



Universidad Veracruzana



CENTRO DE ESTUDIOS
DE LA CULTURA
Y LA COMUNICACIÓN

Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura

Trabajo recepcional

Promoción de la lectura en niños de tercer año de preescolar. Una propuesta para mejorar la implementación de la lectura en el Jardín de niños Konekalli, en Xalapa, Veracruz

Que como requisito parcial para obtener el diploma de esta

Especialización

Presenta

Mariana Guadalupe Velasco Moreno

Directora:

Dra. Elsa Angélica Rivera Vargas

Xalapa de Enríquez, Veracruz, enero 2019.

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

Tutor: Dra. Elsa Angélica Rivera Vargas

Integrante del Núcleo Académico Básico

Maestría en Desarrollo Humano

Universidad Veracruzana

Lector y sinodal 1: Dra. Laura Oliva

Zárate

Integrante del Núcleo Académico Básico

Maestría en Desarrollo Humano

Universidad Veracruzana

Lector y sinodal 2: Dra. Edna Laura

Zamora Barragán

Profesora de la Especialización en

Promoción de la Lectura

Universidad Veracruzana

Lector y sinodal 3: Dra. Norma Esther

García Meza

Profesora de la Especialización en

Promoción de la Lectura

Universidad Veracruzana

Algunos datos de la autora

Mariana Guadalupe Velasco Moreno nació en Xalapa, Veracruz. Hizo sus estudios de licenciatura en educación preescolar en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, en la generación 2013-2017. Así mismo, realizó una estancia de movilidad en la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá, Colombia, donde hizo una presentación del Panorama de la Educación en México, además de compartir y fortalecer su proyecto de intervención de la Especialización en Promoción de la Lectura.

Dedicatorias

Abuelito Yayo, este va por ti.

Agradecimientos

A los que creyeron en mí, gracias. Ustedes son una parte fundamental de este logro y estarán en mi corazón por siempre.

A los que pensaron que no lo lograría, gracias por la fuerza que me infundieron para probarles lo contrario.

Contenido

Algunos datos de la autora	iii
Dedicatorias	iv
Agradecimientos	v
Lista de tablas y figuras	viii
Tablas	viii
Figuras	ix
Introducción	1
Capítulo 1. Marco referencial	4
1.1 Marco conceptual	4
1.1.1 Lectura por placer	4
1.1.2 Formación de lectores en el jardín de niños	6
1.1.3 Comprensión lectora en el preescolar	8
1.2 Revisión de antecedentes: estado de la cuestión	11
1.2.1 Formando lectores en edad preescolar	11
1.2.1.1 <i>En España forman lectores</i>	11
1.2.1.2 <i>Algunas acciones en el continente americano</i>	12
1.2.1.3 <i>Lo que se hace en México</i>	14
1.2.2 Programas de fomento a la lectura en México	16
1.2.2.1 <i>Los Libros del Rincón</i>	16
Capítulo 2. Marco teórico y metodológico	19
2.1 Las teorías que sustentan la intervención	19
2.1.1 La concepción del niño en el proceso enseñanza-aprendizaje	19
2.1.2 El aprendizaje significativo y estratégico dentro de la lectura	22
2.1.3 Teorías sociológicas que influyen en la educación de los niños	26
2.1.4 Adquisición de la lengua escrita	29
2.1.5 El fomento a la lectura dentro del Programa de Estudios 2011. Educación básica preescolar	30
2.2 Metodología	38
2.3 Contexto de la intervención	39
2.4 Planteamiento del problema	41
2.5 Objetivos	46

2.5.1	Objetivo general.....	46
2.5.2	Objetivos particulares	46
2.6	Hipótesis de intervención.....	46
2.7	Estrategia metodológica de la intervención	47
2.8	Instrumentos de recopilación de datos	49
2.8.1	Desarrollo de los instrumentos de recopilación de datos.....	50
2.9	Metodología de análisis de datos	52
Capítulo 3. Descripción de la propuesta y resultados		55
3.1	Taller “La otra cara de la lectura”	55
3.2	Resultados de las técnicas y estrategias de la promoción de la lectura	56
3.3	Principales problemas enfrentados	63
Capítulo 4. Discusión y recomendaciones		65
4.1	La propuesta en contraste con el marco teórico.....	65
4.2	La propuesta en contraste con el estado del arte.....	66
4.3	Recomendaciones para proyectos similares.....	68
Capítulo 5. Conclusiones		71
Referencias.....		74
Apéndices.....		81
Apéndice A Entrevista final semiestructurada a los niños del grupo de intervención.....		81
Apéndice B Cartografía lectora para la presentación con los padres de familia.		82
Apéndice C Proyecto de Intervención		88
Apéndice D. Diagnóstico inicial		108
Apéndice E. Escala evaluativa de la lista de cotejo por observación directa		103
Apéndice F. Bitácora de sesión.....		108
Apéndice G. Encuesta a padres de familia.....		112

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1	Escolaridad de los padres y si se consideran lectores	60
Tabla 2	Cartografía lectora para selección de estrategias. Elaboración propia.	82
Tabla 3	Cartografía infantil del proyecto. Elaboración propia.	85

Figuras

Figura 1. Asistencia de los niños por género. Elaboración propia.	57
Figura 2. Porcentaje de afinidad a los cuentos elegidos. Elaboración propia.....	58
Figura 3. Porcentaje de sentimientos mencionados en la entrevista. Elaboración propia.	59
Figura 4. Porcentaje de participación registrada en bitácoras y entrevistas. Elaboración propia.	59
Figura 5. Cantidad de libros en casa. Elaboración propia.	61
Figura 6. Préstamo de libros. Elaboración propia.....	62
Figura 7. Cambios en el aprendizaje según la perspectiva de los padres. Elaboración propia....	63

Introducción

El reporte de intervención que se describe en este documento ha sido elaborado con el propósito de promover la lectura en la educación preescolar, específicamente en el tercer año, porque es donde los niños se enfrentan al proceso lecto-escritor de manera formal debido a su próximo ingreso a la primaria. Se exponen los resultados obtenidos a lo largo del trabajo de campo que consistió de 16 sesiones, realizadas en el Jardín de Niños “Konekali”, en Xalapa, Veracruz. En esta labor se incluyeron no sólo a los niños, sino también a los padres de familia, a la educadora y a la directora del plantel.

Lo que me inspiró a iniciar este proyecto comenzó de manera personal debido a mi gusto por la lectura como actividad placentera y en segundo lugar por mi amor a la docencia. Conforme transcurrí mi educación normal en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, me di cuenta que dentro de mi formación profesional aún quedaban muchas inquietudes con respecto al trabajo con niños; entre ellas se encontraba la promoción de la lectura.

La lectura juega un papel muy importante en la infancia y si ésta se trabaja de manera constante puede llegar al desarrollo de lectores autónomos, sensibles y críticos, siempre y cuando la promoción y el fomento se hagan de forma constante con refuerzo en su contexto familiar.

Con la finalidad de esclarecer el proceso de este proyecto de intervención se estructuraron cinco capítulos dentro del presente documento; en el primero se aborda el marco referencial que engloba al marco conceptual, incluye conceptos básicos ligados al fomento de la lectura por placer, cómo se hace esa promoción en el nivel preescolar y cómo es la comprensión de los niños en esta etapa. En este capítulo también se comenta la revisión de casos similares o

estado del arte, incluye programas o proyectos de promoción de la lectura con niños en España, Latinoamérica y, por último, en México.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico y metodológico, que dieron sustento y fundamentación, además de estructura al proyecto. En esta sección también se incluyen los aspectos generales del proyecto de intervención, que posteriormente llevan al planteamiento del problema, redactado de lo general a lo concreto; es decir, de cómo el panorama de la lectura en preescolar en México se vislumbra en un jardín de niños y específicamente en el grupo de intervención. En el objetivo general y en los particulares se busca atender lo identificado dentro del apartado anterior; es decir, se plantearon con base a lo que se quería lograr con ese grupo de intervención y en la hipótesis se estipulan los posibles resultados, que se pueden presentar si se sigue la metodología planteada. La metodología lleva un seguimiento constante con base a evaluación y observación directa, con instrumentos que se detallan en este capítulo.

Posteriormente, el capítulo tres se dedica principalmente a describir la propuesta que se empleó y los resultados obtenidos. Este también se divide en 3 subtemas que están enfocados a presentar el taller aplicado, los resultados obtenidos y las estrategias utilizadas; así como identificar las principales problemáticas que se presentaron, además de la solución a los mismos.

Subsecuentemente se detallan las discusiones y recomendaciones del proyecto, lo cual se presenta en el capítulo cuatro. La discusión hace una comparación del marco teórico, específicamente de las teorías sociológicas que influyen en la educación de los niños y de algunos casos similares que se encuentran en este documento. Con base en esto se detallan algunas recomendaciones en el tercer subtítulo, las cuales pueden ser de ayuda para personas que quieran implementar un proyecto similar.

Por último, se presentan las conclusiones en el capítulo cinco, que están conformadas por reflexiones que surgieron a lo largo de esta experiencia y el impacto que se tuvo en el grupo de intervención y en la formación profesional. El documento cierra con las referencias del material utilizado para la investigación y los apéndices, que incluyen las entrevistas, la escala evaluativa, la cartografía lectora, entre otras cosas que dan soporte y un mejor entendimiento a lo realizado.

Capítulo 1. Marco referencial

1.1 Marco conceptual

A pesar de que el sistema educativo mexicano reconoce la importancia de la lectura, a través de diversos programas e investigaciones que giran en torno a este tema, éstos resultan insuficientes para incitar el hábito lector en los infantes dentro de la práctica educativa. La comprensión lectora forma parte del desarrollo de los seres humanos y por lo mismo requiere de un trabajo constante sobre los aprendizajes que les permiten perfeccionar las competencias necesarias, que les facilitará convertirse en personas que puedan generar un gusto genuino por la lectura e incluirlo a su vida cotidiana.

En este apartado se plantean diversos conceptos, como la lectura por placer, la formación de los niños en edad preescolar y la comprensión lectora en preescolar, los cuales tienen implicaciones fundamentales en el trabajo realizado.

1.1.1 Lectura por placer

Es bien sabido que la lectura es una actividad imprescindible dentro de la vida de los seres humanos; sin embargo, la mayoría de las lecturas efectuadas diariamente no se hacen por decisión propia sino que son impuestas por alguien más, generalmente la escuela, lo cual dificulta el verdadero gusto y placer por la lectura como actividad de elección libre; considerando además que los textos en las escuelas deben ser adecuados a su nivel, ya que la habilidad lectora, que se va adquiriendo de manera gradual, debe irse desarrollando desde una edad temprana. Las cosas que se hacen sin placer, con apatía o carentes de sentido acaban por no

tener impacto en nuestra persona o en los que nos rodean; es indispensable un buen vínculo emocional con la literatura para lograr una buena interacción y conocer mundos completamente diferentes. En resumen la “lectura por placer” hace referencia a esa actividad a la cual una persona acude por gusto, generalmente en un momento libre, en donde sobrepone la lectura a alguna otra forma de ocio.

Lo anterior tiene su importancia, tal como lo expresa Garrido (2012), en que el gusto por la lectura no es algo que se pueda enseñar; éste se debe de transmitir especialmente cuando se habla de niños pequeños, sobre quienes se plantearon las acciones dentro del proyecto descrito en este documento. Los niños tienen una curiosidad innata, y es esta misma curiosidad la que los guía al momento de estar inmerso en diversas situaciones de aprendizaje.

Las actividades que fomenten la lectura placentera con niños deben abrir sus mentes al grado de dejar que interactúen con los libros, para que ellos no tengan miedo a las represalias que puedan venir en su contra por no poder cuidarlos, de la manera a la que los adultos estamos acostumbrados, principalmente porque ellos aún no tienen un control total de su motricidad fina.

Las personas encargadas de promover la lectura con infantes deben proveer distintos tipos de portadores de texto con la libertad de que los niños interactúen con ellos de la manera que más les acomode. Posteriormente de acuerdo con sus procesos de maduración van a ir regulando la forma de usar los libros de acuerdo a su finalidad, pero inicialmente se deben sentir en confianza de hacer una manipulación completa de manera física, para que consecutivamente se proceda a leer su contenido.

1.1.2 Formación de lectores en el jardín de niños

Si bien la formación de lectores no es una tarea única de la escuela, ésta es una de las instancias que juegan un papel fundamental en el proceso. Para que los niños de edad preescolar puedan desarrollar sus competencias lectoras, necesitan de un mediador que les permita un acercamiento guiado y graduado a la lectura. Para ello, se requieren de otros elementos, tales como: un acervo bibliotecario vasto y en buen estado, un espacio designado a la lectura y el ambiente alfabetizador; para definir a este último, ocupamos la definición de Ferreiro (2002), quien nos dice que

[...] hay una serie de actividades cuyo objetivo es crear en el salón de clases algo que, a falta de un término más feliz, llamaría “ambiente alfabetizador”. Se trata de una serie de actividades cuya función es proveer en el contexto escolar información sobre los usos sociales de la lengua escrita y posibilidades de exploración de textos y producción de escrituras [...] es importante señalar que no basta con un ambiente alfabetizador para que una persona se alfabetice, porque si fuera así no habría analfabetos en las ciudades. Además del ambiente alfabetizador debe haber alguna intervención específica, ya que no basta con estar en contacto con el objeto para garantizar la alfabetización. Debe haber una intervención que apunte, no ya a las funciones sociales de la lengua escrita, sino a la estructura de ese objeto (pp. 134-135).

El ambiente debe estar mediado y regulado por la persona encargada de fomentarlo, con la finalidad de que funcione de la mejor manera posible y pueda ser un apoyo para que los niños se integren a un mundo letrado.

Los niños no son agentes pasivos en los procesos de aprendizaje, por lo que la lectura no debe ser una experiencia en la deban quedar inertes, escuchando. Por el contrario, es necesario

que sea atractiva para ellos, ya sea mediante el empleo de movimientos, gestos, formas de expresión distintas a la escrita, como pueden ser: efectos auditivo-visuales y algunas actividades de expresión artística, entre otras.

Respecto a los padres y, en general, las familias, diversos autores manifiestan que la lectura es o tendría que ser una actividad contagiosa, en función del contexto próximo de los niños. Uno de estos autores es Garrido (2004) quien establece el rol de los padres en este proceso:

En general, los niños que leen desde temprano y terminan por convertirse en lectores tienen padres lectores que acostumbraban conversar y leer con ellos, y tienen en casa libros, revistas, diarios, historietas, lápices y papel, computadora, tabletas, acceso a internet. No importa cuál sea el nivel escolar de los padres. Lo que sí importa es que tengan interés, y eso se mide por el tiempo que están dispuestos a dedicar a sus hijos. (p. 102)

Los niños necesitan un mediador para entrar al mundo de la lectura; en un principio, como se menciona anteriormente, suelen ser los padres o la persona a cargo de los niños, quienes generalmente realizan esta labor. Al crear esta interacción a través de los textos literarios, los infantes pueden disfrutar y comprender textos, que si bien aún no pueden descifrar lo que dicen las letras, si propicia un aumento en su vocabulario de manera oral, también genera confianza para expresarse de diversas formas, como la artística, corporal, sonora, entre otras.

Haciendo énfasis en que el jardín de niños, como primer escalón de la educación, tiene la función de sentar las bases de lo que será la educación para los infantes que en este ingresen. El educador a cargo de un grupo tiene la responsabilidad de ser un modelo a seguir para los

alumnos que tiene, sobre todo en una edad tan significativa como es la infancia, donde los niños reciben diversos estímulos de todas las personas con las que interactúan.

Aterrizando lo anterior en la promoción de la lectura, los docentes juegan un papel fundamental al momento de que un alumno pueda desarrollar ese gusto por la lectura placentera. Se necesitan maestros comprometidos a su labor; la lectura es algo que se contagia (Garrido, 2012) por lo que no se puede enseñar de una forma pragmática; se debe de generar un vínculo emocional, pero ¿qué sucede con los maestros que no son lectores? No es posible promover de manera eficaz algo que a ti no te gusta o motiva, y es por esto que es fundamental que los docentes frente a grupo tengan esa pasión para que así puedan fomentar los hábitos lectores dentro de los primeros años.

Viendo al docente como mediador, es necesario que éste posibilite un enlace entre los libros y los lectores. Para lograrlo debe poseer un amplio conocimiento de literatura infantil, lo que le permitirá facilitar aquella que sea adecuada al nivel, edad e intereses de sus alumnos; al hacer esto generará una ampliación dentro de la visión de los niños para con la lectura, y cómo ésta va más allá de una herramienta dentro del ámbito escolar.

1.1.3 Comprensión lectora en el preescolar

Hoy en día la comprensión lectora tiene un papel fundamental en la manera que nos desarrollamos en sociedad, esto gracias a los medios de comunicación y a los diversos portadores de textos a los que nos enfrentamos día a día. Esta compleja actividad no resulta eficaz con el saber decodificar la fonética, como se señaló líneas más arriba, sino que resulta indispensable dar

un significado y un sentido a ese código; es necesario poder extraer información de un texto y que ésta posteriormente sea interpretada y reflexionada.

¿Qué es comprender? Comprender es la capacidad de darle sentido o significado a una reacción externa. Los signos, por ejemplo, cuando se presentan de manera aislada carecen de un significado o de una relevancia para el sujeto que lo observa, hasta que este inicia una interacción natural con ese signo y la percepción que este llegue a generar. Adquirir esta habilidad permite a los niños generar un criterio propio acerca del mundo que les rodea. Aprender a atribuirles sentido y significado es aprender a comprender; es decir, aprender a leer.

Para una comprensión lectora idónea, los niños deben desarrollar sus competencias lingüísticas, las cuales son conformadas por varios componentes: el fonológico, el morfológico, el sintáctico, el semántico y el léxico, en donde se tiene que “saber una lengua o poseer un conjunto explícito de conocimientos acerca del valor significativo de los signos que componen una lengua y de las reglas de combinación de esos signos para formar mensajes” (Federación de Enseñanza de la Confederación Sindical de Comisiones Obreras (CC.OO) de Andalucía, 2010, p. 2); en este sentido, la competencia comunicativa de acuerdo con Berruto (1976) es:

Capacidad que comprende no sólo la habilidad lingüística gramatical de producir frases bien construidas y de saber interpretar y emitir juicios sobre frases producidas por el hablante-oyente o por otros, sino que, necesariamente, constará, por un lado, de una serie de habilidades extralingüísticas interrelacionadas, sociales y semióticas, y por el otro, de una habilidad lingüística polifacética y multiforme (p. 26).

Estas competencias juegan un papel importante, porque permiten que el niño pueda utilizar el lenguaje como un instrumento de comunicación en un contexto social determinado;

estas habilidades están basadas en la negociación de significado entre los interlocutores, aplicable tanto a la comunicación oral como a la escrita, que se actualiza en un contexto o una situación particular. Sin ella no podríamos adquirir las demás competencias básicas; es decir, no nos sería posible adquirir información o conocimientos, porque ésta exige no sólo la habilidad para manejar una lengua sino además saber situarse en el contexto comunicativo de cada comunidad específica, en sus diversas formaciones sociales, culturales e ideológicas; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no sólo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados.

Una vez concretado lo anterior, los niños podrán tener los conocimientos previos que les permitan estar en el primer nivel de comprensión lectora, que según Méndez Anchía (2005) es el “literal”, en donde “el lector se ocupa de las ideas expuestas de modo explícito, identificando informaciones tales como personajes, acontecimientos, lugares donde se desarrollan las acciones y el tiempo cuando éstas transcurren” (p. 144); para lograrlo se deben realizar actividades en donde la lectura no sea vista como una obligación, sino que se facilite la selección de textos acordes a su edad para que vayan identificando sus componentes, ya que es de esta manera como generará mayor interés en ellos y, por lo tanto, se esforzarán por darle sentido a las palabras que se les leen.

1.2 Revisión de antecedentes: estado de la cuestión

1.2.1 Formando lectores en edad preescolar

1.2.1.1 En España forman lectores

Jiménez y O'Shanahan (2008) proporcionan una perspectiva sobre la adquisición de la lectura en la educación básica a través de su escrito, en donde presentan una investigación sobre la promoción a través de un cambio en el quehacer escolar. Además de que expresan preocupación por la poca existencia de dichos estudios en donde sólo se evalúa una parte que influye en el proceso de adquisición de la lectura, lo cual se asocia más a la lectura utilitaria; es decir, ven a la lectura como una herramienta de producción de otros conocimientos, lo cual hace que la parte placentera de esta hermosa actividad pase a segundo o tercer plano. No se puede mejorar lo que no se evalúa, y este es el argumento principal de estos autores; así entendemos como la falta de seguimiento en los programas nos mantiene estancados en los procesos lectores.

Un organismo español, cuyas actividades y labor están enfocadas a la promoción de la lectura en niños pequeños es el Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI) de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), cuyo objetivo básico es la realización de estudios e investigaciones en dichos campos, con especialistas en el área.

Este centro coordina todas las actividades relacionadas con la literatura infantil que oferta la UCLM, entre las que destacan: cursos de verano, cursos de perfeccionamiento del profesorado, seminarios de animación a la lectura para estudiantes de diversas carreras, así como publicaciones especializadas (Universidad de Castilla-La Mancha, 2018). Además de contar con un Máster en Promoción de la Lectura y Animación Lectora. Actualmente están llevando a cabo una investigación sobre cómo “Mejorar la comprensión lectora. Aspectos psicosociales en la

construcción del lector”, el cual estudia la relación entre los hábitos lectores con los factores psicosociales asociados al contexto próximo del niño.

1.2.1.2 Algunas acciones en el continente americano

En otros países también se han detallado diversos estudios parecidos a lo que se quiere lograr con el grupo de intervención. Tal es el caso de Lipka y Siegel (2010), en Canadá, quienes hacen un estudio de un modelo de Respuesta a la Intervención (RTI) en estudiantes cuya primera lengua es el inglés, y en casos donde éste es el segundo idioma.

El estudio permite la identificación e intervención temprana, así como la supervisión continua de habilidades básicas que pueden reducir de forma considerable la incidencia de problemas en la lectura. Sus dificultades cuando su adquisición no se hace de la manera adecuada, pueden generar problemas que persisten en la adultez, lo cual demuestra que las consecuencias de las habilidades lectoras sin atender se extienden más allá del bajo rendimiento académico. En sus resultados demuestran como a los niños que se les inculcó el hábito lector desde edad temprana mejoraron notablemente su expresión oral, retención memorística, uso del lenguaje escrito, focalizaban mejor su atención y mejoran la comprensión lectora.

Por otro lado, Ehri (2000) realizó un proyecto en Nueva York, que consistió en cómo el deletrear y conocer palabras se desglosan del conocimiento alfabético y la capacidad de retención que tiene la memoria de cada uno de los participantes. El investigador descubrió, después de numerosas pruebas, que aunque ambos procesos son similares, no son necesariamente lo mismo. En este estudio los defensores del método global; es decir, el alfabético, argumentaban que por haber fraccionado el lenguaje en partes carentes de sentido, como lo hace el método silábico, había decaído la comprensión lectora dentro de las actividades realizadas.

Esta misma autora abona, con su estudio, una explicación sobre la falta de comprensión que se genera al momento de fragmentar el texto, puesto que confunden la adquisición inicial con los usos de la ortografía en la más simple de sus formas, que pueden ser los fonemas, en donde uno no está necesariamente ligada con el otra. Por lo que no es imprescindible comprender la lengua escrita para hacer uso de los textos.

En este mismo país (Estados Unidos de América), la psicóloga Abigail Housen en conjunto con el educador Philip Yenawine y algunos colegas, crearon una organización sin fines de lucro llamada *Visual Understanding in Education* (VUE), en 1995, cuya misión consiste en implementar y evaluar las *Visual Thinking Strategies* por todo Estados Unidos y fuera de este país, con estudiantes de diversos tipos de habilidades, lenguajes y culturas.

Ellos manejan la alfabetización visual, que es la habilidad de encontrar un significado en la imaginación (Yenawine, 2016). Involucra una serie de habilidades establecidas desde una simple identificación por nombre de lo que se ve en un complejo interpretativo o un contexto, con nivel metafórico o filosófico. En donde muchos de estos aspectos cognitivos se ven reflejados en las asociaciones personales, los cuestionamientos, especulaciones, análisis, búsqueda de datos y la categorización de hechos. Lo cual ha mejorado la idea que se tenía de cómo los niños comprendían e interpretaban su entorno.

Ellos hacen análisis de las obras plásticas y los niños “leen” la pintura para tratar de descifrar su mensaje y así concebir su aprendizaje de otra manera. Aterrizando esto en la lectura, se puede retomar este ejercicio para que los niños infieran en el texto a través de las imágenes o ilustraciones presentes en los cuentos o libros álbum, en donde ellos vayan creando la historia sobre la cual se rige, sin la necesidad de descifrar el código fonético.

1.2.1.3 Lo que se hace en México

Diversos estudios se han dedicado a investigar la formación de lectores en edad preescolar, porque han reconocido y dado sustento al papel que juega la lectura en el perfeccionamiento del lenguaje para potenciar el pensamiento crítico. Garrido (1999) ha escrito diversos artículos basados en la promoción de la lectura, en “Cómo leer mejor en voz alta” establece:

Mejorar la lectura aumenta la capacidad de aprendizaje, favorece el desarrollo del lenguaje, la concentración, el raciocinio, la memoria, la personalidad y la intuición. Mejorar la lectura nos muestra la diversidad del mundo y hace más amplios nuestros horizontes. Mejorar la lectura nos ayuda a vivir mejor (pp. 7-8).

Este mismo autor hace hincapié, en otro momento, de que los métodos para enseñar a leer y a escribir no son tan trascendentales como lo es el formar lectores. Los métodos de adquisición de la lengua escrita son flexibles, pero en algunas ocasiones carecen de la comprensión por parte de los estudiantes. La lectura y la escritura son “saberes prácticos, quehaceres que se adquieren por ejercicio y emulación. [...] La lectura y la escritura más que enseñarse se heredan, se contagian” (Garrido, 2004, p. 44). Por lo que en gran parte del proyecto de intervención se involucrará a los padres de familia para que desde su contexto, puedan fomentar la lectura.

Existen algunos proyectos de intervención dentro de la Especialización de Promoción de la Lectura que, al igual que éste, están enfocados al trabajo con niños de edad preescolar. Uno de estos proyectos es el de Rivera Murrieta (2015) quien trabajó con padres de familia de unos niños de edad preescolar, en donde su principal labor era destacar la importancia de la

participación de los progenitores durante el proceso por el cual los niños transitan al volverse lectores.

Del mismo modo, Pérez Vásquez (2015) plantea a la lectura como algo más que un “espectáculo de animación”, como ella lo define; específicamente podemos coincidir en el punto donde menciona que la promoción de la lectura con niños “es un proceso sumamente complejo, se deben diseñar estrategias que coadyuven a la comprensión de los textos; no se puede disfrutar lo que no se comprende” (p. 4), por lo que las estrategias centradas a la lectura con preescolares, debe tener sus objetivos y estrategias planteados de tal forma que su impacto vaya más allá del solo entretener.

Conocer sus casos permite ampliar el panorama para la intervención, puesto que son desarrollados en contextos similares al del grupo de intervención donde se suscita este proyecto, además de que exponen sus actividades, estrategias y evaluaciones donde señalan los errores y aciertos que tuvieron al momento de intervenir con ellos que, si bien son grupos y contextos diferentes, hay ciertas similitudes que es indispensable contemplar, como las cartografías y estrategias empleadas.

Por último se menciona a *The International Board on Books for Young People* (IBBY) en México, la cual es una organización internacional con la finalidad de unir a los niños con la lectura de libros. En 1979 empezó siendo la Asociación para Leer, Escuchar, Escribir y Recrear, A.C. que conforme fue creciendo y atendiendo demandas sociales, en el 2008 se renombró como IBBY México.

Desde su consolidación han empleado diversos cursos, talleres y actividades dedicadas a la promoción de la lectura en los niños. Una de estas iniciativas es “Bunkos y espacios de

lectura”, la cual consiste en una pequeña biblioteca comunitaria para niños y jóvenes; en sus instalaciones se realizan lecturas en voz alta, individual o grupalmente, de donde se pueden desarrollar otras actividades como charlas, ejercicios de escritura creativa, artes plásticas, entre otras (IBBY México, 2018). En su último registro, efectuado en el 2015, se habían creado alrededor de 50 centros bunkos en comunidades indígenas de la Sierra Tarahumara, entre los huicholes y los coras de Jalisco o entre los niños chiapanecos y oaxaqueños, así como en ciudades como Toluca, Tlaxcala, Chetumal, Saltillo y la Ciudad de México.

1.2.2 Programas de fomento a la lectura en México

En los apartados anteriores se estipula la importancia que tiene la lectura, pero de ¿qué manera se ha fomentado esta actividad en México? No es novedad que últimamente se le ha dado mayor importancia a lectura como actividad para el desarrollo de los seres humanos. Puesto que además de ser un rubro de evaluación dentro del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA en inglés), y el interés que se tiene en mejorar el lugar de México en cuanto a resultados, diversos estudios han comprobado la relación que tiene la lectura con el nivel socioeconómico del país, lo cual también es de gran importancia para el gobierno.

1.2.2.1 Los Libros del Rincón

El programa *Los Libros Del Rincón* fue retomado en la implementación del Programa Nacional de Lectura (PNL); surgió en 1985 como una estrategia para disminuir la tasa de analfabetismo que se presentaba en México, y desde entonces ha contribuido a la promoción de

la lectura en diversas escuelas, incluida en la que se enfoca este proyecto. Sin embargo, no todas las escuelas cuentan con la suerte de tener con un acervo basto de libros en sus instalaciones.

En este proyecto, de acuerdo con la página oficial de la SEP, se plantean tres objetivos principales:

1. Contribuir a la formación de lectores y escritores mediante la disponibilidad de opciones de lecturas individuales y colectivas, no sólo complementarias sino distintas de las que se encuentran en los libros de texto.
2. Instalar las condiciones materiales necesarias a fin de favorecer el desarrollo de un modelo pedagógico que requiere la presencia de una diversidad de títulos, géneros, formatos, temas y autores que posibiliten múltiples lecturas dentro y fuera del aula y de la escuela.
3. Ofrecer la posibilidad de atender las múltiples necesidades de los alumnos de educación básica en los distintos momentos de su desarrollo como lectores y escritores (SEP, 2017, pág. 3-5).

Para un mejor manejo de los *Libros Del Rincón* y el cumplimiento de los objetivos que establece, se creó un acervo bibliográfico se encuentra clasificado en cinco series, determinadas por la edad y el nivel lector de cada niño, estas son: “Al sol solito. Para los más chiquitos”, “Pasos de luna. Para los que empiezan a leer”, “Astrolabio. Para los que leen con fluidez”, “Espejo de Urania. Para los lectores autónomos” y, por último, “Cometas convidados. Ediciones espaciales”. Los dos primeros niveles, son los textos utilizados a nivel preescolar. Cabe recalcar que no todas las escuelas cuentan con los mismos textos, pero todos están clasificados de acuerdo con lo ya mencionado.

Dentro de estas series, se encuentra una clasificación de géneros y categorías por color. En “Al sol solito” y “Pasos de luna” se manejan dos grandes rubros, que son los textos informativos y los literarios, están enfocados exclusivamente a la edad de los niños de preescolar; en éstos se manejan textos sencillos, lúdicos, coloridos y con diversos tópicos para cubrir todos los gustos literarios. Con el correcto uso de esta guía y la sistematización del manejo de la biblioteca escolar, los niños podrían aproximarse a ella de manera más funcional y libre.

Este programa da la apertura para que los docentes ejecuten diversas actividades de promoción de la lectura, entre las que destaca el trabajo de dos estudiantes de maestría, Navarrete Villa y Tapia Vázquez (2015), quienes realizaron una investigación que las llevó a aplicar un proyecto en 6 jardines de niños diferentes de Zinapécuaro y Morelia, Michoacán. Ellas detectaron el bajo uso de la biblioteca escolar (la cual maneja los libros del rincón) y como su uso se vuelve específico de promoción de lectura utilitaria o académica. Proponen una apertura a la forma de trabajo de preescolar y mencionan cómo es la percepción de algunos maestros, directivos, supervisores y padres de familia ante este hecho. Del mismo modo sucedía con la biblioteca del jardín de niños dentro de mi intervención: ésta era poco consultada y cuando se acudía a ella generalmente era para buscar algún título que se trabajaba en el aula.

Capítulo 2. Marco teórico y metodológico

2.1 Las teorías que sustentan la intervención

2.1.1 La concepción del niño en el proceso enseñanza-aprendizaje

Muchas cosas se pueden decir sobre el concepto de lo que es infancia; la United Nations Children's Fund (UNICEF) nos dice es una etapa decisiva en el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales y emotivas de cada niño y niña, puesto que se encuentran en el periodo más vulnerable del crecimiento.

En esta fase se forman las capacidades y condiciones esenciales para la vida, la mayor parte del cerebro y sus conexiones. El amor y la estimulación intelectual permiten a los niños y niñas desarrollar la seguridad y autoestima necesarias. Para ello, su entorno y las condiciones de vida de la madre son fundamentales.

Lamentablemente, esto no siempre se ha percibido de la misma manera. En la historia de las sociedades se observa que en la edad media, al niño se le consideraba como un ser incapaz de hacer actividades complejas como ayudar en la casa, asistir a una escuela; su opinión no era tomada en cuenta, y esto sucedía principalmente por la percepción de que a este ser aún le faltaba evolucionar para volverse en una persona competente. Ante los cambios presentados sobre la concepción de los niños, James & Prout (1997) quienes estudiaron el modelo psicológico absorbido por la teoría de socialización clásica, decían que “los niños son considerados seres inmaduros irracionales, incompetentes, asociales y aculturales, justo la cara opuesta de las características que se atribuyen a los adultos” (p. 13).

La concepción e idealización de los niños ha cambiado a lo largo del tiempo, ya que estos pasaron de ser “objetos” o “adultos en miniatura”, y finalmente a ser tratados como lo que verdaderamente son: niños; seres pensantes, capaces de realizar diversas actividades sin necesidad que una persona mayor los guíe y proporcione instrucciones todo momento. Este es uno de los aspectos que influye para lograr que la promoción de la lectura de textos que lo impulse a ser autónomo, a desarrollar su imaginación y a ampliar su concepción del mundo.

Los niños pueden hacer cualquier cosa con el apoyo y guía correctos; ellos se transforman en una especie de esponja que absorbe la información para tener más dudas y cosas por aprender. Al momento de trabajar con ellos, hay que evitar subestimarlos por su edad, puesto que es uno de los peores errores que se pueda llegar a cometer. Esto se puede evitar si escuchamos verdaderamente a los niños y observamos el comportamiento, habilidades y capacidades que los infantes pudiesen llegar a presentar en diversos momentos de interacción con los demás; al hacerlos sentir valiosos ellos generarán un conocimiento basado en experiencias educativas que les permitirá adquirir otros saberes más complejos, como puede ser la lectoescritura.

Profundizando en la interacción de los preescolares, Vogler, Crivello y Woodhead (2008) hacen alusión al aprendizaje sociocultural, el cual tiene que ver con las diversas maneras en que los cuidadores y las comunidades, permiten que los niños lleguen a adquirir y dominar un comportamiento admitido y apreciado por su ámbito cultural. Esto también se interpreta de acuerdo a su contexto social, puesto que los niños necesitan de una interacción constante con otras personas para poder desarrollarse como individuos dentro de la sociedad.

Dentro de las experiencias con la lectura podemos hacer un énfasis en la importancia de su contexto sociocultural. Eso permite apreciar como el niño aprende viendo, percibiendo e

imitando lo que se hace a su alrededor; en otras palabras, si el infante se desarrolla en una comunidad lectora, él se volverá lector porque son las actividades regulares con las que él interactúa en su entorno.

Asimismo, estos autores hablan de la importancia que tienen los padres en el desarrollo de los niños; ellos son la primera escuela informal de los niños y es por eso que el convivir con los niños debe ser de las principales tareas que se deben tener presente al momento de practicar y buscar conocer un poco más a nuestros alumnos.

En este sentido, Durkheim investigó sobre esto en 1958 con niños de 4 años que “[...] comenzaban a interesarse por el material escrito, trataban de dibujar las letras y disfrutaban jugando con la escritura. En las familias de esos niños todos sus miembros leían, por lo menos uno de los padres era lector asiduo y ambos progenitores pasaban mucho tiempo con ellos” (Braslavsky, 2014, p. 3); esto hizo denotar la importancia de que los padres se involucren, puesto que son los niños que presentaron un gusto por la lectura. El contar con padres lectores es fundamental para este proceso, sobre todo si al momento de leer logran un vínculo socio-afectivo a través de la literatura.

Por lo consiguiente, también creo firmemente que el rol de la educadora para la primera infancia debe de ser consecuente con las demandas y características de los contextos en donde este se desarrolla, centrado siempre en el reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derecho, en el enfoque de atención integral (educación, salud y protección) y en los lazos afectivos caracterizados por una intencionalidad pedagógica, que rompa con el esquema de escolarización temprana y posibilite el desarrollo no sólo de las capacidades cognitivas, comunicativas y afectivas sino del desarrollo de habilidades para la vida, a través de la lúdica y

el juego, haciendo partícipes de dicho proceso a la familia y a la sociedad como agentes educativos corresponsables que garanticen de un verdadero desarrollo integral.

2.1.2 El aprendizaje significativo y estratégico dentro de la lectura

El término aprendizaje significativo nació de Ausubel (1983), el cual nos dice que para aprender un concepto, se deben tener unos conocimientos previos sobre él, los cuales tienen la función de actuar como material de fondo para la nueva información; los conocimientos no se encuentran en el cerebro de los humanos de una manera accesible, puesto que este se compone de una red de ideas, conceptos, relaciones, informaciones, vinculadas entre sí.

De la misma manera, el aprendizaje estratégico necesita la guía de un mediador que ayude al infante a aprender de acuerdo a su estilo cognitivo, lo que lleva un cambio en su proceso de metacognición; de esta manera es que se hace consciente al niño de las técnicas de estudio que está llevando a cabo, por lo que se requiere de la comprensión lectora; es decir, de que tenga la capacidad de establecer una relación y jerarquía entre ideas, responsabilidad, interés, compromiso, motivación intrínseca, manejo adecuado del tiempo y organización (Fingermann, 2011). Por último, también es importante la capacidad de realizar transferencia de lo aprendido a situaciones nuevas, ya que es así como se logra un impacto dentro de sus procesos de aprendizaje y sobre todo en su desarrollo.

Al hablar de aprendizaje significativo requiere también hablar de la construcción de diversos significados como elementos centrales del proceso de enseñanza/aprendizaje; como se mencionó en el apartado anterior, el alumno tiene la capacidad de aprender cualquier tipo de

contenido: este puede variar desde un concepto, una explicación de un fenómeno físico o social, un procedimiento para resolver un tipo de problemas, un valor a respetar, entre otros.

Cuando estas capacidades son generadas de manera correcta, en este tipo de aprendizaje se presenta la posibilidad de generar una enseñanza estratégica, en donde se transita desde un control externo y centrado en el profesor, hacia el alumno; cuando en un primer momento se presenta la estrategia, en una segunda etapa en la que el alumno puede practicar la estrategia aprendida con la guía y orientación del docente, para finalmente pasar a una autorregulación interna “centrada en el alumno”, lo cual se denota al momento que el infante vaya demostrando poco a poco un dominio cada vez más autónomo de la estrategia aprendida.

Para Monereo y Pozo (2001) aprender a utilizar estratégicamente los procedimientos de aprendizaje requiere de una formación específica, puesto que “está conformando una nueva cultura del aprendizaje, más ajustada a las complejas necesidades del mundo actual, las cuales demandan aprendizajes de estrategias, que capaciten para seguir aprendiendo, exigencia que, sin duda, trascienden los viejos esquemas informativos de la escuela” (p. 5).

Ausubel (1983) dice que “Cuando es capaz de atribuirle un significado, es decir, que establece relaciones "sustantivas y no arbitrarias" entre lo que aprenden y lo que ya conocen” (p.2); por ende, los alumnos componen significados integrando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya poseen para comprensión de la realidad.

Además, para que se produzca el aprendizaje significativo es necesario que el alumno sea capaz de dar sentido a lo que aprende; la percepción que tiene sobre la relevancia de lo que hace; es por esto que es importante el que comprendan lo que se les lee. Este proceso de mediación que realiza el docente debe estar centrado en intencionar y explicitar los propósitos que están al

momento de abordar el aprendizaje de un determinado contenido, y en la riqueza de los intercambios comunicativos con sus alumnos.

Algo que se debe tener presente es que los significados que finalmente construye el alumno son el resultado de una compleja serie de interacciones en las que intervienen como mínimo tres elementos: el alumno, los contenidos de aprendizaje y el docente. Todos ellos ligados por estrategias de aprendizaje que permitan el proceso de construcción, que brinde a los alumnos la posibilidad de desarrollar las habilidades que los llevará a "aprender a aprender".

Aprender es construir una representación mental de la información que se capta del exterior, pero si esta no es procesada de una forma significativa en una manera estratégica, se pierde. Cuando aprendemos algo de manera momentánea se almacena en la memoria de corto plazo, donde a fuerza de repetición dura algunos minutos en los centros sensoriales convirtiéndose en aprendizaje receptivo o mecánico (Fingermann, 2011), y si finalmente esta información es asociada con las estructuras cognoscitivas existentes, entonces se ubica en la memoria de largo plazo y se vuelve significativa, durante mucho tiempo: será un aprendizaje aprendido significativamente (Roeders, 2006), porque pasará a ser útil para coexistir en nuestros contextos inmediatos.

En este sentido, si se enseñase la lectura bajo esta modalidad de aprendizaje significativo, se volvería algo innato en el desarrollo de otras competencias, dentro de las actividades diarias y ya no será una herramienta o estrategia de aprendizaje dentro de la educación formal, sino una actividad dentro de lo cotidiano.

Para cubrir esta demanda de significación dentro de los procesos educativos, se han explorado diversas formas en cómo el maestro y el alumno pueden interactuar al momento de llevar a cabo estos métodos. Freeman (1988), menciona que:

La metodología es otra área de la enseñanza de la lectura que necesita un examen cuidadoso: métodos diferentes reflejan concepciones diferentes del proceso de lectura. La mayoría de los métodos usados en el aula están basados en la tradición y en concepciones simplistas de la lectura, por ello, los diferentes métodos de enseñanza de lectura en español necesitan ser estudiados detenidamente y luego comparados con lo que se sabe acerca del proceso de lectura para determinar en qué forma estos métodos reflejan las teorías e investigaciones sobre la lectura (p. 20).

En otras palabras, expresa el rezago que se presenta al momento de promover la lectura con un nuevo enfoque; en lo que a este proyecto le compete sería el placer. Algunos métodos y perspectivas de la enseñanza de la lectura no cubren las demandas que se presentan dentro de la realidad de las aulas, puesto que se centran en el desarrollo de habilidades perceptivo-motrices, que se enfocan en que los niños decodifiquen eficientemente; es decir, en el descifrado de lo escrito a una buena rapidez, además de una caligrafía entendible y estética, relegando así los procesos de comprensión, por lo que el docente debe ver y reconocer a la lectura como una habilidad que nos permite fomentar la imaginación, el gusto por otras actividades y que a su vez nos permite acceder a los conocimientos culturales que tenemos, reestructurarlos y después inmortalizarlos en nuevos saberes, que tienen un quehacer más allá de algo cotidiano o escolar (Hurtado Vergara, 2016).

Estas teorías aplican para todo tipo de conocimientos pero tienen muy fuerte al momento que se liga con el proceso lector en el que se ven sometidos los niños de preescolar, puesto que

están en ese momento repetitivo, en donde se hace uso constante de su memoria a corto plazo; sin embargo, al volverlo un proceso tedioso se hace que se vuelva algo difícil de apropiarse.

2.1.3 Teorías sociológicas que influyen en la educación de los niños

Piaget influyó en la forma en que los docentes conciben el desarrollo del niño; es decir, como este interpreta el mundo en sus diversas edades; esto lo catalogó en cuatro estadios, los cuales son: sensoriomotor (del nacimiento a los 2 años), preoperacional (de 2 a 7 años), operaciones concretas (de 7 a 11 años) y las operaciones formales (11 a 12 años y en adelante). Anteriormente el conocimiento del niño era concebido como una masa que se debía moldear; pero Piaget nos dice lo contrario, ya que ellos siguen su propia lógica con sus formas de reconocer las experiencias que siguen patrones predecibles del desarrollo, las cuales se van alcanzando con la madurez e interacción con el entorno.

A medida que el niño va pasando por las etapas del desarrollo cognoscitivo, que nos menciona Piaget, este va mejorando su capacidad de emplear esquemas complejos y abstractos que le permiten organizar mejor su conocimiento. El desarrollo cognoscitivo no consiste tan sólo en construir nuevos esquemas, sino en reorganizar y diferenciar los ya existentes.

Según Piaget (1969) los niños empiezan a hablar poco antes de los 2 años y para los 4 ya tienen un vocabulario de más de 2000 palabras, las cuales se pueden fomentar a través de juegos simbólicos; éstos deben inspirados en hechos reales que viven día a día con la finalidad de tener un mayor impacto, aunque también pueden ser creados por personajes de fantasía o superhéroes que capten su atención. Este tipo de juegos son los que permiten a los niños expandir su vocabulario, debido a que en esta edad ellos hablan de cosas que les pasaron o de algo que

quieren en ese momento, y esto no podrá volverse algo representativo hasta el periodo preoperacional, donde tendrán la habilidad de hablar de objetos ausentes y acontecimientos pasados; es decir, eventos que no vive en ese momento.

A la edad preescolar varios niños ocupan el “lenguaje silencioso” donde se expresan a través de imágenes o dibujos que ellos mismos crean. Dichos dibujos adquieren más detalle conforme avanzan en edad; es decir, agregan más figuras y hasta dialogo, por lo que las personas encargadas de la educación formal, deberían de potenciar actividades que les permitan facilitar esta transición, lo cual ayudará a que esta sea más fácil para ellos.

Piaget estaba convencido de que los niños no pueden entender los conceptos y principios con sólo leerlos u oír hablar de ellos; necesitan la oportunidad de explorar y de experimentar, de buscar las respuestas a sus preguntas; deben hacer para aprender, y por esto no se debe de perder de vista lo lúdico al momento de planear o de pensar una actividad con los niños.

Por otro lado, Vygotsky formuló una teoría psicológica donde este ponía de relieve las relaciones del individuo con la sociedad, donde no se podrá conocer a sí mismo si éste no conoce la cultura en la que está inmerso. Esto también hace referencia a su lenguaje, ya que el niño copia o imita el lenguaje de su comunidad, puesto que “el desarrollo cognoscitivo se lleva a cabo a medida que internaliza los resultados de sus interacciones sociales” (1981, p. 127): es decir, entre mayores oportunidades de socialización mejor será su lenguaje. Lo mismo sucede con la lectura, entre más oportunidades de interacción tengan los niños con los textos escritos, será más probable que ellos generen un gusto por la lectura, siempre y cuando esta tenga la intención y orientación correcta.

Vygotsky no estaba de acuerdo con la teoría del desarrollo cognoscitivo de la teoría piagetiana, ya que él decía que el conocimiento se construye entre las personas a medida que interactúan. Él creía firmemente que el desarrollo intelectual del niño se basa en el dominio del medio social del pensamiento; es decir, el lenguaje, puesto que él creía que éste es una herramienta fundamental para el desarrollo cognoscitivo.

Nos menciona tres etapas del uso del lenguaje:

-Habla social: Donde el niño solo ocupa el habla para comunicarse

-Habla egocéntrica: Cuando con esta regula su conducta y su pensamiento

-Habla interna: Reflexionan sobre la solución de los problemas y la secuencia de acciones, manipulando el lenguaje “en su cabeza”, lo cual depende directamente del aprendizaje y el uso de su lenguaje oral (Vygotsky, 1981).

Aunque hay coincidencias entre Vygotsky y Piaget de cómo el niño es el encargado de construir mentalmente el conocimiento, el primero le da más importancia a las interacciones sociales y el segundo lo maneja con base en los estadios. En cuanto al lenguaje, ellos tenían opiniones totalmente distintas sobre el papel que este desempeña en el desarrollo; Piaget menciona que el “habla egocéntrica” impedía que los niños se desarrollaran de forma natural y continua, ya que no pueden tomar la perspectiva de otros para crearse a sí mismos. Por otro lado, Vygotsky nos dice que habla egocéntrica ayuda a los niños a organizar y regular su pensamiento, ya que creía que cuando los niños hablan consigo mismos, están tratando de resolver problemas y de pensar por su cuenta, para así llegar a concretar una autonomía del pensamiento y a su vez una autorregulación. El habla egocéntrica cumple una función a la vez intelectual y autorreguladora en los niños de edad preescolar.

La teoría de Vygotsky fue una inspiración para crear el programa de modificación de la conducta cognoscitiva ideado por Donald Meichenbaum en 1977, el cual se basa del habla autorreguladora para ayudar a los niños a controlar y regular su comportamiento. Se les enseñan estrategias de autorregulación susceptibles de emplearse como herramienta verbal para inhibir los impulsos, controlar la frustración y facilitar la reflexión; esto con ayuda principalmente del habla privada, que es una de las herramientas más útiles del aprendizaje.

Cuando los niños trabajan en forma conjunta los problemas que se presentan, buscan llegar siempre a una comprensión, también de los procedimientos y de la solución. Usan el habla para guiar sus actividades, y estas interacciones sociales son las que se internalizan gradualmente como herramienta que regula las futuras actividades independientes relacionadas con la solución.

2.1.4 Adquisición de la lengua escrita

Existen algunos casos dentro de la educación donde los procesos de lecto-escritura se fortalecen y homogeneizan, con tal de cumplir las expectativas sociales, sin dejar tiempo a que realicen el proceso de apropiación, o que entiendan lo que están haciendo; lo más común es que empiecen con las letras del alfabeto de manera aislada, pero para los niños estas grafías no significan nada, y dejan de lado los procesos metacognitivos que están llevando a cabo al momento de realizar este tipo de actividades. Además de que en los primeros años del preescolar, no se le da la misma importancia que en el tercer año, que es donde los niños se ven inmersos de manera constante en el desarrollo de estas habilidades, debido a que ya están prontos a ingresar a la primaria.

Al igual que en el caso del lenguaje oral, los niños al ingresar al preescolar cuentan con conocimientos sobre el lenguaje escrito; considero que el nivel preescolar ayuda a que se

desarrollen diversas formas de comunicación, que son resultantes de las experiencias que viven al interactuar. Este tipo de convivencias también se deben tener con la lengua escrita; antes de lograr realizar sus propias grafías se comunican por medio de dibujos; según Flores Davis y Hernández Segura (2008), en el texto “Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura” publicado por la revista Electrónica Educare, existen diferentes etapas del dibujo.

Después del garabateo comienza la escritura. Emilia Ferreiro (1991), en el libro “Desarrollo de la alfabetización psicogénesis”, plantea la existencia de tres niveles sucesivos en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura, y si éstos son manejados de manera lúdica, emocional y expresiva, se logrará un proceso de mayor significancia para su desarrollo lector.

Nemirovsky (1999) nos recuerda que los niveles que Ferreiro (1991) menciona tampoco van en función de la edad cronológica de los niños, sino de las oportunidades de interacción con la escritura ofrecida por su propio contexto, propiciando “situaciones en que analicen, reflexionen, contrasten, verifiquen y cuestionen sus propios puntos de vista” (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2005, p. 209), sobre su escritura que posteriormente deben desarrollar.

2.1.5 El fomento a la lectura dentro del Programa de Estudios 2011. Educación básica preescolar

Implementar una actividad pedagógica de estas características requiere de un manejo de la palabra “educar”, puesto que abarca una actividad más compleja, que contempla el desarrollo de todas las capacidades de la persona, incluidos los valores y las actitudes, y persigue preparar al individuo para la vida en sociedad. Como señala Camps (1993):

La educación es necesariamente normativa. Su función no es sólo instruir o transmitir unos conocimientos, sino integrar en una cultura que tiene distintas dimensiones: una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, unas formas de vida. Todo lo cual no puede ni debe transcurrir al margen de la dimensión ética que es, sin duda, el momento último y más importante, no de ésta o aquella cultura, sino de la cultura humana universal. Educar es, así, formar el carácter, en el sentido más extenso y total del término: formar el carácter para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible, y formarlo para promover un mundo más civilizado, crítico con los defectos del presente y comprometido con el proceso moral de las estructuras y actitudes sociales (p. 11).

Ser educador no es tarea sencilla. Para serlo se necesita ser docente enamorado de su carrera, capaz de realizar hasta lo imposible para sacar adelante su trabajo y tener éxito en lo más importante: generar aprendizajes significativos en sus estudiantes. “En sentido estricto, y por lo tanto restringido, el docente debe estar preparado para diseñar, desarrollar, analizar y evaluar racionalmente su propia práctica” (Enciclopedia General de Educación, 1998, p. 40); esto le permitirá adaptarse y estar preparado, para enfrentar las adversidades o situaciones problema que se le presenten en sus grupos.

Uno de los objetivos principales en la educación básica consiste, de acuerdo al perfil de egreso que plantea la SEP (2011), en enseñar al niño a conocer y valorar las capacidades y potencialidades que como ser humano tiene, así como la reconstrucción de la misma, con base en la autoevaluación y aplicando una mejora continua; de la misma manera, debe estar al tanto de esas habilidades en las demás personas. El individuo debe pensar en las acciones que ejecuta dentro y fuera del contexto escolar y cómo esas pueden tener repercusiones que se vean reflejadas en la vida de las personas con las que coexiste.

En el *Programa de Estudio 2011, Educación Básica Preescolar y Guía para la Educadora* (PEPGE 2011), que es el programa que se maneja actualmente en la educación preescolar, se hace mención de los campos formativos y las competencias -al igual que el en Programa de Educación Preescolar 2004 (antecesor del 2011)- las cuales, de acuerdo a este documento, tienen la finalidad de que “cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, y en un mundo global e interdependiente” (SEP, 2011, p. 8).

Los campos que se trabajan en el programa más reciente son: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Conocimiento Del Mundo, Desarrollo Personal y Social, Desarrollo Físico y Salud, Expresión y Apreciación Artísticas; éstas permiten identificar en qué aspectos del desarrollo y del aprendizaje se concentran y constituyen los cimientos de los aprendizajes formales y específicos, que los alumnos construyen conforme avanzan en su trayecto escolar (SEP, 2011).

Estos procesos de desarrollo y aprendizaje infantil tienen un carácter integral y dinámico con base en la unificación de factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales. En seguida se hace una mención sobre la importancia que tiene el campo formativo sobre el que se basa este proyecto, que es el de Lenguaje y Comunicación. A partir de éste, se hace uso del lenguaje en donde “el ser humano representa el mundo que le rodea, participa en la construcción del conocimiento, organiza su pensamiento, desarrolla la creatividad y la imaginación, y reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y la de otros” (p. 41). Cumpliendo la correcta y completa adquisición de este campo, permitirá a los niños un mayor y mayor desarrollo de su persona.

Todos los campos formativos, deben ser trabajados por las zonas de desarrollo que rigen diversas instituciones sociales de una comunidad. La finalidad de los mismos consiste en que, los niños desarrollen y perfeccionen sus competencias, a través de diferentes actividades para volverse personas activas socialmente dentro de su entorno; es decir, que sean capaces de dar “Uso, articulación o movilización de lo que se sabe para dar respuesta a diversas situaciones de manera eficaz, creativa en función de la naturaleza de la tarea que haya que resolver” (García, Abad, Burset, Doménech, Duran, & Tresserras, 2012, p. 86). Gracias al conocimiento de diversos textos, los niños son capaces de ampliar sus saberes y emplearlos de acuerdo a las situaciones que se les presenten.

Este programa fue creado en el sexenio del presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), quien se comprometió a elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuya al desarrollo nacional.

Junto a este cambio se dieron otros dentro de la educación básica: se reformaron los programas de estudio de primaria y secundaria a causa de la RIEB, que es la Reforma Integral de la Educación Básica (Diario Oficial de la Federación - Secretaría de Educación Pública, DOF-SEP, 2011); estas reformas consistieron en agregar los Estándares Curriculares, que son los que permiten establecer la finalidad de la educación básica basada en el perfil de egreso, aunque también marca las etapas por la deberían transitar los educandos. En el entendido de que un estándar es tanto una meta (lo que debiera hacerse) como una medida de progreso; es decir, qué tanto logró desarrollar sus competencias en este nivel y cuáles son las áreas de oportunidad que presenta.

La formación de lectores bajo el lineamiento del programa se torna una actividad compleja que a su vez tiene un papel fundamental, aunque en ocasiones se ve forzada por el contexto familiar o escolar. Esto sucede porque las maestras buscan cumplir con las expectativas de los padres de familia o sociedad, la cual consiste en que los niños salgan “leyendo” y “escribiendo” del preescolar y esto no tiene que ser así. Todos los niños tienen niveles y ritmos de desarrollo diferentes, por lo que el tratar de homogeneizarlo sólo logra una frustración innecesaria en el niño al que no se le brinda alguna experiencia significativa ni placentera, por lo que puede repeler el acercamiento a los textos.

Para poder brindar oportunidades placenteras de interacción con la lengua escrita es fundamental que, dentro de la lectura, se propicie un ambiente adecuado. Zabalza (2001) menciona que “El término ambiente se refiere al conjunto del espacio físico y las relaciones que se establecen en él (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y sociedad en su conjunto)” (p. 238).

Mientras que el PEPGE 2011 menciona que “se denomina ambiente de aprendizaje al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje” (SEP, 2011, p. 141). Es en este momento que el ambiente y los textos se unen; es entonces que nace el ambiente alfabetizador, que es la interacción de los niños con la lengua escrita en un espacio regulado.

La SEP (2005) establece dentro de su currículo que para adquirir la escritura es necesario que el niño este rodeado de un ambiente alfabetizador, señalando tres condiciones mínimas:

La primera es la interacción con otros sujetos, ya que al estar rodeados de personas que leen y escriben, estos son tomados como ejemplo, propiciando momentos en los que pueda compartir esas experiencias ya sea como espectador o con una participación activa.

La segunda condición es la interacción con los textos, ya que si se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo, principalmente con textos de interés social y de uso cotidiano con los que se tenga contacto en la vida diaria, por lo que se necesita una gran variedad de portadores de texto como lo son cuentos, revistas, anuncios, entre otros.

La tercera condición son los tiempos y espacios, ya que se requiere de periodos preestablecidos y prolongados, para brindar oportunidades de fomento a la lectoescritura constantes y duraderas (pp. 194-196).

Estas condiciones se tendrán presentes al momento de hacer la intervención con los infantes del jardín de niños, ya que regulando el ambiente dentro y fuera de la escuela, con la ayuda de los padres y la educadora, es como los niños podrán ir adquiriendo el gusto por la lectura mediante el disfrute y la convivencia con los textos.

Con la finalidad de mejorar la práctica docente, la SEP (2005) creó el documento de “Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen I. Programa de Educación Preescolar 2004”, para facilitar la labor docente al proporcionar un escrito con herramientas conceptuales que les permitiera comprender el modelo basado en competencias.

En los apéndices de ese texto se encuentra “El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar” de Ferreiro (2004), donde se menciona que el Jardín de Niños debería permitirle a los preescolares el experimentar libremente la escritura; mediante diferentes

actividades como el escuchar lecturas en voz alta, el ver escribir a los adultos, e intentar escribir con sus propias grafías y que ellos intenten leer apoyándose con elementos visuales, con la finalidad de ir aportando a su desarrollo de manera gradual y dentro del mismo espacio de aprendizaje.

El PEPGE 2011 menciona que es necesario que los preescolares presencien actos de lectura y escritura por parte de la maestra y de otros adultos, que ellos mismos intenten leer y escribir a partir de sus conocimientos previos con dibujos, similetras o letras propiamente, compartiendo con los demás lo que han escrito, ya que esto puede potenciar el desarrollo de competencias lingüísticas. Sin embargo, el programa no establece que sea responsabilidad de la educadora enseñar a leer y a escribir a los niños de este grado, pero sí menciona que se deben de brindar experiencias con distintos portadores de texto para que diferencien entre el tipo de lenguaje que se usa en cuentos, o textos informativos, además de las convencionalidades de la lengua, siempre y cuando esto se presente de una manera lúdica y disfrutable para los pequeños.

Aunadas a estas interacciones directas con la lectura, es necesario que los niños se desarrollen en un entorno afectivo y social, el cual, según el PEPGE 2011, favorece su autoestima propiciando que los niños sean más seguros, confiados y abiertos a participar en las actividades, con la seguridad de que serán escuchados y respetados, convirtiendo al grupo en una comunidad de aprendizaje integral, lo cual es una característica indispensable al momento de intervenir con los niños de edad preescolar, además de que todo esto coadyuva al desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas.

Cabe mencionar que el estar alfabetizado implica algo más complejo que leer y escribir. En este sentido Ferreiro (2000) y Garrido (2012) concuerdan en un punto clave: la escuela. La primera menciona que la escuela es una institución conservadora por naturaleza, y que ésta es su

falla más grande, puesto que no está preparada para atender los desafíos que se le presentan hoy en día, como las tecnologías, las competencias, la lectura como actividad placentera, entre otras. Por lo que ella sugiere que cada institución se responsabilice de su papel y que se enfoque en propiciar lo mejor para los educandos, crear un ambiente de confianza en el que la interacción enseñanza-aprendizaje sea algo más ameno.

En esta misma línea, Garrido habla sobre cómo los programas de lectura en México, específicamente el de “Los Libros del Rincón”, tiene como objetivo de formar lectores exclusivamente debido a la gradualidad en los libros y actividades que en éste se plantean; sin embargo, es un programa que necesita una renovación constante, y sobretodo un gran compromiso por parte de los docentes para mantenerse actualizado en todos los ámbitos que conforman la colección.

La escuela en cierto modo ha logrado abatir índices de analfabetismos en diversos ámbitos, a pesar del gran crecimiento demográfico del país. Sin embargo también ha comprobado su ineficacia al momento de fomentar la lectura, sobre todo si se trata de compaginarla con la escritura. Para asegurar jóvenes lectores Garrido (2012) establece la necesidad de maestros lectores, puesto que así se parte de la interacción entre alumnos y maestros

En apartados anteriores se estipula la importancia que tiene la lectura, pero de ¿qué manera se ha fomentado en México? No es novedad que últimamente se le ha dado mayor importancia como actividad para el desarrollo de los seres humanos, puesto que además de ser un componente del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA en inglés), diversos estudios han comprobado la relación que tiene la lectura con el nivel socioeconómico del país. México ha implementado, desde 1995, diversos programas para generar un país lector.

2.2 Metodología

La mejor manera de establecer el estilo de trabajo de cada docente es el de contrastar la teoría con la práctica; es por esto el método elegido para este proyecto es la investigación-acción, que, de acuerdo con Kemmis y Carr (1988), no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la investigación-acción es:

[..] una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) (p. 174).

Esta definición se complementa con la de Bausela Herreras (2004), quien menciona otros elementos que se involucran dentro del quehacer educativo, sobre todo desde una perspectiva autoevaluativa por parte de los responsables de la educación. Ella menciona que:

La investigación acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Con lleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. (p. 1).

La investigación-acción, a través de su aplicación, aunado a las entrevistas estructuradas y al diagnóstico inicial, permitió realizar un proceso de indagación auto reflexivo y que dio cabida al mediador como un agente activo dentro de la problemática planteada, como un medio que ayudará a la mejora y la comprensión de la práctica docente en torno a la lectura.

Esta metodología permite conocer el contexto inmediato de la investigación para así mejorar la educación. Cada docente tiene el deber de ser congruente al momento de ejercer su práctica educativa, con la finalidad de lograr la mejora de las competencias lectoras que deben poseer no sólo los alumnos al finalizar su educación preescolar, sino también los propios docentes quienes deben predicar con el ejemplo y contagiar el gusto por la lectura.

Con todo lo ya mencionado, el enfocar este proyecto en la investigación-acción permitió adquirir diversos conocimientos que fueron necesarios para reconstruir las prácticas en los centros educativos, puesto que al situar a la autora como parte de la problemática, se permite un acercamiento aun mayor que con cualquier otra metodología, al menos con el propósito que en este reporte se plantea.

2.3 Contexto de la intervención

Esta propuesta se encuentra enfocada a niños de edad preescolar que oscilen entre cinco y seis años, puesto que contiene actividades graduadas a ese nivel educativo; es decir, que los niños estén en contacto con la lengua escrita y reconozcan algunos portadores de texto. Sin embargo, éstas pueden ser adecuadas de acuerdo con el nivel o edad que presenten, ya sean menores o mayores puesto que está enfocado a fomentar la comprensión de textos a través de la lectura por placer.

En este caso, el grupo de intervención se concentra en 19 niños que oscilan entre los cinco y seis años, que conforman el tercer grado grupo A del Jardín de Niños “Konekalli”, ubicado en la calle José María Velazco s/n de la Colonia Buena Vista, en la ciudad de Xalapa, Veracruz, durante el periodo de diciembre 2017 a marzo 2018.

La intervención se realizó en 16 sesiones, las cuales incluyen la observación, así como la intervención; las sesiones tuvieron una duración de una hora aproximadamente. Estas sesiones se efectuaron los días martes y jueves, de 9:00 a 10:00 horas. Esto fue durante las primeras 6 sesiones, posteriormente se ajustó el tiempo de intervención a los miércoles y viernes en el mismo horario; es decir, las últimas 10 sesiones. Antes de intervenir con los niños, se realizó una junta con los papás con la finalidad de concientizarlos del trabajo que se iba a llevar con sus hijos, que si bien no se les enseñaría a leer y escribir, sí se les inculcaría el amor y respeto por los libros que posteriormente sentaría las bases de la adquisición de la lengua escrita.

Una herramienta, que juega un papel fundamental en este proyecto, es la biblioteca escolar, ya que la mayoría de los textos fueron tomados de ésta, con la finalidad de que se pudiera tener un mejor y mayor acceso a la literatura infantil. Agustín Lacruz y Gimeno Arlanzón (2014) nos mencionan que:

La biblioteca escolar es un servicio de información para todos los miembros de una comunidad educativa, que forma parte de los espacios y los procesos pedagógicos que tienen lugar en los centros escolares. Las bibliotecas escolares son centros de recursos para las actividades de enseñanza-aprendizaje y están constituidas por un conjunto sistematizado y dinámico de servicios y fondos documentales” (párr. 1).

Aunado a esto, la biblioteca es un espacio físico en donde se guardan de manera organizada los portadores de textos que están disponibles para la comunidad estudiantil; éstos tienen el fin de ayudar al alumnado a desarrollar sus competencias lectoras. Lamentablemente, estos libros no siempre se encuentran en algún lugar idóneo, y tampoco están disponibles para préstamo a los estudiantes de la institución.

La elección de este tema tuvo sus orígenes en diversas intervenciones en jardines de niños ubicados en la ciudad de Xalapa. Fue en estos diferentes planteles escolares, donde se pudo observar cómo algunos docentes fuerzan u homogenizan los procesos de lecto-escritura de los niños, utilizando planas sin sentido o aplicando actividades que se encuentran desfasadas de acuerdo al nivel de lectura y escritura que presentan los pequeños; es decir, debido a las premuras de tiempo en cuanto a la entrega de avances en la evaluación o del cierre de ciclo escolar, los encargados de la educación saturan de trabajo a los niños con tal de cumplir las expectativas que solicitan los padres, el nivel educativo subsecuente o incluso la misma institución.

Por otra parte, fue un tema de gran interés personal, ya que me surgían diversas cuestiones sobre ¿cómo favorecer el gusto por la lectura? Tomando en cuenta las características, necesidades, niveles que presenta cada niño, ¿qué influencias se tiene como docente en este proceso? y ¿cómo reestructurar la práctica docente para que sea la adecuada al momento de generar un aprendizaje significativo?

2.4 Planteamiento del problema

Este proyecto de intervención surge debido a la inquietud por procurar lo mejor para los niños en términos de fomento a la lectura, ya que es necesario que ellos tengan el gusto por los textos de manera natural y lúdica, no de una manera impuesta y aburrida. Influir en el desarrollo de un niño es una gran responsabilidad, y hacerse cargo de éste implica no sólo vigilar que se desarrolle sanamente en cuanto a aspectos físicos, sino también psicoafectivos, emocionales y cognitivos.

Por ello, es importante implementar buenos estímulos de lectura que realmente les funcionen y de esta manera se pueda hacer crecer su curiosidad, por aprender más y enseñarles que parte de esa curiosidad puede ser satisfecha por la lectura de libros de literatura infantil.

La educación en México se encuentra en los últimos lugares de los resultados publicados en la prueba de PISA efectuada en el 2015, por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en la rama de comprensión lectora. De acuerdo a conocimientos, prácticas docentes, diversas investigaciones y experiencia profesional, se observa como esta situación no es problema únicamente de la educación secundaria o media superior, que es donde se aplica la prueba, sino que esta problemática lleva un trasfondo de los dos niveles educativos posteriores a estos, primaria y preescolar.

En diversas jornadas de práctica y de observación pude presenciar y en ocasiones participé de este suceso, en donde se observa como los docentes ocupan la lectura como forma de control de grupo, o como una herramienta para potenciar la lecto-escritura, sobre todo en el tercer año.

En el tercer año de preescolar es común ver en algunos jardines como los niños se ven expuestos a planas, memorización del alfabeto y otros trabajos forzados de lo que se supone significa la lecto-escritura. Muchas veces se ven como repetidores del código fonético, sobre todo si no han alcanzado la madurez física y psicológica para concretar una habilidad; en otras palabras, se les impone la lectura cuando aún no es momento para que lo aprendan, como menciona Carbonell (2009):

[...] Lo importante es el proceso, ver cómo el tiempo fluye y aprender a gozar de los placeres que conllevan el sosiego y la espera pacientes. Con demasiada frecuencia, el tiempo no

respetar el ritmo natural de la infancia y la adolescencia, y fuerza una educación precoz y una adultez prematura de efectos nocivos y perversos. Demasiados estímulos, presiones y prisas (p. 21).

Lamentablemente, debido al grado en el que están, se encuentran bajo mucha presión, puesto que no sólo deben de cubrir las expectativas de la escuela, sino de su familia y comunidad que quieren que salgan leyendo. Por lo que, todo proceso impuesto, tedioso y aburrido, en ocasiones sin referencia en la situación que se está llevando la actividad; es decir, que no tiene un propósito mayor que el aprender a escribir, hace que los niños no dimensionen el alcance, utilidad y placer de la lengua escrita, lo que generalmente provoca una reacción de desagrado a cualquier portador de texto, especialmente a aquellos que sean extensos, como los libros.

Durante estas jornadas un campo que era imprescindible a desarrollar era el de “Lenguaje y comunicación” en donde se trabajan los aspectos oral y escrito; si bien el Programa de Estudios de Educación Preescolar (2011) marca diversos aprendizajes que los niños deben concretar durante su educación inicial; pocos de ellos se enfocan al disfrute de los textos específicamente, ya que en su mayoría, la lectura se vuelve una herramienta o estrategia para adquirir otros aprendizajes dentro de su formación. Algunas competencias dentro del programa que tiene aprendizajes asociados a la lectura por placer son los siguientes:

- Lenguaje oral:
 - Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.
- Lenguaje escrito:
 - Utiliza textos en actividades o por iniciativa propia e identifica para qué sirven.

- Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.
- Selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas, y reconoce algunas de sus características.

Un aspecto importante del programa es su flexibilidad e interdisciplinaridad, ya que los docentes tienen la obligación de acatar lo instituido dentro del mismo; sin embargo, también es una obligación ética buscar las mejores estrategias educativas para coadyuvar a la educación de los pequeños. En este sentido, lo será promover el gusto por la lectura utilizando estrategias para el desarrollo del hábito lector.

Tampoco podemos dejarnos influenciar por ciertas expectativas sociales, como puede ser que una educación inicial de calidad es aquella que egresa a niños de cinco o seis años leyendo y escribiendo, porque al hacerlo se ven violentados diversos procesos psicológicos fundamentales, necesarios para su correcto desarrollo.

Con base en lo anterior, esta intervención buscó mejorar la educación de los párvulos, para lo cual se implementaron diversas estrategias de animación a la lectura con los estímulos y experiencias educativas más adecuadas a su desarrollo cognitivo. Para lograrlo fue imprescindible explotar las características innatas de los niños, como son: su curiosidad, energía, una buena absorción de información, imaginación y sobre todo las ganas de aprender.

Aterrizando en el contexto del Jardín de Niños “Konekalli”, que es una institución educativa que cuenta con biblioteca áulica en todos los salones y una escolar dentro de la dirección, las cuales están desorganizadas y algunos libros en mal estado; además de que éstos no están al alcance de los niños; sin embargo, las maestras sí los pueden solicitar para realizar

alguna actividad. En el grupo de intervención compuesto por 9 niños y 10 niñas, se presentan diversos avances en el desarrollo del lenguaje oral y escrito, esto debido a los contextos en los que se encuentran inmersos; conocían muy pocas palabras escritas y en algunos casos no identifican ni su nombre.

Se inició el proyecto con una intervención particular dentro del grupo. Sin embargo, se aspiró llegar a impactar en los padres y maestras, que también forman parte de la comunidad escolar, con la finalidad de lograr la mayor cantidad de beneficiados posibles, además de impactar en los contextos principales de interacción que tienen los niños. Todo esto, aunado a la creación de una estrategia de trabajo que se pudiese adecuar a diferentes jardines de niños, sin importar si son rurales, urbano-marginales o urbanos, lo que propiciará que diversos infantes puedan desarrollar las competencias lectoras, sin importar su lugar de origen.

El incentivar a los niños a una lectura placentera, no sólo les abrirá el panorama a nuevos mundos, sino también buscaran satisfacer necesidades en sus contextos comunicativos de manera auténtica; es decir, se tendrán mayores y mejores intercambios orales, los cuales posteriormente se volverán sus relaciones interpersonales, que fungen un papel indispensable en una vida en sociedad. Al plantear este tipo de acercamiento a la lectura, se busca que sea lúdico y natural; a través de la interacción con sus compañeros, la inferencia de imágenes, darle sentido a lo que se les va leyendo, entre otros.

Con este proyecto, no se buscaba acelerar el proceso lecto-escritor, sino que se pudiesen cimentar las bases de lo que posteriormente lo iría a constituir. Esto se realizó a manera de aprovechar su estancia en el preescolar para crear experiencias con base en la ejecución y aplicación de destrezas que deben desarrollar antes de empezar la lectura, como son el uso de la imaginación, el desarrollo del lenguaje oral basado en la conciencia fonológica que es “una

habilidad que permite a los niños reconocer y usar los sonidos del lenguaje hablado” (Johnson, 2014, pár.3); es decir, la importancia y uso de la lengua escrita.

2.5 Objetivos

2.5.1 Objetivo general

Contribuir al fomento de la lectura en niños que cursan el tercer año de preescolar en el Jardín de niños “Konekalli” de Xalapa, Ver., a través de la implementación de un taller que emplea estrategias lúdicas que permitan disfrutar de diversos textos, los cuales serán seleccionados acorde a su edad, gustos y necesidades, con lo que se coadyuvará a un proceso alfabetizador más armónico, promocionando el uso de la biblioteca, a fin de que se reconozca en el plantel la importancia de la lectura por placer.

2.5.2 Objetivos particulares

Promocionar la lectura por placer a partir de estrategias lúdicas.

Coadyuvar al desarrollo de la expresión oral de los niños del grupo de intervención.

Propiciar la aproximación de los niños a diversos textos literarios.

Desarrollar competencias lingüísticas y comunicativas dentro de los participantes.

Promocionar la biblioteca como un lugar de lectura y de libre acceso.

2.6 Hipótesis de intervención

Con la implementación de este proyecto, se plantea crear un acercamiento del grupo de tercer año grupo A del Jardín de niños “Konekalli” de Xalapa, Ver., hacia la literatura infantil.

La cartografía lectora que contiene libros apropiados a la edad, necesidades y gustos de los niños, mediante el uso de diversas estrategias lúdicas que les permitan promover su expresión oral, se contribuirá al desarrollo de sus competencias lingüísticas y comunicativas al momento que ellos estén disfrutando y compartiendo los libros con su entorno; con base en esto se podrán crear vínculos afectivos entre el lector y el texto, que posteriormente coadyuvará a que su proceso alfabetizador sea más armónico, reconociéndose en el plantel la importancia de la biblioteca y de la promoción de la lectura por placer.

2.7 Estrategia metodológica de la intervención

Para que cualquier actividad que se lleve a cabo con un grupo de personas tenga éxito, se necesitan tomar acciones estructuradas, previamente planificadas. Esta previsión es la que marca una diferencia entre un promotor de la lectura y alguna persona encargada de un espacio de lectura; es por esto que dentro del proyecto se utilizaron algunas sesiones para la interacción con el grupo, con la finalidad de conocer a las personas con las que se trabajaría y así buscar actividades que sean acorde a sus necesidades, gustos e intereses.

Se realizó una jornada de observación, con la finalidad de conocer al grupo. Una vez hecho esto, se procedió al análisis de la información recabada con las guías de observación, la plática general con la educadora y la convivencia con algunos alumnos; posteriormente se inició con la intervención con el grupo de 3° A. Con base a sus temas de interés se recurrió a la biblioteca escolar y áulica en busca de diversos textos que hablen de ese tópico en específico. Para la exposición de esa lectura se retomó la cartografía lectora (Apéndice A), en donde se encuentran diversas estrategias de promoción de la lectura, que se retomaron para empezar la intervención (Apéndice B).

Las propuestas de trabajo para la aplicación del proyecto fueron diseñadas retomando, principalmente, libros de la biblioteca escolar, la cual en las primeras sesiones tuvo que ser reorganizada para que se pudieran proceder a los préstamos de libros, además de comenzar la búsqueda de cuentos relacionados a la expresión artística para las primeras intervenciones, porque así ellos podían ocupar la literatura como una fuente de expresión, lo cual permite generar un primer vínculo emocional con los libros.

Posteriormente ellos proceden a relatar una historia a través de la inferencia de las imágenes, identifican palabras, se hace conciencia sobre los seres vivos; sin dejar de propiciar ese vínculo emocional a través de los intereses sobre ciertos tópicos, la imaginación, la curiosidad que se desprende de ellos y el desafío de enfrentarse a actividades diversas. El proyecto cierra identificando personajes que los impactaron, en donde tienen que hacer uso de sus conocimientos y emociones, y posteriormente con una sesión de cuento motor en donde todo su cuerpo se ve inmerso en la narrativa del cuento. Las planeaciones se encuentran en el Apéndice C.

Las intervenciones tuvieron siempre una secuencia estructurada que consistía en lo siguiente: se presentaba el libro y a partir de las imágenes los niños inferían acerca del tema que se iba a tratar; también había ocasiones en que mencionaban datos no tan explícitos, sobre todo si ya lo habían leído; gracias a la inferencia del tema se podía denotar el entusiasmo o la ausencia del mismo frente al tópico tratado en la sesión.

Muchos querían ser mis ayudantes del día para sostener el libro o participar durante la lectura para comentar algo del cuento que habían escuchado leer. Durante la lectura los niños se sentaban de la forma que más les acomodara en los tapetes que tenían, podían participar durante

la lectura y con las preguntas de cierre se lograba una profundización de lo que podría llegar a decir el texto.

Gran parte de la buena interacción con el grupo se debió a la creación de un ambiente lleno de respeto, confianza y empatía, en donde sin importar los comentarios, entre ellos mismos se apoyaban para resolver dudas o complementar sus intervenciones. Si bien, como en todo, los niños se distraían momentáneamente también se notaba cuando su atención la atrapaba completamente un libro; en sus participaciones demostraban al momento de participar sus aprendizajes previos y cómo habían llegado a ellos.

2.8 Instrumentos de recopilación de datos

Para recabar información relevante del proyecto que posteriormente fue analizada para evaluar los logros de los objetivos, se tuvo que recurrir de diversos instrumentos y técnicas; entre ellos se encuentran la evaluación continua de los alumnos a partir de una lista de cotejo por observación directa (apéndice D), la cual se utilizó, sin distinción, para conocer todos los avances del alumnado.

A su vez, se aplicaron unas entrevistas estructuradas (apéndice E), las cuáles, concordando con la perspectiva de Blasco Hernández y Otero García (2008):

“[...]consisten en proporcionar cuestionarios estructurados, en los cuales las preguntas están predeterminadas tanto en su secuencia como en su formulación. Es decir, el entrevistador formula -en la mayoría de los casos- un número fijo de preguntas de forma estándar y en el mismo orden. Las respuestas también están prefijadas de antemano” (p. 3).

Para su aplicación, previamente se elaboró una guía de entrevista en donde se colocaron interrogantes sobre sus hábitos dentro y fuera de la escuela, la percepción que ellos tenían sobre la lectura y sus gustos e intereses, todo esto para poder planear actividades acorde. En su momento se seleccionaron a seis niños de forma aleatoria para aplicar la entrevista.

Al final se volvieron a aplicar unas entrevistas con los mismos niños y también se hizo uso de encuestas, las cuales fueron dirigidas a los padres de familia. En ellas se indagaba sobre su opinión y alcance que había tenido el taller, como actividad permanente y el seguimiento dentro del contexto familiar. Por último, el diagnóstico inicial del grupo de intervención (Apéndice F) proporcionado por la educadora, el cual fue elaborado a inicio del ciclo escolar de acuerdo con lo estatutos del PEPGE 2011.

Una vez recabada la información, se procede a una evaluación de carácter mixto; es decir, [...]la posibilidad de realizar estudios complementando tanto la investigación cuantitativa como la cualitativa” (Salgado Lévano, 2007 párr. 60), a través de un análisis textual utilizando las descripciones de las sesiones y lo expresado en las entrevistas, lo cual posteriormente se desglosa de manera cuantitativa en formato de gráficas, con la finalidad de ilustrarlo de una manera visual. Al realizarlo no se perdió el enfoque central de la recopilación de datos: conocer el avance de los niños.

2.8.1 Desarrollo de los instrumentos de recopilación de datos

Al término de cada sesión se redactaba la bitácora o diario de trabajo, en donde se anotaba: el nombre de la actividad, una pequeña descripción de lo realizado, observaciones importantes en la evaluación, que correspondía a las áreas de oportunidad para la siguiente

intervención. Dentro de las observaciones se desglosaban las reacciones correspondientes al desarrollo de la lectura o la actividad con la finalidad de poder ahondar un poco más en las mejoras que se podrían implementar en una sesión posterior.

Las actividades de recepción de la lectura y los productos de las mismas ayudaron a evaluar las sesiones que se presentaron, ya que en sus producciones se puede presenciar la apropiación de la historia del día y como los niños le encontraban relevancia; además de su creatividad, habilidades y la percepción de la realidad. En otras palabras, se puede observar qué tanto interés se tuvo durante la actividad realizada, la lectura leída y la interacción presentada.

En la última sesión se seleccionaron a seis niños, de manera aleatoria, para aplicar una entrevista semiestructurada sobre el proyecto, que tenía la función de conocer la opinión de los niños en cuanto al taller, la lectura y la cartografía, además de realizar un contraste con el diagnóstico inicial de la educadora, lo cual sirve también de evaluación en pre y post proyecto. También una encuesta a los padres de familia, para ver si ellos habían notado algún cambio con sus hijos desde sus casas, ya sea en lenguaje, conducta, expresión, entre otras.

Estos datos fueron posteriormente analizados por medio de una evaluación mixta que consiste en: a) Un análisis textual de las aportaciones y respuestas de los niños durante las sesiones o entrevista final y, b) La relación cuantitativa de la cantidad de libros en casa, el préstamo de la biblioteca escolar, escolaridad de los padres y la forma de trabajo de los alumnos. El foco central de esta experiencia de evaluación se basa en el desarrollo presentado por los integrantes del grupo de intervención.

2.9 Metodología de análisis de datos

Con la finalidad de evaluar la información obtenida de los talleres se utilizó una lista de cotejo por observación directa, en donde se enfoca al desarrollo de las competencias con base a los objetivos planteados al inicio del proyecto.

Todas las actividades formaron parte de una secuencia didáctica por lo que, el instrumento de evaluación será el mismo para todas coincidiendo en que se valoraron los contenidos curriculares del programa de educación preescolar que estaban enfocados a los objetivos del proyecto; para su llenado se retoman las producciones que realizan los niños en donde se contrastarán los primeros y los últimos productos que realicen.

La lista de cotejo por observación directa es un instrumento que consistió en una tabla con varias filas y columnas, en donde cada instrumento contó con tres elementos siempre presentes:

-En la parte superior una escala de valoración que equivale al grado del dominio del indicador que se esté evaluando con valores cuantitativos: 3. Óptimo, 2. Satisfactorio y 1. Deficitario; éstos fueron designados para darle un nombre a ese valor, debido a que esto es gradual de acuerdo a qué tanto ellos logran concretar el indicador inicial.

El nombre de la actividad, secuencia, situación didáctica, taller o proyecto que se evalúa se ubican en la parte superior de la tabla. Posteriormente los indicadores de evaluación se sitúan verticalmente del lado derecho. En la primera columna (dejando libre la primera celda) se colocan los diferentes indicadores (de preferencia unívocos) de la información que se va a valorar; en este caso fue toda en relación al campo formativo de “Lenguaje y comunicación”, del aspecto de lenguaje escrito y lenguaje oral, con las competencias y aprendizajes esperados que requieran mayor desarrollo de acuerdo al diagnóstico de grupo.

Las filas (dejando libre también la primera celda) están conformadas por los nombres de cada uno de los niños que integran el salón de clases. Por lo tanto, si hacemos una valoración de manera vertical columna por columna, se obtiene la información del desempeño de un solo niño y horizontalmente fila por fila se obtiene el nivel del desarrollo de cada uno de los niños en cada indicador.

Para el fomento de la lectura se diseñaron y aplicaron actividades donde se fomentó la adquisición del gusto por la lectura. se usó de portadores de texto: “cuentos”, con una lectura constante y permanente dos veces a la semana, donde mediante inferencias los niños propusieron finales alternativos de los cuentos, acompañados de dibujos con ayudas ocasionales.

Además se genera un análisis textual, basado en las participaciones de los niños durante las sesiones. Esta metodología es de carácter cualitativo, por lo que se distingue por “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor & Bogman, 1987, p.20), por lo que permite analizar la problemática en la que se centra este proyecto. Dicho análisis se realizó de manera manual; no se usó ningún programa especializado. Para definir mejor este método se retoma a Plut (2009), quien nos dice que consiste en:

[...] sobre un texto podemos realizar el análisis de las palabras, el análisis de los relatos y/o de los actos del habla. En este caso, pues, nos centraremos en el primero de ellos (palabras), lo cual tiene ciertas ventajas y también desventajas. Estas últimas refieren, sobre todo, a que a partir de las palabras no podremos identificar cuáles son las escenas narradas (o desplegadas) por el relator, de manera que sabremos que nuestro análisis tiene una gran limitación en ese punto.

Por otro lado, la ventaja será que como recurrimos a un diccionario computarizado, podremos estudiar un material muy extenso (p. 2).

Para que esto tenga una mejor funcionalidad se clasificó en unidades de registro, las cuales son “el segmento específico de contenido que se caracteriza al situarlo en una categoría dada” (Hostil, 1969, p.116). Éstas están definidas de acuerdo con las aportaciones más relevantes de los estudiantes, ya sean comentarios en clase o respuestas durante la entrevista.

Capítulo 3. Descripción de la propuesta y resultados

3.1 Taller “La otra cara de la lectura”

Se diseñó un taller de lectura que contenía 16 sesiones iniciando el 5 de diciembre de 2017 y terminando el 23 de marzo 2018; las primeras cinco sesiones fueron de trabajo en la biblioteca de aproximadamente 2 horas, en donde se organizó el acervo bibliográfico, se catalogó de acuerdo con la clasificación de la SEP y se compartió la información con las maestras. Las 11 sesiones restantes se efectuaron mayoritariamente dentro del aula; cada una duró de 45 minutos a 1 hora.

Las actividades del taller tuvieron, las primeras cinco, un enfoque artístico, con la finalidad de crear un vínculo afectivo entre los niños y el texto de una forma gráfico-plástica. Posteriormente, y aprovechando el vínculo logrado, se ligó al niño con su entorno próximo, su interacción con él y la realidad en la que se vive (como fue el caso de “El Lórax” de Dr. Seuss). Las sesiones concluyeron con un cuento motor para crear un puente entre el cuerpo y lo literario.

Al aplicar las actividades se llevó a cabo la siguiente estructura: de 10 a 15 minutos se realizaba la indagación de conocimientos previos y las aportaciones que ellos podrían decir sobre el libro; por ejemplo: ¿qué observaban? ¿qué personajes identificaron? ¿adónde se situaba?, entre otras, generalmente se hacía una pequeña discusión entre ellos cuando contrastaban sus respuestas.

Posteriormente, se daba inicio a la lectura en voz alta planeada para la sesión, lo cual duraba de 20 a 30 minutos, pues no sólo dependía de la extensión sino de los aportes que pudieran seguir o si había una interacción. Según el tema de la lectura y sobre todo de su interés;

se daban algunos comentarios, dudas o reflexiones de los niños; consecutivamente se realizaba alguna actividad lúdica o plástica para cerrar la sesión, lo que ocupaba el tiempo restante (Ver Apéndice C para conocer el taller con las actividades y la secuencia).

Los libros o portadores de texto utilizados en las sesiones fueron seleccionados de la biblioteca escolar o adquiridos por cuenta personal; los motivos que llevaron a la selección de esa cartografía fueron los siguientes: a) Era literatura que poseía congruencia entre las imágenes y el texto escrito, además de que dichas ilustraciones debían estar realizadas con diversas técnicas plásticas, b) Relacionada con el léxico de los niños, c) Daba pauta a la expresión de los niños, ya fuera de manera oral o gráfica y d) Contenían temáticas acordes a los intereses del grupo. La planeación, gracias a su flexibilidad, se fue adecuando conforme se ejecutaban las sesiones, debido a la diversidad presente en el aula o los imprevistos que surgieron, como es la diferente percepción que se tenía de las lecturas y los enfoques de cada una de las actividades.

3.2 Resultados de las técnicas y estrategias de promoción de la lectura

Para llevar a cabo este proyecto de intervención, se diseñó un taller de lectura que estuviese centrado en el alumno como agente activo al momento de la lectura, con la finalidad de que se promoviera el gusto en un ambiente alfabetizador en el que se sintiera cómodo y seguro de su aprendizaje. Como estrategia principal se hizo uso de la lectura en voz alta, seguido de actividades lúdicas o plásticas, como los dibujos, collages, etc. La razón por la cual se optó por una expresión principalmente plástica fue debido a la gran variedad de creaciones que el niño puede desarrollar a través de las diversas técnicas que se proponen, de tal forma que el participante no se viera limitado por un sólo medio.

El taller se integró por los alumnos del tercer grado de preescolar del Jardín de Niños “Konekali” que oscilan entre los cinco y seis años de edad, la mayoría ya había cursado, mínimo, el segundo grado de preescolar, por lo que ya poseían algunas bases de la lengua escrita. Se eligió este grado en dicho nivel educativo por la responsabilidad que recae en los preescolares al momento de concluir su educación inicial; es decir, las expectativas de ellos cuando ingresan a la primaria; la más notoria es la adquisición de la lengua escrita como una habilidad consolidada en su aprendizaje.

En breve se presentan los resultados obtenidos del contraste realizado con las habilidades presentadas en el diagnóstico inicial y la evaluación de cierre del proyecto; si bien el número de participantes varió durante los días por diversas cuestiones, generalmente se contó con una buena asistencia, a las sesiones de intervención con el grupo. En la Figura 1 se observa que el promedio de asistencia por parte de los estudiantes fue alrededor de 16 niños.

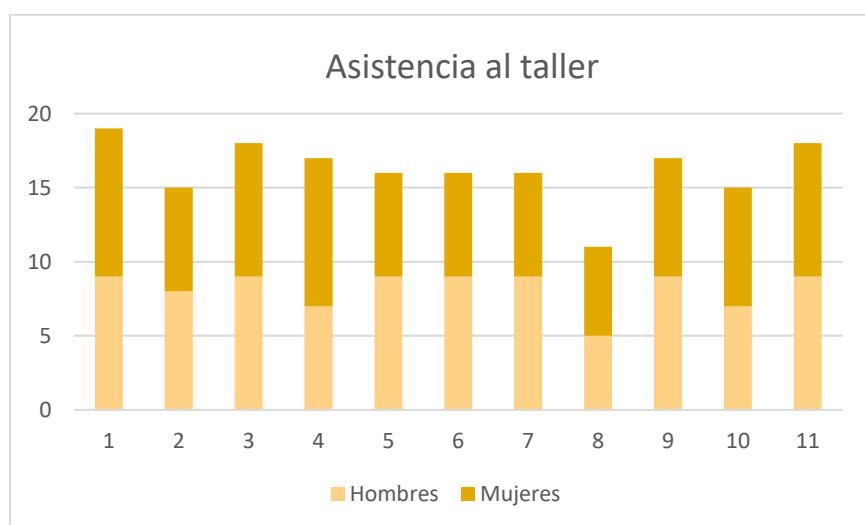


Figura 1. Asistencia de los niños por género. Elaboración propia.

Con base en la información obtenida de las entrevistas semiestructuradas realizadas a tres niñas y tres niños muestra (Apéndice F), de los 19 que conforman el grupo, se obtuvieron los siguientes resultados: En la Figura 2 se destaca el porcentaje total de los alumnos que consideraron que los libros elegidos fueron acorde a sus gustos, cumpliendo de esta forma con uno de los planteamientos dentro del taller; es decir, que los libros provocaran cierto sentimiento de alegría o felicidad, las cuales fueron las palabras con mayor frecuencia dentro de la entrevista (Figura 3).



Figura 2. Porcentaje de afinidad a los cuentos elegidos. Elaboración propia.

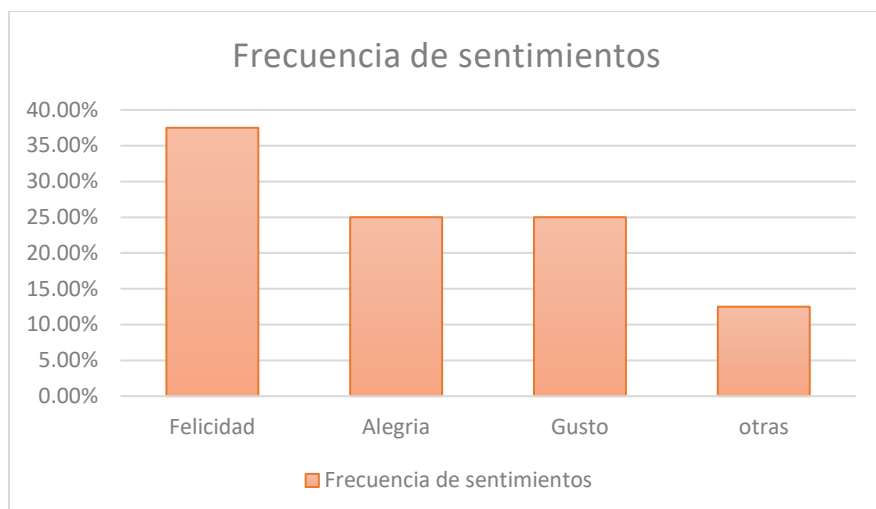


Figura 3. Porcentaje de sentimientos mencionados en la entrevista. Elaboración propia.

Todo esto se vio reflejado al momento de las participaciones, donde la mayoría de ellos considera que fue buena y constante durante las sesiones generando un porcentaje de 83.40%. Este dato concuerda con la bitácora que se realizó al término de cada sesión (Apéndice G), en donde el 81.80% de las sesiones se registró una buena participación por parte de los estudiantes (Figura 4), y el día en que se presentó poca actividad coincide con un texto que no fue de su agrado, por lo que el interés por la sesión fue mínimo.

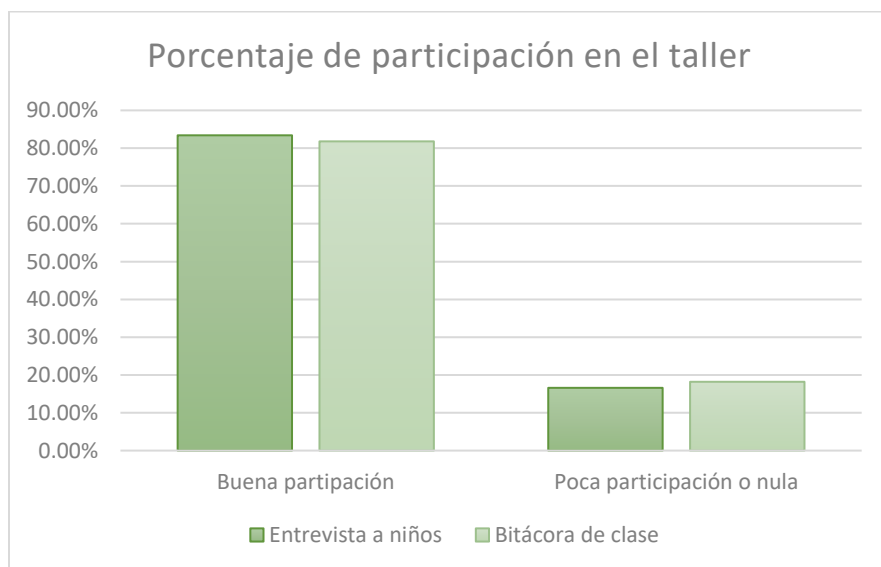


Figura 4. Porcentaje de participación registrada en bitácoras y entrevistas. Elaboración propia.

En cuanto a las encuestas realizadas a los padres de familia, también arrojaron unos datos muy interesantes; por ejemplo, la relación que existe entre el hábito lector y el nivel de estudios que poseen, además de ser algo que también va relacionado con el promedio de la edad que es 27 años. Pocos son profesionistas y por lo tanto la mayoría no han tenido el acercamiento a la lectura, sobre todo cuando el 11% no tiene escolaridad y otro 21% apenas tiene la primaria concluida. Este tipo de resultados muestra esa relación, concepción y correspondencia de los padres con la lectura y por ende el acercamiento que pueden o no tener los niños con diversas experiencias genuinas de lectura (Tabla 1).

Tabla 1
Escolaridad de los padres y si se consideran lectores

Escolaridad	Se considera lector	
	Ocasional %	No %
Licenciatura	11	
Bachillerato	11	21
Secundaria		25
Primaria		21
S/ escolaridad		11

Otra figura que ayuda a ver esta relación, sobre los acercamientos que pueden llegar a tener los niños con diferentes textos de literatura infantil fuera del contexto escolar, es la Figura 5, en donde la mayoría de los niños (69%) cuentan con menos de 20 libros en su casa. Esto enfatiza el papel fundamental que tiene el préstamo de libros a domicilio por parte de la institución, ya que a pesar de que el 31% cuente con más de 20 libros, esto no garantiza que posean una bibliografía adecuada a su edad, interés o proceso madurativo.



Figura 5. Cantidad de libros en casa. Elaboración propia.

Ante estos resultados se denota la importancia de darle mayor uso a la biblioteca escolar; al momento que se puso al alcance del alumnado pudieron disponer de un acervo de literatura infantil con más de 200 títulos diferentes. Estos eran prestados y renovados los mismos días de la intervención, y se llevaba a cabo la siguiente dinámica: 1.- se preseleccionaron alrededor de 20 cuentos en la primera sesión, posteriormente eran sólo 10. 2.- se colocaban en una mesa plegable afuera de la dirección escolar para que estuvieran visibles. 3.- Los niños entregaban el libro que se habían llevado la sesión anterior y procedían a seleccionar uno nuevo. 4.- se marcaba el libro en préstamo, dentro del catálogo escolar, con los datos del alumno. En la Figura 6 se presenta una gráfica con la cantidad de libros prestados durante las sesiones de la intervención.

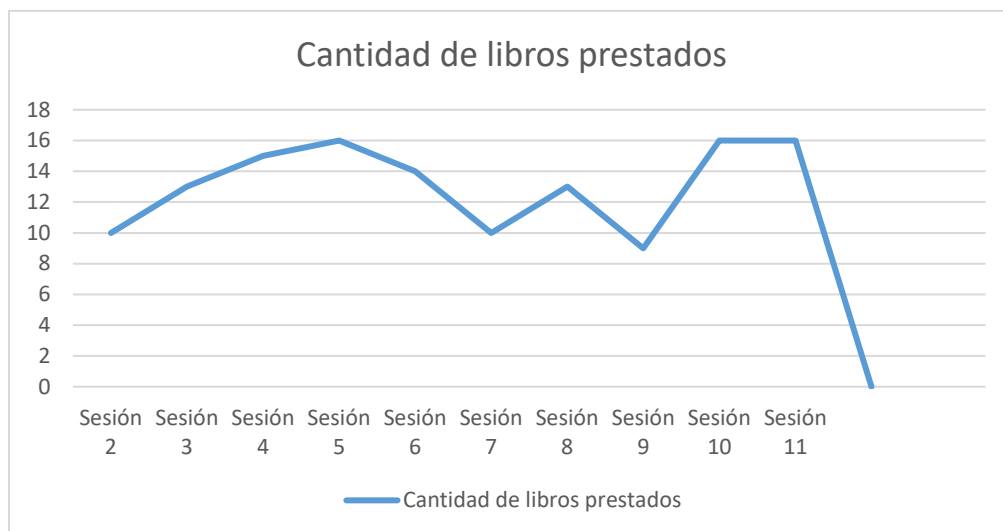


Figura 6. Préstamo de libros. Elaboración propia.

En la onceava sesión no se presentaron préstamos de libros porque era el cierre del proyecto, por lo que sólo fue la recepción de los cuentos. Se dejó a consideración de la directora continuar la actividad o no. La gráfica demuestra que la mayor cantidad de libros prestados en un día llegó a ser de 16 cuentos, en las sesiones cuatro, nueve y diez, en contraste con una mínima de nueve en la octava sesión; estas variaciones se debieron a diferentes factores, ya sea la asistencia de los estudiantes o en el caso de una alumna en particular, que nunca se llevó libros porque su mamá no sabe leer ni escribir.

Al impactar en la casa con literatura infantil ya sea por los comentarios de sus hijos, o por la forma en que ellos empezaron a concebir los cuentos al momento de hacerlos parte de su rutina semanal, los padres de familia también notaron ciertos cambios o avances dentro de las habilidades, aprendizaje, lenguaje o la forma en que se expresaban los niños, por lo que ellos empezaron a darle un valor mayor a los libros y al papel que funge la lectura dentro de la labor escolar y la vida diaria. Ellos lo manifestaron de manera escrita dentro de la encuesta final, donde con base en los resultados, posteriormente se elaboró una gráfica para ilustrar lo ya mencionado (Figura 7). Lo principal que muestra esta figura es si reconocen algún cambio en los

niños, y lo segundo es qué tipo de cambio fue el que pudieron percibir, con la finalidad de hacerlos conscientes y reflexionar sobre los procesos en los que estuvieron inmersos sus hijos.

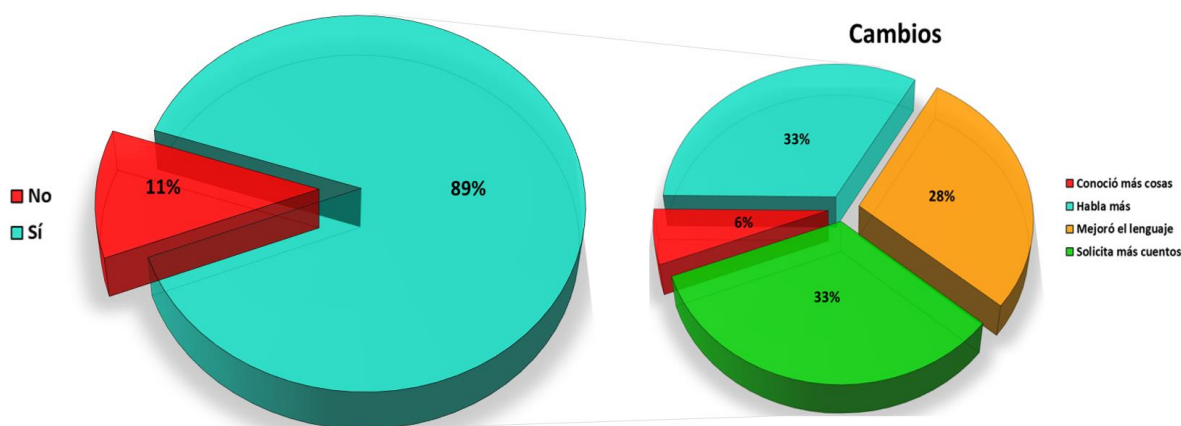


Figura 7. Cambios en el aprendizaje de los niños según la perspectiva de los padres. Elaboración propia.

Con estos resultados, se puede notar el gran impacto que tuvo el taller dentro de la formación de los estudiantes, no sólo como futuros lectores sino en su desarrollo. Viendo a la lectura como una herramienta de trabajo dentro de este nivel educativo se pueden desarrollar muchos aprendizajes, pero si además lo convertimos en una actividad placentera, se favorecen más aspectos de manera directa y transversal.

3.3 Principales problemas enfrentados

A pesar de los logros obtenidos del taller, hubo situaciones que se considera pertinente mencionar en este reporte. Uno de los mayores problemas dentro de la aplicación de este proyecto se presentó en la cuarta sesión. Ese día se tenía planeada una actividad con el cuento de Wimmer (2011), llamado *La coleccionista de palabras*, la cual consistía en mencionar palabras

que para ellos fueran bonitas o tuvieran un significado especial, pero ellos no pudieron concretar la actividad.

Uno de los principales obstáculos fue que el libro no fue lo suficientemente atractivo para los niños; especialmente debido a que el tópico que se estaba trabajando no era de su interés y, además, el texto era demasiado amplio para su corta atención. Aunque si bien la intención era ampliar el léxico a través del compartir nuevas palabras dentro del grupo, considero que hay mejores estrategias que impliquen una mayor dinámica dentro del aula, ya sea con lectura dramatizada o una actividad post lectura más atrayente.

Se puede decir que esta actividad, si bien estaba planeada con el disfrute de textos, al momento de querer interactuar con la letra escrita se pudo emplear un tipo de lectura utilitaria que los niños repelieron al instante, porque se utilizó una dinámica de trabajo diferente a lo que habíamos estado llevando y también el texto era diferente a los que se habían trabajado antes de esa sesión, ya que esos tenían un carácter más lúdico que apelaba al lado emocional de los lectores, por lo que los motivaba a querer saber más; considero que esto es lo que faltó implementar en esta ocasión.

Al momento de trabajar con niños de una edad tan importante como es la del preescolar, se tiene que tener en mucha consideración, no sólo los tipos de textos que se utilizan sino también, la forma en que éstos son presentados antes sus ojos y posteriormente lo que se desprende de ellos; la información, la aventura, el desarrollo de la imaginación y los métodos de expresión. También considero importante el recalcar la importancia de una planeación previa, donde de tome un tiempo para la prelectura del cuento por parte del promotor, se alisten los materiales a utilizar y verificar la relevancia de los mismos dentro de la sesión.

Capítulo 4. Discusión y recomendaciones

4.1 La propuesta en contraste con el marco teórico

Este proyecto nace como una contrapropuesta a la enseñanza tradicional de la lectura que se lleva a cabo en algunas escuelas dentro del nivel preescolar. En este apartado se hará un análisis sobre las teorías que sustentan la ya mencionada postura; es decir, de cómo desde el jardín de niños se maneja la producción y no la comprensión o disfrute de la lectura.

Retomando las etapas de Vygotsky (1981), en el *Habla Interna* es cuando se puede hablar de la comprensión en los niños, porque es aquí donde aprenden a partir de lo que escuchan o leen en su entorno, debido a que ya se está creando una interiorización. Este tipo de habla fue la que más se buscó favorecer durante el proyecto, debido a los diferentes planteamientos y maneras de expresión que se presentaban en los alumnos. Parte fundamental de este proceso tuvo sus bases en la socialización entre pares, puesto que considero que el hecho de comentar las diversas opiniones y que estas generaran diversos debates dentro del grupo permitió que se tuvieran mejores reflexiones en torno al texto. Ya que al momento que trabajaban juntos, se buscaba una solución colectiva en torno al mismo texto.

Aunado a lo anterior, y siguiendo la teoría de Vygotsky en torno a la socialización, se puede mencionar que además de compartir las ideas para lograr una mejor comprensión del texto ellos también se recomendaron libros a través de los intercambios orales que se suscitaron dentro de las sesiones. Posteriormente, a la hora del recreo, iban a pedir el libro que habían entregado o visto en la sesión con la finalidad de enseñárselo a sus compañeros; retomando a Garrido (2012) el gusto por la lectura se contagia y no hay mejor forma que sea mediante el juego, la socialización y recomendaciones de tus amigos.

Otro aspecto teórico que considero indispensable dentro de esta discusión es la concepción de los niños como futuros lectores. En este apartado Vogler, Crivello y Woodhead (2008) también hacen alusión al aprendizaje sociocultural, el cual no solo involucra a sus iguales sino también a sus padres y maestros. Ya que es el conjunto de todo su contexto social próximo el que va a encaminar al niño a su desarrollo, entre ellos está la lectura que es uno de los aspectos retomados en la intervención.

El poner la biblioteca escolar al alcance de los niños durante los recesos y el permitir el préstamo para que estos textos sean transportados a su contexto familiar crea unos nuevos puentes de comunicación entre las familias y la escuela, además de tener una interacción más profunda con la lectura, puesto que el niño está recibiendo diversas cantidades de diferentes estímulos para que se pueda desarrollar de una manera más integral y sobre todo para que se vuelva un lector. Todas estas acciones fueron complementarias a las sesiones dentro del taller, en donde siempre hubo un ambiente de respeto, cordialidad, apoyo y diversión.

4.2 La propuesta en contraste con el estado del arte

Dentro del estado del arte se realizó una revisión de diferentes proyectos o investigaciones en España, el continente americano y como cierre México, que son similares a este trabajo o que aportaron algo para su realización; sin embargo, sólo se hará mención de 3 de ellos, uno por cada sección estipulada en ese apartado.

En el caso de España, se retoma el proyecto de Jiménez y O'Shanahan (2008) quienes en su investigación plantearon una reestructuración de la práctica educativa a través de la realización de diferentes acciones que encaminaron a una autoevaluación de un programa de

lectura. En el caso de este proyecto la evaluación tuvo un papel fundamental en las acciones que se llevaron a cabo dentro del aula.

Para plantear una nueva forma de trabajo alrededor de algo tan delicado como la lectura, sobre todo a esta edad, es indispensable tener delimitado el problema y enfocadas las principales causas que lo originan. Es por esto que se hicieron diversas evaluaciones al grupo de intervención: la inicial, la que se realizó en cada actividad y la final, ya que de esta manera se podía llevar un seguimiento más certero de las competencias que se iban desarrollando a lo largo del taller, además de que esto facilitó prever ciertos percances de acuerdo a las necesidades de cada niño, ya que de esta manera se pudieron llevar a cabo diferentes ajustes razonables dentro de las lecturas o la actividad post-lectura.

Por otro lado, el caso de mayor similitud dentro del continente americano es el de Ehri (2000) que buscaba romper con la enseñanza silábico-alfabética tradicional, de la misma manera que se realizó aquí. Se defendió la manera en que el fragmentar palabras hacía que la comprensión decayera, la cual fue una de las razones principales para argumentar en contra la enseñanza tradicional.

Al momento de que se le enseña a leer a los niños de edad preescolar, en algunas ocasiones se enseña con el método contrarrestado por este autor, porque es el más fácil de aprender al momento de llenar los papeles de egreso o de cumplir con ciertas expectativas de la escuela, sin darnos cuenta del daño que se le hace a la comprensión de los textos. El taller “La otra cara de la lectura”, al igual que éste, buscan romper con las formas de enseñanza, donde se sigan manejando fracciones de la lectura, que ésta no tenga un significado; estos proyectos buscan crear lectores capaces de reflexionar y disfrutar de diferentes historias que se les presenten.

Por último, en México sobresale una institución llamada IBBY, la cual dedica gran parte de su trabajo a la promoción de la lectura con los niños de diversas edades. Una de sus actividades principales es la creación de “Bunkos y espacios de lectura”, en donde se hacen diversas actividades dedicadas a la interacción de los niños con los textos.

En el caso de este proyecto el espacio fue dentro de una institución con libros del sistema público; sin embargo, su similitud yace en el tipo de intervención que se realiza; dentro del taller se dedicaba un espacio especial a trabajar con el grupo de niños, pero fuera de eso los libros se quedaban a su alcance y disponibilidad. Lo mismo pasa con los bunkos: éstos están a disposición de la comunidad en cualquier momento, pero las actividades de promoción de la lectura suceden en días y momentos determinados. Los bunkos, al igual que este proyecto, buscan el acercamiento de la lectura con la población de una forma libre y gustosa.

4.3 Recomendaciones para proyectos similares

En este apartado se mencionan algunas recomendaciones para los promotores de lectura, maestros o bibliotecarios que quieran implementar este proyecto dentro de sus áreas de trabajo. Aquí se retoman algunas observaciones realizadas en el Capítulo 3.

Con base en la estrategia planteada en este reporte, se puede corroborar lo esbozado en la hipótesis puesto que además de lograr el acercamiento a la literatura infantil de una manera nueva y más dinámica, gracias a la buena planificación y selección de cuentos o libros álbum dentro de la cartografía lectora, la cual fue armada con ciertas especificaciones después de la jornada de observación y la integración del acervo bibliotecario, ya que es con base en esto que se pudieron conocer las necesidades, gustos e intereses de los niños.

Una vez seleccionados los textos, se pudo crear la actividad post lectura más acorde al tipo de texto que se estaba manejando y, buscar con base en ésta, la mejor estrategia que nos permitiese el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas, a la par con lo anterior. Al estar en un contacto continuo con el texto, los lectores empezaron a tener un mayor acercamiento a la lengua escrita para así encaminar su proceso lecto-escritor.

La elaboración de los materiales de recolección de información, dentro de este tipo de trabajos, juegan un papel fundamental para un correcto desarrollo del proyecto, puesto que al inicio trazarán el camino a seguir sobre el cual basaremos la intervención; es decir, nos permitirán conocer al grupo para saber qué selección de textos podemos incluir dentro de la cartografía lectora, también los niveles de comprensión de los textos, manejo de palabras y qué tanto los atrae este tipo de actividades.

También nos permite conocer la postura de los padres y/o encargados de la educación de los niños, porque ellos al tener un mayor contacto e interacción con ellos son los que pueden percibir de manera más fácil los cambios que se puedan suscitar en los niños.

Otra recomendación imprescindible es la planeación de cada sesión. Se deben estipular de manera sistemática los tiempos a utilizar en la intervención para que se desarrolle de manera establecida y no dure más o menos de lo que debería. Así mismo prever el texto que se usará en la sesión, asegurarse que sea adecuado y atractivo para los niños, lo cual también dependerá del tipo de lectura que se realiza, por lo que el promotor debe conocer y repasar ese texto en más de una ocasión para que este pueda fluir al momento de leerlo o contarlo.

Del mismo modo es importante cuidar el diseño editorial, específicamente el diseño de las imágenes que se manejan, ya que al momento de interactuar con un grupo que aún no descifra

el código fonético, las imágenes subsanan esa parte al momento de leer. Trabajar con libros visualmente atractivos ayuda a que el grupo de intervención se vea atraído por el texto y a que desarrolle su imaginación a partir de la inferencia del texto desde la ilustración.

Por último, se reconoce la importancia de una bitácora o diario de las sesiones, más sustancioso, en el que se lleve un registro minucioso de los eventos o acontecimientos más significativos que sucedan durante la jornada, así como de los imprevistos y la manera en que se les dio solución. Esto ayudará al momento de realizar la evaluación de los alumnos, al momento de darle un seguimiento a su proceso de formación como lectores identificando sus áreas de oportunidad y fortalezas con la finalidad de crear una estrategia que se adapte mejor a sus necesidades, gustos e intereses.

Capítulo 5. Conclusiones

Los promotores de lectura nos enfrentamos a una difícil tarea al momento de realizar nuestra labor, sobre todo porque cualquier persona puede llegar y hacer un taller de lectura, pero no todos son capaces de desarrollar un verdadero placer y acercamiento a la literatura de forma no utilitaria, que es algo que no se cumple en la escuela o en algunas asociaciones civiles.

El que se dedique a la promoción de la lectura en una etapa tan compleja y repleta de material, como es la infantil, debe ser consciente del papel tan importante que está desarrollando y con quién. El estar con niños te hace pensar en retrospectiva a tu propia infancia, lo cual puede llevar a tener empatía con los pequeños, que es fundamental si queremos lograr un impacto en ellos, porque al pensar en sus necesidades e intereses la intervención será una acción focalizada, con mayor garantía de éxito.

Al aplicar este proyecto se tenía en mente el no descuidar la parte lúdica al momento de presentar un texto a los niños, ya que de esta manera ellos crearían un lazo emocional con la literatura infantil y se haría un lazo más fuerte que les permitiera seguir aprendiendo más; es decir, darle soporte al proceso lecto-escritor de los niños. A pesar de la dificultad que esto representó en algunas sesiones, sobre todo porque significaba delegar el control del texto y de las actividades por breves momentos, considero que fue de lo mejor porque permitió que los niños verdaderamente se identificaran con la historia, se expresaran libremente de forma oral, lo que transversalmente llevó al desarrollo de sus competencias lingüísticas y comunicativas.

Posteriormente, con las actividades post-lectoras se buscó la aplicación de artes plásticas o juegos para la consolidación de la lectura. Esto permitió una mejor expresión de los sentimientos, ya sea de forma oral, artística o kinestésica (jugando), en donde se hizo uso y desarrollo de sus competencias lingüísticas y comunicativas, las cuales son fundamentales para una buena integración en la sociedad.

Otra acción fundamental que se considera un logro dentro de este proyecto fue la promoción y aproximación de la biblioteca escolar a los niños, no solo del grupo de intervención, sino de toda la comunidad escolar. Al ordenar el acervo y catalogarlo por género o tipo de texto, hizo que su uso por parte de las educadoras y directora fuera más fácil que cuando esta no lo estaba. Los préstamos a domicilio, a través de la biblioteca, lograron un impacto aún mayor al momento de crear un vínculo con el contexto familiar.

Como se vio en los apartados anteriores, no todas las estrategias empleadas fueron funcionales y por ende no se cumplieron en totalidad todos los objetivos. Sin embargo, todas las experiencias vividas durante la intervención, así como el proceso investigativo requerido para la consolidación del reporte, en donde se vio la parte teórica de la promoción de la lectura, revisión de casos similares y la evaluación constante del proyecto, fueron el eje principal que guiaron las variantes, adecuaciones y mejoras empleadas en las sesiones, las cuales son de gran valor en caso de que se reaplique el taller en otro momento, o como referencia para otras personas que ejecuten una labor similar.

Para concluir, puedo decir que, a pesar del tiempo y esfuerzo empleados en este taller, nunca es suficiente. Ser lector no es algo que sucede una vez y lo eres siempre. No, ser un buen lector, es una labor constante, desafiante, que cada día se perfecciona y nos

lleva más allá de la imaginación. Una vez dicho esto, honestamente espero haber aportado a la educación y formación lectora de mis alumnos del tercero A, del jardín de niños “Konekalli”; en esas sesiones que duró el proyecto ellos, sin duda, aportaron a la mía.

También se tiene la expectativa que este trabajo sirva como experiencia o como una base para otros trabajos de promoción de la lectura con niños, sobre todo para ir borrando o disminuyendo poco a poco esa barrera que se crea con la adquisición de la lectoescritura a edad temprana, cuando ésta es realizada de manera forzada, en algunos jardines.

Referencias

- Agustín Lacruz, M. C., & Gimeno Arlanzón, B. (2014). Bibliotecas escolares. Diccionario digital de nuevas formas de lectura y escritura. Recuperado de <http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Bibliotecas+escolares>
- Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871>
- Berruto, G. (1976). *La semántica*. México: Nueva Imagen.
- Blasco Hernández, T. & Otero García, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Revista NURE Investigación*, [S.l.]. Recuperado de <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/408>
- Braslavsky, B. (2014). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Braslavsky.pdf
- Castorina, J.A. et al. (1996). *Piaget- Vygotsky. Contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Camps, V. (1993). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2012). Manual de operación del programa nacional salas de lectura. Autor. Recuperado de

https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/FOMENTO%20A%20LA%20LECTURA_0.pdf

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2015). *Encuesta Nacional de Lectura*. Autor. Recuperado de https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf

Diario Oficial de la Federación. (2008). Ley de Fomento para la Lectura y el Libro. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5054258&fecha=24/07/2008

Diario Oficial de la Federación - Secretaria de Educación Pública. (2011). *Acuerdo Secretarial 502, por el que se establece la: Articulación de la Educación Básica, Reforma Integral*. México: Poder Ejecutivo-SEGOB.

Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Topics in Language Disorders*, 20 (3), 19-36.

Enciclopedia General de la Educación. (1998). *Un marco Psicológico Global para la educación escolar*. (Volumen 1). México: Editorial Océano.

Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (2010). COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA: Competencia Lingüística vs. Competencia Comunicativa. *Revista digital para profesionales de la enseñanza* 6 (1).

Ferreiro, E. (1991). *Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis*. Buenos Aires. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.

Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. Recuperado de www.oei.es/historico/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf

Ferreiro, E. (2002). *Los hijos del analfabetismo: propuesta para la alfabetización en América Latina*. México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (2004). *El espacio de la lectura y la escritura en educación preescolar en Alfabetización teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.

Fingermann, H. (2011). *Aprendizaje estratégico*. Recuperado de <https://educacion.laguia2000.com/aprendizaje/aprendizaje-estrategico>

Flores Davis, L. E., & Hernández Segura, A. M. (2008). Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194114582021.pdf>

Freeman, Y.S. (1997). Métodos de lectura en español: ¿reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura? Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n3/09_03_Freeman.pdf

Gaitán, L. (2006). Socialización e infancia en la teoría sociológica. Recuperado de http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0CFIQFjAG&url=http%3A%2F%2Fwww.fesweb.org%2Fuploads%2Ffiles%2Fmodules%2Fcongress%2F11%2Fpapers%2F255.doc&ei=aXTUvqnIsz_oQSRjoCYCQ&usg=AFQjCNGkWS0RmG2ptvmFcHkdZoliPS8ltg&bvm=bv.61535280,d.cGU

García, C., Abad, J., Buset, S., Doménech, R., Duran, E., & Tresserras, M. (2012). *7 Ideas Clave; La competencia Cultural y Artística*. España: Editorial Graó.

García, E. (2006). *La psicología de Vygotsky en la enseñanza del preescolar*. México: Trillas.

- Garrido, F. (1999). *Cómo leer mejor en voz alta*. Recuperado de http://redes.cepcordoba.org/file.php/8/Contenidos/Lectura_en_voz_alta/comoleermejorenvozalta.pdf
- Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor*. México: Conaculta.
- Garrido, F. (2004). *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores*. México: Planeta de libros.
- Hostil, O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Estados Unidos: Addison Wesley.
- Hurtado Vergara, R. D. (2016). *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria*. Colombia: Editorial L Vieco S.A.S.
- IBBY México. (2018). Bunkos y espacios de lectura. Recuperado de <http://www.ibbymexico.org.mx/conoce/programas-y-ambitos/bunkos-y-espacios-de-lectura>
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. UK: Psychology Press Publishers.
- Jiménez, J. E., & O'Shanahan Juan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5).
- Johnson, K. (2014). Conciencia fonológica: Qué es y cómo funciona. Recuperado de <https://www.understood.org/es-mx/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/reading-issues/phonological-awareness-what-it-is-and-how-it-works>
- Kemmis, S., & Carr, W. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Lipka, O., & Siegel, L. S. (2010). The improvement of reading skills of L1 and ESL children using a Response to Intervention (RtI) Model. *Psicothema*, 22 (4), 963-969.

Méndez Anchía, S. (2005). Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica. *Revista Educación* 30(1), 141-155.

Monereo, C. & Pozo, J. (2001). El aprendizaje estratégico. *Docencia Universitaria*, 2 (2).

Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Carles_Monereo/publication/44428012_El_aprendizaje_estrategico_ensenar_a_aprender_desde_el_curriculo_Juan_Ignacio_Pozo_y_Carles_Monereo_coordinadores/links/547a57720cf205d1687fadaf/El-aprendizaje-estrategico-ensenar-a-aprender-desde-el-curriculo-Juan-Ignacio-Pozo-y-Carles-Monereo-coordinadores.pdf

Navarrete Villa, M. T. & Tapia Vázquez, P.G. (2015). *Análisis de la lectura por placer en preescolar*. (Trabajo recepcional). Maestría en educación con campo en desarrollo curricular. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://bibliotecaupn161.com.mx/tesis/122NAVARRETEVILLATAPIAVAZQUEZ.pdf>

Nemirovsky, M. (2000). Antes de empezar: ¿Qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura? En: “*Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*”. México: Ediciones Paidós.

Pérez Vázquez, L. (2015). *Formación de lectores a edad temprana*. (Trabajo recepcional). Especialización en Promoción de la Lectura. Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/epl/files/2015/02/Protocolodelaurafinal.pdf>

Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Plut, S. (2009). Las palabras de Cristina Fernández de Kirchner. *World Wide Web*, 7.

Rivera Murrieta, N. (2015). *Fomento a la lectura con padres de familia de niños en edad preescolar desde una aproximación psicoanalítica*. (Trabajo recepcional). Especialización en Promoción de la Lectura. Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/epl/files/2015/12/protocolonayanithrivera.pdf>

Roeders, P. (2006). *Aprendiendo juntos. Un diseño del aprendizaje activo*. Lima: Walkiria Ediciones.

Salgado Lévano, A.C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit* 13(13). Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272007000100009&script=sci_arttext&tlng=en

Secretaria de Educación Pública. (2005). *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar*. México: Autor.

Secretaria de Educación Pública. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: Autor.

Secretaria de Educación Pública. (2011). *Programa de Estudios. Educación Básica Preescolar y Guía para la Educadora 2011*. México: Autor.

Secretaria de Educación Pública. (2017). *Libros del Rincón*. Recuperado de <http://librosdelrincon.sep.gob.mx/control.php?pagina=coleccion>

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.
Barcelona: Ediciones Paidós.

Universidad de Castilla-La Mancha. (2018). *Presentación*. Recuperado de
<http://cepli.uclm.es/informacion/presentacion-2/>

Vygotsky, L.S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la
primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. Recuperado de
http://www.oei.es/pdf2/analisis_transiciones_primera_infancia.pdf

Yenawine, P. (2016). Thoughts on Visual Literacy. Recuperado de <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/12Thoughts-On-Visual-Literacy.pdf>

Apéndices

Apéndice A Entrevista final semiestructurada a los niños del grupo de intervención

Entrevista final a los niños del taller "La otra cara de la lectura"

Nombre del niño/a:

¿Te gustaron los cuentos?	Si	No	Algunos
¿Por qué?			
¿Qué sentimientos te produjeron la lectura de los cuentos?			
¿Participaste en clase?	Si	No	Ocasionalmente
¿Recuerdas algún cuento o actividad en particular?			

Apéndice B Cartografía lectora para la presentación con los padres de familia.

En este apéndice presenta la cartografía lectora elaborada; la cual contiene diversos libros con diferentes estrategias para la promoción de la lectura para que todo esto sea posible se necesita que los maestros sean conscientes de la manera en que las lecturas se realizan y sobre todo por qué se hace de esta manera, por lo que para esta primera mitad de la cartografía, sugiero los siguientes textos:

Tabla 2

Cartografía lectora para selección de estrategias. Elaboración propia.

Nombre y Autor (APA):	Pertinencia:
Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona: Ediciones Paidós.	Este libro habla sobre diversas teorías sobre la composición escrita, explora las prácticas escritoras de los institutos de secundaria y propone una alternativa didáctica, teórica y práctica, con treinta ejemplos de actividades experimentadas y comentadas. Claramente es un texto que se tiene que adecuar al nivel pero sus ejemplos sirven como referencia.
Cassany, D., Luna, M. y Sanz G. (2002). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.	En este texto solo se utilizará este apartado que habla de las habilidades lingüísticas. En donde se revisan y analizan los siguientes aspectos: Comprensión oral, Expresión oral, Comprensión lectora y Expresión escrita.
Cohen, D. H., & Cenedella, J. (1998). Cómo aprenden los niños. México: Fondo de Cultura Económica.	Los autores expresan que el entorno social y los medios de comunicación, así como la responsabilidad que comparten la familia y la escuela, en el desarrollo y la educación de los niños son indispensables para la adquisición del aprendizaje.

	<p>La educación, por tanto, debe colaborar para que el niño desarrolle sus capacidades, y sepa aprovecharlas para vivir, compartir y mejorar el mundo.</p>
<p>Colomer, T. (2010). Introducción a la literatura infantil y juvenil actual. Madrid: Síntesis.</p>	<p>Este libro se enfoca a las diversas cuestiones que van alrededor de la literatura infantil y juvenil: géneros, como el álbum ilustrado; valores educativos, como la evolución del sexismo; orientaciones educativas, como la planificación escolar de las actividades literarias; criterios de selección, como la calidad de las obras o prácticas recomendaciones de libros incluidas en todos los apartados tratados.</p>
<p>Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. Ponencia presentada en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores, CINVESTAV. México</p>	<p>En este pequeño texto Emilia Ferreiro expone los cambios que han tenido la lectura y la escritura a lo largo del tiempo y como estos se han ido adaptando a los cambios y demandas de la sociedad.</p>
<p>Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de la escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores.</p>	<p>Ferreiro y Teberosky, en este libro hablan sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura desde el punto de vista del niño y de la construcción de conocimientos acerca de la escritura como un sistema de representación del lenguaje y el proceso de comprender las relaciones con los otros sistemas. Se reflexiona sobre las consecuencias pedagógicas del proceso de construcción de conocimientos conceptuales y procedimentales.</p>
<p>Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Eds.)</p>	<p>De este estudio se rescatan las etapas por las que pasa el niño para adquirir la lectoescritura, las cuales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> Etapa logográfica Etapa alfabética


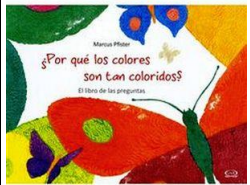

	Etapa ortográfica
Garrido, F. (2000). El buen lector se hace, no nace. México: Ediciones Paidós.	Garrido hace mención de un problema de alfabetización en México y como este no se está resolviendo de manera eficiente. Nuestro país aún tiene una alta tasa de analfabetismo a nivel nacional y esto no es lo más preocupante, además de esto, las personas que saben leer y escribir no lo usan para otros fines fuera del académico o laboral, excluyendo la lectura por placer.
Garrido, F. (2012). Manual del buen promotor. México: Conaculta.	El autor maneja diversas experiencias lectoras; la suya y la de aquellos que lo formaron, así como la de aquellos que él ha acompañado en el camino. Multitud de ejemplos y ejercicios acompañan esta reflexión en la que se desentrañan los mecanismos de la lectura y establecen conceptos fundamentales sobre el acto de leer, lo cual considero que será importante retomar al momento de yo realizar esa promoción en preescolar.
Otero, C., Valencia, J., & Venegas, X. (2010). Indicadores para evaluar habilidades de comprensión lectora en Educación Parvularia. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/quinta/File/Indicadores.pdf .	Este texto maneja la importancia de la iniciación oportuna y de calidad en los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura en la Educación Preescolar, con la consolidación de prácticas pedagógicas que inicien de manera idónea a los niños dentro del mundo letrado, lo cual me sirve como parte de la justificación para el proyecto.
Tortolero, X. (2006). Motivemos a leer. Guanajuato: Ediciones la rana.	En este libro se habla sobre la importancia de la lectura en la formación de las personas, se distinguen las etapas lectoras y, a su vez, la autora sugiere algunas actividades para fomentar en los niños el hábito de la lectura en cada una de ellas.

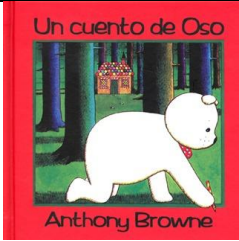

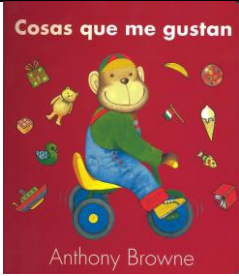
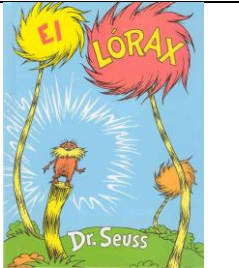
En cuanto a la segunda parte cartografía que irá enfocada a los niños me enfocaré en aquellos libros que pertenecen al Programa Nacional de Lectura, en sus clasificaciones de “Al sol solito” (Para los más chiquitos) y “Pasos de Luna” (Para los que empiezan a leer) en la rama de

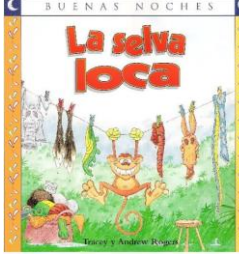

literatura, que es de color rojo y esta se divide en cuentos, poesía y teatro siendo sus colores azul, rosa y vino, respectivamente. Considero que estos libros ya tienen un lenguaje apto para los niños y de acuerdo a la manera en que se presenten es como ellos se van a ir interesando en la lectura.

Unos de los libros a utilizar, son:

Tabla 3
Cartografía infantil del proyecto. Elaboración propia.

Datos	Descripción del cuento/libro álbum	Imagen
<p>Llenas, A. (2012). <i>El monstruo de los colores (pop-up)</i>. Barcelona: Editorial Flamboyant.</p>	<p>¿Alguna vez os habéis hecho un lío con vuestras emociones? Pues eso mismo le ha sucedido al monstruo de colores, que deberá aprender a poner en orden la alegría, la tristeza, la rabia, el miedo y la calma. Con este magnífico álbum ilustrado y sus expresivas ilustraciones, vuestro hijo podrá identificar con facilidad las distintas emociones que vive durante el día.</p>	
<p>Pfister, M. (2012). <i>¿Por qué los colores son tan coloridos?</i> Argentina: Vergara & Riba Editoras.</p>	<p>Preguntas, colores, naturaleza, misterios... Un libro donde la imaginación y la realidad se dan la mano para regalarnos una propuesta artística y compartirla con los más pequeños.</p>	
<p>Van Hout, M. (2015). <i>Feliz</i>. México: Fondo de Cultura Económica.</p>	<p>Los protagonistas de este libro son peces de colores contrastantes que habitan en fondos llamativos y brillantes. En cada página hay un pez y una palabra que representa diferentes sentimientos que los niños podrán reconocer e identificar: sorpresa, enojo, aburrimiento... Además de los conceptos y palabras que la autora plasma, identifica con toda una gama de colores cada emoción, por ejemplo, la furia con fondo</p>	

	rojo; de igual manera la tipografía cambia dependiendo de lo que cada emoción expresa.	
Browne, A. (1994). <i>Un cuento de oso</i> . México: Fondo de Cultura Económica.	Una nueva aventura de Oso y su fabuloso lápiz en el bosque lleno de peligros.	
Wimmer, S. (2011). <i>La coleccionista de palabras</i> . España: Cuento de Luz.	Luna es una apasionada de las palabras. Adora su luz y se ríe con sus cosquillas. Pero un día se da cuenta que poco a poco las palabras bellas, magníficas y divertidas están desapareciendo del mundo, y la niña decide que es hora de actuar. Un poético cuento sobre la magia de la palabra, sobre el poder que tiene cuando es positiva y que invita a lectores de todas las edades a seguir esta maravillosa historia de una forma original y divertida.	
Browne, A. (2011). <i>Cosas que me gustan</i> . México: Fondo de Cultura.	¡Cuántas cosas le gustan a Willy! Le gusta pintar y andar en triciclo; jugar y disfrazarse; ir a fiestas y estar con sus amigos; bañarse en la tina y oír cuentos... y muchas cosas más.	
Seuss, Dr. (2004). <i>El lórax</i> . New York: Harpercollins Pub.	El cuento narra una fábula sobre destruir nuestros bosque y áreas verdes, un largo sufrimiento que parece el lorax por salvar los árboles de truffula, del malvado hacer de él Una-vez.	

<p>Rogers, T. & Rogers, A. (2006). <i>La selva loca</i>. México: Grupo editorial norma.</p>	<p>En este divertido cuento podemos acompañar a Mono en el día en que le toca lavar la ropa de todos los animales de la selva. Sin embargo, su tarea se complica cuando, a la hora de repartir a cada uno su traje limpio, Mono se confunde y mezcla todos, generando situaciones de lo más disparatadas como ver a la jirafa intentando ponerse el traje del tigre.</p>	
<p>Rosen, M. & Oxenbury, H. (1989). <i>Vamos a cazar un oso</i>. México: Ediciones Ekaré.</p>	<p>En esta versión de la canción popular inglesa, el poeta Michael Rosen y la ilustradora Helen Oxenbury, le siguen la pista a cuatro niños que salen con su padre a cazar un oso. Juntos, atraviesan un campo de altos pastos, un profundo río y un oscuro bosque. Cuando se asoman a una cueva estrecha y tenebrosa, ¿quién le tendrá miedo al oso?</p>	

Apéndice C Proyecto de Intervención

Propuesta de intervención: “La otra cara de la lectura”

Introducción

La educación preescolar es una etapa trascendental para el aprendizaje de los niños, puesto que se encuentran en un momento de su desarrollo, donde cada experiencia se vuelve un nuevo conocimiento que les permitirá desenvolverse dentro de sus contextos próximos. Además de que es en este nivel donde ellos tienen el primer acercamiento con la educación formal.

Por todo lo anteriormente mencionado, las primeras experiencias de lectura y escritura deben ser auténticas y placenteras, con la finalidad de que los alumnos sean conscientes de lo que aprenden, así como de para qué lo hacen. También es muy importante que dichas experiencias les brinden satisfacción, disfrute y placer, ya que son éstos los cimientos que les permitirán una adquisición más fluida de la lengua escrita y, sobretodo, del gusto lector.

Esta propuesta tiene la finalidad de crear unas experiencias lectoras donde los niños pongan en juego ciertas habilidades, como son: la inferencia de imágenes, valores, conocimientos previos y la predicción en cuanto a lo que pasará en la historia.

Justificación

Al cursar el tercer año de educación preescolar, es común ver como los niños se ven expuestos a planas, memorización del alfabeto u otros trabajos de lo que se supone desarrollará su

proceso lecto-escritor. Muchas veces se ven como repetidores del código fonético, sobre todo si no han alcanzado la madurez física y psicológica para concretar una habilidad, en otras palabras, se les impone la lectura cuando aún no es momento para que lo aprendan y como menciona Carbonell (2009)

Lo importante es el proceso, ver cómo el tiempo fluye y aprender a gozar de los placeres que conllevan el sosiego y la espera pacientes. [...] Lo importante es el proceso, ver cómo el tiempo fluye y aprender a gozar de los placeres que conllevan el sosiego y la espera pacientes Con demasiada frecuencia, el tiempo no respeta el ritmo natural de la infancia y la adolescencia, y fuerza una educación precoz y una adultez prematura de efectos nocivos y perversos. Demasiados estímulos, presiones y prisas (p. 21).

Lamentablemente, debido al grado en el que están, se encuentran bajo mucha presión, puesto que no solo deben de cubrir las expectativas de la escuela, sino a su familia y comunidad al salir leyendo. Por lo que, todo proceso impuesto, tedioso y aburrido, en ocasiones sin referencia en la situación que se está llevando la actividad, es decir, que no tiene un propósito mayor que el aprender a escribir, hace que los niños no dimensionen el alcance, utilidad y placer de la lengua escrita, lo que generalmente provoca una reacción de desagrado a cualquier portador de texto, especialmente a aquellos que sean extensos, como los libros.

El incentivar a los niños a una lectura placentera, no solo les abrirá el panorama a nuevos mundos, sino también buscaran satisfacer necesidades en sus contextos comunicativos de manera autentica, es decir, se tendrán mayores y mejores intercambios orales, los cuales posteriormente se volverán sus relaciones interpersonales, que fungen un papel indispensable en una vida en sociedad. Al plantear este tipo de acercamiento a la lectura, se busca que sea lúdico y natural; a

través de la interacción con sus compañeros, la inferencia de imágenes, darle sentido a lo que se les va leyendo, entre otros.

Con este proyecto, no se busca acelerar el proceso lecto-escritor, sino que se puedan cimentar las bases de los que posteriormente lo va a constituir. Es decir, aprovechar su estancia en el preescolar para crear experiencias con base en la ejecución y aplicación de destrezas que deben desarrollarse antes de empezar la lectura, como son el uso de la imaginación, el desarrollo del lenguaje oral basado en la conciencia fonológica que es “una habilidad que permite a los niños reconocer y usar los sonidos del lenguaje hablado” (Johnson, 2014, p.3), la importancia y uso de la lengua escrita.

Objetivo general

Aportar al desarrollo lecto-escritor de los niños del grupo de intervención, a través de la comprensión de cuentos.

Objetivos Particulares

- Desarrollar un interés por la lectura.
- Expresar sus ideas a través de lo que escucha leer, imágenes, título o palabras que reconoce.
- Fomentar la escucha atenta.
- Compartir sus opiniones de los textos que se le presenten.
- Contribuir a la expresión de sentimientos mediante lo leído en un cuento.

Grupo de Intervención

Esta propuesta se encuentra enfocada a niños de edad preescolar que oscilen entre cinco y seis años de edad, puesto que contiene actividades graduadas a ese nivel educativo, es decir, que los niños estén en contacto con la lengua escrita y reconozcan algunos portadores de texto. Sin embargo, estas pueden ser adecuadas de acuerdo con el nivel o edad que presenten, ya sean menores o mayores puesto que está enfocado a fomentar la comprensión de texto a través de la lectura por placer.

En este caso, el grupo de intervención se concentra en 19 niños que oscilan entre los cinco y seis años de edad que conforman en el tercer grado grupo A del Jardín de Niños “Konekali” ubicado en la calle José María Velazco s/n de la Colonia Buena Vista, de la ciudad de Xalapa, Veracruz, durante el periodo de intervención diciembre 2017 – febrero 2018. Esto se efectuará en 16 sesiones, contemplando la observación en donde la intervención durará una hora aproximadamente, también la organización de la biblioteca escolar, el préstamo de libros y cierre de intervención. Estas sesiones se efectuarán los días martes y jueves de 9:00 – 10:00 hrs. Antes de intervenir con los niños, se realizará una junta con los papás con la finalidad de concientizarlos del trabajo que se llevará con los niños, que si bien no se les enseñará a leer y escribir, si se les inculcará el amor y respeto por los libros que posteriormente sentará las bases de la adquisición de la lengua escrita.

Se eligió esta institución porque, si bien las escuelas urbanas tienen más recursos que las rurales o urbano-marginales, generalmente este no es aprovechado de la mejor manera posible y menos con la finalidad de potenciar el gusto por la lectura.

Este proyecto consta de una intervención particular dentro del grupo. Sin embargo, se aspira a impactar en los padres y maestras que también forman parte de la comunidad escolar, adecuando la biblioteca para el uso de alumnos y maestros, donde los libros sean prestados para su uso en casa o como actividad a la hora del recreo. Todo esto, con la finalidad de lograr la mayor cantidad de beneficiados posibles, además de impactar en los contextos principales de interacción que tienen los niños. Con la finalidad de crea de una estrategia de trabajo que se pueda adecuar a diferentes jardines de niños, sin importar si son rurales, urbano-marginales o urbanos, lo que propiciará que diversos infantes puedan desarrollar las competencias lectoras sin importar su lugar de origen.

Plan de acción

Sesión 1 y 2. La biblioteca escolar

Se emplearán las dos primeras sesiones en inventariar y acomodar los libros dentro de la biblioteca escolar, con la finalidad de tener conocimiento del material con que se cuenta y además de poder comenzar con el préstamo de libros para toda la institución.

Sesión 3. El préstamo de libros

Se les menciona a las maestras la actividad de préstamo de libros, en donde se les exhorta a que inviten a sus alumnos y padres de familia a acercarse a la biblioteca escolar y llevarse un libro a casa.

Sesión 4 y 5. Jornada de observación.

Jornadas de observación y ayudantía en donde se interactuará con el grupo de 3°A con la finalidad de identificar sus habilidades, intereses, competencias desarrolladas y las necesidades que se puedan presentar. También se observará el trabajo que realiza la educadora, enfocado principalmente en la forma que aborda la lectura dentro de su aula, si es que es el caso.

Sesión 6. Primer día de intervención

Se realiza una sesión libre de lectura con los niños en donde podrán conocer la biblioteca escolar, se les comentará la que se realizará y la forma de trabajo que llevaremos en las sesiones faltantes, también se escuchará las aportaciones que ellos puedan tener sobre las actividades que podemos hacer, los libros que podemos leer, el espacio de trabajo, entre otras cosas.

Sesión 7

Título de la actividad: "El monstruo de colores"		
Campo formativo: Lenguaje y comunicación		Aspecto: Lenguaje Oral
Competencias:		Aprendizajes esperados:
Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral		<ul style="list-style-type: none"> Escucha la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas; expresa qué sucesos o pasajes le provocan reacciones como gusto, sorpresa, miedo o tristeza.
Tiempo: 1 hr	Espacio: Aula	Organización del grupo: Plenaria
SECUENCIA DIDACTICA		
Previsión de recursos: rectángulos de colores de 10x5 cm, Libro "Monstruo de colores", Hojas con el dibujo del monstruo en blanco.		
<p>Inicio:</p> <p>Se sienta a los niños en medio círculo y se les dice que el día de hoy se les leerá un cuento sobre un monstruo...</p> <p>¿De qué creen que trate?</p> <p>Se les enseña los dibujos y se anotan las hipótesis</p>	<p>Desarrollo:</p> <p>Se da lectura al cuento haciendo énfasis en los colores y emociones.</p> <p>Una vez concluido, se les pregunta el nombre de las emociones que el monstruo tenía revueltas, de una caja sacarán, sin ver, un rectángulo y de acuerdo al color deberán decir algo que los haga sentir de esa manera.</p>	<p>Cierre:</p> <p>A modo de cierre los niños colorearán el monstruo en blanco de acuerdo al color que identifique el humor con el que van ese día. Se aconseja a la educadora retomar la lectura para el trabajo de las emociones.</p>

Sesión 8

Título de la actividad: "Los colores"		
Campo formativo: Lenguaje y comunicación		Aspecto: Lenguaje Oral
Competencias:		Aprendizajes esperados:
Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral		<ul style="list-style-type: none"> ○ Usa el lenguaje para comunicarse y relacionarse con otros niños y adultos dentro y fuera de la escuela.
Tiempo: 1 hr	Espacio: Aula	Organización del grupo: Plenaria
SECUENCIA DIDACTICA		
Previsión de recursos: Cuento "¿Por qué los colores son tan coloridos?" de Marcus Pfister, ¼ de cartulina por niño, acuarelas, batas.		
Inicio: Se menciona que hoy trabajaremos con un libro diferente a la sesión pasada. Se muestra el grupo y se les pregunta de que creen que vaya a tratar.	Desarrollo: Se hace la lectura del texto haciendo pausas y mostrando las imágenes. Se les va cuestionando de lo que esta pintado y las frases que aparecen.	Cierre: Los niños harán una obra de arte con base en lo que les inspiró el libro y deberán pensar en una pregunta que la defina (como las que contiene el libro).

Sesión 9

Título de la actividad: "Coloreando feliz"		
Campo formativo: Lenguaje y comunicación		Aspecto: Lenguaje Oral
Competencias:		Aprendizajes esperados:
Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral		<ul style="list-style-type: none"> Escucha la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas; expresa qué sucesos o pasajes le provocan reacciones como gusto, sorpresa, miedo o tristeza.
Tiempo: 1 hr	Espacio: Patio escolar	Organización del grupo: Plenaria
SECUENCIA DIDACTICA		
Previsión de recursos: Cuento "Feliz" de Mies Van Hout, ¼ de cartulina negra por niño, tizas de colores, pegamento con agua.		
Inicio: Se les menciona a los niños que en esta sesión proseguiremos con los cuentos de arte y que hoy trabajaremos con un cuento muy peculiar.	Desarrollo: Se les presenta la historia, y se les hará interactuar y dramatizar las emociones que van a pareciendo en el texto, nos enfocaremos en los colores y como estos nos ayudan a reflejar como nos sentimos.	Cierre: Crearemos una obra de arte en cartulina negra con tizas de colores, en donde ellos expresen como se sintieron al conocer este nuevo cuento.

Sesión 10

Título de la actividad: "Leamos un cuento"		
Campo formativo: Lenguaje y comunicación.		Aspecto: Lenguaje escrito.
Competencias:		Aprendizajes esperados:
Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.		<ul style="list-style-type: none"> Produce textos de manera colectiva mediante el dictado a la maestra, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios.
Tiempo: 1 hr	Espacio: Aula	Organización del grupo: Plenaria
SECUENCIA DIDACTICA		
Previsión de recursos: Un cuento de oso de Antony Browne, plumón para pizarrón (pintarrón)		
Inicio: Para comenzar, les haré a los niños unas preguntas tales como ¿Les gustaría "leerme" un cuento? ¿De qué manera creen que podrían "leérmelo" si aún no saben leer? Se escucha sus ideas.	Desarrollo: Posteriormente, les diré que esta vez ellos son los que deberán "leerme" un cuento a mí con un cuento que sólo contendrá imágenes, les mostraré dicho cuento y únicamente les leeré el título del mismo. Asimismo, junto con los niños recordaremos los tres momentos del cuento: inicio, desarrollo y final o desenlace. Les diré que aunque el cuento no tenga texto podrán leérmelo a través de las imágenes tomando en cuenta estos tres momentos, les diré también que ellos son los que deberán construir dicho texto que falta para terminar de conformar el cuento. Les iré mostrando las imágenes página por página y ellos deberán decirme las ideas que se les vengan a la mente hasta finalizarlo. Dichas ideas las iré escribiendo en el pizarrón.	Cierre: Al finalizar el cuento, les leeré el texto que ellos habrán conformado y al mismo tiempo les iré mostrando las imágenes para que ellos observen si el texto tiene coherencia con las imágenes mostradas y si cuenta con los tres momentos. Por último, les preguntaré ¿Creen que el texto que ustedes construyeron tienen coherencia con las imágenes del cuento? ¿El texto cuenta con un inicio, un desarrollo y un final? ¿Recuerdan cuál es el título del cuento? ¿Les gustó la actividad?

Sesión 11

Título de la actividad: "La maleta de las palabras bonitas"		
Campo formativo: Lenguaje y Comunicación		Aspecto: Lenguaje escrito
Competencias:	Aprendizajes esperados:	
Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Participa en actos de lectura en voz alta de cuentos, textos informativos, instructivos, recados, notas de opinión, que personas alfabetizadas realizan con propósitos lectores. 	
Tiempo: 1 hr	Espacio: Aula	Organización del grupo: Plenaria.
SECUENCIA DIDACTICA		
Previsión de recursos: cuento "La coleccionista de palabras", Plumones, bond.		
Inicio: Se les dice que el día de hoy, hablaremos de unas palabras pero que estás no son tan comunes, tienen algo especial. Se muestra el cuento y se inicia con la lectura.	Desarrollo: Una vez concluida, se les dice que así como la protagonista ahora nosotros tenemos que buscar palabras que sean bonitas. Las primeras palabras me las dirán y pasarán a anotarlas en el papel bond (como ellos puedan), se les cuestiona de porque consideran que esa palabra es bonita, podemos buscar sinónimos y contrarios.	Cierre: Esas palabras las compartiremos con los otros grupos, a fin de que ellos también las conozcan, y de ser posible que nos ayuden a difundirlas.

Sesión 12

Título de la actividad: "Cosas que me gustan"		
Campo formativo: Lenguaje y comunicación		Aspecto: Lenguaje Oral
Competencias:		Aprendizajes esperados:
Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral		<ul style="list-style-type: none"> ○ Usa el lenguaje para comunicarse y relacionarse con otros niños y adultos dentro y fuera de la escuela.
Tiempo: 1 hr	Espacio: Aula y Patio	Organización del grupo: Plenaria
SECUENCIA DIDACTICA		
Previsión de recursos: Cuento "Este soy yo, y me gusta", hojas blancas, lápices, colores		
Inicio: Los niños se sentarán en el piso para dar lectura al cuento "Este soy yo, y me gusta", se recordarán las reglas para poder leer un cuento, se motivará a los niños a que participen durante la lectura.	Desarrollo: Se les pedirá a los niños que escriban (como puedan) y dibujen: Que le gusta hacer, que no les gusta en los diversos contextos que interactúan y con quienes.	Cierre: Se pedirá que lo compartan con sus compañeros y se hará énfasis en las semejanzas que tenemos a pesar de ser diferentes. Se concluye la sesión, invitándolos a salir al patio a jugar algo que ellos mismos propongan.

Título de la actividad: "El lorax"		
Campo formativo: Lenguaje y comunicación		Aspecto: Lenguaje Oral
Competencias:		Aprendizajes esperados:
Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral		<ul style="list-style-type: none"> Escucha la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas; expresa qué sucesos o pasajes le provocan reacciones como gusto, sorpresa, miedo o tristeza.
Tiempo: 1 hr.	Espacio: Aula y patio	Organización del grupo: Plenaria
SECUENCIA DIDACTICA		
Previsión de recursos: Cuento "El Lórax" de Dr. Seuss, El Lórax impreso, Papel Craft, recortes de revista, colores.		
<p>Inicio:</p> <p>Se junta a los niños en plenaria y se les cuestiona si conocen a este personaje, y se les enseña la foto del Lórax. Mencionar que el tiene una historia que contarnos, la cuál es muy importante por lo que debemos de poner atención.</p>	<p>Desarrollo:</p> <p>Se empieza la lectura haciendo el énfasis en las rimas y permitiendo la apreciación de las imágenes.</p> <p>Al terminar se les pregunta: además de plantar árboles ¿Qué otras cosas podemos hacer para cuidar el ambiente? Se toma nota de sus participaciones en el craft.</p> <p>Posteriormente, buscarán en las imágenes ejemplos de lo que mencionaron, en caso de que no haya una que lo exprese lo podrán dibujar.</p>	<p>Cierre:</p> <p>Una vez que el papel craft esté terminado, se colocarán los nombres de los niños y se expondrá a la comunidad estudiantil.</p>

Título de la actividad: "Nuestro animal fantástico"		
Campo formativo: Lenguaje y Comunicación		Aspecto: Lenguaje escrito
Competencias:		Aprendizajes esperados:
Selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas, y reconoce algunas de sus características		<ul style="list-style-type: none"> ○ Crea colectivamente cuentos, versos rimados y otros textos con secuencia lógica en la historia, descripción de lugares y caracterización de personajes
Tiempo: 1 hora	Espacio: Aula	Organización del grupo: Plenaria y equipos.
SECUENCIA DIDACTICA		
Previsión de recursos: Cuento "La selva loca", Hojas blancas, recortes de partes de animales.		
Inicio: Se interroga a los niños sobre el libro y el título ¿Por qué estará loca la selva? ¿Qué creen que haya pasado? Se anotan sus respuestas.	Desarrollo: Se hace la lectura del cuento destacando las partes en donde los animales usan un traje diferente, sobre todo mostrando las imágenes en donde eso sucede. Acabando el cuento, se pregunta sobre el cambio que hizo el mono y como se resolvió.	Cierre: Se les invita a que ellos creen su propio animal con diversos recortes de revista. Pueden ponerle tantas partes como quieran y deberán nombrarlo.

Título de la actividad: "La galería de los personajes"		
Campo formativo: Lenguaje y Comunicación		Aspecto: Lenguaje escrito
Competencias:		Aprendizajes esperados:
Selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas, y reconoce algunas de sus características		<ul style="list-style-type: none"> ○ Crea colectivamente cuentos, versos rimados y otros textos con secuencia lógica en la historia, descripción de lugares y caracterización de personajes
Tiempo: 1 hr	Espacio: Aula	Organización del grupo: Equipos de 3
SECUENCIA DIDACTICA		
Previsión de recursos: silueta de 3 personas y 3 animales en craft, pinturas de acuarela, crayones, lápices, papeles de colores, tijeras, pegamento, los libros que trabajamos en las actividades		
<p>Inicio:</p> <p>Se inicia cuestionando sobre lo que es un personaje, se retoman sus participaciones para definirlo y se dan ejemplos.</p> <p>Se colocan a los niños en equipos de 3 y eligen un libro para consultar a los personajes que ahí aparecen.</p>	<p>Desarrollo:</p> <p>Se toma como base los ejemplos y posteriormente ellos crearan un personaje con las siluetas del papel craft y los materiales.</p> <p>Al mismo le tendrán que inventar una historia, nombre y habilidades, las cuales le dirán a la encargada de la actividad para que lo anote.</p>	<p>Cierre:</p> <p>Se expondrán a los personajes en el patio a la hora de la salida.</p>

Sesión 16

Título de la actividad: "El Cuento Motor"		
Campo formativo: Lenguaje y Comunicación		Aspecto: Lenguaje escrito
Competencias:		Aprendizajes esperados:
Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven.		<ul style="list-style-type: none"> Participa en actos de lectura en voz alta de cuentos, textos informativos, instructivos, recados, notas de opinión, que personas alfabetizadas realizan con propósitos lectores.
Tiempo: 1 hr	Espacio: Patio	Organización del grupo: Plenaria
SECUENCIA DIDACTICA		
Previsión de recursos: Cuento "Vamos a cazar un oso" de Michael Rosen		
<p>Inicio:</p> <p>Se les dice a los niños que hoy se vivirá una lectura distinta. Se presenta el cuento y se hacen hipótesis de lo que pueda tratar.</p> <p>Al mismo tiempo se les habla del cuento motor, si lo conocen o han hecho alguno, de no ser así, se creará el significado de manera colectiva.</p>	<p>Desarrollo:</p> <p>Se trata de una aventura vivenciada. Se irá contando y escenificando el cuento junto con los niños.</p> <p>Pasaremos todos juntos por los diferentes lugares que narra la historia cantaremos la canción popular que se repite una y otra vez a lo largo del cuento, escucharemos y emitiremos los sonidos y haremos los gestos correspondientes a cada paraje. La parte final tendrá lugar visualizando el cuento original.</p>	<p>Cierre:</p> <p>Sentados en el suelo los niños expresan que es lo que más les ha gustado e inventarán un final diferente para el cuento.</p>

Apéndice D. Escala evaluativa de la lista de cotejo por observación directa

ESCALA	OPTIMO	SATISFACTORIO	DEFICITARIO	INASISTENCIA
VALOR	3	2	1	/

CRITERIOS	ÓPTIMO	SATISFACTORIO	DEFICITARIO
Usa	Usa el lenguaje para comunicarse y relacionarse con otros niños y adultos dentro y fuera de la escuela.	En ocasiones usa el lenguaje para comunicarse y relacionarse con otros niños o adultos dentro o fuera de la escuela.	Casi no usa el lenguaje para comunicarse o relacionarse con otros niños y adultos dentro y fuera de la escuela.
Crea	Crea colectivamente cuentos, versos rimados y otros textos con secuencia lógica en la historia, descripción de lugares y caracterización de personajes	Escasamente aporta a la creación de cuentos, versos rimados y otros textos con secuencia lógica en la historia, descripción de lugares y caracterización de personajes	No aporta a la creación de cuentos, versos rimados ni otros textos con secuencia lógica en la historia, descripción de lugares ni caracterización de personajes
Produce	Produce textos de manera colectiva mediante el dictado a la maestra, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios.	Escasamente aporta a la producción de textos de manera colectiva mediante el dictado a la maestra, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios.	No produce textos de manera colectiva mediante el dictado a la maestra, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios.

Escucha	Escucha la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas; expresa qué sucesos o pasajes le provocan reacciones como gusto, sorpresa, miedo o tristeza.	Se distrae constantemente en la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas, por lo que casi no expresa qué sucesos o pasajes le provocan reacciones	No escucha la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas; tampoco expresa qué sucesos o pasajes le provocan reacciones.
Participa	Participa en actos de lectura en voz alta de cuentos, textos informativos, instructivos, recados, notas de opinión, que personas alfabetizadas realizan con propósitos lectores.	Ocasionalmente participa en actos de lectura en voz alta de cuentos, textos informativos, instructivos, recados, notas de opinión.	No participa en actos de lectura en voz alta de cuentos, textos informativos, instructivos, recados, notas de opinión

Criterios	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Sumatoria
-----------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	-----------

Usa																			
Crea																			
Produce																			
Escucha																			
Participa																			
Sumatoria																			
Observaciones																			

Apéndice E. Entrevista estructurada a los alumnos

Entrevista inicial a los niños del taller

“La otra cara de la lectura”

Nombre del niño/a:	Fecha: / /

¿Te gustan los cuentos?	Si	No	Algunos
¿Por qué?			
¿Qué tipos de cuentos te leen?			
¿Cuáles son tus cuentos o libros favoritos?			
¿Quién te lee en casa? ¿Cada cuanto?			
¿Qué tipo de actividades son las que mas te gusta realizar?			

Apéndice F. Diagnóstico inicial

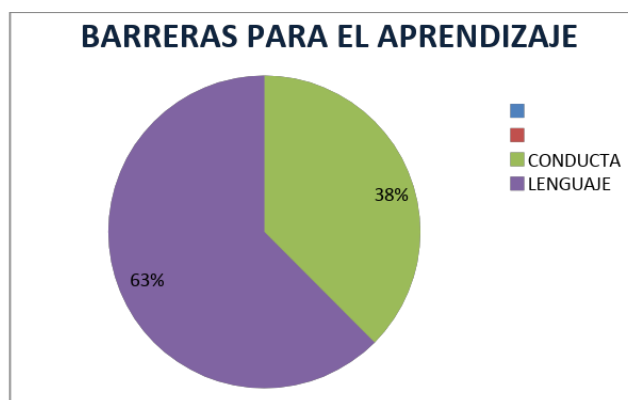
CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL GRUPO

El grupo de 3o. "A" se encuentra compuesto por 10 niñas y 8 niños, cuyas edades oscilan entre los 4 años 8 meses y los 5 años cumplidos. El grupo está integrado por niños con diferentes antecedentes de escolaridad, como puede observarse en la siguiente gráfica.



Como puede observarse, la historia escolar de los niños le da al grupo características muy diversas, ya que algunos ya están bien familiarizados con la rutina escolar y ya poseen algunos aprendizajes formales trabajados en la escuela, esto se nota en todos los campos formativos como se describirá más adelante.

Un rasgo más que es necesario tomar en cuenta es el hecho de que existen varios niños y niñas que presentan barreras para el aprendizaje y que necesitan atención diferenciada que les permita las mismas oportunidades para aprender que al resto del grupo. Dichos alumnos están distribuidos de la siguiente manera:



Después del análisis y valoración de la evaluación diagnóstica se observó que las barreras que se enfrentan principalmente son conductuales y de lenguaje, y tienen que ver con la falta de inclusión de Iker, uno de los alumnos prioritarios, a quien el grupo en general no acepta, lo ignora y en la mayoría de las veces

lo rechazan en juegos y actividades. Como consecuencia de ello, Iker reacciona de forma violenta hacia sus compañeros, lo que genera un círculo vicioso constante de rechazo-violencia al interior del aula, lo cual es poco favorecedor para el aprendizaje.

En el campo formativo de Lenguaje y comunicación, pude observar que la mayoría aún no identifica portada, título, contraportada e ilustraciones, como partes de un texto, y no pueden explicar qué información ofrecen. Sólo 5 niños escriben su nombre con diversos propósitos. La mayoría compara las características gráficas de su nombre con los nombres de sus compañeros y otras palabras escritas. Y aún no utilizan el conocimiento que tienen de su nombre y otras palabras para escribir algo que quieren expresar. Hay muy poco interés por la lectura y la escritura.

Hablan mucho, pero les cuesta trabajo expresar sus opiniones y pensamientos y cuando lo hacen es evidente que tienen problemas de articulación, especialmente con el fonema "R" por lo que 5 alumnos presentan dislalias funcionales. En el aspecto de lenguaje escrito, también existe una variedad enorme de niveles de aprendizaje y después de valorar a través de los niveles de conceptualización de la lecto-escritura, los resultados fueron los siguientes.



Como puede observarse, la mayoría se encuentra en la etapa de garabateo marcada por el plan de estudios 2011, aunque en diferentes momentos de la misma, desde el garabateo sin control, hasta los primeros indicios de letras. Aquí es necesario remarcar que en casi todos los casos no hay mucho interés en los diferentes portadores de textos y aún no cuestionan sobre su contenido, no hay interacción espontánea con la biblioteca de aula. Pero en algunos casos hay apoyo familiar respecto a la estimulación de la lecto-escritura.

. Expresión oral, espontánea y fluida de emociones, vivencias, inquietudes, sentimientos e ideas.

. Comprensión del lenguaje hablado, saber escuchar.

- Oír, mirar, relatar, comentar, y crear textos (cuentos, poesías, trabalenguas, chistes, etc).
- Comprensión y producción de textos orales de tradición cultural: canciones, cuentos, coplas, dichos populares, refranes, trabalenguas, adivinanzas, etc.
- Uso de signos gráficos como medios de expresión.
- Discriminación auditivo-verbal. Conciencia fonológica.
- Percepción, discriminación, memoria visual, memoria auditiva, atención, concentración.
- Coordinación óculo manual y auditiva motora.
- Nociones espaciales, temporales y de conservación.
- Comprensión y producción de secuencias lógicas (historietas graficas).
- Diferenciación entre formas escritas y otras formas de expresión y comunicación.
- Producción y utilización de pictogramas e ideogramas.
- Interés por la lectura.
- Valoración y cuidado de los libros.

ACTIVIDADES ESPECÍFICAS A IMPLEMENTAR

1. Realizar ejercicios caligráficos de maduración de manera cotidiana.
2. Implementar la actividad para empezar bien el día de lenguaje escrito.

PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA

Realizar a los padres en la junta inicial las siguientes sugerencias:

- Manejar mucha cantidad y variedad de material impreso: revistas, propagandas, libros, periódicos, recetas, poesías, prospectos médicos, cuentos, carteles de la calle,...
- Facilitar las iniciativas en las que les pidan material o ayuda para escribir y leer, dibujar, pintar,...
- Leer con sus hijos o hijas las producciones que hayan realizado (notas informativas, poesías, trabajos o proyectos,...) valorando siempre positivamente su esfuerzo.
- Hablarles muy claro y correctamente.
- Aceptar las producciones de los niños y niñas como su forma de comunicarse desde el momento lecto-escritor en el que se encuentran y no como errores que han cometido.
- Programa de préstamo de libros a domicilio con elaboración de reporte de lectura.
- Programa "Mi familia lee conmigo".

Apéndice G. Bitácora de sesión

Bitácora de sesiones
Taller "La otra cara de la lectura"

Nombre de la Actividad: _____

Fecha de aplicación
/ /2018

Asistentes	Niños	Niñas

Indicadores de evaluación

Pregunta	SI	NO	MEDIO
¿Les gustó el texto presentado?			
¿Hubo participación activa durante la lectura?			
¿Hubo participación activa durante la actividad complementaria?			
¿Los alumnos realizaron la actividad de acuerdo a las indicaciones?			

¿Se realizó préstamo de libros?	SI	No	¿Cuántos?

Observaciones del día

Apéndice H. Encuesta a padres de familia.

Encuestas a padres de familia sobre el proyecto**"La otra cara de la lectura"**

Sexo del encuesta- do	Edad del encuesta- do	Escolaridad	Ocupación

Selecciona la opción que mejor lo describa

¿Usted se considera lector?		
Si	Ocasional	No

¿Cuál es la cantidad aproximada de libros que tiene en su casa?									
>10	>20	>30	>40	>50	>60	>70	>80	>90	+/- 100

¿Notó algún cambio en su hijo/a des- pués del proyecto?	Si	No

Seleccione la opción que más se asemeje al cambio que identifica

<input type="checkbox"/> Mejor uso del Lenguaje	<input type="checkbox"/> Mejor expresión	<input type="checkbox"/> Identifica nuevas cosas en los cuen- tos
<input type="checkbox"/> Mayor uso del lenguaje	<input type="checkbox"/> Mayor expresión	<input type="checkbox"/> Se comunica de otra forma
<input type="checkbox"/> Comportamiento	<input type="checkbox"/> Solicita cuentos	<input type="checkbox"/> Otro:
<input type="checkbox"/> Mejor concentración	<input type="checkbox"/> Pide releer cuentos	