la peor fechoría que esta mujer comete?, ¿cuál es el problema más grande al que el pueblo se enfrenta?, ¿qué es una muralla?

Antes de leer el desenlace, el monitor pedirá a los niños que, con base en lo leído hasta ese momento, hagan suposiciones sobre cómo acabará la historia. Para ello sería interesante recurrir a los conocimientos previos; el monitor puede preguntar qué pasa en los cuentos (o películas) con los villanos al final de la historia y cómo creen que se resolverá el conflicto.

### ÚLTIMO FRAGMENTO

Niños y tutores leerán en silencio el fragmento restante, al concluir, el monitor pedirá a algún niño o tutor que recapitule. Se sugiere contrastar el desenlace de este cuento con otros, se puede preguntar a los niños qué pasa comúnmente con los villanos en los cuentos y películas, ¿son castigados?, ¿de qué manera?, ¿la señora es castigada?

Es importante tener en cuenta que la comprensión no termina una vez que se ha llegado al final del texto, quizá algunos niños tengan dudas sobre algún pasaje. La siguiente actividad permitirá revisar los posibles problemas de comprensión.

### Aspectos a evaluar.

#### **El amig@ y el tutor muestran:**

- *Atención al emisor.*
- *Feedback (respuesta verbal y no verbal).*
- *Respeto a la opinión de los compañeros.*

#### **El amig@:**

- *Formula hipótesis coherentes con base en sus conocimientos previos y en la información proporcionada por el texto.*
- *Coopera con el emisor.*
- *Atiende a las reglas propias del intercambio comunicativo.*

**2. Actividad de refuerzo.****Después de la lectura****Tiempo parcial: 15'**

En seguida, los niños y niñas resolverán el Material para el amig@. Primero, cada niño trabajará con su tutor y, después, se discutirán las respuestas en equipo. La resolución grupal del cuestionario permitirá recapitular sobre la lectura y revisar los posibles problemas de comprensión. De ninguna manera debe evidenciarse a los niños que se equivoquen; todo lo contrario, a partir de una pregunta o de algún comentario se podría recuperar algún pasaje para comprenderlo mejor.

En los ejercicios 2, 3 y 4 las respuestas deben ser coherentes y correctas, pero no necesariamente idénticas al original.

**CIERRE DE LA SESIÓN.****1. Reflexión sobre la función lúdica de la literatura.****Tiempo parcial: 10'**

Para concluir, el monitor invitará a niños y tutores a expresar su opinión sobre el cuento: mencionar qué les gustó, qué no, si la historia le pareció divertida y novedosa. También los invitará a que traten de inferir con qué intención escribió Francisco Hinojosa este cuento (¿informarnos, divertirnos, convencernos de algo?) y si creen que cumplió su propósito.

# TERCERA SESIÓN

## Expresión escrita. Redacción de una carta navideña.

Tiempo total: 70'

### INTRODUCCIÓN

Debido a la proximidad de las festividades decembrinas y las vacaciones de invierno, este mes resulta ideal para proponer una tarea de escritura dentro de un contexto de comunicación real. En esta sesión, los niños escribirán una carta navideña para sus tutores, poniendo especial atención en el contenido y no sólo en la presentación de la misma. La sesión tiene el propósito de ayudar a los niños durante el proceso de composición, a fin de que se sientan capaces de realizar la actividad y desarrollen actitudes positivas hacia la expresión escrita.

### OBJETIVOS

- Redactar una carta informal.
- Analizar los elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito)
- Redactar concentrándose en el contenido del texto.
- Valorar la lengua escrita como herramienta para la comunicación y expresión sentimientos.
- Desarrollar actitudes positivas hacia la expresión escrita.

### CONTENIDOS

#### **Factuales y conceptuales.**

- Características de la carta informal.
- Elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito).

#### **Procedimentales.**

- Escucha activa.
- Planificación de un texto: generar ideas y formular objetivos.
- Redacción de la carta.
- Revisión de la carta.
- Evaluar el escrito producido.

**Actitudinales.**

- Cooperación.
- Aprecio hacia la escritura.
- Disposición para expresar por escrito pensamientos y sentimientos.

**METODOLOGÍA**

Esta actividad estará dirigida por los coordinadores responsables el taller. Ellos darán las explicaciones y fungirán como asistentes de los niños durante el proceso de redacción. Se sugiere que, antes de entrar al Aula Peraj, los niños intercambien tutores, para que éste los asesore en la redacción de la carta.

**Agrupamiento.** Se recomienda dividir al grupo en dos. A fin de evitar la premura, el primer grupo de niños con su respectivo tutor entrará al aula en una sesión y el segundo grupo en la sesión siguiente.

**Espacios y tiempos.** Se recomienda realizar esta actividad dentro del aula, pues algunos materiales deben ser proyectados y es necesario que los niños estén cómodos para la actividad de escritura. La actividad central de esta sesión consiste en la elaboración de un borrador, la tarea de transcribir la carta y decorarla, puede ser realizada por cada binomio en la sesión siguiente.

**Material didáctico.**

- Laptop.
- Proyector.
- Material de apoyo digital (ver Anexo 3).
- Fotocopias del Material de apoyo (un juego para cada niño).
- Hojas de colores y demás material para decorar la carta.

## SECUENCIA DE ACTIVIDADES SUGERIDA.

### INICIO DE LA SESIÓN.

#### 1. Actividad introductoria.

**Tiempo parcial: 5'**

Los coordinadores darán la bienvenida y pedirán a los niños que recapitulen sobre la sesión anterior del taller. A continuación, explicarán que, debido a que la navidad y las vacaciones se aproximan, en esta sesión, los tutores y amig@s redactarán una carta que será entregada a su destinatario en la Posada del programa. Es indispensable hacer notar a los niños que tanta importancia tiene el contenido como la presentación de la carta, que deben crear una carta original no sólo por su formato sino también por su mensaje.

El coordinador explicará que el taller tiene el propósito de ayudarlos en la planeación y readacción de su carta. Una vez que tengan el borrador, será más fácil transcribir y decorar.

#### 2. Actividad de exploración de conocimientos previos.

**Antes de la lectura**

**Tiempo parcial: 10'**

Para encaminar bien la actividad es importante reflexionar sobre algunas ideas y hábitos hacia la escritura. Antes de iniciar el proceso de escritura, el coordinador invitará a niños y tutores a responder las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se comunican con amigos o familiares que viven lejos o que no frecuentan?
- ¿Alguna vez han escrito una carta (o mail) al algún familiar o amigo con la intención de saludarlo o felicitarlo?
- ¿Qué sienten cuándo escriben?, ¿les agrada, les aburre, les provoca angustia o nerviosismo, los tranquiliza?
- ¿Cómo escriben? ¿Empiezan a llenar la hoja sin un plan previo o hacen uno o varios borradores?
- ¿Qué es más grave, presentar un escrito sucio, tener faltas de ortografía u olvidarse de la idea central del escrito?

Después de escuchar las respuestas, se sugiere que el coordinador ahonde y exponga una imagen más completa de la composición escrita. Esto con el fin de animar a los niños a elaborar su carta y centrar la atención en el proceso de trabajo más que en el producto acabado. Se sugiere, por ejemplo, proyectar las siguientes frases en cursivas e ir explicando cada una:

- a) **La escritura es muy útil.** El coordinador debe explicar que la escritura nos sirve para muchas cosas, los resúmenes que redactamos en la escuela, por ejemplo, sirven para aprender sobre algún tema específico, pero la escritura también sirve para divertirnos (inventar historias), desahogarnos (en un diario) o comunicarnos con alguien más y decirle cuánto lo apreciamos.

- b) **Hay varias formas de escribir.** El coordinador debe explicar que no podemos escribir todos los textos de la misma manera. Todo dependerá de cuál es nuestro propósito (queremos divertirnos, queremos exponer o reclamar) y a quién va dirigido el texto (a nosotros mismo, a un amigo, al maestro o al presidente de la República). Así que, antes de escribir, también es importante tener en cuenta a nuestro receptor y la situación de comunicación. En el caso de la actividad de esta sesión: ¿qué tipo de carta habrán de escribir, una formal o una informal? ¿por qué?, ¿emplearían el mismo tono si tuvieran que enviar una carta al presidente o a una organización?
- c) **La escritura no es cuestión de inspiración.** El coordinador debe explicar a los niños que la escritura es una habilidad difícil, pero que cualquier persona puede llegar a dominar siempre que ejercite las técnicas apropiadas. Contrario a lo que muchas personas afirman, la escritura no es cuestión de inspiración, es un proceso que requiere planificación y tiempo; los buenos escritores hacen esquemas, borradores, leen cuantas veces sea necesario, antes de llegar a una versión definitiva. Así que debemos tomar las cosas con calma y no debemos angustiarnos por llenar, en el primer intento, la hoja en blanco.

### DESARROLLO DE LA SESIÓN.

#### 1. Actividad de desarrollo.

##### **Tiempo parcial: 45'**

El coordinador explicará que la actividad siguiente consiste en planificar la carta. Para esta actividad se proyectará en el aula el Material de apoyo (ver Anexo), en el que se ofrece un modelo de carta informal. El material también se debe proporcionar impreso a cada niño y cada tutor. A continuación:

- a) El coordinador leerá las instrucciones. En seguida, pedirá a algún tutor o tutora que lea la carta en voz alta.
- b) El coordinador leerá para el grupo la explicación de cada una de las partes de la carta y deberá ir indicando su disposición en la hoja.
- c) Niños y tutores tendrán cinco minutos para realizar, de manera individual, el ejercicio 1 del Material de apoyo . Transcurrido el tiempo, se hace una ronda de intervenciones donde de manera voluntaria las niñas y niños aportan ideas.
- d) En seguida, cada niño trabaja durante diez minutos con el tutor que los asesora, deben realizar juntos los ejercicios 2 y 3. Durante este tiempo, el coordinador camina por el aula para supervisar que cada tutor asesore al niño y compartan ideas. Transcurrido el tiempo, nuevamente se hace una ronda de intervenciones donde de manera voluntaria algunos niños y tutores exponen sus ideas del ejercicio 3.
- e) Los niños vuelven a trabajar con los tutores. Inician el proceso de redacción apoyándose, si así lo desean, en el ejercicio 4. Durante este tiempo, el coordinador camina por el aula para tener breves 'entrevistas' con cada binomio para apoyar con sugerencias y comentarios.

## CIERRE DE LA SESIÓN.

### 1. Actividad de autoevaluación.

#### **Tiempo parcial: 10'**

Trascurridos los 20 minutos, el coordinador da instrucciones para terminar la carta. Invitará a niños y tutores a que, antes de transcribir su carta, realicen su autoevaluación ( ver Lista de cotejo).

Para concluir, el monitor invitará a niños y niñas a expresar su opinión sobre las actividades: mencionar si les fue útil o no, si creen que podrían aplicar esta forma de trabajar en otras situaciones, qué estrategia podría serles más útil en un futuro.

# CUARTA SESIÓN

**Leer para divertirse. *Las aventuras de Max y su ojo submarino.***

Tiempo total: 80'

## INTRODUCCIÓN

*Las aventuras de Max y su ojo submarino* es un libro escrito por el mexicano Luigi Amara e Ilustrado por Jonathan Farr, ganador del premio Hispanoamericano de Poesía para Niños 2006. El libro parte de una hipótesis fantástica muy seductora: ¿qué pasaría si pudiéramos sacarnos un ojo y espiar con él hasta en los lugares más recónditos? Más allá de la macabra y estimulante idea (no del todo novedosa, pues es evidente la influencia de Edward Gorey y Tim Burton), el libro resulta de interés ante la dificultad para hallar obras poéticas destinadas específicamente a un público infantil. En esta sesión, se intenta familiarizar a los niños algunas convenciones de la poesía, además, el texto permite ejercitar algunas estrategias para inferir el significado de léxico nuevo.

## OBJETIVOS

- Leer el poemario “Un ojo demasiado inquieto” de Luigi Amara.
- Emplear estrategias de lectura (anticipación, inferencia, retención e interpretación) que contribuyan a la comprensión del poema.
- Identificar algunos elementos formales del poema.
- Valorar los textos literarios como medio de disfrute.
- Escuchar, respetar y valorar la opinión de los compañeros.

## CONTENIDOS

### **Factuales y conceptuales.**

- El poema narrativo.
- Elementos del poema: verso, estrofa, métrica, rima, ritmo.

### **Procedimentales.**

- Lectura silenciosa intensiva.
- Lectura en voz alta.
- Escucha activa.

- Participación guiada.
- Conversación dirigida.
- Formulación y verificación de hipótesis a lo largo de la lectura.
- Comprensión general del poema.
- Resolución de cuestionario.

#### **Actitudinales.**

- Cooperación.
- Diálogo.
- Respeto al turno.
- Aprecio hacia los textos literarios.
- Disposición para expresar ideas propias.

#### **METODOLOGÍA**

En esta secuencia de actividades el monitor de cada equipo fungirá como mediador, deberá propiciar la implicación de los niños con el texto, así como el diálogo entre los integrantes del equipo. Se empleará la estrategia de preguntas intercaladas entre un poema y otro, a fin de propiciar la formulación y verificación de hipótesis que contribuyan a intensificar la comprensión. Si bien la secuencia de actividades fue planeada pensando en los niños, es importante que el monitor involucre a los tutores para fomentar el trabajo colaborativo entre todos los miembros del equipo.

**Espacios y tiempos.** Se recomienda llevar a cabo la actividad en un lugar al aire libre, en una atmósfera menos rígida. Hay que tener cuidado con los lugares muy concurridos, pues el ruido puede estropear la actividad de lectura.

#### **Material didáctico.**

- Libro impreso: Amara, Luigi, *Las aventuras de Max y su ojo submarino*, Ilustr. Jonathan Farr, México, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Material para el amig@ (ver Anexo 4).
- Lápices y colores.

**SECUENCIA DE ACTIVIDADES SUGERIDA.****INICIO DE LA SESIÓN.****1. Actividad introductoria.****Tiempo parcial: 15'**

El monitor dará la bienvenida a los integrantes del equipo y pedirá a los niños y niñas que recapitulen sobre la sesión anterior del taller (título de libro, autor, tipo de texto, argumento). Enseguida, explicará brevemente los objetivos de la sesión.

El monitor invitará a los niños y niñas a recordar que los textos literarios se clasifican en géneros y subgéneros de acuerdo a características comunes. Mencionará que en esta sesión se leerá un libro que pertenece a un género diferente al de la sesión anterior. A continuación, el monitor animará a los niños y niñas a identificar las características formales del texto a leer; para ello, se sugiere mostrar y leer en voz alta el poema “Balada de la mosa vagabunda” (incluido en la tercera sesión del libro) e invitar a integrantes del equipo a fijarse en la disposición del texto en la página.

**2. Actividad de exploración de conocimientos previos.****Antes de la lectura****Tiempo parcial: 10'**

A continuación, el monitor formulará preguntas para indagar si los niños han leído poesía y qué saben al respecto. Una vez concluida la ronda de comentarios, se sugiere que el monitor se detenga a explicar brevemente algunas diferencias entre narrativa y poesía, entre prosa y verso, así como algunos elementos del poema: verso, estrofa, métrica, ritmo, rima... Incluso, podría comentar que muchas de las letras de canciones que escuchamos todos los días comparten algunas similitudes con los poemas.

En seguida, el monitor invitará a niños y tutores a que, con base en el título y la ilustración de la portada, hagan inferencias sobre el tema de los poemas a leer. Una vez que los integrantes del equipo expresen sus suposiciones, el monitor presentará brevemente el libro: indicará que este poemario se divide en tres secciones, hablará de manera general de la temática de cada sección y mencionará que sólo leerán la primera de ellas, “Un ojo demasiado inquieto”, que consta de cuatro poemas.

### Aspectos a evaluar.

#### **El amig@ y el tutor muestran:**

- *Atención al emisor.*
- *Feedback (respuesta verbal y no verbal).*
- *Respeto a la opinión de los compañeros.*

#### **El amig@:**

- *Formula hipótesis coherentes con base en la observación de los paratextos.*
- *Coopera con el emisor.*
- *Atiende a las reglas propias del intercambio comunicativo.*

### **DESARROLLO DE LA SESIÓN.**

#### **1. Actividad de desarrollo.**

##### **Durante la lectura**

##### **Tiempo parcial: 20'**

El monitor explicará de manera clara cómo se realizará la actividad de lectura: niños y tutores realizarán una primera lectura en silencio de cada poema; en seguida, se detendrán para recapitular y comentar el poema, después, uno o varios voluntarios realizarán la lectura en voz alta del poema.

##### **UN OJO DEMASIADO INQUIETO**

Una vez que los niños concluyan la lectura en silencio del poema, se sugiere una secuencia de preguntas encaminada a recapitular y verificar algunas de las predicciones planteadas antes de iniciar la lectura: ¿qué pasó con el ojo de Max?, ¿por qué pierde el ojo Max?, ¿cómo reaccionan Max y su ojo una vez que éste se encuentra fuera de su órbita?

Después de la lectura en voz alta, se pueden empezar a establecer predicciones sobre el siguiente poema. Se sugiere leer el título en voz alta y preguntar: ¿cuáles podrían ser los peligros para el ojo en la escuela?, ¿cómo creen que reaccionen los compañeros de Max?

##### **PELIGRO EN EL SALÓN DE CLASE**

Una vez que los niños concluyan la lectura en silencio del poema, se sugiere una secuencia de preguntas encaminada a recapitular y verificar algunas de las predicciones planteadas antes de iniciar la lectura: ¿cómo reaccionaron los compañeros de Max?, ¿por qué no les sorprendió que llevara un parche?, ¿qué peligros halló el ojo en el salón de clase?. Se sugiere también mostrar la ilustración de la página 17 e invitar a los niños a identificar todos los elementos que hay en los pensamientos de Max.

Después de la lectura en voz alta, se pueden empezar a establecer predicciones sobre el siguiente poema. Se sugiere leer el título en voz alta, mostrar la ilustración de la página 21 e invitar a los niños a hacer suposiciones a partir de estos elementos.

UNA MADRUGADA TENEBROSA

Una vez que los niños concluyan la lectura en silencio del poema, se sugiere una secuencia de preguntas encaminada a recapitular y verificar algunas de las predicciones planteadas antes de iniciar la lectura: ¿a qué se debe el título de este poema?, ¿por qué Max tuvo que partir en busca de su ojo?, ¿de qué manera y por qué Max decidió castigar a su ojo?

Después de la lectura en voz alta, se pueden empezar a establecer predicciones sobre el último poema de esta sección. Se sugiere leer el título en voz alta y preguntar ¿qué creen que pasará con el ojo de Max?, ¿cuál será la perla mutante?

HISTORIA DE LA PERLA MUTANTE

Una vez que los niños concluyan la lectura en silencio del poema, se sugiere una secuencia de preguntas encaminada a recapitular y verificar algunas de las predicciones planteadas antes de iniciar la lectura: ¿qué lugares visitó el ojo de Max?, ¿a qué se refiere el texto cuando dice que “Max estaba fascinado de ser un niño y un buzo”?, ¿cuál es la perla mutante? Se recomienda detenerse comentar cada una de las ilustraciones.

Aspectos a evaluar.**El amig@ y el tutor muestran:**

- *Atención al emisor.*
- *Feedback (respuesta verbal y no verbal).*
- *Respeto a la opinión de los compañeros.*

**El amig@:**

- *Formula hipótesis coherentes con base en sus conocimientos previos y en la información proporcionada por el texto.*
- *Coopera con el emisor.*
- *Atiende a las reglas propias del intercambio comunicativo.*

**2. Actividad de refuerzo.****Después de la lectura****Tiempo parcial: 25'**

Después de la lectura en voz alta del último fragmento, los niños y niñas resolverán el Material para el amig@. Primero, cada niño trabajará con su tutor y, después, se discutirán las respuestas en equipo. Los primeros cuatro ejercicios del material se avocan a identificar los elementos del poema y ampliar el léxico de los niños, mientras que en el quinto ejercicio se invita a los niños a “echar a volar su imaginación”. Se sugiere que también los tutores realicen este último ejercicio, a fin de incentivar la implicación de los niños en la tarea. Al concluir, cada integrante expondrá frente a sus compañeros su dibujo.

## CIERRE DE LA SESIÓN.

### 1. Reflexión sobre la función lúdica de la literatura.

**Tiempo parcial: 10'**

Para cerrar la sesión, el monitor invitará a niños y tutores a expresar su opinión sobre el poemario y las ilustraciones: mencionar qué les gustó, qué no. También los invitará a que traten de inferir con qué intención escribió Luigi Amara este libro (¿informarnos, divertirnos, convencernos de algo?) y si creen que cumplió su propósito.

# QUINTA SESIÓN

## Leer para aprender. *El libro de las cochinadas.*

Tiempo total: 70'

### INTRODUCCIÓN

En consonancia con el eje temático mensual, “Salud y autocuidado”, para esta sesión se propone trabajar el libro de Juan Tonda y Julieta Fierro, *El libro de las cochinadas*. La temática y el tono del libro se prestan para hablar sobre cuestiones escatológicas, un tema que interesa mucho a los niños, pero que los adultos suelen desaprobar. En esta sesión, se trabaja la comprensión de un texto expositivo, además, se busca enseñar a los niños a emplear una técnica de estudio muy útil: los mapas mentales.

### OBJETIVOS

- Practicar la lectura reflexiva de un texto expositivo.
- Emplear estrategias (anticipación, inferencia, retención) para la comprensión de un texto.
- Identificar algunas funciones vitales del cuerpo humano.
- Identificar las ideas principales de un texto.
- Elaborar un mapa mental.
- Valorar el lenguaje escrito como herramienta para el aprendizaje.
- Corregir prejuicios en torno a cuestiones escatológicas.

### CONTENIDOS

#### **Factuales y conceptuales.**

- Características de los textos expositivos.
- La orina, el excremento, las flatulencias.
- Mapa mental: definición y características.

**Procedimentales.**

- Lectura silenciosa intensiva.
- Participación guiada.
- Conversación dirigida.
- Discriminar información relevante de la irrelevante.
- Discusión del texto.
- Marcar el texto: subrayar ideas importantes.
- Elaboración de un mapa mental.

**Actitudinales.**

- Cooperación.
- Diálogo.
- Respeto al turno.
- Disposición para expresar y compartir ideas propias.

**METODOLOGÍA**

En esta secuencia de actividades el monitor de cada equipo dará las explicaciones y funjirá como asistentes durante el proceso de elaboración del mapa mental. Es necesario que propicie el diálogo entre los integrantes de cada equipo, así como la colaboración, tanto de los niños como de los tutores, en la realización del mapa mental.

**Espacios y tiempos.** Se recomienda llevar a cabo la actividad en un lugar al aire libre, en una atmósfera menos rígida. Hay que tener cuidado con los lugares muy concurridos, pues el ruido puede estropear la actividad de lectura.

**Material didáctico.**

- Capítulos: “¿Por qué hacemos caca?”, “¡Qué pedo!” en Tonda Juan, Julieta Fierro, *El libro de las cochinadas*, Ilustr. José Luis Perujo, México, ADN Editores, 2005.
- Fragmentos del libro (ver Anexo 5).
- 2 pliegos de papel bond.

- Lápices, colores y plumones.
- Imágenes impresas del el sistema digestivo y el sistema excretor.

## SECUENCIA DE ACTIVIDADES SUGERIDA.

### INICIO DE LA SESIÓN.

#### 1. Actividad introductoria.

##### **Tiempo parcial: 15'**

El monitor dará la bienvenida a los integrantes del equipo y explicará brevemente los objetivos de la sesión. Mencionará que en esta ocasión, vinculado a las actividades de la Semana de la Salud, leerán un texto expositivo, en el que se habla de un tema “tabú”. Pedirá a los tutores que intenten explicar qué es un tema tabú y dar algunos ejemplos.

Es importante que el monitor exponga brevemente algunas diferencias entre el texto que se leerá en esta sesión y los textos literarios que se han trabajado en sesiones pasadas; podría mencionar, por ejemplo, que mientras la función de los textos narrativos es informar sobre acciones o hechos reales o imaginarios, la función principal de los textos expositivos es informar para hacernos entender una idea, un hecho o un concepto. Así también, mientras el texto narrativo tiene una estructura temporal (introducción, nudo, desenlace), el expositivo suele presentar la estructura de introducción, desarrollo y conclusión.

A continuación, el tutor repartirá a cada binomio (niño- tutor) un fragmento alusivo a la temática del libro (ver Anexo). Dará un minuto para que lean en silencio, después, cada integrante deberá leer su fragmento en voz alta.

Concluida la ronda de lectura, el monitor pedirá a los integrantes del equipo que traten de identificar el tema común de todos los textos leídos.

#### 2. Actividad de exploración de conocimientos previos.

##### Antes de la lectura

##### **Tiempo parcial: 15'**

El monitor mencionará el título del libro y leerá en voz alta los títulos de algunos apartados. A continuación, podría preguntar a algunos niños si hablan de estas “cochinadas” en la escuela o en su casa y qué actitud adoptan las personas cuando se tocan esos temas.

Enseguida, se sugiere preguntar a los integrantes del equipo por qué creen que es importante hablar sobre estas cuestiones. Una vez que los niños y tutores terminen de exponer su punto de vista, el monitor los invitará a escuchar la lectura de la Dedicatoria, la Recomendación y la Introducción (que él/ella leerá en voz alta) del libro, para comprobar si sus opiniones concuerdan con la de los autores.

Al concluir la lectura en voz alta, el monitor pedirá a los niños que expliquen, de acuerdo a lo que han expuesto los autores, por qué es importante conocer las “cochinadas”.

Aspectos a evaluar.

**El amig@ y el tutor muestran:**

- *Atención al emisor.*
- *Feedback (respuesta verbal y no verbal).*
- *Respeto a la opinión de los compañeros.*

**El amig@:**

- *Formula hipótesis coherentes con base en la observación de los paratextos.*
- *Coopera con el emisor.*
- *Atiende a las reglas propias del intercambio comunicativo.*

**DESARROLLO DE LA SESIÓN.**

1. **Actividad de desarrollo.**

**Antes de la lectura.**

**Tiempo parcial: 30'**

En seguida, el monitor mencionará que, esta sesión, además de aprender con la lectura sobre los temas mencionados, aprenderán a realizar un mapa mental, una técnica de estudio que puede resultarles muy útil. A continuación, el monitor podría pedir a los niños que imaginen alguna de las siguientes situaciones:

**Situación 1**

El día de hoy su maestro/a les pidió que el día de mañana expongan frente al grupo el texto que van a recibir.

**Situación 2**

El día de hoy su maestro/a les avisó que el día de mañana tendrán un examen sobre el texto que van a recibir.

¿Qué hacen?

- a) Se pasan la tarde aprendiendo todo el texto de memoria.
- b) Leen una vez el texto y no lo vuelven a tocar: deciden que lo leerán mañana tal cual en su exposición (en el caso de la situación 1) o albergan la esperanza de que alguien les pase las respuestas (en el caso de la situación 2).
- c) Leen el texto, hacen un resumen o fichas para apoyarse en su exposición (en el caso de la situación 1) o para repasar las ideas más importantes (en el caso de la situación 2).

El monitor explicará que una técnica de estudio muy divertida que pueden emplear en estas situaciones es el mapa mental. Se sugiere revisar con todos los integrantes el texto sobre “¿Qué

es y cómo elaborar un mapa mental?" (ver anexo).

El monitor dará instrucciones precisas para la actividad: el equipo se dividirá en dos pequeños: un equipo trabajará con el texto "¿Por qué hacemos caca?"; el otro equipo trabajará como el texto "¡Qué pedo!". Cada binomio realizará una primera lectura en silencio, durante esta lectura, los niños subrayarán las ideas principales (color rojo) y las secundarias (azul), posteriormente se reunirán con sus compañeros de equipo para realizar una segunda lectura en voz alta. Terminada la lectura en voz alta, discutirán las ideas principales y secundarias; los integrantes del equipo deberán consensuar para poder elaborar su mapa mental.

Transcurridos 30 minutos, todos los integrantes del equipo se reunirán nuevamente. Un binomio de cada equipo expondrá el mapa mental frente a sus compañeros.

- a) El coordinador leerá las instrucciones. En seguida, pedirá a algún tutor o tutora que lea la carta en voz alta.
- b) El coordinador leerá para el grupo la explicación de cada una de las partes de la carta y deberá ir indicando su disposición en la hoja.
- c) Niños y tutores tendrán cinco minutos para realizar, de manera individual, el ejercicio 1 del Material de apoyo . Transcurrido el tiempo, se hace una ronda de intervenciones donde de manera voluntaria las niñas y niños aportan ideas.
- d) En seguida, cada niño trabaja durante diez minutos con el tutor que los asesora, deben realizar juntos los ejercicios 2 y 3. Durante este tiempo, el coordinador camina por el aula para supervisar que cada tutor asesore al niño y compartan ideas. Transcurrido el tiempo, nuevamente se hace una ronda de intervenciones donde de manera voluntaria algunos niños y tutores exponen sus ideas del ejercicio 3.
- e) Los niños vuelven a trabajar con los tutores. Inician el proceso de redacción apoyándose, si así lo desean, en el ejercicio 4. Durante este tiempo, el coordinador camina por el aula para tener breves 'entrevistas' con cada binomio para apoyar con sugerencias y comentarios.

#### Aspectos a evaluar.

##### **El amig@ y el tutor muestran:**

- *Atención al emisor.*
- *Feedback (respuesta verbal y no verbal).*
- *Respeto a la opinión de los compañeros.*

##### **El amig@:**

- *Formula hipótesis coherentes con base en sus conocimientos previos y en la información proporcionada por el texto.*
- *Coopera con el emisor.*
- *Atiende a las reglas propias del intercambio comunicativo.*

## CIERRE DE LA SESIÓN.

### 1. Reflexión sobre el tema del texto.

#### **Tiempo parcial: 10'**

Al terminar las exposiciones, el monitor invitará a niños y tutores a expresar su opinión sobre el texto que leyeron y a mencionar si les gustó y si estarían interesados en leer otros textos de este tipo. También los invitará a que traten de establecer las diferencias entre este tipo de textos y los leídos en sesiones anteriores. Por último, se sugiere dirigir la conversación hacia los temas tratados en el libro, se sugiere preguntar qué opinan ellos y si concuerdan con los autores en que hablar de estos temas resulta importante. Se hará énfasis en que uno de los propósitos de la ciencia es acabar con los prejuicios, se invitará a niños y tutores a que intenten dar otros ejemplos de temas de los que la gente tenga una opinión desfavorable, pero que resultaría importante conocer.

# SEXTA SESIÓN

## Leer para reflexionar. *Ratón que vuela.*

Tiempo total: 80'

### INTRODUCCIÓN

Este cuento del escritor chiapaneco Eraclio Zepeda es una pequeña obra maestra que vale la pena leer por varias razones. En primer lugar, el cuento nos invita a reflexionar sobre la tolerancia y la aceptación, pero lejos de tener una intención moralizante, deja el final abierto a varias posibilidades. En segundo lugar, la prosa resulta sencilla, pero no por ello carente de valor estético; la abundancia del diálogo lo convierte, además, en un texto excelente para ser leído en voz alta. Debido a esto, se sugiere que, además de la habitual lectura en silencio de fragmentos, los tutores y tutoras realicen una lectura en voz alta (de ninguna manera se trata de una lectura drammatizada, simplemente de hacer las inflexiones adecuadas), a fin de que los niños y las niñas tengan oportunidad de asistir a la lectura de un experto.

### OBJETIVOS

- Leer el cuento de Eraclio Zepeda, “Ratón que vuela”.
- Emplear estrategias de lectura (anticipación, inferencia, retención e interpretación) que contribuyan a la comprensión del cuento.
- Asistir a la lectura de un experto.
- Reflexionar en torno a temas como la tolerancia y la amistad.
- Valorar los textos literarios como medio de disfrute.
- Escuchar, respetar y valorar la opinión de los compañeros.

### CONTENIDOS

#### **Factuales y conceptuales.**

- Referencias a la obra de Eraclio Zepeda.
- Características físicas y comportamientos de algunas aves y roedores.
- Características físicas y comportamiento de los murciélagos.
- Concepto de tolerancia.
- Características de la fábula (extensión, personajes).

### **Procedimentales.**

- Lectura silenciosa intensiva.
- Lectura en voz alta.
- Participación guiada.
- Conversación dirigida.
- Formulación y verificación de hipótesis a lo largo de la lectura.
- Comprensión de las ideas principales del cuento.
- Producción de un escrito breve de intención literaria.

### **Actitudinales.**

- Cooperación.
- Diálogo.
- Respeto al turno.
- Aprecio hacia los textos literarios.
- Disposición para expresar ideas propias.
- Actitud crítica ante conductas intolerantes.

### **METODOLOGÍA**

En esta secuencia de actividades el monitor de cada equipo fungirá como mediador, deberá propiciar la implicación de los niños con el texto, así como el diálogo entre todos los integrantes del equipo, sobre todo después de la lectura. Se empleará la estrategia de preguntas intercaladas a lo largo de la lectura, a fin de propiciar la formulación y verificación de hipótesis que contribuyan a intensificar la comprensión, además, se recurrirá a la lectura en voz alta, por lo que será importante que el coordinador motive a los tutores para que colaboren.

**Agrupamiento.** En la primera actividad de esta sesión todos los niños del grupo trabajarán dentro del Aula Peraj con los coordinadores, de ser necesario se puede pedir el apoyo de los monitores. Las actividades restantes se trabajarán fuera del aula, en los equipos habituales.

**Espacios y tiempos.** Es necesario que la primera actividad de esta secuencia se lleve a cabo dentro del Aula Peraj, pues se requiere el uso del proyector y el equipo de cómputo. El resto de la sesión se puede llevar a cabo al aire libre, en una atmósfera menos rígida. Hay que tener cuidado con los lugares muy concurridos, pues el ruido puede estropear la actividad de lectura.

### Material didáctico.

- Equipo de cómputo.
- Proyector.
- Presentación en Power Point con imágenes de hámster, rata de campo, tuza, codorniz, garza, zanate, liebre, lechuza, ardilla voladora, urraca, halcón, gavián, topo, zopilote, cotorra, chachalaca.
- Libro impreso: Zepeda, Eraclio, *Ratón que vuela*, ilustr. Roberto Cortázar, México: SEP: Pina-coteca 2000, 2003. 24 p. (Libros del rincón).
- Hojas blancas, lápices y colores.
- Material para el amig@ (ver Anexo 6).

## SECUENCIA DE ACTIVIDADES SUGERIDA.

### INICIO DE LA SESIÓN.

#### 1. Actividad introductoria.

**Tiempo parcial: 20'**

#### **Bienvenida y objetivos.**

Los niños y niñas se reunirán dentro del Aula Peraj con los coordinadores encargados del taller, quienes darán la bienvenida y pedirán a los niños y niñas que recapitulen sobre la sesión anterior del taller. En seguida, explicarán brevemente los objetivos de la sesión y la forma de trabajar.

Antes de iniciar la proyección, se sugiere hablar brevemente sobre el autor y su obra.

#### **Proyección de imágenes.**

Los coordinadores explicarán que, para poder entender mejor el cuento que se leerá en esta sesión, es necesario conocer las características de algunos roedores y aves que aparecen en la narración. Preguntarán si saben qué es un roedor y los invitará a que nombren todos los roedores y aves que identifiquen en la presentación que se proyectará, así como las conductas que caracterizan a estos animalitos. Concluida la proyección, los coordinadores pedirán a los

niños y niñas que durante la actividad de lectura traten de recordar las características de los animalitos.

En seguida, los amig@s se reunirán fuera del Aula Peraj con su equipo de trabajo.

### Aspectos a evaluar.

#### **El amig@ muestra:**

- *Atención al emisor.*
- *Feedback (respuesta verbal y no verbal).*
- *Respeto a la opinión de los compañeros.*

#### **El amig@:**

- *Coopera con el emisor.*
- *Atiende a las reglas propias del intercambio comunicativo.*

## 2. Actividad de exploración de conocimientos previos.

### Antes de la lectura

**Tiempo parcial: 10'**

**Introducir el tema del cuento a partir de la activación de conocimientos previos.**

Una vez reunido el equipo de trabajo, el monitor explicará que el cuento por leer hablará sobre un ser que llega a una comunidad “extranjera” y empieza a sentirse incómodo debido a la intolerancia que manifiestan algunos de los habitantes de dicha comunidad. Pedirá a los integrantes del equipo que traten de dar ejemplos de conductas intolerantes y, después de escuchar algunos ejemplos, los invitará a que traten de construir una definición de tolerancia.

### **Anticipar los contenidos del texto a partir de los paratextos.**

En seguida, el monitor leerá en voz alta el título del cuento e invitará a los niños a que hagan predicciones sobre la historia. Las siguientes preguntas podrían ayudar a los niños a expresar sus suposiciones: ¿de qué imaginan que tratará?, ¿pueden volar los ratones?, ¿qué tipo de ratón será?, ¿por qué creen que ese ratón vuela?

### **Dar un objetivo a la lectura.**

El monitor pedirá a los niños y tutores que estén muy atentos a la lectura pues, en primer lugar, tienen que descubrir qué pasa con este ratón-que-vuela; en segundo lugar, al concluir la lectura, tendrán que escribir un desenlace alternativo. Es importante que el monitor explique claramente cómo se realizará la actividad: para cada fragmento, los niños y tutores deberán realizar una primera lectura en silencio, posteriormente algún tutor o tutora realizará la lectura del fragmento en voz alta.

Aspectos a evaluar.**El amig@ y el tutor muestran:**

- *Atención al emisor.*
- *Feedback (respuesta verbal y no verbal).*
- *Respeto a la opinión de los compañeros.*

**El amig@:**

- *Formula hipótesis coherentes con base en la observación de los paratextos.*
- *Coopera con el emisor.*
- *Atiende a las reglas propias del intercambio comunicativo.*

**DESARROLLO DE LA SESIÓN.****1. Actividad de desarrollo.****Durante la lectura****Tiempo parcial: 30'****PRIMER FRAGMENTO**

Así entonces, para ver si todo lo que han supuesto se confirma, deberán leer el primer fragmento y detenerse en: “Soltó la rama que tenía sujeta con los dedos de sus patas y abriendo las alas de terciopelo transformó su caída en un vuelo admirable, rápido, zigzagueante, trazando rutas de sorpresa con evoluciones arrogantes”. En seguida algún tutor o tutora realizará la lectura del fragmento en voz alta.

Terminada la lectura en voz alta, el monitor pedirá a los niños que recapitulen para verificar que han comprendido. Pedirá que expliquen quién es “ratón-que-vuela” y cómo lo supieron (deberán referir qué información les hizo darse cuenta de ello). También pedirá que traten de explicar por qué el autor lo nombra de esta manera y no simplemente ‘murciélago’, es importante que los haga notar las expectativas que el título genera y que éste encierra toda la problemática del cuento, la indefinición del personaje.

A continuación, el monitor invitará a los niños y tutores a que hagan hipótesis sobre lo que pasará con este forastero, para ello puede preguntar, por ejemplo: ¿cómo creen que reaccionarán las aves y roedores de la asamblea?, ¿qué hará ratón-que-vuela? Después de escuchar las hipótesis de niños y tutores, el monitor aconsejará a los niños que estén muy atentos a lo que dice cada personaje, para identificar cuáles se muestran molestos con la llegada de “ratón-que-vuela”. Para esto, proporcionará a cada niño una lista (ver anexo) con los nombres de los personajes; en ella, cada niño deberá marcar los animalitos que no simpatizan con el murciélago.

## SEGUNDO FRAGMENTO

Niños y tutores reanudarán la lectura, se detendrán en: “Pájaro no es tampoco -atacó la codorniz-. Además de las plumas le falta el pico”. En seguida algún tutor o tutora realizará la lectura del fragmento en voz alta.

A continuación, el monitor invitará a los niños a que nombren, según su listado, los animalitos que están molestos con la visita del murciélago, además, pedirá que traten de aclarar qué molesta tanto de Murciel a roedores y aves.

Una vez revisada la lista, el tutor pedirá a los niños que hagan hipótesis sobre el desenlace, que traten de imaginar cómo se va a “ordenar este desorden”. Finalmente, preguntará a niños y tutores qué les gustaría que pasara con Murciel, cómo les gustaría que terminara la historia.

## ÚLTIMO FRAGMENTO

Niños y tutores leerán en silencio el fragmento restante, en seguida algún tutor o tutora realizará la lectura del fragmento en voz alta. Una vez concluida la lectura, se sugiere que el monitor haga las siguientes preguntas para recapitular y verificar la comprensión: ¿qué dice Murciel acerca de ser distinto?, ¿para qué desea quedarse Murciel y qué ofrece a cambio?, ¿qué opinan los animalitos sobre la posibilidad de que lleguen los compañeros de Murciel?, ¿quién se vio beneficiado con la presencia de este ser extraño?

### Aspectos a evaluar.

#### **El amig@ y el tutor muestran:**

- *Atención al emisor.*
- *Feedback (respuesta verbal y no verbal).*
- *Respeto a la opinión de los compañeros.*

#### **El amig@:**

- *Formula hipótesis coherentes con base en la observación de los paratextos.*
- *Coopera con el emisor.*
- *Atiende a las reglas propias del intercambio comunicativo.*

## 2. Actividad de refuerzo.

### Después de la lectura

**Tiempo parcial: 15'**

A continuación, el monitor hará notar el parecido de este cuento con las fábulas (los personajes son animales con características humanas y conductas arquetípicas), pero remarcará el hecho de que Eraclio Zepeda no da una moraleja, no nos dice como deben ser las cosas y deja un

final abierto, es decir, un final que nos permite imaginar varias posibilidades.

En seguida, el monitor invitará a amig@s y tutores a que traten de imaginar cómo continúa la historia; repartirá hojas blancas, lápices y colores y pedirá a cada binomio que escriba un desenlace y lo ilustre. Cuando todos los binomios hayan terminado, cada niño leerá frente a los demás su desenlace.

#### Aspectos a evaluar.

##### **El amig@ y el tutor muestran:**

- *Atención al emisor.*
- *Feedback (respuesta verbal y no verbal).*
- *Respeto a la opinión de los compañeros.*

##### **El amig@ y el tutor:**

- *Aportan ideas para su texto.*
- *Escriben e ilustran un desenlace alternativo.*

### **CIERRE DE LA SESIÓN.**

#### **1. Reflexión sobre la tolerancia.**

##### **Tiempo parcial: 5'**

Para cerrar la sesión, el monitor invitará a niños y tutores a expresar su opinión sobre el cuento: mencionar si les gustó o no y por qué. También los invitará a que traten de inferir con qué intención escribió Eraclio Zepeda este cuento (¿informarnos, divertirnos, hacernos reflexionar?) y si creen que cumplió su propósito. Se sugiere preguntar a los niños y tutores por qué creen que es importante respetar las diferencias y qué beneficios podemos obtener de ello.

#### Aspectos a evaluar.

##### **El amig@ y el tutor muestran:**

- *Atención al emisor.*
- *Feedback (respuesta verbal y no verbal).*
- *Respeto a la opinión de los compañeros.*

##### **El amig@ y el tutor:**

- *Emiten un juicio sobre el texto leído.*
- *Comparten su punto de vista con los compañeros.*

# SÉPTIMA SESIÓN

## Taller de escritura creativa

Tiempo total: 70'

### INTRODUCCIÓN

Esta sesión se diferencia del resto, pues en ella se intenta acercar a los niños y niñas a la literatura desde el lado de la producción. Efectivamente, esta vez, amig@s y tutores tomarán el papel de creadores y podrán dar rienda suelta a su imaginación, escribiendo textos originales de intención literaria. Estas actividades les permitirán, entre otras cosas, comprender algunos mecanismos y procesos de la creación literaria, con lo cual se espera hacerlos más sensibles a la calidad artística de las obras.

La mayoría de técnicas de escritura creativa aquí propuestas provienen de la *Gramática de la fantasía* de Gianni Rodari (1973), quien está convencido de que la creatividad debe ocupar un lugar central dentro de la educación. Además, las sugerencias creativas de Rodari invitan a un juego (hasta cierto punto regulado) con el lenguaje, que nos permite superar el miedo a la página en blanco, de hecho, en muchas ocasiones, estas actividades son empleadas como una alternativa eficaz a la redacción tradicional (obsesionada con la ortografía, el léxico y la sintaxis), pues permiten lograr un ambiente emotivo adecuado para el aprendizaje inicial de la composición escrita.

### OBJETIVOS

- Escribir textos originales de intención literaria a partir de consignas y modelos.
- Desarrollar la creatividad.
- Valorar la escritura como medio de expresión de ideas y fantasías.

### CONTENIDOS

#### **Factuales y conceptuales.**

- El cadáver exquisito.
- Los prefijos y su función.
- Características del relato fantástico.

**Procedimentales.**

- Planificación de un texto: generar ideas y formular objetivos.
- Producción de textos escritos con intención literaria.
- Diálogo.

**Actitudinales.**

- Cooperación.
- Respeto al turno.
- Disposición para expresar y compartir ideas propias, oralmente y por escrito.
- Aprecio hacia la composición escrita.

**METODOLOGÍA**

En esta secuencia de actividades el monitor de cada equipo fungirá como animador, deberá propiciar la implicación de los niños y tutores en las actividades de escritura, así como el diálogo y el consenso entre los integrantes del equipo.

**Espacios y tiempos.** Se recomienda llevar a cabo la actividad en un lugar al aire libre, en una atmósfera menos rígida. Hay que tener cuidado con los lugares muy concurridos, pues el ruido puede distraer a los niños.

**Material didáctico.**

- Hojas blancas, lápices y colores.
- Tabla de prefijos (anexa).
- Caja o bolsa con papelitos (verbos, sustantivos y adjetivos).
- Serie de palabras (anexa).

## SECUENCIA DE ACTIVIDADES SUGERIDA.

### INICIO DE LA SESIÓN.

#### 1. Actividad introductoria.

##### **Tiempo parcial: 5'**

El monitor dará la bienvenida a los integrantes del equipo y les pedirá que recapitulen sobre las actividades de la sesión anterior del taller. En seguida, explicará brevemente los objetivos de la sesión.

#### 2. Actividad de exploración de conocimientos previos.

##### Antes de la lectura

##### **Tiempo parcial: 10'**

Se sugiere que el monitor formule preguntas para indagar sobre los hábitos de escritura de amig@s y tutores, podría preguntar, por ejemplo: si les gusta escribir, si les resulta una práctica aburrida, si hay alguien en el equipo que escriba frecuentemente y qué tipo de textos escribe, si alguien tiene un diario, si sólo escriben cuando los obligan en la escuela...

A continuación les pedirá que ubiquen diferentes situaciones de escritura (hacer el listado para ir de compras, escribir la carta a los reyes, hacer un resumen para la escuela, escribir una carta o un mail a algún amigo o familiar) y les hará notar que siempre escribimos con un propósito. Enseguida, el monitor animará a niños y tutores a que comenten cuál creen que podría ser el propósito de escribir cuentos, novelas, poemas u obras de teatro, qué necesidades humanas podrían satisfacer este tipo de textos.

El monitor explicará que las técnicas que se emplearán en esta sesión, además de ayudarlos a inventar sus propias historias, los ayudan a desarrollar su creatividad, una capacidad sumamente importante en varios ámbitos y no sólo en el artístico. Se sugiere que el monitor ahonde y exponga qué es la creatividad y de qué manera se relaciona con diferentes ámbitos.

#### Aspectos a evaluar.

##### **El amig@ y el tutor muestran:**

- *Atención al emisor.*
- *Feedback (respuesta verbal y no verbal).*
- *Respeto a la opinión de los compañeros.*

##### **El amig@:**

- *Coopera con el emisor.*
- *Atiende a las reglas propias del intercambio comunicativo.*

**DESARROLLO DE LA SESIÓN.****1. Actividad de desarrollo.****Durante la lectura.****Tiempo parcial: 40'**

- a)* **Elaboración de un cadáver exquisito.** El monitor explicará brevemente qué es un cadáver exquisito y dará instrucciones precisas para su realización. Se hará hincapié en que la respuesta debe ser espontánea y que cada integrante podrá ver únicamente la frase inmediatamente anterior. Una vez concluido, un voluntario leerá la composición en voz alta.
- b)* **Invencción de un objeto fantástico a partir de una lista de prefijos.** Antes de iniciar esta actividad, el monitor explicará brevemente qué es un prefijo y cómo con ellos podemos formar nuevas palabras. Una vez concluida la explicación, dividirá al equipo en dos equipos pequeños y dará instrucciones: cada equipo se pondrá de acuerdo para inventar un objeto fantástico, tomando un prefijo que modifique la función de un objeto ya existente. Por ejemplo: si añadimos el prefijo des al sustantivo marcador, tendremos un desmarcador, un marcador que sirve para modificar las malas calificaciones. Se dará a cada equipo una pequeña lista de prefijos (Tabla 1) y se revisará el significado de cada uno. A continuación, cada equipo deberá consensuar sobre el sufijo y el objeto que emplearán, todos los integrantes deben aportar ideas acerca de las características y funciones que podría tener. Finalmente, deberán dibujar el objeto inventado y crear un anuncio comercial con el que intentarán convencer al equipo contrario de que compre su objeto.
- c)* **Inventando historias.** Manteniendo la organización de la actividad anterior, el monitor pedirá a un integrante de cada equipo que tome 3 papelitos al azar de la bolsa, uno de cada color (rojo: verbos, azul: sustantivos, amarillo: adjetivos). Con las tres palabras elegidas, cada equipo inventará un relato fantástico. Todos los integrantes del equipo deberán aportar ideas y uno de ellos irá escribiendo la versión definitiva. Al concluir, cada equipo leerá su historia en voz alta.

Aspectos a evaluar.

**El amig@ y el tutor muestran:**

- *Atención al emisor.*
- *Respeto a la opinión de los compañeros.*

**El amig@:**

- *Aportan ideas para la creación de los textos.*
- Participan en la elaboración de  
la composición.*
- *Atiende a las reglas propias del intercambio.  
comunicativo.*

2. Actividad de refuerzo.

Después de la lectura.

**Tiempo parcial: 5'**

- **Reinventando historias.** Los niños reinventarán un cuento clásico con la ayuda de su tutor. Cada binomio (niño- tutor) tendrá que escribir una historia a partir de seis palabras, cinco de éstas forman una serie que nos sugiere un cuento conocido, la sexta rompe la serie: es un elemento extraño que permite reinventar el cuento. Habrá tres opciones: Caperucita roja, Cenicienta y La sirenita.

Una vez elegida la serie de palabras (Tabla 2), la tarea de los tutores consistirá en releer con el amig@el cuento al que se hace referencia y ayudar al niño a redactar la versión propia.

El escrito se deberá entregar al monitor en limpio e ilustrado a más tardar 4 sesiones después. Con los textos se podrá realizar un tendedero literario frente al Aula Peraj.

**CIERRE DE LA SESIÓN.**

1. Reflexión sobre la utilidad de la escritura como herramienta para la expresión de ideas, sentimientos y fantasías.

**Tiempo parcial: 10'**

Para concluir la sesión, el monitor invitará a niños y tutores a expresar su opinión sobre las actividades realizadas y los invitará a que continúen inventando historias, ya sea a partir de las técnicas empleadas en esta sesión o de otras (podría mencionar otras de las muchas que nos presenta Rodari) . Al finalizar la ronda de comentarios, se sugiere concluir con un comentario breve en el que se haga énfasis en la importancia de emplear la escritura como una herramienta para la libre expresión de ideas, sentimientos y fantasías.

# OCTAVA SESIÓN

## Leer para divertirse. *Loros en emergencias*.

Tiempo total: 90'

### INTRODUCCIÓN

*Loros en emergencias* es una pequeña obra maestra de Emilio Carballido, que aborda el tema del tráfico ilegal de aves exóticas. Lejos de caer en una posición moralizante, este cuento (junto con el ya leído *Ratón que vuela*) es muestra de cómo se puede invitar a la reflexión sobre problemas éticos sin sacrificar la calidad artística. Aunque Fondo de Cultura Económica ha clasificado este libro dentro de la serie “Para los que empiezan a leer”, lo cierto es que el cuento ofrece una riqueza literaria sorprendente (inicio *in media res*, guiño intertextual con Poe, voz narrativa) que podría pasar desapercibida en una lectura descuidada. En esta sesión, además de invitar a la reflexión en torno al tema de la obra, se invita a los niños a experimentar otro tipo de fruición que va más allá de lo anecdótico.

### OBJETIVOS

- Leer el cuento de Emilio Carballido, *Loros en emergencias*.
- Emplear estrategias de lectura (anticipación, inferencia, retención e interpretación) que contribuyan a la comprensión del cuento.
- Reflexionar en torno al tráfico y comercio ilegal de especies.
- Valorar los textos literarios como medio de disfrute.
- Escuchar, respetar y valorar la opinión de los compañeros.

### CONTENIDOS

#### **Factuales y conceptuales.**

- Referencias a elementos propios de las culturas mexicana y francesa.
- Técnica literaria: inicio *in media res*.
- El tráfico y comercio ilegal de especies.
- El concepto de nostalgia.

### **Procedimentales.**

- Lectura silenciosa intensiva.
- Escucha activa.
- Participación guiada.
- Conversación dirigida.
- Formulación y verificación de hipótesis a lo largo de la lectura.
- Comprensión de las ideas principales del cuento.
- Resolución de cuestionario.
- Redacción de un escrito breve.

### **Actitudinales.**

- Cooperación.
- Diálogo.
- Respeto al turno.
- Aprecio hacia los textos literarios.
- Actitud crítica ante el tráfico y comercio ilegal de especies.

### **METODOLOGÍA**

En esta secuencia de actividades el monitor de cada equipo fungirá como mediador, deberá propiciar la implicación de los niños con el texto, así como el diálogo entre los integrantes del equipo. Además, el monitor colaborará con la lectura en voz alta de algunos fragmentos. Se empleará la estrategia de preguntas intercaladas a lo largo de la lectura, a fin de propiciar la formulación y verificación de hipótesis que contribuyan a intensificar la comprensión. Si bien la secuencia de actividades fue planeada pensando en los niños, es importante que el monitor involucre a los tutores para fomentar el trabajo colaborativo entre todos los miembros del equipo.

**Espacios y tiempos.** Se recomienda llevar a cabo la actividad en un lugar al aire libre, en una atmósfera menos rígida. Hay que tener cuidado con los lugares muy concurridos, pues el ruido puede estropear la actividad de lectura.

**Material didáctico.**

- Libro impreso: Carballido, Emilio, *Loros en emergencias*, México, Fondo de Cultura Económica, (A la orilla del viento), 1994.
- Canciones: Vals de Alejandra (versión con marimba) y Douce France de Charles Trenet.
- Reproductor de audio.
- Material para el amig@ (ver Anexo 8).
- Hojas, lápices y colores.

**SECUENCIA DE ACTIVIDADES SUGERIDA.****INICIO DE LA SESIÓN.****1. Actividad introductoria.****Tiempo parcial: 10'**

El monitor dará la bienvenida a los integrantes del equipo y les pedirá que recapitulen sobre la sesión anterior del taller. En seguida, explicará brevemente los objetivos de la sesión y la forma de trabajar.

Se sugiere hablar un poco sobre el autor y su obra, se podría mencionar, por ejemplo, que Emilio Carballido es uno de los dramaturgos mexicanos más importantes del siglo XX y que, aunque su producción estaba mayormente dedicada a un público adulto, también escribió algunos cuentos para niños como “La historia de Sputnik y David” , “El gallo mecánico” y el libro que se leerá en esta sesión: *Loros en emergencias*.

Enseguida, el monitor dará instrucciones precisas para la siguiente actividad: niños y tutores escucharán atentamente dos canciones que serán mencionadas en el cuento, esas canciones les darán una pista acerca de dónde se desarrolla la historia; los niños deberán adivinar a qué país pertenece cada canción. Una vez que adivinen, se sugiere preguntar a los niños ¿en qué continente está Francia?, ¿cuál es su capital?, ¿qué saben acerca de ese país?

**2. Actividad de exploración de conocimientos previos.****Antes de la lectura****Tiempo parcial:10'**

A continuación, el monitor leerá el título del cuento e invitará a niños y tutores a que, con base en el título y la ilustración de la portada, hagan inferencias sobre la historia. Las siguientes preguntas podrían ayudar a los niños y tutores a expresar sus suposiciones: ¿cuál creen que sea la emergencia?, ¿en qué estados de la República hay loros?, ¿los loros son agresivos o

amigables?

Antes de iniciar la lectura, el monitor dará instrucciones para la actividad: dado que el cuento a leer es muy poco más extenso que los que se han leído anteriormente, en esta sesión se combinará la lectura en silencio con la lectura en voz alta que él/ella realizará.

Enseguida, el monitor invitará a los niños y tutores a iniciar la lectura en silencio para que vean si sus suposiciones se confirman.

### Aspectos a evaluar.

#### **El amig@ y el tutor muestran:**

- *Atención al emisor.*
- *Feedback (respuesta verbal y no verbal).*
- *Respeto a la opinión de los compañeros.*

#### **El amig@:**

- *Formula hipótesis coherentes con base en la observación de los paratextos.*
- *Coopera con el emisor.*
- *Atiende a las reglas propias del intercambio comunicativo.*

## **DESARROLLO DE LA SESIÓN.**

### **1. Actividad de desarrollo.**

#### **Durante la lectura**

**Tiempo parcial: 40'**

#### **PRIMER FRAGMENTO**

Tutores y niños leerán en silencio el primer fragmento. Deberán detenerse en “La señora dio un grito, retrocedió”. En seguida, el monitor hará algunas preguntas con el fin de verificar algunas de las predicciones planteadas antes de iniciar la lectura : ¿en dónde ocurre la historia?, ¿cómo es el avión?, ¿adónde se dirige?

El monitor invitará a niños y tutores a establecer nuevas predicciones, preguntando por ejemplo: ¿cómo habrá llegado ese loro al avión?, ¿a quién creen que pertenezca?, ¿creen que sea el único dentro del avión?

#### **SEGUNDO FRAGMENTO**

Tutores y niños reanudarán la lectura en silencio, deberán detenerse en: “Otros mascullaban tonterías, o cantaban, también se reían a carcajadas como dementes mientras brotaban más y más del guardarropa.” El monitor pedirá a uno o varios niños que recapitulen sobre lo leído y se irán verificando las predicciones. El monitor puede ayudar a los niños haciendo preguntas como: ¿qué pasó?, ¿cuántos loros eran?, ¿cómo reacciona el piloto cuando la aeromoza le dice que dentro del avión hay loros, pericos y papagayos?, ¿quiénes estaban contentos con la pre-

sencia de las aves?

En seguida, el monitor ayudará a los niños a formular hipótesis sobre el siguiente fragmento a leer preguntando, por ejemplo: ¿qué creen que hará la tripulación para controlar a los loros?, ¿creen que logren controlarlos antes de aterrizar?

### TERCER FRAGMENTO

Se sugiere que sea el monitor quien lea a los niños el siguiente fragmento en voz alta. Se detendrá en: “Con ese puntito pardo al frente: el pequeño carpintero”.

Nuevamente se detendrán para recapitular y verificar las hipótesis. El monitor podría ayudar a los niños haciendo preguntas como: ¿qué hizo la tripulación para controlar la situación?, ¿le creyeron al capitán cuando pidió ayuda por radio?, ¿cuál era el aspecto de los pasajeros al llegar al “De Gaulle”?

A continuación, el monitor alentará a los niños a que establezcan predicciones sobre el siguiente fragmento a leer, podría preguntar, por ejemplo: ¿qué creen que pasará en el aeropuerto?, ¿qué harán con los loros?, ¿por qué dirá el texto que el pájaro carpintero era el responsable de la situación?, ¿qué habrá hecho?

Después de escuchar las intervenciones, se sugiere que el monitor lea en voz alta las primeras líneas del siguiente fragmento: “Esta historia había empezado antes, en la selva de Tabasco”. En seguida, el monitor podría preguntar a los niños qué pasa con la narración, ¿era esto lo que esperaban?, ¿qué creen que nos contará ahora el narrador?

El monitor invitará a tutores y niños a que reanuden la lectura en silencio, para ver si sus suposiciones se confirman.

### CUARTO FRAGMENTO

Tutores y niños reanudarán la lectura en silencio, deberán detenerse en: “Después, sueltos en la bodega, vieron entrar luz por ese hueco del guardarropa...”

El monitor pedirá a uno o más niños que recapitulen sobre lo leído, podría ayudar a los niños haciendo preguntas como: ¿en dónde vivían los loros?, ¿a qué se dedicaban?, ¿quiénes, cómo y por qué los habían capturado?, ¿cuál era el plan original?, ¿por qué las cosas no salieron como habían sido planeadas?, ¿quién fue el responsable de que las aves pudieran salir de la caja en el avión?, ¿era correcto lo que hacían con las aves?

El monitor podría detenerse un momento para recordar a los niños que en la literatura no sólo importa el qué se cuenta, la historia, sino también el cómo se cuenta esa historia. Podría hacer notar que Emilio Carballido inició la narración a la mitad de la historia, in media res (no importa tanto que los niños aprendan el nombre de la técnica como sí que noten el artificio empleado y el efecto que produce). Explicara que, quizá, la técnica empleada no parezca muy

novedosa, porque actualmente se usa mucho en el cine, pero que se ha empeado en la literatura desde muchísimo antes de que existiera este último. Se sugiere preguntar a los niños qué opinan de esta forma de contar la historia, si creen que hubiera tenido el mismo efecto contar la historia desde el inicio o si el “corte” se hubiera realizado en otra parte de la historia.

A continuación, el monitor alentará a los niños y tutores a que establezcan predicciones sobre el siguiente fragmento a leer, podría preguntar, por ejemplo: ¿qué seguirá ahora en el cuento?, ¿creen que retome la historia donde la había dejado?, ¿en qué nos habíamos quedado?

#### QUINTO FRAGMENTO

Se sugiere que sea el monitor quien lea a los niños el siguiente fragmento en voz alta. Se detendrá en: “Los pobres cuervos volaron desesperados hacia otros rumbos, soltando plumas negras, acosados por tantos aletazos de colores.” Es importante que, durante la lectura, el monitor se detenga a aclarar (apoyándose en los tutores) algunos referentes culturales que pudieran no entender los niños, por ejemplo, podría detenerse a preguntar y aclarar: ¿alguien sabe cuál es esa “corriente de agua muy poco majestuosa pero bella”?, ¿qué es La Marsellesa?, ¿qué es el budismo?, ¿qué es el corán?, ¿por qué contrataron africanos, camboyanos y latinoamericanos para limpiar las cagarrutas de los pájaros?

Antes de leer el desenlace, el monitor pedirá a los niños que, con base en lo leído hasta ese momento, hagan suposiciones sobre cómo acabará la historia, podría preguntarles, por ejemplo: si ustedes llegaran a un país extranjero, ¿les gustaría quedarse ahí el resto de su vida?, ¿extrañarían México?, ¿qué extrañarían más?, ¿creen que las aves decidan quedarse en Francia?

El monitor invitará a tutores y niños a que reanuden la lectura en silencio para ver cómo termina la historia.

#### ÚLTIMO FRAGMENTO

Niños y tutores leerán en silencio el fragmento restante, al concluir, el monitor pedirá a algún niño o tutor que recapitule. Puede preguntar, por ejemplo: ¿cómo convencieron a las aves de regresar a México?, ¿qué aprendieron las aves con esta aventura?

**Aspectos a evaluar.****El amig@ y el tutor muestran:**

- *Atención al emisor.*
- *Feedback (respuesta verbal y no verbal).*
- *Respeto a la opinión de los compañeros.*

**El amig@:**

- *Formula hipótesis coherentes con base en sus conocimientos previos y en la información proporcionada por el texto.*
- *Coopera con el emisor.*
- *Atiende a las reglas propias del intercambio comunicativo.*

**2. Actividad de refuerzo.****Después de la lectura****Tiempo parcial:20'**

En seguida, los niños y niñas resolverán los ejercicios 1 al 5 del Material para el amig@. Primero, cada niño trabajará con su tutor y, después, se discutirán las respuestas en equipo. La resolución grupal del cuestionario permitirá recapitular sobre la lectura, revisar los posibles problemas de comprensión y detenerse a comentar algunos aspectos del cuento. De ninguna manera debe evidenciarse a los niños que se equivoquen; todo lo contrario, a partir de una pregunta o de algún comentario se podría recuperar algún pasaje para comprenderlo mejor. Los ejercicios 6 y 7 restantes deberán ser realizados de manera independiente por cada binomio.

**CIERRE DE LA SESIÓN.****1. Reflexión sobre el tráfico y comercio ilegal de especies.****Tiempo parcial: 10'**

Para concluir, el monitor invitará a niños y tutores a expresar su opinión sobre el cuento: mencionar qué les gustó, qué no, si hubo algo que los desconcertara y qué opinan de las ilustraciones.

Finalmente, el monitor invitará a amig@y tutores a reflexionar sobre la temática del cuento, los animará a externar su opinión acerca del tráfico y comercio ilegal de especies:¿alguna vez han comprado animalitos exóticos?, ¿les parece correcto que animalitos sean llevados fuera de su hábitat natural?, ¿qué consecuencias podría tener esto?, ¿están de acuerdo con este tipo de prácticas?, ¿saben de alguna especie que esté en peligro de extinción a causa de esta práctica?, ¿cómo podríamos contribuir a combatirlo?

El monitor invitará a los niños a expresar su opinión por escrito (ejercicio 6). Se sugiere que cada niño escriba su opinión sin ayuda de su tutor y que, posteriormente, hagan juntos las correcciones pertinentes. Se puede designar a un binomio responsable de reunir los escritos de

todos los niños del equipo, para elaborar una especie de periódico que podrán intercambiar con los compañeros de los demás equipos.

# SESIÓN FINAL

## Leer para . *El Principito*

Tiempo total:60'

### INTRODUCCIÓN

La idea generalizada de que *El Principito* es un “libro para niños” lleva, en muchas ocasiones, a los adultos a elegir y dar a leer este cuento a los niños sin más ni más. El resultado: infructuosos intentos de adultos queriendo convencer a los niños del valor de esta obra. Si no queremos que los niños se queden en nivel de lo anecdótico, será necesario, además de ayudarlos a construir sentido, “prescribir” su lectura en el momento adecuado.

En “Adopta un amig@”, el vínculo que se crea entre los tutores y los niños durante el ciclo de tutoría suele ser más fuerte de lo que podría pensarse. En la mayoría de los casos, es la primera vez que el niño deberá separarse de un amigo. Debido a esto, para la sesión final del taller he creído conveniente elegir un texto que resulta ser muy emotivo y significativo, tanto para los niños como para los tutores. En esta sesión, se intenta mostrar a los niños que la literatura no está separada de la vida, sino que nos ayuda a comprenderla, a darle sentido, y que, en última instancia, todos tenemos el legítimo derecho de apropiarnos de los textos para resignificar nuestra experiencia.

### OBJETIVOS

- Leer los Capítulos XX y XXI de *El principito*.
- Relacionar el texto con la experiencia del programa “Adopta un amig@”.
- Reflexionar sobre la importancia de la amistad.
- Valorar los textos literarios como medio para dar sentido a la experiencia personal.
- Valorar la lengua escrita como herramienta para la comunicación y expresión sentimientos.
- Evaluar el taller.

### CONTENIDOS

#### **Factuales y conceptuales.**

- El concepto de amistad.

**Procedimentales.**

- Lectura silenciosa intensiva.
- Escucha dirigida.
- Participación guiada.
- Conversación dirigida.
- Formulación y verificación de hipótesis a lo largo de la lectura.
- Comprensión de las ideas principales del capítulo.
- Planificación de un texto: generar ideas y formular objetivos.

**Actitudinales.**

- Cooperación.
- Diálogo.
- Respeto a la opinión de los compañeros.
- Respeto al turno.
- Aprecio hacia los textos literarios.
- Disposición para expresar sentimientos.

**METODOLOGÍA**

En esta secuencia de actividades el monitor de cada equipo fungirá como mediador, deberá propiciar la implicación de los niños con el texto, así como el diálogo entre los integrantes del equipo. Se empleará la estrategia de preguntas intercaladas a lo largo de la lectura, a fin de propiciar la formulación y verificación de hipótesis que contribuyan a intensificar la comprensión. Esta secuencia de actividades fue planeada pensando en todos los integrantes del equipo, es importante que, en esta sesión, más que en ninguna otra, el monitor cree una atmósfera de confianza y respeto.

**Espacios y tiempos.** Se recomienda llevar a cabo la actividad en un lugar al aire libre, en una atmósfera menos rígida. Hay que tener cuidado con los lugares muy concurridos, pues el ruido puede estropear la actividad de lectura y la conversación.

**Material didáctico.**

- Texto impreso: Capítulos XX y XXI de SAINT-EXUPERY, Antoine de, *El Principito*, México: Colofón.

**SECUENCIA DE ACTIVIDADES SUGERIDA.****INICIO DE LA SESIÓN.****1. Actividad introductoria.****Tiempo parcial: 10'**

El monitor dará la bienvenida a los integrantes del equipo y les pedirá que recapitulen sobre la sesión anterior del taller. En seguida, explicará brevemente los objetivos de la sesión y la forma de trabajar.

Se sugiere que el monitor inicie una conversación con los integrantes del equipo para saber qué piensan sobre la amistad. La conversación puede girar en torno a las siguientes preguntas: ¿qué es la amistad?, ¿es fácil hacer un amigo?, ¿qué se necesita para conseguirlo?, ¿por qué creen que el programa se llama “Adopta un amig@”?, ¿creen que a lo largo de estos meses han logrado hacer amigos dentro del programa?, ¿cómo se sienten ahora que el ciclo está a punto de acabar?, ¿extrañarán a alguien en especial?

**2. Actividad de exploración de conocimientos previos.****Antes de la lectura****Tiempo parcial: 10'**

Una vez concluida la ronda de intervenciones, el monitor explicará que en esta última sesión escucharán la lectura de un capítulo de *El principito* en el que se habla, justamente, de la amistad. Averiguará si los niños conocen el libro, qué les pareció y si recuerdan algún capítulo en especial.

A continuación, se sugiere hacer una presentación muy breve de la obra, se podría mencionar, por ejemplo, en qué año se publicó la novela, quién es su autor y a quién está dedicado el libro (incluso puede pedir a algún niño o tutor que lea la dedicatoria). Así mismo, resultaría conveniente hablar sobre la historia, aclarar quién es el Principito, de dónde viene, qué busca en el planeta Tierra, por qué es importante su rosa, quién narra la historia.

### Aspectos a evaluar.

#### **El amig@ y el tutor muestran:**

- *Atención al emisor.*
- *Feedback (respuesta verbal y no verbal).*
- *Respeto a la opinión de los compañeros.*

#### **El amig@:**

- *Coopera con el emisor.*
- *Atiende a las reglas propias del intercambio comunicativo.*

## **DESARROLLO DE LA SESIÓN.**

### 1. Actividad de desarrollo.

#### Durante la lectura

**Tiempo parcial: 20'**

#### CAPÍTULO XX

El monitor explicará que, a fin de entender mejor el Capítulo XXI, iniciarán con la lectura en silencio del capítulo XX. Concluida la lectura en silencio, el monitor pedirá a algún niño o tutor que recapitule sobre el fragmento leído.

#### CAPÍTULO XXI. PRIMER FRAGMENTO

Se sugiere que sea el monitor quien, en adelante, lea en voz alta. Se detendrá en: “El lenguaje es fuente de mal entendimiento. Pero cada día podrás sentarte un poco más cerca...”

A continuación, el monitor pedirá a uno o más niños que recapitulen sobre lo leído. El monitor podría ayudar a los niños haciendo preguntas como: según el zorro, ¿qué significa “domesticar”?; ¿por qué quiere el zorro que el Principito lo domestique?; ¿qué explicación da el zorro al hecho de que las personas no tengan amigos?, ¿a qué se referirá cuando dice que “el lenguaje es fuente de mal entendimiento”?

#### SEGUNDO FRAGMENTO

El monitor reanudará la lectura en voz alta, se detendrá en: “De esta manera el principito fue domesticando al zorro”. A continuación, el monitor pedirá a los niños que comenten: según lo que dice el zorro, ¿qué es un rito?

#### ÚLTIMO FRAGMENTO

El monitor leerá en silencio el fragmento restante. Al terminar la lectura del fragmento, el monitor pedirá a niños y tutores que comenten: ¿qué ganó el zorro al haber sido domesticado por el Principito?, ¿qué ganó el Principito al domesticar al zorro?, ¿por qué dice el Principito que su rosa es especial?, ¿cuál es el secreto que el zorro regala al Principito?, ¿qué significa que algo sea esencial?, ¿qué podría ser aquello esencial a lo que se refiere el zorro?

El monitor invitará a niños y tutores a que hagan una comparación entre lo que acaban de escuchar y su experiencia dentro del programa, ¿qué semejanzas hallan entre lo que ocurre con

el Principito y el zorro y su experiencia en “Adopta un amig@”? Los niños y tutores que lo deseen podrán compartir su experiencia con el grupo.

Finalmente, el monitor animará a niños y tutores a que expresen su opinión sobre la lectura. Los invitará a que reflexionen sobre la importancia que puede tener la literatura en momentos críticos de la vida.

#### Aspectos a evaluar.

##### **El amig@ y el tutor muestran:**

- *Atención al emisor.*
- *Feedback (respuesta verbal y no verbal).*
- *Respeto a la opinión de los compañeros.*

##### **El amig@:**

- *Formula hipótesis coherentes con base en sus conocimientos previos y en la información proporcionada por el texto.*
- *Coopera con el emisor.*
- *Atiende a las reglas propias del intercambio comunicativo.*

## 2. Una carta de despedida.

### Después de la lectura

**Tiempo parcial: 5'**

El monitor invitará a niños y tutores a que, como actividad final del taller, escriban (ya sea en casa o en una de las sesiones siguientes) una carta de despedida. Les pedirá que traten de recordar los elementos que componen la carta (de acuerdo a lo que se vio en la tercera sesión del taller), así como el proceso que siguieron para realizarla. Las cartas deberán ser depositadas en un buzón (hecho por los coordinadores) a lo largo de la semana siguiente y serán entregadas a los destinatarios el día del convivio de clausura.

## CIERRE DE LA SESIÓN.

### 1. Evaluación del taller

**Tiempo parcial: 15'**

Para cerrar la sesión, el monitor invitará a todos los integrantes del equipo a hacer una breve evaluación del taller. En primer lugar, pedirá a los niños que hagan un recuento de los textos leídos y los animará a decir cuál les gustó más, cuál menos y a qué creen que se deba que les hayan gustado/disgustado.

En segundo lugar, el monitor invitará a cada uno de los niños a realizar una brevísima auto-evaluación. Pedirá que sean sinceros e intenten determinar si el taller cumplió sus expectativas,

si las actividades realizadas les reportaron un beneficio, si hubo algún aspecto específico en el hayan mejorado, si creen que cambiaron sus ideas acerca de la lectura y, específicamente, acerca de la lectura de obras literarias.

Enseguida, invitará a todos los integrantes a que expresen cómo se sintieron en el taller, qué opinan de cómo se trabajó (las actividades, el grupo...), qué cosas cambiarían y qué propuestas harían. Finalmente, el monitor entregará los cuestionarios de evaluación y pedirá que contesten con la mayor sinceridad, a fin de que el taller pueda ser mejorado.

El monitor agradecerá a los integrantes su participación en el taller, los invitará a continuar practicando la lectura y la escritura, a visitar bibliotecas y a compartir la lectura con amigos y familiares.



# ANEXOS





## Programa de Servicio Social Tuotrial UNAM- Peraj “Adopta un amig@” Taller de lectura

### AMIG@:

El Taller de lectura fue creado con el propósito de que leas, comprendas y disfrutes algunos textos de literatura infantil. Sabemos que la lectura no es un proceso sencillo, por eso, en este taller queremos enseñarte algunas estrategias que te ayudarán a comprender mejor los textos.

En Peraj estamos convencidos de que **el aprendizaje de la lectura no termina en primero, segundo o tercer año de primaria**, sino que cada libro que leemos nos ayuda a leer mejor otros libros en el futuro, por lo que siempre podemos aprender a leer mejor sin importar la edad que tengamos. También estamos convencidos de que la lectura de obras literarias, además de divertarnos, nos ayuda a comprender mejor el mundo en el que vivimos, a nuestros semejantes y a nosotros mismos...

El Taller de lectura consta de nueve sesiones:

Sesión	Textos	Contenido
Sesión inaugural Octubre	Cuento Roal Dahl, “Los tres cerditos”.	Evaluación diagnóstica. ¿Qué hacer durante la lectura?
Segunda sesión Noviembre	Cuento Francisco Himojosa, <i>La peor señora del mundo</i> .	Características del cuento.
Tercera sesión Diciembre	Christine Nöstingler, <i>Querida Susi, Querido Paul</i> (fragmento).	Redacción de una carta navideña.
Cuarta sesión Enero	Poesía Luigi Amara, <i>Las aventuras de Max y su ojo submarino</i> .	Características del poema.
Quinta sesión Febrero	Texto informativo Juan Tonda, Julieta Fierro, <i>El libro de las cochimadas</i> (fragmento).	Elaboración de un mapa mental.
Sexta sesión Marzo	Cuento Eracio Zepeda, <i>Ratón que vuela</i> .	La tolerancia.
Séptima sesión Abril	Escritura Taller de escritura creativa.	Cadáver exquisito, invención de un objeto fantástico, inventando historias, reinventando historias.
Octava sesión Mayo	Cuento Emilio Carballido, <i>Loros en emergencias</i> .	El tráfico y comercio ilegal de especies.
Sesión de cierre Junio	Novela Antoine de Saint Exupéry, <i>El Principito</i> (fragmento).	La amistad. Elaboración de una carta. Evaluación final del taller.

## Taller de Lectura. Primera sesión.

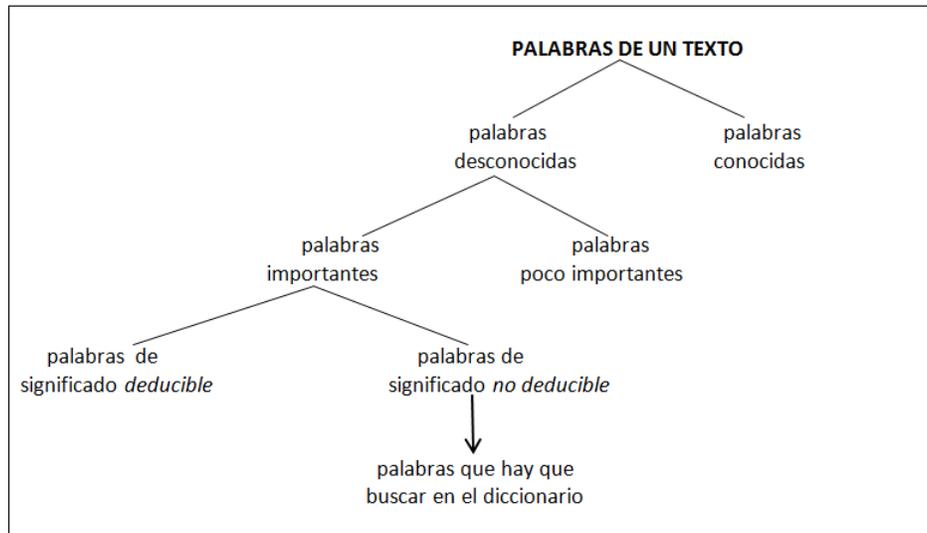
### Material para el amig@

Algunas preguntas que deberíamos hacernos para intensificar la comprensión de los textos.

<b>ANTES DE LA LECTURA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender el propósito de la lectura. ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué debo leerlo?</li> <li>2. Aportar a la lectura mis conocimientos pertinentes. ¿Qué sé yo acerca del tema de este libro? ¿Qué otras cosas sé que puedan ayudar: acerca del autor, del tipo de texto?</li> </ol>
<b>DURANTE LA LECTURA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Dirigir mi atención a lo más importante (de acuerdo al propósito de mi lectura). ¿Cuál es la información más importante que el texto me proporciona de acuerdo a lo que busco? ¿Qué informaciones son poco importantes porque se repiten, por ser de detalle?</li> <li>4. Evaluar lo que expresa el texto de acuerdo a lo que sé y con lo que dicta el “sentido común”. ¿Tiene sentido este texto? ¿Se entiende lo que quiere expresar? ¿Qué dificultades presenta y cómo puedo superarlas?</li> <li>5. Comprobar continuamente si estoy comprendiendo. ¿Cuál es la información más importante que extraigo de este párrafo? ¿Qué pretendía explicar el autor en este párrafo? ¿Cuál es el problema central de la historia? ¿Cuál es el personaje principal de la historia?</li> <li>6. Hacer predicciones o suposiciones sobre lo que leímos o resta por leer. ¿Cuál podría ser el final de este cuento? ¿Qué le podría ocurrir a este personaje? ¿Cuál podría ser el significado de esta palabra desconocida?</li> </ol>
<b>DESPUÉS DE LA LECTURA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Recapitular (exponer brevemente) el contenido, resumirlo y extender el conocimiento que obtuve de la lectura. ¿Entendí la idea general del texto? ¿Cómo resolvieron finalmente su problema los personajes de esta historia? ¿Qué era lo que esta historia intentaba comunicarnos? ¿Puedo hacer una síntesis de lo que leí? ¿Cómo puedo aplicarlo a otras situaciones?</li> </ol>

## ¿Qué palabras debemos buscar en el diccionario?

En muchas ocasiones, mientras leemos, encontramos palabras desconocidas. Contrario a lo que se podría pensar, *no* es muy recomendable detener abruptamente nuestra lectura para buscar cada palabra desconocida en un diccionario o para preguntarle al profesor por su significado. Si procedemos de esa manera, la lectura se vuelve lenta, pesada y aburridísima, además, perdemos la concentración y nos olvidamos del sentido de lo que estamos leyendo. Lo cierto es que resulta necesario conocer todas las palabras para comprender el texto, algunas veces, incluso, es recomendable *ignorarlas* y continuar con la lectura. Veámos:



Las palabras importantes son aquellas que se refieren a conceptos clave en el texto, o sea, suelen repetirse varias veces, ocupan lugares destacados en el texto y pueden estar marcadas con señales distintivas (mayúsculas, negritas, cursivas). Cuando no entendamos alguna de estas palabras, lo primero que debemos hacer es intentar deducir (hacer suposiciones sobre) su significado aproximado, aplicando alguna de las siguientes técnicas:

1. Ver si la palabra se parece a otras que ya conozcamos (a partir de compuestos o derivados de la palabra). Ejemplo: **ventarrón**, del sustantivo *viento* + terminación *ón* (aumentativo): viento que sopla con mucha fuerza.
2. Tratar de entender por el *contexto*, esto es, por las palabras que que están alrededor y por lo que está tratando de comunicar el texto. Ejemplo:  
 “¡Conmigo no podrás!”, exclamó el cerdo.  
 “¡Tú debes pensar que soy **lerdo**!”  
 -le dijo el Lobo- . No habrá quién impida que tire de un soplido tu guarida!”

\*Lerdo es un adjetivo que califica al lobo. El lobo trata de demostrar que sabe más que el cerdo. Un significado aproximado sería: tonto, torpe.

**ANEXO 2**  
**SEGUNDA SESIÓN. *La peor señora del mundo.***  
**Material para el amig@**

1. Realiza la ficha bibliográfica del cuento que acabas de leer.

**TÍTULO:**.....

**AUTOR:**.....

**ILUSTRADOR:**.....

**N° DE PÁGINAS:** .....

**EDITORIAL:**.....

**TEMA:**.....

**GÉNERO AL QUE PERTENECE:**.....

**RESUMEN DEL ARGUMENTO:**.....

.....

.....

.....

2. En qué orden ocurren los siguientes acontecimientos. Numera del 1 al 5, donde 1 es lo que ocurre primero y 5 lo que ocurre al final de la historia.

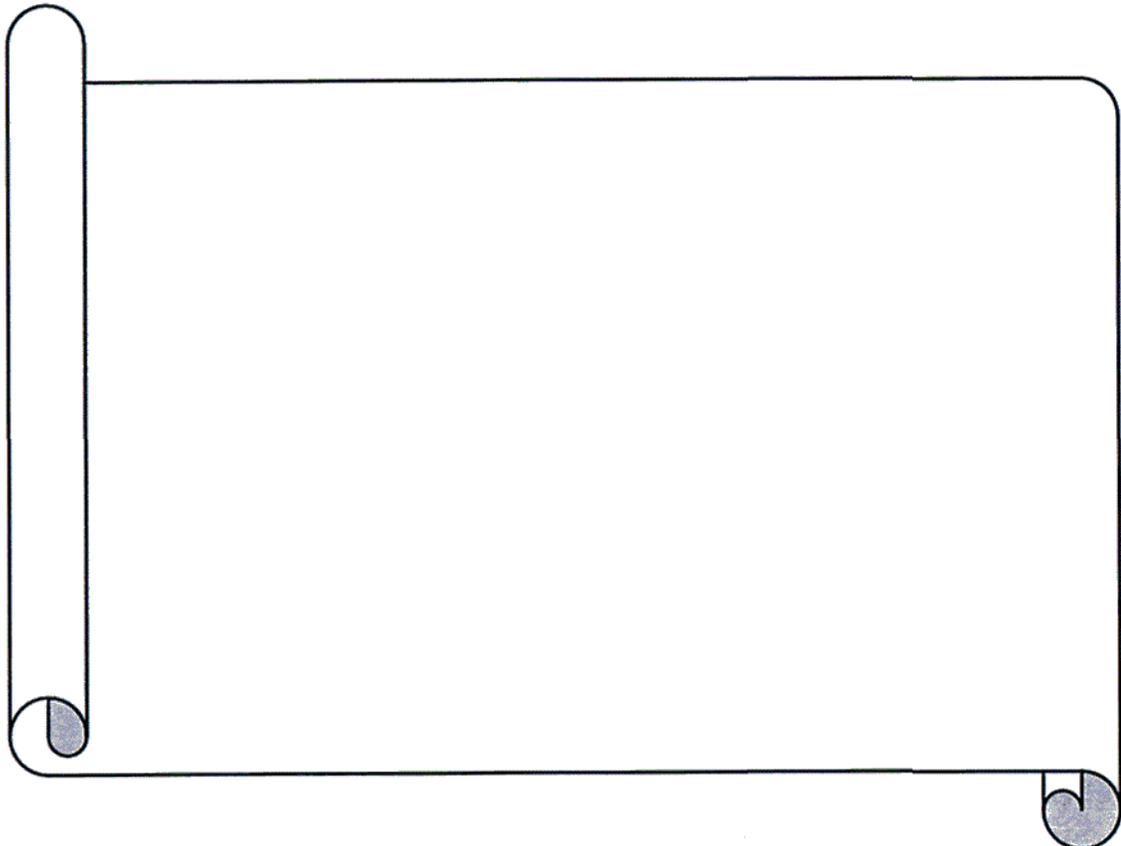
- ( ) La señora construye una muralla para que nadie pueda escapar del pueblo.
- ( ) Los habitantes del pueblo huyen para evitar los maltratos de la señora.
- ( ) Los habitantes del pueblo se organizan para engañar a la señora.
- ( ) La señora envía a los habitantes del pueblo un mensaje en el que les pide disculpas.
- ( ) Sin saberlo, la señora hace cosas buenas por los habitantes del pueblo.

3. Completa la descripción de la señora anotando las palabras que faltan.



En el norte de Turambul, había una señora que era la \_\_\_\_\_ señora del mundo. Era gorda como \_\_\_\_\_, fumaba \_\_\_\_\_ y tenía dos \_\_\_\_\_ puntiagudos y brillantes. Además usaba unas \_\_\_\_\_ de pico y tenía unas \_\_\_\_\_ grandes y filosas con las que le gustaba rasguñar a los niños.

4. Escribe el mensaje que la señora envía a los habitantes del pueblo. No es necesario que lo transcribas tal cual, basta con que transmita la idea principal.



5. **Completa el siguiente fragmento del cuento anotando las palabras que faltan.**

—No —intervino el más viejo del pueblo—.

Lo que debemos hacer es engañarla.

—¿Engañarla? —se sorprendió el dueño de la fábrica de hielo—. ¿Cómo vamos a engañarla?

—Muy fácil —aseguró el viejito—. Cuando ella nos pegue vamos a darle las \_\_\_\_\_. Si nos muerde la orejas, le pedimos que lo \_\_\_\_\_ otra vez. Si nos rasguña, le decimos que es lo más \_\_\_\_\_ que hemos sentido en la vida. ¿Qué les parece?



6. **Lee atentamente y subraya la opción correcta.**

“Desde entonces todos vivieron felices pues la peor señora del mundo seguía haciendo las cosas malas más buenas del mundo, mientras el pueblo se divertía a sus anchas con sus engaños.”

**Lo que acabas de leer quiere decir que:**

- (a) La gente del pueblo se acostumbró y empezó a disfrutar las maldades de la señora.
- (b) La gente del pueblo fue feliz porque ahora ellos maltrataban a la señora.
- (c) La gente del pueblo disfrutaba haciendo creer a la señora que hacía cosas malas cuando en realidad hacía cosas buenas.

7. **Lee atentamente y subraya la opción correcta.**

**El desenlace del cuento nos permite ver que:**

- (a) Las personas que actúan mal deben ser castigadas.
- (b) La violencia sólo se puede combatir con más violencia.
- (c) El ingenio y el trabajo en equipo pueden ser más efectivos que la violencia.

## 8. Ilustra alguna de las fechorías de la señora.

Indicadores	Reactivos
Comprender del cuento globalmente.	2
Retener en la memoria a largo plazo detalles importantes del discurso.	3
Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes.	4
Comprender las ideas principales.	5, 6
Reflexionar sobre el tema del cuento.	7
Captar el tono del discurso (humor)	8

## ANEXO 3

### TERCERA SESIÓN. Redacción de una carta navideña.

#### Material de apoyo.

Amig@, en esta sesión te invitamos a escribir una carta navideña para tu tutor(a) o tus amig@s del programa. Debes tener en cuenta que el contenido y la manera en que se éste se organiza son muy importantes. Para ayudarte, presentamos a continuación la estructura de una carta informal y te damos algunas ideas para que empieces a *hacer volar la pluma*.

#### Estructura de la carta informal<sup>a</sup>

<sup>a</sup>La carta fue tomada del libro *Querida Susi*, querido Paul de Chistine Nöstliger. Si te interesa, puedes pedir prestado este libro en la Biblioteca Peraj.

1. **Lugar y fecha** (día, mes y año) en que se escribe la carta.
2. **Saludo** seguido de dos puntos.  
*Querido tutor:*  
*Fulanito:*  
*¡Hola, Fulanita!*
3. **Cuerpo de la carta.** Esta es la parte más importante de la carta, aquí debes desarrollar todas las ideas que quieras comunicar al destinatario, cada idea principal debe desarrollarse en un párrafo diferente y debes dejar un espacio entre párrafo y párrafo.

Puedes desarrollar, por ejemplo, las siguientes ideas:

*Motivo por el cual escribes la carta.*

*cómo la has pasado estos meses en el programa*

*Las actividades que has disfrutado con la persona a la que va dirigida la carta.*

*Algún recuerdo lindo que compartas con la persona a la que escribes.*

*qué le deseas a esa persona para los próximos meses.*

*cuáles son tus expectativas y propósitos para el próximo año.*

4. **Despedida.** Es una frase breve y amistosa para terminar el comunicado y despedirse.

*Deseo lo mejor para ti y tu familia. Con cariño, se despide...*

*Cuídate mucho y disfruta las vacaciones. ¡Nos vemos en enero!*

# M A N O S   A   L A   O B R A

■ **Primer paso. lluvia de ideas.**

1. Te sugerimos pensar en tres cosas que te gustaría decirle a tu tutor(a) / amig@:

**Ejemplo:** Estoy contento de que sea mi tutora.

---



---



---

2. De las anteriores ideas, ¿cuál va primero, cuál después, cuál al final? Numéralas.

3. ¿Qué detalles puedo agregar a las ideas anteriores?

Idea 1	Idea 2	Idea 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Porque hacemos actividades divertidas</li> <li>● la voy a extrañar en vacaciones</li> </ul>		

- **SEGUNDO PASO.** Con las ideas que ya tienes, empieza a redactar tu primer borrador. Recuerda que en tu borrador puedes tachar, agregar y cambiar el orden

de palabras u oraciones tantas veces como sea necesario. En pocas palabras: no hay problema si tu borrador es un cochinerito, siempre y cuando tú lo entiendas. ¡No olvides leer y releer lo que escribes para verificar que se entienda!

1. Aquí van algunas frases que te podrían ayudar a ordenar tus ideas en párrafos.

Elige las que te sirvan.

En primer lugar...

En segundo lugar...

Por último...

Antes que nada...

También quiero decirte que...

Para despedirme...

Te escribo esta carta para ...

También me gustaría decirte que...

Me despido esperando que...

Querida Mariana:

Antes que nada, quiero que sepas que me gusta mucho venir al Peraj y estoy muy contento de que seas mi tutora. Disfruto mucho las actividades que hacemos juntos, en especial cuando jugamos fútbol en las Islas, creo que por eso te voy a extrañar en estas vacaciones.

- TERCER PASO. Revisa la ortografía de tu escrito.

**TIP:** ¿Tienes dudas sobre cómo emplear un signo de puntuación o la ortografía de alguna palabra? Recurre a un diccionario o pregunta al coordinador o al tutor que te apoya.

- **CUARTO PASO. ¿Ya tienes tu versión final? Revisa con la siguiente lista de cotejo**

	sí/no
¿Mi texto sigue la estructura de una carta informal?	
¿Dije todo lo que quería decir?	
¿Lo dije como tenía pensado?	
¿Se entiende mi carta cuando la vuelvo a leer?	
¿Pedí ayuda cuando tuve dudas sobre el empleo de algún signo de puntuación o la ortografía de alguna palabra?	

#### **NOTAS PARA EL SIGUIENTE INTENTO.**

**¿Cómo podría mejorar mi texto?, ¿qué me cuesta más trabajo?, ¿qué podría hacer para mejorar?**

---



---



---



---



---



---

**Amig@, nunca olvides que los grandes escritores no nacen, se hacen. Felicidades, este es un gran inicio.**

## ANEXO 4

CUARTA SESIÓN. *Las aventuras de Max y su ojo submarino.*

## Material para el amig@

1. Realiza la ficha bibliográfica del poemario que acabas de leer.

TÍTULO:.....

AUTOR:.....

ILUSTRADOR:.....

Nº DE PÁGINAS: .....

EDITORIAL:.....

TEMA:.....

GÉNERO AL QUE PERTENECE:.....

RESUMEN DEL ARGUMENTO:.....

.....

.....

.....

2. Amig@, ¿puedes identificar los elementos de un poema?.

- Subraya un **verso** (el que quieras) con color verde.
- Marca las **rimas** (todas) con color rojo.
- Separa las **estrofas** (dos) con llaves } de color azul.



### UN OJO DEMASIADO INQUIETO

A Max le dolían los ojos  
de tanto smog y aire insano,  
se tallaba las pupilas  
como quien busca un gusano.

Por error su dedo extrajo  
de golpe el ojo derecho,  
no le dolió ni hubo sangre  
pero gritó: “¡oh, qué he hecho!”

...

### 3. Elige las palabras adecuadas para completar y rimar los versos.

riñas	mutante	pelusas	gigante	niñas	medusas
-------	---------	---------	---------	-------	---------

Cuando recogió su ojo  
ya tenía polvo y \_\_\_\_\_,  
Max lo sumergió en su acuario  
entre peces y \_\_\_\_\_

Espió en los cuartos pohibidos  
y en los baños de las \_\_\_\_\_,  
miró ratas en sus cuevas,  
sus costumbres y sus \_\_\_\_\_

El ojo fue devorado  
por una almeja \_\_\_\_\_,  
donde vivió para siempre  
como una perla \_\_\_\_\_

4. Une con una línea cada palabra subrayada con el sinónimo que le corresponda de la columna derecha.

<p>El ojo se asustó también al ver tan cerca al insecto quiso gritar: '¡puedo ver!' y se quedó <u>circunspecto</u>.</p>	hinchada, presuntuosa
<p>Quería dormir de este modo: un ojo soñando en mares y el otro abajo del agua, apartado de <u>pesares</u>.</p>	reservado, prudente
<p>Colocó el ojo en su cuenca y se miró con <u>altivez</u>, podía ver sus pensamientos, ¡se puso el ojo al revés!</p>	soñador, ingenuo
<p>Todos los días unas horas el ojo salía de ronda, se metía entre las rendijas como una pelota <u>oronda</u>.</p>	sufrimientos, penas
<p>sin lágrimas lloró el ojo cuando vio luz de linterna; Max lo <u>confinó</u> en un frasco negro como una caverna.</p>	desprecio, arrogancia
<p>Max estaba fascinado de ser un niño y un buzo; de tanto hablar de los peces lo llamaban El <u>iluso</u>.</p>	encerrar, enclaustrar

5. Amig@, si te encontraras en la situación de Max, ¿qué lugares te gustaría que tu ojo visitara o espiara? Realiza un dibujo y explícalo con tus palabras en unas cuantas líneas.



## ANEXO 5

QUINTA SESIÓN. *El libro de las cochinadas.*

## Material para el monitor.

De “Curiosidades cochinas”, “Más curiosidades cochinas”, “Dichos y textos cochinos” en El libro de las cochinadas.



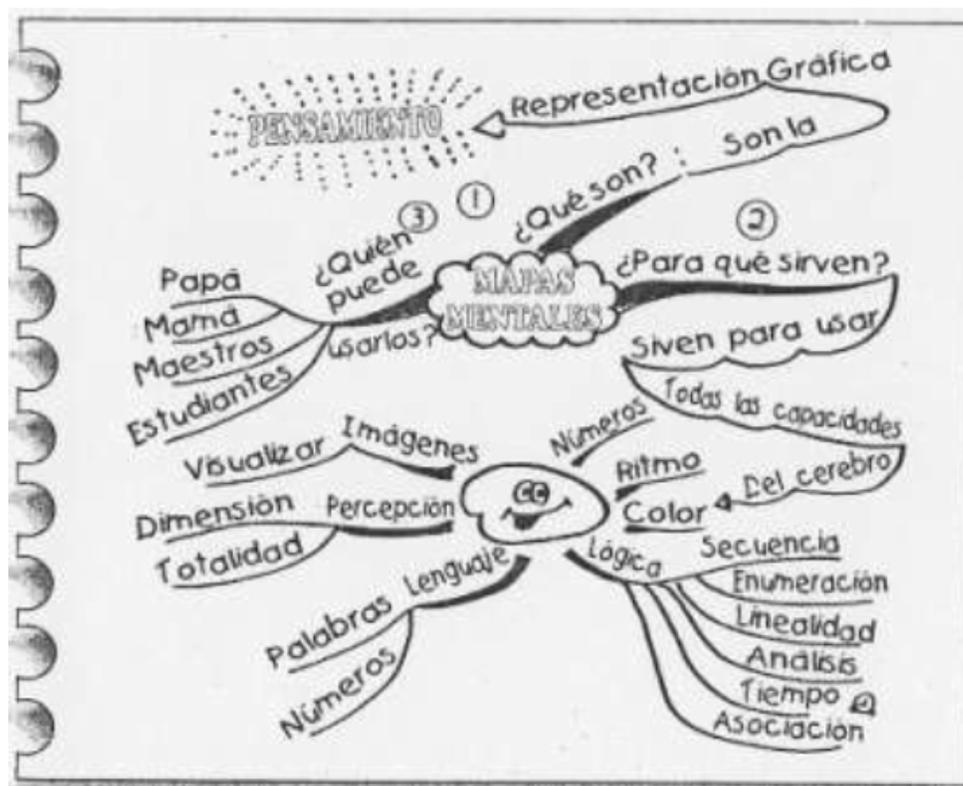
<p>Tanto pedo para cagar aguado. p.81</p>	<p>¡Échalos que no pagan renta! p.81</p>	
<p>En este mundo matraca todos hacemos caca. Caga el buey, caga la vaca y hasta la muchacha más guapa se echa sus bolas de caca. p.84</p>	<p>Las llamas, como los humanos, casi siempre se dirigen al mismo lugar para cagar, y si está ocupado, esperan pacientemente. p.80</p>	<p>Los potrillos (y los conejos y las ratas) reconocen a su mamá oliendo su excremento. ¡Ésa sí es mi mamá! p.80</p>
<p>Muchos mamíferos tienen glándulas en el ano, cuya secreción se añade al excremento para marcar su territorio, y lo mismo ocurre con la orina. El olor de la orina de los gatos es tan penetrante que es muy difícil eliminarlo. Sin embargo, los gatos son uno de los animales más limpios, que por instinto entierran sus necesidades. p.79</p>	<p>Las vacas producen a través de su excremento el 15 % del gas metano que se encuentra en la atmósfera. Por ello, cuando nos acercamos a un establo donde están encerradas las vacas tenemos que tener cuidado de no encender un cerillo porque podríamos volar. También los termes y la langosta producen el 5% de metano. Y otro gran productor de ese gas es el zooplancton marino (diminutos organismos marinos que pueblan los océanos). p.76</p>	

## QUINTA SESIÓN. El libro de las cochinadas.

### Material para el amig@.

¿Qué es y cómo elaborar un mapa mental?<sup>17</sup>

Un mapa mental es una construcción única y personal en la que se relacionan la inteligencia, las emociones y los sentidos. Con un mapa mental podemos recrear en papel nuestra manera de pensar. Los mapas mentales nos permiten: recordar fácil y rápidamente datos relevantes, relacionar ideas de forma sencilla y pensar con claridad.



Un mapa mental es un diagrama que reúne sólo los puntos importantes de un tema e indica de forma sencilla la manera en que éstos se relacionan entre sí. La peculiaridad del mapa mental radica en su capacidad visual, ya que para su elaboración se pueden emplear palabras clave, números,

<sup>17</sup>Información extraída de Víctor Luis Cervantes, El ABC de los mapas mentales para niños, AEI (Asociación de Educadores Iberoamericanos).

imágenes, colores, ritmo visual, lógica y, sobre todo, imaginación.

Para crear un mapa mental se recomienda utilizar una forma irradiante parecida a la de un sol o un árbol en cuyas ramas estaría lo más importante del tema. Se debe iniciar siempre con una imagen central o una palabra clave (concepto o idea central) y, entorno a ella, se dibujarán las ideas básicas ordenadoras o ideas principales (que a su vez pueden subordinar otras ideas secundarias). Algunas preguntas que pueden ayudar a seleccionar las ideas principales son: qué, cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué.

Una vez que se han identificado y seleccionado las ideas principales, deberán acomodarse en el mapa. Para cada rama se puede utilizar un color diferente y seleccionaremos una imagen o palabra clave para representar la idea. También se sugiere utilizar símbolos, flechas y colores para asociar las ideas, y números para dar una secuencia ordenada.

Como todo mapa, un mapa mental debe contener claves para ser interpretado correctamente. En este sentido, las imágenes o dibujos, los colores y símbolos que contenga nuestro mapa son claves personales que poseen una función nemotécnica o nos ayudarán a evitar el exceso de palabras.

A continuación, presentamos un ejemplo extraído del libro *El ABC de los mapas mentales para niños*, para que tú y tu amig@ se den una idea de cómo realizar uno.

**A partir de este texto:**

La solidificación es un cambio de estado que experimenta un cuerpo cuando pasa de líquido a sólido. El agua, cuando se enfría mucho, se solidifica y se convierte en hielo. La temperatura necesaria para ello es la de 0 grados centígrados.

Se crea el siguiente mapa mental:



Por supuesto, no es necesario ser un gran dibujante para poder hacer un mapa mental. Sólo debemos tener presente que el objetivo de esta herramienta didáctica es reducir la información a la mínima expresión posible, pero conservando siempre las ideas principales.

## ANEXO 6

SEXTA SESIÓN. *Ratón que vuela.*

Material para el amig@.



Instrucciones: marca con una X		Instrucciones: marca con una X	
¿Quiénes están molestos con la llegada de “ratón-que-vuela”?		¿Quiénes están molestos con la llegada de “ratón-que-vuela”?	
Ramón Ratón		Ramón Ratón	
Güera Ratilla		Güera Ratilla	
Zoila Rata		Zoila Rata	
Franz Hámster		Franz Hámster	
Luisa la Tuza		Luisa la Tuza	
Ruth Codorniz		Ruth Codorniz	
Blanquita Garza		Blanquita Garza	
Pepe Conejo		Pepe Conejo	
Pancho Zanate		Pancho Zanate	
Tía Liebre		Tía Liebre	
Lucha Lechuza		Lucha Lechuza	
María Ardilla		María Ardilla	
Cacha Chachalaca		Cacha Chachalaca	
Paca Urraca		Paca Urraca	
Felipe Zopilote		Felipe Zopilote	

## ANEXO 7

## SÉPTIMA SESIÓN. Taller de escritura creativa.

Lista de prefijos.
<b>Anti:</b> contra. Ejemplo: <b>anticuerpo</b> : sustancia que se opone a la acción de bacterias, virus o sustancia extraña en el organismo.
<b>Des:</b> denota negación o inversión del significado. Ejemplos: <b>desmarcar</b> , <b>desacuerdo</b> , <b>descontento</b> .
<b>Extra:</b> que rebasa. Ejemplo: <b>extramuros</b> : fuera del recinto de la ciudad.
<b>Hiper:</b> exceso o sobre. Ejemplo: <b>hiperactivo</b> .
<b>Infra:</b> por debajo de. Ejemplos: <b>inframundo</b> , <b>infracumano</b> , <b>infrasonido</b> .
<b>Micro:</b> muy pequeño. Ejemplos: <b>microscopio</b> : instrumento óptico destinado a observar objetos extremadamente diminutos.
<b>Multi:</b> numeroso. Ejemplos: <b>multicolor</b> : de muchos colores.
<b>Pos, post:</b> (se elige uno u otro dependiendo de la primera letra o sonido del lexema): después. Ejemplos: <b>posdata</b> : aquello que se añade a una carta ya concluida.
<b>Viz, vice:</b> en lugar de. Ejemplos: <b>vicepresidente</b> : persona que suplente al presidente.

SUSTANTIVOS	VERBOS	ADJETIVOS
café	arañar	oloroso
amor	pintar	divertido
luna	doler	pobre
perro	amar	inteligente
botella	volar	somnoliento

SERIE DE PALABRAS					
Niña	Caperuza	Abuelita	Bosque	Lobo	Motocicleta
Huérfana hermosa	Hermanastras	Hada	Príncipe	Zapatilla de cristal	Computadora
Sirena	Tormenta	Príncipe	Hechicera	Voz	Trompeta

### ANEXO 8

#### OCTAVA SESIÓN. *Loros en emergencia.*

Material para el amig@.

1. Realiza la ficha bibliográfica del cuento que acabas de leer.

**TÍTULO:**.....

**AUTOR:**.....

**ILUSTRADOR:**.....

**Nº DE PÁGINAS:** .....

**EDITORIAL:**.....

**TEMA:**.....

**GÉNERO AL QUE PERTENECE:**.....

**RESUMEN DEL ARGUMENTO:**.....

.....

.....

.....

2. **¿Sí o no? Lee y marca con una X en la casilla correcta.**

	Sí	No
Las aves se filtraron al piso de pasajeros por el pequeño guardarropa-elevador.		
La tripulación decidió dar tranquilizantes a todos los pasajeros para calmarlos.		
Cuando el capitán pidió ayuda por radio, le creyeron inmediatamente y dieron indicaciones de cómo actuar.		
Tino y Tito eran dos veterinarios honestos, que habían enviado las aves a Francia para que éstas tuvieran una mejor vida.		
El pájaro carpintero encabezó la destrucción de la jaula dentro del avión.		
Cuando las aves se instalaron en la Torre Eiffel, los turistas dejaron de asistir por miedo a ser atacados.		
Las investigaciones de los comisionados por México y Francia y su informe de 318 páginas fueron de gran utilidad, pues gracias a ellos las aves regresaron a México.		
Fueron dos muchachos europeos los que convencieron a las aves de regresar a la selva.		

3. **En el cuento, Emilio Carballido se refiere a las aves, la Torre Eiffel y el avión de diferente manera . Une con una línea las frases de la izquierda con sus respectivo sustantivo de la derecha. Comenten con el equipo por qué los llama de esta manera.**

<ul style="list-style-type: none"> <li>● elefante aéreo</li> <li>● invasión alada</li> <li>● esplendidez esmeraldina</li> <li>● torbellino verde</li> <li>● relámpago verde</li> <li>● torbellino de jades</li> <li>● percha gigante con cuatro patas sólidas</li> </ul>	<p>La Torre Eiffel</p> <p>El avión</p> <p>La parvada de loros</p>
--	---

4. **Contesta.**

**¿Sabes a qué palabra corresponde la siguiente definición?**

“Pena de verse ausente de la patria, de los parientes o amigos. Tristeza melancólica por el recuerdo de una dicha perdida.”

**Respuesta:** \_\_\_\_\_

5. Explica brevemente qué provocó la nostalgia en las aves.

---

---

---

6. Amig@, da tu opinión (máximo 120 palabras) acerca del tráfico y comercio ilegal de especies. Comenta: ¿estás de acuerdo?, ¿crees qué es correcto?, ¿cómo se te ocurre que los niños y niñas pueden ayudar a combatirlo?



Indicadores	Reactivos
Comprensión general del cuento.	2
Reflexión y valoración de la forma del texto.	3
Conocimientos léxicos y semánticos.	4
Comprender las ideas principales.	5
Reflexionar sobre el tema del cuento.	6

Ilumina los animalitos.

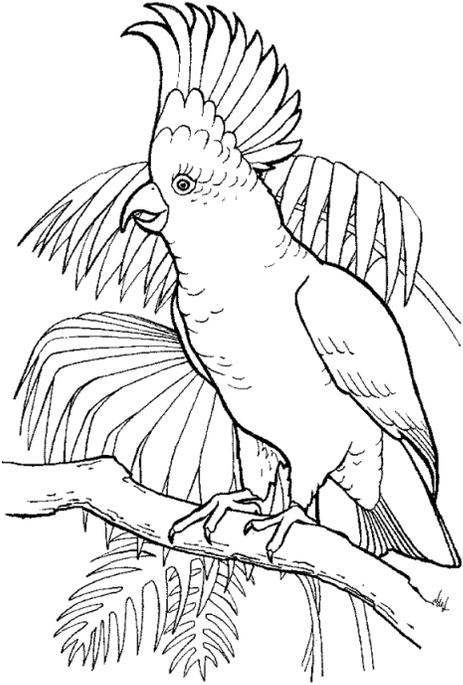
Pájaro carpintero



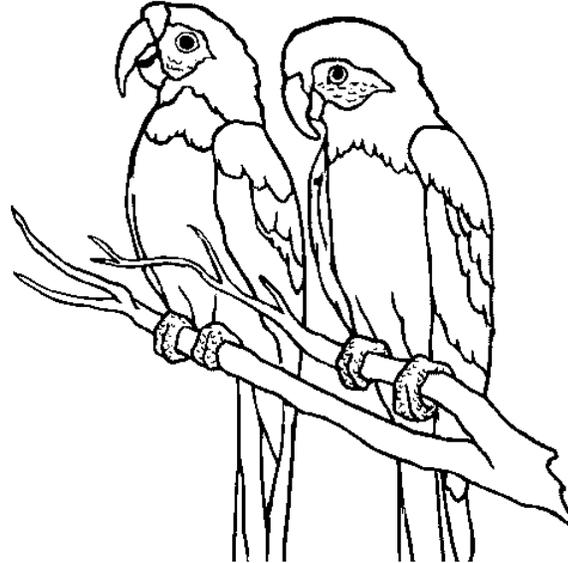
Loro



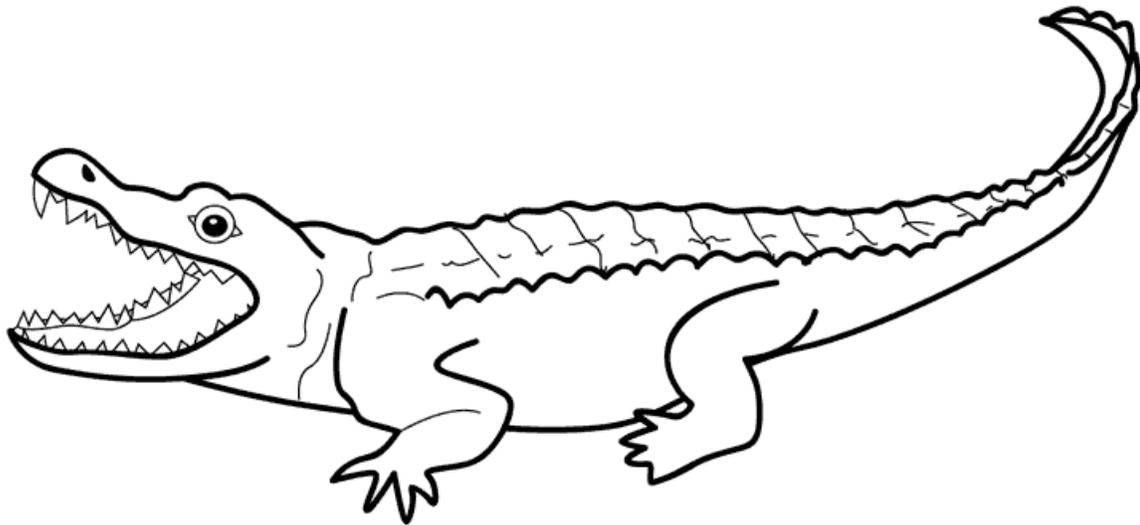
Cacatúa



Guacamaya



Yecaré



## TALLER DE LECTURA

### FICHA DE CONTROL PARA TUTORES

NOMBRE DEL AMIG@: \_\_\_\_\_ GRADO: \_\_\_\_\_  
 NOMBRE DEL TUTOR(A): \_\_\_\_\_

Anota una X en cada carencia identificada.

CARENCIA	OBSERVACIONES POR SESIÓN								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tiene problemas para descodificar.									
Desconoce el significado de varias palabras.									
No discrimina las palabras o ideas importantes de los detalles.									
No entiende el tema o idea central.									
Tiene limitaciones importantes de memoria.									
No entiende el humor, la ironía o el doble sentido.									
Posee poca capacidad de inferencia.									
No externa sus ideas u opiniones.									
Muestra poca atención. Se cansa fácilmente.									
Muestra escasa capacidad retentiva.									
Manifiesta poco respeto por el emisor (no escucha o arrebatada la palabra).									
Tiene desinterés general por la actividad.									

**OBSERVACIONES.**

**TALLER DE LECTURA  
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA  
AMIG@**

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_ **EDAD:** \_\_\_\_\_  
**ESCUELA:** \_\_\_\_\_ **GRADO:** \_\_\_\_\_

1. **¿Te gusta leer?**

- a) Nada      b) Muy poco      c) Algo      d) Bastante

2. **Trata de explicar por qué.**

---



---

3. **¿Acostumbras leer libros o revistas en tu tiempo libre?**

- a) Nunca      b) Casi nunca      c) Ocasionalmente      d) Casi siempre      e) Siempre

4. **¿Qué tipo de libros prefieres leer?**

- a) Ciencia/Tecnología      b) Deportes      c) Literatura (cuentos, fábulas, novelas, poesía)  
d) Música      e) Naturaleza      Otros ¿Cuáles?

5. **Escribe el título de 3 libros que hayas leído en los últimos 6 meses.**

---



---

6. **¿Te gusta leer textos literarios (cuentos, fábulas, novelas, poesía, teatro...)?**

- a) Nada      b) Muy poco      c) Algo      d) Bastante

7. **Trata de explicar por qué.**

---



---

**Instrucciones: Marca con una X la opción que corresponda a tu respuesta.**

**LECTURA**

8. **¿Cuál es el motivo principal por el que lees?**

- Porque me gusta.  
 Para completar trabajos de clase o tareas.  
 Porque me obligan.  
 Para aprender.

9. **Cuando lees... (Puedes elegir más de una opción)**  
 Revisas primero la portada y contraportada, el índice, los títulos y subtítulos e intentas imaginar de qué tratará el libro antes de leerlo.  
 No tienes problemas y siempre o casi siempre comprendes los textos en la primera lectura.  
 Te cuesta mucho trabajo concentrarte y debes releer los textos porque en la primera lectura no tienen mucho sentido para ti.  
 Lees en voz alta, procurando leer cada palabra correctamente, pero no comprendes lo que lees.
10. **¿Qué haces cuando encuentras varias palabras desconocidas en un texto?**  
 Te detienes a buscar cada palabra desconocida en el diccionario.  
 Buscas en el diccionario sólo las palabras que consideras más importantes e intentas entender las demás por lo que dice el texto.  
 Dejas de leer el texto.

### ESCRITURA

11. **¿Te gusta escribir?**  
 a) Nada      b) Muy poco      c) Algo      d) Bastante
12. **Trata de explicar por qué.**
- 
- 

13. **13. ¿Con qué frecuencia escribes textos de carácter personal (diarios, recuerdos, cartas a amigos) o creativos (cuentos, poemas, canciones...)?**  
 a) Nunca      b) Casi nunca      c) Algunas veces      d) Frecuentemente
14. **Cuando tienes que escribir un texto que leerá otra persona (una carta, una opinión, un resumen) tú..**  
 Planeas tu texto y haces borradores antes de escribir la versión final.  
 Intentas llenar la hoja en blanco a la primera con las ideas tal como vienen a tu cabeza.

### EXPRESIÓN ORAL

15. **Cuando se trata de compartir opiniones tú...**  
 Tratas de acaparar la atención con tus comentarios y ganar siempre el turno para hablar.  
 Comentas tu punto de vista, pero también escuchas a los compañeros y respetas los turnos al hablar.  
 Prefieres quedarte callado porque crees que lo que tú piensas no es importante.  
 Prefieres quedarte callado porque tienes miedo de equivocarte.

**TALLER DE LECTURA  
EVALUACIÓN FINAL  
AMIG@**

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_ **EDAD:** \_\_\_\_\_  
**ESCUELA:** \_\_\_\_\_ **GRADO:** \_\_\_\_\_

1. **¿Te gusta leer?**  
a) Nada      b) Muy poco      c) Algo      d) Bastante

2. **Trata de explicar por qué.**

---



---

3. **¿Acostumbra leer libros o revistas en tu tiempo libre?**  
a) Nunca      b) Casi nunca      c) Ocasionalmente      d) Casi siempre      e) Siempre

4. **¿Qué tipo de libros prefieres leer?**  
a) Ciencia/Tecnología      b) Deportes      c) Literatura (cuentos, fábulas, novelas, poesía)  
d) Música      e) Naturaleza      Otros ¿Cuáles?

5. **Escribe el título de 3 libros que hayas leído en los últimos 6 meses.**

---



---

6. **¿Te gusta leer textos literarios (cuentos, fábulas, novelas, poesía, teatro...)?**  
a) Nada      b) Muy poco      c) Algo      d) Bastante

7. **Trata de explicar por qué.**

---



---

**Instrucciones:** Marca con una X la opción que corresponda a tu respuesta.

**LECTURA**

8. **¿Cuál es el motivo principal por el que lees?**  
 Porque me gusta.  
 Para completar trabajos de clase o tareas.  
 Porque me obligan.  
 Para aprender.

9. **Cuando lees... (Puedes elegir más de una opción)**  
 Revisas primero la portada y contraportada, el índice, los títulos y subtítulos e intentas imaginar de qué tratará el libro antes de leerlo.  
 No tienes problemas y siempre o casi siempre comprendes los textos en la primera lectura.  
 Te cuesta mucho trabajo concentrarte y debes releer los textos porque en la primera lectura no tienen mucho sentido para ti.  
 Lees en voz alta, procurando leer cada palabra correctamente, pero no comprendes lo que lees.
10. **¿Qué haces cuando encuentras varias palabras desconocidas en un texto?**  
 Te detienes a buscar cada palabra desconocida en el diccionario.  
 Buscas en el diccionario sólo las palabras que consideras más importantes e intentas entender las demás por lo que dice el texto.  
 Dejas de leer el texto.

### ESCRITURA

11. **¿Te gusta escribir?**  
 a) Nada      b) Muy poco      c) Algo      d) Bastante
12. **Trata de explicar por qué.**

---



---

13. **13. ¿Con qué frecuencia escribes textos de carácter personal (diarios, recuerdos, cartas a amigos) o creativos (cuentos, poemas, canciones...)?**  
 a) Nunca      b) Casi nunca      c) Algunas veces      d) Frecuentemente
14. **Cuando tienes que escribir un texto que leerá otra persona (una carta, una opinión, un resumen) tú..**  
 Planeas tu texto y haces borradores.  
 Intentas llenar la hoja en blanco a la primera con las ideas tal como vienen a tu cabeza.

### EXPRESIÓN ORAL

15. **Cuando se trata de compartir opiniones tú...**  
 Tratas de acaparar la atención con tus comentarios y ganar siempre el turno para hablar.  
 Comentas tu punto de vista, pero también escuchas a los compañeros y respetas los turnos al hablar.  
 Prefieres quedarte callado porque crees que lo que tú piensas no es importante.  
 Prefieres quedarte callado porque tienes miedo de equivocarte.

**EVALUACIÓN DEL TALLER**

**Intrucciones:** Marca con una X la opción que corresponda a tu respuesta.

1. **Evalúa el Taller de acuerdo a tu experiencia.**  
 Malo     Regular     Bueno     Excelente
2. **La forma en que se trabajó te parece:**  
 Adecuada     Poco adecuada     Inadecuada
3. **Los ejercicios y actividades del taller te parecieron:**  
 Adecuados     Poco adecuados     Inadecuados
4. **Consideras que los espacios donde se desarrollaron las actividades fueron:**  
 Óptimos     Poco óptimos     Inadecuados
5. **¿Consideras que el número de binomios (niño- tutor) por equipo fue adecuado para trabajar?**  
 Sí     No
6. **Consideras que el tiempo destinado a cada sesión fue:**  
 Apropiado     Limitado     Largo
7. **¿Crees que lo que aprendiste en el taller podrás aplicarlo en adelante?**  
 Sí     No
8. **¿Qué opinas de los textos trabajados en el Taller de Lectura?**

---



---

9. **De los textos leídos en el taller, ¿cuál te gustó más?**

---



---

10. **De las actividades realizadas en este taller, ¿cuál te gustó más?**

---



---

11. **De las actividades realizadas en este taller, ¿cuál te gustó menos?**

---



---

**TALLER DE LECTURA  
EVALUACIÓN FINAL  
TUTOR(A)**

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_  
**CARRERA:** \_\_\_\_\_

1. **Evalúa el Taller de acuerdo a tu experiencia.**  
 Malo     Regular     Bueno     Excelente
2. **Consideras que el nivel de intercambio e integración entre los participantes fue:**  
 Mala     Regular     Buena     Excelente
3. **La forma en que se trabajó te parece:**  
 Adecuada     Poco adecuada     Inadecuada
4. **La manera en que trabajó el monitor con el equipo te parece:**  
 Adecuada     Poco adecuada     Inadecuada
5. **Los ejercicios y actividades del taller te parecieron:**  
 Adecuados     Poco adecuados     Inadecuados
6. **Consideras que los espacios donde se desarrollaron las actividades fueron:**  
 Óptimos     Poco óptimos     Inadecuados
7. **¿Consideras que el número de binomios (niño- tutor) por equipo fue adecuado para trabajar?**  
 Sí     No
8. **Consideras que el tiempo destinado a cada sesión fue:**  
 Apropiado     Limitado     Largo
9. **¿Qué opinas de los textos trabajados en el taller?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. **De los textos leídos en el taller, ¿cuál te gustó más?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. **De las actividades realizadas en este taller, ¿cuál te gustó más?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. De las actividades realizadas en este taller, ¿cuál te gustó menos?

---

---

13. Observaciones:

---

---

---

---

# Conclusiones

El Programa de Servicio Social Tutorial UNAM-Peraj “Adopta un amig@” es un programa noble en muchos sentidos. Por un lado, intenta contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los niños y niñas que a él asisten; por otro, ofrece a los estudiantes universitarios la posibilidad complementar su formación académica, allanando el camino para que pongan en práctica los conocimientos adquiridos en el aula. A largo de poco más de una década, el programa “Adopta un amig@” de la DGOSE se ha venido enriqueciendo con las aportaciones de muchos estudiantes universitarios, sin embargo, es momento de hacer un alto en el camino para recuperar y sistematizar la experiencia y conocimiento de ciclos pasados, todo ello con el propósito de empezar a construir un programa más sólido.

La propuesta didáctica que se ha presentado en este informe constituye un modesto intento por contribuir a mejorar las condiciones en las que se lleva a cabo la tutoría, particularmente, en lo que se refiere a un taller permanente destinado a desarrollar las habilidades de lectura y escritura de los niños. He mencionado antes que, si deseamos que el programa “Adopta un amig@” realmente cumpla sus objetivos y genere el impacto social esperado, es necesario hacer una planificación adecuada de las actividades, a fin de evitar caer en la improvisación que nos conduzca a un activismo sin sentido. Así y todo, lejos se halla este trabajo de una postura concluyente; todo lo contrario, tengo la convicción de que es apenas el inicio de un debate que beneficiará en muchos sentidos al programa.

Puede no dar muestras de ello, pero mi experiencia dentro del programa “Adopta un amig@” y el presente informe que de ella se deriva constituyeron un proceso de aprendizaje privilegiado que me llevó de la teoría a la práctica y de ésta nuevamente a la teoría. Resulta fácil defender la lectura de obras literarias y la educación a través de la literatura en un salón de clases de la Facultad de Filosofía y Letras; no es fácil hacerlo frente a un grupo de niños y de estudiantes universitarios poco convencidos de que la lectura y, menos aún la lectura de obras literarias, puede reportarles algún beneficio. No resulta fácil, entre otras cuestiones, porque la verdadera producción artística va en contra del principio de rentabilidad que rige la sociedad actual; por si fuera poco, los medios de comunicación de masas y las nuevas tecnologías se han convertido en creadoras de modelos de conductas y cohesión social y han adquirido la función de entretener y formar que antes estaba destinada a la literatura.

Pese a estas dificultades, no debemos dejar de insistir que la educación literaria debe ocupar un lugar privilegiado desde los niveles básicos. A propósito, Adolfo Sánchez Vázquez (2005:105) nos recuerda que

el hombre y el arte aparecen en una relación de necesidad: sólo hay arte por y para el hombre (entendido en un sentido social y no puramente individual) y sólo hay hombre -en el mismo sentido- cuando transforma y crea; por tanto, cuando hace también arte. Por el arte, el hombre se afirma en su dimensión más propia y, a su vez, contribuye a tomar conciencia de ella.

Me parece, entonces, que este espacio que la Universidad Nacional Autónoma de México ha abierto con el propósito de contribuir a la formación integral de los niños debe promover, como lo hace en las aulas de sus facultades, un proceso educacional dirigido a desarrollar individuos con capacidad crítica, debe “abrir espacios que den oportunidad de opinar, cuestionar, responsabilizarse, participar para que no se concluya en ciudadanos pasivos, desinteresados y manipulables” (Reyzabal, 1994:33).

Al concluir este trabajo, tengo la impresión de que muchas preguntas quedan sin respuesta y de que aún resta mucho por hacer. A continuación, planteo algunas líneas de acción que, espero, sirvan para encaminar el trabajo futuro:

1. Sin duda, la principal cuestión pendiente es la capacitación de coordinadores y tutores en lo referente a la formación de lectores. Como ha quedado demostrado, no se puede planear y dirigir un taller de lectura y escritura si no se cuenta con los conocimientos mínimos respecto al tema. Me parece que un trabajo futuro pertinente podría abocarse al diseño de un taller de capacitación (dirigido tanto a coordinadores como a tutores), en el que se aborden cuestiones tales como qué es el proceso de lectura, cómo contribuir a desarrollar las competencias lectora y literaria de los niños y bajo qué criterios se debe hacer la selección de los libros.
2. Si como sostiene Aidan Chambers (2007), escuchar a otros hablar con entusiasmo acerca de los libros que han leído puede ejercer una enorme influencia para atreverse a leer, me parece que, además de los textos trabajados en el taller, es necesario hallar otros medios para invitar a los niños y a sus tutores a realizar otras lecturas.

Una estrategia muy útil podría ser exhibir una **selección semanal de 5 libros** de la biblioteca, colocarlos en un lugar visible junto con sus respectivas reseñas. Esto puede resultar de gran utilidad, ya que, en muchas ocasiones, los tutores no saben con qué criterios elegir un libro de la biblioteca.

3. Un **mural de recomendaciones** también puede resultar un instrumento de gran ayuda, no sólo para recomendar lecturas más extensas, sino también para presentar una cartelera cultural infantil y reseñas en torno a eventos del mismo programa (bienvenida, celebración de Día de muertos, posada, visitas a recintos...) Todo dependerá de la creatividad de los coordinadores. Este tipo de proyectos puede involucrar, además, a estudiantes de Ciencias de la comunicación, Artes Visuales, Diseño gráfico y Arquitectura.
4. Es indiscutible la necesidad de ampliar el acervo bibliográfico del programa y tener un control sobre éste, incluso para que sea posible el préstamo a domicilio, puesto que muchos de los niños que asisten al programa difícilmente tienen acceso a libros de calidad. No es una tarea sencilla

y sí es muy fácil perderse entre la avalancha de títulos de literatura infantil que se ofrecen en las librerías, por ello, para la selección de los libros es recomendable recurrir, por ejemplo, a las *Guías de libros recomendados* publicadas anualmente por el IBBY.

5. Es importante que en las reuniones con los padres de familia, además de dar cuenta de las actividades realizadas en el taller, se busque la manera de involucrarlos en desarrollo lector de sus hijos. Para ello sería muy útil:
  - Brindar consejos que les ayuden fugir como mediadores entre sus hijos y los libros (mencionar, por ejemplo, qué estrategias se pueden emplear antes, durante y después de la lectura).
  - Hacer recomendaciones de libros y proporcionar información acerca de editoriales, guías, catálogos y páginas de internet que faciliten la tarea de rastrear y seleccionar literatura de calidad.
  - Hablar sobre las posibilidades (préstamo a domicilio, talleres, pláticas con autores...) que ofrecen bibliotecas como la José Vasconcelos y BS IBBY México/A leer, que cuentan con acervos especializados en literatura infantil y juvenil.
6. Además de lo anterior, es muy importante aprovechar todas las ocasiones que sirvan de “pretexto” para fomentar el hábito de la lectura dentro del programa, tal sería el caso de las actividades en torno al tema de la megaofrenda de Ciudad Universitaria, de la pastorela que se presenta en la posada del programa, de la presentación de obras de teatro giñol en las celebraciones del día del niño y convivios de clusura, de la realización de “tendederos literarios” y la visita a bibliotecas y ferias del libro, entre otras.



# Bibliografía

- [1] AUSUBEL, David Paul, Joseph P. NOVAK y Helen HANESIAN (1983), *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, (2a Ed.), México: Editorial Trillas.
- [2] CASSANY, Daniel, Martha LUNA y Gloria SANZ (2005), *Enseñar lengua*, (10a. Ed.), Barcelona: Graó.
- [3] CERRILLO, Pedro (2007), *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*, Barcelona: Octaedro.
- [4] COLL, César (1996), *El constructivismo en el aula*, (5a Ed.) Barcelona: Graó.
- [5] COLOMER, Teresa (abril 1995), “La adquisición de la competencia literaria.”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, no. 4, pp. 8-22.
- [6] ————— (2005), *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*, México: Fondo de Cultura Económica.
- [7] COOPER, J. David (1991), *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid: MEC: Visor.
- [8] CULLER, Jonathan (1978), “La competencia literaria”, en *La poética estructuralista : El estructuralismo, la lingüística y el estudio de la literatura*, Barcelona: Editorial Anagrama.
- [9] CHAMBERS, Aidan (2007), *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*, México: Fondo de Cultura Económica, (Espacios para la lectura).
- [10] EAGLETON, Terry (1998), *Una introducción a la teoría literaria*, (2a. Ed.), México: Fondo de Cultura Económica.
- [11] GORTARI, Ana de, Claudia NAVARRETE, Ma. A. Gilardi GONZÁLEZ y Víctor CRUZ (2007), *Manual de operación. Programa de Servicio Social Tutorial UNAM-PERAJ “Adopta un amig@”*, México: DGOSE-UNAM.
- [12] GORTARI, Ana de, Claudia NAVARRETE, Ma. A. Gilardi GONZÁLEZ y Socorro BERCERRIL (2010), *Manual de operación. Programa de Servicio Social Tutorial UNAM-PERAJ “Adopta un amig@”*, (2ª Ed.) México: DGOSE-UNAM.
- [13] LOMAS, Carlos (2010 a), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística*, (2a. Ed.), vol. I, Barcelona; México: Paidós.
- [14] ————— (2010 b), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística*, (2a. ed.), vol. II, Barcelona; México: Paidós.

- [15] LLUCH, Gemma (2003), *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*, Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- [16] MARTÍNEZ, Guadalupe T., Ma. Antonieta LÓPEZ e Ysabel GRACIDA (2002), *Del texto y sus contextos: Fundamentos del enfoque comunicativo*, México: Edère.
- [17] MAYA BETANCOURT, Arnobio (1996), *El taller educativo: ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*, Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- [18] MENDOZA F., Antonio (2004), *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga: Aljibe.
- [19] ————— (2003), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- [20] PÉREZ, Anel (2009) “Las posibilidades históricas del concepto de niño lector”, en *Revista Electrónica Imágenes del Instituto de Investigaciones Estéticas*. Recuperado en: [http://www.esteticas.unam.mx/revista\\_imagenes/rastros/ras\\_perez01.html](http://www.esteticas.unam.mx/revista_imagenes/rastros/ras_perez01.html)
- [21] PETIT, Michele (2009), *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, Barcelona: México: Océano Travesía.
- [22] RALL, Dietrich (1987), *En busca del texto: teoría de la recepción literaria*, México: UNAM.
- [23] REY, Mario (2000), *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*, México: SM-CONACULTA.
- [24] REYZÁBAL, Ma. Victoria y Pedro TENORIO (1994), *El aprendizaje significativo de la literatura*, (2a. Ed.), Madrid: Muralla, pp.11-66.
- [25] ROBINSON, Ken y Lou Aronica (2009), *El elemento*, México: Random House Mondadori.
- [26] ROSENBLANTT, Louise M.(2002), *La literatura como exploración*, (5a Ed.), México: Fondo de cultura Económica, (Col. Espacios para la lectura).
- [27] RODARI, Gianni (2004), *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias* (8a Ed.), Barcelona: Editorial Planeta.
- [28] SÁNCHEZ CORRAL, Luis (1995), *Literatura infantil y lenguaje literario*, Barcelona: Paidós.
- [29] SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo (2005), *De la estética de la recepción a una estética de la participación*, México: UNAM: Facultad de Filosofía y Letras.
- [30] SMITH, Frank (1990), *Para darle sentido a la lectura*, Madrid: Visor.
- [31] SOLÉ, Isabel (2003), *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó.
- [32] SOSA G. Mercedes (2002), *El taller: estrategia educativa para el aprendizaje significativo TEAS*, Bogotá: Círculo de lectura alternativa.
- [33] TOBÓN, Sergio (2013), *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*, (4a. Ed.), Bogotá: Ecoe Ediciones.
- [34] TZVETAN Todorov (2009), *La literatura en peligro*, Barcelona: Galaxia Gutemberg: Círculo de lectores.

### Textos literarios

- [35] AMARA, Luigi (2007), *Las aventuras de Max y su ojo submarino*. Ilustraciones de Jonathan Farr, México: Fondo de Cultura Económica.
- [36] CARBALLIDO, Emilio (1994), *Loros en emergencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- [37] CONVERSO, Carlos (1995), *Barbacoa: Historia de piratas*. México: CNCA-Corunda.
- [38] DAHL, Roald, “Los tres cerditos”, en *Cuentos en verso para niños perversos*. México: Alfaguara Infantil, pp.57-64.
- [39] HINOJOSA, Francisco (1992), *La peor señora del mundo*, Ilustr. Rafael Barajas “El Fisgón”, México: Fondo de Cultura Económica.
- [40] SZUCHMACHER, Perla (2003), “Paz... torela” en *Teatro en el aula*, México, SEP: Fernández Editores.
- [41] TONDA, Juan y Julieta FIERRO (2005), *El libro de las cochinadas*, México: ADN Editores.
- [42] ZEPEDA, Eraclio (2003), *Ratón que vuela*, Ilustraciones de Roberto Cortázar, México: SEP: Pinacoteca 2000.
- [43] SAINT-EXUPERY, Antoine de, *El Principito*, México: Colofón.

### Referencias electrónicas

- [44] CANO, Agustín (2012), “La metodología del taller en los procesos de educación popular”, en *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*.
- [45] Comité Lector A Leer/ IBBY México (2011), *Guía de libros recomendados para niños y jóvenes 2012*, A Leer/ IBBY México:CONACULTA. Todas las guías se hallan disponibles en: <http://www.ibbymexico.org.mx/pages/guia-de-libros-recomendados>
- [46] (2011) *Libros del rincón. Bibliotecas Escolares y del Aula 2011-2012. Catálogo de selección*, México: SEP: Dirección General de Materiales Educativos. Disponible en <http://programanacionaldelecturazona170.blogspot.mx/2012/10/catalogo-de-libros-del-rincon.html>

### Páginas consultadas

- [47] <http://www.peraj.org>
- [48] <http://www.perach.org.il>
- [49] <http://www.weizmann.ac.il/pages/perach-tutoring-and-mentoring-project>