



Universidad Veracruzana

UNIVERSIDAD VERACRUZANA
CENTRO DE ESTUDIOS DE LA CULTURA Y LA
COMUNICACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PROMOCIÓN DE LA
LECTURA
Sede: Xalapa

Promoción de la lectura en niños de 3° año de preescolar del
Jardín de Niños “Konekalli” en Xalapa, Veracruz.

Estudiante: Mariana Guadalupe Velasco Moreno

Tutora: María Cristina Díaz González

Xalapa-Enríquez, Veracruz, febrero 2018.

Contenido

| | |
|--|----|
| Introducción..... | 1 |
| Capítulo 1 Marco referencial..... | 3 |
| 1.1 Marco conceptual..... | 3 |
| 1.1.1 Formación de lectores en el jardín de niños..... | 3 |
| 1.1.2 Comprensión lectora en el preescolar..... | 5 |
| 1.1.3 Inteligencia emocional..... | 7 |
| 1.2 Marco teórico..... | 9 |
| 1.2.1 La formación de lectores y el Programa de Estudio 2011. Educación Básica Preescolar y Guía para la Educadora..... | 10 |
| 1.2.2 La concepción del niño en el proceso enseñanza-aprendizaje..... | 14 |
| 1.2.3 Adquisición de la lengua escrita..... | 17 |
| 1.2.4 Teorías sociológicas que influyen en la educación de los niños..... | 18 |
| 1.2.5 El aprendizaje significativo y estratégico dentro de la lectura..... | 21 |
| 1.2.6 La inteligencia emocional y su importancia en la lectura..... | 24 |
| 1.3 Estado del arte..... | 25 |
| 1.3.1 Programas de estudio en México..... | 26 |
| 1.3.2 Programas de fomento a la lectura en México..... | 29 |
| 1.3.2.1 Programa Nacional de Lectura (PNL)..... | 29 |
| 1.3.2.2 Programa Nacional Salas de Lectura (PNSL)..... | 31 |
| 1.3.2.3 Los Libros del Rincón..... | 32 |
| 1.4 Breve caracterización del proyecto..... | 34 |
| Capítulo 2 Planteamiento del proyecto..... | 36 |
| 2.1. Delimitación del problema..... | 36 |
| 2.2. Justificación..... | 38 |
| 2.3. Objetivos..... | 39 |
| 2.3.1. Objetivo general..... | 39 |
| 2.3.2. Objetivos particulares..... | 40 |
| 2.4. Hipótesis..... | 40 |
| Capítulo 3. Diseño metodológico..... | 41 |
| 3.1. Aspectos generales y ámbito de la intervención..... | 41 |
| 3.2. Estrategia de intervención..... | 42 |

| | |
|--|----|
| 3.3. Metodología de evaluación..... | 45 |
| Capítulo 4. Programación..... | 47 |
| 4.1. Descripción de actividades y productos | 47 |
| Referencias | 51 |
| Bibliografía..... | 57 |
| Apéndices | 60 |
| Apéndice A. Cartografía lectora para la presentación con los padres de familia..... | 60 |
| Apéndice B. Propuestas didácticas para la aplicación de la cartografía infantil..... | 67 |
| Apéndice C. Escala evaluativa de la lista de cotejo por observación directa..... | 69 |

Lista de tablas y figuras

Tabla 1. Programación de actividades 46-47

Tabla 2. Diagrama de Gantt 48-49

Introducción

En la educación preescolar es común ver a los niños descifrando códigos fonéticos (convertir las grafías a fonemas); es decir, crear el sonido. Este proceso “lector” es la expectativa que se tiene de los niños al momento de salir de este nivel educativo. En realidad, de esta manera, los niños no están leyendo puesto que, tal como lo establece Garrido (2012), sin comprensión no hay lectura; lo que están haciendo es traducir el código sin obtener la información que para ellos pueda resultar interesante. Es por esto que no se logra el propósito de formar un niño que practique la lectura por placer.

Por otra parte, tal como señala Paulo Freire, la lectura del mundo antecede a la lectura de la palabra; es decir, que antes de saber leer y escribir, los pequeños leen el mundo a través del lenguaje corporal; al poner en juego sus sentidos y mediante la observación y la interpretación de su mundo interior y del mundo exterior, se hace posible su desarrollo en su contexto cercano. Para poder hablar de una persona lectora es necesario que esta tenga la capacidad de comprender y disfrutar lo que lee o escucha, pero sobre todo para que esta información le ayude a adquirir conocimientos superiores.

Estoy convencida de que, por contraste, las primeras experiencias de lectura y escritura deben ser auténticas y placenteras, y que, en ellas, 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, sobre todo, del gusto lector. Esto hará que puedan aplicar esos conocimientos en actividades más complejas como “leer” las imágenes de los libros,

comprender algunos textos, expresarse libremente, reconocer sus nombres, interpretar recetas de cocina u otros escritos sencillos y hacer listas entre muchas habilidades más.

Para lograrlo, se intervendrá de manera directa en el jardín de niños “Konekali” en Xalapa, Ver; en donde trabajaré con niños de cinco y seis años que estén cursando el 3° de preescolar, puesto que es en este grado donde a los niños se les impone la lectura, aunque en algunas ocasiones no presenten la madurez psicológica necesaria.

Finalmente, este trabajo permitirá desarrollar competencias para cumplir con los retos educativos del siglo XXI tales como: la inclusión de todos los alumnos dentro del aula y posteriormente la sociedad, incorporar las TIC dentro de las actividades, desarrollar la habilidad de aprender a aprender, fomentar la lectura por diversas plataformas, entre otras. También aspiro a lograr la satisfacción personal de poder contribuir en la educación de los pequeños, específicamente en su formación como lectores. No se trata de que a los niños se les lea porque sí, sino que hay que cultivar su deseo natural de saber más, investigar más, conocer más.

En este documento se presenta una investigación-acción; un marco referencial que remite a diferentes autores y teorías que relacionan la educación con la lectura. También consta de un marco metodológico que contiene diversas estrategias para cumplir con los objetivos que en el mismo se plantean.

Capítulo 1 Marco referencial

1.1 Marco conceptual

A pesar de que en el sistema educativo mexicano se reconoce la importancia de la lectura a través de diversos programas e investigaciones que existen en torno a este tema, estos resultan insuficientes para incitar el hábito lector en los infantes. La comprensión lectora forma parte del desarrollo de los seres humanos y de los aprendizajes que les permitirán perfeccionar sus competencias previas para poder convertirse en personas que puedan trabajar en sociedad. En este apartado se plantean diversos conceptos implicados en el trabajo que se realizará en el preescolar.

1.1.1 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 puedan desarrollar sus competencias lectoras, necesitan de un mediador que le 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 que se quedan 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. Un lector es una persona capaz de comprender y disfrutar lo que lee o escucha (debe ir al principio, en la introducción) así, los niños deben estar en completa interacción con los textos para que obtengan la mayor cantidad de información de ellos, a través de los canales de aprendizaje como son el visual, el auditivo y el kinestésico.

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 (2014) 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 a 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. (Garrido, 2014, p. 102)

Los niños necesitan un mediador para entrar al mundo de la lectura, en un principio como se menciona arriba, suelen ser los padres o la persona a cargo de los niños quienes suelen hacer 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 aumenta su vocabulario de manera oral, también genera confianza para expresarse de diversas formas como la artística, corporal, sonora, entre otras.

1.1.2 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. Adquirir esta habilidad permite generar un criterio propio acerca del mundo que les rodea.

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 CC.OO. de Andalucía, 2010, p.2), y la competencia comunicativa que es, de acuerdo con Berruto (1976):

[Es la] 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 (s/p).

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 esta 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 solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados.

Una vez concretado esto, los niños podrán tener los conocimientos previos que les permitan estar en el primer nivel de comprensión lectora, que según Méndez (2005) es el “literal”, que es 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 lograr esto, 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.

1.1.3 Inteligencia emocional

Para iniciar este apartado, se define lo que son las emociones. Bisquerra (2003) las define como: “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p.12) en otras palabras, las emociones son la forma en la que reaccionamos a los estímulos que recibimos de diversos contextos. Otro concepto importante para hablar de la inteligencia emocional es la parte cognitiva ya que es aquí donde nosotros transformamos esas experiencias vividas en las emociones que proyectamos.

Aterrizando en la inteligencia emocional, Goleman (1995) estipula lo siguiente:

La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el

altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social (pp. 43-44).

Goleman marca un antes y un después en este descubrimiento, puesto que en su teoría nos habla de la importancia de las emociones y su uso inteligente en los diversos ámbitos de vida cotidiana, así como la naturaleza de estas y la necesaria alfabetización emocional. En un primer momento, se hace al niño consciente de sus emociones, que las nombre e identifique que hace que estas se activen, una vez logró dominarlo podrá desarrollar habilidades para poder manejarlas. Se espera que, al ser conscientes de sus emociones, puedan generar una empatía hacia los demás y desarrollar habilidades más complejas basadas en la socialización.

La educación emocional, es indispensable para desarrollar esta inteligencia, para esto se necesita empezar a fomentarla en su etapa preoperatoria, que según Piaget (1969) es cuando los niños logran la interiorización de conocimientos y por lo tanto pueden nombrar los sentimientos, tal como lo plantea Goleman en su definición.

En el ámbito lector dentro de la inteligencia emocional, también se necesita de la percepción del lenguaje escrito como una forma de expresión, puesto que “en la medida que el grupo en el cual se inscribe crece, el sujeto va encontrando el sentido del mundo que habita y se va dibujando en él, y de esta forma logra reconocerse a sí mismo.” (Giraldo, 2011, p. 206) que si bien los niños aun no pueden hacerlo de manera independiente, si pueden solicitar ayuda para realizarlo. Esto, aunado a la imaginación innata que los niños poseen, ayuda a darle un mayor valor a su percepción del mundo y el papel que juegan dentro de éste. Desarrollar la inteligencia emocional, implica el “Saber leer las emociones, tener la capacidad para reconocerlas, enfrentarlas y asumirlas, transformándolas en energía positiva, constituye la base sobre la que se construye la inteligencia intra-personal.” (Giraldo, 2011, p. 206-207) lo cual cumple un papel

fundamental dentro del desarrollo infantil y la lectura lo puede favorecer con el correcto uso de los textos.

1.2 Marco teórico

Implementar una actividad pedagógica admite dos grandes enfoques, con aspiraciones y planteamientos muy diferentes, los cuales se pueden encuadrar esquemáticamente bajo los términos “enseñar” y “educar”. El ámbito que abarca el segundo es mucho más amplio y complejo que el del primero; ya que la enseñanza implica mostrar o exponer conocimientos, principalmente conceptuales o procedimentales, y de carácter casi siempre científico o técnico, dirigidos a formar futuros trabajadores más o menos cualificados (Reyzábal & Sanz, 1995).

Por otro lado, la educación 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 esta 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, por ende, la necesidad principal es que existan docentes enamorados de su carrera, capaces 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).

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 esta con base en la autoevaluación y 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.

1.2.1 La formación de lectores y el Programa de Estudio 2011. Educación Básica Preescolar y Guía para la Educadora

En el Programa de Estudio 2011. Educación Básica Preescolar y Guía para la Educadora, es el actual programa que se maneja en la educación preescolar. En él se hace mención de los campos formativos y las competencias, 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).

Estos campos deben ser trabajados por las zonas de desarrollo que rigen diversas instituciones sociales de una comunidad. Tienen la finalidad de que los niños las desarrollen y perfeccionen a través de diferentes actividades para volverse personas competentes 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 con las situaciones que se les presenten.

Este programa fue creado en el sexenio del presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) el cual 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), estos consistieron en agregar los Estándares Curriculares dentro de ellos, estos 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 hacia esa meta, es decir; que tanto logró desarrollar sus competencias en este nivel y cuáles son las áreas de oportunidad que presenta.

La formación de lectores es una actividad compleja, que 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, esta 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 que no 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 “Programa de Estudio 2011. Educación Básica Preescolar y Guía para la Educadora” 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 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, éstos son tomados como ejemplo, propiciando momentos en los que pueda compartir esas experiencias ya sea como espectador o con una participación.

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 por competencias. En los apéndices de este 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.

El “Programa de Estudio 2011. Educación Básica Preescolar y Guía para la Educadora” menciona que es necesario que los preescolares presencien actos de lectura y escritura por parte de la maestra y a 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 ni a escribir a los niños de este grado, pero si establece que debe de brindarles 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 “Programa de Estudio 2011. Educación Básica Preescolar y Guía para la Educadora” 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.

1.2.2 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. Tan solo en la edad media, al niño se le consideraba como un ser incapaz de hacer actividades cotidianas ya que era visto un ser incapaz, al cual aún le faltaba evolucionar para volverse en una persona competente. Varios años después, James y 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). De acuerdo con 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” 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. Eso es uno de los aspectos que influye para lograrlo, es la promoción 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 solo absorbe la información para tener más dudas y cosas por aprender. Al momento de trabajar con los niños, hay que evitar subestimarlos por su corta 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.

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 con 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. Esto nos permite apreciar como el niño aprende viendo, percibiendo e imitándolo 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 ellos 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, Durkin 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, pág. 3) esto hizo denotar la importancia de que los

padres se involucren, puesto que 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.

Al mismo tiempo, 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 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 el 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 y garanticen de un verdadero desarrollo integral.

1.2.3 Adquisición de la lengua escrita

Las educadoras muchas veces fuerzan u homogeneizan los procesos de lecto-escritura de los niños, 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 que están llevando a cabo, además de que en los primeros años del preescolar no se le da tanta importancia, sin embargo el tercer año es donde los niños trabajan más este proceso, 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 en el nivel preescolar para comunicarse los niños 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.

Nemirovsky (1999) nos recuerda que los niveles que Ferreiro (1991) menciona que estos, 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.

1.2.4 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 catalogo en cinco 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 un 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 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 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 debemos fomentar con juegos simbólicos los cuales están inspirados en hechos reales que viven los niños, aunque estos 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, ya que a esta edad hablan de cosas que les pasaron o de algo que quieren en ese momento, que no va a representarlas de forma representacional hasta el periodo preoperacional, donde le dará uso para 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.

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 de experimentar, de buscar las respuestas a sus preguntas. Debe 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.

Vigotsky, por el otro lado, formuló una teoría psicológica donde este ponía de relieve las relaciones del individuo con la sociedad donde no se podrá conocer al individuo sin conocer su cultura. Esto también hace referencia a su lenguaje ya que el niño copia o imita el lenguaje de su comunidad, porque “el desarrollo cognoscitivo se lleva a cabo a medida que internaliza los resultados de sus interacciones sociales.” (1981, p. 127).

Vigotsky 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 en el desarrollo intelectual del niño se basa en el dominio del medio social del pensamiento, es decir, el lenguaje puesto que él creía que este 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” (Vigotsky, 1981).

Vigotsky coincide con Piaget en el hecho de que el niño debe construir mentalmente el conocimiento, sólo que el primero les da más importancia a las interacciones sociales, pero 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 puede tomar la perspectiva de otros, del otro lado, Vigotsky nos dice que habla egocéntrica ayuda a los niños a organizar y regular su pensamiento. 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 el niño de corta edad.

La teoría de Vigotsky 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 donde 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 mutua de él, de los procedimientos y de la solución. Usan el habla para guiar sus actividades, y estas interacciones sociales que se internalizan gradualmente como herramienta que regula las futuras actividades independientes relacionadas con la solución.

1.2.5 El aprendizaje significativo y estratégico dentro de la lectura

El termino aprendizaje significativo, nació de Ausubel (1983), el cual nos dice para aprender un concepto, se debe 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 se necesita la guía de un mediador que le ayude a aprender de acuerdo a su estilo cognitivo, lo que lleva a su proceso de metacognición, de la misma forma se hace consciente al niño de las técnicas de estudio, se requiere que posea comprensión lectora, de 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.

Al hablar de aprendizaje significativo requiere también hablar de la construcción de diversos significados como elementos centrales del proceso de enseñanza/aprendizaje. 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.

Al usar de manera correcta estas capacidades generadas 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, cuando en un primer momento se presenta la estrategia, 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, cuando este, demuestre 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).

Basándonos en lo que nos dice Ausubel (1983) “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” 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. Por ello, el proceso de mediación que realiza el docente debe estar centrado en intencional 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.

No debemos olvidar 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. Todo ellos ligado por estrategias de aprendizaje que permitan el proceso de construcción, que brinde a los alumnos la posibilidad de desarrollar las habilidades que lo llevaran "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 forma memorizada, se almacena en la memoria de corto plazo, donde a fuerza de repetición dura algunos minutos almacenándose en los centros sensoriales convirtiéndose en aprendizaje receptivo o mecánico (Fingermann, 2011) y si finalmente esta información es asociada con las estructuras cognoscitivas existentes se localiza

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.

Estas teorías aplican para todo tipo de conocimientos, pero considero que se ve ligado fuertemente 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 hace que esto se vuelva algo difícil de apropiarse.

1.2.6 La inteligencia emocional y su importancia en la lectura

La inteligencia emocional, una vez desarrollada, nos hace conscientes de comprender, modificar, sentir y percibir las emociones, ya sean propias o de la gente que nos rodea. El incluir este tipo de inteligencia dentro del proyecto, no solo crea un lazo más fuerte de interés dentro de las actividades, sino que también se contribuye al desarrollo integral de los educandos, en cuanto a sus formas de expresión como respuesta a un texto que se les presente.

Goleman (1995) hizo publicó este término al momento de trasladarlo a la opinión pública, porque así estuvo al alcance diversos profesionales de la educación, quienes coincidieron en la relevancia que tiene el manejo de las emociones, dentro de las experiencias que deriven de la misma.

Al trabajar esta inteligencia, se fomenta la confianza, el respeto y la empatía por el aprendizaje y conocimiento de las personas que coexisten al momento de desarrollarla con diversas actividades, porque es en la interacción con ellas que podemos desarrollar inquietudes,

preguntas y sobre todo empatía, Justo (2007) habla sobre la relación de “los sentimientos del niño o la niña estén vinculados a las experiencias consigo mismo y con los demás, sin poder separarlos, de manera que las emociones son una parte y una base para clasificar y organizar las experiencias (p. 8), en donde si bien cada individuo es único en cada aspecto que lo compone (físico, intelectual, social, etc..) es en esta etapa de su desarrollo donde existe un mayor auge de interacción por la relación de aprendizaje que se tiene con su entorno.

En este sentido, se trata de fomentar el uso y manejo de las emociones de manera transversal, puesto que esta teoría adjudica la importancia a los demás componentes de la educación básica, sin embargo también establece que “Los niños y niñas que gozan de un buen desarrollo emocional se sienten más satisfechos, son más eficaces en el aprendizaje lectoescritor, consiguiendo mayor rendimiento de sus talentos naturales” (Justo, 2007, p.30), de la misma manera funciona con los demás campos formativos que componen el desarrollo de una persona, por lo que el fomentar la lectura basada en inteligencia emocional, también es un buen componente para la educación integral.

1.3 Estado del arte

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 uno de ellos 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.

1.3.1 Programas de estudio en México

En el Programa de Estudio 2011. Educación Básica Preescolar y Guía para la educadora, se manejan las competencias al igual que el en Programa de Educación Preescolar 2004 (antecesor del 2011), las cuales son catalogadas en campos formativos. Los 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 este, 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.

Algunos proyectos que se pueden retomar para mi intervención son los de algunas compañeras, ya egresadas de la especialidad, como son: Rivera Murrieta (2015) y Pérez Vásquez (2015). Ellas efectuaron su trabajo con los niños de edad preescolar. Conocer sus casos permite ampliar el panorama para la intervención, puesto que exponen sus actividades, estrategias y evaluaciones donde señalan errores y aciertos.

Por otro lado, Jiménez y O'Shanahan (2008), proporcionan una perspectiva sobre la adquisición de la lectura en la educación básica a través de diversas investigaciones. Además, de que expresan preocupación por la poca existencia de dichos estudios en donde solo se evalúa un parte que influye en el proceso de adquisición de la lectura.

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) 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 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, puede 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.

Por otro lado, Ehri (2000) narra como el deletrear y conocer palabras se desglosan del conocimiento alfabético y la capacidad de retención que tiene la memoria. Aunque ambos procesos son similares, no son necesariamente lo mismo. Aquí 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. 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 ligado con el otro. Por lo que no es imprescindible, comprender la lengua escrita para hacer uso de los textos.

Por último, Gleitman y Rozin (1973) discuten sobre erradicar el método silábico con la finalidad de potenciar el multisilábico. Lo cual, permitiría una mayor adquisición de palabras con el uso de estas silabas que los niños ya conocen. Se presenta un estudio donde se maneja los diversos pros y contras del método silábico y por qué este dejó de ser funcional, pero se pueden rescatar ciertos aspectos para realizar una estrategia.

1.3.2 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 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 componente del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA en inglés), diversos estudios han comprobado la relación que tiene la lectura en relación con el nivel socioeconómico del país. México ha implementado, desde 1995, diversos programas para generar un país lector, en breve se desglosan algunos de ellos.

1.3.2.1 Programa Nacional de Lectura (PNL)

Este programa nace de la SEP, con la finalidad de subsanar los bajos índices de lectura presentados a nivel nacional. Se creó en el 2001, en concordancia con los propósitos del Plan Nacional de Desarrollo (2000-2006) presentado por Vicente Fox Quesada, es así como busca recuperar los rincones de lectura, libros del rincón, PRONALEES, entre otros. (Morales, 2008).

Busca contribuir a los procesos de enseñanza y aprendizaje para formar lectores autónomos, para lograrlo se establecieron 4 acciones para lograr el objetivo, estas son:

- 1) Realización de cursos nacionales de actualización.
- 2) Selección, producción y distribución de 75 títulos por año para los acervos de bibliotecas escolares y de aula, destinados a alumnos y maestros.
- 3) Incorporar a los 32 estados el proyecto de biblioteca de aula.

4) Elaboración de un proyecto de difusión para generar una cultura de aprecio a la lectura. Todas estas acciones fueron el punto de partida del Programa Nacional de Lectura, el mismo que planteaba como objetivos:

a) Promover el uso y producción de materiales escritos para la formación de lectores y escritores autónomos,

b) Reconocer la diversidad étnica, lingüística y cultural de México,

c) Desarrollar mecanismos que garanticen la producción y distribución de acervos bibliográficos. (Ramírez, 2011, p.3)

A pesar de contar con un plan de acción sólido, con objetivos claros sobre lo que se quería lograr con este programa, fracasó por las deficiencias presentó al momento de extenderse por toda la república mexicana y el alto costo que se requería para hacerlo realidad. Si bien la escuela es responsable de la educación, hay muchos factores que influyen al de formar lectores como lo son el contexto social, familiar y económico, los cuales no estuvieron a favor del pueblo mexicano para hacer este proyecto, una realidad.

Otra problemática que encontró Ramírez (2008) en este programa, fue la forma en que se manejó una vez puesto en marcha, debido a que “Una de las principales dificultades en la operación del programa es la tardía llegada de los recursos a las Coordinaciones Estatales del PNL” (p. 132). Cuando los materiales llegaban retardados, también se aplazaba la planeación de los docentes al momento de aplicar las actividades, generando un desfase entre el programa y la realidad educativa de las escuelas. Este mismo autor también considera que el PNL “deberá mejorar su sistema de organización y análisis de la información aportada trimestralmente por las entidades participantes, de manera tal que se cuente con información actualizada y oportuna para

el seguimiento de avances en la operación del PNL” (Ramírez, 2008, p. 132) ya que, si bien la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) realizó esta evaluación, el programa como tal no contaba con un registro de resultados para denotar los avances de los niños.

1.3.2.2 Programa Nacional Salas de Lectura (PNSL)

Fue creado en 1995 por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), en apoyo de la Dirección General de Publicaciones (DGP) y la Dirección General de Vinculación Cultural (DGVC). No fue hasta el 2002 que estas salas fueron parte sustancial del PNL, mencionado en el apartado interior, en donde tuvieron una tarea de suma importancia: “fomentar la práctica de la lectura (además de llevar a cabo en escuelas y bibliotecas) mediante la creación de espacios de lectura distribuidos a lo largo y ancho del país, y en las comunidades mexicanas que radican en E.U.A” (CONACULTA, 2012, pp. 13-14). Estas salas se dedicaron a crear una animación a la lectura a partir de espacios integradores, en donde se propician encuentros amenos, significativos y gratificantes con diversos textos.

Para su funcionamiento requería de voluntarios, quienes debían mediar la interacción de los usuarios con los libros; facilitándolos, acompañando al lector y, sobre todo, compartiendo el gusto por la lectura. Este aspecto era sumamente importante, puesto que daba a denotar el compromiso que tenían diversos ciudadanos al aceptar coordinar las Salas de Lectura. Actualmente las salas requieren la profesionalización de los mediadores, esto debido a la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro, publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 24 de julio de 2008 (CONACULTA, 2012), en donde su artículo 9 señala que

Es obligación de las autoridades responsables de la aplicación de esta ley, de manera concurrente o separada, promover programas de capacitación y desarrollo profesional dirigidos a los encargados de instrumentar las acciones de fomento a la lectura y a la cultura escrita (DOF, 2008, párr. 42).

Gracias a esto, las salas ahora están dirigidas por personas con conocimientos amplios sobre el fomento a la lectura, lo que puede elevar los niveles de calidad que se ofrece dentro del PNSL, sobre todo teniendo el respaldo de la Universidad Autónoma Metropolitana que es donde se realizan estos diplomados de capacitación.

Su evaluación se hace de manera periódica, por la Coordinación Nacional del Programa Salas de Lectura juntamente con los enlaces estatales del Programa, este proceso requiere de visitas presenciales a las Salas de Lectura, Paralibros, Centros de Lectura y Formación Lectora y Librobicis; para garantizar esa evaluación periódica los gastos que se puedan presentar son absorbidos por el mismo programa. De la misma manera, la Comisión de Planeación analiza los datos recabado por la Coordinación Nacional y el enlace estatal, del cual se desarrolla un informe de las actividades que se realizan en las salas y el estado financiero del PNSL.

1.3.2.3 Los Libros del Rincón

El programa fue retomado en la implementación del 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.

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, pár. 3-5).

Para un mejor manejo de los libros del rincón y poder encaminada al cumplimiento de objetivos, el acervo de bibliográfico se encuentra clasificado en cinco series, determinadas por la edad y el nivel lector de cada niño, estas son: Al 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 esta clasificados, sin embargo, no todas las escuelas tienen acceso a este tipo de material.

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. 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.

1.4 Breve caracterización del proyecto

Este proyecto se desarrollará 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 noviembre 2017 – enero 2018. Esto se efectuará en alrededor de 15 sesiones, ya contemplando la observación en donde la intervención durará una hora aproximadamente. Estas sesiones se efectuarán los martes y jueves de 9:00 – 10:00 hrs. Antes de intervenir con los niños, se realizará una junto 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.

Los objetivos principales para la elaboración de este documento en relación a la intervención con la lectora que voy a realizar son: evaluar si ésta es la más adecuada para favorecer la adquisición de la lectura, rediseñar de manera funcional la práctica docente para crear un modelo de enseñanza de la lectura, conocer el proceso de adquisición de la lectura, e investigar las estrategias didácticas que favorecen a ésta; por lo que considero que mis áreas de oportunidad de las competencias docentes tienen que estar ligadas con la teoría proporcionada en

la experiencia educativa de estrategias de promoción y fomento a la lectura, dentro de la especialización en promoción de la lectura de la universidad veracruzana.

La elección de este tema tuvo sus orígenes en diversas intervenciones en jardines de la ciudad de Xalapa. Fue en los diferentes planteles escolares, donde se puede observar cómo algunos docentes fuerzan u homogenizan los procesos de lecto-escritura de los niños; utilizando planas sin sentido o aplicando actividades que se encontraban desfasadas de acuerdo con el nivel de lectura y escritura que presentaban los pequeños.

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

Capítulo 2 Planteamiento del proyecto

2.1. Delimitación 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 se puede ser testigo, y en ocasiones participe, 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. Aterrizando en el contexto del Jardín de Niños “Konekalli”, es una institución educativa que cuenta con biblioteca áulica en todos los salones y una escolar dentro de la dirección escolar, las cuales se encuentran desorganizadas y algunos libros en mal estado, estos no se encuentran al alcance de los niños, sin embargo, las maestras si los pueden solicitar para realizar alguna actividad.

Al cursar el tercer año, es común ver 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 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.

2.2. Justificación

En esta intervención busco mejorar la educación de mis estudiantes, para esto debo lograr una buena animación a la lectura con los estímulos y experiencias educativas más adecuadas a su desarrollo. Para lograrlo es 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.

En este caso, el grupo de intervención se concentra en niños que oscilan entre los cinco y seis años que conforman el grupo de 3° A en el jardín de niños “Konekalli” en una zona urbana de Xalapa, Veracruz. 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.

Se plantea iniciar el proyecto con 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. 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 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.

El incentivar a los niños a una lectura placentera, no solo les abrirá el panorama a nuevos mundos, sino también buscarán 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 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 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), la importancia y uso de la lengua escrita.

2.3. Objetivos

2.3.1. Objetivo general

Contribuir al fomento de la lectura por placer para niños que cursan el tercer año de preescolar en el Jardín de Niños “Konekalli” situado en Xalapa, Ver; con base en el ambiente alfabetizador apoyado en teorías sociales y lúdicas.

2.3.2. Objetivos particulares

Que los niños soliciten la lectura de cuentos fuera del ámbito escolar.

Colaborar en el desarrollo del ambiente alfabetizador en el contexto familiar y escolar de los niños.

Implementar diversas actividades del fomento a la comprensión y disfrute de textos literarios.

Hacer consciencia en los padres de familia sobre el desarrollo del gusto por la lectura.

Contribuir a un rediseño de mi práctica docente para crear un modelo de trabajo que ayude a fomentar la lectura por placer en los niños de edad preescolar.

2.4. Hipótesis

Con este proyecto, se creará un acercamiento del grupo de intervención a la literatura infantil a través de diversos textos escritos. Al hacer esto, los niños tendrán experiencias directas con la lectura de acuerdo a sus intereses personales y las necesidades individuales que presenten, lo cual permitirá apreciar un desarrollo en sus competencias lingüísticas que posteriormente sentarán las bases de su proceso lecto-escritor.

Capítulo 3. Diseño metodológico

3.1. Aspectos generales y ámbito de la intervención

Prieto Castillo (1991) menciona que “el término diagnóstico significa distinguir, discernir, conocer. Supone diferenciar con claridad una cosa de la otra. El diagnóstico es, en primer lugar, un ejercicio de diferenciación de los elementos de una determinada situación” (p. 8) por lo tanto es un instrumento funcional para recabar información, identificar fortalezas, áreas de oportunidad; en el proceso de aprendizaje y desarrollo personal de los niños, en relación con las competencias de los campos formativos, y del contexto que rodea al tercer grado grupo A del Jardín de Niños “Konekalli”, tomándolo como punto de partida para el plan de acción.

En este sentido, se toma como punto de partida el diagnóstico inicial del grupo, elaborado por la educadora Luz del Carmen Ochoa Oseguera. Dicho escrito desglosa los avances que han tenido individualmente los alumnos, este está organizado por campos formativos y ayuda a tener un registro de las habilidades y conocimientos previos, que tuvieron los niños antes de iniciar el proyecto, sobretodo en el campo lenguaje y comunicación. Esto me permitió conocer las áreas de oportunidad de los alumnos de manera grupal e individual de acuerdo al área de interés para mi intervención. Este diagnóstico va de lo general a lo particular, y se enfoca en describir desde el contexto donde se encuentra la escuela, hasta el grado de avance que tienen los niños en el campo de lenguaje y comunicación.

3.2. Estrategia de intervención

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) esta 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).

La investigación-acción permitirá, a través de su aplicación aunado a las entrevistas, realizar este proceso de indagación auto reflexivo y que da cabida al investigador 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 educadora tiene el deber de ser congruente al momento de ejercer su práctica docente, con la finalidad de lograr la mejora de las competencias lectoras que deben poseer no solo los alumnos al finalizar su educación preescolar, sino también ella que es quien debe predicar con el ejemplo de contagiar ese gusto por la lectura. Con todo lo ya mencionado, el enfocar este proyecto en la investigación-acción permitirá adquirir diversos conocimientos que serán necesarios para reconstruir las prácticas en los centros educativos, puesto que al citar 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 esta se plantea

Las propuestas de trabajo para la primera aplicación del proyecto son:

- Diseñar y aplicar un diagnóstico con base en los referentes teóricos para poder valorar el nivel de lectura con el que cuentan los niños. Diseñar y aplicar un instrumento de evaluación para valorar en qué nivel de lectura se encuentra cada uno de los niños: Este instrumento es una “lista de cotejo por observación directa” donde se valoran los conocimientos curriculares de acuerdo con el “Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar, 2011,” del campo formativo de lenguaje y comunicación, en el aspecto del lenguaje oral principalmente, y algunos otros contenidos curriculares transversales que se trabajaron durante las actividades.

- Tomar el diseño realizado por la educadora encargada del grupo, en donde se pueda analizar y valorar los resultados del diagnóstico para poder diseñar actividades didácticas donde se fomente la adquisición de la lectura y su evaluación.

-Dar a conocer a los padres de familia el proceso de adquisición de la lectura: Mediante una presentación de PowerPoint donde con ayuda de esquemas e imágenes se les presenta a los padres los distintos niveles de la adquisición de la lectura y la influencia que ellos tienen en este proceso.

- Aplicar las actividades donde se fomente la adquisición de la lectura de comprensión, a través del uso de portadores de texto, como pueden ser las recetas de cocina, puesto que así los niños aprenden y conocen la utilidad, los elementos que la conforman y convencionalidades de la

lengua escrita. Se busca que las actividades sean guiadas y no tengan exigencias en cuanto a las producciones escritas.

Una vez concluida la jornada de observación y de haber analizado la información recabada con la entrevista y la encuesta, se procede a la intervención con el grupo de 3° A, en donde un día antes se les preguntará a ellos sobre sus temas de interés para recurrir a la biblioteca escolar y áulica en busca de algún libro que hable de ese tópico en específico. Para la exposición de esa lectura se retomará la cartografía lectora (Apéndice A) en donde se establecen diversas estrategias de promoción de la lectura, que se retoman para empezar la intervención (Apéndice B).

Se hará una estrategia por sesión los martes y jueves en el horario de 9:00 – 10:00 del 14 de noviembre del 2017 al 18 de enero de 2018, este trabajo se va a ir adecuando de acuerdo con las suspensiones de su calendario escolar, además de mantener una conversación continua con la docente encargada del grupo para no llevar un trabajo desfasado sino irlo trabajando de manera transversal para que ella también lo sienta parte de su práctica y no como una actividad aislada.

Otra herramienta, que juega un papel fundamental en este proyecto, es la biblioteca escolar, Lacruz y Arlanzón (2014) nos menciona 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, estos 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.

3.3. Metodología de evaluación

Siguiendo con la misma línea, retomé mis apuntes de mi formación normal y puedo indicar los siguientes pasos que podría seguir para evaluar de manera correcta el Proyecto de intervención. Evaluar y valorar las actividades: 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 valoraban los contenidos curriculares los cuales rigen el programa con el que se trabaja en el nivel preescolar, con base en esto se retoman las producciones que realizan los niños en donde se contrastarán los primeros y los últimos productos que realicen.

Como instrumento se usará una lista de cotejo por observación directa, para evaluar las actividades, este instrumento consiste en una tabla con varias filas y columnas, en donde cada instrumento cuenta 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, estos fueron designados para darle un nombre a ese valor porcentual, debido a que esto es gradual de acuerdo con que tanto ellos logran concretar el indicador inicial.

-El nombre de la actividad, secuencia, situación didáctica, taller o proyecto que se evalúa, posteriormente los indicadores 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 con el 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 (Apéndice C).

Para el fomento de la lectura se propone, diseñar y aplicar actividades donde se fomente la adquisición de la lectura: Se hará uso de portadores de texto: “cuentos” con una lectura constante y permanente dos veces a la semana, donde mediante inferencias los niños propondrán finales alternativos de los cuentos, acompañados de dibujos con ayudas ocasionales.

Capítulo 4. Programación

4.1. Descripción de actividades y productos

En esta sección se desglosa el siguiente formato, que contiene las actividades con su descripción, el producto que se obtendrá y el tiempo que demorará el realizarlos. Posteriormente se presenta un diagrama de Gantt correspondiente al trabajo dentro de la especialización. Está programado de septiembre de 2016 a junio de 2017, empezando con la elaboración del protocolo, y terminando con la realización del examen recepcional.

Tabla 1. Programación de actividades

| Actividad | Descripción de la actividad | Producto que obtener | Semanas |
|-------------------------|---|---|---------|
| Protocolo | Se diseñará y desarrollará la redacción del protocolo de la intervención | Protocolo aprobado | 8 |
| Jornada de Observación. | Se irá al jardín para conocer a los niños, sus saberes previos y expectativas de los padres, así como de la educadora, para el fin de ciclo | Entrevistas, encuestas contestadas y las listas de cotejo llenas. | 2 |

| | | | |
|--|---|--|---|
| Jornada de Intervención | Se implementará el proyecto en el jardín de niños. | Aplicación de las actividades con el producto de cada una de ellas, además de material fotográfico y de video. | 8 |
| Evaluación del Proyecto. | Evaluación del Proyecto mediante actividades reguladas. | Evidencias | 2 |
| Preparación y realización del examen recepcional | Se realizarán las actividades de preparación y ensayos de la presentación final y defensa del reporte de intervención (el examen recepcional) | Examen exitoso | 4 |

Con la finalidad de organizar el trabajo que se llevará a cabo en este año de especialización se hizo uso del Diagrama de Gantt, en donde el número dentro de cada mes es el número de semanas que se le dedicará al trabajo.

Tabla 2. Diagrama de Gantt

| Actividades | Sep | Oct | No v | Dic | Ene | Feb | Ma r | Abr | Ma y | Jun | Jul | Ag o | Producto |
|--|-----|-----|---------|-----|-----|-----|---------|-----|---------|-----|-----|---------|----------------------------------|
| Elaboración del anteproyecto | 2 | | | | | | | | | | | | Anteproyecto |
| Elaboración del borrador del protocolo | | 4 | | | | | | | | | | | Borrador de protocolo |
| Protocolo final | | | 4 | 2 | | | | | | | | | Protocolo publicado |
| Realización de la intervención | | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | | | | | | | Datos y evidencias |
| Movilidad académica. | | | | | | | 4 | 4 | | | | | Reporte de movilidad |
| Diseño de trabajo recepcional. | | | | | | 3 | 4 | | | | | | Propuesta de tabla de contenido. |
| Elaboración del borrador de trabajo recepcional. | | | | | | 4 | 4 | 4 | | | | | Borrador de trabajo recepcional. |
| Corrección | | | | | | | | | 4 | 4 | 4 | 1 | Documento |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| de trabaj o recepc ional. | | | | | | | | | | | | | recepcio nal aprobado para examen. |
|---------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

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.
- Berruto, G. (1976). *La semántica*. México: Nueva Imagen.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación 21 (1).
- 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
- Carbonell, J. (2009). Una educación para mañana. Recuperado de <https://octaedro.com/appl/botiga/client/img/07001.pdf>
- Castorina, J. A., Ferreiro, E., Kolb de Oliveira, M., & Lerner, D. (1996). *Piaget-Vigotsky. 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*. 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*. 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 - Secretaría 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.

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>
- 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., Burset, 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 Vigotsky 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 leerte mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores*. México: Planeta de libros.
- Gaulin, C. (2001). Tendencias actuales de la resolución de problemas. *Sigma*, 19, 51-63. Recuperado de http://www.berrikuntza.net/edukia/matematika/sigmaaldizkaria/sigma_19/TENDENCI.PDF
- Giraldo, G. (2011). Los procesos de lectura y escritura en la inteligencia emocional. *Poliantea*, 7 (13). DOI: <http://dx.doi.org/10.15765/plnt.v7i13.146>

- Gleitman, L. R., & Rozin, P. (1973). Teaching reading by use of a syllabary. *Reading Research Quarterly*, 447-483.
- Goleman, D. (2016). *Inteligencia Emocional*. Recuperado de <http://www.itvalledelguadiana.edu.mx/librosdigitales/maslibros/Goleman%20Daniel%20-%20Inteligencia%20Emocional.PDF>
- 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>
- Justo de la Rosa, M. (2007). *La lectoescritura y la inteligencia emocional*. Recuperado de <http://www.waece.org/memoriascongresos/lectoescritura2007/pdf/Lalectoescrituraylainteligenciaemocional.pdf>
- 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.
- 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_ensinar_a_aprender_desde_el_curriculo_Juan_Ignacio_Pozo_y_Carles_Monereo_coordinadores/links/547a57720cf205d1687fadaf/El-aprendi

zaje-estrategico-enseñar-a-aprender-desde-el-curriculo-Juan-Ignacio-Pozo-y-Carles-Monereo-coordinadores.pdf

Morales, L. (2008). *Informe final. Evaluación de consistencia y resultados del Programa Nacional de Lectura 2007*. Recuperado de <http://pcti.mx/tesis-de-posgradoen-mexico/item/analisis-del-diseno-y-operacion-del-programa-nacional-de-lectura-en-el-marco-de-la-federalizacion-educativa-mexicana-durante-el-periodo-2001-2008>

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 Vásquez, 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.

Prieto Castillo, D. (1991). *El autodiagnóstico comunitario e institucional*. Buenos Aires: Editorial Humanitas, S.L.

Ramírez, E. (2011). *México lee: Programa Nacional de fomento para la lectura y el libro*. Recuperado de <https://www.ifla.org/past-wlic/2011/114-ramirez-es.pdf>

Reyzábal, M.V. & Sanz, A.I. (1995). *Los ejes transversales, aprendizaje para la vida*. Madrid: Escuela Española.

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>

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.

Vigotsky, L. (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

Bibliografía

- 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>
- Chávez Islas, A. (2016). Un encuentro corporal con la literatura en la primera infancia. (Trabajo recepcional). Especialización en Promoción de la Lectura. Universidad Veracruzana. Recuperado en https://www.uv.mx/epl/files/2015/08/PROTOCOLO_AMARANTA_CHAVEZFinal.pdf
- Cohen, D. H., & Cenedella, J. (1998). *Cómo aprenden los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Topics in Language Disorders*, 20 (3), 19-36.
- CONACULTA. (2015). Encuesta Nacional de Lectura. Recuperado de: https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. *En Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores, CINVESTAV*, México. idem
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de la escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.

- Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. Inglaterra: Editorial Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart.
- Gardner, H. (1998). "A Reply to Perry D. Klein's 'Multiplying the problems of intelligence by eight'". *Canadian Journal of Education* 23 (1): 96–102. doi:10.2307/1585968. JSTOR 1585790.
- Garrido, F. (2000). *El buen lector se hace, no nace*. México: Ediciones Paidós.
- Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor*. México: Conaculta.
- Gleitman, L. R., & Rozin, P. (1973). Teaching reading by use of a syllabary. *Reading Research Quarterly*, Número/Volumen 447-483.
- Jiménez, J., & 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), 5.
- 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.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36 (5), 596-613. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596>.

- Nalom, A. F. de O., Soares, A. J. C., & Cárnio, M. S. (2015). The relevance of receptive vocabulary in reading comprehension. *CoDAS*, 27 (4), 333–338.
<http://doi.org/10.1590/2317-1782/20152015016>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2015). *Pisa 2015 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Recuperado de www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf
- 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>
- Peláez, A. (2014). *La entrevista*. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmuriello/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Entrevista.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Programa Nacional de Lectura*. México: Autor.
- Taboada, A. (2006). La generación de preguntas y la comprensión lectora. *Lectura y Vida*, 27 (4), 18-28.
- Tortolero, X. (2006). *Motivemos a leer*. Guanajuato: Ediciones la rana.
- Zabalza, M.A. (2001). *Calidad en la educación*. Madrid: Narcea ediciones.

Apéndices

Apéndice A. 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:

| 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. | Los autores expresan que el entorno social y los medios de |

| | |
|---|--|
| <p>(1998). Cómo aprenden los niños. México: Fondo de Cultura Económica.</p> | <p>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> <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</p> | <p>Ferreiro y Teberosky, en este libro hablan sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura desde el punto de</p> |

| | |
|--|--|
| <p>escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores.</p> | <p>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: Etapa logográfica Etapa alfabética Etapa ortográfica</p> |
| <p>Garrido, F. (2000). El buen lector se hace, no nace. México: Ediciones Paidós.</p> | <p>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.</p> |
| <p>Garrido, F. (2012). Manual del buen promotor. México: Conaculta.</p> | <p>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</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>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.</p> |
| <p>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.</p> | <p>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.</p> |
| <p>Tortolero, X. (2006). Motivemos a leer. Guanajuato: Ediciones la rana.</p> | <p>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.</p> |

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 con la manera en que se presenten es como ellos se van a ir interesando en la lectura. Unos de los libros a utilizar, son:

| Datos | Descripción de acuerdo con el PNL |
|--|--|
| Roldán, G. (2010). <i>Cómo reconocer a un monstruo</i> . Barcelona: Thule Ediciones. | Este simpático y expresivo libro va mostrando cómo es un monstruo, parte por parte a un personaje muy pequeño. Dicha descripción de forma individualizada puede desconcertar; pero cuando el personaje lo ha inspeccionado todo, puede asegurar que efectivamente se trata de un monstruo. Un libro para que describas, analices y descubras |
| Hensgen, A. (2015). <i>Amigos</i> . Barcelona: Libros del Zorro Rojo. | Un niño solitario camina todos los días hasta el colegio y durante el trayecto debe enfrentarse a situaciones que lo atemorizan: la oscuridad de un túnel, el ladrido de un perro y las malas maneras de un beodo. Una tarde se encuentra con un perro que también se ha quedado solo y que, desde ese momento, será su fiel compañero. |
| Bohlmann, S. (2015). <i>La historia del pequeño lirón que no podía dormir</i> . Madrid: Editorial Kókinos. | El pequeño lirón no puede dormir como hacen los verdaderos lirones. ¡Y es que no está ni un poquito cansado! Se encuentra con otros animales que intentan ayudarlo mostrándole sus trucos para quedarse dormidos. ¡Pero el pequeño lirón sigue completamente despierto! Hasta que... |
| Conway, D. (2007). <i>El regalo más importante de todos</i> . | Ama tiene un nuevo hermanito; cuando le pregunta a su abuela Sisi, qué regalo puede hacerle para darle la bienvenida, |

| | |
|---|--|
| Bogotá: Ediciones Gato Azul. | ella le contesta que le regale ¡el amor! Pero Ama no sabe dónde hallar tan precioso obsequio. Así que inicia su búsqueda hasta encontrar a un viejo y sabio león... Esta gloriosa historia acerca de la alegría de una nueva vida parte de una hermosa leyenda africana. |
| Browne, A. (2006). Ramón Preocupón. México: Fondo de cultura económica. | La historia gira en torno a Ramón, un niño que consigue superar todas sus preocupaciones gracias a unos quitapesares que le regala su abuela. |
| Browne, A. (2001). Voces en el parque. México: Fondo de cultura económica. | En este libro se plasman cuatro voces, cuatro puntos de vista distintos de un mismo hecho. A través de la visión de los cuatro protagonistas –Carlos y su madre y Mancha y su padre–, cada uno con su perspectiva y sus pensamientos de los hechos. |
| Martínez Pérez, R. (2005). Matías dibuja el sol. México: Ediciones Ekaré. | Matías ha decidido dibujar el sol y descubrirá que hay muchas maneras de ver un dibujo, y que cada uno lo interpreta de forma diferente. |
| Pfister, M. (2012). ¿Por qué los colores son tan coloridos? El libro de las preguntas. México: Vergara y Riba Editoras. | Texto Poético que incluye diversas preguntas sobre la naturaleza que se van ilustrando con imágenes en acuarela conforme el texto avanza. |
| Wild, M., & Brooks, R. (2005). Nana Vieja. México: | Nana Vieja y su nieta han vivido juntas por mucho tiempo y comparten todo, incluyendo los oficios de la casa. Una |

| | |
|--|---|
| Ediciones Ekaré. | mañana, Nana Vieja no se puede levantar a tomar el desayuno como de costumbre. Con calma, va poniendo sus cosas en orden para, finalmente, llevar a su nieta a dar un último y largo paseo para explorar las cosas maravillosas que las rodean. |
| McPhail, D. (2011). <i>¡NO!</i> México: Ediciones Castillo. | No, repetida 3 veces es el único dialogo de este cuento, sin embargo, en las imágenes se lee la tragedia que vive un niño y como este le hace frente a los buscapleitos y conforme lo hace, sum mundo cambia. |

Apéndice B. Propuestas didácticas para la aplicación de la cartografía infantil.

| Estrategia | Modo de empleo |
|-----------------------|--|
| Lectura en voz alta | <p>Se realiza la lectura en voz alta cuidando los rasgos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestreo. • Predicción. • Anticipación. • Confirmación y autocorrección • Dicción. • Oralidad. • Lateralidad. |
| Libro viajero | <p>Será una actividad permanente donde en cada sesión un niño se llevará el libro con él y en una de sus páginas hará un dibujo de lo que comprendió y posteriormente explicará el dibujo a sus papás para que escriban lo que ese dibujo representa.</p> |
| Cuento motor | <p>Se narra un cuento en donde ellos son los personajes y van viviendo las mismas aventuras que los protagonistas.</p> |
| Creemos nuestro final | <p>Se hace como lectura en voz alta pero no tendrá un desenlace puesto que ellos van a crear su propio final. Después de que se compartan sus hipótesis se lee el final original para hacer una comparación.</p> |
| Bote de las historias | <p>Un día traerán pequeños objetos de sus casas se pondrán en un bote y con esos objetos crearemos nuestro cuento.</p> |
| Marionetas | <p>Narración de un cuento con apoyo de títeres o marionetas.</p> |

| | |
|--------------------------------|---|
| Pintura de dedos y cuentos | Conforme avanza la lectura ellos harán un dibujo con pintura dactilar sobre lo que se vaya narrando. |
| Cuentos con efectos especiales | Con apoyo de la computadora se añadirán efectos especiales a la historia que se les vaya narrando. |
| Préstamo de libros | Se implementará el préstamo de libros de la biblioteca escolar. |
| Lectómetro | Por cada libro que lean irán coloreando un libro de su Lectómetro para llevar el conteo de los libros que vayan leyendo. |
| Puzzle de Cuentos | Se lee un cuento y posteriormente ellos tendrán un rompecabezas para colorear y armar cronológicamente. |
| Kamishibai | Técnica japonesa para contar cuentos, consiste en que al público se le presenten imágenes en donde el texto este escrito en la parte posterior y sea visible solo para el narrador. |
| Etiquetas | Se pondrán etiquetas con nombres de las cosas dentro de todo el salón y se anima a los padres a hacer lo mismo. |
| Obra teatral | Con apoyo de los padres se presenta un cuento a los niños. |
| Invitado lector | Se invita a un padre de familia a que les lea un cuento. |
| Cuentacuentos | Invitación al Profesor Héctor Martínez para que lea un cuento a los niños del jardín de una manera diferente. |

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

| ESCALA | ÓPTIMO | SATISFACTORIO | DEFICITARIO | INASISTENCIA |
|--------|--------|---------------|-------------|--------------|
| VALOR | 3 | 2 | 1 | / |

| CRITERIOS | ÓPTIMO | SATISFACTORIO | DEFICITARIO |
|-----------|--|--|---|
| Describe | Describe personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos de su entorno, de manera cada vez más precisa. | Describe algunas personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos de su entorno | No describe personas, personajes, objetos, lugares ni fenómenos de su entorno |
| 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. |

| CRITERIOS | | | | | | | | |
|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-----------|
| | Nombre | Nombre | Nombre | Nombre | Nombre | Nombre | Nombre | Sumatoria |
| Habla | | | | | | | | |
| Utiliza | | | | | | | | |
| Sumatoria | | | | | | | | |
| Observaciones | | | | | | | | |